



Formación superior transformadora

Seis pilares para potenciar la empleabilidad y competencias profesionales

Federico Soto González
Asaf Levi Alfaroviz
Javier Camacho Ibáñez
(Eds.)



FORMACIÓN SUPERIOR TRANSFORMADORA

Seis pilares para potenciar la empleabilidad
y competencias profesionales

FEDERICO SOTO GONZÁLEZ
ASAF LEVI ALFAROVIZ
JAVIER CAMACHO IBÁÑEZ
(Eds.)

FORMACIÓN SUPERIOR TRANSFORMADORA

**Seis pilares para potenciar la empleabilidad
y competencias profesionales**

Marcial Pons

MADRID | BARCELONA | BUENOS AIRES | SÃO PAULO

2026

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos que no cumplan con los requisitos de la licencia Creative Commons «Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional», que permite:

- Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- Adaptar remezclar, transformar y construir a partir del material.

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia bajo los siguientes términos:

- Atribución. Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.
- No Comercial. Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
- Compartir Igual. Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.
- Sin Derivadas. Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales. No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que estrinjan legalmente a otras hacer cualquier uso permitido por la licencia.

© Los autores

© MARCIAL PONS

EDICIONES JURÍDICAS Y SOCIALES, S.A.

Tamayo y Baus, 7, 1.º izq. 28004 MADRID



91 304 33 03

www.marcialpons.es

ISBN: 979-13-87913-48-9

Depósito legal:

DOI: 10.37417/formacion-superior-transformadora

Diseño de cubierta: ene estudio gráfico

MADRID, 2026

ÍNDICE

	Pág.
PRÓLOGO, por Mariló Martínez García	24
INTRODUCCIÓN: HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSFORMADORA, por Javier Camacho Ibáñez	25
I. LA RELEVANCIA DEL MODELO ACADÉMICO.....	26
II. LOS SEIS PILARES DEL MODELO ACADÉMICO	28
1. Currículum integrado: Aprendizaje significativo y transversalidad.....	28
2. Transdisciplinariedad: colaboración, creatividad y pensamiento complejo	29
3. Entornos profesionales: conexión con la realidad y empleabilidad	29
4. Enfoque <i>data-driven</i> : personalización, mejora continua y toma de decisiones informada	30
5. Internacionalidad: ciudadanía global, diversidad y movilidad	31
6. Entornos simulados: aprendizaje experiencial, gamificación y laboratorios de competencias	32
III. INDICACIONES PARA LA LECTURA Y APROVECHAMIENTO DEL LIBRO	33
IV. UNA INVITACIÓN A LA TRANSFORMACIÓN	34
V. REFERENCIAS.....	35

CURRÍCULUM INTEGRADO

CURRÍCULUM, SIMULACIÓN Y DATOS: ACTIVANDO LA EMPLEABILIDAD EN EL MBA A TRAVÉS DE UN MODELO ACADÉMICO INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD EUROPEA, por Elena del Valle	39
I. INTRODUCCIÓN	39
II. OBJETIVOS	40
III. METODOLOGÍA	40
IV. MARCO TEÓRICO.....	40
1. Empleabilidad en la educación superior.....	43
2. Innovación educativa y tecnología.....	43
3. Internacionalización y transdisciplinariedad	48
4. Modelo académico integral.....	48
V. DESARROLLO	53
1. Currículum integrado y recursos interactivos.....	53
2. Simulación y práctica profesional con IA	54
3. Automatización y enfoque <i>data-driven</i>	54
4. Transdisciplinariedad e internacionalidad.	54
5. Entornos profesionales y <i>networking</i>	54
VI. CONCLUSIONES	55
VII. REFERENCIAS.....	56

LA EMOCIÓN COMO VECTOR TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: IMPACTO EN EL APRENDIZAJE, LA MOTIVACIÓN Y LA EMPLEABILIDAD, por Luis Manuel Campo Martínez y María del Pilar Barrios Gómez.....	59
I. INTRODUCCIÓN	60
II. OBJETIVOS	62
1. Objetivo general.....	63
2. Objetivos específicos	63
III. METODOLOGÍA	64
1. Diseño del instrumento	64
2. Población y muestra.....	64
3. Procedimiento de análisis.....	65
4. Transformación de variables	65
IV. RESULTADOS	66
1. Calidad del modelo	67

	Pág.
2. Limitaciones y propuestas de mejora	68
V. DISCUSIÓN	68
VI. CONCLUSIONES	70
VII. REFERENCIAS.....	71

BIENESTAR LABORAL COMO COMPETENCIA PROFESIONAL: FORMACIÓN TRANSFORMADORA PARA EL TRABAJO SOSTENIBLE, por Rubén Rodríguez Elizalde y Beatriz Cristina Rodríguez Pérez.....

	73
I. INTRODUCCIÓN	74
II. OBJETIVOS	76
III. MARCO TEÓRICO.....	77
1. Conceptualización académica y profesional del bienestar laboral	77
2. Revisión de estudios sobre bienestar y desempeño profesional.....	78
IV. IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO ACADÉMICO CON ENFOQUE EN BIENESTAR	79
1. Currículum integrado	79
2. Transdisciplinariedad	80
3. Entornos profesionales.....	81
4. Enfoque <i>data-driven</i>	82
5. Internacionalidad	84
6. Entornos simulados.....	85
7. Condiciones institucionales para una implementación efectiva.....	86
V. RESULTADOS E IMPACTO EN LA EMPLEABILIDAD: EVIDENCIA DEL BIENESTAR COMO COMPETENCIA PROFESIONAL CLAVE	87
1. Evidencias empíricas: mejora de la preparación profesional	88
2. Voces desde la experiencia: testimonios de estudiantes y empleadores	89
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	90
VII. REFERENCIAS.....	92

	Pág.
ANÁLISIS DEL IMPACTO DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES BLANDAS DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS, por Juan Carlos Amézquita Salazar y Maicol Ochoa.....	97
I. INTRODUCCIÓN	98
II. OBJETIVOS	98
1. Objetivo general.....	98
2. Objetivos específicos	99
III. REVISIÓN DE LITERATURA	99
1. Importancia de las habilidades blandas en el contexto empresarial.....	99
2. ¿Qué son las habilidades blandas?	100
3. Las habilidades blandas en el ámbito educativo.....	102
4. Las habilidades blandas y la empleabilidad	104
IV. METODOLOGÍA	105
V. RESULTADOS	106
VI. DISCUSIÓN	110
1. Empleabilidad	114
VII. CONCLUSIONES	116
VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	117
IX. REFERENCIAS.....	117

TRANSDISCIPLINARIEDAD

EVALUACIÓN DE <i>PROMPTS</i> EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ENFOQUE TRANSDISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES, por Santos Andrés Gutiérrez Figueroa.....	123
I. INTRODUCCIÓN	124
II. OBJETIVOS	125
1. Evaluar la calidad del <i>prompt</i>	125
2. Objetivos secundarios	125
III. METODOLOGÍA	125
1. Diseño de la investigación y participantes	126

	Pág.
2. El fundamento académico de las metodologías de <i>prompting</i> estructurado	126
3. Análisis del «efecto techo»: una implicación metodológica crítica	127
4. Triangulación de datos y revisión bibliográfica	127
IV. RESULTADOS	128
1. Estructura y calidad del <i>prompt</i>	128
2. Rúbrica propuesta para la evaluación avanzada de <i>prompts</i>	129
V. DISCUSIÓN	131
1. El <i>prompt</i> como puente transdisciplinar	131
2. El modelo de atención y la personalización del aprendizaje	132
3. Evaluación adaptativa y análisis de datos	133
4. Implicaciones éticas y la necesidad de una gobernanza institucional	133
VI. CONCLUSIONES	134
1. Hallazgos principales	134
2. Limitaciones del estudio	135
3. Recomendaciones y futuras líneas de investigación.....	135
VII. REFERENCIAS.....	136
 MEMES-BASED LEARNING: UNA EXPERIENCIA PILOTO EN MICROECONOMÍA, por Ángel Muñoz Mejuto y Carmen Inés Garrido Ruiz.....	
I. INTRODUCCIÓN	140
1. Revisión de literatura y mecanismos.....	141
II. OBJETIVOS	143
III. METODOLOGÍA	144
1. Descripción de la actividad.....	144
2. Estrategia empírica	145
IV. RESULTADOS	147
1. Participación	147
2. Análisis descriptivo.....	150
3. Análisis econométrico.....	153
V. DISCUSIÓN	156
VI. CONCLUSIONES	158
VII. REFERENCIAS.....	159

	Pág.
HABILIDADES PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: RETOS CON EL MODELO EXPERIENCIAL EN EL ESCENARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, por Marta Abanades Sánchez y Beatriz Andres Regalado.....	161
I. INTRODUCCIÓN	162
II. ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EL RETO DEL DOCENTE	163
1. Aprendizaje experiencial.....	165
2. Modelo académico	166
III. RETOS	168
1. Reto Helsinki España.....	168
2. Reto GINSO.....	169
3. Reto hospital simulado.....	170
IV. OBJETIVOS	171
1. Objetivo general.....	171
2. Objetivos específicos	171
V. METODOLOGÍA	172
1. Muestra	172
VI. RESULTADOS	172
VII. CONCLUSIONES	173
VIII. AGRADECIMIENTOS/APOYOS.....	174
IX. REFERENCIAS.....	174
 EFICACIA Y COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA: INNOVAR EN COMPETENCIAS PARA EL FUTURO, por Marta Esmeralda Vidal García y Marta Abanades Sánchez.....	 177
I. INTRODUCCIÓN	178
1. Aprendizaje experiencial.....	181
2. Innovar en el aula.....	183
II. OBJETIVOS	183
III. METODOLOGÍA	184
IV. RESULTADOS	187
V. DISCUSIÓN	190
VI. CONCLUSIONES	191
VII. LIMITACIONES	192
VIII. AGRADECIMIENTOS	192
IX. REFERENCIAS.....	193

PILARES DE EXCELENCIA: EVALUANDO EL IMPACTO DE LOS ENTORNOS PROFESIONALES E INTERDISCIPLINARIEDAD DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA (2014-2024), por Maicol Ochoa y Juan Carlos Amézquita.....	195
I. INTRODUCCIÓN	196
1. Objetivos del estudio	197
2. Hipótesis	197
3. Revisión de literatura	197
4. Aplicación en intervenciones educativas	198
II. VENTAJAS DE LA REGRESIÓN SEGMENTADA	198
1. Desafíos y consideraciones	199
III. DATOS Y MÉTODOS	199
1. Descripción de los datos	199
2. Métodos	200
IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	202
1. Tendencias y modelos estadísticos	203
2. Análisis de categorías de publicación	205
3. Impacto internacional y transdisciplinario	206
4. Calidad y H-Index.....	206
5. Comparaciones internacionales y subgrupos.....	207
V. LIMITACIONES Y CONTEXTO.....	207
VI. IMPLICACIONES Y FUTURAS DIRECCIONES	207
VII. CONCLUSIÓN	208
VIII. REFERENCIAS.....	208
Consideraciones éticas	210
Apéndice: glosario de términos técnicos	210
LA ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA DE MARCA COMO COMPETENCIA CRÍTICA PARA LA EMPLEABILIDAD: UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR ORIENTADA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL, por Fernando Barrenechea Fernández	215
I. INTRODUCCIÓN	216
II. OBJETIVOS	216
III. LA ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA DE MARCA COMO MANIFESTACIÓN DEL MODELO ACADÉMICO	217
1. Currículum integrado	219

	Pág.
2. Transdisciplinariedad	219
3. Entornos profesionales	220
4. Enfoque <i>data driven</i>	220
5. Internacionalidad	221
IV. METODOLOGIA	222
1. Diseño didáctico	222
2. Casos de estudio y análisis	223
3. Colaboración con empresas	224
4. Desarrollo de proyectos integrales / plan de marketing	225
5. Estudio. diseño, participantes y toma datos	226
V. RESULTADOS	227
1. Competencias desarrolladas	227
2. Impacto en la empleabilidad percibida	228
VI. DISCUSIÓN	231
VII. CONCLUSIONES	232
VIII. REFERENCIAS	233

ENTORNOS PROFESIONALES

FORMACIÓN PROFESIONAL QUE INSPIRA: LA PROFESIÓN ENTRA EN EL AULA, por Laura Pérez Barreiro y Teresa Sanz de Olivera	237
I. INTRODUCCIÓN	238
II. LA EXPERIENCIA PASO A PASO	239
1. Planificación docente alineada con la normativa educativa	239
2. El <i>briefing</i> del cliente: cuando Talgo entra en el aula	243
3. Desarrollo en el aula	243
4. Ajuste en la dinámica de evaluación	245
5. Presentación a cliente	246
III. RESULTADOS	248
IV. CONCLUSIONES	250
V. REFERENCIAS	251

	Pág.
LA IMPORTANCIA DE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA EMPLEABILIDAD: UN ENFOQUE EN LAS OFERTAS DE EMPLEO, por Juan Manuel Alonso Melo ...	253
I. LA IMPORTANCIA DE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD PARA LAS EMPRESAS	254
1. Utilización de la DEI como estrategia para destacar determinados atributos	254
2. Diferentes industrias, diferentes regiones: trabajando a diferentes ritmos	255
II. LAS OFERTAS DE EMPLEO COMO ELEMENTO DE COMUNICACIÓN EXTERNA.....	256
1. Las ofertas de empleo como herramienta de no discriminación.....	256
2. Principales estudios exploratorios sobre la cuestión	257
III. CONCLUSIÓN	259
IV. BIBLIOGRAFÍA	260
UNA VISIÓN DE LA ECONOMÍA CIRCULAR A PARTIR DE LOS HÁBITOS Y COMPORTAMIENTOS DE COMPRA DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, EMPRESARIALES Y DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA, por Marta Esmeralda Vidal García, por Ana María Villagrasa Mejía y Raquel Ureña Joyanes.....	265
I. INTRODUCCIÓN	266
II. OBJETIVOS	269
III. METODOLOGÍA	269
IV. RESULTADOS	271
V. DISCUSIÓN	284
VI. CONCLUSIONES	285
VII. AGRADECIMIENTOS	287
VIII. REFERENCIAS.....	287
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN INNOVACIÓN EMPRESARIAL: ESTRATEGIA DEL OCÉANO AZUL APLICADA A RETOS REALES, por Asaf Levi, Federico Soto y José Luis Galdón	289
I. INTRODUCCIÓN	290
II. OBJETIVOS	291

	Pág.
1. Cumplimiento de las competencias de la titulación	291
2. Cumplimiento con los resultados de aprendizaje de la asignatura	291
3. Satisfacción con la experiencia	291
4. Consecución de resultados innovadores	291
III. TEMPORALIZACIÓN	292
IV. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN	292
1. Etapa de preparación	294
2. Etapa de realización	295
3. Etapa de evaluación	298
V. RESULTADOS	299
1. Calificaciones	299
2. Autoevaluación de la satisfacción de aprendizaje	300
3. Informe reflexivo del profesor	301
4. Valoración de la empresa	301
VI. CONCLUSIONES	301
VII. REFERENCIAS	302
 UTILIZACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO COMO HERRAMIENTA POTENCIADORA DEL EMPRENDI- MIENTO, <i>por Máximo Cortés Navajas</i>	 305
I. INTRODUCCIÓN	306
II. OBJETIVOS	308
III. METODOLOGÍA	308
1. Estructura del proyecto	310
2. Acciones complementarias	313
IV. RESULTADOS	314
1. Resultados de las colaboraciones con empresas	316
2. Resultados de las pruebas y test de competencias	318
V. DISCUSIÓN	319
VI. CONCLUSIONES	320
VII. REFERENCIAS	322

ENFOQUE DATA DRIVEN

EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO A LA UNIVERSIDAD EMPRENDEDORA, por Ángel García Banchs	325
I. INTRODUCCIÓN	326
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA	327
III. TRANSFORMACIÓN DEL MERCADO LABORAL EN LA ERA DE LA IA	329
IV. MODELOS DE UNIVERSIDAD PROPIETARIA Y PARTICIPE	330
V. UN MARCO PARA LA UNIVERSIDAD EMPRENDEDORA	331
VI. FINANCIAMIENTO DEL EMPRENDIMIENTO UNIVERSITARIO	333
1. Modelos de financiamiento mixto: estudiantes, sector privado, gobiernos y donaciones	333
2. La tercerización de la adquisición de <i>startups</i> : una vía estratégica	333
3. Casos de éxito: lecciones desde Stanford, Cambridge, UNAM y Tel Aviv	334
VII. LA UNIVERSIDAD COMO INVERSORA Y REDUCTORA DEL RIESGO	335
1. Universidad como accionista parcial en <i>startups</i>	335
2. Reducción del riesgo percibido (r)	336
3. Generación de flujo de caja y consolidación del ecosistema emprendedor	336
VIII. MODELO DE VALORACIÓN DE <i>STARTUPS</i> CON PARTICIPACIÓN UNIVERSITARIA	338
1. Flujo de Caja Operativo (FCO)	338
IX. EL MODELO DE EMPRENDIMIENTO Y PROPIEDAD COMPARTIDA (MEPC): LÓGICA DEL EMBUDO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO	340
X. CONCLUSIÓN	343
XI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	344

	Pág.
METODOLOGÍAS ACTIVAS Y APRENDIZAJE BASADO EN RETOS: UNA EXPERIENCIA APLICADA EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DE MARKETING, <i>por Verónica Baena</i>	347
I. INTRODUCCIÓN	347
II. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE ACTIVO EN EL CONTEXTO DEL MARKETING UNIVERSITARIO	349
1. El aprendizaje basado en retos (CBL): origen, principios y beneficios	350
2. Aprendizaje experiencial en la enseñanza del marketing .	351
3. Retos del marketing educativo en la era digital	351
III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE BASADA EN RETOS.....	352
1. Descripción del reto propuesto.....	352
2. Fases de desarrollo del proyecto	353
3. Método de análisis y recogida de evidencias	354
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	355
1. Evaluación del cliente: impacto real y viabilidad de las propuestas	356
2. Desarrollo de competencias genéricas y específicas	357
3. Comparación con experiencias similares en la literatura .	357
V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	358
1. Contribuciones académicas y prácticas.....	359
2. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	360
VI. REFERENCIAS.....	361
INNOVACIÓN EDUCATIVA EN MARCA PERSONAL: USO LINKEDIN Y METRICOOL COMO ALIADOS EN UN RETO CBL PARA LA FUTURA EMPLEABILIDAD DE ALUMNOS DEL GRADO DE MARKETING, <i>por Saskia van Liempt Serré y Kelly Cuesta</i>	365
I. INTRODUCCIÓN	366
1. Marco teórico.....	367
II. OBJETIVOS	368
III. METODOLOGÍA	368
IV. RESULTADOS	369

	Pág.
V. DISCUSIÓN	373
VI. CONCLUSIONES	374
VII. AGRADECIMIENTOS/APOYOS.....	375
VIII. REFERENCIAS.....	375

INTERNACIONALIDAD

COIL: SIMULACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO PARA LA TOMA DE DECISIONES EN ENTORNOS GLOBALES, por Juan Montero-Vilela y Nadine Campbell	379
--	------------

I. INTRODUCCIÓN	380
II. OBJETIVOS	380
1. Desarrollar un modelo de trabajo colaborativo.....	381
2. Online y remoto	381
3. Identificar y comprender normas y diferencias culturales	381
III. METODOLOGÍA	381
1. Requerimientos	381
2. Instrucciones del ejercicio.....	383
3. Herramientas	389
IV. RESULTADOS	390
1. Impacto para los estudiantes	390
2. Impacto para las instituciones universitarias.....	393
3. Impacto para los profesores	393
V. DISCUSIÓN	395
VI. CONCLUSIONES	396
VII. REFERENCIAS.....	397

COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING (COIL): PROYECTO TRANSVERSAL ESPAÑA-POLONIA EN FORMACIÓN PROFESIONAL, por Eva Carreras Muñoz, Maite Moya Espinosa y Sara Ribas Montero	399
---	------------

I. INTRODUCCIÓN	400
II. OBJETIVOS	401
III. MARCO TEÓRICO.....	402
IV. METODOLOGÍA	403
1. Participantes.....	404
2. Instrumento	404

	Pág.
3. Diseño.....	405
V. PLANIFICACIÓN Y PROCEDIMIENTO.....	405
VI. EVALUACIÓN.....	407
VII. RESULTADOS.....	407
1. Uso y percepción de la inteligencia artificial.....	408
2. Habilidades adquiridas.....	409
3. Resultados académicos.....	410
4. Colaboración internacional.....	411
5. Organización del proyecto.....	411
6. Herramientas digitales utilizadas.....	413
VIII. CONCLUSIONES.....	415
IX. REFERENCIAS.....	417

ENTORNOS SIMULADOS

SIMULANDO LA REALIDAD EN EL AULA: GAMIFICACIÓN CON PROPÓSITO PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS PROFESIONALES, por Daniel Galle-go Frontal.....	421
I. INTRODUCCIÓN.....	422
II. MARCO CONCEPTUAL Y OBJETIVOS.....	423
1. Fundamentación teórica.....	423
2. Objetivos del estudio.....	426
III. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE (METODOLOGÍA).....	427
1. Contexto y participantes.....	427
2. Herramienta de participación en tiempo real.....	428
3. Procedimiento de implementación en el aula.....	429
4. Datos recopilados.....	429
5. Análisis de datos.....	430
IV. RESULTADOS.....	431
1. Participación estudiantil.....	431
2. Rendimiento en sesiones gamificadas.....	433
3. Opiniones del alumnado.....	434
4. Resultados académicos.....	435
5. Participación e implicación de los estudiantes.....	436
6. Impacto en el aprendizaje y rendimiento académico.....	436
7. Percepción del alumnado y experiencia de uso.....	437

	Pág.
8. Limitaciones del estudio y trabajo futuro.....	438
V. CONCLUSIONES	438
1. Evaluación de objetivos	438
2. Mensaje final e implicaciones	439
VI. REFERENCIAS.....	440
DEL AULA AL MERCADO: ENSEÑANZA EXPERIENCIAL DE MICROECONOMÍA A TRAVÉS DE SIMULACIONES DE MERCADO, por Cristóbal Mataran López y Asaf Levi Alfaroviz	443
I. INTRODUCCIÓN	443
II. OBJETIVOS	445
III. METODOLOGÍA	446
1. Diseño general y grupos participantes	446
2. Fase 1: Evaluación diagnóstica (Cuestionario inicial)	447
3. Fase 2: Simulación de mercado.....	447
4. Dinámica de la actividad.....	447
5. Registro y análisis de datos.....	448
6. Fase 3: Evaluación final (cuestionario final)	448
7. Encuesta de satisfacción	449
IV. RESULTADOS	449
1. Resultados del análisis del experimento.....	450
2. Resultados del análisis de los métodos aplicados por los alumnos para la resolución de los cuestionarios	451
3. Resultados del análisis de satisfacción de los alumnos	455
V. DISCUSIÓN	458
1. Discusión del análisis cuantitativo	458
2. Discusión sobre el análisis de los métodos aplicados por los alumnos para la resolución de los cuestionarios	460
3. Encuestas de satisfacción.....	461
VI. REFERENCIAS.....	463
VII. ANEXOS.....	464
ENTORNOS SIMULADOS Y RETOS ACADÉMICOS: UN LABORATORIO DE COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD EN POSGRADO, por Isidro Sánchez-Crespo Pérez.....	467
I. INTRODUCCIÓN	468

	<u>Pág.</u>
II. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA: SIMULACIÓN, COMPETENCIAS Y EMPLEABILIDAD.....	469
III. ENTORNOS SIMULADOS EN ACCIÓN: EXPERIENCIAS INTERNACIONALES MULTIDISCIPLINARES.....	471
IV. CURRÍCULO INTEGRADO: UNIENDO CONOCIMIENTOS, COMPETENCIAS Y RETOS REALES.....	475
V. ENTORNOS PROFESIONALES: CONECTANDO LA ACADEMIA CON EL MUNDO LABORAL.....	478
VI. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: RÚBRICAS Y MÉTODOS EN ENTORNOS SIMULADOS.....	481
VII. IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES Y CONCLUSIONES	484
VIII. CONCLUSIONES	487
IX. REFERENCIAS.....	488

PRÓLOGO

En un mundo en constante evolución, donde la complejidad de los desafíos exige nuevas formas de pensar, aprender y colaborar, el aprendizaje no puede limitarse a lo teórico: necesita convertirse en experiencia. El aprendizaje cambia por completo cuando deja de ser un ejercicio del aula y se transforma en una vivencia real, conectada con problemas, decisiones y contextos auténticos.

Este libro nace precisamente de ese punto, desde la experiencia y el modelo académico de la Universidad Europea, y más concretamente de la Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y de la Comunicación: un modelo que combina la conexión con entornos profesionales, un currículum integrado, una aproximación transdisciplinar, la integración de inteligencia artificial, una clara vocación internacional y el uso de entornos simulados que acercan al estudiante a la realidad.

Pero más allá del modelo, lo realmente diferencial es cómo se activa.

Cada uno de los trabajos que componen esta obra surge de desafíos planteados por empresas e instituciones, a través de experiencias que integran simulación y colaboración. Retos abiertos, complejos, sin respuestas únicas, que exigen pensar, colaborar y adaptarse.

Y es ahí donde ocurre el aprendizaje más valioso.

Nuestros estudiantes aprenden enfrentándose a la realidad. Analizan, proponen, contrastan, se equivocan y vuelven a intentarlo. Siempre en equipo, acompañados por sus profesores, en un proceso que combina rigor académico con aplicación real e incorpora el uso de herramientas digitales e inteligencia artificial que amplían su capacidad de análisis, creación y toma de decisiones.

Solo en el último curso académico, más de cuatro mil quinientos estudiantes han trabajado en retos reales con más de setenta y cinco

empresas, consolidando un modelo que conecta de forma directa el aprendizaje con la práctica profesional.

El resultado son soluciones innovadoras que generan conocimiento útil y transferencia desde las aulas, impulsando al mismo tiempo la empleabilidad y el desarrollo profesional de nuestros estudiantes desde las primeras etapas de su carrera.

Desde la Universidad Europea entendemos que aprender hoy implica desenvolverse en entornos complejos, integrar tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y trabajar en contextos internacionales con criterio, sentido ético y propósito.

Cuando esto ocurre, el aprendizaje trasciende el aula y se convierte en una verdadera experiencia profesional.

Este libro refleja ese enfoque.

Y, más allá del modelo, la clave está en las personas que lo hacen posible. Nuestros profesores, que además son los autores de los capítulos de este libro y comparten en ellos su experiencia, diseñan y guían experiencias de aprendizaje conectadas con la realidad, integrando investigación, innovación y docencia. Y las empresas e instituciones, que abren sus retos, comparten su contexto y se implican activamente en el proceso formativo.

Juntos, construimos un ecosistema donde el aprendizaje, la innovación, la investigación y la transferencia de conocimiento suceden de manera natural.

Por ello, queremos agradecer sinceramente a todas las instituciones que han participado por su confianza, su generosidad y su implicación. Y también a todo el equipo de profesores de la Facultad que lo hacen posible con su compromiso, ilusión y talento.

Estudiantes, profesores y empresas han aprendido a enfrentarse a problemas reales, a trabajar en equipo, a tomar decisiones y a avanzar incluso cuando no todo está claro. Y, al hacerlo, construyen un ecosistema de valor que genera conocimiento conjunto e impulsa investigaciones y aprendizajes capaces de inspirar a otras comunidades.

Este libro aspira a convertirse en una referencia para instituciones que buscan modelos educativos conectados con la realidad y orientados al impacto. No es solo una recopilación de trabajos académicos. Es la prueba de que cuando la universidad, sus profesores y el mundo profesional se alinean con un propósito común, el conocimiento deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en una palanca de transformación.

Mariló MARTÍNEZ GARCIA

Decana de la Facultad de Ciencias Económicas,
Empresariales y de la Comunicación
Universidad Europea de Madrid

INTRODUCCIÓN: HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSFORMADORA

Javier CAMACHO IBÁÑEZ
Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este capítulo presenta el modelo académico integral de la Universidad Europea como respuesta a los profundos cambios que afronta la universidad del siglo XXI, derivados de la globalización, la digitalización y las nuevas demandas sociales y laborales. Este modelo sitúa al estudiante en el centro del proceso formativo y redefine la empleabilidad como la capacidad de construir trayectorias profesionales sostenibles, éticas y resilientes a lo largo de la vida. El texto fundamenta la necesidad de superar la mera transmisión de conocimientos técnicos mediante la integración de competencias técnicas, transversales y actitudinales, y mediante una articulación coherente entre teoría, práctica y proyectos vitales del alumnado. Sobre esta base, se describen seis pilares: currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque data-driven, internacionalidad y entornos simulados, entendidos como un ecosistema que potencia el aprendizaje significativo, la innovación y el impacto social. Esta introducción también ofrece orientaciones para una lectura flexible del libro, fomentando la comparación de experiencias y la adaptación contextualizada de los modelos. Finalmente, se formula una invitación a la transformación institucional y personal, concibiendo la educación superior como un espacio de posibilidades orientado al desarrollo humano, la ciudadanía global y el bienestar social.

Palabras clave: Educación superior, Modelo académico, Empleabilidad, Entornos profesionales, Internacionalización.

I. LA RELEVANCIA DEL MODELO ACADÉMICO

La universidad contemporánea se enfrenta a una transformación sin precedentes, impulsada por la globalización, la digitalización, la emergencia de nuevas demandas sociales y la aceleración de los cambios tecnológicos y económicos (Altbach *et al.*, 2009; Daniels, 2019; UNESCO, 2022; OECD, 2023). En este contexto, el modelo académico deja de ser un mero marco organizativo y pedagógico para convertirse en un elemento clave y diferencial de una institución universitaria, el sello distintivo que debe contribuir a definir la experiencia de aprendizaje, la empleabilidad y la trayectoria vital y profesional de cada estudiante (Knight, 2013; Ascensión Campos & Díaz Manrique, 2022).

Desde esta óptica, el modelo académico debe ser mucho más que un conjunto de asignaturas, metodologías, actividades o tecnologías. Debe ser expresión de una visión sobre el papel de la universidad en la sociedad, sobre el tipo de profesionales y ciudadanos que queremos formar, y sobre la manera en que el conocimiento y el aprendizaje se convierten en acción transformadora (Espinosa León *et al.*, 2025; Barnett, 2011).

Durante décadas, la universidad ha estado centrada en la transmisión de conocimientos técnicos y teóricos, organizados en disciplinas más o menos estancas y evaluados mediante exámenes memorísticos. Sin embargo, la cuarta revolución industrial y la digitalización han replanteado el mercado laboral y las expectativas sociales, exigiendo a los egresados un conjunto de competencias transversales —habilidades blandas, pensamiento crítico, creatividad, adaptabilidad, comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, gestión emocional— que complementan y, en muchos casos, superan en importancia a los conocimientos técnicos (World Economic Forum, 2020; Espinosa León *et al.*, 2025). Sin embargo, la adquisición de estas competencias no ocurre de manera espontánea ni aislada, sino que requiere de un diseño curricular intencionado, de metodologías activas y de una integración coherente entre teoría y práctica, entre saber y saber hacer, entre el aula y el entorno profesional (Biggs & Tang, 2011; Daniels, 2019; Díaz Gómez, 2019; UNESCO, 2022).

Uno de los grandes cambios de paradigma que introduce el modelo académico integral es el paso de un enfoque centrado en la enseñanza a un enfoque centrado en el aprendizaje y, más aún, en el desarrollo personal y profesional del estudiante (Barnett, 2011; Espinosa León *et al.*, 2025). El estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en el protagonista de su propio proceso formativo, acompañado por un claustro docente que asume el rol de mentor, facilitador y guía (Wenger, 1998; Daniels, 2019). Este enfoque implica personalizar la experiencia de aprendizaje, adaptando los itinerarios formativos a

los intereses, necesidades y potencialidades de cada estudiante (OECD, 2023). Supone también ofrecer un acompañamiento académico y profesional continuo, que va más allá de la mera transmisión de contenidos para incluir la orientación, el feedback y la mentoría. Y, sobre todo, implica dotar de sentido a la formación universitaria, conectando los aprendizajes con los proyectos vitales y profesionales de los estudiantes, y con los retos y oportunidades de la sociedad contemporánea (Knight, 2013; Díaz Gómez, 2019).

La relevancia de este modelo radica en su capacidad para situar al estudiante en el centro del proceso formativo, dotándole de las competencias, valores y experiencias necesarias para afrontar con éxito los retos de la empleabilidad y el desarrollo profesional sostenible (Daniels, 2019; Díaz Gómez, 2019; OECD, 2023). Debemos entender el concepto de empleabilidad, no solo como la capacidad de acceder a un primer empleo, sino como la aptitud para construir una trayectoria profesional significativa, ética y resiliente. La empleabilidad así entendida se convierte en el principal indicador de la calidad y pertinencia de la educación superior (Yorke, 2006; Ascensión Campos & Díaz Manrique, 2022). El reto es por tanto formar profesionales capaces de construir trayectorias sostenibles, de adaptarse a los cambios, de reinventarse a lo largo de la vida y de contribuir de manera significativa a la sociedad (Espinosa León *et al.*, 2025).

El modelo académico integral responde a este reto mediante: la integración de competencias técnicas, transversales y actitudinales; la exposición temprana y continua a entornos profesionales reales; la promoción de la internacionalidad y la ciudadanía global; y la incorporación de la ética, la sostenibilidad y el bienestar como ejes transversales de la formación (Barnett, 2011; Daniels, 2019). Como muestran los capítulos de este libro, la empleabilidad se potencia cuando el estudiante es capaz de conectar los aprendizajes con su proyecto vital, de construir una red profesional sólida, de desarrollar habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, y de afrontar los retos del mercado laboral con creatividad, resiliencia y sentido ético (Yorke, 2006; Díaz Gómez, 2019; Espinosa León *et al.*, 2025).

Finalmente, el modelo académico es también un motor de innovación y transformación institucional. Su despliegue exige repensar la organización de los planes de estudio, la formación y el desarrollo profesional del profesorado, los sistemas de evaluación, la gestión de la diversidad y la inclusión, la colaboración con el tejido productivo y la integración de la tecnología y la inteligencia artificial en los procesos formativos (Daniels, 2019; Arriaga Cárdenas & Lara Magaña, 2023).

En la Universidad Europea, este modelo se articula en torno a seis pilares que se entrelazan, refuerzan y complementan, para crear un ecosistema de aprendizaje integral, flexible y orientado al futuro. Su

implementación ha demostrado mejorar los resultados de aprendizaje y la empleabilidad de los estudiantes, así como fortalecer la identidad institucional, la reputación y el impacto social de la universidad (Altbach *et al.*, 2009; Daniels, 2019; UNESCO, 2022). El modelo académico se convierte así en el principal elemento diferencial de la institución, en su carta de presentación ante la sociedad y en la garantía de una formación universitaria relevante, innovadora y comprometida.

II. LOS SEIS PILARES DEL MODELO ACADÉMICO

1. Currículum integrado: Aprendizaje significativo y transversalidad

El currículum integrado responde a la necesidad de superar la tradicional fragmentación disciplinar en la educación superior, articulando los saberes en torno a contextos y problemas reales. Los modelos curriculares integrados favorecen la transferencia de conocimientos, la motivación y la retención del aprendizaje, al conectar teoría y práctica y promover la adquisición de competencias transversales (Biggs & Tang, 2011; EUA, 2019). La integración curricular se traduce en la organización de los planes de estudio en torno a proyectos, retos y experiencias que trascienden los límites de las asignaturas y promueven la transferencia de aprendizajes entre contextos diversos (UNESCO, 2022; Espinosa León *et al.*, 2025). Los modelos de aprendizaje basados en competencias y en la resolución de problemas reales favorecen la retención del conocimiento y la motivación del alumnado (Kolb, 1984; Baartman & de Bruijn, 2011). El currículum integrado se consolida como un pilar esencial para una formación universitaria relevante y adaptada a los retos del siglo XXI, y es la base sobre la que se construye el modelo académico de la Universidad Europea.

En este libro, el capítulo desarrollado por Elena del Valle («Currículum, simulación y datos: activando la empleabilidad en el MBA a través de un modelo académico integral en la Universidad Europea») ejemplifica cómo el currículum integrado se traduce en la práctica en la articulación de recursos interactivos, automatización y experiencias reales de prácticas. El análisis de la estructura micro curricular del grado de Administración y Dirección de Empresas, presentado por Juan Carlos Amézquita Salazar y Maicol Ochoa, muestra cómo la integración de competencias y habilidades blandas en las guías de asignatura favorece la coherencia pedagógica y la transferencia de aprendizajes, preparando a los estudiantes para un desempeño profesional integral y adaptado a los retos del mercado laboral.

2. Transdisciplinariedad: colaboración, creatividad y pensamiento complejo

La transdisciplinariedad integra conocimientos de diversas disciplinas para enfrentar problemas complejos de forma colaborativa (Daniels, 2019; Espinosa León *et al.*, 2025). Este enfoque favorece la creatividad, el pensamiento sistémico y la sensibilidad social, resultando esencial para la innovación educativa, la formación de líderes adaptables y el desarrollo de competencias globales y sostenibles (Nicolescu, 2010; Barnett, 2011).

En el ámbito universitario, la colaboración entre disciplinas se traduce en la creación de equipos docentes interdisciplinarios, la propuesta de retos y actividades abiertos a estudiantes de diferentes grados y la participación en proyectos de investigación y transferencia de conocimiento con impacto social (EUA, 2019; UNESCO, 2022). Ejemplos como los «Grand Challenges» en universidades anglosajonas o los «Living Labs» europeos muestran cómo la transdisciplinariedad permite abordar cuestiones como la sostenibilidad, la salud global o la transformación digital desde múltiples perspectivas (Mulder, 2012; EUA, 2019).

En la Universidad Europea, la transdisciplinariedad se refleja en experiencias de aprendizaje basado en retos, proyectos colaborativos internacionales y la integración de competencias blandas en los planes de estudio. En el capítulo «La emoción como vector transversal en la formación universitaria: impacto en el aprendizaje, la motivación y la empleabilidad» de Luis Manuel Campo Martínez y María del Pilar Barrios Gómez, se argumenta que la gestión emocional y la integración de perspectivas de la neurociencia, la psicología y la educación son claves para el desarrollo de competencias transferibles y la empleabilidad. Además, el capítulo de Santos Andrés Gutiérrez Figueroa sobre «Evaluación de prompts en educación superior: un enfoque transdisciplinar para el desarrollo de competencias profesionales» ilustra cómo la convergencia entre pedagogía, IA y análisis de datos permite diseñar experiencias de aprendizaje más inclusivas y relevantes para el mundo profesional.

3. Entornos profesionales: conexión con la realidad y empleabilidad

El pilar de entornos profesionales subraya la importancia de la inmersión temprana y continua de los estudiantes en contextos laborales reales. Las prácticas curriculares, los proyectos con empresas, la mentoría profesional y la colaboración con el tejido productivo permiten

a los estudiantes confrontarse con la realidad de las organizaciones, adquirir experiencia práctica, desarrollar competencias transversales y construir una red de contactos clave para la inserción laboral (Yorke, 2006; Smith, Ferns & Russell, 2014; OECD, 2023). Modelos como el «Work-Integrated Learning» (WIL) en Australia y Canadá, o el «Dual System» alemán, han demostrado su eficacia para reducir la brecha entre la formación académica y las demandas del mercado laboral (Smith *et al.*, 2014; OECD, 2023). La colaboración universidad-empresa, la mentoría profesional y la participación en proyectos reales permiten a los estudiantes adquirir experiencia práctica, construir redes de contactos y desarrollar una identidad profesional sólida (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009).

En la Universidad Europea, la conexión con entornos profesionales se materializa en la colaboración con empresas, la participación en proyectos reales, la mentoría de profesionales y la organización de ferias de empleo y actividades de networking. Esta estrategia facilita la actualización constante de las competencias, la adaptación a las necesidades del mercado y la construcción de una identidad profesional sólida. El pilar de entornos profesionales se desarrolla en profundidad en el capítulo «Bienestar laboral como competencia profesional: formación transformadora para el trabajo sostenible» de Rubén Rodríguez Elizalde y Beatriz Cristina Rodríguez Pérez, donde se analiza cómo la colaboración con empresas, la mentoría profesional y la participación en proyectos reales son factores determinantes para la empleabilidad y el desarrollo de competencias transversales. Igualmente, el capítulo «Formación profesional que inspira: la profesión entra en el aula» de Laura Pérez Barreiro y Teresa Sanz de Olivera documenta experiencias de retos reales con empresas y organizaciones, mostrando el impacto de la inmersión profesional en la motivación y el aprendizaje del alumnado.

4. Enfoque *data-driven*: personalización, mejora continua y toma de decisiones informada

El enfoque *data-driven*, cuarto pilar del modelo, implica el uso sistemático de datos para personalizar la orientación y las intervenciones formativas, optimizar el desarrollo de competencias y facilitar la inserción laboral (UNESCO, 2022). La automatización del seguimiento académico y profesional, mediante plataformas digitales, permite identificar áreas de mejora, personalizar la orientación y fomentar la mejora continua.

La analítica de aprendizaje («learning analytics») y la inteligencia artificial se han convertido en herramientas muy útiles para la personalización del aprendizaje, la detección temprana de dificultades y la

evaluación de competencias (Ifenthaler & Yau, 2020; OECD, 2023). Iniciativas como el «European Learning Analytics Community Exchange» (LACE) o el «EDUCAUSE Analytics Maturity Framework» muestran el potencial de los datos para transformar la gestión académica y la toma de decisiones institucionales (EUA, 2019; UNESCO, 2022).

El enfoque data-driven se ejemplifica en el capítulo de Ángel García Banchs, «El impacto de la inteligencia artificial en la educación superior: de la formación para el empleo a la universidad emprendedora», donde se analiza cómo la IA y la analítica de datos permiten personalizar la orientación profesional, optimizar el seguimiento académico y mejorar la toma de decisiones institucionales. Además, el capítulo «Innovación educativa en marca personal: uso de LinkedIn y Metricool como aliados en un reto CBL para la futura empleabilidad de alumnos del grado de marketing» de Saskia Van Liempt Serré y Kelly Cuesta muestra cómo el uso de métricas y herramientas digitales fortalece la evaluación de competencias y la mejora continua en la formación universitaria.

En la Universidad Europea, el enfoque data-driven se refleja en el uso de plataformas de seguimiento académico, la integración de la inteligencia artificial en la orientación profesional y la evaluación de competencias, y la participación en proyectos de innovación educativa basados en datos. Este enfoque implica el uso sistemático de datos y analítica avanzada para personalizar la orientación, optimizar el desarrollo de competencias y facilitar la toma de decisiones informada.

5. Internacionalidad: ciudadanía global, diversidad y movilidad

La internacionalidad impregna todo el modelo académico, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de trabajar en equipos multiculturales, participar en proyectos globales y desarrollar competencias interculturales (Knight, 2013; Daniels, 2019; UNESCO, 2022). Esta dimensión internacional prepara a los egresados para desenvolverse con éxito en mercados laborales competitivos y diversos, y refuerza la adaptabilidad, la comunicación intercultural y la visión global (OECD, 2023).

La internacionalización del currículo, la movilidad estudiantil y la colaboración académica internacional son factores clave para la formación de ciudadanos globales (Knight, 2013; De Wit & Hunter, 2015; UNESCO, 2022). Programas como Erasmus+ en Europa, el «Internationalization at Home» y las alianzas estratégicas entre universidades permiten a los estudiantes adquirir experiencias internacionales sin necesidad de desplazarse físicamente (EUA, 2019; OECD, 2023). En la Universidad Europea, la internacionalidad se refleja en la participación

en proyectos colaborativos internacionales, la oferta de asignaturas en inglés, la movilidad de estudiantes y profesores, y la integración de la dimensión global en los planes de estudio.

La internacionalidad es un eje transversal en varios capítulos del libro. Destaca el capítulo «COIL: simulación y trabajo en equipo para la toma de decisiones en entornos globales» de Juan Montero-Vilela y Nadine Campbell, que documenta una experiencia de colaboración internacional y aprendizaje intercultural entre estudiantes de España y Australia. Asimismo, el capítulo «Collaborative Online International Learning: proyecto transversal España-Polonia en formación profesional» de Eva Carreras Muñoz, Maite Moya Espinosa y Sara Ribas Montero, muestra cómo la colaboración académica internacional y el uso de herramientas digitales favorecen el desarrollo de competencias comunicativas, interculturales y tecnológicas.

6. Entornos simulados: aprendizaje experiencial, gamificación y laboratorios de competencias

El sexto pilar, los entornos simulados, comprende la utilización de laboratorios de aprendizaje, escenarios gamificados y simuladores digitales que reproducen situaciones profesionales complejas. Estas estrategias pedagógicas favorecen el aprendizaje experiencial, el desarrollo de competencias profesionales, la motivación y el compromiso del alumnado (Kolb, 1984; Salas, Wildman & Piccolo, 2009; Chernikova *et al.*, 2020). Estos entornos favorecen además la transferencia de conocimientos, la autoeficacia y la preparación para la inserción laboral en entornos complejos y cambiantes (World Economic Forum, 2020). Ejemplos como los «Business Simulations» en escuelas de negocios, los «Clinical Skills Labs» en ciencias de la salud o los «Virtual Labs» en ingeniería muestran cómo los entornos simulados pueden replicar la complejidad del mundo profesional y preparar a los estudiantes para la toma de decisiones en contextos inciertos (OECD, 2023; EUA, 2019).

El pilar de entornos simulados se desarrolla en el capítulo «Simulando la realidad en el aula: gamificación con propósito para desarrollar competencias profesionales» de Daniel Gallego Frontal, donde se analiza el impacto de la gamificación y las herramientas interactivas en la motivación y el aprendizaje activo. Por su parte, el capítulo «Del aula al mercado: enseñanza experiencial de microeconomía a través de simulaciones de mercado» de Cristóbal Mataran López y Asaf Levi Alfároviz, y el capítulo «Entornos simulados y retos académicos: un laboratorio de competencias para la empleabilidad en posgrado» de Isidro Sánchez-Crespo Pérez, ilustran cómo las simulaciones y los laboratorios de competencias permiten a los estudiantes experimentar

situaciones reales, desarrollar habilidades complejas y prepararse para la inserción laboral en entornos cambiantes.

III. INDICACIONES PARA LA LECTURA Y APROVECHAMIENTO DEL LIBRO

La estructura de este libro responde a la necesidad de ofrecer una herramienta flexible y adaptable a los distintos perfiles de la comunidad universitaria y del entorno profesional. Aunque la obra puede leerse de principio a fin para obtener una visión global y coherente del modelo académico, los diferentes capítulos se han agrupado en torno a los seis pilares del modelo académico, y además cada capítulo es autónomo y puede consultarse de manera independiente según el interés del lector.

La lectura transversal permite identificar conexiones entre los seis pilares del modelo académico y las experiencias prácticas recogidas en los capítulos. Por ejemplo, un docente interesado en la integración curricular y la innovación metodológica encontrará especial valor en los capítulos dedicados al currículum integrado, la gamificación y el aprendizaje basado en retos. Un gestor académico o responsable institucional podrá centrarse en los capítulos sobre evaluación de competencias, empleabilidad, bienestar laboral y colaboración universidad-empresa. Un estudiante o futuro profesional podrá inspirarse en las experiencias de internacionalización, emprendimiento y desarrollo de habilidades blandas.

Además, la lectura selectiva permite al lector profundizar en los temas que más le interesen o resulten más relevantes para su contexto profesional o académico. Por ejemplo, los capítulos sobre internacionalización y ciudadanía global pueden ser especialmente útiles para quienes trabajan en la gestión de programas de movilidad o en la internacionalización del currículo. Los capítulos sobre competencias digitales y aprendizaje experiencial pueden servir de guía para la actualización de planes de estudio en carreras STEM o en ciencias sociales.

La literatura reciente sobre educación superior recomienda la lectura comparada de experiencias y la adaptación contextualizada de modelos, evitando la simple transferencia de soluciones y promoviendo la reflexión crítica sobre los factores de éxito y los retos de implementación (Arriaga Cárdenas & Lara Magaña, 2023; OECD, 2023). Por ello, este libro puede ser utilizado como base para el trabajo en equipo, la formación docente, la revisión de planes de estudio y la elaboración de proyectos de innovación educativa.

Por último, la lectura transversal y selectiva fomenta la construcción de comunidades de práctica y el aprendizaje colaborativo entre docentes, gestores, estudiantes y empleadores, en línea con las mejores

prácticas internacionales en innovación educativa (Wenger, 1998; Daniels, 2019). Se recomienda, por tanto, utilizar el libro como punto de partida para el diálogo, la reflexión y la acción colectiva en la mejora de la educación superior.

Recomendaciones prácticas para la lectura:

— Utiliza el índice temático para localizar rápidamente los capítulos que abordan los pilares o experiencias que más te interesan.

— Toma notas comparativas entre capítulos y experiencias, identificando patrones, diferencias y oportunidades de transferencia a tu contexto.

— Organiza sesiones de debate o seminarios internos en tu institución para discutir los enfoques y resultados presentados en el libro.

— Consulta las referencias bibliográficas de cada capítulo para profundizar en la literatura internacional y enriquecer tu marco teórico o tus proyectos de innovación.

IV. UNA INVITACIÓN A LA TRANSFORMACIÓN

La educación superior del siglo XXI exige modelos académicos integrales, flexibles y orientados a la empleabilidad, el bienestar y la ciudadanía global. La literatura internacional coincide en que la universidad debe ser capaz de anticipar los cambios, adaptarse a las nuevas realidades y contribuir activamente al desarrollo sostenible y al bienestar social (Altbach *et al.*, 2009; Barnett, 2011). La transformación educativa no es una meta puntual, sino una actitud institucional y personal que impulsa a cuestionar, escuchar, adaptar y evolucionar constantemente para ofrecer una experiencia educativa de la máxima calidad (Arriaga Cárdenas & Lara Magaña, 2023). El modelo de la Universidad Europea, articulado en torno a seis pilares, constituye una propuesta innovadora y transformadora, basada en la evidencia y en la experiencia práctica.

Este libro es una invitación a repensar la universidad, a experimentar con nuevas metodologías, a integrar la tecnología y la internacionalidad, a valorar el bienestar y la sostenibilidad, y a formar profesionales y ciudadanos capaces de liderar el cambio en un mundo complejo y globalizado. El lector encontrará en las páginas siguientes no solo un diagnóstico de los retos actuales, sino también un repertorio de soluciones, experiencias y propuestas para construir una educación superior más humana, innovadora y comprometida.

Como educadores, gestores, estudiantes y ciudadanos, tenemos la responsabilidad de contribuir a la construcción de una universidad abierta, inclusiva y orientada al futuro. El modelo académico integral es, en este sentido, una brújula para la acción y una garantía de rele-

vancia, impacto y sostenibilidad. La invitación está abierta: avancemos juntos hacia una educación superior transformadora, capaz de responder a los desafíos de nuestro tiempo y de anticipar las oportunidades del mañana.

En palabras de Barnett (2011), «la universidad debe ser un espacio de posibilidades, de apertura a lo nuevo, de compromiso con el mundo y de formación de sujetos críticos y responsables». Este libro aspira a contribuir a ese horizonte, ofreciendo un marco de referencia, una caja de herramientas y un espacio de encuentro para quienes creen en el poder transformador de la educación superior.

V. REFERENCIAS

- ALTBACH, P. G., REISBERG, L. Y RUMBLEY, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219>.
- ARRIAGA CÁRDENAS, O. G. Y LARA MAGAÑA, P. C. (2023). «La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19». *Educación*, 47(1). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442023000100479.
- ASCENCIÓN CAMPOS, Y. P. Y DÍAZ MANRIQUE, J. (2022). «Educación universitaria para la empleabilidad, un análisis a nivel internacional». *Revista Igobernanza*, 5(20), 133-148.
- BAARTMAN, L. K. J. Y DE BRUIJN, E. (2011). «Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence». *Educational Research Review*, 6(2), 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2011.03.001>.
- BARNETT, R. (2011). *The marketised university: Defending the university: Approaches to renewal*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Marketised-University-Defending-the-University-Approaches-to-Renewal/Barnett/p/book/9780415594457>.
- BIGGS, J. Y TANG, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4.^a ed.). McGraw-Hill Education. <https://www.mheducation.co.uk/9780335242757-emea-teaching-for-quality-learning-at-university>.
- DANIELS, F. (Comp.). (2019). *Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior*. Fundación Organización Universitaria Interamericana. <https://oui-iohe.org/wp-content/uploads/2021/09/Publicaci%C3%B3nModelos-Educativos-Innovadores-en-Educaci%C3%B3n-Superior-Fundaci%C3%B3n-Organizaci%C3%B3n-Universitaria-Interamericana.pdf>.
- CHERNIKOVA, O., HEITZMANN, N., STADLER, M., HOLZBERGER, D., SEIDEL, T. Y FISCHER, F. (2020). «Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis». *Review of Educational Research*, 90(4), 499-541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>.
- DE WIT, H. Y HUNTER, F. (2015). «Understanding internationalisation of higher education in the European context». En A. CURAJ, L. MATEI, R. PRICOPIE, J. SALMI y P. SCOTT (eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 41-58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_3.
- DÍAZ GÓMEZ, E. R. (2019). «Educación para la empleabilidad: enfoque de la investigación educativa». *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 121-138. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521658239014/html/>

- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2019). *Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>.
- ESPINOSA LEÓN, L. E., DE LA TORRE BARBA, S. & NAVARRO DEL TORO, G. J. (2025). «Transformación educativa en las universidades públicas: innovación, emprendimiento y competencias del siglo XXI». *RIDE*, 15(30). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672025000100140.
- IFENTHALER, D. Y YAU, J. Y.-K. (2020). «Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings». *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00138-7>.
- KNIGHT, J. (2013). «He changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse?». *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90. <https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753872>.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- MULDER, I. (2012). «Living labs: Innovation in real-life environments». En *Proceedings of the 2012 International Conference on Engineering Education*. <https://www.researchgate.net/publication/261177914LivinglabsInnovationinreal-lifenvironments>.
- NICOLESCU, B. (2010). «Methodology of transdisciplinarity – Levels of reality, logic of the included middle and complexity». *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1(1), 19-38. https://www.researchgate.net/publication/2658891-3MethodologyofTransdisciplinarityLevelsofRealityLogicoftheIncludedMiddleand_Complexity.
- OECD. (2023). *Skills Outlook 2023: Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2e5f9c53-en>.
- SALAS, E., WILDMAN, J. L. Y PICCOLO, R. F. (2009). «Using simulation-based training to enhance management education». *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 559-573. <https://doi.org/10.5465/amle.8.4.zqr559>.
- SMITH, C., FERNS, S. Y RUSSELL, L. (2014). «Conceptualising and measuring “employability” – lessons from a National OLT Project». *ACEN National Conference Proceedings*. <https://acen.edu.au/2014-conference/wp-content/uploads/2014/10/Smith-Ferns-Russell.pdf>.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>.
- WORLD ECONOMIC FORUM. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>
- YORKE, M. (2006). «Employability in higher education: what it is – what it is not». *Learning and Employability Series One. The Higher Education Academy*. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/employability-higher-education-what-it-what-it-not>.

CURRÍCULUM INTEGRADO

CURRÍCULUM, SIMULACIÓN Y DATOS: ACTIVANDO LA EMPLEABILIDAD EN EL MBA A TRAVÉS DE UN MODELO ACADÉMICO INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD EUROPEA

Elena DEL VALLE
Universidad Europea

Resumen: Este artículo explora cómo la integración de inteligencia artificial, recursos interactivos y automatización en el módulo de prácticas del MBA de la Universidad Europea potencia la empleabilidad de los estudiantes. Se analiza un modelo académico basado en seis pilares —currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data-driven*, internacionalidad y entornos simulados— y se presentan experiencias que evidencian el impacto de estas estrategias en la preparación profesional de los futuros egresados.

Palabras clave: empleabilidad, MBA, inteligencia artificial, simulación, internacionalización, currículum, Universidad Europea.

I. INTRODUCCIÓN

La empleabilidad es uno de los principales desafíos para la educación superior en el siglo XXI, especialmente en programas de posgrado como el MBA, donde la conexión con el entorno profesional y la adquisición de competencias transversales son fundamentales. El rediseño curricular orientado por competencias, si bien enfrenta retos institucionales, representa una oportunidad para transformar la práctica educativa

y alinearla con las demandas del mercado laboral contemporáneo. En esta línea, el módulo de prácticas de la Universidad Europea ha implementado un modelo académico innovador que integra tecnologías avanzadas, metodologías activas y un enfoque personalizado para potenciar la inserción laboral de los estudiantes. En este artículo abordaremos las diversas iniciativas a través de las cuales, desde el MBA apostamos por el desarrollo de competencias sociales en nuestros alumnos. Como sentencia Caballo, el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes mejora significativamente sus capacidades para establecer relaciones interpersonales eficaces, lo cual es esencial para su integración académica y futura inserción laboral» (Caballo, 2007, p.45).

II. OBJETIVOS

1. Analizar cómo la integración de inteligencia artificial, recursos interactivos y automatización en el módulo de prácticas del MBA mejora la empleabilidad de los estudiantes.
2. Describir la articulación de los seis pilares del modelo académico de la Universidad Europea en la formación para el empleo.
3. Presentar experiencias de estudiantes que demuestran el impacto de este enfoque en su desarrollo profesional.

III. METODOLOGÍA

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo-descriptivo, empleando:

1. Revisión documental de la literatura reciente sobre empleabilidad, innovación educativa y MBA.
2. Análisis de casos prácticos y experiencias de estudiantes del MBA en el módulo de prácticas.
3. Observación participante y recopilación de datos a través de plataformas digitales de seguimiento académico y profesional.

La triangulación de fuentes y la integración de testimonios permiten una visión holística del impacto del modelo académico implementado.

IV. MARCO TEÓRICO

La literatura reciente destaca una tendencia clara hacia la especialización en los programas MBA, impulsada por la irrupción de la inteligencia artificial y otras tecnologías disruptivas (*El País*, 2025).

Según una encuesta internacional, el 41% de los potenciales estudiantes prefiere programas académicos especializados frente a los tradicionales, siendo la IA la asignatura tecnológica más valorada, seguida de la analítica de datos y la gestión de la tecnología. Esta tendencia se alinea con el modelo académico de la Universidad Europea, que integra la especialización tecnológica y la personalización curricular como ejes para mejorar la empleabilidad de sus estudiantes, en concordancia con propuestas de innovación curricular centradas en competencias aplicadas a contextos reales (Del Valle Mejías, 2025).

Además, la flexibilidad y la diversidad de contenidos en los MBA son cada vez más relevantes para responder a las necesidades de un mercado laboral cambiante (*El País*, 2025). El modelo de la Universidad Europea, que permite a los estudiantes adaptar su itinerario formativo y acceder a experiencias internacionales y transdisciplinares, responde a esta demanda de flexibilidad y diversidad, preparando perfiles capaces de liderar en sectores emergentes y globalizados. Esta visión se alinea con propuestas que destacan el valor de integrar múltiples perspectivas disciplinares en el currículo para fortalecer la comprensión crítica del entorno y fomentar aprendizajes significativos y contextualizados.

El informe OBS sobre empleabilidad en 2024 subraya que la formación profesional, especialmente en másteres y programas de especialización, incrementa notablemente las tasas de empleo de los titulados (OBS Business School, 2024). Los datos muestran que el 88% de los graduados de másteres o doctorado están empleados uno o dos años después de la graduación, cifra que sube al 91% tras tres o cuatro años. Este impacto positivo es aún mayor en universidades privadas y en áreas técnicas, lo que refuerza la importancia de la orientación práctica y profesional del MBA de la Universidad Europea (Universidad Europea, 2024).

El enfoque experiencial y la conexión con el mundo profesional, pilares del modelo de la Universidad Europea, se ven respaldados por las conclusiones del informe OBS (2024), que destaca la relevancia de las prácticas, la especialización y la formación continua para la inserción laboral. La integración de inteligencia artificial y automatización en el seguimiento y evaluación de competencias, como parte de un currículo orientado a contextos reales y estrategias activas, contribuye a personalizar la formación y a mejorar los resultados de empleabilidad (Del Valle Mejías, Fombona & Vázquez-Cano, 2018).

En la misma línea, estudios recientes señalan que los MBA siguen siendo una de las vías más efectivas para acceder a empleos de alta cualificación y mejorar la remuneración (UNIR, 2024). Un posgrado no solo incrementa las opciones de inserción laboral, sino que también proporciona un mayor sueldo y acceso a sectores en crecimiento como

la tecnología, la salud y la gestión empresarial. Esta evidencia respalda la apuesta de la Universidad Europea por programas de MBA conectados con la realidad empresarial y orientados a sectores estratégicos, en coherencia con propuestas formativas que integran el entorno profesional como escenario clave para el aprendizaje activo y contextualizado (Del Valle Mejías, Fombona & Vázquez-Cano, 2018).

Asimismo, la formación en MBA dota a los estudiantes de habilidades transversales y estratégicas, como el liderazgo, la gestión del cambio y la toma de decisiones basada en datos, competencias que son cada vez más valoradas por los empleadores (UNIR, 2024). El desarrollo de estas capacidades, a través de metodologías activas y recursos digitales, es uno de los elementos diferenciadores del modelo académico integral que se analiza en este estudio.

La tasa de empleabilidad de los MBA online en español alcanza el 95%, según el FSO Ránking, lo que evidencia la alta demanda de este tipo de formación en el mercado laboral hispanoamericano (Expansión, 2024). Instituciones como la Universidad Europea se sitúan entre las mejores a nivel internacional, gracias a su capacidad para ofrecer programas flexibles, adaptados a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de las empresas. Este dato respalda la eficacia del modelo académico integral en la mejora de la empleabilidad (Universidad Europea, 2024).

El análisis de competencias y satisfacción de los egresados, realizado en el marco del FSO Ránking, muestra que la formación recibida en los MBA online potencia no solo la inserción laboral, sino también el desarrollo de habilidades para la gestión de equipos, la innovación y la transformación digital (Expansión, 2024). Estas competencias, trabajadas en el módulo de prácticas de la Universidad Europea mediante simulaciones y mentoring, son clave para el éxito profesional en entornos complejos y globalizados, en línea con experiencias educativas que integran tecnología, trabajo colaborativo y salidas de campo como estrategias para fortalecer el aprendizaje activo y profesionalizante (Del Valle Mejías, Fombona & Vázquez-Cano, 2018).

La rentabilidad de invertir en un MBA sigue siendo alta, ya que el 85% de los graduados consigue empleo o mejora su posición profesional en los tres meses posteriores a la finalización del programa (Intereconomía, 2024). Además, los egresados experimentan un aumento salarial promedio del 15%, lo que refleja la valoración del mercado hacia las habilidades estratégicas, analíticas y de liderazgo adquiridas en estos programas. Esta realidad refuerza la importancia de un enfoque práctico y personalizado en la formación, como el implementado en la Universidad Europea.

El retorno de la inversión en un MBA no solo se mide en términos económicos, sino también en la capacidad de los graduados para liderar equipos, gestionar la innovación y adaptarse a la digitalización (Intereconomía, 2024). El modelo académico integral, al combinar tecnología, internacionalización y aprendizaje experiencial, proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar los desafíos del entorno profesional.

Por otra parte, la literatura sobre salidas laborales de los MBA destaca la diversidad de roles y sectores a los que pueden acceder los titulados, incluyendo consultoría, finanzas, tecnología, emprendimiento y dirección ejecutiva (Tecnoempleo, 2024). La capacidad de pensamiento crítico, la solvencia profesional y la habilidad para tomar decisiones estratégicas basadas en datos son competencias clave desarrolladas en estos programas. El módulo de prácticas de la Universidad Europea, al integrar simulaciones, IA y mentoring, potencia precisamente estas capacidades.

Finalmente, el acceso a redes de contactos, mentorías y recursos para el emprendimiento es otro de los beneficios señalados en la literatura reciente sobre MBA (Tecnoempleo, 2024). La Universidad Europea, a través de su modelo académico integral y su enfoque en la internacionalización y la colaboración con empresas, facilita la construcción de una red profesional sólida, elemento fundamental para la empleabilidad y el desarrollo profesional sostenible.

1. Empleabilidad en la educación superior

La empleabilidad se entiende como la capacidad de los egresados para acceder y adaptarse a un mercado laboral dinámico, integrando competencias técnicas, transversales y actitudinales. En el contexto de los MBA, la empleabilidad se potencia mediante la personalización del aprendizaje, la exposición a entornos internacionales y el desarrollo de habilidades blandas (*soft skills*). Estas dimensiones han sido ampliamente reconocidas por la literatura especializada como factores clave para el éxito profesional en programas de posgrado, particularmente en modalidades online, donde la formación debe responder a contextos laborales cambiantes y digitalizados (Bedoya-Guerrero, Basantes-Andrade, Rosales, Naranjo-Toro & León-Carlosama, 2024).

2. Innovación educativa y tecnología

La incorporación de inteligencia artificial en la educación superior permite personalizar la retroalimentación y optimizar los procesos de aprendizaje, facilitando el desarrollo de competencias clave para el

mercado laboral. Los recursos interactivos y las simulaciones apoyadas por IA ofrecen entornos seguros para el entrenamiento de habilidades profesionales, mejorando la autoconfianza y la preparación emocional de los estudiantes. Estas afirmaciones están respaldadas por recientes revisiones sistemáticas que demuestran cómo la IA adaptativa facilita el aprendizaje personalizado, incrementa la participación activa y fortalece los resultados académicos en programas de educación superior (Merino-Campos, 2025).

El uso de escenarios simulados potencia la toma de decisiones, la gestión emocional y el aprendizaje reflexivo en entornos que replican realidades profesionales (Del Valle Mejías, 2025, p. 6).

Estas herramientas, apoyadas por inteligencia artificial, permiten generar retroalimentación inmediata y personalizada, mejorando la autoconfianza y favoreciendo la adquisición de competencias clave para el mercado laboral.

En el módulo de prácticas del MBA de la Universidad Europea, el análisis de casos prácticos y experiencias de estudiantes ha permitido validar la efectividad de las aplicaciones innovadoras implementadas para potenciar la empleabilidad y el desarrollo profesional. Entre las aplicaciones más destacadas se encuentra el uso de inteligencia artificial (IA) en la simulación de entrevistas de selección, donde los estudiantes pueden enfrentarse a preguntas y escenarios reales, recibiendo retroalimentación inmediata y personalizada sobre su desempeño comunicativo, argumentativo y emocional. Esta herramienta no solo ayuda a detectar áreas de mejora, sino que también incrementa la autoconfianza y reduce la ansiedad ante procesos de selección reales.

Si bien el piloto del modelo académico propuesto aún se encuentra en fase de implementación, ya ha alcanzado a más de 150 estudiantes, generando un volumen relevante de datos preliminares que respaldan las primeras observaciones sobre su impacto. Este artículo presenta justamente esa fase inicial del proceso, donde los beneficios empiezan a evidenciarse mediante prácticas académicas supervisadas, seguimiento digital personalizado y experiencias formativas en entornos simulados. La propuesta no pretende ofrecer resultados concluyentes, sino documentar el desarrollo de un modelo innovador con base empírica y potencial de escalabilidad, cuya validación definitiva se obtendrá al cierre del piloto en curso. Como indican Hernández, Fernández y Baptista (2014), «los datos preliminares son válidos para describir tendencias y aportar hallazgos iniciales que orientan la toma de decisiones y futuras investigaciones», especialmente cuando provienen de contextos reales de implementación educativa. Consideramos, por tanto, esencial dar visibilidad a esta experiencia desde sus primeras etapas, para contribuir

activamente al debate académico sobre la empleabilidad en programas de posgrado.

Otra aplicación clave es el uso de recursos interactivos para la elaboración de memorias y currículums. Los estudiantes disponen de plataformas digitales que les permiten construir, actualizar y personalizar su currículum de manera dinámica, integrando evidencias de logros y competencias adquiridas durante el máster. Estas plataformas facilitan la reflexión sobre la trayectoria profesional y ayudan a los alumnos a presentar un perfil más atractivo y coherente ante potenciales empleadores. Además, la posibilidad de recibir feedback automatizado y recomendaciones de mejora contribuye a la profesionalización del proceso de búsqueda de empleo.

La automatización del seguimiento académico y profesional es otra innovación relevante en el módulo de prácticas. A través de sistemas de gestión en línea, tanto los tutores como los propios estudiantes pueden monitorizar en tiempo real el avance en las convalidaciones y en el desarrollo de las prácticas. Este enfoque *data-driven* permite identificar rápidamente necesidades de apoyo, áreas de excelencia y oportunidades de mejora, facilitando una orientación personalizada y eficiente (Chigbu & Makapela, 2025). Los informes generados por la plataforma sirven como base para la toma de decisiones y la planificación de intervenciones formativas.

En la práctica, los estudiantes han reportado una experiencia positiva con la automatización del seguimiento, ya que les permite visualizar su progreso, establecer objetivos claros y recibir alertas sobre plazos y entregas pendientes. Esta transparencia y trazabilidad en el proceso formativo incrementa la motivación y la autonomía, dos factores clave para el éxito en el entorno profesional actual (Universidad Europea, 2024). Por su parte, los tutores destacan la utilidad de estas herramientas para ofrecer un acompañamiento más cercano y adaptado a las necesidades individuales de cada alumno.

El desarrollo de *soft skills*, como la comunicación, el liderazgo y la gestión del tiempo, se potencia a través de simulaciones y ejercicios interactivos integrados en la plataforma del módulo de prácticas. Los estudiantes participan en dinámicas de *role-playing*, resolución de conflictos y presentaciones profesionales, recibiendo retroalimentación tanto de la IA como de sus compañeros y tutores. Este entrenamiento en habilidades blandas es fundamental para afrontar con éxito los retos del mercado laboral y para destacar en procesos de selección cada vez más exigentes. Estudios recientes han demostrado que las plataformas impulsadas por IA que permiten simulaciones de entrevistas, debates y presentaciones «mejoran significativamente el compromiso del alumno y sus habilidades de comunicación, trabajo en equipo e inteligencia emocional» (Shumeiko & Osadcha, 2025).

Las experiencias de los estudiantes evidencian que la integración de IA y recursos digitales en el módulo de prácticas ha facilitado la adaptación a entornos laborales internacionales y multiculturales. Al simular entrevistas y dinámicas en diferentes idiomas y contextos culturales, los alumnos desarrollan competencias interculturales y una visión global, aspectos especialmente valorados en los procesos de selección de empresas multinacionales. Esta dimensión internacional del aprendizaje se refuerza con la participación en proyectos colaborativos y el *networking* con profesionales de distintos países.

Por último, la colaboración entre la universidad, las empresas y los estudiantes se ve fortalecida por el uso de estas aplicaciones. Los informes y memorias generados durante las prácticas permiten a las empresas evaluar el desempeño de los alumnos y detectar talento para futuras contrataciones, mientras que los estudiantes reciben orientación y mentoring de profesionales del sector (Universidad Europea, 2024). La experiencia práctica, combinada con el uso estratégico de la tecnología, prepara a los egresados del MBA para liderar en entornos complejos y digitalizados.

El análisis de casos prácticos y experiencias de estudiantes en el módulo de prácticas del MBA de la Universidad Europea demuestra que la integración de inteligencia artificial, recursos interactivos y automatización en la gestión académica no solo mejora la empleabilidad, sino que también transforma la experiencia formativa en un proceso más personalizado, eficiente y alineado con las demandas del mercado laboral contemporáneo.

En el módulo de prácticas del MBA de la Universidad Europea, la observación participante y la recopilación de datos a través de plataformas digitales han sido fundamentales para garantizar un seguimiento académico y profesional efectivo. Esta metodología permite a tutores y coordinadores monitorizar en tiempo real el progreso de los estudiantes, identificar áreas de mejora y ofrecer una orientación personalizada. Las plataformas digitales, como Moodle o Sigma, proporcionan herramientas específicas para la gestión de encuestas, la recogida de evidencias y la generación de informes automáticos sobre el desempeño de cada alumno (Universidad Autónoma de Madrid [UAM], 2024). El uso sistemático de estos recursos ha incrementado la participación de los estudiantes en las actividades de seguimiento y ha facilitado la toma de decisiones basada en datos objetivos.

La literatura reciente subraya que la integración de plataformas digitales en el seguimiento académico transforma los modelos tradicionales de evaluación y control, permitiendo una interacción más dinámica y eficiente entre estudiantes y docentes (Campón-Cerro, 2023). Los entornos virtuales ofrecen nuevas estrategias para el monitoreo y la evaluación del aprendizaje, como la posibilidad de realizar encues-

tas online, el seguimiento del progreso mediante rúbricas digitales y la retroalimentación inmediata. Sin embargo, también se identifican desafíos relacionados con las competencias digitales del profesorado y del alumnado, lo que exige una formación continua y una adaptación constante a las nuevas tecnologías (Campón-Cerro, 2023).

En la práctica, la observación participante se ha materializado en la participación activa de tutores y coordinadores en foros, sesiones virtuales y reuniones periódicas con los estudiantes. Esta presencia constante permite detectar de forma temprana posibles dificultades y diseñar intervenciones específicas para cada caso. Por ejemplo, en el MBA de la Universidad Europea, los tutores reservan tiempo al final de cada módulo para recoger la opinión de los estudiantes a través de encuestas y debates online, lo que favorece una retroalimentación bidireccional y una mejora continua del proceso formativo (UAM, 2024).

El seguimiento digital también se ha extendido a la evaluación de las prácticas profesionales, donde los estudiantes deben subir evidencias de su trabajo, informes y autoevaluaciones a la plataforma. Los tutores pueden revisar estos documentos, dejar comentarios y programar reuniones de seguimiento para discutir el progreso individual. Esta trazabilidad y transparencia incrementan la motivación de los alumnos y refuerzan la cultura de la autoevaluación y la mejora continua (Campón-Cerro, 2023).

Además, la automatización del seguimiento mediante plataformas digitales ha permitido optimizar la gestión del tiempo y los recursos, tanto para los estudiantes como para el equipo docente. Los recordatorios automáticos, las alertas sobre entregas pendientes y la generación de informes de progreso facilitan una organización más eficiente y reducen la carga administrativa. Según el informe anual de seguimiento del MBA de la UAM (2024), estas herramientas han contribuido a mantener altos niveles de participación y satisfacción entre los estudiantes, incluso en contextos de formación online.

Por otro lado, la observación participante y el seguimiento digital han permitido recopilar datos valiosos para la investigación educativa y la mejora institucional. El análisis de la participación en foros, la frecuencia de acceso a los recursos y los resultados de las encuestas ofrecen información relevante para ajustar los planes de estudio, identificar buenas prácticas y anticipar tendencias en la formación de directivos y profesionales (Campón-Cerro, 2023). Así, la experiencia del MBA de la Universidad Europea se convierte en un modelo replicable para otros programas de posgrado orientados a la empleabilidad y la innovación educativa.

3. Internacionalización y transdisciplinariedad

La internacionalización en los programas de MBA no solo implica movilidad, sino también la integración de perspectivas multiculturales y el trabajo colaborativo en equipos diversos, lo que fortalece la adaptabilidad y la visión global de los estudiantes.

La internacionalización en la educación superior es un factor clave para el desarrollo de competencias globales y la inserción en mercados laborales competitivos (Jones, 2013, p. 95).

Está ampliamente reconocido que este proceso no solo enriquece el currículo, sino que también impulsa el desarrollo de habilidades interculturales, autonomía y adaptabilidad —atributos muy valorados en el mercado laboral global. Además, guía la apuesta de la Universidad Europea por brindar una formación MBA con itinerarios internacionales y una visión transdisciplinar que preparan a los estudiantes para afrontar con éxito entornos profesionales globalizados.

4. Modelo académico integral

El modelo académico de la Universidad Europea se articula en torno a seis pilares: currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data-driven*, internacionalidad y entornos simulados, todos ellos orientados a la empleabilidad y la formación experiencial (Universidad Europea, 2024).

La integración de la inteligencia artificial (IA) en el módulo de prácticas del MBA de la Universidad Europea ha transformado radicalmente la experiencia formativa de los estudiantes, situando la empleabilidad en el centro de la estrategia educativa. En los últimos años, la IA se ha consolidado como una herramienta esencial en el ámbito empresarial, y su incorporación en los programas de posgrado responde a la demanda creciente de profesionales capaces de liderar procesos de transformación digital. Según datos recientes, el 40% de los candidatos a MBA considera que la IA debe ser un componente fundamental en el currículo, y tres cuartas partes de los programas de MBA en Estados Unidos ya han comenzado a integrarla en sus planes de estudio (Graduate Management Admission Council [GMAC], 2024)¹.

El impacto de la IA en la formación de MBA no solo se limita a la adquisición de competencias técnicas, sino que también abarca el desarrollo de habilidades blandas y la capacidad de adaptación a entornos cambiantes. El uso de simulaciones de entrevistas, retroalimentación personalizada y recursos interactivos basados en IA permite a los estudiantes experimentar situaciones reales y recibir recomendaciones

prácticas para su mejora. Esta metodología fomenta la autoconfianza y la preparación emocional, aspectos clave para afrontar con éxito los desafíos profesionales.

La automatización de procesos en plataformas académicas ha optimizado el seguimiento del desarrollo de los estudiantes, facilitando la personalización del aprendizaje y la identificación de áreas de mejora en tiempo real. Gracias a la recopilación y análisis de datos, los tutores pueden ofrecer una orientación más precisa y adaptada a las necesidades individuales de cada alumno, incrementando así las tasas de éxito en la inserción laboral. Este enfoque *data-driven* es una tendencia consolidada en los MBA más innovadores, donde la toma de decisiones informada es un valor diferencial (Kordyban & Kinash, 2024).

La integración de IA en el MBA también ha impulsado la creación de entornos simulados y colaborativos, donde los estudiantes pueden trabajar en equipos multidisciplinares y multiculturales. Estas experiencias, además de enriquecer el aprendizaje, potencian la capacidad de liderazgo, la gestión del cambio y la resolución de problemas complejos, competencias altamente valoradas en el mercado global (Tóth *et al.*, 2024). La internacionalización, entendida como la exposición a contextos diversos y la colaboración con expertos internacionales, es otro de los pilares que refuerza la empleabilidad en estos programas.

La ética y la responsabilidad en el uso de la IA constituyen un eje transversal en la formación de los futuros líderes empresariales. Las escuelas de negocios han incorporado contenidos específicos sobre el empleo responsable de la IA, la toma de decisiones basada en datos y la gestión de riesgos asociados a la automatización (Murray, 2024). Este enfoque ético es fundamental para garantizar que la innovación tecnológica se traduzca en beneficios sostenibles para las organizaciones y la sociedad.

El enfoque práctico y aplicado de la IA en el MBA se traduce en la resolución de casos reales, el desarrollo de proyectos innovadores y la participación en simulaciones de procesos de selección. Estas actividades permiten a los estudiantes poner en práctica los conocimientos adquiridos y demostrar su capacidad para liderar iniciativas de transformación digital en diferentes sectores. Además, la interacción con profesionales y mentores del sector refuerza la conexión entre el aula y el mundo laboral.

La formación en IA dentro del MBA también incluye el fortalecimiento de habilidades analíticas, la gestión estratégica de datos y la capacidad para diseñar soluciones innovadoras alineadas con los objetivos de negocio (BIU International, 2024)⁵. Los egresados de estos programas están preparados para asumir roles de liderazgo en empresas

globales, gestionar proyectos de transformación digital y contribuir al desarrollo de soluciones éticas y sostenibles en el ámbito empresarial.

La integración de la inteligencia artificial en el módulo de prácticas del MBA de la Universidad Europea será una estrategia eficaz para mejorar la empleabilidad de los estudiantes. A través de un enfoque experiencial, personalizado y conectado con el entorno profesional, los futuros egresados adquieren las competencias necesarias para liderar en entornos complejos y globalizados, consolidando la IA como un motor clave para la innovación y el desarrollo profesional.

La articulación de los seis pilares del modelo académico de la Universidad Europea en la formación para el empleo se traduce en una experiencia educativa integral, flexible y personalizada, que responde a las demandas de un mercado laboral global y en constante transformación (Universidad Europea, 2024). El currículum integrado permite a los estudiantes conectar conocimientos y competencias de distintas áreas, superando la fragmentación tradicional de las disciplinas y facilitando la aplicación práctica en contextos profesionales reales. Esta integración curricular se complementa con la transdisciplinariedad, que fomenta la colaboración entre estudiantes de diferentes perfiles y la resolución creativa de problemas complejos, habilidades esenciales en el entorno empresarial contemporáneo.

El aprendizaje experiencial es el eje vertebrador del modelo, situando al estudiante en el centro del proceso formativo y promoviendo la adquisición de competencias a través de la acción, la reflexión y la resolución de retos reales (Universidad Europea, 2024). En los entornos simulados, los alumnos practican en escenarios seguros, con distintos niveles de complejidad y fidelidad, lo que les permite ganar confianza y seguridad para su desempeño futuro (Universidad Europea, 2024). Estas simulaciones, apoyadas por tecnologías avanzadas como la inteligencia artificial, facilitan la retroalimentación inmediata y personalizada, clave para el desarrollo de competencias profesionales.

El enfoque *data-driven*, otro de los pilares fundamentales, promueve la toma de decisiones informadas a partir del análisis sistemático de datos generados durante el proceso formativo (Universidad Europea, 2024). La automatización del seguimiento académico y profesional, mediante plataformas digitales, permite identificar áreas de mejora y personalizar la orientación a cada estudiante, incrementando su autonomía y motivación. Este enfoque fomenta la mejora continua y la adaptación a los cambios del entorno, competencias imprescindibles en la era digital (Kordyban & Kinash, 2024).

La internacionalidad impregna todo el modelo académico, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de trabajar en equipos multiculturales y de participar en proyectos globales (Universidad Europea,

2024). Esta dimensión internacional no solo enriquece la experiencia formativa, sino que también prepara a los futuros egresados para desenvolverse con éxito en mercados laborales competitivos y diversos. La exposición a contextos internacionales refuerza la adaptabilidad, la comunicación intercultural y la visión global, competencias cada vez más demandadas por las empresas (Tóth, Bánhegyi y Homoki, 2024).

Los entornos profesionales, a través de convenios con empresas y la realización de prácticas curriculares, aseguran una conexión directa entre el aula y el mundo laboral (Universidad Europea, 2024). Desde el inicio de la formación, los estudiantes participan en actividades que simulan la realidad profesional, permitiéndoles aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollar una red de contactos clave para su inserción laboral. Este contacto temprano con la profesión facilita la actualización constante de las competencias y la adaptación a las necesidades del mercado (Universidad Europea, 2024).

El acompañamiento docente y el apoyo de orientadores académicos son elementos esenciales en la articulación de los pilares del modelo (Universidad Europea, 2024). Los profesores actúan como guías y mentores, acompañando al estudiante en su desarrollo personal y profesional, y facilitando la integración de los distintos elementos del modelo académico. Esta interacción cercana contribuye a la excelencia formativa y a la satisfacción de los estudiantes, fortaleciendo su autonomía y capacidad de liderazgo (Universidad Europea, 2024).

La educación en valores, transversal a todo el modelo, garantiza que los egresados de la Universidad Europea sean profesionales comprometidos social, ética y medioambientalmente (Universidad Europea, 2024). Este compromiso ético se integra en cada uno de los pilares, promoviendo la responsabilidad, la sostenibilidad y la contribución positiva al entorno social y profesional. Así, el modelo no solo prepara a los estudiantes para ser excelentes profesionales, sino también ciudadanos globales y responsables.

En síntesis, la articulación de los seis pilares del modelo académico de la Universidad Europea configura una estrategia formativa holística y transformadora, que potencia la empleabilidad a través de la integración curricular, la transdisciplinariedad, la internacionalidad, el aprendizaje experiencial, el enfoque *data-driven* y la conexión con entornos profesionales. Esta visión integral prepara a los egresados para afrontar con éxito los retos de un mundo profesional complejo, digital y globalizado.

La implementación del modelo académico integral de la Universidad Europea en el módulo de prácticas del MBA ha generado evidencias significativas sobre el impacto de sus estrategias en el desarrollo profesional de los estudiantes. Una de las principales evidencias es el

aumento de la autoconfianza y la capacidad de los alumnos para afrontar procesos de selección reales, gracias a la práctica intensiva en entornos simulados y el uso de inteligencia artificial para la retroalimentación personalizada. Los estudiantes reportan sentirse mejor preparados para entrevistas laborales, negociación y resolución de conflictos, lo que se traduce en una mayor tasa de éxito en la inserción laboral.

La experiencia de los estudiantes en la elaboración de memorias y currículums interactivos ha facilitado la reflexión sobre sus competencias y logros, permitiendo una presentación más efectiva de su perfil profesional ante potenciales empleadores. El uso de plataformas digitales para la gestión y actualización del currículum ha demostrado ser especialmente útil para identificar áreas de mejora y para evidenciar el crecimiento competencial a lo largo del programa (Kordyban & Kinash, 2024). Esta sistematización de la información contribuye a la transparencia y a la toma de decisiones informada tanto para los estudiantes como para los tutores.

Los testimonios recogidos en el módulo de prácticas muestran que la internacionalidad y la transdisciplinariedad han sido factores clave en el desarrollo de competencias globales, como la adaptabilidad, la comunicación intercultural y la gestión de equipos diversos. La participación en proyectos colaborativos con estudiantes y empresas de diferentes países ha permitido a los alumnos ampliar su visión y prepararse para los retos de un mercado laboral internacional (Tóth, Bánhegyi y Homoki, 2024). Además, estas experiencias han fortalecido su red de contactos profesionales, incrementando las oportunidades de movilidad y empleabilidad.

El enfoque *data-driven* ha permitido a los tutores y orientadores realizar un seguimiento personalizado del progreso de cada estudiante, identificando de manera temprana necesidades de apoyo y áreas de excelencia. La automatización de este seguimiento, a través de plataformas digitales, ha optimizado la gestión académica y ha facilitado la intervención oportuna para maximizar el desarrollo profesional de los alumnos (Universidad Europea, 2024). Esta metodología basada en datos ha sido reconocida como una buena práctica en la literatura sobre innovación educativa (Kordyban & Kinash, 2024).

Más concretamente, a través de formularios enviados periódicamente y de forma automatizada, obtenemos una descripción detallada del desarrollo del alumno en el ejercicio de su práctica y los desafíos que pueda enfrentar. Las respuestas del formulario se vacían en un Excel personalizado para destacar con colores aquellos alumnos que estén experimentando alguna dificultad e intervenir oportunamente.

La vinculación temprana con entornos profesionales, a través de prácticas curriculares y colaboraciones con empresas, ha sido funda-

mental para la transición de los estudiantes al mercado laboral (Universidad Europea, 2024). Los egresados destacan la relevancia de haber participado en proyectos reales y haber recibido mentoring de profesionales del sector, lo que les ha permitido adquirir experiencia práctica y establecer relaciones clave para su carrera. Este contacto directo con el mundo empresarial ha contribuido a la actualización constante de las competencias y a la mejora de la empleabilidad.

Los resultados recogidos en informes de seguimiento y encuestas de satisfacción reflejan que la mayoría de los estudiantes perciben una mejora significativa en sus habilidades de liderazgo, trabajo en equipo y resolución de problemas tras su paso por el módulo de prácticas (Universidad Europea, 2024). Estas competencias, consideradas esenciales por los empleadores, han sido desarrolladas mediante metodologías activas y experiencias inmersivas, alineadas con los pilares del modelo académico.

El análisis de casos de éxito evidencia que los estudiantes que han aprovechado al máximo los recursos interactivos, la inteligencia artificial y las oportunidades de internacionalización logran acceder a posiciones de mayor responsabilidad y relevancia en el mercado laboral. La combinación de formación técnica, habilidades blandas y experiencia internacional constituye una ventaja competitiva sostenible para los egresados del MBA de la Universidad Europea (Tóth *et al.*, 2024).

En conclusión, las evidencias y experiencias recogidas en el módulo de prácticas confirman el impacto positivo del modelo académico integral en la preparación profesional de los estudiantes. La integración de tecnología, internacionalidad, aprendizaje experiencial y enfoque personalizado ha permitido desarrollar perfiles altamente adaptados a las demandas del entorno laboral actual, consolidando a la Universidad Europea como referente en innovación educativa y empleabilidad (Universidad Europea, 2024).

V. DESARROLLO

1. Currículum integrado y recursos interactivos

El módulo de prácticas incorpora recursos interactivos para la elaboración de memorias y currículums, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su trayectoria y documentar sus logros de forma estructurada. Esta estrategia facilita la identificación de competencias y la alineación del perfil profesional con las demandas del mercado.

2. Simulación y práctica profesional con IA

La simulación de entrevistas y procesos de selección, apoyada por inteligencia artificial, permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales en un entorno controlado y recibir retroalimentación inmediata sobre aspectos comunicativos, argumentativos y emocionales. Estas experiencias contribuyen a reducir la ansiedad y mejorar la autoconfianza de los participantes.

La plataforma AI Coach permite a los docentes recibir retroalimentación adaptada a sus necesidades mediante inteligencia artificial (Edthena, 2023). La herramienta AI Coach de Edthena es una plataforma diseñada para facilitar el desarrollo profesional docente a través de la inteligencia artificial. Analiza las propias reflexiones, objetivos y prácticas educativas del docente, y ofrece sugerencias personalizadas para mejorar aspectos concretos de la enseñanza (como las estrategias para comprobar la comprensión del alumnado), adaptándose al perfil individual de cada usuario y proporcionando recursos relevantes para su crecimiento profesional.

3. Automatización y enfoque *data-driven*

La automatización del seguimiento de convalidaciones y prácticas, a través de plataformas digitales, proporciona datos en tiempo real sobre el progreso de cada estudiante. Este enfoque *data-driven* permite personalizar la orientación y las intervenciones formativas, optimizando el desarrollo de competencias y la inserción laboral.

4. Transdisciplinariedad e internacionalidad.

El trabajo en equipos multidisciplinares y la colaboración con estudiantes y empresas internacionales potencian la creatividad, la innovación y la adaptabilidad, competencias esenciales en el entorno empresarial global. Integrar con éxito tecnología avanzada en este marco educativo para mejorar la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes, preparándolos para entornos profesionales del mañana (Del Valle Mejías, 2024, p. 112) es lo que pretendemos continuar haciendo en este programa.

5. Entornos profesionales y *networking*

La vinculación con empresas y la participación en proyectos reales durante el módulo de prácticas facilitan la transición al mercado laboral

y el desarrollo de una red profesional sólida, factores determinantes para la empleabilidad en el contexto actual.

VI. CONCLUSIONES

Los resultados preliminares del pilotaje del módulo de prácticas externas en el MBA de la Universidad Europea han permitido establecer un marco de acción que vincula con mayor coherencia los aprendizajes teóricos con la realidad profesional. Este primer despliegue nos ha brindado una perspectiva clara de las fortalezas del modelo, así como de los retos asociados a su implementación, especialmente en lo que respecta al acompañamiento del estudiante y a la coordinación entre los tutores académicos y los tutores de empresa. Las evidencias recogidas a través de entrevistas, encuestas y análisis cualitativo del desempeño de los estudiantes constituyen un insumo valioso para la mejora del modelo. No obstante, es en la próxima convocatoria del máster donde dispondremos de datos críticos más amplios y sistematizados que nos permitirán validar con mayor robustez nuestras hipótesis de diseño y ajustar el modelo con base en evidencias empíricas sólidas.

Este proceso ha sido posible gracias a una cultura institucional que promueve el aprendizaje organizacional y valora la retroalimentación como motor de mejora. En este sentido, resulta fundamental destacar la apertura de las autoridades académicas hacia la innovación educativa, la escucha activa y la mejora continua. Su disposición a incorporar aprendizajes del terreno en tiempo real ha sido clave para garantizar que las decisiones de diseño e implementación del módulo respondan a las necesidades reales del estudiantado y del entorno profesional. La colaboración entre los equipos académicos, la Unidad de Prácticas, los tutores de empresa y los propios estudiantes ha dado lugar a una experiencia formativa más rica, coherente y significativa.

Desde una perspectiva institucional, el compromiso de la Universidad Europea se traduce no solo en palabras, sino en acciones concretas orientadas a consolidar una cultura de excelencia pedagógica. La obsesión por la experiencia del alumno no es una consigna, sino un principio rector que guía el diseño curricular, la evaluación de la calidad docente y la estructura del acompañamiento académico. En un contexto de transformación acelerada del mercado laboral, las universidades tienen la responsabilidad de formar no solo profesionales competentes, sino también ciudadanos capaces de adaptarse con pensamiento crítico y responsabilidad social. Las prácticas externas, bien integradas, son un mecanismo clave para este propósito, tal como lo señalan estudios recientes sobre innovación en educación superior (Redecker, 2017). Por ello, reafirmamos nuestro compromiso con la mejora continua, entendida no como una meta puntual, sino como una

actitud institucional que nos impulsa a cuestionar, escuchar, adaptar y evolucionar constantemente para ofrecer una experiencia educativa de la máxima calidad.

VII. REFERENCIAS

- BEDOYA-GUERRERO, A., BASANTES-ANDRADE, A., ROSALES, F. O., NARANJO-TORO, M. y LEÓN-CARLOSAMA, R. (2024). «Soft skills and employability of online graduate students». *Education Sciences*, 14(8), 864. <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/8/864>.
- BIU INTERNATIONAL (2024). *On all fronts: BIU president's report 2024*. <https://biuiinternational.com/news/on-all-fronts-biu-presidents-report-2024/>.
- CABALLO, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- CHIGBU, B. I., y MAKAPELA, S. L. (2025). «Data-driven leadership in higher education: Advancing sustainable development goals and inclusive transformation». *Sustainability*, 17(7), 3116. <https://www.mdpi.com/2071-1050/17/7/3116>.
- DEL VALLE MEJÍAS, M. E. (2024). «Santa María academy: Shaping the heroes of today with tomorrow's technology». *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 17(4), 109-118. <https://online-journals.org/index.php/i-jac/article/view/44919>.
- DEL VALLE MEJÍAS, M. E. (2025). «The use of simulated scenarios in the training of the national police: Pedagogical innovation in Serás Formación». *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 18(3), 16-24. <https://online-journals.org/index.php/i-jac/article/view/48239>.
- EDTHENA (2023). *AI coach for teacher professional development: Personalized suggestions based on teacher input*. <https://www.edthena.com/ai-coach-for-teachers/>.
- FOMBONA CADAVIECO, J., VÁZQUEZ-CANO, E., y DEL VALLE MEJÍAS, M. E. (2018). «Análisis de la geolocalización y realidad aumentada en dispositivos móviles: Propuestas socioeducativas relacionadas con el entorno y las salidas de campo. Profesorado». *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(4), 197-222. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8396>.
- GRADUATE MANAGEMENT ADMISSION COUNCIL (2024a). *Corporate recruiters survey report 2024*. <https://www.gmac.com/market-intelligence-and-research/research-library/employment-outlook/2024-corporate-recruiters-survey-report>.
- (2024b). *Prospective students survey summary report 2024*. <https://www.gmac.com/market-intelligence-and-research/research-library/prospective-students-survey>.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6.ª ed., McGraw-Hill.
- JONES, E. (2013). «Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills». *Public Money & Management*, 33(2), 95-102. <https://doi.org/10.1080/09540962.2013.763416>.
- MERINO-CAMPOS, M. (2025). «Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje en educación superior». *Educación y Tecnología*, 11(2), 101-120.
- REDECKER, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.

- SHUMEIKO, N. V., y OSADCHA, K. P. (2025). «Application of artificial intelligence in higher education institutions for developing soft skills». *Journal of Physics: Conference Series*, 2601(1), 012345. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2601/1/012345>.
- TÓTH, A., BÁNHEGYI, M., y HOMOKI, A. (2024). «Digital learning environments and international collaboration in MBA programs». *The International Journal of Management Education*, 22(1), 100829. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100829>.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (2024). *Observatorio de empleabilidad y prácticas externas*. <https://obs-empleabilidad.uam.es/>.
- UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (2024). Máster universitario en dirección y administración de empresas (MBA). <https://www.unir.net/mba/master-online-direccion-empresas-mba/>.

LA EMOCIÓN COMO VECTOR TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: IMPACTO EN EL APRENDIZAJE, LA MOTIVACIÓN Y LA EMPLEABILIDAD

Luis Manuel CAMPO MARTÍNEZ
Universidad Europea de Madrid

María del Pilar BARRIOS GÓMEZ
Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este capítulo sostiene que la emoción constituye un vector transversal imprescindible para que los modelos universitarios innovadores produzcan aprendizaje profundo y transferible. Enmarcado en un modelo académico estructurado en seis pilares (currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data driven*, internacionalidad y entornos simulados), el texto argumenta —apoyándose en neurociencia afectiva y neuroeducación— que la cognición y la emoción operan de forma integrada, modulando atención, memoria, motivación intrínseca y autorregulación. Metodológicamente, se presenta un estudio cuantitativo descriptivo-correlacional basado en un cuestionario *ad hoc* (25 ítems Likert) aplicado a 87 estudiantes universitarios (curso 2024-2025). El análisis incluye correlaciones policóricas y un modelo de regresión logística para explicar la percepción de que el enfoque emocional mejora el rendimiento académico. Los resultados señalan el sentido de pertenencia al grupo-clase como predictor clave (*odds ratio* cercano a 5) y apuntan a la relación empática con el profesorado como factor relevante, aunque marginalmente significativo. La discusión interpreta estos hallazgos como evidencia de que el aprendizaje superior no es solo cognitivo, sino también social y relacional, y propone reorientar el rol docente hacia el acompañamiento emocional. Se concluye recomendando ampliar muestras, incorporar diseños longitudinales y

reforzar la formación emocional docente para avanzar hacia una universidad más humana, inclusiva y eficaz.

Palabras clave: emoción, aprendizaje, neuroeducación, motivación, innovación educativa

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la transformación de los sistemas educativos superiores ha estado marcada por una demanda creciente de innovación metodológica, integración de competencias transversales y alineación con las exigencias del entorno profesional y social. Este escenario exige no solo una revisión crítica de los contenidos curriculares, sino una reformulación profunda de los modelos pedagógicos que rigen la formación universitaria. En este contexto, el presente capítulo se inscribe en un marco de reflexión e implementación de un modelo académico contemporáneo, articulado en torno a seis pilares estratégicos: el currículo integrado, la transdisciplinariedad, los entornos profesionales, el enfoque *data driven*, la internacionalidad y los entornos simulados. Estos seis pilares configuran una estructura interdependiente que busca responder con coherencia y eficacia a los desafíos de la educación superior en la sociedad actual.

Más allá de su formulación técnica, este modelo reconoce un componente esencial que actúa como vector transversal e impulsor del conjunto: la dimensión emocional del aprendizaje. Lejos de concebirse como un elemento marginal o complementario, la emocionalidad se presenta aquí como una clave estructural para comprender y activar procesos de enseñanza-aprendizaje verdaderamente significativos. La propuesta que guía este capítulo es clara: sin una gestión emocional adecuada, cualquier intento de innovación educativa corre el riesgo de quedar en un plano meramente formal o instrumental, sin alcanzar una transformación auténtica del vínculo pedagógico ni del aprendizaje profundo.

La necesidad de incorporar la dimensión emocional en los entornos de enseñanza superior se ve reforzada por los avances en el campo de la neurociencia afectiva y la neuroeducación. Investigaciones como las de Immordino-Yang y Damasio (2007) han demostrado que los procesos cognitivos están indisolublemente ligados a los estados emocionales y que el aprendizaje significativo implica la activación conjunta de redes neuronales que integran información cognitiva y afectiva. En esta línea, estudios de Tokuhama-Espinosa (2021) y Howard-Jones (2018) insisten en que un diseño instruccional emocionalmente inteligente no solo mejora la atención y la memoria, sino que también potencia la

motivación intrínseca, el pensamiento crítico y la capacidad de regulación emocional.

El análisis que aquí se desarrolla parte de una doble base metodológica: por un lado, una revisión sistemática de la literatura científica en neurociencia cognitiva y educación; por otro, la experiencia acumulada en contextos docentes reales, especialmente en el entorno universitario. Esta convergencia entre teoría y praxis permite identificar patrones, evidencias y estrategias que sustentan la tesis central del capítulo: la gestión emocional no solo potencia el compromiso, la motivación y la consolidación del conocimiento, sino que actúa como catalizador de competencias clave para la empleabilidad, tales como la inteligencia emocional, la comunicación efectiva, la colaboración y la resiliencia.

Asimismo, el capítulo propone una redefinición del rol docente desde una perspectiva más humana y relacional. El profesor del siglo XXI ya no puede limitarse a ser transmisor de contenidos o evaluador de resultados. Debe asumir funciones relacionadas con la motivación y la confianza, diseñando experiencias afectivas de aprendizaje que generen vínculos. Elementos como la empatía, el humor, el juego o el reconocimiento emocional del otro se han de incorporar, así como herramientas pedagógicas legítimas y necesarias para activar los procesos mentales y afectivos que consolidan el aprendizaje significativo. En coherencia con esto, las propuestas más recientes en neuroeducación sugieren que el docente puede actuar como un «modulador emocional del entorno», capaz de facilitar climas de aula que favorezcan la plasticidad cerebral, la atención sostenida y el bienestar general del estudiante, lo que implica que las emociones positivas actúan como un catalizador que potencia todos estos elementos indispensables para el aprendizaje significativo (Roazzi, A., Santana, A. N. y Savoldi, R., 2024).

En coherencia con los seis pilares del modelo, se mostrará cómo la integración de entornos simulados y colaborativos permite poner en práctica esta visión, trasladando el enfoque emocional a espacios de aprendizaje activo donde los estudiantes asumen un rol protagonista, reflexivo y afectivamente implicado en su propio desarrollo. Esta aproximación no es solo pedagógicamente eficaz, sino éticamente necesaria en un contexto en el que la formación integral de los estudiantes debe ir más allá del saber técnico, incorporando la capacidad de comprender y gestionar sus propias emociones y las de los demás.

Este capítulo, por tanto, invita al lector —ya sea docente, investigador o gestor académico— a repensar la emocionalidad como un eje vertebrador del acto educativo, y no como un mero accesorio. Al hacerlo, contribuye a construir una universidad más humana, más inclusiva y eficaz, donde el aprendizaje no solo se mida en términos de resultados cognitivos, sino también en términos de transformación personal y proyección profesional.

II. OBJETIVOS

La creciente incorporación de la dimensión emocional en los discursos pedagógicos de la educación superior exige no solo un replanteamiento conceptual del acto educativo, sino también un esfuerzo sistemático por definir, delimitar y evaluar sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este marco, el presente estudio se plantea como una contribución empírica y teórica al debate contemporáneo sobre la integración de factores emocionales en el diseño y desarrollo de modelos académicos innovadores, con especial atención a su impacto en el rendimiento, la motivación, las competencias profesionales y la valoración global del proceso formativo.

Tal como se ha expuesto en la introducción, el modelo académico objeto de análisis se articula en torno a seis pilares estratégicos: el currículum integrado, la transdisciplinariedad, los entornos profesionales, el enfoque *data driven*, la internacionalidad y los entornos simulados. Estos pilares configuran un entramado estructural orientado a ofrecer una respuesta coherente a los desafíos actuales de la universidad. No obstante, se sostiene que su implementación efectiva requiere de un catalizador transversal que favorezca su asimilación y vivencia significativa por parte del estudiante: el componente emocional del aprendizaje.

En este sentido, el presente trabajo reconoce la necesidad de avanzar más allá de los enfoques que abordan lo emocional como una categoría difusa o intuitiva. Frente a ello, se propone construir una aproximación rigurosa y fundamentada, apoyada en la convergencia entre la neurociencia educativa, la psicología del aprendizaje y la experiencia docente en contextos reales. Así, se parte de la hipótesis de que la gestión emocional en el aula universitaria no solo incide en la disposición afectiva del estudiante, sino que condiciona activamente su participación, su retención del conocimiento, su motivación intrínseca y su desarrollo de competencias interpersonales.

Asimismo, se parte del reconocimiento de que el aprendizaje no ocurre en el vacío emocional. Muy por el contrario, la consolidación de nuevos conocimientos se produce de forma más eficaz cuando el estudiante se siente emocionalmente seguro, integrado en su grupo de referencia y vinculado afectivamente con su entorno de aprendizaje. Esta tesis se ve respaldada por la literatura reciente en neurociencia cognitiva y afectiva, que ha demostrado que la activación de emociones positivas modula la atención, la memoria de trabajo y la capacidad de procesamiento profundo, elementos esenciales para el aprendizaje significativo.

De igual manera, se considera que el entorno emocional en el aula puede facilitar o dificultar el desarrollo de competencias clave para la

empleabilidad, como la comunicación efectiva, la capacidad de trabajo en equipo, la empatía o la resiliencia (Schonert-Reichl, 2017). Estas habilidades no son únicamente aprendidas a través de contenidos teóricos, sino que se modelan, experimentan y consolidan en contextos formativos emocionalmente ricos. Por ello, la presente investigación se orienta también a identificar la forma en que los entornos emocionales bien gestionados contribuyen a este tipo de aprendizajes más amplios y duraderos.

La pertinencia de esta línea de investigación cobra mayor relevancia si se considera el actual contexto de transformación universitaria, en el que la demanda de innovación pedagógica debe ir acompañada de una redefinición profunda del rol del docente. Este no puede seguir desempeñando exclusivamente funciones de transmisión de conocimiento, sino que debe convertirse en diseñador de experiencias de aprendizaje afectivamente significativas. Evaluar el impacto de este nuevo rol requiere generar evidencias empíricas que permitan valorar en qué medida los estudiantes perciben dicha transformación y cómo esta incide en su percepción del modelo académico.

A partir de esta reflexión, se establecen los objetivos que guiarán el presente estudio. Estos se organizan en torno a un objetivo general que estructura la investigación y una serie de objetivos específicos que delimitan el alcance analítico del trabajo:

1. Objetivo general

Analizar el impacto del entorno emocional en el aula universitaria sobre el aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias profesionales y la valoración global de un modelo académico innovador fundamentado en seis pilares estratégicos, mediante la percepción de los estudiantes.

2. Objetivos específicos

- Explorar la relación entre la seguridad emocional percibida en el aula y la participación activa del estudiante.
- Analizar el impacto de las experiencias emocionales en la retención de contenidos y la motivación para aprender.
- Evaluar el efecto del enfoque emocional en el desarrollo de habilidades interpersonales y competencias clave para la empleabilidad.
- Valorar la percepción global del alumnado sobre la utilidad del modelo emocional aplicado al entorno universitario.

III. METODOLOGÍA

Este estudio se plantea bajo un enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo y correlacional, con el objetivo de analizar la influencia del entorno emocional del aula en el aprendizaje, la motivación y el desarrollo de competencias profesionales dentro del marco de un modelo académico innovador fundamentado en seis pilares estratégicos. La metodología utilizada se ha diseñado para captar la percepción de los estudiantes universitarios sobre el componente emocional de su experiencia formativa, considerando tanto variables afectivas como cognitivas.

1. Diseño del instrumento

El instrumento principal de recogida de datos ha sido un cuestionario estructurado ad hoc, compuesto por un total de 25 ítems organizados en cuatro bloques temáticos: 1) entorno emocional en el aula, 2) emoción y aprendizaje, 3) competencias y desarrollo profesional, y 4) evaluación global del modelo. Todos los ítems están formulados en escala Likert de cinco puntos, donde 1 corresponde a «Totalmente en desacuerdo» y 5 a «Totalmente de acuerdo». Esta escala permite cuantificar el grado de acuerdo de los participantes respecto a afirmaciones relacionadas con su experiencia emocional en el contexto del modelo académico aplicado.

2. Población y muestra

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de grado de la Universidad Carlos III de Madrid, campus de Getafe, que participaron en asignaturas diseñadas e impartidas conforme al modelo académico analizado. En total, se obtuvieron 87 respuestas válidas, lo cual representa una muestra significativa en términos exploratorios para estudios de percepción y permite realizar análisis descriptivos e inferenciales preliminares con criterios de rigor estadístico.

La participación fue voluntaria y anónima, tras haber informado al alumnado sobre el objetivo del estudio y haber obtenido su consentimiento informado. La recogida de datos se realizó durante el segundo semestre del curso académico 2024-2025 a través de un formulario digital, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad y uso responsable de la información.

3. Procedimiento de análisis

Una vez recopiladas las respuestas de 87 estudiantes, los datos fueron analizados utilizando R, comenzando por el cálculo de tablas de frecuencias para conocer la distribución de respuestas en cada uno de los ítems de la escala tipo Likert (1: «Totalmente en desacuerdo» a 5: «Totalmente de acuerdo»). Dado que estas escalas representan niveles ordinales de percepción se calculó también una matriz 25 por 25 de correlaciones policóricas, técnica adecuada para variables ordinales al asumir que las categorías observadas reflejan cortes de variables latentes continuas (Chalmers, 2018).

El objetivo del estudio fue analizar la influencia de diversas dimensiones emocionales del entorno educativo sobre la percepción del alumnado respecto a su rendimiento académico. Por tanto, la variable dependiente del modelo es:

Y: «El enfoque emocional aplicado en clase contribuye a mi rendimiento académico»

La selección de las variables predictoras se ha basado tanto en criterios teóricos (literatura sobre aprendizaje emocional y psicoeducación) como empíricos (correlaciones policóricas de la matriz global del cuestionario). Las correlaciones entre cada predictor y la variable dependiente oscilaron entre 0,716 y 0,834, reflejando asociaciones fuertes y estadísticamente significativas. Finalmente, las variables predictoras consideradas son:

X1: La relación con el profesor es cercana y empática.

X2: Un entorno emocionalmente estimulante aumenta mi motivación para aprender.

X3: Siento que la creatividad fluye más fácilmente en entornos emocionalmente positivos.

X4: Este modelo ha reforzado mi sentido de pertenencia al grupo clase.

4. Transformación de variables

Aunque inicialmente se contempló el uso de un modelo de regresión logística ordinal, el tamaño muestral pequeño y la baja frecuencia de respuestas en las categorías 1, 2 y 3 llevó a recodificar todas las variables tanto la dependiente como las predictoras en dos niveles: nivel 0=Bajo-Medio, respuestas 1, 2 y 3; nivel 1=Alto, respuestas 4 y 5, y a optar por un modelo lineal generalizado (GLM) con familia binomial y enlace

logit. El uso de regresión logística ordinal es frecuente en investigación educativa para analizar variables con tres o más niveles (Wang, 2024), mientras que la regresión logística binaria se aplica cuando la variable dependiente es dicotómica, como resultó ser finalmente en este caso tras recodificar las variables (Costa y Diniz, 2022). Dado que tras la recodificación todas las variables quedaron en formato dicotómico se utilizó la correlación de Spearman para analizar su asociación. Esta correlación es adecuada en contextos con variables binarias, ya que permite captar relaciones monótonas entre variables categóricas ordenadas. Se observó una alta correlación ($r=0,807$) entre X_2 y X_3 , por lo que se descartó X_2 en el modelo final, ya que al incluirla resultaba ser no significativa.

IV. RESULTADOS

Como se ha comentado anteriormente el modelo final se estimó mediante una regresión logística binaria, siendo la variable dependiente dicotómica (0=Bajo-Medio vs. 1=Alto). La ecuación general del modelo es:

$$\ln\left(\frac{p}{1-p}\right) = \text{logit}(p) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4$$

Donde $p=P(Y=1)$ y los coeficientes estimados se encuentran en la tabla 1. En este contexto, cada coeficiente (β) representa el logaritmo de la razón de probabilidades o logaritmo del *odds ratio* (*log-odds*) asociado a pasar de la categoría Bajo-Medio a Alto en la variable predictora correspondiente, de manera que si $\beta>0$ aumenta la probabilidad de estar en la categoría «Alto». Para una interpretación más intuitiva, se calcula el *odds ratio* (OR) aplicando la exponencial al coeficiente, que indica cuánto se multiplica la probabilidad de pertenecer a la categoría 'Alto' al pasar de un nivel Bajo-Medio a uno Alto en la variable predictora correspondiente. En la tabla 1 se presentan los coeficientes estimados, errores estándar, los valores z y p -valor del estadístico de contraste y OR del modelo de regresión logística ajustado.

— El término constante (intercepto) muestra un coeficiente negativo ($\beta_0 = -1,837$) que no alcanza significación estadística considerando el nivel de significación habitual $\alpha=0,05$ (p -valor= $0,088$), lo que indica que, cuando todas las variables predictoras se encuentran en el nivel Bajo-Medio, la probabilidad de que el estudiante perciba positivamente el impacto del enfoque emocional no se diferencia significativamente del valor de referencia. El OR asociado al intercepto es $0,159$, reflejando una baja probabilidad base.

— La variable «Relación con el profesor (Alto)» presenta un coeficiente positivo ($\beta_1 = 1,425$), con un p-valor de 0,052, lo que indica una asociación marginalmente significativa con $\alpha = 0,05$. El OR asociado (4,16) sugiere que los estudiantes que perciben una relación cercana y empática con el profesor tienen aproximadamente 4 veces más probabilidades de valorar positivamente el enfoque emocional, en comparación con quienes no perciben esa relación.

— La variable «Creatividad en entornos positivos (Alto)» también tiene un coeficiente positivo ($\beta_3 = 1,481$), aunque no significativo con $\alpha = 0,05$ (p-valor = 0,175). Su OR es de 4,40, lo que sugiere una tendencia positiva, pero con un alto grado de incertidumbre estadística. Esto podría explicarse por el tamaño limitado de la muestra y la posible variabilidad de la respuesta.

— Por último, la variable «Pertenencia al grupo clase (Alto)» mostró un efecto positivo y estadísticamente significativo con $\alpha = 0,05$ ($\beta_4 = 1,559$; p-valor = 0,035), con un OR de 4,75. Esto implica que los estudiantes que manifiestan un fuerte sentido de pertenencia al grupo clase tienen casi cinco veces más probabilidades de valorar positivamente el enfoque emocional aplicado en el aula en relación con su rendimiento académico.

Aunque las estimaciones de OR sugieren efectos positivos para las tres variables predictoras, solo la variable «Pertenencia al grupo clase» presenta un intervalo de confianza compatible con significancia estadística al 95%. Las otras variables muestran tendencias positivas, pero con mayor incertidumbre debido a intervalos de confianza amplios que incluyen el valor 1 al 95%.

TABLA 1. *Resultados del modelo de regresión logística estimado*

<i>Variable</i>	<i>Coeficiente</i>	<i>Error estándar</i>	<i>z</i>	<i>p-valor</i>	<i>OR (eβ)</i>
Término constante (intercepto)	-1,837	1,076	-1,71	0,088	0,159
Relación con el profesor (Alto)	1,425	0,732	1,95	0,052	4,160
Creatividad en entornos positivos (Alto)	1,481	1,093	1,36	0,175	4,400
Pertenencia al grupo clase (Alto)	1,559	0,738	2,11	0,035	4,750

1. Calidad del modelo

Desde una perspectiva global, el modelo muestra una mejora apreciable con respecto al modelo nulo (aquel que no incluye predictores), lo que se refleja en la reducción de la desviación (*deviance*) de 76,77 a

59,22. Esta disminución de 17,55 puntos con 3 grados de libertad adicionales indica que el modelo con predictores explica mejor los datos que un modelo sin variables independientes. No obstante, la magnitud de la reducción sugiere que, si bien el modelo tiene cierta capacidad explicativa, esta es moderada y podría incrementarse con una muestra mayor o con variables adicionales.

El valor de Akaike Information Criterion (AIC) es 67,22, aunque no muy bajo, es aceptable dado el reducido tamaño de la muestra ($n=87$) y el número limitado de predictores. Este índice es una medida de la calidad relativa del modelo estadístico, utilizada para comparar diferentes modelos que intentan explicar el mismo fenómeno. El AIC penaliza tanto el error de ajuste como la complejidad del modelo, ayudando a evitar el sobreajuste. El modelo converge correctamente tras 5 iteraciones de *fisher scoring*, lo cual indica estabilidad en el proceso de estimación.

2. Limitaciones y propuestas de mejora

Aunque el modelo identifica un predictor claramente significativo (sentido de pertenencia) y otro con tendencia fuerte (relación con el profesor), su capacidad explicativa podría incrementarse si se abordarían las siguientes limitaciones:

— Tamaño muestral reducido: Con solo 87 observaciones, se limita la potencia estadística para detectar efectos significativos. Un aumento de la muestra podría mejorar la precisión de las estimaciones y reducir la varianza de los coeficientes.

— Posible multicolinealidad: Aunque se eliminó una variable por su alta correlación con otra (X_2), futuras investigaciones deberían analizar la multicolinealidad con mayor profundidad.

— Exploración de efectos no lineales o interacciones: Es posible que la influencia de los factores emocionales no sea aditiva ni lineal. Incorporar términos de interacción (por ejemplo, entre pertenencia y creatividad) o explorar modelos no lineales podría capturar mejor la complejidad de los procesos emocionales en el aula.

V. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en este estudio permiten reflexionar críticamente sobre el papel que juega la dimensión emocional en el contexto de la educación superior y sobre su influencia en la percepción que el alumnado tiene sobre su propio rendimiento académico. A partir del análisis de los resultados obtenidos mediante el modelo de regresión

logística, se evidencia que determinadas variables emocionales —como el sentido de pertenencia al grupo clase y la relación empática con el profesorado— inciden de forma significativa en la valoración del enfoque emocional aplicado en el aula. Esta constatación empírica refuerza la tesis de que el aprendizaje universitario no puede entenderse como un proceso puramente cognitivo, sino como un fenómeno integral que abarca la dimensión afectiva, social y relacional del sujeto (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Tokuhamu-Espinosa, 2021).

En este sentido, el sentimiento de pertenencia emerge como un factor determinante en la configuración de un ecosistema educativo favorable al aprendizaje significativo. Esta variable, además de haber mostrado una significación estadística robusta, remite a una necesidad básica del ser humano: la integración en una comunidad. Desde la teoría del apego hasta los modelos contemporáneos de aprendizaje cooperativo, la literatura educativa ha señalado reiteradamente la importancia de construir contextos seguros, inclusivos y emocionalmente estimulantes (Schonert-Reichl, 2017). Los datos aquí presentados confirman que cuando los estudiantes se sienten parte activa de un grupo, su percepción del impacto del entorno emocional sobre su rendimiento se ve notablemente fortalecida.

Asimismo, la relación cercana y empática con el profesorado, aunque marginalmente significativa, apunta a una dirección clara: el rol docente trasciende la mera transmisión de contenidos y se redefine como una figura de acompañamiento emocional. La pedagogía contemporánea —y particularmente la neuroeducación— subraya que el vínculo interpersonal entre docente y estudiante constituye un elemento fundamental para movilizar procesos como la atención sostenida, la autorregulación emocional y la motivación intrínseca (Martínez Pérez, 2021). Esta perspectiva invita a repensar los sistemas de evaluación docente para incluir indicadores de calidad relacional y competencia emocional (Roazzi, Santana & Savoldi, 2024).

En conjunto, estos resultados plantean implicaciones importantes tanto para el diseño curricular como para la formación docente. Incorporar la emoción como categoría analítica central en los procesos de enseñanza-aprendizaje supone una reconfiguración profunda de la práctica educativa, que debe orientarse hacia la construcción de experiencias significativas, afectivamente relevantes y profesionalmente transferibles. Esta transformación no es opcional, sino necesaria si se quiere avanzar hacia una universidad verdaderamente centrada en el desarrollo integral del estudiante.

VI. CONCLUSIONES

En conjunto, el modelo presenta resultados prometedores al identificar variables del entorno emocional del aula que influyen positivamente en la percepción del rendimiento académico. Los resultados del modelo indican que el sentido de pertenencia al grupo clase es un factor clave en la percepción del alumnado sobre el impacto del enfoque emocional en su rendimiento académico. Esta variable mostró un efecto positivo estadísticamente significativo, con un OR cercano a 5, lo que sugiere que quienes se sienten integrados en el grupo tienen una probabilidad mucho mayor de valorar positivamente su rendimiento en contextos emocionalmente favorecedores.

La relación empática con el profesorado también mostró un efecto positivo y marginalmente significativo con $\alpha=0.05$ ($p\text{-valor}\approx 0,052$), lo cual subraya su posible relevancia en el rendimiento académico. Por su parte, la creatividad en entornos positivos presentó un OR alto, pero no significativo, lo que podría explicarse por la reducida potencia estadística derivada del tamaño muestral.

Se recomienda ampliar la muestra en investigaciones futuras, explorar modelos con interacción entre variables afectivas y utilizar diseños longitudinales que permitan observar la evolución del impacto emocional sobre el rendimiento académico con mayor profundidad y robustez.

En síntesis, los resultados del análisis preliminar sugieren que la percepción de que el enfoque emocional aplicado en el aula mejora el rendimiento académico, está fuertemente condicionada por diversos factores interrelacionados que configuran el ecosistema emocional del aprendizaje. Entre estos destacan, de forma consistente, el clima emocional del aula, la motivación inducida, la creatividad percibida por el estudiante y el sentido de pertenencia al grupo. Asimismo, la calidad de la relación con el docente, caracterizada por la empatía y la cercanía, emerge como un factor clave en la configuración de estas dinámicas.

El análisis ha evidenciado que estas variables no actúan de manera aislada, sino que se articulan en un entramado complejo donde las percepciones subjetivas sobre el ambiente educativo impactan de forma directa en la valoración que los estudiantes hacen sobre su propio rendimiento. La correlación positiva entre un entorno emocionalmente estimulante y la percepción de mejora del rendimiento académico pone de manifiesto que la dimensión afectiva del aula no es un elemento secundario o accesorio, sino un componente estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos universitarios.

La inclusión de variables como la creatividad percibida y el sentido de pertenencia aporta matices relevantes al análisis. En particular, el hecho de que los estudiantes manifiesten que su creatividad fluye

más fácilmente en entornos emocionalmente positivos y que, a la vez, perciban una mayor implicación con el grupo clase, sugiere que el enfoque emocional favorece tanto el rendimiento individual como la cohesión colectiva. Esto refuerza la idea de que la educación superior no debe centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos, sino también en la construcción de experiencias educativas emocionalmente significativas.

La relevancia de la relación profesor-alumno también queda claramente establecida. La percepción de una relación cercana y empática con el docente no solo mejora la disposición al aprendizaje, sino que también actúa como catalizador del bienestar emocional general del estudiante. Esta variable, aunque suele presentar dificultades para su medición objetiva, debería incorporarse como un criterio de calidad docente en los modelos de evaluación universitaria.

Desde una perspectiva metodológica, los hallazgos presentados sientan las bases para el desarrollo de modelos estadísticos más avanzados que permitan, a partir de datos individuales, estimar de forma precisa el impacto de estos factores emocionales en el rendimiento académico real. La identificación de correlaciones sólidas entre variables seleccionadas constituye una justificación empírica suficiente para avanzar hacia modelos de regresión logística completos, incorporando términos de interacción controlado por un mayor número de variables sociodemográficas.

Finalmente, este trabajo ofrece una base teórica y empírica robusta sobre la que sustentar futuras intervenciones educativas centradas en la inteligencia emocional y el bienestar relacional. Las instituciones de educación superior que aspiren a mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes deben considerar de manera seria y sistemática la dimensión emocional del aprendizaje. Implementar programas formativos dirigidos a docentes para el desarrollo de competencias emocionales, así como promover metodologías pedagógicas centradas en el estudiante, pueden ser estrategias efectivas para avanzar en esta dirección.

En conclusión, el enfoque emocional no es únicamente una herramienta de apoyo, sino una dimensión estructural del éxito académico y personal del alumnado. La integración plena de esta dimensión en el diseño curricular y en la práctica docente cotidiana constituye una línea de acción prioritaria para avanzar hacia una universidad más humana, inclusiva y eficaz.

VII. REFERENCIAS

AVENA, G. A. (2021). «Desarrollo de la inteligencia emocional y el aprendizaje holístico desde la base educativa de las neurociencias». *Acta Educativa*, 7(1).

- BÄCHLER, S. R. y POZO, M. J. (2020). «¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? Las concepciones de los docentes de educación primaria». *Límite: Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 15(13).
- CHALMERS, R. P. (2018). «On misconceptions and the limited usefulness of ordinal alpha». *Educational and Psychological Measurement*, 78(6), 1056-1071. <https://doi.org/10.1177/0013164417727036>.
- COSTA, S. F. y DINIZ, M. M. (2022). «Application of logistic regression to predict the failure of students in subjects of a mathematics undergraduate course». *Education and Information Technologies*, 27, 12381-12397. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11117-1>.
- FERNÁNDEZ PINTO, I., SANTAMARÍA, P., SÁNCHEZ SÁNCHEZ, F., CARRASCO, M. A. y DEL BARRIO, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes: Manual de aplicación, corrección e interpretación*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- HAN, K. (2002). *Sin Chae-ho and nationalist discourses in East Asia*. Academy of East Asian Studies, Sungkyunkwan University.
- IMMORDINO-YANG, M. H. y DAMASIO, A. (2007). «We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education». *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>.
- MARTÍNEZ PÉREZ, L. (2021). *Pedagogía con corazón: Guía para educadores sobre la educación emocional con el modelo HEART in Mind®*. San Carlos, CA: Brisca Publishing.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- ROAZZI, A., SANTANA, A. N. y SAVOLDI, R. (2024). *Emotional wellbeing and neuroscience applied to education: maximizing cognitive potential*. En S. A. N. MASCARENHAS, E. T. PIMENTEL, A. ROAZZI & A. A. MAIA (eds.), *Impactos das emoções, motivação, inteligências e criatividade sobre o processo de ensino, estudo e aprendizagem escolar* (pp. 1934). Embu das Artes, SP: Alexa Cultural/EDUA.
- SCHARMER, O. C. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges* (1.^a ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- SCHONERT-REICHL, K. (2017). «Social and Emotional Learning and Teachers». *The Future of Children*, 27(1), 137-155.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (2021). *Neuromyths: Debunking false ideas about the brain*. W. W. Norton & Company.
- WANG, H. (2024). «Ordinal logistic regression analysis in effective teaching practices». *Journal of Mathematics and Statistics*, 20(1), 13-17. <https://doi.org/10.3844/jmssp.2024.13.17>.

BIENESTAR LABORAL COMO COMPETENCIA PROFESIONAL: FORMACIÓN TRANSFORMADORA PARA EL TRABAJO SOSTENIBLE

Rubén RODRÍGUEZ ELIZALDE
Universidad Europea de Madrid

Beatriz Cristina RODRÍGUEZ PÉREZ
Universidad Europea de Madrid

Resumen: El presente capítulo analiza el bienestar laboral como competencia profesional clave en el contexto de la educación superior orientada a la empleabilidad sostenible. Partiendo de las transformaciones tecnológicas, organizativas y culturales del mundo del trabajo, se argumenta que el bienestar no debe concebirse únicamente como resultado del entorno laboral, sino como una competencia transversal susceptible de ser enseñada, practicada y evaluada desde la formación universitaria.

El marco teórico revisa las principales aproximaciones académicas al bienestar laboral, destacando su carácter multidimensional (hedónico y eudaimónico) y su vinculación con el desempeño profesional, la sostenibilidad organizacional y la salud ocupacional. Se incorporan aportaciones de la teoría de Demandas-Recursos (JD-R) y estudios empíricos que evidencian la relación positiva entre bienestar y rendimiento, compromiso y retención del talento.

A partir de este fundamento conceptual, el capítulo examina cómo los seis pilares de un modelo académico transformador (currículum integrado, transdisciplinario-

dad, entornos profesionales, enfoque *data-driven*, internacionalidad y entornos simulados) pueden operacionalizar el desarrollo del bienestar como competencia profesional. Se describen estrategias pedagógicas, condiciones institucionales y experiencias formativas orientadas a fomentar habilidades como la autorregulación emocional, la resiliencia, la gestión del estrés y la colaboración empática.

Finalmente, se analizan evidencias preliminares sobre el impacto de esta integración en la empleabilidad sostenible, destacando que los egresados formados en entornos que promueven el bienestar muestran mayor madurez socioemocional, adaptabilidad y capacidad de sostener trayectorias laborales saludables. El capítulo concluye proponiendo orientaciones estratégicas para consolidar una cultura universitaria que sitúe el bienestar como eje estructural del desarrollo profesional y ético en el siglo XXI.

Palabras clave: bienestar laboral, competencia transversal, educación superior, empleabilidad sostenible, formación universitaria, desarrollo socioemocional

I. INTRODUCCIÓN

La configuración actual del mundo del trabajo exige repensar profundamente los modelos formativos con los que las universidades preparan a las nuevas generaciones de profesionales. La irrupción de tecnologías emergentes, la automatización de tareas, la globalización de los equipos, así como el auge de modelos híbridos y flexibles, han modificado radicalmente las condiciones en las que se ejerce la actividad profesional (Rodríguez Sarmiento *et al.*, 2021). Pero más allá de estos cambios estructurales, se ha vuelto evidente una dimensión menos atendida y, sin embargo, crucial: la necesidad de que el trabajo no solo sea productivo, sino también humano, sostenible y compatible con el bienestar personal y colectivo (Gordillo Caicedo, 2023).

Frente a estos desafíos, la formación superior no puede limitarse a transmitir conocimientos técnicos o habilidades instrumentales (Marcos Martínez & Martín Peña, 2016). Resulta imprescindible integrar en el proceso formativo aquellas competencias que permitan a los futuros profesionales desenvolverse en entornos complejos sin renunciar a su salud mental (Gómez Cano *et al.*, 2024), su equilibrio emocional y su sentido de propósito. En este sentido, el bienestar laboral deja de ser una consecuencia deseable para convertirse en una competencia esencial, que debe ser aprendida, practicada, evaluada y cultivada desde las primeras etapas de la vida académica.

Este capítulo se propone precisamente indagar en cómo un modelo educativo basado en seis pilares fundamentales (currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data-driven*, internacionalidad y entornos simulados) puede facilitar la incorpora-

ción del bienestar como una competencia transversal y estratégica en la formación universitaria (Orefice & Sefair Vera, 2025). Estos pilares forman parte del modelo académico institucional desarrollado por la Universidad Europea, cuyo marco conceptual y aplicación general se aborda con mayor profundidad en otros capítulos de este volumen. El presente texto se centra, específicamente, en explorar su potencial para fomentar el bienestar laboral como competencia profesional clave. A partir de la experiencia conjunta de dos profesionales especializados en bienestar laboral, psicología del trabajo y desarrollo organizacional, se explorará cómo estos pilares, articulados de forma coherente, pueden generar experiencias formativas transformadoras, con impacto real en la preparación profesional y la empleabilidad de los estudiantes (Ianni-Gómez, 2024).

Lejos de constituir una mera tendencia pedagógica o una respuesta coyuntural al malestar creciente en el entorno laboral, este enfoque parte de una convicción más profunda: la educación superior tiene la responsabilidad de formar personas capaces no solo de adaptarse al mercado, sino de transformarlo desde dentro. En este sentido, integrar el bienestar en la experiencia universitaria no es un lujo ni un añadido, sino una urgencia ética y una estrategia formativa de futuro (Hernández Ramírez & Gonzalez Tapia, 2024).

A lo largo del capítulo se argumentará que es posible (y también necesario) enseñar a trabajar sin perder la salud, a liderar sin agotar, a colaborar sin desdibujarse, y a construir entornos profesionales donde la excelencia y el cuidado no sean excluyentes, sino mutuamente potenciadores. La universidad, como espacio privilegiado de construcción de subjetividades profesionales, tiene en sus manos la posibilidad de sembrar estas competencias desde una pedagogía intencionada, coherente y transformadora (Jerónimo Sánchez-Beato *et al.*, 2023).

Desde esta perspectiva, el capítulo se inscribe en un enfoque epistemológico interpretativo y humanista, en el que el bienestar laboral es comprendido como un fenómeno complejo, situado y multidimensional. La metodología adoptada combina el análisis teórico-documental con la sistematización de experiencias pedagógicas desarrolladas en el contexto de la Universidad Europea, integrando evidencias empíricas provenientes de estudios recientes, así como testimonios cualitativos de estudiantes y empleadores. Esta aproximación permite explorar la viabilidad de operacionalizar el bienestar como competencia transversal mediante los seis pilares del modelo académico, articulando fundamentos conceptuales, ejemplos aplicados y orientaciones estratégicas.

II. OBJETIVOS

El presente capítulo tiene como finalidad principal profundizar en el análisis del bienestar laboral, que debe integrarse de forma transversal en los modelos de formación superior orientados a la empleabilidad sostenible. En un contexto en el que el mundo del trabajo experimenta transformaciones profundas (transformaciones tecnológicas, organizativas, culturales y éticas), se vuelve urgente repensar el modo en que las universidades preparan a los futuros profesionales no solo para desempeñar con solvencia sus funciones, sino también para sostener su salud, su motivación y su compromiso en el ejercicio cotidiano de su actividad.

A partir de esta premisa, el capítulo se plantea los siguientes objetivos:

- Examinar de manera crítica y fundamentada el concepto de bienestar laboral desde una perspectiva académica y profesional, subrayando su carácter multidimensional y su vinculación con el rendimiento, la salud ocupacional y la calidad de vida en el trabajo.

- Fundamentar la necesidad de considerar el bienestar no como un resultado ocasional del entorno profesional, sino como una competencia que puede y debe ser desarrollada intencionadamente en los espacios de formación universitaria.

- Analizar cómo los seis pilares del modelo académico transformador (currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data-driven*, internacionalidad y entornos simulados) pueden facilitar la incorporación efectiva del bienestar en los procesos formativos, tanto a nivel metodológico como institucional.

- Revisar la evidencia empírica disponible sobre el impacto de integrar el bienestar como competencia profesional, especialmente en lo que respecta a la empleabilidad, la sostenibilidad laboral y la madurez emocional de los egresados.

- Explorar testimonios de estudiantes, egresados y empleadores que han participado en experiencias formativas centradas en el bienestar, con el fin de ilustrar su valor formativo, profesional y transformador en contextos reales.

- Proponer orientaciones estratégicas y recomendaciones institucionales para facilitar la incorporación transversal del bienestar en la educación superior, promoviendo modelos pedagógicos más humanistas, éticos y sostenibles.

Con estos objetivos, el capítulo busca contribuir no sólo al debate teórico en torno a las competencias profesionales del siglo XXI, sino también a la construcción de una cultura universitaria que reconozca el bienestar como condición estructural del desarrollo integral de los estudiantes y de la transformación responsable de los entornos laborales.

III. MARCO TEÓRICO

La configuración contemporánea del mundo del trabajo ha impulsado una revalorización profunda del papel que desempeña el bienestar en los entornos laborales. Lejos de concebirse como un simple beneficio accesorio, el bienestar en el trabajo se ha convertido en un elemento estratégico y en una competencia transversal imprescindible para el desarrollo profesional sostenible. En esta sección se analizará qué se entiende por bienestar laboral desde una perspectiva académica y profesional, y se presentará una revisión sintética de la evidencia empírica que vincula dicho bienestar con el desempeño profesional, con el objetivo de fundamentar su inclusión como competencia transversal en el modelo formativo basado en los seis pilares.

1. Conceptualización académica y profesional del bienestar laboral

Desde un enfoque académico, el bienestar laboral se define como un estado subjetivo positivo derivado de la experiencia del individuo en su entorno de trabajo. Se trata de un constructo multidimensional que abarca componentes físicos, psicológicos y sociales, y que refleja tanto la ausencia de malestar como la presencia de factores que promueven la salud, el sentido de pertenencia y la realización personal. Algunos autores lo han descrito como la calidad global de la experiencia del empleado en el trabajo, incluyendo su estado emocional, su satisfacción con las tareas y su percepción de crecimiento (Grant *et al.*, 2007).

En el ámbito profesional, el bienestar laboral se concibe como el resultado de un entorno organizativo que favorece el equilibrio entre las demandas laborales y los recursos disponibles para afrontarlas. Esta visión coincide con la perspectiva aportada por la Teoría de Demandas-Recursos (JD-R) postulada hace escasos años (Bakker *et al.*, 2023; Bakker & Demerouti, 2013), según la cual el bienestar se ve afectado por el equilibrio entre factores estresores (como la sobrecarga o la ambigüedad de rol) y recursos laborales (como el apoyo social, la autonomía o las oportunidades de desarrollo). Desde esta óptica, el bienestar no es una condición estática, sino un proceso dinámico y contextual que puede potenciarse mediante estrategias organizativas y personales (Rodríguez Elizalde, 2021).

Una distinción clave en la literatura es la que se establece entre bienestar hedónico y eudaimónico. El primero alude a la experiencia de placer, emociones positivas y satisfacción, mientras que el segundo se refiere a la autorrealización, el sentido de contribución y el desarrollo del potencial personal en el trabajo (Delle Fave *et al.*, 2011). Ambas dimensiones no son excluyentes, y su integración ofrece una compren-

sión más rica del bienestar laboral, alineada con los planteamientos de la psicología positiva y los modelos de calidad de vida laboral.

2. Revisión de estudios sobre bienestar y desempeño profesional

La relación entre bienestar laboral y desempeño profesional ha sido objeto de un número creciente de investigaciones en las últimas dos décadas. Existe un consenso amplio en torno a la idea de que los empleados que experimentan altos niveles de bienestar tienden a mostrar un mejor desempeño, tanto en tareas técnicas como en aspectos vinculados a la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

Diversos meta-análisis han confirmado una correlación positiva y significativa entre bienestar subjetivo (satisfacción laboral, afecto positivo, compromiso) y rendimiento laboral. Harter, Schmidt y Keyes (2004), por ejemplo, analizaron datos de más de 7.900 unidades de negocio y encontraron que el bienestar de los empleados se asociaba con mayores niveles de productividad, rentabilidad y retención del talento. Del mismo modo, Wright y Cropanzano (2000a, 2000b) demostraron que el bienestar psicológico predice el desempeño laboral con más fuerza que otros factores tradicionalmente considerados, como la inteligencia o la experiencia previa.

Por su parte, Peiró *et al.* (2014) introdujeron el concepto de sinergia entre bienestar y desempeño sostenible, subrayando que estos dos elementos se refuerzan mutuamente a lo largo del tiempo. Un entorno que promueve el bienestar facilita un desempeño más eficaz, y este, a su vez, retroalimenta la percepción de bienestar. Esta visión sinérgica resulta especialmente pertinente en contextos de alta incertidumbre o transformación, donde las competencias de autorregulación emocional, resiliencia y equilibrio se tornan fundamentales.

Además, el bienestar laboral se ha relacionado de forma consistente con indicadores organizacionales clave: menor rotación de personal, reducción del absentismo, mayor satisfacción del cliente y mejora en los climas laborales (Harter *et al.*, 2004; Peiró *et al.*, 2014). Estas evidencias empíricas justifican plenamente la inclusión del bienestar como una competencia profesional a desarrollar desde la formación superior. No se trata sólo de preparar personas para insertarse en el mercado laboral, sino de formar profesionales capaces de sostener su salud, su motivación y su eficacia a lo largo de trayectorias prolongadas, en entornos laborales cambiantes y cada vez más complejos.

Por tanto, incorporar el bienestar laboral en el diseño curricular y metodológico de los programas de educación superior no solo responde a una necesidad formativa emergente, sino también a un compromiso ético con la salud integral de los futuros profesionales y con la sostenibilidad de las organizaciones donde estos ejercerán su labor.

IV. IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO ACADÉMICO CON ENFOQUE EN BIENESTAR

La incorporación del bienestar como competencia profesional transversal exige un cambio estructural en la manera en que concebimos el currículum, los entornos de aprendizaje y los modelos pedagógicos en la educación superior (Rodríguez Elizalde, 2022a; Rodríguez Elizalde *et al.*, 2025). Lejos de reducirse a acciones complementarias o talleres aislados, el bienestar ha de ser entendido como una dimensión sustantiva de la formación profesional, con implicaciones directas en la empleabilidad, la salud ocupacional y la sostenibilidad de las trayectorias laborales. Este apartado se propone analizar en profundidad cómo los seis pilares del modelo educativo transformador (currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data-driven*, internacionalidad y entornos simulados) pueden ser operativizados para desarrollar, visibilizar y evaluar competencias relacionadas con el bienestar.

1. Currículum integrado

El currículum integrado parte de la premisa de que los saberes no deben ser compartimentados, sino articulados en torno a contextos significativos de aplicación. En este sentido, el bienestar puede incorporarse como contenido transversal, pero también como meta-competencia presente en la planificación didáctica, la evaluación formativa y el diseño de experiencias de aprendizaje (Zabalza Beraza, 2012). Algunos ejemplos de esta integración incluyen la introducción de módulos sobre salud emocional en asignaturas de liderazgo, el análisis de casos de toxicidad organizacional en materias de ética profesional o el trabajo sistemático de técnicas de autorregulación en espacios de desarrollo de competencias blandas.

Esta estrategia exige un enfoque curricular por competencias, donde el bienestar no es tratado como un conocimiento aislado, sino como una dimensión evaluable del desempeño profesional. Los sistemas de evaluación auténtica permiten valorar, por ejemplo, cómo el estudiante gestiona el trabajo en equipo bajo presión, o cómo responde a situaciones de conflicto desde una perspectiva de cuidado y responsabilidad.

Así, el bienestar se convierte en un criterio explícito de calidad educativa (Ianni-Gómez, 2024).

Además, el currículum integrado permite establecer conexiones entre asignaturas que, *a priori*, podrían parecer ajenas al bienestar. Por ejemplo, en formaciones técnicas o científicas, se pueden incorporar elementos como la ergonomía cognitiva, el diseño centrado en el usuario o los principios de trabajo seguro y saludable. En los grados vinculados a la educación, el derecho, la comunicación o la ingeniería, es posible plantear tareas que exijan reflexionar sobre el impacto del ejercicio profesional en la salud mental propia y ajena, o sobre la responsabilidad ética de promover entornos inclusivos y equitativos (Espejo Villar *et al.*, 2025).

En definitiva, un currículum integrado que incluya el bienestar como componente estructural no solo favorece la coherencia pedagógica y la transferencia de aprendizajes, sino que transmite al estudiante la idea de que el bienestar no es un extra, sino un eje central de la profesionalidad y del desempeño ético y eficaz.

2. Transdisciplinariedad

El carácter profundamente multidimensional del bienestar, que abarca desde lo emocional hasta lo estructural (Gómez Cano *et al.*, 2024), exige un abordaje transdisciplinar que rompa con la fragmentación tradicional del conocimiento universitario y la compartimentación de las competencias profesionales (Orefice & Sefair Vera, 2025). La experiencia del bienestar en contextos laborales no puede ser comprendida ni promovida desde una única perspectiva disciplinar, pues se encuentra atravesada por variables biomédicas, psicológicas, organizacionales, tecnológicas, sociales y ético-políticas.

Integrar saberes provenientes de la psicología, la medicina, la gestión de organizaciones, la antropología, la neurociencia y la tecnología permite construir marcos interpretativos más ricos y diseñar intervenciones más robustas y situadas. En el contexto universitario, esta integración se materializa, por ejemplo, en proyectos interfacultativos donde estudiantes de ingeniería informática y psicología diseñan conjuntamente herramientas digitales de evaluación emocional en el trabajo; o en seminarios interdisciplinarios en los que alumnado de ciencias sociales y ciencias de la salud analizan críticamente los discursos biomédicos y productivistas en torno al burnout y la fatiga mental.

Rodríguez Elizalde (2021) documenta cómo estas experiencias de colaboración fomentan el pensamiento sistémico y la sensibilidad profesional hacia los efectos colaterales de la tecnología en el equilibrio personal. Del mismo modo, trabajos posteriores sobre teletrabajo y

salud psicosocial (Rodríguez Elizalde, 2022b) han mostrado que solo un abordaje que combine el análisis de las condiciones materiales, la arquitectura organizativa y los marcos normativos puede generar propuestas sostenibles y no simplistas para mejorar el bienestar en escenarios de alta virtualización.

Por otra parte, la lógica transdisciplinar promueve una pedagogía del diálogo y del reconocimiento mutuo. En las experiencias de trabajo conjunto entre disciplinas, frecuentemente con lenguajes, metodologías y epistemologías divergentes, el estudiantado aprende a negociar significados, a argumentar con rigor, a cuestionar sus propias premisas y a construir soluciones integradoras, sin caer en la jerarquización del saber técnico sobre el humano (Artaza *et al.*, 2025; Barrientos-Cabezas *et al.*, 2020). Esta capacidad de escucha y de colaboración intelectual resulta esencial en la construcción de entornos profesionales en los que el bienestar no sea una retórica vacía, sino una práctica organizacional coherente.

Por tanto, se puede concluir que la transdisciplinariedad no es solo una metodología conveniente para abordar la complejidad del bienestar, sino una condición necesaria para formar profesionales con pensamiento amplio, sensibilidad social y capacidad real de intervenir en la mejora de los contextos laborales desde múltiples frentes (Oseguera & Ramírez-Vizcaya, 2024; Rodríguez Elizalde, 2021, 2022a).

3. Entornos profesionales

La inmersión en entornos profesionales constituye una oportunidad pedagógica privilegiada para vivenciar el bienestar en su dimensión práctica, superando el plano teórico y permitiendo al estudiantado confrontarse con la realidad, a menudo ambigua y tensionada, de las organizaciones contemporáneas. Las estancias en empresas, instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales o centros comunitarios brindan una ocasión única para observar en tiempo real las dinámicas de gestión del clima laboral, las políticas internas de conciliación, las estrategias de prevención del estrés, así como las acciones proactivas de promoción de la salud organizacional (Esgueva Lope *et al.*, 2019).

Sin embargo, estas prácticas no deben reducirse a una mera observación pasiva o a la adquisición de destrezas técnicas. Cuando están bien diseñadas e intencionadas pedagógicamente, se convierten en verdaderos espacios de intervención, en los que el alumnado puede participar en procesos de mejora real, dialogando con actores clave de la organización y aportando propuestas innovadoras orientadas al bienestar colectivo. Se han documentado experiencias en las que los estudiantes codiseñan protocolos de desconexión digital, planes de mejora del clima psicosocial, estrategias de acogida emocional para

nuevos empleados o talleres sobre inteligencia emocional y comunicación no violenta (Marcos Martínez & Martín Peña, 2016).

Además, la figura del tutor académico y del profesional en destino adquiere aquí una relevancia crucial. El acompañamiento reflexivo que ambos ofrecen permite al estudiante interpretar críticamente sus vivencias, contrastar expectativas con realidades y resignificar posibles experiencias de conflicto, ambigüedad o malestar. A través de esta tutoría dual, se genera un espacio pedagógico donde el bienestar no es asumido de forma acrítica o idealizada, sino analizado como un proceso situado, condicionado por factores culturales, estructurales y relacionales.

En este sentido, las prácticas externas permiten visibilizar las tensiones entre el discurso institucional sobre el bienestar y su implementación real en las rutinas laborales. No pocas veces, los estudiantes constatan contradicciones entre lo que se declara y lo que se vive: políticas que promueven la conciliación pero culturas que penalizan la desconexión, espacios de coworking que fomentan la colaboración pero también la hiperexposición, o liderazgos que, siendo técnicamente competentes, carecen de sensibilidad emocional. Este contraste no debe ser evitado, sino trabajado pedagógicamente como parte del aprendizaje profesional.

Por último, cabe destacar que el valor de estos entornos no reside únicamente en el contacto con la realidad laboral, sino en su potencial transformador. La experiencia situada del bienestar (y del malestar) confronta al estudiante con preguntas esenciales: ¿cómo quiero trabajar?, ¿qué tipo de profesional quiero ser?, ¿qué entiendo por calidad de vida laboral? (Gordillo Caicedo, 2023; Rodríguez-Jiménez *et al.*, 2014). Estas preguntas, cuando son acompañadas y procesadas en clave pedagógica, contribuyen a formar profesionales más conscientes, más críticos y más comprometidos con la construcción de entornos laborales éticamente sostenibles.

4. Enfoque *data-driven*

El uso de datos en la educación superior ha de ir más allá de la mera monitorización del rendimiento académico. En el marco de una pedagogía transformadora, el enfoque *data-driven* debe concebirse como una herramienta al servicio de la comprensión holística de la experiencia educativa, donde aspectos como el bienestar emocional, la calidad del clima formativo o el desarrollo de competencias socioemocionales se integran como dimensiones evaluables, pertinentes y prioritarias.

Diseñar este tipo de sistemas requiere un cambio epistemológico y metodológico profundo. Ya no se trata únicamente de medir lo que

el estudiante sabe o produce, sino de captar cómo se siente, cómo se vincula con los demás, y cómo gestiona la complejidad emocional y relacional de su proceso formativo. Para ello, resulta imprescindible contar con instrumentos psicométricamente válidos y culturalmente sensibles que permitan recoger información sobre la percepción de carga académica (Pinzón, 2024), la satisfacción con la vida universitaria, el sentido de pertenencia institucional, la evolución de la ansiedad ante situaciones de evaluación (Villarroel-Henríquez & Gallardo-Aguayo, 2025), o incluso la autoeficacia emocional en contextos académicos de alta presión.

Estos datos, lejos de convertirse en una lógica de vigilancia o control, deben ser interpretados como puntos de partida para el diálogo pedagógico, la toma de decisiones basada en evidencias y el diseño de itinerarios de aprendizaje más personalizados y sostenibles (Núñez Villalobos, 2025). El equipo docente puede, a partir de estos indicadores, detectar patrones de agotamiento, malestar emocional o desconexión progresiva, e intervenir tempranamente con medidas de acompañamiento, tutoría o flexibilización. Al mismo tiempo, el propio alumnado puede adquirir una mayor conciencia de su estado emocional y de su evolución, lo cual refuerza su autonomía y capacidad de autorregulación.

Además, un enfoque *data-driven* sensible al bienestar permite desarrollar una cultura institucional más justa y adaptativa. La agregación y análisis de datos puede revelar brechas estructurales que afectan diferencialmente a ciertos colectivos: estudiantes de primera generación universitaria, personas con discapacidad, mujeres en carreras altamente masculinizadas o alumnado internacional. Estos análisis no solo visibilizan desigualdades ocultas, sino que permiten diseñar políticas de inclusión y bienestar verdaderamente basadas en realidades verificadas, y no únicamente en buenas intenciones.

Por otro lado, la integración de tecnologías emergentes, como el aprendizaje automático o los sistemas de análisis de aprendizaje (*learning analytics*), ofrece nuevas posibilidades para anticipar riesgos y optimizar los recursos institucionales destinados al bienestar (Pinzón, 2024; Villarroel-Henríquez & Gallardo-Aguayo, 2025). No obstante, esta digitalización del seguimiento debe ir acompañada de una reflexión ética seria: ¿qué datos recogemos?, ¿con qué propósito?, ¿quién accede a ellos?, ¿cómo garantizamos que el enfoque *data-driven* no se convierta en una fuente de presión adicional para estudiantes y docentes?

Así, un enfoque verdaderamente transformador del uso de datos no consiste en cuantificarlo todo, sino en saber mirar, con profundidad y humanidad, lo que los datos revelan. Se trata de poner la tecnología y la medición al servicio del cuidado: del cuidado del aprendizaje, del

cuidado del vínculo docente-estudiante, y, en última instancia, del cuidado de las personas que habitan la universidad.

5. Internacionalidad

El bienestar en el trabajo no es un constructo neutro ni universalmente homogéneo. Su definición, sus condiciones de posibilidad y sus mecanismos de promoción están profundamente influenciados por los marcos culturales, legales, económicos y simbólicos que estructuran las distintas sociedades. Así, lo que en un país puede entenderse como un entorno saludable (por ejemplo, el teletrabajo flexible o la autonomía individual), en otro puede interpretarse como una fuente de aislamiento o ambigüedad laboral (De Andrade-Tavares & Farias, 2023; Tous Pallarès *et al.*, 2010). Esta diversidad de enfoques no solo refleja diferencias contextuales, sino que también revela tensiones entre modelos de gestión, concepciones del sujeto profesional y valoraciones sobre la vida laboral.

Incorporar una dimensión internacional en los programas de formación superior no significa simplemente añadir un componente de movilidad o incluir casos de estudio extranjeros. Significa ofrecer al estudiantado herramientas para reconocer, analizar e interpretar críticamente las distintas formas en que el bienestar es concebido, promovido, instrumentalizado o directamente ignorado en distintas latitudes (Harter *et al.*, 2004; Quiroz González *et al.*, 2020). Este ejercicio no sólo amplía el horizonte cultural del alumnado, sino que lo dota de una competencia clave en el mercado laboral globalizado: la sensibilidad intercultural aplicada a la vida organizacional.

Las experiencias de movilidad académica (Erasmus+, convenios bilaterales, programas de prácticas internacionales), los proyectos colaborativos multilingües o las redes globales de innovación educativa son espacios especialmente fecundos para el aprendizaje situado de estas competencias (Hernández Ramírez & Gonzalez Tapia, 2024; Rodríguez-Jiménez *et al.*, 2014). En estos contextos, los y las estudiantes tienen la oportunidad de contrastar estilos de liderazgo, ritmos de trabajo, concepciones del tiempo, del conflicto o del equilibrio entre vida profesional y personal, desarrollando así una mirada más matizada sobre la diversidad de prácticas en torno al bienestar.

Además, esta exposición internacional permite tomar conciencia de las desigualdades estructurales que condicionan el acceso al bienestar en distintos países o sectores productivos. Por ejemplo, mientras en algunos contextos europeos el derecho a la desconexión digital está regulado y protegido, en otras geografías el presentismo extremo o la precariedad laboral siguen siendo normativas no escritas que con-

dicionan profundamente la salud física y mental de los trabajadores. Reconocer estas asimetrías no solo es un ejercicio intelectual, sino también ético, que interpela al estudiantado sobre su rol como futuros agentes de cambio.

Este enfoque internacional, por tanto, no debe orientarse únicamente al desarrollo de una «adaptabilidad cultural» útil para la empleabilidad. Debe promover, ante todo, una conciencia crítica y comprometida con la construcción de entornos laborales interculturalmente competentes, capaces de acoger la diversidad y de garantizar condiciones de dignidad y salud para todas las personas, independientemente de su origen, género o condición.

En definitiva, formar profesionales con una perspectiva internacional del bienestar significa dotarles de una competencia indispensable en el siglo XXI: la capacidad de construir, defender y sostener culturas del trabajo más humanas, inclusivas y equitativas en un mundo profundamente interconectado pero marcado aún por profundas desigualdades.

6. Entornos simulados

Los entornos simulados, como laboratorios de aprendizaje, escenarios gamificados, simuladores digitales y prácticas supervisadas en contextos artificiales de alta fidelidad, se están consolidando como una herramienta clave para el desarrollo de competencias complejas, entre ellas, las vinculadas al bienestar profesional (Ramos Velásquez & Flórez Rico, 2023). Su valor pedagógico radica en la posibilidad de recrear con un alto grado de realismo situaciones propias del ejercicio profesional, pero en un entorno controlado, reflexivo y orientado al aprendizaje (Pedreño *et al.*, 2024).

Desde una perspectiva académica, estos entornos permiten al estudiantado enfrentarse a dilemas éticos, conflictos interpersonales, cargas de trabajo intensas o situaciones de liderazgo emocionalmente exigentes, sin las consecuencias reales que tendría en un entorno profesional. La simulación facilita así la experimentación de distintas respuestas conductuales y emocionales, así como el análisis posterior de sus efectos sobre el equipo, sobre los objetivos profesionales y sobre el propio equilibrio personal del estudiante (Gisbert Cervera *et al.*, 2010; Sierra-Daza *et al.*, 2023).

En este tipo de dinámicas, el bienestar no es solo un contenido que se discute o un objetivo que se busca preservar; se convierte en un eje transversal del proceso formativo (Rodríguez-Jiménez *et al.*, 2014). El alumnado debe aprender a reconocer señales de malestar (propias o ajenas), gestionar la tensión con recursos personales y colectivos, y tomar decisiones que integren eficacia técnica con sostenibilidad emo-

cional. Por ejemplo, simulaciones en entornos clínicos, en contextos de gestión de crisis o en dinámicas de negociación pueden incorporar indicadores de presión psicológica, tiempos de respuesta, colaboración interdependiente y autocuidado, que son luego objeto de análisis crítico y retroalimentación estructurada.

Además, estos escenarios permiten el desarrollo de habilidades como la autoobservación, la metarreflexión y la empatía profesional. En muchas instituciones, el uso de rúbricas de evaluación específicas para estos espacios incluye dimensiones como la contención emocional, el tono comunicativo, la actitud de escucha o la responsabilidad afectiva en la toma de decisiones (Pedreño *et al.*, 2024; Sierra-Daza *et al.*, 2023). La posibilidad de revisar grabaciones, recibir feedback de pares y docentes, y repetir las simulaciones con mejoras progresivas convierte estos entornos en espacios privilegiados para el aprendizaje profundo.

Por último, conviene destacar que la implementación de entornos simulados debe ir acompañada de una pedagogía crítica y humanista. No basta con replicar situaciones de estrés o conflicto (Ramos Velásquez & Flórez Rico, 2023; Rodríguez Elizalde, 2021), es necesario generar condiciones para que el alumnado se sienta seguro, validado y acompañado en la exploración de sus propios límites y fortalezas. Solo así, la simulación deja de ser una mera representación para convertirse en una experiencia transformadora del rol profesional, centrada en el bienestar como principio y fin de la intervención.

En conjunto, la implementación de estos seis pilares desde una perspectiva centrada en el bienestar no sólo enriquece la experiencia formativa, sino que prepara a los estudiantes para ejercer su profesión con una mirada integral, crítica y comprometida con la dignidad del trabajo y la salud de las personas.

7. Condiciones institucionales para una implementación efectiva

La integración del bienestar como competencia transversal no solo requiere una fundamentación pedagógica sólida, sino también un compromiso institucional que facilite su implementación real en el día a día universitario. Para que el desarrollo de esta competencia sea posible, sostenible y evaluable, es necesario considerar ciertas condiciones estructurales, organizativas y formativas (Vaudo, 2023).

En primer lugar, resulta clave definir con claridad en qué momentos del itinerario formativo debe introducirse esta competencia (Peiró *et al.*, 2014). Si bien puede comenzar a trabajarse desde los primeros cursos,

su desarrollo debería ser progresivo y adaptado al nivel de madurez profesional del estudiantado.

En segundo lugar, el claustro docente debe contar con la formación y los recursos necesarios para operar este cambio pedagógico. Esto implica capacitar al profesorado no solo en los contenidos relacionados con el bienestar, sino también en estrategias metodológicas que permitan su integración transversal en diversas asignaturas (Expósito & De Ciurana, 2022). La coordinación entre equipos docentes, especialmente en propuestas interdisciplinarias o casos compartidos, es esencial para evitar la fragmentación y garantizar la coherencia del proceso formativo.

Asimismo, es necesario establecer criterios e instrumentos de evaluación claros que permitan medir el grado de adquisición de esta competencia (Mulà & Tilbury, 2023). Estos criterios deben reflejarse en el sistema de evaluación del estudiante, pero también en los procesos de reconocimiento de la labor docente, incluyendo aspectos como la innovación pedagógica, el trabajo colaborativo o la mejora del clima de aula.

Finalmente, la implementación del bienestar como competencia transversal debe ir acompañada de una apuesta institucional decidida (Vaudó, 2023). Esto implica incorporarlo de forma explícita en los planes de estudio, promover una cultura organizacional orientada al cuidado y generar condiciones estructurales (espacios, tiempos, apoyos) que lo hagan viable en la práctica.

V. RESULTADOS E IMPACTO EN LA EMPLEABILIDAD: EVIDENCIA DEL BIENESTAR COMO COMPETENCIA PROFESIONAL CLAVE

La incorporación del bienestar como competencia transversal en el diseño y desarrollo de la formación superior no solo responde a una necesidad pedagógica y ética, sino que empieza a ofrecer resultados medibles en términos de empleabilidad, adaptabilidad profesional y sostenibilidad de las trayectorias laborales (Orefice & Sefair Vera, 2025). Este apartado tiene por objeto analizar, desde un enfoque riguroso y plural, cómo la implementación de modelos académicos centrados en el bienestar impacta positiva y significativamente en la preparación de los estudiantes para enfrentar entornos laborales exigentes sin comprometer su salud ni su integridad personal.

En particular, se explorará cómo el bienestar actúa como catalizador del desarrollo de competencias clave para la empleabilidad sostenible, tales como la autorregulación emocional, la resiliencia, la gestión del

estrés, la comunicación empática o la capacidad de colaborar en contextos de incertidumbre.

1. Evidencias empíricas: mejora de la preparación profesional

Diversos estudios recientes, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, han empezado a documentar los beneficios concretos de integrar el bienestar en la formación universitaria. En contextos donde se han aplicado programas con enfoque transversal de bienestar (por ejemplo, en grados de educación, ingeniería o ciencias de la salud), se ha observado un aumento significativo en indicadores como la autoeficacia percibida, la satisfacción con la vida universitaria y el sentido de preparación para afrontar situaciones de alta carga laboral o ambigüedad de rol. Asimismo, las competencias socioemocionales desarrolladas (autocuidado, comunicación empática, regulación emocional, resiliencia) han mostrado una correlación positiva con variables como la empleabilidad percibida (Rodríguez Martínez *et al.*, 2019), la intención de permanencia en el empleo y el afrontamiento proactivo de retos profesionales (Castro Pais *et al.*, 2023).

Desde una perspectiva institucional, se ha constatado que egresados formados en entornos que promueven el bienestar no solo acceden al mercado laboral con mayor rapidez, sino que tienden a integrarse en equipos con más facilidad, a presentar menores niveles de estrés en los primeros meses de incorporación y a recibir valoraciones positivas por parte de sus supervisores en dimensiones vinculadas al trabajo en equipo, la iniciativa y la madurez emocional (Gordillo Caicedo, 2023).

Un aspecto especialmente relevante es que estas competencias actúan como factores protectores frente a los efectos nocivos del trabajo en entornos altamente competitivos, complejos o emocionalmente demandantes (Castro Pais *et al.*, 2023; González Morga & Martínez Clares, 2020; Rodríguez Martínez *et al.*, 2019). Las evidencias apuntan a que los profesionales que han desarrollado un enfoque reflexivo sobre su propio bienestar durante su formación son más proclives a identificar precozmente situaciones de riesgo psicosocial, a establecer límites sostenibles y a cultivar relaciones laborales positivas, lo cual redundará en mayor sostenibilidad y satisfacción a largo plazo.

En este sentido, el bienestar no solo contribuye al desempeño inmediato, sino que se configura como un factor estructural de la empleabilidad sostenible: es decir, la capacidad de mantener un ejercicio profesional competente, ético y saludable a lo largo del tiempo, incluso en contextos de alta exigencia o cambio constante.

2. Voces desde la experiencia: testimonios de estudiantes y empleadores

La valoración subjetiva de los protagonistas del proceso formativo también ofrece una fuente rica de evidencia. En entrevistas y grupos focales realizados con estudiantes de programas que integran el bienestar como eje transversal, emergen con frecuencia expresiones que aluden a un cambio profundo en la forma de concebir la vida profesional. Algunos testimonios señalan que por primera vez sintieron que la universidad se preocupaba por ellos como personas, y no solo como futuros trabajadores, o que aprender a gestionar su ansiedad antes de una presentación fue tan importante como la preparación de los contenidos (Castillo Bazante *et al.*, 2022; Peiró *et al.*, 2014). Estas voces subrayan la vivencia de una educación más humana, que contribuye a construir una identidad profesional consciente, equilibrada y con sentido.

Estas vivencias coinciden con lo señalado en diversos estudios sobre formación superior humanista, que destacan la importancia de generar entornos educativos donde el estudiante se sienta visto y valorado como persona integral, no solo como sujeto académico o futuro empleado (Gómez Cano *et al.*, 2024; Hernández Ramírez & Gonzalez Tapia, 2024). La percepción de cuidado institucional, junto con el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, favorece una identidad profesional más sólida y coherente con las exigencias del mundo laboral contemporáneo. Como señalan Jerónimo Sánchez-Beato *et al.* (2023), la formación universitaria debe ser también una experiencia de subjetivación ética, donde los futuros profesionales aprendan a relacionarse consigo mismos, con los otros y con sus entornos de forma consciente y sostenible.

Por parte del tejido empresarial, las valoraciones recogidas en encuestas y entrevistas con responsables de selección y formación de personal destacan la madurez, la capacidad de escucha y la actitud colaborativa como elementos diferenciales en los egresados formados bajo este modelo. Estas competencias se corresponden con lo que numerosos estudios definen como habilidades transversales clave para la empleabilidad sostenible, especialmente en contextos de alta incertidumbre y cambio organizacional (Peiró *et al.*, 2014; Zambrano Chamba *et al.*, 2023). Parafraseando a una directora de recursos humanos del sector sociosanitario, podría decirse que lo que marca la diferencia hoy no es solo el expediente académico, sino la capacidad de afrontar la presión sin desbordarse, de construir buen clima en los equipos y de ser conscientes de sus propios límites (Piteres Redondo *et al.*, 2017). Eso no se improvisa, se aprende (Tous Pallarès *et al.*, 2010).

Estas percepciones refuerzan la idea de que el bienestar, lejos de ser un concepto difuso o ajeno al desempeño profesional, constituye una competencia tangible y valorada, que incide directamente en la

calidad del trabajo y en la sostenibilidad del talento en las organizaciones (Harter *et al.*, 2004). El modelo de formación que lo promueve no solo prepara para conseguir un empleo (Wright & Cropanzano, 2000a, 2000b), sino para mantenerlo, disfrutarlo y transformarlo en una fuente de desarrollo personal y colectivo.

En definitiva, los resultados que comienzan a emerger de las experiencias de formación superior centradas en el bienestar invitan a consolidar esta línea como una apuesta educativa de futuro: rigurosa, humanista y profundamente transformadora.

Aunque este capítulo se ha centrado en el marco conceptual y metodológico para integrar el bienestar laboral como competencia profesional, en el contexto de la Universidad Europea y otras instituciones afines ya se han iniciado experiencias piloto orientadas a este fin. Algunas de estas prácticas, como la implementación de actividades interdisciplinarias centradas en el autocuidado, el acompañamiento emocional en contextos de prácticas profesionales o el uso de simulaciones con foco en dinámicas psicosociales, comienzan a generar evidencias valiosas que nutren la reflexión pedagógica. Estos desarrollos, junto con las contribuciones recogidas en otros capítulos del presente volumen, abren camino a futuras líneas de investigación e innovación educativa en torno al bienestar, su evaluación y su escalabilidad en distintos contextos universitarios.

En conjunto, estos testimonios revelan que el desarrollo del bienestar como competencia transversal no solo transforma la experiencia educativa, sino que también fortalece la empleabilidad sostenible. La capacidad de gestionar la presión, colaborar con sensibilidad interpersonal y mantener la motivación en entornos desafiantes son hoy habilidades altamente valoradas en el mercado laboral. Lo que antes podía considerarse una dimensión personal o emocional del desarrollo estudiantil, se revela ahora como un atributo profesional estratégico, directamente relacionado con la calidad, la permanencia y el impacto del trabajo que las y los egresados son capaces de realizar.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo permite afirmar que la integración del bienestar como competencia transversal en la formación superior no es una opción accesoria ni una moda pedagógica coyuntural, sino una necesidad estructural y una responsabilidad institucional ineludible. Las transformaciones del mundo del trabajo, unidas a la creciente evidencia sobre los efectos del malestar crónico en la salud laboral y la productividad, obligan a repensar el sentido, los contenidos y las metodologías de la educación universitaria.

En este contexto, el bienestar debe ser concebido no solo como un objeto de conocimiento, sino como un eje vertebrador de la experiencia formativa. Incorporarlo de forma intencionada y sistemática en los diseños curriculares, en los entornos de aprendizaje y en la cultura institucional implica asumir que formar buenos profesionales significa también formar personas capaces de sostener su salud, su motivación y su compromiso en contextos de alta complejidad. Tal como se ha argumentado y ejemplificado a lo largo del capítulo, los seis pilares del modelo académico no solo ofrecen un marco estructurado y coherente para la formación transformadora, sino que constituyen palancas efectivas para incorporar el bienestar como competencia transversal. Cada pilar, desde el currículum integrado hasta los entornos simulados, permite abordar el bienestar desde dimensiones complementarias: pedagógicas, organizativas, culturales y éticas. Esta articulación posibilita no solo su enseñanza, sino también su práctica, evaluación y sostenibilidad en el tiempo, convirtiéndolo en un componente tangible de la profesionalidad del siglo XXI.

Las siguientes buenas prácticas pueden servir como orientación para aquellas instituciones que deseen avanzar en esta línea:

1. Revisar los planes de estudio desde una perspectiva de bienestar, identificando oportunidades para integrar contenidos, metodologías y sistemas de evaluación que favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales, la autorregulación y la conciencia del autocuidado.
2. Fomentar entornos de aprendizaje emocionalmente seguros, donde el error sea valorado como parte del proceso y donde se promueva un clima de apoyo mutuo, respeto y confianza.
3. Capacitar al profesorado en estrategias de acompañamiento pedagógico sensibles al bienestar, incorporando formación en inteligencia emocional, atención plena, gestión del aula desde el cuidado y liderazgo empático.
4. Establecer sistemas de monitoreo y retroalimentación sobre el bienestar del estudiantado, que permitan detectar precozmente situaciones de riesgo psicosocial y activar recursos de apoyo adecuados.
5. Promover experiencias interdisciplinarias e interinstitucionales centradas en el bienestar, como seminarios, *hackathons*, proyectos de innovación o laboratorios de simulación, que permitan al estudiantado ensayar su rol profesional en condiciones realistas y complejas.
6. Cultivar una cultura institucional del bienestar, en la que los valores del cuidado, la sostenibilidad, la inclusión y la cooperación estén presentes en todos los niveles de la organización, desde la gobernanza hasta los servicios de apoyo, pasando por la comunicación institucional y las condiciones laborales del propio personal universitario.

Estas recomendaciones no pretenden ofrecer un recetario cerrado, sino inspirar procesos de revisión contextualizados, participativos y crí-

ticos. Cada institución tendrá que encontrar su propio camino hacia un modelo formativo más humano, pero los seis pilares aquí desarrollados, cuando se articulan de forma coherente, ofrecen un marco integrador, operativo y evaluable para hacerlo posible. En este modelo, el bienestar laboral no es un añadido ni una moda, sino un componente estructural del desarrollo profesional, ético y sostenible del alumnado. Lo que sí parece claro es que avanzar en esta dirección no solo mejora la experiencia educativa, sino que contribuye a forjar una nueva cultura del trabajo: más justa, más saludable y, en definitiva, más digna.

Este capítulo se ha centrado en explorar las bases pedagógicas, teóricas y metodológicas para el desarrollo del bienestar como competencia transversal. No obstante, somos conscientes de que su implementación plena requiere un entramado organizativo complejo, que va desde la planificación académica hasta la política institucional de recursos humanos. Algunas de estas cuestiones (así como ejemplos concretos de aplicación) se desarrollan en otros capítulos del presente volumen, a los que este texto pretende servir de fundamento y marco conceptual.

VII. REFERENCIAS

- ARTAZA, O., FAGALDE, M. y VALENZUELA, M. (2025). «Una experiencia de proceso de ajuste curricular para la transformación en salud». *International Journal of Integrated Care*, 25, 64. <https://doi.org/10.5334/ijic.icic24034>.
- BAKKER, A.B. y DEMEROUTI, E. (2013). «La teoría de las demandas y los recursos laborales». *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 29(3), 107-115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>.
- BAKKER, A.B., DEMEROUTI, E., SANZ-VERGEL, A. y RODRÍGUEZ-MUÑOZ, A. (2023). «Job Demands-Resources theory: New developments over the last decade». *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 39(3), 157-167. <https://doi.org/10.5093/JWOP2023A17>.
- BARRIENTOS-CABEZAS, A., ARRIAGADA-PÉREZ, L., NAVARRO-VERA, G. y TRONCOSO-PANTOJA, C.A. (2020). «Intervención multidisciplinaria como estrategia de aprendizaje en salud». *Revista de La Fundación Educación Médica*, 23(2), 69. <https://doi.org/10.33588/fem.232.1046>.
- CASTILLO BAZANTE, A.M., RODRÍGUEZ RUEDA, J.E. y MALES ERAZO, V.H. (2022). «Impacto de bienestar: un nuevo reto para conocer la percepción de Bienestar Universitario». *Revista Biumar*, 6(1), 17-21. <https://doi.org/10.31948/biumar6-1-art2>.
- CASTRO PAIS, M.D., MALLO REY, M.M. y OTERO, I.B. (2023). «Labour Market Insertion for University Graduates in the Field of Education Sciences: An Analysis of the Most Highly Valued Professional Competencies». *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla*, 53(1), 33-48. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27984>.
- DE ANDRADE-TAVARES, F. y FARIAS, D. (2023). «Bienestar laboral a través de un abordaje estructural de las representaciones sociales: una reflexión sobre su impacto en la salud de los trabajadores». *Revista Estudios Psicológicos*, 3(2), 35-49. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.02.003>.

- DELLE FAVE, A., MASSIMINI, F. y BASSI, M. (2011). *Hedonism and Eudaimonism in Positive Psychology*. 3-18. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9876-4_1.
- ESGUEVA LOPEZ, V., CARABAL MONTAGUD, M.A. y SANTAMARÍNA CAMPOS, V. (2019). *Aproximación al mundo de la empresa. Un contacto con la realidad laboral del alumnado universitario*. <https://doi.org/10.4995/inred2019.2019.10530>.
- ESPEJO VILLAR, L.B., HERRERO, L.L., COBANO-DELGADO, V. y TRUJILLO, A.L. (2025). «The Educational Agenda for Well-Being: Navigating Emotional Learning in the Curriculum». *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 23(1). <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.003>.
- EXPÓSITO, L. M. C. y DE CIURANA, A. M. G. (2022). «A high-school teacher-training model for sustainability». *Ensenanza de Las Ciencias*, 40(1), 243-262. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3378>.
- GISBERT CERVERA, M., CELA-RANILL, J. M. y ISUS BARADO, S. (2010). «Las simulaciones en entornos TIC como herramienta para la formación en competencias transversales de los estudiantes universitarios». *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 352-370. <https://doi.org/10.14201/eks.6309>.
- GÓMEZ CANO, C.A., SÁNCHEZ CASTILLO, V. y PÉREZ GAMBOA, A. J. (2024). «Formación integral y configuración de proyectos de vida: consideraciones para la adecuada atención psicopedagógica de estudiantes en la educación superior». *Miradas*, 19 (2), 25-47. <https://doi.org/10.22517/25393812.25683>.
- GONZÁLEZ MORGÁ, N. y MARTÍNEZ CLARES, P. (2020). «Relevance of transversal competences in the professional development of the graduate. Student perception». *Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I2.15041>.
- GORDILLO CAICEDO, A. L. (2023). «Bienestar y educación emocional en la educación superior». *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(27), 414-428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.526>.
- GRANT, A. M., CHRISTIANSON, M. K. y PRICE, R. H. (2007). «Happiness, health, or relationships? Managerial practices and employee well-being tradeoffs». *Academy of Management Perspectives*, 21(3), 51-63. <https://doi.org/10.5465/AMP.2007.26421238>.
- HARTER, J. K., SCHMIDT, F. L. y KEYES, C. L. M. (2004). «Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies». *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived.*, 205-224. <https://doi.org/10.1037/10594-009>.
- HERNÁNDEZ RAMÍREZ, E. J. y GONZALEZ TAPIA, F. P. (2024). «La formación superior como capacidad para el desarrollo y el bienestar». *Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales Del CEH*, 3(6), 169-196. <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar3.6-95>.
- IANNI-GÓMEZ, C. E. (2024). «Integración de temas transversales en el currículo universitario: Desarrollo de competencias en entornos educativos cambiantes [Integrating cross-cutting themes in the university curriculum: Competence development in changing educational environments]». *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía*, 2(3), 1-20. <https://doi.org/10.62574/rzfrzn66>.
- JERÓNIMO SÁNCHEZ-BEATO, E., SAN MARTÍN GUTIÉRREZ, S., RODRÍGUEZ-TORRICO, P. y JIMÉNEZ TORRES, N. (2023). «La integración de las competencias éticas en los estudios universitarios». *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 53-74. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.866>.

- MARCOS MARTÍNEZ, E. y MARTÍN PEÑA, M.L. (2016). «Formación de profesionales para la empresa del siglo XXI». *Ekonomiaz. Revista Vasca de Economía*, 89(1), 174-193. <https://doi.org/10.69810/ekz.1239>.
- MULÀ, I. y TILBURY, D. (2023). «Teacher education for sustainability: Current practice and outstanding challenges». *Avances de Investigacion En Educacion Matematica*, 23, 5-18. <https://doi.org/10.35763/aiem23.5414>.
- NÚÑEZ VILLALOBOS, D.A. (2025). «Predictive Model Based on Machine Learning for Student Retention in Higher Education». *European Public and Social Innovation Review*, 10. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1307>.
- OREFICE, C. y SEFAIR VERA, E. (2025). «El enfoque transdisciplinario en la educación superior para potenciar la empleabilidad y la inserción laboral». *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 13(01), 22-38. <https://doi.org/10.18259/acs.2025003>.
- OSEGUERA, J.P. y RAMÍREZ-VIZCAYA, S. (2024). «Enactive Well-Being: a Triaxial Transdisciplinary Program». *Andamios*, 21(54), 111-144. <https://doi.org/10.29092/uacm.v21i54.1061>.
- PEDREÑO, N.B., POSTIGO, S.B., ARRIAGA, K.R. y GOSTIAN, L.A. (2024). «Simulation-based learning in Exercise and Sports Sciences degree students: a pilot study». *Retos*, 53, 288-295. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V53.102124>.
- PEIRÓ, J.M., AYALA, Y., TORDERA, N., LORENTE, L. y RODRÍGUEZ, I. (2014). «Bienestar sostenible en el trabajo: Revisión y reformulación». *Papeles Del Psicologo*, 35(1), 5-14.
- PINZÓN, L. (2024). «Personalización del Aprendizaje mediante Ciencia de Datos: Estrategias y Aplicaciones en la Educación Superior». *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 55-60. <https://doi.org/10.70625/rclce/71>.
- PITERES REDONDO, R., CABARCAS VELAZQUEZ, M. y GASPAR HERNANDEZ, H. (2017). «El recurso humano factor de competitividad en el sector salud». *Investigacion e Innovación En Ingenierias*, 6(1), 93-101. <https://doi.org/10.17081/invinno.6.1.2778>.
- QUIROZ GONZÁLEZ, E., LOAIZA GUZMÁN, J.D. y MEJÍA GONZÁLEZ, C. (2020). «Bienestar en el trabajo: implicaciones y desafíos para las organizaciones saludables». *Organizaciones Saludables: Un Aporte Desde La Psicología y La Comunicación*, 10-35. <https://doi.org/10.31908/eucp.13.c95>.
- RAMOS VELÁSQUEZ, M.P. y FLÓREZ RICO, M.E. (2023). «Ambientes simulados para formación en salud: memoria de una experiencia pedagógica». *Revista de Investigación e Innovación en Salud (REDIIS)*, 7. <https://doi.org/10.23850/rediis.v7i7.3336>.
- RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, R.M., VELASCO-QUINTANA, P.J. y TERRÓN-LÓPEZ, M.J. (2014). «Construyendo universidades saludables: conciencia corporal y bienestar personal». *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 207-224. <https://doi.org/10.35362/rie660388>.
- RODRÍGUEZ ELIZALDE, R. (2021). «Techno-Stress: Damage Caused by New Emerging Risks». *Laws*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/laws10030067>.
- RODRÍGUEZ ELIZALDE, R. (2022a). «Nomophobia and FOMO Syndrome: Are they 21st Century Occupational Diseases?». *Psychology and Psychotherapy Research Study*, 5(5). <https://doi.org/10.31031/pprs.2022.05.000625>.
- RODRÍGUEZ ELIZALDE, R. (2022b). «Occupational Well-Being or Techno-Stress». *Psychology and Psychotherapy Research Study*, 5(5). <https://doi.org/10.31031/pprs.2022.05.000623>.
- RODRÍGUEZ ELIZALDE, R., PRIMO PRIETO, M. y TORREZ MERUVIA, H. (2025). «The influence of Artificial Intelligence (AI) on higher education: new tools, risks, and

- benefits». En TORRES FERNÁNDEZ, Cristóbal (dir.), *The educational revolution: new perspectives and innovative practices*, pp.55-72.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A., CORTÉS PASCUAL, A. y VAL BLASCO, S. (2019). «Analysis of the increase of the employability level in university students through the improvement of transversal skills». *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 30(3), 102-119. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.30.NUM.3.2019.26275>.
- RODRÍGUEZ SARMIENTO, M.I., CASTELLAR RODRÍGUEZ, A.A. y BARRIOS LOZANO, O.F. (2021). «Challenges of universities in the knowledge society, the digital age and electronics for vocational training». *Revista de Filosofia (Venezuela)*, 38(97), 406-416. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4885440>.
- SIERRA-DAZA, M.C., MARTÍN-DEL-POZO, M. y FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, M.R. (2023). «Video games for skills development in Higher Education». *Revista Fuentes*, 25(2), 228-241. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22687>.
- TOUS PALLARÈS, J., MAYOR SÁNCHEZ, C. y BONASA JIMÉNEZ, M. DEL P. (2010). «Gestión saludable de los recursos humanos en una organización de servicios sanitarios y asistenciales». *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, 197-232. <https://doi.org/10.51302/rtss.2010.5245>.
- VAUDO, L. (2023). «Educación sostenible para empresas responsables». *Palimpsesto*, 13(22), 117-133. <https://doi.org/10.35588/pa.v13i22.5998>.
- VILLARROEL-HENRÍQUEZ, V. y GALLARDO-AGUAYO, C. (2025). «Educational Management Using Learning Analytics and Big Data in Higher Education». *Revista de Investigacion En Educacion*, 23(1), 76-92. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6110>.
- WRIGHT, T.A. y CROPANZANO, R. (2000a). «Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance». *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84-94. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.84>.
- WRIGHT, T.A. y CROPANZANO, R. (2000b). «The role of organizational behavior in occupational health psychology: A view as we approach the millennium». *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 5-10. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.5>.
- ZABALZA BERAZA, M. Á. (2012). «Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>.
- ZAMBRANO CHAMBA, M., VALLEJO PIZA, G. y TAFUR MÉNDEZ, F. (2023). «Habilidades blandas como complemento para la formación profesional de los estudiantes». *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), 257-267. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1627>.

ANÁLISIS DEL IMPACTO DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES BLANDAS DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

Juan Carlos AMÉZQUITA SALAZAR
Universidad Europea

Maicol OCHOA
Universidad Europea

Resumen: El modelo educativo de la Universidad Europea se fundamenta en seis pilares que buscan garantizar una formación integral, destacando la transdisciplinariedad como un eje clave para el desarrollo de competencias más allá de lo técnico. Este artículo analiza cómo dichos pilares contribuyen al desarrollo de habilidades blandas, esenciales en el ámbito profesional y personal de los estudiantes. De acuerdo con Pachauri y Yadav (2013) las habilidades blandas incluyen rasgos de personalidad, sociabilidad, fluidez lingüística y hábitos personales, que en combinación con las habilidades técnicas se convierten en un requisito para una profesión. Por lo anterior en este capítulo analizaremos de que manera la Universidad Europea busca fortalecer dichas habilidades en sus estudiantes, no sólo para fortalecer su perfil profesional, sino también temas relevantes como el nivel de empleabilidad.

Palabras clave: modelo educativo, liderazgo, habilidades blandas, empleabilidad.

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la formación universitaria no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos técnicos y teóricos. La cuarta revolución industrial y el actual contexto de cambio han replanteado el mercado laboral. Hoy cobran gran importancia el crecimiento económico, la alta productividad y las tecnologías de información (Quizi, 2020).

Existe una creciente demanda por parte del mercado laboral y la sociedad en general de profesionales que posean un conjunto de habilidades transversales, conocidas como habilidades blandas o *soft skills*. Estas competencias, que abarcan tanto habilidades interpersonales como intrapersonales, complementan los conocimientos técnicos y permiten a los futuros profesionales enfrentar los desafíos de entornos laborales dinámicos y globalizados.

Consciente de esta demanda, la Universidad Europea ha desarrollado un modelo educativo innovador basado en seis pilares que integran las habilidades blandas de manera transversal en el micro currículo del grado en Administración y Dirección de Empresas para preparar a los estudiantes para un desempeño integral.

Este capítulo analiza la importancia de estas habilidades, su impacto en la empleabilidad y cómo el modelo educativo de la Universidad Europea fomenta su desarrollo, ofreciendo una visión holística que responde a las necesidades del mundo profesional contemporáneo. En primera instancia se realiza la revisión de literatura donde se analiza la importancia actual que tienen las habilidades blandas para las empresas, su definición y su importancia en el ámbito educativo. A continuación, se revisarán los elementos esenciales del modelo de aprendizaje de la Universidad Europea y como desde el plan de estudios del programa de Administración y Dirección de Empresas se generan asignaturas que brindan conocimientos, habilidades y competencias, con miras a fortalecer las habilidades blandas de los estudiantes.

II. OBJETIVOS

1. Objetivo general

Analizar el impacto del modelo de aprendizaje de la Universidad Europea en el fortalecimiento de las habilidades blandas de los estudiantes del grado de Administración y Dirección de Empresas.

2. Objetivos específicos

- Desarrollar una revisión de la literatura frente a la importancia de las habilidades blandas para las empresas en la actualidad.
- Analizar la importancia de las habilidades blandas en el contexto educativo y su impacto en la empleabilidad.
- Analizar la manera en que el plan de estudios del grado de Administración y Dirección de Empresas aporta al fortalecimiento de las habilidades blandas de los estudiantes.
- Revisar el impacto del modelo de aprendizaje de la Universidad Europea en la empleabilidad de los estudiantes del grado de Administración y Dirección de Empresas.

III. REVISIÓN DE LITERATURA

1. Importancia de las habilidades blandas en el contexto empresarial

Las habilidades blandas, también conocidas como competencias socioemocionales, han adquirido una gran relevancia en el entorno empresarial actual debido a su impacto en la productividad, la colaboración y la adaptabilidad organizacional. El Banco Interamericano de Desarrollo en un informe realizado por Busso et. al (2017) plantea que las competencias requeridas en la actualidad con la Cuarta Revolución Industrial, en donde convergen diversos tipos de tecnología y en todos los sectores, no solo son importantes los conocimientos duros, sino que también son altamente requeridas las habilidades blandas, relevantes para dar solución a todo tipo de problemáticas y crisis que se presentan en el día a día. Estas competencias plantean una relación indiscutible con la gestión de las emociones y la capacidad de relacionarse de manera efectiva con otros.

Mor (2024) explora la importancia de las habilidades blandas en el lugar de trabajo contemporáneo, analizando su papel en la mejora del desempeño individual y el éxito organizacional y como resultado logran evidenciar que las habilidades blandas interpersonales mejoran el rendimiento individual y organizacional, así mismo, son cruciales para un entorno laboral colaborativo y productivo. De lo anterior se puede evidenciar el impacto que este tipo de habilidades en la construcción de un mejor ambiente de trabajo.

Otros trabajos logran revisar el efecto positivo que las habilidades blandas de los trabajadores sobre el desempeño, por ejemplo, Shillie (2023) valida el impacto positivo en el desempeño de las habilidades

de comunicación, la inteligencia emocional y el trabajo en equipo. Este estudio concluye que desarrollar las habilidades antes mencionadas es crucial para impulsar la eficiencia y la eficacia de los empleados en el ámbito de las Pymes. Por su parte Widakdo (2022) logra mostrar el efecto positivo que tienen las habilidades blandas en el desempeño organizacional, en este estudio media el liderazgo para el logro de estos resultados.

Como se puede observar no son pocos los estudios que muestran la importancia que tienen las habilidades blandas de las personas en facilitar que las organizaciones logren sus resultados, en un marco de una mayor productividad. Por ello, desarrollar estas habilidades en los estudiantes de la Universidad Europea es un reto con implicaciones en su desempeño profesional.

Por otro lado, para Kaushik y Sinsinwar (2024) las habilidades blandas son importantes para el desarrollo laboral, ya que contribuyen a la construcción de la excelencia laboral. El liderazgo, la resolución de conflictos, la empatía, el pensamiento crítico, la adaptabilidad, actitud positiva, la ética, el trabajo en equipo, la gestión del tiempo entre otros, sin duda se han consolidado como factores críticos para el éxito organizacional, y en muchas ocasiones en habilidades indispensables donde se deben liderar equipos. Lo anterior ha llevado a que la mayoría de empleadores prefieran contratar, retener y promover a personas confiables, ingeniosas, éticas, con una comunicación eficaz, autodirigidas, dispuestas a trabajar y aprender (Wats y Wats, 2009).

2. ¿Qué son las habilidades blandas?

En realidad ¿qué entendemos por habilidades blandas?

Es importante tener claro el alcance de este concepto. Mucho se habla de este tema y ya vimos el impacto que tiene en el desempeño de las organizaciones. Sin embargo, revisaremos algunas definiciones académicas para comprender el alcance del concepto.

Las personas adquieren sus habilidades con el tiempo y a través de procesos de entrenamiento o esfuerzos personales, usualmente se relacionan con temas de resultados o desempeño (Touloumakos, 2020). Las habilidades blandas se construyen a través del tiempo, no sólo en la universidad, sino también previamente, generalmente se construyen en un proceso gradual iniciando desde el hogar, la escuela y por último en la universidad (Gamero, 2019).

Es a través del tiempo que las personas adquieren sus habilidades, ya sean técnicas o blandas, no se adquieren de manera inmediata, se deben construir haciendo uso de espacios de aprendizaje y entrenamiento, involucrando claramente la voluntad del individuo en alcanzar

el resultado deseado. Quizás evaluar la adquisición de las habilidades técnicas comprende un reto más tangible, mientras que evaluar las habilidades blandas supone una situación más intangible, pues se aplican de una manera menos específica, tienen una acción más general en el día a día de las interacciones y las acciones del individuo.

Las habilidades blandas son habilidades que complementan de manera importante a las habilidades técnicas que una persona posee, no son excluyentes sino complementarias. Estas habilidades promueven la mejora de las interacciones, el desempeño y desarrollo profesional. De acuerdo con Pachauri y Yadav (2013) las habilidades blandas incluyen rasgos de personalidad, sociabilidad, fluidez lingüística y hábitos personales, que en combinación con las habilidades técnicas se convierten en un requisito para una profesión.

Matteson, Anderson y Boyden (2016), plantean que las habilidades blandas no son un conjunto finito de habilidades o capacidades. Son un conjunto amplio y diverso de habilidades sociales y de relacionamiento con las personas, atributos personales y habilidades de autogestión. Lo cual nos permite ver en realidad el alcance del concepto, que va más allá de las habilidades tradicionales más comunes como lo son el liderazgo, el trabajo en equipo, solución de conflictos, entre otras, que tienen que ver con la forma como nos relacionamos con otros, también está en el alcance las habilidades de autogestión, es decir, la gestión que las personas hacen de sí mismas, lo cual termina por fundamentar la importancia que realmente tiene este tema para las personas en el desempeño de su labor y en la construcción de su carrera profesional. A estas últimas las llamamos habilidades intrapersonales, entre las cuales podríamos mencionar como ejemplo: la adaptabilidad y autorregulación, entre otras.

Las habilidades blandas tienen diversas clasificaciones, no hay una aceptada universalmente, sin embargo, Toloumakos (2020) desarrolla una revisión de la literatura relacionada con las habilidades blandas y logra identificar los siguientes grupos o clasificación de estas:

- Las habilidades blandas relacionadas con cualidades, como lo son: adaptabilidad, flexibilidad, responsabilidad, cortesía, integridad, profesionalismo, eficacia, y valores como la fiabilidad y la ética laboral.

- Las habilidades que tienen que ver con la parte actitudinal o predisposición: la buena actitud, la disposición a aprender, aprender a aprender otras habilidades, el trabajo duro, el trabajo bajo presión o la incertidumbre.

- Las habilidades blandas relacionadas con la resolución de problemas: toma de decisiones, pensamiento analítico/habilidades de pensamiento, creatividad/innovación, manipulación del conocimiento, juicio crítico, solución de problemas.

— Las habilidades relacionadas con el liderazgo y la gestión, entre las cuales se mencionan: autoconocimiento, autogestión y liderazgo, entre otras.

— Habilidades del ámbito interpersonal, habilidades sociales y de trabajo en equipo, e interacciones interpersonales efectivas y productivas.

— Habilidades de comunicación, incluyendo elementos de negociación, resolución de conflictos, persuasión y diversidad.

— Habilidades relacionadas con el ámbito emocional: inteligencia emocional estética, apariencia profesional.

— Por último, otras habilidades de capacidad, como por ejemplo la capacidad para planificar y alcanzar objetivos.

Como se puede apreciar, las habilidades blandas en últimas, contienen habilidades tanto del ámbito interpersonal, intrapersonal que le permiten al sujeto desempeñar una mejor labor no sólo en el ámbito laboral, sino en todos los ámbitos en los cuales se desempeña como individuo. Teniendo claro el concepto de las habilidades blandas, entraremos a revisar su alcance en el ámbito educativo en el siguiente numeral.

3. Las habilidades blandas en el ámbito educativo

Como ya lo mencionamos, las habilidades blandas, también conocidas como habilidades socio emocionales, abarcan un amplio espectro de atributos personales y sociales que facilitan la interacción efectiva y el desempeño exitoso en diversos contextos (Cherres *et al.*, 2025). A diferencia de las habilidades duras, las habilidades blandas son transferibles y aplicables en múltiples situaciones lo que los convierte en un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes universitarios (Sornoza *et al.*, 2025).

De acuerdo con Singer *et al.* (2009), las habilidades técnicas o duras son necesarias para el desarrollo de una profesión, por lo cual en la mayoría de los casos son el interés central de las universidades. Sin embargo, como lo venimos revisando, las habilidades blandas, tanto interpersonales como intrapersonales, son de gran relevancia para los estudiantes, pues, los preparan para enfrentar los diversos retos que enfrentarán en su realidad profesional en el futuro, estas se convierten en herramientas que les permiten a los estudiantes relacionarse mejor con los demás, autogestionarse de una manera mucho más efectiva, y lograr de una manera más adecuada los resultados en el ámbito profesional.

Una persona profesional joven, que no cuenta con las herramientas necesarias para atender o hacer frente a los diferentes retos que se le presentan en el ámbito profesional, más allá de los conocimientos duros o técnicos, pueden llegar a sentirse vulnerables o incapaces, en un me-

dio que continuamente les exige un ajuste constante a las condiciones imperantes (De la Fuente, 2012).

Más allá de ver el fortalecimiento de las habilidades blandas en el contexto laboral futuro de los estudiantes, la gestión y trabajo que hacen las instituciones educativas con los estudiantes en cuanto al desarrollo de estas habilidades, no sólo le facilitan herramientas para hacer frente con mayor éxito en su ámbito profesional, sino también durante su proceso de estudio, logrando de esta forma, generar resultados adecuados, y un proceso de aprendizaje más robusto. El trabajar con los estudiantes temas como el liderazgo, la autodisciplina, la gestión del tiempo, la autorregulación emocional, la resiliencia, entre otros sin duda alguna le va a facilitar mecanismos y herramientas para hacer frente a las diferentes situaciones que debe sortear durante todo su proceso educativo en la universidad.

Lo anterior es relevante entendiendo que cada vez más la sociedad exige que los estudiantes regresen de la universidad como profesionales integrales, con una serie de conocimientos y habilidades blandas que les permitan adaptarse y aportar de una manera importante al contexto en el cual van a desarrollar su labor profesional. No siempre se da esta situación. No siempre los estudiantes que egresan de la universidad como jóvenes profesionales logran cumplir con las necesidades de las empresas u organizaciones en cuanto a las habilidades blandas, de hecho, algunos autores plantean que hay diferencias entre las necesidades de las organizaciones y las habilidades con las que egresan los nuevos profesionales (Cuadra *et al.*, 2018; Fuentes *et al.*, 2021; González *et al.*, 2021).

A continuación, se revisarán algunas de las estrategias usadas por universidades para fortalecer las habilidades blandas en sus estudiantes. La primera que mencionaremos tiene que ver con el diseño de asignaturas que buscan el desarrollo de estas habilidades desde la transversalidad y la interdisciplinariedad, evidenciándose a través de la malla curricular como uno de los ejes principales (Espinoza, 2016). La integración de habilidades blandas en el currículo universitario no sólo mejora el rendimiento académico, sino que también aumenta la empleabilidad y el crecimiento profesional de los graduados.

En otros casos, se pueden implementar en estrategias como la integración disciplinar, buscando la formación integral de los estudiantes (Álvarez, 2004). Otra estrategia que las universidades o centros educativos también implementan, es la incorporación dentro del programa curricular de actividades prácticas y experienciales, que lleven a los estudiantes a vivir situaciones muy parecidas a condiciones reales.

Succi y Canovi (2020) plantean la importancia de que las empresas y las universidades trabajen juntas, no sólo para aumentar la conciencia

de los estudiantes sobre la importancia de las habilidades blandas, sino también para orientarlos hace la asunción de un nivel alto de responsabilidad con relaciona a la toma de responsabilidad individual para adquirir y desarrollar estas habilidades blandas.

Con respecto al ámbito educativo, se puede concluir en que las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad en concientizar a los estudiantes en la importancia de la adquisición de habilidades blandas para la vida, y esto involucra también el futuro laboral. Parte del resultado positivo que se va a lograr con la consolidación de las habilidades blandas es un mayor nivel de empleabilidad por parte de los estudiantes cuando egresen de la universidad. Este tema se revisará en el siguiente numeral.

4. Las habilidades blandas y la empleabilidad

Como se ha comentado previamente, hoy en día las organizaciones no sólo buscan profesionales que cuenten con los conocimientos técnicos, sino que, además, cuenten con habilidades blandas que les permitan desempeñarse de una manera efectiva en el ejercicio de su rol. Las habilidades blandas son cruciales para la empleabilidad y representan el 74 % de las competencias que buscan los empleadores. De hecho, los empleadores priorizan las habilidades blandas sobre las habilidades técnicas al contratar (Yilmaz y Urhan, 2024).

De acuerdo con Noah y Aziz (2020), en el Reino Unido, las empresas contratan a los recién graduados basándose en tres factores: actitud laboral (86%), aptitud laboral (63%) y competencia académica (43%). Aquí se pone de manifiesto la importancia que tienen para las empresas del estudio las habilidades blandas por encima de la capacidad académica (conocimientos técnicos), lo que permite evidenciar la relación fuerte que se da en los recién graduados entre la adquisición de habilidades interpersonales y los resultados de empleabilidad.

En términos generales se podría decir que los futuros trabajadores se deben preparar para seguir actualizando sus habilidades blandas y conocimientos, que serán la base fundamental su desarrollo (Gamero, 2019). En las actuales circunstancias, para las empresas es realmente importante contar con empleados que tengan un alto nivel de desarrollo en torno a las habilidades blandas, excediendo lo meramente técnico, es más, es importante que tengan la habilidad de seguir desarrollando sus habilidades y conocimientos para adaptarse continuamente a los cambios y requerimientos del contexto.

IV. METODOLOGÍA

Con miras a evaluar de qué manera la universidad aporta el fortalecimiento de las competencias blandas de los estudiantes del grado en administración y dirección de empresas, se realizó una revisión micro curricular del grado de Administración y Dirección de Empresas, para esto se analizaron las guías de las asignaturas que conforman el programa. Es importante tener en cuenta que las guías de la universidad no sólo presentan el contenido técnico de cada una de las asignaturas, sino que también, mencionan con claridad las competencias y habilidades hacia las cuales están orientadas cada una de dichas asignaturas. Adicional a esto, se revisó a profundidad la descripción de cada una de las habilidades definidas en cada guía, con miras a precisar con exactitud a qué otras habilidades se orienta la asignatura.

En total la revisión incorporó 44 guías de asignatura, de las cuales 35 guías corresponden al 100% las asignaturas básicas y obligatorias del grado, y las otras 9 guías se seleccionaron de las 30 asignaturas optativas, haciendo énfasis en aquellas asignaturas que promueven de una manera más directa el fortalecimiento de las habilidades blandas.

Con la revisión profunda de cada una de las 44 guías, se identificaron las habilidades blandas a las que se orientan los esfuerzos de cada una de las asignaturas desde su diseño micro curricular. Las habilidades identificadas son las que se mencionan a continuación:

- Análisis y pensamiento crítico.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Transferencia de aprendizaje.
- Autoregulación.
- Liderazgo.
- Creatividad.
- Trabajo en equipo.
- Comunicación.
- Gestión emocional.
- Desarrollo de otros.
- Escucha activa.

Con el análisis que se desarrolló de cada una de las guías, cruzando su contenido con las habilidades blandas previamente mencionadas, se obtuvieron resultados de interés frente a los cuales se pueden desarrollar conclusiones, que permiten entender desde un punto de vista cualitativo de impacto que podría generar desde el punto de vista micro curricular cada una de las asignaturas en el fortalecimiento de las habilidades blandas de los estudiantes del grado de Administración y

Dirección de Empresas. En el siguiente numeral se hará la descripción de los resultados encontrados.

V. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la revisión que se hizo del nivel micro curricular del grado de administración y dirección de empresas, con miras a determinar de qué forma se aporta al fortalecimiento de las habilidades blandas de los estudiantes.

En la tabla 1 se pueden apreciar las diferentes asignaturas que conforman el primer curso de grado. Se aprecia como todas las asignaturas aportan al fortalecimiento de habilidades blandas, pero hay una que resalta, que aporta a siete de las habilidades blandas. De hecho, es una asignatura que no es técnica, sino que su propósito es generar fortalezas a los estudiantes en varias de las habilidades blandas, esta asignatura es: Eficacia Personal y Profesional. El resto de asignaturas se orientan hacia 1, 2 o 3 habilidades blandas.

En la tabla las habilidades blandas están enumeradas de la siguiente forma: Resolución de problemas (1), liderazgo (2), toma de decisiones (3), comunicación (4), autoregulación (5), creatividad (6), análisis y pensamiento crítico (7), ética (8), trabajo en equipo (9), transferencia de aprendizaje (10), gestión emocional (11), Desarrollo de otros (12) y escucha activa (13).

TABLA 1. *Análisis del micro currículo del primer curso del grado de Administración y Dirección de Empresas*

Asignatura	Caracter			Habilidades desarrolladas													Total HB
	Obl	Bas	Opt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
PRIMER CURSO																	
Pensamiento económico y social	X									1							1
Microeconomía I		X		1													1
Eficacia personal de la empresa	X			1	1	1		1		1	1						7
Fundamentos de la empresa		X		1													1
Macroeconomía I	X									1							1
Finanzas I	X			1		1				1							3
Contabilidad Financiera I		X		1						1							2
Matemáticas empresariales		X		1								1	1				3
Marketing		X								1			1				2
Derecho de la empresa	X									1	1						2
Tecnologías de gestión	X			1									1				2

Fuente: Elaboración propia.

Para el segundo curso, tercer curso y cuarto curso los resultados se pueden apreciar en la tabla 2, tabla 3 y tabla 4.

En la tabla 2, se puede observar como la asignatura que se orienta a un mayor número de habilidades blandas es la de Influencia e Impacto Personal, sin duda alguna, es una asignatura que tiene como propósito fortalecer habilidades blandas en los estudiantes. Las otras asignaturas, aunque son más técnicas y relacionadas con el grado, también aportan a varias de las habilidades blandas, aunque no es la misma proporción que la asignatura a resaltada. Algo similar sucede en el tercer curso, donde otra asignatura relacionada con el liderazgo es la que logra mostrar una mayor.

TABLA 2. *Análisis del micro currículo del segundo curso del grado de Administración y Dirección de Empresas*

Asignatura	Caracter			Habilidades desarrolladas													Total HB
	Obl	Bas	Opt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
SEGUNDO CURSO																	
Microeconomía II	X			1						1							2
Macroeconomía II	X									1							1
Sistemas impositivos	X					1				1							2
Finanzas II	X			1						1							2
Estadística I		X				1				1							2
Contabilidad Financiera II	X			1		1				1							3
Dirección estratégica I	X			1		1				1			1				4
Administración de la empresa		X		1						1	1						3
Idioma	X									1							1
Influencia e impacto personal	X				1		1			1		1		1	1	1	7

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. *Análisis del micro currículo del tercer curso del grado de Administración y Dirección de Empresas*

Asignatura	Caracter			Habilidades desarrolladas													Total HB
	Obl	Bas	Opt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
TERCER CURSO																	
Dirección estratégica II	X			1		1				1			1				4
Producción y operaciones	X			1		1				1							3
Estadística II	X			1									1				2
Econometría	X			1		1				1							3
Creatividad e innovación	X			1					1	1			1				4
Contabilidad de costes	X			1									1				2

Gestión financiera	X			1		1			1								3	
Dirección comercial		X				1			1	1			1	1			5	
Gestión de recursos humanos	X			1		1							1				3	
Liderazgo emprendedor	X			1	1	1			1		1					1	1	7
Prácticas I				1		1		1					1					5

Fuente: Elaboración propia.

Por último, vemos que, en el cuarto curso (tabla 4), la mayoría de las asignaturas optativas tienen un impacto muy alto en el fortalecimiento de las habilidades blandas. A simple vista, se observa que el nivel de orientación hacia el fortalecimiento de dichas habilidades es mucho más alto en casi todas las asignaturas que lo que se puede observar en los cursos anteriores. Esto nos permite observar la importancia que tienen estas asignaturas optativas para el fortalecimiento integral de las habilidades y conocimiento de los estudiantes del grado.

TABLA 4. Análisis del micro currículo del cuarto curso del grado de Administración y Dirección de Empresas

Asignatura	Caracter			Habilidades desarrolladas													Total HB
	Obl	Bas	Opt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
CUARTO CURSO																	
Practicas II	X			1		1		1		1			1				5
Practicas III	X			1		1		1		1			1				5
Trabajo fin de grado	X			1		1	1	1		1			1				6
Gestión de la innovación			X	1		1			1	1	1		1				6
Gestión de proyectos			X	1		1				1	1		1				5
Estrategia de marketing			X	1		1				1			1				4
Empresa familiar			X	1		1				1							3
Taller de negocios			X			1				1			1				3
Análisis y gestión de riesgos			X	1		1				1							3
Simulación Comercial			X	1		1				1			1				4
Taller de emprendimiento			X	1	1	1				1	1	1	1				7
Taller digital			X	1		1				1	1						4

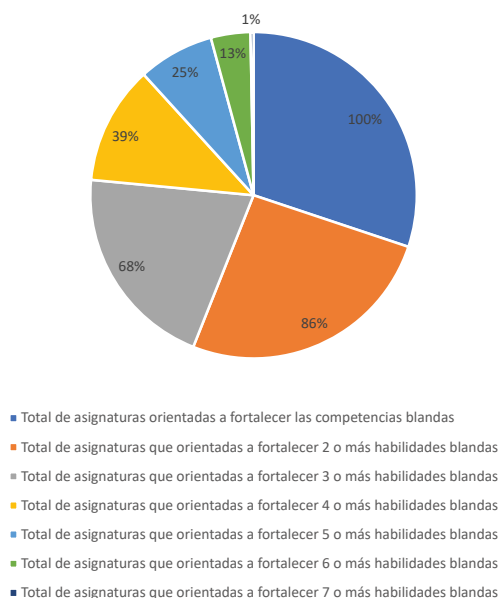
Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 1 nos permite evidenciar como todas las asignaturas analizadas, es decir las 44, están orientadas a fortalecer además de los conocimientos técnicos, habilidades blandas en los estudiantes del grado.

Podemos también observar que hay grandes diferencias en la orientación hacia el fortalecimiento de las habilidades blandas, mientras un 86% de las asignaturas fortalecen dos o más habilidades blandas,

solamente el 1% de las asignaturas fortalece siete o más habilidades blandas. En esencia estas asignaturas son las que están diseñadas desde un principio para equipar a los estudiantes del grado con competencias y habilidades que van más allá de los conocimientos técnicos.

GRÁFICO 1. Porcentaje de asignaturas vs. el número de habilidades blandas.



Fuente: Elaboración propia.

Por último, la tabla 6 nos permite evidenciar las habilidades blandas que más se intervienen desde el diseño micro curricular del grado en administración y dirección de empresas. Se aprecia que la habilidad blanda hacia la que más asignaturas se orientan es hacia el análisis y pensamiento crítico (84%), en segundo lugar, tenemos la resolución de problemas (75%), en tercer lugar, la toma de decisiones (59%) y por último la transferencia aprendizaje (45%). Las otras habilidades blandas se trabajan, pero con mucha diferencia, pareciera que la intervención es menor.

TABLA 6. Habilidades blandas que más se intervienen desde el diseño micro curricular (guías de asignaturas)

<i>Habilidad blanda</i>	<i># Asignaturas</i>	<i>% Asignaturas</i>
Análisis y pensamiento crítico	37	84 %
Resolución de problemas	33	75 %
Toma de decisiones	26	59 %
Transferencia de aprendizaje	20	45 %
Auto regulación	5	11 %
Liderazgo	4	9 %
Creatividad	4	9 %
Trabajo en equipo	4	9 %
Comunicación	2	5 %
Gestión emocional	2	5 %
Desarrollo de otros	2	5 %
Escucha activa	2	5 %

Fuente: Elaboración propia.

Luego de revisar los resultados y hallazgos obtenidos con la evaluación del nivel micro curricular del plan de estudios del grado de Administración y Dirección de Empresa, seguimos a la discusión de los mismos en el siguiente numeral.

VI. DISCUSIÓN

Sin duda alguna, el diseño micro curricular contemplado a través de las guías de las asignaturas diseñadas por la Universidad Europea, comprenden la orientación hacia el fortalecimiento de las habilidades blandas en los estudiantes del grado de Administración y Dirección de Empresas.

El plan de estudios no sólo contempla la importancia de la adquisición de conocimientos técnicos primordiales y básicos relacionados con el programa por parte de los estudiantes, sino que también, genera la necesidad de que las asignaturas se orienten hacia el fortalecimiento de algunas habilidades blandas y competencias, con miras a lograr una formación integral de los estudiantes.

Partiendo de lo planteado en el anterior párrafo, se puede evidenciar cómo en cada uno de los cursos del plan de estudios del grado que estamos analizando, se observa al menos una asignatura específica para el fortalecimiento de habilidades blandas en los estudiantes, lo cual hace que haya coherencia entre micro currículo y los elementos macro curriculares del modelo de la universidad.

La Universidad Europea se ha consolidado como una institución universitaria que apuesta por un modelo educativo innovador y diferenciador, este busca responder a las demandas actuales del contexto que se caracteriza por ser un mundo globalizado y en constante evolución.

El modelo de aprendizaje cuenta con cuatro dimensiones que son la dimensión intelectual, profesional, internacional y la ético-social, permitiendo una visión holística a los estudiantes y propiciando un aprendizaje interprofesional desde el inicio del proceso formativo.

Por otro lado, el modelo de la universidad se fundamenta en seis pilares, que, sin duda, plantean el reto de brindar a los estudiantes una educación integral. Los pilares son los que se mencionan a continuación (Universidad Europea, 2025):

— *Currículo integrado*. Durante el proceso de aprendizaje se integran conocimientos y competencias, llevando el aprendizaje más allá del contenido técnico de la asignatura, y acercando mucho más al estudiante al mundo profesional.

— *Transdisciplinariedad*. La formación se realiza a través de diferentes entornos, enriqueciendo la experiencia formativa de los estudiantes y acercándolos más a la realidad de un contexto laboral.

— *Entornos profesionales*. El proceso formativo se adapta a la realidad laboral, buscando generar desde el inicio una conexión con el mundo profesional real por parte de los estudiantes.

— *Enfoque «data driven»*. Fomento en los estudiantes para analizar la información que se produce con miras a tomar decisiones en situaciones complejas.

— *Compromiso social, ético y medioambiental*. Se propone la formación de ciudadanos globales y responsables, con una orientación y compromiso social, ético y medioambiental.

— *Entornos simulados*. El proceso de aprendizaje se desarrolla en entornos seguros, con diferentes niveles de complejidad y fidelidad, buscando el máximo acercamiento al mundo real y utilizando diferentes metodologías: Simulación, Challenge Based Learning, Problem-Based Learning, entre otros.

Los anteriores pilares que sostienen al modelo se unen a una fuerte estrategia de aprendizaje experiencial, que es la base del modelo. De acuerdo con esto los estudiantes aprenden «haciendo» y «siendo», con un enfoque integrador y transdisciplinar.

La revisión de la orientación de las guías de las asignaturas hacia el fortalecimiento de habilidades blandas muestra la fuerte alineación del nivel micro curricular con los pilares de entornos profesionales y el currículo integrado, puesto que en la medida en que se fortalecen estas habilidades blandas, se está acercando a los estudiantes a la realidad de los entornos laborales, llevándolos a una formación que va mucho

más allá de lo meramente técnico, que se especifican los contenidos de aprendizaje.

Cuando desde el punto de vista en micro curricular se definen las habilidades y competencias, si está evidenciando la integración curricular de los conocimientos duros o técnicos de la asignatura con las habilidades y competencias para equipar a los estudiantes con las herramientas que necesitarán en el ejercicio de su profesión.

Por otra parte, el llevar a los estudiantes a vivir situaciones reales o muy cercanas a los entornos profesionales, los reta para poner en práctica y adquirir habilidades de relacionamiento de gran relevancia como lo son el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación, así como otras habilidades relacionadas con el desempeño como lo son el pensamiento crítico, la resolución de problemas, entre otras.

Con miras a lograr el fortalecimiento de las habilidades blandas de los estudiantes, se puede identificar con gran claridad la importancia que tienen además de algunas asignaturas obligatorias para el logro de este propósito, un grupo de 30 asignaturas optativas para los estudiantes en el cuarto año, que en algunos casos pueden ser muy especializadas y con contenidos técnicos, pero que en otros casos le brindan a los estudiantes la posibilidad de fortalecer habilidades blandas, que le serán muy útiles en el ejercicio de su profesión hacia el futuro, pero también en su desempeño como estudiantes.

Cómo se pudo evidenciar en los resultados, para la universidad es importante el fortalecimiento de competencias como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la transferencia de aprendizaje. Aunque se trabaja en otras tantas habilidades blandas, el estudio permitió reconocer estas como las que tienen un mayor enfoque por parte del programa del grado de Administración y Dirección de Empresas.

El pensamiento crítico implica abordar suposiciones sobre cómo funciona el mundo (Lodge, O'Connor y Burton, 2015). Para el caso de estudiantes universitarios y graduados implica la capacidad de analizar información, distinguir hechos de opiniones y extraer conclusiones lógicas. Lo anterior es muy importante para el éxito personal y profesional de los egresados de la universidad, para esto, se hace necesario que la institución educativa desarrolle estrategias con miras a desarrollar esta habilidad blanda (Ashimova y Turekhanova, 2022; Phillips y Bond, 2004).

En este sentido se puede evidenciar como un gran acierto el gran enfoque tiene el plan de estudios del grado de Administración y Dirección de empresas hacia el fortalecimiento de esta habilidad blanda en los estudiantes. Es una herramienta realmente importante para los

futuros profesionales que egresan de este programa de la Universidad Europea.

La capacidad de resolver problemas se destaca como una habilidad crucial para lograr el desarrollo sostenible, ya que permite a las personas abordar desafíos complejos, proponer soluciones innovadoras y adaptarse a circunstancias cambiantes (Arora y Kaur, 2024).

En el ámbito profesional, las personas están inmersas siempre en solucionar diversos problemas, algunos operativos otros estratégicos, estabilidad sin duda alguna es relevante en el ámbito proceso formativo de los estudiantes de la Universidad Europea. Adicional a esto, el desarrollar esta habilidad blanda mejora el pensamiento creativo y la empleabilidad en estudiantes de acuerdo con el estudio desarrollado por Gidado y Diffang (2024), donde se muestra una fuerte relación entre estas variables. Adicional a lo anterior, la resolución de problemas fomenta el fortalecimiento del pensamiento crítico, siendo transversal a todas las disciplinas y situaciones laborales.

La toma de decisiones implica el acto de elegir entre diferentes alternativas (Greenbank, 2010). Durante su paso por la universidad, los estudiantes enfrentan situaciones que exigen seleccionar entre múltiples opciones: elegir asignaturas, organizar su tiempo, liderar proyectos o resolver problemas en equipo. Estos escenarios, junto con las actividades formativas y experienciales contenidas en las guías de las asignaturas de la universidad, no solo refuerzan la autonomía, sino que entrenan el pensamiento crítico, el análisis de consecuencias y la gestión del riesgo. Aprender a decidir con fundamentos sólidos es clave para el crecimiento personal y profesional para los estudiantes, más teniendo en cuenta que en el contexto laboral actual, las organizaciones valoran a los profesionales capaces de tomar decisiones rápidas, informadas y alineadas con objetivos éticos y estratégicos.

En términos generales la transferencia del aprendizaje ocurre cuando lo que se aprende en una situación facilita (o inhibe) el aprendizaje o desempeño en otras situaciones (Wenzelburger, 1987). En el ámbito educativo, se relaciona con la capacidad de los estudiantes para tomar en cuenta lo aprendido y usarlo para una mayor comprensión de las situaciones que se le presentan (Contreras, Torres y Ramírez, 2010). La revisión realizada, permitió identificar esta como otro de las habilidades blandas relevantes que se buscan fortalecer en los estudiantes de la universidad.

La transferencia de aprendizaje es fundamental para estudiantes universitarios y profesionales porque les permite aplicar lo que aprenden en el aula en contextos reales. Esta capacidad de trasladar conocimientos, habilidades y actitudes de un escenario a otra potencia el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la adaptación al cam-

bio, entre otras habilidades blandas. Sin transferencia, el aprendizaje queda aislado y pierde valor práctico, sin embargo, con transferencia se potencian las habilidades para innovar, tomar decisiones efectivas y enfrentar desafíos en el ámbito personal y profesional de los estudiantes.

Cómo se puede observar el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades blandas antes mencionadas lleva a que al trabajar una de ellas se vayan fortaleciendo las otras, lo cual potencia este proceso de fortalecimiento para elevar la capacidad de acción de los estudiantes del programa de administración y Dirección de Empresas de la Universidad Europea.

1. Empleabilidad

Por último, es importante reflexionar acerca del impacto que tienen estas habilidades blandas en la inserción de los estudiantes en el mercado laboral. España presenta limitaciones en su mercado de trabajo en general, y este tema se agrava cuando estamos hablando de los jóvenes, que es el segmento donde más dificultad y rezago se puede encontrar, esto dado a una mayor tasa de desempleo, salarios más bajos, mayor nivel de precariedad en contratos, entre otros.

La empleabilidad de los titulados universitarios es un factor determinante para evaluar el impacto de las instituciones de educación superior en el mercado laboral. En España, donde la tasa de sobre cualificación alcanza el 35,8% entre los graduados, las universidades privadas como la Universidad Europea buscan diferenciarse mediante programas orientados a la empleabilidad (Fundación CYD, 2023).

Los indicadores de inserción laboral de la Universidad Europea de Madrid superan en varios aspectos los promedios de las universidades de la Comunidad de Madrid. En otros casos presenta un comportamiento muy cercano al promedio. Los indicadores medidos son los que se mencionan a continuación:

- Tasa de afiliación: Porcentaje de titulados de nacionalidad española, dados de alta en la Seguridad Social.
- Ajuste nivel estudios: Porcentaje de titulados que cotizan en la Seguridad Social en un grupo que requiere estudios universitarios.
- Base media de cotización: Base media de cotización anual de los titulados que trabajan por cuenta ajena a tiempo completo.
- Jornada completa: Porcentaje de graduados que tienen un contrato a tiempo completo.
- Indefinidos: Porcentaje de graduados que tienen un contrato indefinido, trabajando por cuenta ajena.
- Autónomos: Porcentaje de titulados que cotizan en el régimen de autónomos.

Cada uno de estos indicadores se mide en cuatro momentos, el primero es al año del egreso de los estudiantes de la universidad, luego al segundo año de haber egresado, y así sucesivamente hasta llegar al cuarto año de haber egresado de la universidad. Los datos corresponden a la Universidad Europea de Madrid, y se contrastan contra los promedios de las niversidades más representativas de la comunidad de Madrid.

Tanto los indicadores como la información para la construcción de la tabla 7 son del informe de la Fundación de Conocimiento y Desarrollo (CYD) del año 2024.

TABLA 7. Comparativo de indicadores de inserción laboral de la Universidad Europea de Madrid vs. Universidades de la Comunidad de Madrid

<i>Intermedio</i>	<i>Tasa afiliación</i>	<i>Ajuste de nivel de estudios</i>	<i>Base media de cotización</i>	<i>Jornada completa</i>	<i>Indefinidos</i>	<i>Autónomos</i>
Universidad Europea de Madrid – 4 años	78,80 %	53,70 %	43 013 €	95,50 %	52,20 %	19,50 %
Promedio Comunidad de Madrid – 4 años	83,09 %	50,59 %	34 328 €	96,80 %	95,23 %	6,58 %
Universidad Europea de Madrid – 3 años	76,00 %	48,10 %	30 723 €	90,90 %	84,60 %	16,50 %
Promedio Comunidad de Madrid – 3 años	82,73 %	47,60 %	29 546 €	94,84 %	89,09 %	5,80 %
Universidad Europea de Madrid – 2 años	73,10 %	42,90 %	27 424 €	91,90 %	81,80 %	19,50 %
Promedio Comunidad de Madrid – 2 años	76,61 %	44,06 %	26 017 €	93,56 %	80,93 %	5,69 %
Universidad Europea de Madrid – 1 años	68,30 %	40,90 %	26 295 €	88,30 %	75,00 %	15,50 %
Promedio Comunidad de Madrid – 1 años	72,74 %	41,34 %	24 322 €	91,23 %	71,70 %	4,20 %

Fuente: Elaboración propia con datos de la Fundación CYD (2024).

En cuanto a la tasa de afiliación, se puede observar que la Universidad Europea está por debajo de los valores promedio de la comunidad de Madrid, lo mismo sucede con el ajuste de nivel de estudios sobre todo para los valores del primer y segundo año, vemos que, en el tercer y cuarto año, es decir en el mediano plazo, el porcentaje sube para la universidad frente al promedio de las universidades de la comunidad de Madrid. Se podría pensar que es en el mediano plazo donde los estudiantes egresados de la universidad empiezan a ubicarse laboralmente en puestos de trabajo más coherentes con su formación.

Con respecto a la base y media de cotización, se observa que los estudiantes egresados de la Universidad Europea de Madrid desde un inicio presentan una base de cotización más alta que la del promedio de los egresados de las universidades de la comunidad de Madrid. Únicamente en el cuarto año se podría decir que los valores son similares, tanto el de la Universidad Europea de Madrid como el promedio de las universidades tenidas en cuenta dentro del análisis.

En cuanto al indicador de jornada completa, se podría decir que el comportamiento de la universidad es muy similar al promedio de las universidades de la comunidad de Madrid. El indicador de indefinidos que mide el porcentaje de graduados que tienen un contrato a término indefinido, es muy similar en los cuatro momentos, siendo más alto para la Universidad Europea en el primer y segundo año después del egreso de los estudiantes.

Por último, tenemos el indicador de autónomos, que mide el porcentaje de titulados que cotizan a la seguridad social como autónomos. En este caso vemos que los valores de la universidad son muy superiores a los valores de promedios de la Comunidad de Madrid. Esto podría relacionarse con la adquisición de habilidades blandas relacionadas con el emprendimiento por parte de los estudiantes de la universidad.

Si bien el análisis que estamos realizando no hace una validación estadística que permita asegurar que el nivel de adquisición de habilidades blandas de los estudiantes genera los resultados en cuanto a empleabilidad o inserción laboral, varios estudios se han logrado evidenciar que hay una correlación entre ciertas habilidades blandas y la empleabilidad de los egresados de las universidades, tal es el caso del estudio Gidado y Diffang (2024), donde se muestra una fuerte relación entre la habilidad de resolución de problemas y la empleabilidad de universitarios egresados.

Para poder predecir esto tendríamos que hacer un análisis cuantitativo que mida el efecto de ciertas habilidades blandas en los indicadores de empleabilidad de la Universidad Europea. Esto podría ser un estudio posterior.

VII. CONCLUSIONES

El análisis del modelo de aprendizaje de la Universidad Europea, aplicado al grado en Administración y Dirección de Empresas, permite concluir que la estructura micro curricular de este grado apoya, en teoría, el fortalecimiento de las habilidades blandas en sus estudiantes. La inclusión sistemática de competencias y habilidades en las guías de asignatura, confirma una orientación pedagógica coherente con las

demandas del mercado laboral, caracterizado por su dinamismo, complejidad y necesidad de profesionales integrales.

El estudio desarrollado revela que el modelo experiencial y basado en seis pilares de la Universidad Europea, particularmente el currículo integrado, los entornos simulados y el enfoque profesional, potencia no solo la formación académica tradicional, sino también el desarrollo de habilidades blandas clave para la empleabilidad de los futuros profesionales.

Al comparar los indicadores de inserción laboral de la Universidad Europea de Madrid con los promedios de otras universidades de la Comunidad de Madrid, se observa un desempeño diferencial en variables como la base media de cotización, el porcentaje de contratos indefinidos y la iniciativa emprendedora (medida en afiliación como autónomos). Si bien aún existen márgenes de mejora, especialmente en los primeros años tras el egreso, los datos sugieren que una formación orientada a competencias blandas y entornos reales de aprendizaje impacta podría impactar positivamente en la empleabilidad a mediano plazo. Sin embargo, esto se tendría que validar con un estudio posterior de índole cuantitativo. En consecuencia, se destaca la pertinencia de continuar profundizando en estrategias curriculares que integren de manera explícita estas competencias como eje transversal de la formación de los estudiantes del grado en Administración y Dirección de Empresas.

VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio se ha llevado a cabo mediante un enfoque cualitativo, analizando las habilidades blandas a partir de la estructura micro curricular del plan de estudios del Grado en Administración y Dirección de Empresas. Asimismo, apoyándose en investigaciones previas, se infiere que el desarrollo de estas habilidades blandas entre los estudiantes de la universidad influye positivamente en su empleabilidad y nivel de inserción laboral. Sin embargo, la ausencia de una validación estadística constituye una limitación significativa del presente análisis. Esta carencia, no obstante, se presenta como una oportunidad valiosa para futuras investigaciones mixtas o longitudinales, con los cuales se podrían validar los hallazgos obtenidos hasta el momento.

IX. REFERENCIAS

ÁLVAREZ, RODOLFO POSADA (2004). «Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 35, núm. 1, pp. 1-33.

- ARORA, S. & KAUR, A. (2024). *Role Of Problem-Solving Ability In Promoting Sustainable Development*. <https://doi.org/10.59231/edumania/9044>.
- ASHIMOVA, N. y TUREKHANOVA, A.B. (2022). «Development of critical thinking of students in the learning process». *InterConf*, 13(109), 110-115. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.05.2022.013>.
- BUSO, M., CRISTIA, J.P., HINCAPIÉ, D., MESSINA, J. y RIPANI, L. (2017). *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Inter-American Development Bank.
- CHÁVEZ, M.A.R. y FUENTES, N.N.M. (2022). «Habilidades blandas y habilidades duras, clave para la formación profesional integral». *Revista de Ciencias Sociales y Económicas*, 6(2), 27-37.
- CHERRER CASTRO, A.M., HENCKELL SIME, E.C.L. y SANDOVAL PEÑA, J.M. (2025). «Habilidades blandas en estudiantes universitarios». *Revista InveCom*, 5(2).
- CUADRA-MARTÍNEZ, D.J., CASTRO, P.J. y JULIÁ, M.T. (2018). «Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas». *Formación universitaria*, 11(5), 19-30.
- DE LA FUENTE, J.R. (2012). «Impactos de la globalización en la salud mental». *Gaceta Médica de Mexico*, 148, 586-90.
- ESPIÑOZA, J.Q. (2016). «Pertinencia de la formación: opiniones de las personas egresadas de la Escuela de Química». *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2).
- FUENTES, G.Y., MORENO-MURCIA, L.M., RINCÓN-TELLEZ, D.C. y SILVA-GARCIA, M.B. (2021). «Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior». *Formación universitaria*, 14(4), 49-60.
- FUNDACIÓN CYD. (2024). *La empleabilidad de los jóvenes en España 2024: ¿Cómo es la inserción de los graduados universitarios?* Accesible en: <https://www.fundacioncyd.org>.
- FUNDACIÓN CYD. (2024). *¿Cómo es la inserción laboral de los graduados universitarios en función de la CC. AA en la que han estudiado?* <https://www.fundacioncyd.org>.
- GAMERO, E.G. (2019). «Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio». *DIVULGARE: Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6(11), 3.
- GIDADO, B.K. y DIFFANG, A.D. (2024). «Enhancing graduate employability skills and self-reliance through problem-solving and creative thinking among undergraduate students of public universities in North-Central Nigeria». *Gulf Journal of Advance Business Research*, 2(6), 273-284. <https://doi.org/10.51594/gjabr.v2i6.50>.
- GONZÁLEZ, J.A.R., GRANADOS, I.N., CLAVIJO, S.L.L. y RUIZ, G.M.G. (2021). «Habilidades blandas en el contexto universitario y laboral: revisión documental». *Inclusión y Desarrollo*, 8(2), 113-127.
- MATTESON, M.L., ANDERSON, L. y BOYDEN, C. (2016). «“Soft skills”: A phrase in search of meaning». *Portal: Libraries and the Academy*, 16(1), 71-88.
- GREENBANK, P. (2010). *Developing Decision-making Skills in Students: an active learning approach*. Edge Hill University.
- MOR, S.K. (2024). «Soft Skills and Their Importance in the Workplace». *Indian Scientific Journal Of Research In Engineering And Management*, 08(07), 1-10.
- NOAH, J.B. y AZIZ, A.A. (2020). «A Systematic review on soft skills development among university graduates». *EDUCATUM Journal of Social Sciences*, 6(1), 53-68.
- KAUSHIK, R. y SINSINWAR, J. (2024). «Significance of soft skills in career development». *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 9(1), 1-5.

- LODGE, J. M., O'CONNOR, E. L., SHAW, R. y BURTON, L. J. (2015). *Applying Cognitive Science to Critical Thinking among Higher Education Students*. Palgrave Macmillan, pp.391-407. https://doi.org/10.1057/9781137378057_24.
- PACHAURI, D. y YADAV, A. (2014). «Importance of soft skills in teacher education programme». *International journal of educational research and technology*, 5(1), 22-25.
- PHILLIPS, V. y BOND, C. S. (2004). «Undergraduates' experiences of critical thinking». *Higher Education Research & Development*, 23(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235409>.
- QIZI, K. N. U. (2020). «Soft skills development in higher education». *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1916-1925.
- SHILLIE, P.N. (2023). «Influence of Employee Soft Skills on Job Performance». *Business Perspective Review*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.38157/bpr.v5i1.530>.
- SORNOZA, E. L. G., CARRERA, F. J. L., SANTILLÁN, V. D. P. U., RODRÍGUEZ, S. R. L. y SORNOZA, V. F. G. (2025). «Estrategias innovadoras en la enseñanza de habilidades blandas: un enfoque sistemático: Innovative strategies in the teaching of soft skills: a systematic approach». *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 1857-1866.
- SUCCI, C. y CANOVI, M. (2020). «Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions». *Studies in higher education*, 45(9), 1834-1847.
- TOULOUMAKOS, A. K. (2020). «Expanded yet restricted: A mini review of the soft skills literature». *Frontiers in psychology*, 11, 2207.
- WATS, M. y WATS, R. K. (2009). «Developing soft skills in students». *International Journal of Learning*, 15(12).
- WENZELBURGER, E. (1987). «La transferencia en el aprendizaje». *Revista de la Educación Superior*, 15, 61.
- WIDAKDO, D. S. W. P. J. (2022). «The effect of soft skills on organizational performance: The mediating role of resilient leadership». *Global Business & Finance Review (GBFR)*, 27(4), 17-26.
- YILMAZ, B. y URHAN, B. (2024). «The Importance of Soft Skills in Employability: A Two-Way Perspective». *Alanya Akademik Bakış*, 8(3), 941-955.

TRANSDISCIPLINARIEDAD

EVALUACIÓN DE *PROMPTS* EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ENFOQUE TRANSDISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Santos Andrés GUTIÉRREZ FIGUEROA

Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este estudio aborda el vacío metodológico en la evaluación de *prompts* en la educación superior desde un enfoque transdisciplinar. La investigación, realizada con 37 estudiantes de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Europea de Madrid, empleó la metodología CRAFT (Contexto, Función, Acción, Formato, Tono) para el diseño de prompts estructurados en entornos digitales simulados. Los resultados evidenciaron un «efecto techo» —el 89% de los alumnos obtuvo la máxima puntuación—, lo que reveló la insuficiencia del instrumento inicial para discriminar los niveles de dominio. Ante este hallazgo, se propone una rúbrica multidimensional que evalúa seis criterios: claridad, adecuación contextual, jerarquización, criterios de desempeño, capacidad de adaptación y fomento de competencias. El estudio concluye que la ingeniería de prompts requiere de instrumentos de evaluación con mayor granularidad, articulados con marcos éticos y de gobernanza institucional.

Palabras clave: ingeniería de *prompts*, evaluación de competencias, educación superior, enfoque transdisciplinar, rúbrica de evaluación.

I. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación ha transformado radicalmente la manera en que se diseñan, implementan y evalúan las actividades docentes. En este novedoso paradigma, las instrucciones específicas que guían la interacción entre usuarios y sistemas de IA generativa, también denominados «*prompts*», se presentan como un elemento transformador en la mediación pedagógica y la evaluación de competencias profesionales. La calidad del prompt, definida por su estructura, claridad y capacidad de adaptación a contextos diversos, determina en gran medida la efectividad de las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de habilidades transferibles al ámbito laboral. Gracias al auge de los modelos de atención, especialmente a partir del artículo seminal de Vaswani *et al.* (2017), se ha impulsado la creación de sistemas de IA capaces de interpretar y responder a instrucciones complejas, lo que ha abierto la puerta a nuevas formas de evaluación adaptativa y personalizada.

La rápida adopción de la IA generativa en la educación superior ha superado, sin embargo, el desarrollo de metodologías de evaluación robustas y estandarizadas. Mientras que la ingeniería de *prompts* se consolida como una competencia profesional crítica, los instrumentos de evaluación existentes a menudo carecen de la granularidad necesaria para diferenciar entre una competencia superficial y un dominio avanzado. Este desajuste da lugar a un vacío de evaluación, manifestado en fenómenos como el «efecto techo», donde una gran proporción de estudiantes alcanza las máximas calificaciones sin que ello refleje necesariamente una excelencia estratégica. Esta situación evidencia una crisis en las prácticas de evaluación tradicionales, que resultan insuficientes para medir las habilidades cognitivas de orden superior implicadas en la colaboración efectiva entre los seres humanos y la IA.

Este estudio aborda directamente dicho vacío. El avance tecnológico ha propiciado el desarrollo de enfoques transdisciplinarios que integran los conocimientos de distintas áreas —pedagogía, informática, psicología y ética, entre otras— y que se apoyan en el análisis de datos para identificar patrones de aprendizaje y diseñar rúbricas de evaluación más precisas y justas. En este contexto, el presente artículo se articula en torno a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo puede un marco de evaluación transdisciplinar y basado en datos medir eficazmente la calidad de los *prompts* diseñados por estudiantes?
2. ¿De qué manera el diseño de *prompts* estructurados impacta en el desarrollo de competencias profesionales específicas en un entorno de aprendizaje simulado?

3. ¿Qué elementos debe contener una rúbrica de evaluación para superar el «efecto techo» y discriminar con mayor granularidad los niveles de dominio en la ingeniería de *prompts*?

II. OBJETIVOS

1. Evaluar la calidad del *prompt*

El objetivo principal del artículo consiste en analizar la calidad del *prompt* como elemento fundamental en la evaluación de actividades docentes en las que se ha estimulado la utilización de modelos de inteligencia artificial generativa con una orientación transdisciplinar.

2. Objetivos secundarios

Con el objeto de valorar el impacto del *prompt* en el desarrollo de competencias profesionales en entornos simulados, de manera específica, se plantean los siguientes objetivos:

- Examinar la estructura de la instrucción, el modelo aplicado y su jerarquización, para identificar los elementos que contribuyen a su calidad y efectividad en el ámbito pedagógico.

- Analizar el papel de la conceptualización y desarrollo de *prompts* en sistemas de IA generativa.

- Implementar un modelo estructurado de diseño de *prompts* en tres fases —contextualización, operativa y evaluación—, con la integración de principios transdisciplinarios y lógicas complementarias.

- Valorar, a partir de una experiencia educativa concreta, cómo los *prompts* bien diseñados potencian la adquisición de competencias transversales y profesionales críticas para la empleabilidad.

- Proponer una rúbrica básica para la evaluación de *prompts* en contextos educativos, fundamentada en los hallazgos de la investigación y coherente con los desafíos del mercado laboral contemporáneo.

III. METODOLOGÍA

La metodología adoptada en este estudio combina la experimentación en el aula con una exhaustiva investigación bibliográfica, lo que se ha logrado con la integración de enfoques cualitativos y cuantitativos que han ofrecido una visión holística del fenómeno analizado.

1. Diseño de la investigación y participantes

La experiencia educativa se llevó a cabo en una asignatura universitaria del último curso del grado de Administración y Dirección de Empresas, en la que participaron 37 estudiantes. La actividad consistió en la utilización de modelos de IA generativa para argumentar la validación de productos en entornos digitales simulados, a través de *prompts* diseñados específicamente para el desarrollo de competencias profesionales críticas. Para el diseño de los *prompts* se sugirió una estructura en tres fases: contextualización (definición del escenario y objetivos), operativa (formulación de instrucciones y criterios de desempeño) y evaluación (análisis de resultados y retroalimentación).

2. El fundamento académico de las metodologías de *prompting* estructurado

La ingeniería de *prompts* ha emergido como una disciplina práctica para optimizar la interacción con los modelos grandes de lenguaje (LLM) y mejorar la precisión y fiabilidad de sus respuestas. Aunque en la práctica han proliferado marcos mnemotécnicos de origen profesional, como CRAFT, sus principios fundamentales están sólidamente respaldados por la investigación académica sobre la interacción humano-IA. Este fenómeno, en el que la práctica de la comunidad informa y acelera la formalización académica, es característico de los campos tecnológicos emergentes.

El «*prompting* estructurado» se define como la práctica de descomponer una solicitud compleja en componentes claros y explícitos que guían el proceso de razonamiento del modelo. La literatura académica ha validado la eficacia de sus elementos clave. Por ejemplo, definir un:

- Rol o una personalidad para la IA (p. ej., «Actúa como un analista de marketing experto»), proporcionar un,
- Contexto detallado sobre la tarea y sus objetivos, especificar una,
- Acción concreta (p. ej., «resume», «analiza», «compara»), y determinar el,
- Formato de salida (p. ej., «en una tabla», «en una lista con viñetas») son técnicas demostradas para mejorar significativamente la calidad y relevancia de las respuestas generadas en dominios tan diversos como el desarrollo de software y la educación de pacientes.

En este estudio, se sugirió a los estudiantes el uso de la metodología CRAFT (Contexto, Rol/Función, Acción, Formato, Tono) como una instanciación práctica de estos principios de *prompting* estructurado, con la finalidad de proporcionar una base metodológica sólida y académicamente justificable para la actividad.

3. **Análisis del «efecto techo»: una implicación metodológica crítica**

Un hallazgo central de la fase inicial de la investigación fue la detección de un pronunciado «efecto techo» en la evaluación. El hecho de que el 89% de los alumnos alcanzara la máxima puntuación en el diseño de *prompts* no se interpretó como un indicador de éxito universal, sino como una limitación metodológica crítica del instrumento de evaluación inicial.

Este resultado puso de manifiesto que la rúbrica empleada carecía de la granularidad suficiente para discriminar entre *prompts* que eran meramente funcionales y aquellos que demostraban un dominio avanzado, caracterizado por el pensamiento crítico, la creatividad estratégica y una comprensión profunda de la interacción con la IA. Este «efecto techo» se convirtió en el catalizador principal de la investigación, ya que evidenció la necesidad de diseñar un instrumento de valoración más sofisticado, capaz de distinguir y fomentar la excelencia en esta habilidad, lo que justifica el objetivo central de este artículo: la propuesta de una nueva rúbrica.

4. **Triangulación de datos y revisión bibliográfica**

La revisión bibliográfica se centró en fuentes académicas relevantes sobre inteligencia artificial en educación, diseño y evaluación de *prompts*, enfoques transdisciplinares y análisis de datos en contextos educativos. Se prestó especial atención al artículo de Vaswani *et al.* (2017) y a estudios recientes sobre la integración de la IA en la enseñanza y el desarrollo de competencias profesionales (UNESCO, 2024; Moll & Weseley, 2023; Bhardwaja, Ghouse & AlMaadeed, 2024). Asimismo, se analizaron marcos teóricos sobre transdisciplinariedad (Compaso, s.f.), la ética y responsabilidad en la aplicación de la IA (Khelif, Ahmed & Souissi, 2024; Stahl, 2023), así como lo referente al diseño de rúbricas de evaluación adaptativas (Rubric Best Practices, 2019).

Se reconoce como una limitación del presente estudio la dependencia de los datos de rendimiento estudiantil y el análisis de los *prompts* generados. Para reforzar la validez de los hallazgos, futuras investigaciones deberían incorporar una triangulación de datos más robusta, incluyendo observaciones del docente, autoevaluaciones de los estudiantes y análisis de los entregables finales generados con la IA, tal y como sugieren las buenas prácticas metodológicas.

IV. RESULTADOS

Los resultados de la experiencia educativa y el análisis bibliográfico han permitido identificar una serie de hallazgos clave sobre la calidad del *prompt* y su impacto en el desarrollo de competencias profesionales.

1. Estructura y calidad del *prompt*

La estructura del *prompt* emerge como un factor determinante para la efectividad de las actividades docentes en las que sea aplicada la IA. Los *prompts* diseñados en tres fases —contextualización, operativa y evaluación— facilitan una comprensión clara de los objetivos, las tareas a realizar y los criterios de éxito, lo que se traduce en una mayor motivación y desempeño por parte de los estudiantes. La jerarquización de instrucciones y la claridad en la formulación de los criterios de desempeño contribuyen a reducir la ambigüedad y a orientar de manera precisa la interacción con la IA, lo que favorece la adquisición de competencias transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva (UNESCO, 2024; Moll & Weseley, 2023).

En la configuración de la arquitectura del *prompt*, la investigación se ha apoyado en la metodología CRAFT, orientada hacia un enfoque estructurado de la ingeniería de instrucciones. En virtud de ello, se pueden crear *prompts* eficaces a través de un proceso dividido en cinco elementos clave, a saber: Contexto, Función, Acción, Formato/Enfoque y Tono/Giro. Esta metodología garantiza una orientación precisa a la IA para que derive hacia resultados más específicos y deseados. Para ello, cada elemento proporciona al modelo un conjunto de introducciones o «*inputs*» dirigidas a afinar la respuesta del modelo de IA (Thomson, 2024):

- Contexto: información contextual indispensable para que la Inteligencia Artificial comprenda la situación y los objetivos a lograr.

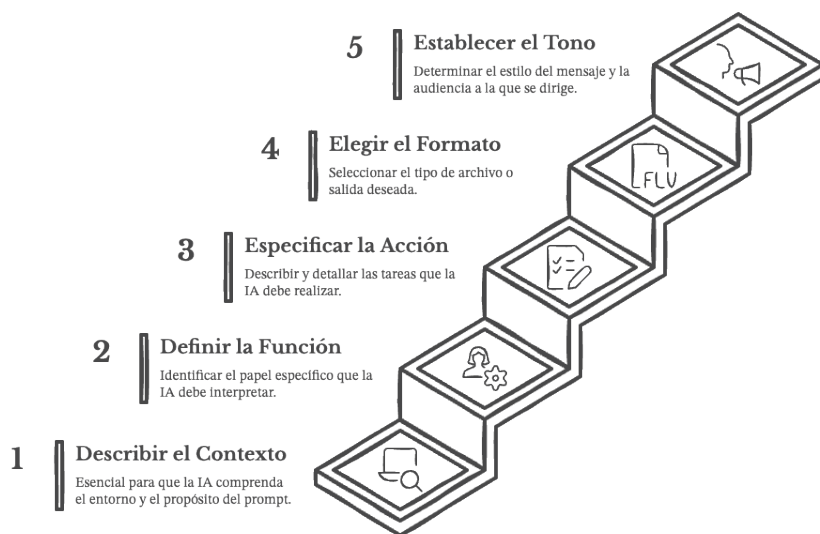
- Función: indicación precisa del rol o la personalidad que la IA debe asumir al proporcionar su respuesta.

- Acción: definición exacta de la acción deseada de la IA (e.g., crear, resumir, redactar, traducir).

- Formato/Enfoque: determina la estructura del resultado esperado (por ejemplo, mediante el uso de viñetas, párrafos, o una longitud específica) e indica el enfoque principal que se debe adoptar.

- Tono/Target: especifica el tono o estilo deseado para la respuesta, así como la audiencia a la que se dirige el contenido.

FIGURA 1. *Representación gráfica de la Metodología CRAFT, en la que se pueden observar esquemáticamente los pasos recomendados para la construcción de un prompt efectivo*



Fuente: Elaboración propia con apoyo en la herramienta Napkin.ai

2. Rúbrica propuesta para la evaluación avanzada de *prompts*

Para abordar el «efecto techo» y el vacío de evaluación identificado, se desarrolló una rúbrica de evaluación más detallada. A diferencia del instrumento inicial, esta propuesta busca operacionalizar con mayor precisión los distintos niveles de dominio. Cada criterio se describe a continuación para clarificar las expectativas en cada nivel de desempeño.

— **Claridad y precisión:** Evalúa si la instrucción es inequívoca. Un nivel insuficiente presenta un prompt confuso, mientras que un nivel excelente no deja lugar a ambigüedades y guía a la IA de forma determinista.

— **Adecuación al contexto:** Mide la alineación del prompt con los objetivos de aprendizaje y el escenario propuesto. Un prompt excelente está perfectamente alineado y demuestra que el estudiante comprende el propósito estratégico de la tarea.

- Jerarquización y secuenciación: Valora la organización lógica de las tareas dentro del prompt. Un prompt excelente descompone una tarea compleja en pasos lógicos y secuenciales e imita un flujo de trabajo profesional.
- Inclusión de criterios de desempeño: Evalúa si el prompt especifica cómo debe ser una respuesta de calidad. Un prompt excelente incluye criterios claros, explícitos y medibles que la IA debe seguir, lo que obliga al estudiante a definir el éxito antes de actuar.
- Capacidad de adaptación: Mide la flexibilidad del prompt para ser ajustado a diferentes perfiles o escenarios. Un prompt excelente puede ser fácilmente modificado para distintos públicos o estilos y demuestra un pensamiento de diseño avanzado.
- Fomento de competencias: Valora si el prompt va más allá de la simple recuperación de información para fomentar habilidades superiores. Un prompt excelente está diseñado para provocar análisis, síntesis o creación, al tiempo que promueve activamente competencias profesionales clave.

TABLA 1. *La siguiente tabla muestra el desarrollo de la propuesta de una rúbrica para la evaluación del prompt aplicado al ámbito de la práctica docente*

Criterios	1-3 Insuficiente	4-6 Regular	7-8 Bueno	9-10 Excelente
Claridad y precisión	La instrucción es confusa o poco clara	La instrucción es comprensible, pero carece de precisión	La instrucción es clara y precisa en su mayoría	La instrucción es completamente clara y precisa, sin ambigüedades.
Adecuación al contexto	No se relaciona con el contexto, ni con los objetivos	Relación débil con el contexto los objetivos	Relación adecuada con el contexto y los objetivos	Totalmente alineado con el contexto y los objetivos de aprendizaje
Jerarquización y secuenciación	No hay jerarquización, ni secuenciación	Jerarquización y secuenciación poco clara	Tareas jerarquizadas y secuenciadas de forma lógica	Tareas perfectamente jerarquizadas y secuenciadas

<i>Criterios</i>	<i>1-3 Insuficiente</i>	<i>4-6 Regular</i>	<i>7-8 Bueno</i>	<i>9-10 Excelente</i>
Inclusión de criterios	No se incluyen criterios de desempeño	Criterios vagos y poco medibles	Criterios explícitos y medibles en su mayoría	Criterios de desempeño claros, explícitos y completamente medibles
Capacidad de adaptación	No se considera la diversidad de perfiles	Adaptación mínima a diferentes estilos de aprendizaje	Adaptación adecuada a varios perfiles y estilos	Totalmente adaptable a diferentes perfiles estilos
Fomento de competencias	No se fomenta ninguna competencia	Fomento limitado de competencias	Fomento adecuado de competencias transversales	Fomento excepcional de competencias transversales y profesionales

Fuente: Elaboración propia

V. DISCUSIÓN

La evaluación del prompt en contextos educativos representa un campo emergente de investigación con implicaciones profundas para el desarrollo de competencias y la transformación de las prácticas docentes. Los resultados confirman la importancia de la calidad de las instrucciones como elemento central en la mediación pedagógica y ponen de manifiesto la necesidad de adoptar enfoques transdisciplinarios y basados en datos.

1. El *prompt* como puente transdisciplinar

La conceptualización del prompt como un elemento de conexión entre diversas disciplinas, tradicionalmente independientes, considera que la integración de conocimientos y metodologías de diferentes áreas posibilita la creación de actividades docentes más enriquecidas, complejas y congruentes con las exigencias del ámbito laboral. Los principios transdisciplinarios, que reconocen la existencia de múltiples niveles de realidad y lógicas complementarias, facilitan la creación de experiencias de aprendizaje más inclusivas, equitativas y relevantes para los estudiantes (Compaso, s.f.; Moll & Weseley, 2023).

El enfoque transdisciplinar también contribuye a superar las limitaciones de los enfoques disciplinares tradicionales, que tienden a

fragmentar el conocimiento y a limitar la transferencia de competencias entre contextos. En este sentido, los *prompts* elaborados de manera óptima ejercen la función de agentes catalizadores en la integración del conocimiento, lo que facilita la construcción de competencias transferibles y la preparación de los estudiantes para enfrentar los retos del mercado laboral actual (OECD, 2025).

Tras la evaluación explícita del *prompting* respecto de su composición dentro de la actividad docente se ha detectado un impacto directo en el desarrollo de competencias fundamentales de la titulación en la que se ha aplicado, como:

— El análisis crítico: La construcción de un prompt sofisticado no pide un resumen, sino que exige a la IA «evaluar, comparar, criticar», lo que empuja al alumno a elaborar un pensamiento crítico en primer lugar.

— La integración de conocimientos: Los alumnos de la disciplina en la que se desarrollaron los estudios han debido integrar su propio conocimiento de las ideas y áreas de negocio en las que están desarrollando la actividad para formular un prompt que fuese estratégicamente relevante.

— El desarrollo de metodologías innovadoras: Se logró posicionar al *prompting* como una habilidad esencial dentro del arsenal de metodologías ágiles y de innovación.

— La aplicación de la competencia digital: a través de este tipo de ejercicios se produce un aumento de la competencia digital desde el simple uso de herramientas hacia la capacidad de interactuar con sistemas de IA generativa de un modo eficaz.

2. El modelo de atención y la personalización del aprendizaje

Con el auge de los modelos de atención y *transformers*, los sistemas de IA generativa actuales son capaces de adaptar sus respuestas a las necesidades específicas de cada estudiante y de cada contexto educativo (Vaswani *et al.*, 2017; Zhang *et al.*, 2023). Esta personalización es fundamental para el desarrollo de competencias profesionales en entornos simulados, ya que permite replicar escenarios complejos y realistas del mundo laboral.

De esta forma se facilita el aprendizaje experiencial y la transferencia de conocimientos. Además, la habilidad de los modelos de atención para centrarse en los aspectos más significativos de la instrucción contribuye a mejorar la eficacia de los *prompts* y el fortalecimiento de la adquisición de habilidades transversales (Moll & Weseley, 2023).

3. Evaluación adaptativa y análisis de datos

Como hemos observado, el análisis de datos posibilita la identificación de patrones de aprendizaje individualizados, lo que resulta fundamental para el diseño de rúbricas de evaluación adaptativas y personalizadas (Bhardwaja, Ghouse & AlMaadeed, 2024; OECD, 2025). En tal sentido, la evaluación basada en *prompts* de alta calidad se perfila así como una innovación metodológica que trasciende los límites disciplinares y responde de manera eficaz a los desafíos del mercado laboral contemporáneo.

De acuerdo a los resultados arrojados por la experiencia educativa se muestra que los estudiantes que interactúan con modelos de IA generativa a partir de instrucciones claras y jerarquizadas desarrollan un mayor nivel de argumentación, capacidad de análisis y resolución de problemas en entornos simulados, en comparación con aquellos que utilizan *prompts* menos estructurados.

4. Implicaciones éticas y la necesidad de una gobernanza institucional

No cabe duda que la integración de la IA en la educación plantea importantes desafíos éticos y de responsabilidad que deben ser abordados de manera proactiva para garantizar la equidad, la inclusión y la protección de los derechos de los estudiantes (Khlif, Ahmed & Souissi, 2024; Bhardwaja, Ghouse & AlMaadeed, 2024; Stahl, 2023). El diseño de los *prompts*, así como el de los sistemas de evaluación adaptativa debe incorporar principios éticos y de responsabilidad que aseguren la transparencia, la explicabilidad y la rendición de cuentas en el uso de la IA en contextos educativos (Mohammad & Ahmad, 2023).

La UNESCO (2024) ha enfatizado la necesidad de un enfoque centrado en el ser humano, que promueva la inclusión y la equidad en el acceso a las tecnologías de la IA y en la distribución de sus beneficios. En este sentido, la evaluación del *prompt* debe considerar no solo la calidad técnica de la instrucción, sino también su capacidad para promover valores éticos y democráticos, y para contribuir a la formación de ciudadanos críticos y responsables.

La conversación académica ha madurado, transitando desde una preocupación inicial por la integridad académica individual hacia un enfoque en la gobernanza institucional sistémica. El desafío ya no recae únicamente en el estudiante o el docente, sino en la responsabilidad de las instituciones académicas para crear un ecosistema de IA que sea seguro, equitativo y eficaz.

Una revisión sistemática conducida recientemente por García-López & Trujillo-Liñán (2025) subraya la urgencia de establecer marcos éticos y regulatorios para afrontar retos críticos como el sesgo algorítmico, que puede perpetuar desigualdades sociales; la privacidad de los datos de los estudiantes; y la propagación de desinformación generada por los modelos. Estos no son problemas aislados, sino riesgos sistémicos que demandan una respuesta coordinada.

En este sentido, la literatura aboga por un enfoque institucional proactivo para equilibrar la innovación con la integridad. Hubbard y Gawthorpe (2024) proponen el marco «ETHICAL» (*Excite, Tailor, Identify, Collect, Apply, Learn, Iterate*) como un modelo práctico para que las instituciones desarrollen la alfabetización en IA del personal y establezcan políticas transparentes y responsables. Una gobernanza efectiva implica no solo crear normativas, sino también rediseñar las evaluaciones para fomentar el pensamiento crítico y desarrollar programas de formación en IA para toda la comunidad educativa. La rúbrica propuesta en este estudio puede considerarse, por tanto, no solo como una herramienta de evaluación para el aula, sino como un componente de una estrategia institucional más amplia para la gobernanza responsable de la IA.

VI. CONCLUSIONES

Este estudio ha explorado la evaluación del prompt en la educación superior, proponiendo un marco para medir y desarrollar esta competencia emergente. A continuación, se presentan los hallazgos principales, las limitaciones del estudio y las recomendaciones para futuras investigaciones, estructurando las conclusiones de manera clara y diferenciada.

1. Hallazgos principales

— La calidad de los *prompts* estructurados es un factor determinante en el desarrollo de competencias profesionales en entornos de aprendizaje intervenidos por IA, yendo más allá del mero uso instrumental de la tecnología.

— El fenómeno del «efecto techo» en las evaluaciones de los estudiantes no es un indicador de éxito, sino un síntoma de un vacío de evaluación que revela la insuficiencia de las rúbricas tradicionales para medir la competencia en ingeniería de *prompts*.

— Una rúbrica multidimensional, como la propuesta en este trabajo, que evalúa criterios como la claridad, la adecuación contextual, la jerarquización lógica y el fomento de competencias transversales, se

presenta como una solución viable para superar dicho vacío de evaluación y proporcionar una retroalimentación más granular.

— La integración responsable de la IA en la educación exige un doble enfoque: por un lado, la innovación pedagógica en el aula y, por otro, el desarrollo de marcos de gobernanza institucional robustos que aborden los desafíos éticos de manera sistémica.

2. Limitaciones del estudio

Este trabajo presenta varias limitaciones que deben ser reconocidas para contextualizar sus hallazgos y guiar futuras investigaciones:

— **Tamaño de la Muestra y Generalizabilidad:** El estudio se realizó con una cohorte específica de 37 estudiantes de una única titulación, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otras disciplinas o contextos educativos.

— **Falta de Triangulación de Datos:** La investigación se basó principalmente en el análisis de los *prompts* y las calificaciones de los estudiantes. Como se señaló en la revisión metodológica, se carece de una triangulación con datos cualitativos como entrevistas, grupos focales o autoevaluaciones, que podrían ofrecer una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje.

— **Validación del Instrumento:** La rúbrica propuesta es un constructo teórico derivado de los hallazgos de este estudio. Aunque está fundamentada en la experiencia y la literatura, requiere una validación empírica rigurosa en poblaciones estudiantiles más amplias y diversas para confirmar su fiabilidad y validez.

3. Recomendaciones y futuras líneas de investigación

A partir de los hallazgos y limitaciones, se proponen las siguientes recomendaciones y líneas de investigación:

— **Para Educadores:** Se recomienda la adopción de metodologías de prompting estructurado en el diseño de actividades con IA y el uso de rúbricas granulares para evaluar y desarrollar de forma explícita las habilidades de interacción de los estudiantes con estas herramientas.

— **Para Instituciones:** Es imperativo que las instituciones de educación superior desarrollen políticas proactivas y claras sobre el uso ético de la IA, inspirándose en marcos como «ETHICAL». Esto debe ir acompañado de una inversión en la formación del profesorado para construir una cultura de alfabetización en IA generalizada.

— **Para Futuras Investigaciones:** Se propone una agenda de investigación centrada en: (1) realizar estudios de validación de la rúbrica

propuesta en diferentes disciplinas y niveles educativos; (2) emplear diseños de investigación de métodos mixtos para triangular los datos sobre el proceso de aprendizaje del estudiante; y (3) investigar el impacto a largo plazo de la formación en ingeniería de *prompts* sobre la empleabilidad y el desempeño profesional de los egresados.

VII. REFERENCIAS

- BHARDWAJ, T., GHOUSE, G. y ALMAADEED, N. (2024). «Trustworthy and responsible AI: A review of the landscape and a future research agenda». *Big Data & Society*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/17470161231180449>.
- Compaso: *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology* (s.f.). <http://compaso.eu>.
- DWIVEDI, R., PANDEY, S. K. y JAISWAL, A. K. (2024). «Artificial intelligence (AI) and machine learning (ML) in drug discovery and development: Applications, challenges and future prospects». *The Journal of Science and Technology*, 4(2), 195-212. <https://doi.org/10.55525/tjst.1272369>.
- ELNEKIEDY, A. M., GHONEIM, O. A. y EL-BAKRY, H. M. (2021). «Deep learning models for detecting depression from speech: A review». *IEEE International Conference on Bioinformatics and Biomedicine (BIBM)* (pp. 3154-3159). IEEE. <https://doi.org/10.1109/BIBM52615.2021.9669861>.
- GARCÍA-LÓPEZ, I. M. & TRUJILLO-LIÑÁN, L. (2025). «Ethical and regulatory challenges of Generative AI in education: a systematic review». *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1565938>.
- KHLIF, H., AHMED, K. y SOUISSI, M. (2024). «Navigating the Ethical Labyrinth of Artificial Intelligence Research: Unveiling Undisclosed Realities and Charting a Path Forward». *Journal of Management Inquiry*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1177/10762175241289886>.
- MOHAMMAD, S. y AHMAD, J. (2023). «Explainable artificial intelligence (XAI): A systematic meta-survey of the literature». *Discover Artificial Intelligence*, 3(1), 20. <https://doi.org/10.1007/s43681-023-00294-5>.
- MOLL, R. F. y WESELEY, J. (2023). «Role of AI in physics education: A review and future directions». *Physical Review Physics Education Research*, 19(2), 020150. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020150>.
- OECD. (2025). *Perspectivas del empleo 2024: Nota de país España*. OECD Publishing.
- OKOLIE, C., NWOSU, A. C., MBACHU, C. N. y OKOLIE, C. C. (2024). «Ethical considerations in the application of artificial intelligence in healthcare: A narrative review». *Researches in Medical and Artificial Lungs*, 2(1), 100068. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100068>.
- POURAN, A., VEYSEH, B., DERNONCOURT, F., MIN, B. y NGUYEN, T. H. (2022). «Generating complement data for aspect term extraction with GPT-2». En *Proceedings of the Third Workshop on Deep Learning for Low-Resource Natural Language Processing* (pp. 1-10). Association for Computational Linguistics. <https://aclanthology.org/2022.deeplo-1.1>.
- SANTIAGO, T. (2024). *La IA generativa como soporte a los roles de gestión estratégica*. UPM.

- STAHL, B. C. (2023). *Artificial intelligence for a better future: An ecosystem perspective on the ethics of AI and emerging digital technologies*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8115695>.
- THOMPSON, T. (2023, 22 de octubre). *Using the CRAFT method to create an AI editor*. Medium. <http://bit.ly/45fP7T3>.
- UNESCO. (2024). *El uso de la IA en la educación: decidir el futuro que queremos*. UNESCO.
- VASWANI, A., SHAZEER, N., PARMAR, N., USZKOREIT, J., JONES, L., GOMEZ, A. N., KAISER, Ł. y POLOSUKHIN, I. (2017). *Attention is all you need*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.03762>.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- ZHANG, Y., FANG, Y., WANG, J. y WANG, X. (2023). «Understanding the impact of generative AI on academic writing: A bibliometric analysis». *Applied Network Science*, 8(1), 72. <https://doi.org/10.1186/s13040-023-00339-9>.
- ZHOU, W., CHEN, Z., WANG, Z., WU, J., LI, H. y LIN, W. (2024). *PromptIQA: Boosting Performance in No-Reference Image Quality Assessment*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.05888>.

MEMES-BASED LEARNING: UNA EXPERIENCIA PILOTO EN MICROECONOMÍA

Ángel MUÑIZ MEJUTO
Universidad Europea de Madrid

Carmen Inés GARRIDO RUIZ
Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este estudio analiza el impacto del Microeconomics Memes Championship, una iniciativa de innovación docente implementada en la asignatura de Microeconomía de la Universidad Europea de Madrid. El objetivo central fue evaluar cómo la creación activa de memes originales por parte del alumnado afecta al rendimiento académico, la motivación y la comprensión de conceptos en una materia con una carga matemática elevada y tasas de suspenso históricamente altas. La metodología adoptó un enfoque mixto que integró análisis cuantitativos y cualitativos mediante una intervención competitiva voluntaria, dividida en cinco fases, en las que los estudiantes entregaron portafolios sobre Teoría del Consumidor, Teoría de la Empresa y Mercados Competitivos. Para el análisis empírico, se estimaron modelos MCO sobre la puntuación tipificada del examen final. Los resultados revelan que, aunque la participación fue limitada, el impacto en el rendimiento fue notable y estadísticamente significativo, ya que quienes completaron el reto obtuvieron calificaciones de entre 0,75 y 1,28 desviaciones típicas por encima de la media de sus grupos. Los datos de la encuesta de satisfacción indicaron que la actividad ayudó a consolidar conceptos clave y aumentó la motivación intrínseca para implicarse con los contenidos del curso. Se concluye que el uso de memes es una herramienta pedagógica eficaz para fomentar el aprendizaje significativo y reducir la ansiedad ante contenidos abstractos, aunque su efectividad está condicionada por la autoselección del alumnado más comprometido.

Palabras clave: innovación docente, microeconomía, *challenge-based learning*, rendimiento académico.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la innovación docente ha cobrado un protagonismo creciente en el ámbito universitario, impulsada por la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a los nuevos perfiles del alumnado y a los retos de una educación superior más comprometida con el desarrollo competencial. Entre las múltiples estrategias emergentes, el uso de recursos visuales y formatos comunicativos propios del entorno digital ha mostrado un notable potencial para enriquecer la experiencia educativa. En este contexto, los memes —imágenes breves, con carga humorística o irónica, ampliamente compartidas en redes sociales— se han convertido en una herramienta pedagógica con creciente presencia en la literatura académica.

El atractivo de los memes reside en su capacidad para conectar con el lenguaje cotidiano de las generaciones más jóvenes, particularmente de la llamada Generación Z. Su uso en el aula permite tender puentes entre el discurso académico y los códigos culturales que los estudiantes utilizan fuera del entorno formal de aprendizaje. Lejos de ser un recurso meramente lúdico, los memes pueden actuar como catalizadores del aprendizaje activo, al exigir al estudiante no solo comprender los conceptos, sino también reinterpretarlos, sintetizarlos y comunicarlos de forma creativa.

El presente reto se enmarca en esta línea de innovación docente. Se trata de una intervención realizada en la asignatura de Microeconomía I, impartida en inglés en el primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas en la Universidad Europea de Madrid. La asignatura se caracteriza por una elevada y persistente tasa de suspensiones, y percibida por el alumnado como especialmente difícil, una percepción que no siempre se corresponde con su complejidad real y que, en muchos casos, parece estar más relacionada con una falta estructural de motivación que con la dificultad intrínseca de los contenidos.

La iniciativa, denominada *Microeconomics Memes Championship* (MMC), fue un reto voluntario en el que los estudiantes crearon memes originales sobre los contenidos teóricos del curso. Su diseño incorporó una estructura competitiva con incentivos académicos vinculados a la fase alcanzada en el torneo. La actividad buscaba promover un aprendizaje significativo mediante la creación visual y el uso del humor, facilitando la comprensión de conceptos complejos y mejorando la actitud del alumnado hacia una asignatura tradicionalmente percibida como difícil.

Este capítulo analiza de forma sistemática el diseño, desarrollo y evaluación del MMC, integrando enfoques cuantitativos y cualitativos para examinar su impacto sobre el rendimiento académico, la motivación y la percepción del aprendizaje por parte del estudiantado. A través de un modelo econométrico con controles por capacidades previas y características individuales, se evalúa el efecto específico de haber participado en el reto, aislando en la medida de lo posible los sesgos derivados de la autoselección. La propuesta se complementa con una encuesta de satisfacción que recoge la valoración del alumnado sobre la actividad y su utilidad percibida.

1. Revisión de literatura y mecanismos

Varios estudios han coincidido en señalar que los memes pueden actuar como vehículos de simplificación conceptual y anclaje emocional al aprendizaje. Lejos de ser meros elementos lúdicos, los memes implican procesos complejos de codificación visual, ironía conceptual y síntesis crítica. Su capacidad para condensar ideas abstractas en formatos breves y compartibles genera un marco idóneo para repensar contenidos exigentes de manera accesible y significativa (Mendez-Reguera & Lopez Cabrera, 2020; Resendes, 2021; Julien *et al.*, 2024). Esta percepción positiva no solo se manifiesta en resultados académicos, sino también en las actitudes emocionales y cognitivas que el alumnado desarrolla hacia los memes como recurso educativo. Glasford & Joy (2025) evidenciaron en un estudio sobre estudiantes universitarios en India que el consumo habitual de memes genera una predisposición afectiva favorable hacia su incorporación en el aula.

En estudios con estudiantes universitarios, se observó una relación positiva entre la exposición o creación de memes y la comprensión de conceptos complejos (Carlos & Delocado, 2024; Olalekan *et al.*, 2024; Sastre-Hernández *et al.*, 2025). Incluso en asignaturas percibidas como áridas, como contabilidad financiera o farmacología, la creación de memes permitió al alumnado internalizar ideas clave, utilizando referencias de la cultura popular para reelaborarlas en clave académica (Abou-El-Sood, 2024; Eldeeb, 2024). En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, Smith (2023) observó que los estudiantes comprendían mejor las expresiones idiomáticas al tener que usarlas en memes propios.

El diseño de estas experiencias varía en función del objetivo educativo. En los estudios más rigurosos metodológicamente, se han empleado diseños *pretest-posttest* con grupos de control, donde se compara el rendimiento de quienes participan en actividades basadas en memes frente a quienes no lo hacen (Carlos & Delocado, 2024; Sastre-Hernández *et al.*, 2025). Los resultados muestran mejoras significativas

en rendimiento, pensamiento crítico y autopercepción de autoeficacia. La creación activa de memes por parte del alumnado no solo implica comprensión del contenido, sino también creatividad, transferencia cultural y autorregulación.

En otros casos, los enfoques han sido cualitativos o mixtos, analizando la percepción de utilidad, el grado de participación y el sentimiento de comunidad generado. Estas dimensiones también ofrecen resultados positivos: los estudiantes reportan sentirse más motivados, comprometidos e integrados cuando los memes forman parte del entorno de aprendizaje (Resendes, 2021; Elkhamisy & Sharif, 2024).

Un rasgo común en casi todos los estudios es que los memes fueron creados por el propio alumnado. En algunos casos, los profesores proporcionaban ejemplos o plataformas (Engel *et al.*, 2014), pero en la mayoría de las experiencias el foco se puso en la producción estudiantil como evidencia de comprensión conceptual (Subbiramaniyan *et al.*, 2022; Julien *et al.*, 2024). Este matiz es clave: crear un meme implica dominar el concepto que se quiere parodiar o ilustrar, y exige un trabajo de traducción entre el lenguaje formal académico y el informal visual.

Este tipo de diseño experimental es similar al que se ha utilizado en estudios clásicos sobre métodos activos en educación, como el trabajo de Yamarik (2007), quien demostró que el aprendizaje cooperativo mejoraba significativamente el rendimiento en Macroeconomía Intermedia.

Una de las fortalezas más destacadas del uso educativo de memes es su adaptabilidad transversal. Si bien muchas experiencias se han desarrollado en ciencias sociales o médicas (Eldeeb, 2024; Tidy *et al.*, 2024), también han demostrado utilidad en campos STEM como la biología o las matemáticas (Carlos & Delocado, 2024; Sidekerskienė & Damaševičius, 2024). Esta transversalidad se apoya en dos factores: la flexibilidad del formato y su conexión directa con las prácticas comunicativas del estudiantado, en especial de la Generación Z (Mendez-Reguera & Lopez Cabrera, 2020).

El enfoque puede aplicarse en entornos presenciales y virtuales, como ocurrió durante la pandemia (Resendes, 2021; Elkhamisy & Sharif, 2024) y puede articularse tanto como actividad voluntaria, ejercicio evaluable o parte de proyectos basados en competencias (Suárez-Guerrero *et al.*, 2022). Además, se han documentado efectos positivos incluso cuando el uso de memes fue introducido de manera informal o espontánea por parte del alumnado (Worswick Irving-Bell, 2020).

II. OBJETIVOS

A partir de la evidencia recogida en la literatura reciente, el presente proyecto se plantea como una experiencia de innovación docente orientada a explorar el potencial pedagógico del uso de memes en el contexto de Microeconomía I, una asignatura de primer curso con alta carga conceptual y matemática, que suele percibirse como difícil y poco accesible por parte del alumnado. Esta percepción no es meramente anecdótica: los resultados académicos de la asignatura han sido históricamente bajos, lo que ha contribuido a instaurar una cultura compartida de temor y frustración en torno a la materia incluso antes de comenzar el curso. Muchos estudiantes inician la asignatura con una actitud defensiva o resignada, convencidos de su dificultad, lo cual limita la motivación y condiciona negativamente el proceso de aprendizaje.

En este contexto, el MMC tiene el objetivo de evaluar el impacto de la creación de memes por parte del alumnado sobre el aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico. En particular, se analiza si participar en la actividad se asocia con un mejor resultado en el examen final, y se explora su utilidad percibida para facilitar el aprendizaje autónomo, clarificar contenidos teóricos y reducir la ansiedad ante conceptos abstractos. Asimismo, se examina la satisfacción general y la receptividad hacia metodologías no tradicionales, así como la capacidad del alumnado para representar ideas complejas mediante códigos visuales y culturales como muestra de comprensión profunda y transferencia del aprendizaje.

El diseño del MMC parte de la premisa de que crear memes exige una apropiación profunda del contenido teórico: sintetizar un concepto técnico en un mensaje visual breve y con carga humorística o cultural requiere comprender sus implicaciones, límites y aplicaciones. Esta traducción entre el lenguaje académico y los códigos digitales contemporáneos refleja no solo comprensión conceptual, sino también una estrategia para reducir la ansiedad ante contenidos complejos y reforzar el vínculo con la asignatura a través de formatos familiares para el alumnado.

Más allá de su impacto en una asignatura concreta, este proyecto se inscribe en una línea de investigación que destaca la versatilidad y transversalidad del uso educativo de memes. La literatura evidencia su efectividad en disciplinas tan diversas como biología, contabilidad, pedagogía, matemáticas, o gestión empresarial, demostrando que no son exclusivos de entornos creativos, sino aplicables también en contextos donde se trabajan estructuras abstractas y modelos formales. En este sentido, el MMC busca validar su aplicabilidad en teoría económica, integrando conocimiento y competencias clave dentro de un enfoque de «currículum integrado» y «entornos simulados», que promueve el

aprendizaje en marcos seguros mediante metodologías como el aprendizaje basado en retos, la gamificación o el *Challenge-Based-Learning*.

III. METODOLOGÍA

1. Descripción de la actividad

El MMC se enmarca en el contexto de la asignatura Microeconomía I, impartida en inglés durante el segundo semestre del primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE), en la Universidad Europea de Madrid (UEM), dentro del programa 100% en lengua inglesa. Esta asignatura cuenta con una matrícula muy diversa, integrada por estudiantes de diferentes nacionalidades, perfiles académicos y niveles de familiaridad con la disciplina económica.

El MMC fue implementado simultáneamente en los cuatro grupos docentes de la asignatura (M11, M12, M13 y M14) y en los tres grandes bloques temáticos del curso: Teoría del Consumidor, Teoría de la Empresa y Mercados Competitivos. La participación fue voluntaria, ya que la actividad no formaba parte de la guía docente ni del sistema formal de evaluación, aunque se incentivó mediante puntos adicionales y visibilidad en clase.

Los estudiantes pudieron inscribirse individualmente o en parejas. Cada equipo debía entregar un portfolio compuesto por al menos tres memes, uno por cada bloque temático. Si se deseaba, los equipos podían entregar más memes y así aumentar sus opciones de superar cada ronda.

Tras entregar el portfolio y antes de comenzar el campeonato, los profesores llevaron a cabo un proceso de filtro. Se revisaron todos los memes presentados para garantizar el cumplimiento de los criterios mínimos de preselección: respeto de la normativa, adecuación conceptual, originalidad y calidad visual.

La actividad se organizó como un campeonato competitivo con cinco fases: liguilla, octavos, cuartos, semifinales y final. Los equipos preseleccionados presentaron su portfolio en un salón de actos ante sus compañeros y el profesorado, en un formato que fomentó no solo la exposición y defensa de los memes, sino también la respuesta a preguntas críticas, fomentando la reflexión y justificación argumentativa. Tras las presentaciones, se realizó la votación para determinar los equipos que avanzarían a la siguiente ronda.

El sistema de votación fue mixto, combinando el voto de los estudiantes que participaban con el del profesorado, siendo este último ponderado doblemente para asegurar un criterio académico en la evaluación.

Las premiaciones se asignaron según el progreso en el torneo y consistieron en puntos adicionales sobre la nota final, en una escala no acumulativa. Los equipos que superaron la preselección recibieron 0,1 puntos; quienes llegaron a octavos, 0,25; a cuartos, 0,50; a semifinales, 0,75; y los finalistas, 1 punto. Cada equipo obtuvo únicamente la bonificación correspondiente a la fase más alta superada. Este sistema fue diseñado para recompensar el esfuerzo sostenido y la calidad conceptual de los memes, y para incentivar una participación activa y competitiva entre los equipos.

Al finalizar la experiencia, se aplicó una encuesta anónima a todos los participantes para recoger información sobre su satisfacción, percepción del aprendizaje, utilidad de la actividad y propuestas de mejora.

2. Estrategia empírica

Como primer paso, se realizará un análisis descriptivo de los resultados en Microeconomía el alumnado que participó activamente en el MMC, comparándolos con los de sus compañeros que no participaron.

Posteriormente, con el objetivo de estimar el efecto de la participación en el reto MMC sobre el rendimiento académico en la asignatura, se especifica un modelo OLS, tal y como se recoge en la ecuación (1),

$$Examen_i = \alpha + \beta \cdot MMC_i + \gamma \cdot x_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

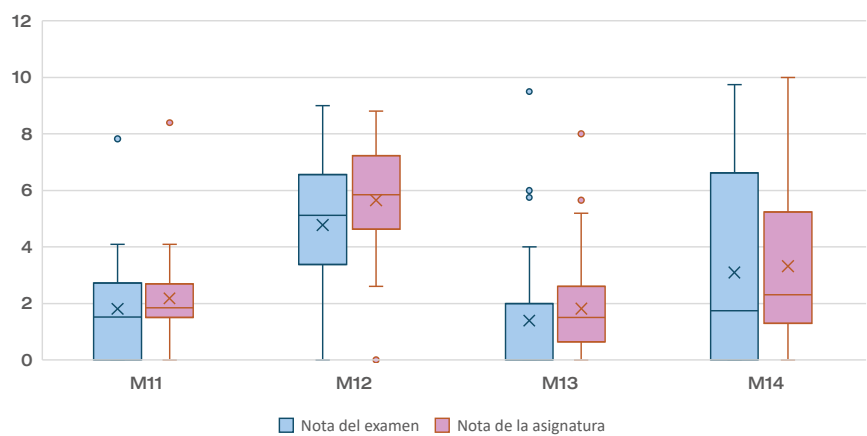
Donde la variable dependiente es la versión tipificada (*z-score* o puntaje estándar) del rendimiento del alumno *i* en el examen final de Microeconomía. Esta variable permite evaluar el rendimiento relativo de cada alumno respecto a sus compañeros de grupo, eliminando las diferencias sistemáticas entre grupos y así eliminar los problemas de heterogeneidad. Además, empleando el *z-score* se eliminan no solo diferencias de nivel, sino también diferencias de escala, reduciendo así los problemas en cuanto al grado de dispersión de los resultados académicos.

El parámetro representa el término constante, mientras que el vector recoge los coeficientes asociados a las distintas categorías de participación en el reto MMC. Esta variable categórica distingue entre estudiantes que no participaron, los que participaron pero no superaron el filtro inicial, y aquellos que completaron el reto y presentaron su portfolio. El objetivo es comparar el rendimiento relativo de estos tres grupos, siendo el primero la categoría de referencia.

Por su parte, representa el conjunto de coeficientes asociados a las variables de control incluidas en el modelo. Estas comprenden, en

primer lugar, el grupo de clase al que pertenece el estudiante, introducido a través de una variable categórica con el fin de absorber posibles diferencias no observadas entre grupos, como dinámicas específicas de aula o diferencias en el nivel medio del alumnado. El gráfico 1 muestra la distribución del rendimiento en Microeconomía según el grupo al que pertenece el estudiante. Aunque no se observan diferencias sistemáticas muy marcadas entre grupos, se aprecian variaciones moderadas en la mediana y dispersión de las notas, tanto en el examen como en la nota final de la asignatura. En particular, el grupo M12 presenta un rendimiento más elevado, con una media claramente superior al resto de grupos, donde la mayoría de estudiantes se sitúan por debajo del aprobado. Puede sorprenderse de que se incluya en los modelos la variable categórica sobre el grupo al que pertenece el estudiante a pesar de que la variable dependiente se construye como una distancia relativa respecto a la media del grupo, lo que elimina diferencias en el nivel medio de rendimiento entre aulas. Sin embargo, la decisión de incluir la variable categórica como control adicional se fundamenta en la posibilidad de que existan diferencias estructurales no capturadas por la media, como el estilo docente, el grado de exigencia en la evaluación o las dinámicas colectivas de aprendizaje. Incorporar esta variable permite aislar mejor el impacto de la participación en el reto MMC, reduciendo el riesgo de que las estimaciones estén condicionadas por factores contextuales específicos de cada aula.

GRÁFICO 1. *Distribución de notas en Microeconomía por grupo de clase.*



Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, se incluye el número de convocatorias a las que el estudiante se ha presentado en la asignatura, como proxy de su trayectoria previa y experiencia acumulada, así como para controlar por posibles efectos asociados a la repetición.

Finalmente, se incorporan dos variables diseñadas para capturar la capacidad académica previa del estudiante desde un enfoque complementario. Por un lado, se incluye el *z-score* de la nota en la asignatura de Matemáticas Empresariales, que actúa como proxy del dominio de contenidos analíticos y cuantitativos. Dado que Microeconomía presenta un alto componente matemático, se espera que los estudiantes con mejor rendimiento previo en Matemáticas estén más capacitados para enfrentarse a los contenidos curso como la resolución de problemas, el análisis gráfico o el uso de herramientas algebraicas básicas. Por otro lado, se introduce el *z-score* de la nota en Historia del Pensamiento Económico (HPE), orientada a la comprensión teórica, la reflexión crítica y el análisis textual. Esta materia permite identificar a aquellos estudiantes con un perfil menos técnico pero que destacan en capacidades interpretativas, comprensión conceptual y habilidades de redacción. Su inclusión en el modelo permite controlar por un tipo de competencia académica más centrada en el razonamiento económico cualitativo. La inclusión simultánea de ambas variables busca mitigar el posible sesgo de autoselección, derivado de que los estudiantes con mayor rendimiento general puedan tener una mayor predisposición a participar activamente en iniciativas voluntarias como el reto MMC. Es decir, quienes participan activamente en el reto probablemente no sean aleatorios, sino que podrían tener características no observadas como motivación, disciplina o mayor tiempo de estudio; que también explican sus mejores notas.

IV. RESULTADOS

1. Participación

Pese a que los autores pensábamos que era un planteamiento innovador, el MMC contó con una implicación muy limitada: solo 13 de los 117 estudiantes participaron y apenas 7 completaron todas sus fases. Este bajo grado de participación consideramos que se explica por el carácter voluntario de la actividad y que podría deberse a varios factores: falta de tiempo, escaso interés o simplemente una percepción de que el esfuerzo adicional no compensaba. También podría reflejar una tendencia habitual en entornos universitarios, donde las actividades voluntarias tienden a atraer a un perfil de estudiante más comprometido o motivado.

En el caso de los memes centrados en Teoría del Consumidor, predominan referencias a la toma de decisiones bajo restricciones presupuestarias, la disyuntiva entre bienes necesarios y deseados, o la frustración generada por las curvas de indiferencia. Véanse dos ejemplos de las entregas en la Figura 1. En estos memes se aprecia una identificación directa del estudiante con el agente económico, usando un lenguaje coloquial y situaciones cotidianas para ilustrar conceptos como la maximización de utilidad o la insatisfacción marginal. Destaca la presencia de emociones como vía para representar los dilemas del consumidor racional.

Por su parte, en Teoría de la Empresa los memes tienden a enfocarse en la lógica de minimización de costes y maximización de beneficios, así como en la confusión que generan los distintos tipos de costes y los retornos, como se muestra en los ejemplos de la Figura 2. Muchos de ellos ironizan sobre el papel de las curvas y las decisiones de producción, especialmente cuando estas se traducen en ejercicios matemáticos. Aquí la figura del estudiante ya no aparece tanto como agente directo, sino como observador de las dinámicas empresariales, lo que puede indicar una mayor distancia conceptual o un menor grado de internalización vivencial respecto al tema.

FIGURA 1. *Ejemplo de memes sobre Teoría del Consumidor*



Fuente: Elaboración propia a partir de materiales entregados por participantes del MMC.

FIGURA 2. *Ejemplo de memes sobre Teoría de la Empresa*

Fuente: Elaboración propia a partir de materiales entregados por participantes del MMC.

FIGURA 3. *Ejemplo de memes sobre Mercados Competitivos.*

Fuente: Elaboración propia a partir de materiales entregados por participantes del MMC.

En cuanto a los memes sobre Mercados Competitivos, se aprecia una mayor claridad en la transmisión de ideas fundamentales, como el hecho de que las empresas son precio aceptantes, la imposibilidad de fijar precios por encima del nivel de equilibrio o la presión que supone competir en un entorno con productos homogéneos. La ironía y el uso

de plantillas virales contribuyen a mostrar estos mensajes. En varios casos, como los expuestos en la Figura 3, se recurre a escenarios dramáticos o absurdos para resaltar la fragilidad de una empresa que actúa fuera de las reglas del mercado.

2. Análisis descriptivo

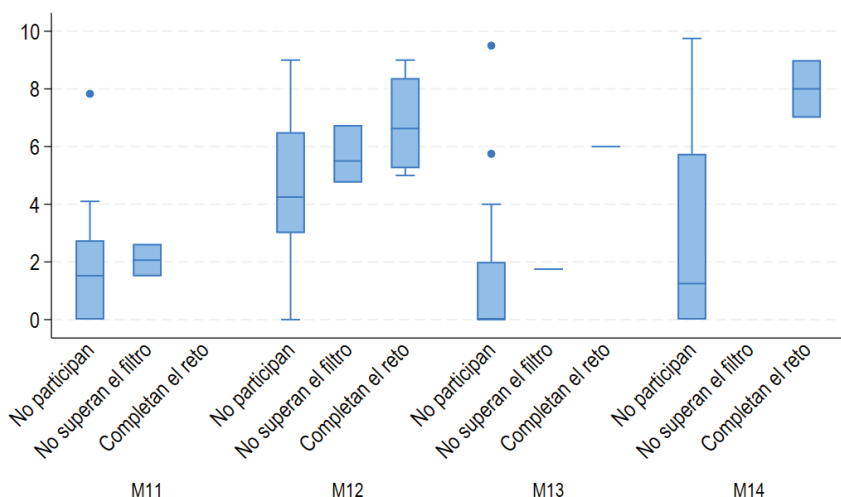
A pesar de la baja participación, los resultados obtenidos por los participantes revelan un notable diferencial de rendimiento, lo que plantea interrogantes sobre cómo articular mejor este tipo de estrategias dentro del diseño docente.

Los resultados reflejados en el gráfico 2 son muy ilustrativos y muestran una tendencia clara y homogénea: en todos los grupos donde hay estudiantes que completan el reto, estos tienden a obtener las notas más altas del conjunto, con escasa dispersión y medianas muy superiores a las del resto de compañeros.

En el M12 y M14, quienes completan el reto se sitúan en el tramo superior de la escala, con rendimientos notoriamente más altos que quienes no participan. Por su parte, los no participantes presentan, en todos los grupos, una mayor variabilidad y medianas claramente más bajas, con numerosos casos concentrados en los tramos de suspenso. Los estudiantes que no superan el filtro se sitúan, en general, en una posición intermedia: sus calificaciones tienden a ser mejores que las de los no participantes, aunque inferiores a las de quienes completan el reto. Estos resultados refuerzan la idea de que el efecto positivo del MMC sobre el rendimiento no depende exclusivamente del grupo de clase, sino que se mantiene de forma robusta a nivel interno.

Considerando todos los grupos, se observa una clara relación positiva entre completar la actividad y aprobar la asignatura. El primer panel del gráfico 3 muestra una fuerte concentración de ceros entre quienes no participaron, con una distribución sesgada a la izquierda. En contraste, quienes completaron el reto presentan una distribución centrada entre el 6 y el 9, sin suspensos. Los participantes que no superaron el filtro se sitúan en una posición intermedia, con mayor dispersión. Estas diferencias visuales refuerzan la posible asociación positiva entre participación y rendimiento, especialmente entre quienes finalizaron el desafío.

GRÁFICO 2. *Distribución de resultados del examen de Microeconomía por grado de participación en el MMC.*

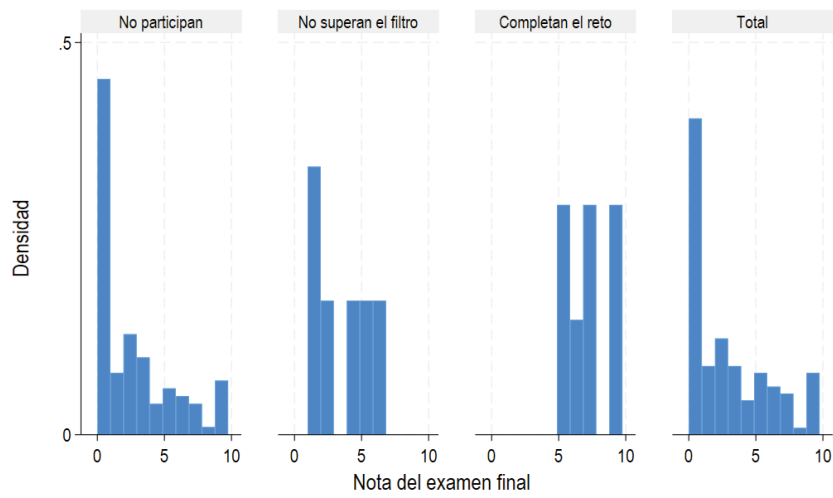


Fuente: Elaboración propia

Además, cabe destacar lo ilustrativos que son nuestros resultados en cuanto al problema de autoselección que mencionábamos en la sección anterior. Los gráficos 4 y 5 muestran cómo se distribuye la participación en el reto MMC a lo largo del espectro de calificaciones obtenidas previamente en Matemáticas e HPE, respectivamente. En cuanto a lo primero, los datos sugieren una clara relación entre bajo rendimiento previo y mayor nivel de participación en el MMC. De las personas que han completado el reto sólo un estudiante había aprobado Matemáticas previamente. Los resultados de HPE, sin embargo, muestran lo contrario. Todos los que han participado en el reto habían superado exitosamente la asignatura.

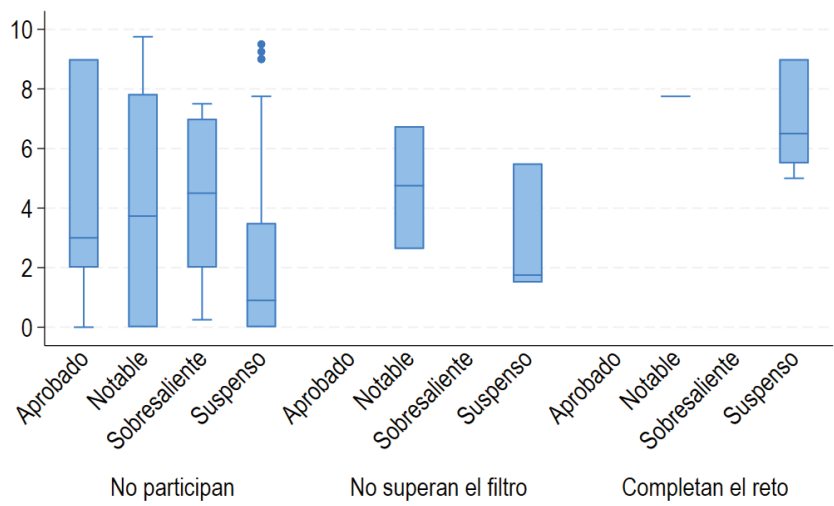
Esta diferencia puede deberse a la propia naturaleza de las asignaturas. Mientras que un bajo rendimiento en Matemáticas no parece haber desincentivado la participación —quizás porque el reto ofrecía una vía alternativa para implicarse en el curso—, en el caso de HPE es probable que se requirieran habilidades más discursivas y conceptuales que sólo los estudiantes con buen desempeño previo dominaban. Así, la autoselección hacia el reto parece estar más ligada a competencias teóricas que técnicas, y condicionada a madurez interpretativa y la competencia comunicativa más que al dominio técnico *per se*.

GRÁFICO 3. *Distribución de la nota del examen de Microeconomía según el grado de participación en el MMC*



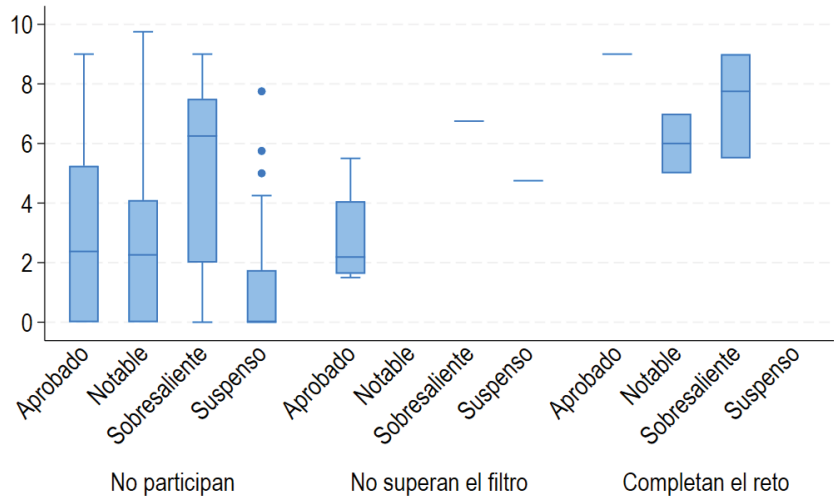
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 4. *Distribución de resultados de Matemáticas Empresariales por grado de participación en el MMC*



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 5. *Distribución de resultados de Historia del Pensamiento Económico por grado de participación en el MMC*



Fuente: elaboración propia.

3. **Análisis econométrico**

La tabla 1 muestra los resultados de siete modelos OLS que estiman el efecto de la participación en el reto MMC sobre el rendimiento académico, medido como el valor tipificado del examen final de Microeconomía. Aunque este tipo de variable aporta una mayor homogeneidad en la interpretación entre grupos que si empleásemos la distancia relativa de cada nota a la media de cada grupo, la lectura de los coeficientes es menos intuitiva, ya que implica traducir los efectos en unidades de desviación típica. Los modelos incorporan progresivamente controles por grupo, número de convocatorias y rendimiento académico previo.

TABLA 1. *Resultados de los modelos sobre el z-score del examen de Microeconomía.*

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
No superan el filtro	0.336**	0.369*	0.384**	0.0228	0.255**	0.0990	0.145
	(0.160)	(0.194)	(0.163)	(0.187)	(0.119)	(0.168)	(0.191)

<i>Variables</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Completan el MMC	1.221***	1.278***	1.269***	1.125***	0.750**	0.830**	0.923***
	(0.273)	(0.272)	(0.276)	(0.312)	(0.343)	(0.354)	(0.336)
Grupo M12		-0.174					-0.276
		(0.282)					(0.255)
Grupo M13		-0.019					-0.058
		(0.276)					(0.252)
Grupo M14		-0.041					-0.061
		(0.276)					(0.257)
Convocatorias			0.172			-0.004	-0.027
			(0.126)			(0.126)	(0.132)
Matemáticas				0.384***		0.212*	0.217*
Empresariales				(0.089)		(0.115)	(0.116)
H. ^a Pens. Económico					0.426***	0.300***	0.291***
					(0.086)	(0.107)	(0.108)
Constante	-0.090	-0.033	-0.310	-0.087	-0.076	-0.068	0.054
	(0.097)	(0.221)	(0.187)	(0.095)	(0.095)	(0.192)	(0.229)
Observaciones	117	117	117	111	111	111	111
R2	0.090	0.094	0.102	0.233	0.258	0.285	0.295

Nota: Variable dependiente es la puntuación tipificada del examen de Microeconomía respecto al grupo. Errores estándar robustos entre paréntesis. *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$

Fuente: elaboración propia.

Los coeficientes asociados a completar el reto son positivos y altamente significativos en todos los modelos, oscilando entre 0.75 y 1.28 desviaciones típicas por encima de la media grupal. Incluso tras controlar por grupo de clase, número de convocatorias y rendimiento previo tipificado en otras asignaturas, el efecto se mantiene robusto. En el modelo (7), el más completo, es un 0,923. Esto significa que, de media, los estudiantes que completaron el reto obtuvieron notas considerablemente más altas que sus compañeros.

Para contextualizar mejor la magnitud del efecto, pueden considerarse distintos escenarios a partir de la estadística descriptiva por grupo presentada en la tabla 2, utilizando como referencia los resultados del modelo (7), que incluye todo tipo de controles.

TABLA 2. *Estadística descriptiva de las notas del examen de Microeconomía, por grupo*

Grupo	Número estudiantes	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
M11	22	1,81	1,86	0,00	7,83
M12	30	4,78	2,55	0,00	9,0
M13	31	1,40	2,29	0,00	9,5
M14	34	3,10	3,62	0,00	9,75
Total	117	2,83	3,01	0,00	9,75

Fuente: elaboración propia.

En el grupo M11, caracterizado por una baja dispersión en las calificaciones (desviación típica de 1,86) y una media de 1,81 puntos sobre 10, haber completado el MMC, *ceteris paribus*, equivale a una nota estimada de 3,53 puntos, lo que representa un salto notable desde la media del grupo. En contraste, en el grupo M14, donde la desviación típica es mayor (1,86) y la media es de 3,10 puntos, el mismo efecto se traduce en una nota aproximada de 6,44. Si consideramos el total de estudiantes, con una media general de 2,83 y una desviación típica de 3,01, el impacto medio de completar el reto se sitúa en torno a 5,61 puntos. En términos comparativos, el participar en el MMC equivale a duplicar la media de rendimiento del conjunto de estudiantes, lo que refuerza la relevancia pedagógica del reto.

En contraste, participar en el MMC sin superar el filtro muestra efectos positivos en los primeros modelos, pero pierde fuerza y significación al incluir controles adicionales. Esto refuerza la hipótesis de que su efecto se debe principalmente a características no observadas del alumnado, en particular aquellos que, si bien muestran cierta disposición inicial a participar, lo hacen de forma superficial o sin verdadera implicación, como se refleja en la calidad de los trabajos presentados. Este patrón es coherente con comportamientos más pasivos o poco comprometidos, donde la participación responde más a una expectativa de obtención de beneficios que a un interés genuino por la actividad.

Respecto a los controles académicos, tanto el rendimiento tipificado en Matemáticas como en HPE muestran efectos positivos y significativos. Esto apoya los resultados anteriores e implica que las habilidades analíticas y conceptuales desarrolladas en estas asignaturas son un fuerte predictor del éxito en Microeconomía. Sin embargo, la magnitud de los coeficientes apenas alcanza un tercio del asociado a completar el MMC. Por ejemplo, teniendo otra vez en cuenta los grupos M11 y M14, obtener un resultado de 1 punto en HPE por encima de la media del grupo supondría, de media, una puntuación en el examen de Microeconomía de 2,06 y 3,57, respectivamente. Desde un punto

de vista formativo, estos resultados subrayan la relevancia del MMC como una experiencia educativa transformadora, con un impacto en el rendimiento final considerablemente superior al de asignaturas cursadas previamente, lo que sugiere que la participación en este tipo de actividades promueve aprendizajes más significativos que los que se derivan únicamente del recorrido académico tradicional.

Ni el número de convocatorias ni los *dummies* de grupo resultan significativos, lo que indica que, en esta muestra de estudiantes, el rendimiento relativo no está condicionado por la experiencia acumulada ni por el aula. El hecho de que la pertenencia a un grupo específico no tenga un efecto diferencial sistemático sobre el rendimiento en el examen final puede interpretarse como una indicación de que las diferencias entre grupos, ya sea en estilo docente, dinámica o composición del alumnado, no son lo suficientemente marcadas como para influir de forma consistente en los resultados académicos. En cambio, esto sí reforzaría la idea de que el rendimiento en esta asignatura depende fundamentalmente del trabajo individual del estudiante, más que del entorno grupal en el que se encuentra.

Teniendo todo esto en cuenta, hay que recalcar que los resultados obtenidos, respaldan la idea de que las metodologías activas y creativas, cuando se llevan a cabo con implicación real por parte del alumnado, pueden traducirse en mejoras sustantivas en el rendimiento académico. La robustez del efecto asociado a completar el reto sugiere que este tipo de iniciativas no solo sirven como complemento motivacional, sino que pueden actuar como dispositivos formativos eficaces, capaces de activar competencias cognitivas y metacognitivas relevantes.

V. DISCUSIÓN

Con el objetivo de aproximarnos a la vivencia del alumnado desde una perspectiva más cercana y humana, se diseñó una breve encuesta dirigida exclusivamente a quienes participaron en el MMC. Esta recogía tanto valoraciones cuantitativas como una pregunta abierta, para captar percepciones individuales. La encuesta constaba de trece ítems valorados en una escala tipo Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo), además de una última pregunta abierta para propuestas de mejora. Todos los estudiantes que completaron el reto cubrieron la encuesta, cuyas preguntas y resultados descriptivos se muestran en la tabla 3.

Un bloque central de la encuesta evaluaba el impacto del MMC en el aprendizaje y la retención de contenidos. Las respuestas fueron abrumadoramente positivas, indicando que el reto ayudó a consolidar conceptos clave, mejorar la comprensión y fomentar habilidades como la síntesis y la comunicación visual. La baja dispersión en estas

valoraciones refuerza esta percepción compartida y respalda la hipótesis pedagógica del MMC: los enfoques creativos y activos no solo favorecen el aprendizaje, sino también el desarrollo de competencias transversales.

TABLA 3. Resumen descriptivo de los resultados de la encuesta de satisfacción.

<i>Pregunta</i>		<i>Media</i>	<i>Desv. típica</i>
(1)	El MMC me ayudó a comprender mejor los conceptos clave de Microeconomía	4,43	0,73
(2)	Crear memes aumentó mi motivación para implicarme con los contenidos del curso	4,71	0,45
(3)	La actividad reforzó mi confianza en mis conocimientos de Microeconomía	4,57	0,73
(4)	Revisé los conceptos de Microeconomía con mayor profundidad para poder crear mis memes	4,71	0,45
(5)	Considero que la actividad me ayudó a retener mejor los contenidos del curso que los métodos de estudio tradicionales	4,29	0,88
(6)	El MMC me animó a estudiar o repasar contenidos que, de otro modo, no habría revisado	4,29	1,03
(7)	Me resultó difícil explicar conceptos de Microeconomía mediante el humor o la comunicación visual	2,71	1,58
(8)	Aprendí a sintetizar ideas complejas de forma sencilla y accesible	4,57	0,49
(9)	El esfuerzo requerido para la actividad fue razonable	4,57	1,05
(10)	El MMC me hizo sentir más conectado con mis compañeros de equipo	3,57	1,18
(11)	La actividad me ayudó a relacionarme con estudiantes de otros grupos	3,43	1,84
(12)	En conjunto, el MMC fue una experiencia de aprendizaje valiosa	4,71	0,45
(13)	Recomendaría incluir esta actividad en futuras ediciones del curso	4,86	0,35

Fuente: elaboración propia.

La actividad también fue eficaz para aumentar la motivación, animando a muchos estudiantes a repasar contenidos que de otro modo habrían ignorado, lo que subraya el valor del componente lúdico como catalizador del estudio autónomo. En cuanto a la dificultad, aunque la mayoría consideró razonable el esfuerzo requerido, la pregunta sobre la dificultad de expresar conceptos mediante humor o comunicación visual obtuvo la media más baja (2,71) y la mayor dispersión (1,58).

Las preguntas relativas al componente social arrojaron resultados más bajos y dispersos, lo cual no es sorprendente teniendo en cuenta el formato individual o en parejas.

Los ítems sobre la valoración global del MMC y su inclusión en futuras ediciones obtuvieron las puntuaciones más altas y un grado mínimo de dispersión, lo que confirma el éxito percibido de la iniciativa.

Finalmente, la última pregunta de la encuesta pretendía recoger la valoración propia de cada participante y sus observaciones para con el reto. Se les preguntó: «¿Qué sugerencias tienes para mejorar el MMC para futuras ediciones?» y las respuestas proporcionan pistas muy valiosas para mejorar el reto de cara a futuras ediciones.

Las sugerencias restantes pueden agruparse en torno a cuatro ejes principales. El primero tiene que ver con el proceso de votación, donde se propone hacerlo más amplio e inclusivo para implicar a todos los grupos, aumentando así la participación y el carácter lúdico de la actividad. En segundo lugar, algunos comentarios aluden a ajustes organizativos, como fomentar más dinámicas grupales, por tanto, una mayor flexibilidad o colaboración podría mejorar la experiencia. El tercer eje gira en torno al contenido creativo, con una propuesta de fomentar un humor más relacionado con los conceptos económicos y evitar formatos que puedan resultar poco trabajados o incómodos para algunos estudiantes. Finalmente, se apuntan cuestiones relacionadas con la equidad y la motivación, como controlar más el uso de inteligencia artificial en la elaboración de los memes y mejorar los incentivos para fomentar una participación más generalizada.

VI. CONCLUSIONES

Los resultados de esta experiencia piloto evidencian que el uso activo de memes como herramienta pedagógica en una asignatura de alta exigencia técnica y elevada tasa de suspensos, como Microeconomía I, puede tener un efecto significativo y positivo sobre el rendimiento académico, la motivación y la apropiación crítica de los contenidos. Más allá del valor anecdótico o lúdico que habitualmente se atribuye a este tipo de recursos, el *Microeconomics Memes Championship* ha demostrado ser una intervención didáctica eficaz, especialmente entre quienes completaron el reto con implicación real y capacidad expresiva.

A diferencia de enfoques centrados exclusivamente en la exposición, creación, o el consumo de recursos visuales, este reto se basó en la creación activa de memes por parte del estudiantado y participar en un torneo con diversos incentivos, lo que implicó un ejercicio de síntesis conceptual, traducción comunicativa y apropiación crítica del contenido.

Desde la perspectiva del currículum integrado, al traducir conceptos microeconómicos formales a un lenguaje visual accesible para el público general, el MMC promueve una comprensión holística del comportamiento económico. Esta integración requiere activar conocimientos de la asignatura y competencias desarrolladas en otras materias como Matemáticas Empresariales o Historia del Pensamiento Económico. En algunos casos, los memes incorporaron referencias culturales, artísticas o cinematográficas que ayudaron a reinterpretar los modelos económicos desde experiencias significativas.

Este proceso de hibridación entre la economía y otras formas de expresión permite al estudiante ir más allá de la memorización, desarrollando una mirada transversal sobre los fenómenos económicos y su representación cotidiana. La actividad mejora no solo la comprensión y retención, sino también el pensamiento sintético y comunicativo, posicionando al alumnado como agente activo del conocimiento. Esta capacidad para generar perspectiva, es decir, una visión profunda y personal del contenido, es clave en la formación universitaria actual.

Además, la naturaleza del reto —con juego, exposición pública y votación— simula entornos profesionales seguros, en línea con el *Challenge-Based Learning*. La defensa de los memes ante un público académico reproduce dinámicas propias de contextos profesionales, reforzando la autoconfianza, la competencia oral y la gestión de la retroalimentación en situaciones reales o simuladas.

No obstante, el impacto positivo observado está mediado por mecanismos de autoselección: quienes participaron y completaron el reto tendían a tener perfiles más comprometidos o con mayor capacidad discursiva. Esta limitación plantea el reto de diseñar estrategias más inclusivas, que fomenten la participación de un espectro más amplio del estudiantado y eviten sesgos en el acceso a experiencias formativas innovadoras.

VII. REFERENCIAS

- ABOU-EL-SOOD, H. (2024). «Laughing to learn: Harnessing student-developed memes in financial accounting classrooms». *Accounting Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09639284.2024.2367136>.
- CARLOS, A. N. y DELOCADO, E. (2024). «Utilizing Internet Memes in Senior High School Biology to Improve Gen Z's Academic Achievement, Attitude, and Self-efficacy». *Asian Journal of Biology Education*, 16(176), 34-53.
- ELDEEB, K. (2024). «Humor as a Teaching Tool: Evaluating the Impact of Memes on Student Engagement in Pharmacology Instruction». *The Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics*, 389, 218. <https://doi.org/10.1124/jpet.218.911970>.
- ELKHAMISY, F. A. A. y SHARIF, A. F. (2024). «Project-based learning with memes as an innovative competency-boosting tool: A phenomenological interpretive study».

- Interactive Learning Environments*, 32(5), 1957-1974. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2133147>.
- ENGEL, R., MURPHY, P.R. y FISK, C. (2014). «Economics Memes: How to use Memes to Teach and Learn Economics». *The Journal of Economic Education*, 45(1), 75-76. <https://doi.org/10.1080/00220485.2014.859965>.
- GLASFORD, M.N. y JOY, J.J.L. (2025). «Exploring learners' attitudes towards meme consumption and their implications for classroom use». *Interactive Learning Environments*, 33(3), 2498-2508. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2412062>.
- JULIEN, M., STRATTON, M., SCHMIDT, G.B. y CLAYTON, R. (2024). «How grumpy cat helped students learn management concepts». *Organization Management Journal*, 21(1), 36-40. <https://doi.org/10.1108/OMJ-03-2023-1756>.
- MENDEZ-REGUERA, A. y LOPEZ CABRERA, M.V. (2020). «Engaging My Gen Z Class: Teaching with Memes». *Medical Science Educator*, 30(4), 1357-1358. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01078-w>.
- OLALEKAN, S.S., AKINOLA, V. y OLASUPO, A.O. (2024). «Exploring the Effectiveness of Meme-Based Learning on Nigerian University Students' Engagement, Motivation, and Understanding of Complex Concepts: A Survey Study». *Engineering and Technology Journal*, 09(09). <https://doi.org/10.47191/etj/v9i09.01>.
- RESENDES, K. (2021). «Using Student Generated Memes to Review Content and Build Class Community». *The FASEB Journal*, 35(S1). <https://doi.org/10.1096/fasebj.2021.35.S1.03897>.
- SASTRE-HERNÁNDEZ, B.M., CHIVITE-CEBOLLA, M.P., ECHARTE FERNÁNDEZ, M.Á., ESTRELLA, Á.M., JORGE-VÁZQUEZ, J. y NÁÑEZ ALONSO, S.L. (2025). «The impact of meme integration on university students' active learning». *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 14(3), 2167. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i3.31589>.
- SIDEKERSKIENĖ, T. y DAMAŠEVIČIUS, R. (2024). «Pedagogical memes: A creative and effective tool for teaching STEM subjects». *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-31. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2024.2328818>.
- SMITH, C.A. (2023). «One Does Not Simply Teach Idioms: Meme Creation as Innovative Practice for Virtual EFL Learners». *RELC Journal*, 54(3), 714-728. <https://doi.org/10.1177/00336882211044878>.
- SUBBIRAMANIYAN, V., APTE, C. y ALI MOHAMMED, C. (2022). «A meme-based approach for enhancing student engagement and learning in renal physiology». *Advances in Physiology Education*, 46(1), 27-29. <https://doi.org/10.1152/advan.00092.2021>.
- TIDY, H., BOLTON-KING, R.S., CROXTON, R., MULLEN, C., NICHOLS-DREW, L., CARLYSLE-DAVIES, F., MORAN, K.S. y IRVING-WALTON, J. (2024). «Enhancing the student learning experience through memes». *Science & Justice*, 64(3), 280-288. <https://doi.org/10.1016/j.scijus.2024.03.004>.
- WORSWICK IRVING-BELL, J.L. (2020). «A Student approach to using Educational Memes as an outlet to enhance learning». *The Journal of Social Media for Learning*, 1(1), 112-114. <https://doi.org/10.24377/LJMU.JSML.VOL1ARTICLE434>.
- YAMARIK, S. (2007). «Does Cooperative Learning Improve Student Learning Outcomes?». *The Journal of Economic Education*, 38(3), 259-277. <https://doi.org/10.3200/JECE.38.3.259-277>.

HABILIDADES PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: RETOS CON EL MODELO EXPERIENCIAL EN EL ESCENARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Marta ABANADES SÁNCHEZ
Universidad Europea de Madrid

Beatriz ANDRES REGALADO
Universidad Europea de Madrid

Resumen: Como hemos visto, en los últimos años, el papel del docente en la educación superior ha experimentado una profunda transformación. Tradicionalmente centrado en la transmisión magistral de contenidos, el profesorado se enfrenta ahora al reto de promover también competencias, habilidades y aprendizajes significativos. En este nuevo paradigma, el docente debe integrar metodologías activas y competencias tecnológicas que respondan a las demandas del entorno.

En esta propuesta el docente mediante retos, integra metodologías activas y competencias tecnológicas alineadas con el modelo académico de la Universidad, consiguiendo en los alumnos la puesta en práctica de estas competencias y habilidades.

En esta experiencia se han presentado como retos dos prácticas con la colaboración de dos instituciones sin ánimo de lucro (Helsinki España y Ginso). Mediante casos prácticos reales ofrecidos por las instituciones y la puesta en práctica en el Hospital Simulado de la Universidad, los alumnos utilizaron técnicas de comunicación de manera activa, anticipándose a los problemas, proponiendo soluciones y aplicando los contenidos estudiados. La metodología utilizada en esta experiencia fue cuantitativa y cualitativa, ya que se utilizaron cuestionarios y rubricas para evaluar los retos.

Como principales resultados, hay que confirmar que el modelo del aprendizaje experiencial trabajado fuera del aula, en diferentes escenarios e instituciones ha favorecido el aprendizaje y la puesta en práctica no solo de los contenidos de la materia sino también de las competencias y habilidades en los alumnos.

Palabras clave: intervención, reto, modelo académico, aprendizaje experiencial, docente, competencias.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente sabemos que en los últimos años el papel del docente se ha ido modificando. Si con anterioridad se dedicaban al desarrollo de los contenidos en el aula mediante la clase teórica magistral, en estos momentos se hace necesario fomentar además competencias y habilidades dentro de la misma. En el espacio de educación superior el alumno ha pasado a convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje, formándose mediante metodologías activas e innovadoras. Según Abanades (2024) somos conocedores de los esfuerzos que han realizado los docentes para introducir de manera paulatina la adaptación al EEES, aunque el acicate de la cuestión fue gracias al proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Este programa estuvo financiado por la unión europea en el marco del programa Sócrates y contó con la participación de todos los países europeos. Podemos destacar que el proyecto final Tuning señala:

Los elementos para el desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje incluyen una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis de los suministros de conocimientos (*input*) a los resultados (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje». (González y Wagenaar, 2003).

Si somos conscientes de que tenemos desarrollar en el aula o en contextos de aprendizaje no solo contenidos sino también habilidades y competencias, para ello tendremos que utilizar metodologías activas y por ende competencias tecnológicas para adaptarnos a las circunstancias de nuestro entorno.

La metodología que hemos desarrollado en nuestros retos parte del aprendizaje experiencial que detallaremos ahora más en profundidad, complementándolo con los pilares de nuestro modelo académico: Currículum integrado, educación transdisciplinar, entornos profesionales enfoque *data driven* o inquietud investigadora, entornos simulados y visión *one world*.

Mediante los diferentes retos realizados no solo se intenta el aprendizaje significativo con el alumno y puesta en práctica de sus competencias, sino también asegurar el cumplimiento de los resultados de aprendizaje de la guía de la asignatura.

Es este capítulo desarrollaremos los retos alcanzados en dos grupos en la materia de Habilidades de Intervención Social y Educativa, materia de 3.º curso en el Grado en Criminología de la Universidad Europea de Madrid. Con esta propuesta nuestra intención es corroborar como el uso de estas prácticas fomentan la adquisición de competencias y habilidades descritos en los resultados de aprendizaje de la guía académica de la asignatura.

II. ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EL RETO DEL DOCENTE

En plena era de globalización, donde los avances tecnológicos avanzan a pasos abismales, según Abanades (2022) en momentos de cambio a nivel político, cultural, económico, se requieren profesionales diferentes en la enseñanza. Podríamos confirmar que el mañana ya ha llegado y que esta profesión se ha reconvertido para adaptarnos a las nuevas generaciones y sociedades. El docente tiene que ser un facilitador, un pedagogo eficiente, un mediador con su equipo, un docente que gestionará y diseñará sus propios recursos, conocerá el manejo de las tecnologías y sabrá utilizar los fallos como fuente de aprendizaje para desarrollar en el alumno mayor autonomía (Muñoz, 2003). Además de la vertiente tecnológica tendrá que desarrollar otra serie de competencias emocionales para tener la capacidad y habilidad de poder percibir, comprender y regular emociones, tanto las propias como las de los demás (Mayer y Salovey, 1997, citado por Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). En línea con otros estudios Abanades (2022) las relaciones interpersonales dentro de la enseñanza presentan retos y propuestas interesantes para el docente. A continuación, vamos a exponer los retos que deberá tener en consideración el docente.

1) Las clases: en las clases hay un alto porcentaje de alumnos, cuanto mayor sea el número de alumnos por aula, más complicada será la gestión para el docente. Las investigaciones de Feldman, 1976, afirman la importancia de la calidad de la enseñanza, tener la capacidad de saber relacionarse con los alumnos es una de las cualidades más importantes y que más valoran los alumnos en sus profesores.

2) El estilo de liderazgo del docente: algunas de las aportaciones más conocidas son las investigaciones que realizaron Lewin, Lippit y White, 1939, donde manifestaron tres diferentes estilos de liderazgo instructivo:

a) El primero de ellos, el autoritario o directivo, donde el docente especifica las actividades y cómo llevarlas a cabo, ordena lo que se debe realizar en cada caso para alcanzar los objetivos y reparte los cometidos individuales.

b) Un segundo estilo sería el del líder democrático o participativo, donde los alumnos se sienten más protagonistas de su aprendizaje y participan y colaboran en los proyectos y en la toma de decisiones de las actividades. Este líder también se involucra y, en vez de realizar críticas personales, reconoce el trabajo realizado.

c) Y, por último, cabe destacar el líder *laissez faire* o pasivo. En este caso, el docente tiene un estilo pasivo, solo reacciona cuando se lo solicitan el resto de las personas.

Otras investigaciones determinaron el perfil de los docentes dominantes. Las actuaciones de estos profesionales se basan en controlar todas las actividades siempre a través de órdenes y mandatos, donde priman las amenazas y constantes reproches sin valorar el trabajo o esfuerzo de los alumnos (Anderson y Brewer, 1945). De todas estas clasificaciones, seguramente los docentes no se reflejen en un cien por cien en un estilo en concreto, pero seguro que se encuentran identificados con varias acciones y actitudes de varios modelos. Hecha la observación anterior, lo ideal sería el equilibrio entre el docente y el estudiante dentro del aula. Otros autores como McDermott confirman que existen formas directivas de comunicación en clase que tienen éxito y otras que no la tienen, de la misma manera que existen formas no autoritarias exitosas y otras que no lo son:

Ningún estilo pedagógico es intrínsecamente mejor que otro. Si alumnos y profesores pueden entender el estilo lo suficientemente bien como para construir sus planes de trabajo y una relación de confianza, entonces la relación funcionará. (McDermott, 1977, pág. 101).

3) El último gran reto para el docente es el clima del aula. Se podría conceptualizar como uno de los aspectos más importantes para realizar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. Este concepto abarca muchas opiniones. Fox lo definió de la siguiente manera:

El clima de una institución educativa resulta del tipo de programa, de los procesos utilizados, de las condiciones ambientales que la caracterizan como una institución y como un agrupamiento de alumnos, de los departamentos, de la persona, de los miembros de la dirección. Cada institución posee un clima propio y distinto. El clima determina la calidad de vida y la productividad de los profesores y alumnos. El clima es un factor crítico para la salud y para la eficacia de una escuela. Para los seres humanos, el clima puede convertirse en un factor de desarrollo. (Fox, 1980: 457).

Por todo lo expuesto, tenemos claro a los retos que nos enfrentamos cada día en el aula. Para ello necesitamos no solo formación en metodologías sino también ser un facilitador y mediador para el alumno y poder acompañarle en el sistema enseñanza-aprendizaje para obtener unos resultados exitosos.

1. Aprendizaje experiencial

Antes de comentar la experiencia realizada, merece un entendimiento del propio termino de aprendizaje experiencial. El aprendizaje experiencial en los centros educativos parece una metodología innovadora y reciente, pero los primeros estudios se remontan a comienzos del siglo xx donde la educación empezó a demandar un cambio y aparecieron nuevos filósofos con diferentes métodos de aprendizaje.

John Dewey (1986) es considerado como el padre del aprendizaje experiencial. A continuación, se describen las ideas más relevantes:

- Los alumnos necesitan ser involucrados y poder participar en aquello que están aprendiendo.
- El aprendizaje debe darse tanto dentro como fuera del aula y además no solamente transmitido por los profesores, sino que la comunidad y los padres deberían de formar parte de ese aprendizaje.
- El aprendizaje debe ser importante y motivador para los alumnos.
- El aprendizaje debe preparar a los alumnos para el mundo cambiante y en constante evolución.

Para Dewey el aprendizaje experiencial es el proceso mediante el cual se adquieren nuevas habilidades, conocimientos, conductas y eventualmente hasta valores, como resultado del estudio de la observación y la experiencia. Según Abanades (2019) el objetivo del aprendizaje experiencial se inició en los centros educativos como parte de un proceso de aprendizaje práctico para la interiorización de contenidos y la práctica de las competencias. Para Zabalza (2011), se trata de integrar para establecer vínculos entre las materias. En los estudios de un contexto formativo como el universitario, donde la desintegración predomina sobre la integración, son muchos los elementos, que habremos de integrar. Por ejemplo, la teoría y la práctica; la docencia y la investigación; el trabajo en las aulas y el que se lleva a cabo fuera de ellas; los componentes académicos con los profesionales; los conocimientos con las habilidades, actitudes y valores que permitirán ser mejor profesional y persona; la formación general con la especializada; las materias básicas y las competencias instrumentales con las profesionalizantes etcétera.

El establecimiento y desarrollo de estas competencias es fundamental para poder acercarse al mundo profesional. Según Tejada (1999) las competencias solo son definibles en la acción, no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto, no son asimilables a lo exclusivamente adquirido en el proceso de formación. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos.

Y tras revisar la literatura sobre las competencias, habilidades y recursos que precisa el docente para formar a los alumnos, a continuación, vamos a detallar el modelo académico que nos brinda la universidad para la puesta en práctica en el aula y el desarrollo de diversas metodologías.

2. Modelo académico

La Universidad Europea de Madrid ha conseguido escalar varias posiciones en los últimos años, no solamente experimentando un fuerte incremento en las matriculas de los diferentes grados, sino también realizando una fuerte innovación en titulaciones cada vez más demandadas por el mercado laboral, esto se refleja en un crecimiento reconocido tanto en instalaciones como profesorado, y reconocimiento a nivel global.

La clave de este crecimiento a nivel académico y sin duda del proyecto que se presenta en este capítulo descansa en el modelo académico de esta universidad.

Actualmente la Universidad Europea de Madrid es la segunda universidad privada con mayor producción científica en España y esta Certificada con 5 estrellas QS Stars, destacando en empleabilidad, docencia e internacionalización.

Su modelo académico está basado en seis pilares:

1. **Currículum integrado:** Supone un aprendizaje que va más allá de la propia asignatura, al relacionar contenidos, conocimientos y competencias entre materias de una misma titulación, para tener una visión más amplia y global de una profesión.
2. **Educación transdisciplinar:** Trabajar estrechamente con otras titulaciones y profesores para fomentar la colaboración entre distintas profesiones, el trabajo en equipo, la comprensión de diversas disciplinas, así como una mejor toma de decisiones.
3. **Entornos profesionales:** Acercar al estudiante el entorno profesional a través de metodologías activas como el estudio de casos, retos y proyectos relacionados con el mundo empresarial, presentaciones y ponencias de expertos, o visitas organizacionales.

4. Enfoque *data driven* e inquietud investigadora: Garantizar un buen uso y selección de las fuentes de información, desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, así como el uso que se hace de la inteligencia artificial, de forma que todo ello permita una mejor toma de decisiones, a la vez que se fomenta la innovación y la creatividad.

5. Entornos simulados: Acercar al estudiante a la realidad profesional mediante diversas metodologías basadas en simulaciones, gamificación, *role playing*, etcétera.

6. Visión *One World*: Iniciativas encaminadas a desarrollar estudiantes y ciudadanos responsables desde una perspectiva social, ética y medioambiental. Asimismo, comprometidos con la igualdad y la diversidad en un entorno en constante cambio.

La asignatura de Habilidades para la intervención social y educativa del delincuente ha sido diseñada bajo el paraguas de nuestro modelo académico, en las diferentes actividades diseñadas.

La asignatura ha estado dividida en un bloque teórico y un bloque práctico, si bien es cierto, que este segundo ha tenido un peso mucho mayor en el día a día de los alumnos, puesto que hemos contado con la participación de un centro de menores (GINSO) y una Organización que trabaja por los derechos humanos (HELSINKI). Por la naturaleza de estas dos organizaciones parece lógico entender que estos retos no solamente han acercado el entorno profesional al aula, sino que han sido capaces de desarrollar el pensamiento crítico de nuestros alumnos, ayudando a conocer la realidad del día a día de los diferentes entornos profesionales, y realidades sociales lejos de narrativas engañosas y asociadas a determinados colectivos. Quizá el pilar que se pueda destacar a simple vista, a lo largo de esta asignatura, dentro de la estructura de nuestro modelo académico —por el tiempo de trabajo y la forma de este—, es el de entornos profesionales. La estructura del reto no solamente ha permitido a los alumnos conocer otras posibles áreas de trabajo una vez terminen el grado que actualmente están cursando, sino que por primera vez han aplicado los conocimientos que durante tres años han adquirido en las diferentes asignaturas y se han visto obligados a dar respuestas a problemas reales, en dos casos propuestos de la misma manera que pueden plantearse en un entorno profesional.

Para finalizar, la actividad en el Hospital simulado mediante la realización de una simulación con un actor que representó el caso sobre el que han trabajado les ayuda a entender los factores de personalidad y a entender la realidad de un informe clínico. No cabe duda de que esta asignatura ha servido, para ayudar a nuestros alumnos a tomar conciencia de otras realidades. Desde esta asignatura se han seguido los paradigmas de UNICEF que recalcan la importancia de proteger la adolescencia aprovechando su idealismo y potencial como futuros

adultos trabajando para luchar contra las desigualdades, estableciendo un entorno de derechos para todos los ciudadanos.

A través de estos retos se ha buscado fomentar en nuestros estudiantes una conciencia crítica y un compromiso activo orientado a la defensa y promoción de los derechos fundamentales de los sectores más vulnerables y excluidos de la sociedad, quienes carecen incluso de las oportunidades más elementales para su desarrollo integral.

III. RETOS

Como ya se ha planteado anteriormente, el modelo de los retos se estructura en nuestro modelo académico en el pilar que lleva por nombre entornos profesionales, no obstante, los retos deben desarrollarse bajo una estructura determinada para que estos tengan una coherencia académica y resulten una experiencia positiva para el aprendizaje de los alumnos.

Serán actividades que se lleven a cabo con empresas o en este caso concreto por organizaciones y asociaciones. Si bien es cierto que las empresas o fundaciones plantean la necesidad, la actividad se lleva a cabo en el marco de la universidad y su desarrollo académico, por tanto, los alumnos viven esta actividad como una exposición controlada al mundo profesional. Si bien es cierto que este aprendizaje ha de ser tutorizado y el alumno será siempre acompañado como cualquier actividad de aula serán los alumnos los encargados de ofrecer soluciones a las demandas reales planteadas por las organizaciones.

1. Reto Helsinki España

Helsinki España es una organización sin ánimo de lucro, fundada en 1992, es una organización que promueve el cumplimiento de los principios relativos a los derechos humanos y libertades fundamentales del Acta Final de Helsinki de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa.

El reto que plantea la organización se enmarca en el proyecto de jóvenes para jóvenes, concretamente desarrollando el contenido de ciberacoso en la red.

El proyecto en el que se enmarca dicho reto se estructura en un proyecto de educación en derechos humanos, trasladar a los padres y docentes de menores de enseñanza básica que la formación en valores no puede ser una asignatura optativa, es tan importante como los contenidos curriculares impartidos en el aula, el respeto a los derechos humanos debe integrarse desde las escuelas. Por ello la organización

Helsinki trabaja en un proyecto donde los jóvenes desarrollan una respuesta a problemáticas reales en las aulas de alumnos de bachillerato y educación secundaria, la escasa diferencia de edad se plantea como una oportunidad en el desarrollo de respuestas eficaces en un problema cada vez más habitual, el ciberacoso en las aulas.

Para el desarrollo de esta actividad y siguiendo la estructura del modelo de los retos, se plantea una sesión conjunta con ambos grupos de la asignatura donde la coordinadora de proyectos de la empresa presenta a los alumnos las necesidades que tienen en torno a una problemática en concreto: como hemos comentado, en este caso, el acoso en la red.

Serán los alumnos los que desarrollen la actividad de forma grupal, siguiendo las directrices del trabajo marcado, bajo supervisión de las docentes de la asignatura. Además de ello la organización facilita formación a los alumnos, y les informa sobre los programas de voluntariado disponibles en la organización.

La evaluación de este reto se realiza mediante una rubrica elaborada por las docentes de la asignatura, los alumnos deberán exponer de forma oral y ante los docentes y el personal de la organización Helsinki el trabajo realizado y la utilidad real en la resolución del problema planteado.

2. Reto GINSO

GINSO es una entidad española sin ánimo de lucro que fue fundada en el 2001, planteando como valores principales de la empresa, el trabajo y la mejora en los desafíos clínicos, socioeducativos, tecnológicos legislativos y migratorios que inciden la percepción de los menores y los jóvenes con respecto a su calidad de vida. Esta es una de las razones que hace que esta organización sea ideal para el desarrollo de un reto con nuestros alumnos, ayudando a desarrollar un pensamiento crítico, y desarrollando valores prosociales para unos futuros profesionales. Para el desarrollo de este reto se contó con el director del Área de Proyectos y estudios en innovación de la organización.

GINSO facilitó a los alumnos un caso de un menor, anonimizado, pero con datos de edad y sexo, lo cual permitió a los alumnos establecer las dos necesidades que se requerían por parte de la organización, objetivos del tratamiento y actividades que deberían desarrollar para poder llevarlo a cabo.

Cabe destacar que este reto sirvió para poder desarrollar la práctica del hospital simulado, siendo especialmente enriquecedor para los alumnos ya que además de trabajar sobre un caso real tuvieron la oportunidad de realizar una intervención en una simulación real.

Para el desarrollo de este segundo reto, el profesional anteriormente mencionado se trasladó al aula donde explico el día a día en un centro de reforma, y plantea la actividad a los alumnos, explicando el caso y el informe facilitado.

El director de proyecto volverá al aula para la evaluación de los proyectos. Esta actividad se realiza junto con las docentes y lo presentan de forma oral donde deben responder a las preguntas del tribunal.

3. Reto hospital simulado

Como hemos visto, dentro de la universidad y siguiendo el modelo académico del mismo, tenemos múltiples posibilidades de desarrollar competencias y puesta en práctica de estas con los alumnos. El reto que vamos a detallar tuvo lugar en el Hospital Simulado de la Universidad. La simulación proporciona a los estudiantes oportunidades para aplicar nuevas habilidades, conocimientos e ideas en un entorno de práctica que refleja el mundo real y además permite el desarrollo de diferentes competencias como el pensamiento crítico, análisis del caso en tiempo real, reflexión sobre la experiencia vivida, trabajo en equipo multidisciplinar, comunicación interprofesional, liderazgo y la capacidad de tomar decisiones. El entorno simulado recrea de forma física una situación real donde permite al estudiante en primera persona experimentar sensaciones, entrenar habilidades y desarrollar competencias necesarias para el futuro profesional.

En este caso a los alumnos se les comentó el caso real de un joven con problemas ingresado desde pequeño en centros de menores que tenía que visitar un centro hospitalario para unas pruebas (caso real aportado por GINSO). Cuestión delicada para el joven ya que, por su actitud y problemas de adaptación, siente vulnerabilidad y nerviosismo al encontrarse en este entorno (este papel será ejercido y puesto en práctica por un actor contratado). En la otra posición un estudiante de manera voluntaria ejercerá como profesional para acompañar al joven a la consulta e intentar tranquilizarle en esa situación. El resto de los estudiantes y docentes se encontrarán en la sala contigua separada por un cristal donde visualizarán el desarrollo de la situación. Esta experiencia durará entrono a unos 15-20 minutos. A continuación, el estudiante voluntario se incorporará a la sala con el resto de los compañeros donde se detallarán los siguientes aspectos: cómo se ha sentido, cómo se ha desarrollado la acción, fortalezas y debilidades de la situación y finalmente qué se podría haber hecho. Es en este tipo de simulación se busca que el estudiante reflexione y llegue, por esa vía, al aprendizaje en la fase que denominamos *debriefing*.

El *debriefing* permite reflexionar y analizar lo sucedido en la simulación de manera guiada para que llegue a un conocimiento más

verdadero y duradero. Esta parte de la actividad es la más relevante para los estudiantes ya que permite mejorar mediante el análisis de la experiencia, integración de lecciones y contenidos aprendidos, permite la exploración de cambios futuros, maximiza la experiencia del aprendizaje, facilita los cambios a nivel individual, favorece el aprendizaje unido a la emoción, crea nuevas respuestas en el grupo.

Como vemos, con este tipo de enfoque se alcanza un aprendizaje experiencial por parte del alumno, tal como se ha desarrollado en el marco de la investigación de Dewey (1986). Como se verá en la parte metodológica, en esta práctica se utilizó un cuestionario como instrumento para conocer la percepción de los estudiantes con la misma. A continuación, se describen los objetivos propuestos para el desarrollo de la propuesta.

IV. OBJETIVOS

En este apartado se detallan los objetivos propuestos para el desarrollo de los retos.

1. Objetivo general

Desarrollar en los alumnos una serie de competencias como saber expresarse, trabajar en equipo, utilizar técnicas de comunicación de manera activa, anticiparse y saber tomar decisiones ante los problemas y poder aplicar los contenidos estudiados en la materia en cada una de las propuestas.

2. Objetivos específicos

A continuación, se describen los objetivos específicos:

- Conseguir promover en los alumnos las habilidades de intervención necesarias para el uso de estas en los retos propuestos.
- Impulsar a los alumnos a conocer los contenidos de la materia mediante las prácticas propuestas.
- Promover la participación y motivación en el aula mediante el desarrollo de las diferentes actividades.
- Desarrollar la capacidad de búsqueda de soluciones y alternativas frente a un problema, así como la habilidad para comunicarlo.

V. METODOLOGÍA

La metodología empleada es mixta, tanto cuantitativa y cualitativa. En los diferentes retos se han utilizado diferentes instrumentos: tanto rúbricas para la evaluación de los alumnos como cuestionarios para conocer qué tipo de apreciación tienen los alumnos en cada una de las propuestas.

1. Muestra

La muestra seleccionada han sido dos grupos de la materia de Habilidades de Intervención de 3.º curso del Grado en Criminología. En total han participado 47 estudiantes en la práctica de los retos.

A continuación, se comentan el análisis de resultados de los retos desarrollados.

VI. RESULTADOS

En cuanto al análisis de los resultados hemos encontrado diferentes aspectos significativos a nuestra propuesta.

En el reto de Helsinki:

Relativo al reto Helsinki los alumnos han puesto en práctica múltiples competencias digitales en ocasiones desarrollando herramientas útiles para la prevención de ciberacoso, aplicaciones digitales, foros... han ayudado a desarrollar no solamente un conocimiento teórico propio del grado que cursan donde el cuidado a las víctimas y la prevención del delito ha estado siempre presente. Han sido capaces de vincular todo lo anterior al respeto de los derechos humanos vinculándolo a otros proyectos ya existentes, dándoles solido *background* en el diseño, gestión y desarrollo de proyectos sociales tan necesario para su futuro profesional. Esto se ha contrastado mediante la rúbrica de evaluación del reto y las pruebas de conocimiento realizadas en el aula.

En cuanto al reto GINSO, los alumnos no solamente han sido capaces de trabajar en equipo, sino que han vivido un aprendizaje real, sobre un entorno profesional sin duda complejo por las realidades que se desarrollan. También han desarrollado competencias vinculadas a otras titulaciones, como son las propias de educación a la hora de desarrollar itinerarios formativos del caso con el que debían trabajar. Todo esto se demostró de nuevo por las presentaciones ante el tribunal, rúbrica utilizada y las pruebas de conocimientos teóricos realizadas en el aula.

En el reto del Hospital Simulado: los alumnos obtuvieron un aprendizaje muy significativo y alta motivación. Como instrumento se les envió un cuestionario donde se les pregunta por la experiencia vivida en la actividad del hospital simulado y encontramos las siguientes respuestas.

Cuando se les pregunta la valoración de la experiencia vivida en el Hospital Simulado en una escala de Likert del 1 al 10, la media de las calificaciones sale con un 9, por lo que se entiende que ha sido una actividad atractiva, diferente e innovadora para ellos.

A la pregunta: ¿Consideras que además de ver la experiencia en un entorno simulado te ha ayudado a reflexionar sobre los aspectos teóricos vistos en el aula y por qué?, en su totalidad todos los alumnos confirman esta cuestión y a continuación se detallan algunas de las respuestas:

«Sí, por supuesto, pero hubiese hecho practica de todos los modelos con distintas personas del aula para ver la diferencia entre ellos». A8

«Si, debido a que no es lo mismo saberse la teoría que ver cómo se aplica». A21

«Sí, ya que indago en distintas áreas de intervención y fue un claro ejemplo para poner en práctica». A36

A la pregunta: ¿Consideras una actividad atractiva para vuestros compañeros de cursos anteriores?, los alumnos ratifican esta propuesta para que alumnos de los cursos venideros tengan la posibilidad de participar.

«Sí, creo que, de modificar dichos aspectos, sería una actividad muy buena para identificar y consolidar los conceptos». A30

«totalmente, ayuda a entender mejor la teoría que después hay que estudiar». A12

A continuación, después del análisis de cada una de las propuestas se concretan las conclusiones resultantes.

VII. CONCLUSIONES

Por todo lo aportado, a continuación, se comentan las siguientes conclusiones:

— El marco teórico de la investigación nos confirma la aproximación que tiene el trabajar en el modelo de aprendizaje experiencial con los alumnos, así como la mejora de sus competencias y habilidades en las actividades aproximándose estas a la incorporación al mundo profesional.

— Se confirma también por parte de la teoría y práctica de este estudio, que los docentes, para conseguir resultados atractivos en sus alumnos, ya no son meros transmisores de información sino mediadores y profesionales que guían y acompañan a sus alumnos mediante un liderazgo participativo.

— Los alumnos de la asignatura de habilidades para la intervención social y educativa, han mostrado una mejor adquisición del conocimiento, tanto a nivel teórico como práctico, este objetivo ha sido superado y evaluado por una rúbrica y profesionales externos a la universidad que conforme a la memoria y los objetivos de la asignatura han realizado la evaluación de los alumnos en base a unos criterios profesionales, cumpliendo con la naturaleza de los retos y por tanto con el modelo académico de nuestra universidad.

— Los alumnos han conseguido superar una simulación real con un actor en un escenario real, ambientado en una práctica diría de un centro de menores de reforma, cuyo intervenido presenta un trastorno de personalidad trabajado en clase y en diferentes asignaturas como es Psiquiatría Forense, ver la conducta en un escenario real sin duda ayuda a los alumnos a comprender el conocimiento adquirido en el aula.

— Las simulaciones complejas y los retos son una herramienta para fomentar en los alumnos la resolución alternativa de conflictos, y así ha sido manifestada por ellos en las valoraciones y comentarios de mejora.

— Para finalizar la participación y asistencia en el aula ha sido incrementada de manera notable, siendo esta una asistencia proactiva por parte de los alumnos, participando y fomentando en los alumnos la participación y la propuesta en los alumnos de nuevas actividades para la mejora de la asignatura y la vinculación de los alumnos en la misma.

VIII. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer el impulso de esta propuesta a la Universidad Europea por facilitarnos los entornos necesarios para desarrollar los retos propuestos, así como a los compañeros implicados en las actividades de simulación en el Hospital de la universidad. También a las organizaciones como Helsinki España y GINSO, asociación para gestión de la integración social por su colaboración y participación no solo en el desarrollo de los retos sino también como parte del tribunal en la evaluación de los grupos.

IX. REFERENCIAS

ABANADES SÁNCHEZ, M. (2024). «Estudio de la competencia del pensamiento crítico: análisis del concepto y trascendencia en el mundo educativo y laboral [Study of the competence of critical thinking: analysis of the concept and significance in

- the educational and work world»]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1078>.
- ABANADES SÁNCHEZ, M. (2022). «Las claves para la formación de los docentes innovadores: competencias emocionales y digitales». *Actas de CIHUM 2022, primer Macrocongreso Internacional de Ciencias y Humanidades Horizonte 2030*, 967-997. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8436212>.
- ABANADES SÁNCHEZ, M. (2022). «The challenges of the teacher in the university of the 21st century. Human Review». *International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades* 13 (3):1-11. <https://doi.org/10.37819/revhuman.v13i3.1126>.
- ABANADES SÁNCHEZ, M. (2019). «Recorrido y marco del aprendizaje experiencial como metodología exitosa en educación superior». En *El aprendizaje experiencial como metodología docente: buenas prácticas* (pp. 21-38). Narcea.
- ANDERSON, H. H. y BREWER, H. M. (1945). *Studies of Teachers' Classroom Personalities: Dominative and Socially Integrative Behavior of Kindergarten Teachers.... I*. Stanford University Press.
- DEWEY, J. (1986). «Experience and education». En *The educational forum*, vol. 50, núm. 3. Taylor & Francis Group, pp. 241-252.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & SALOVEY, P. (2006). «Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences». *Psicothema*, 18 (Suplemento), pp. 42-48. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8418>.
- FELDMAN, K. A. (1976). «The superior college teacher from the students' view». *Research in Higher Education*, 5(3), 243-288. <https://doi.org/10.1007/BF00991967>.
- FOX, R. F. (1980). «Treatment of writing apprehension and its effects on composition». *Research in the Teaching of English*, 14(1), 39-49. <https://eric.ed.gov/?id=ED189637>.
- GONZÁLEZ, J., y WAGENAAR, R. (eds.) (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities contribution to the Bologna Process*. University of Deusto.
- HELSINKI ESPAÑA. (s.f.). *We work for Human Rights and Peacebuilding Education*. Accesible en: <https://helsinkiespana.org/en/exteriores.gob.es+8helsinkiespana.org+8helsinkiespana.org+8>.
- LEWIN, K., LIPPITT, R. y WHITE, R. K. (1939). «Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates"». *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>.
- MCDERMOTT, R. P. (1977). *Kids make sense: An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom*. Department of Anthropology, Stanford University. <https://doi.org/10.3102/01623737007001065>.
- MUÑOZ, R. F. (2003). «Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI, en Organización y gestión educativa». *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=292590>.
- TEJADA, J. (1999). «Acerca de las competencias profesionales I». *Herramientas*, 56, 20-30. <https://ddd.uab.cat/record/271758>.
- UNICEF STAFF. (2011). *Estado mundial de la infancia 2011-Resumen Ejecutivo: La adolescencia una época de Oportunidades*. UNICEF.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2011). «El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión [Practicum in higher education: state of the art]». *Revista de educación*, 354, 21-43.

EFICACIA Y COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA: INNOVAR EN COMPETENCIAS PARA EL FUTURO

Marta Esmeralda VIDAL GARCÍA
Universidad Europea de Madrid

Marta ABANADES SÁNCHEZ
Universidad Europea de Madrid

Resumen: El capítulo presenta una experiencia educativa innovadora implementada en la Universidad Europea, centrada en el aprendizaje experiencial, en el modelo académico de la Universidad Europea y en la aplicación de metodologías activas para el desarrollo de competencias clave en los estudiantes. Los principales objetivos son: implementar los pilares del modelo académico mediante metodologías activas, promover el desarrollo de competencias profesionales alineadas con las demandas del entorno laboral, y combinar espacios y herramientas digitales para facilitar la interacción entre estudiantes presenciales y *online*. La metodología utilizada es mixta, a través de un reto colaborativo en el que participan estudiantes de titulaciones, cursos y modalidades distintas. Entre los participantes tienen que evaluarse a través de una rúbrica y completar un cuestionario para valorar la actividad. Los resultados muestran como la actividad se considera muy útil, principalmente por su transdisciplinariedad, destacando especialmente el desarrollo del trabajo en equipo como principal competencia adquirida, así como las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico, la gestión del tiempo y la capacidad de análisis. Las conclusiones evidencian que la práctica permitió alcanzar los objetivos planteados, favoreció la participación activa del alumnado y consolidó competencias profesionales y transversales. Además, demuestra el potencial de las metodologías activas y del aprendizaje combinado para promover la innovación educativa y mejorar la empleabilidad futura.

Palabras clave: aprendizaje experiencial, competencias profesionales, innovación educativa, comunicación estratégica.

I. INTRODUCCIÓN

La Universidad Europea se enfoca en proporcionar una educación innovadora, integral y de calidad, formando a profesionales capaces de afrontar y dar respuesta a los retos de la sociedad actual, desde una perspectiva ética y global. Las metodologías activas sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, quien es responsable de su propio aprendizaje y desarrollo formativo. Para ello, la universidad cuenta con un modelo académico centrado en el aprendizaje experiencial, que responde a las demandas del entorno profesional y se adapta a las necesidades de los estudiantes (en todas sus modalidades: presencial, online y semipresencial). El modelo académico de la Universidad Europea se desarrolla e implementa a través de metodologías propias de los seis pilares que lo integran (Soto *et al.*, 2024):

1. Currículum integrado: Supone un aprendizaje que va más allá de la propia asignatura, al relacionar contenidos, conocimientos y competencias entre materias de una misma titulación, para tener una visión más amplia y global de una profesión.
2. Educación transdisciplinar: Trabajar estrechamente con otras titulaciones para fomentar la colaboración entre distintas profesiones, el trabajo en equipo, la comprensión de diversas disciplinas, así como una mejor toma de decisiones.
3. Entornos profesionales: Acercar al estudiante el entorno profesional a través de metodologías activas como el estudio de casos, retos y proyectos relacionados con el mundo empresarial, presentaciones y ponencias de expertos, o visitas organizacionales.
4. Enfoque *data driven* e inquietud investigadora: Garantizar un buen uso y selección de las fuentes de información, desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, así como el uso que se hace de la inteligencia artificial, de forma que todo ello permita una mejor toma de decisiones, a la vez que se fomenta la innovación y la creatividad.
5. Entornos simulados: Acercar al estudiante a la realidad profesional mediante diversas metodologías basadas en simulaciones, gamificación, *role playing*, etcétera.
6. Visión *One World*: Iniciativas encaminadas a desarrollar estudiantes y ciudadanos responsables desde una perspectiva social, ética y medioambiental. Asimismo, comprometidos con la igualdad y la diversidad en un entorno en constante cambio.

Los seis pilares pedagógicos del modelo académico resultan cruciales para garantizar el desarrollo competencial de los estudiantes, así como su empleabilidad en el entorno profesional, tanto si cursan su

titulación en modalidad presencial como a distancia (Universidad Europea, 2024). Igualmente, la Universidad Europea ha hecho frente a la transformación digital, fomentando y facilitando la digitalización en los procesos formativos. En este sentido, las herramientas de aprendizaje digital nos han permitido llevar a cabo la iniciativa que presentamos a continuación, fomentando la interacción entre estudiantes de distintas titulaciones y modalidades de estudio (en formato online y estudiantes presenciales) (Universidad Europea, 2024).

Las instituciones educativas, atentas a los cambios que se están produciendo en la educación, están optando por metodologías y herramientas que las acompañen. Estas metodologías priorizan una mayor participación del estudiante tanto en el aula como fuera de ella, mediante métodos de enseñanza basados en proyectos o retos, y de forma más interdisciplinaria, la clase invertida, metodologías basadas en actividades, problemas o juegos, donde cada estudiante aprende a su propio ritmo e interactúa con otros grupos, bajo la supervisión del profesor (Sabec *et al.*, 2020).

En este sentido, el uso de metodologías activas basadas en el aprendizaje experiencial mejora los conocimientos y las habilidades académicas de los estudiantes, a la vez que resulta eficaz en la formación de numerosas habilidades y competencias, como el liderazgo, el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico y un largo etcétera (Al Murshidi, 2021). Ello resalta la importancia de situar a los estudiantes en contextos auténticos de aprendizaje y de resolución de problemas, que les permita mejorar su desempeño académico a la vez que desarrollan competencias profesionales. Por ejemplo, se ha demostrado que el uso de la tecnología (concretamente a través de videgrabaciones) aumenta la motivación de los estudiantes para aprender nuevos conceptos y para coordinarse con otros equipos para compartir conocimientos e ideas. Ello genera una fuerte sensación de logro en los estudiantes, lo que sirve como motor de motivación en el rendimiento académico (Al Murshidi, 2021).

Con metodologías de aprendizaje activo, los estudiantes asimilan un mayor volumen de contenido, retienen la información durante más tiempo y disfrutan más de las clases (Sabec *et al.*, 2020). En este contexto, el uso de las tecnologías digitales puede fomentar una participación más activa del alumnado en su proceso de aprendizaje y sugerir posibles cambios en las prácticas pedagógicas. De la mano de la tecnología, el aprendizaje combinado, concebido como la combinación de actividades presenciales y en línea, y en sentido más amplio como la combinación de diferentes metodologías y espacios, puede considerarse el futuro de las actividades educativas. Las investigaciones demuestran que, al combinar metodologías activas con las tecnologías de la información y la comunicación, generan una mayor motivación

e implicación del alumnado. Si bien estas estrategias no mejoran la retención inmediata del conocimiento, sí desarrollan habilidades más complejas en comparación con los métodos educativos tradicionales, como la resolución de problemas, la transferencia del conocimiento a la realidad o la retención del conocimiento a largo plazo (Mattar & Ramos, 2019).

La importancia de la educación transdisciplinar radica en que combina disciplinas para construir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades y competencias en el individuo. La transdisciplinariedad en la educación superior implica desarrollar competencias, habilidades y destrezas que permiten la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en diversas disciplinas, en aras a desenvolverse con éxito en el entorno profesional, garantizar una mejor toma de decisiones, así como una eficaz resolución de problemas (Udovychenko *et al.*, 2022). La transdisciplinariedad y el currículo integrado (como pilares esenciales del modelo académico) están estrechamente relacionados con la sostenibilidad y el desarrollo de competencias transversales, destacando su importancia para abordar problemas sociales y ambientales complejos e inciertos. Las universidades son agentes estratégicos clave en el proceso de transformación hacia la sostenibilidad. Por tanto, deben comprometerse a promover dichas habilidades en sus estudiantes a través de currículos sostenibles mediante la implementación de metodologías activas. La clave del éxito en la educación para el desarrollo sostenible es mejorar el desarrollo del pensamiento estratégico, el pensamiento colaborativo y la autoconciencia, además de fomentar el pensamiento sistémico, crítico y resolutivo (Peña Miguel *et al.*, 2020). En otras palabras, la universidad tiene el reto de formar profesionales y líderes capaces de dar respuesta a los desafíos y retos actuales, en un entorno caracterizado por su volatilidad, hostilidad e incertidumbre.

En este contexto, resulta clave igualmente el uso que hacen los estudiantes de las fuentes de información y la significativa popularidad que ha ganado la inteligencia artificial (IA) entre los estudiantes en sus actividades académicas. Es una realidad que los estudiantes universitarios muestran altos niveles de comprensión, conocimiento y percepción de las ventajas y desventajas del uso de la inteligencia artificial, muestran una actitud positiva hacia la misma y una clara intención de utilizar tecnologías de IA generativa en el proceso de aprendizaje (Obenza *et al.*, 2024). Los estudiantes universitarios presentan una percepción positiva hacia las herramientas de escritura impulsadas por IA, y reconocen sus beneficios en la revisión gramatical y ortográfica, la detección de plagio, la traducción de idiomas o la elaboración de esquemas o resúmenes. Además, la IA también ha demostrado tener una influencia positiva en la escritura académica al mejorar las habilidades de escritura, la autoeficacia y la comprensión de la integridad académica de los estudiantes. Sin embargo, también son conscientes

del posible impacto que puede tener en la creatividad, el pensamiento crítico y las prácticas éticas de escritura (Malik *et al.*, 2023). El reto aquí se fundamenta en la importancia de mantener un equilibrio entre la creatividad y el pensamiento lógico en los proyectos académicos, y para ello los estudiantes deben poseer la suficiente madurez, juicio crítico y reflexivo para utilizar las herramientas digitales a su alcance de forma correcta, ética y responsable. En este sentido se enfoca el pilar de inquietud investigadora y *data driven* del modelo académico de la Universidad Europea (2024).

1. Aprendizaje experiencial

Dentro del modelo académico de la Universidad Europea, tienen como pilar fundamental el aprendizaje experiencial. Según Abanades (2019) El aprendizaje experiencial es una metodología que cada vez tiene más aceptación en los centros educativos. Su efectividad para trabajar introduciendo conceptos, ampliándolos, interiorizándolos, poniéndolos en práctica e interactuando con los demás, propone una serie de ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje muy diferentes a los métodos tradicionales del sistema educativo. Además, la propia incorporación de las competencias en el escenario universitario pone de manifiesto preparar cada vez más a los alumnos para la incorporación al mundo profesional.

El aprendizaje experiencial en los centros educativos parece una metodología innovadora y reciente, pero los primeros estudios se remontan a comienzos del siglo xx donde la educación empezó a demandar un cambio y aparecieron nuevos filósofos con diferentes métodos de aprendizaje. John Dewey (1980) es considerado como el padre del aprendizaje experiencial. Para Dewey el aprendizaje experiencial es el proceso mediante el cual se adquieren nuevas habilidades, conocimientos, conductas y eventualmente hasta valores, como resultado del estudio de la observación y la experiencia. A continuación, se describen sus ideas más relevantes:

- Los alumnos necesitan ser involucrados y poder participar en aquello que están aprendiendo.
- El aprendizaje debe darse tanto dentro como fuera del aula y además no debe ser solamente transmitido por los profesores, sino que la comunidad educativa y los padres deberían formar parte de ese aprendizaje.
- El aprendizaje debe ser importante y motivador para los alumnos.
- El aprendizaje debe preparar a los alumnos para un mundo cambiante y en constante evolución.

Aunque hay numerosas contribuciones y estudios en este campo, Guzmán *et al.* (2016) señalan las siguientes características como esenciales para que el aprendizaje experiencial sea efectivo:

- La confianza: Entendida como la llave que abre la puerta a la experiencia. El poder compartir sin miedo, sin temor al ridículo o a ser ignorados. El docente cumple el rol del guía o facilitador, desde el inicio su modelo debe de ser abierto, decidido y sensible, para que los integrantes del grupo puedan aprender del otro.

- La comunicación: Esta competencia está ligada con la confianza. Permite compartir con el resto los puntos de vista propios, aprender de las experiencias de otros y nutrir un ambiente donde se puede hablar con libertad. El estilo de comunicación puede ser tan influenciable como lo que se quiere comunicar. Debe existir una escucha atenta.

- La cooperación: Incrementa la habilidad para trabajar en equipo y facilita el sentido de grupo.

- La diversión: Generalmente no se asocia a la educación, al menos tradicionalmente. Sin embargo, la diversión no deja de ser una estrategia muy poderosa en programas educativos. Es esencial en la educación experiencial ya que incentiva la motivación, la atención y la energía, permitiendo obtener resultados exitosos.

Como veremos, en la práctica realizada se cumplen todas las características propias del aprendizaje experiencial, sin necesidad de exista un orden predefinido en la implementación de los distintos conceptos.

1.1. *Evaluación de competencias mediante aprendizaje experiencial*

Para los estudiantes siempre es una oportunidad poder poner en práctica las competencias en el aula. Hace más de 10 años se instauró el plan de Bolonia en el escenario universitario y desde entonces los docentes han tenido gran preocupación por desarrollar diferentes competencias en sus estudiantes. El desarrollo de competencias no solo supone transmitir contenidos en sentido tradicional, sino ser capaces de transmitir, reforzar e implementar conceptos concretos. Como se ha comentado, uno de los objetivos del aprendizaje experiencial es que los alumnos pongan en práctica las competencias propias de cada materia. El estudiante ha dejado de ser un receptor pasivo para llegar a ser el agente activo involucrado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Teóricamente, según Zabala y Arnau (2008), cuando decimos que queremos evaluar competencias, estamos diciendo que vamos a reconocer la capacidad que un alumno ha adquirido para dar respuesta a situaciones más o menos reales, o a problemas que pueden llegar a afrontar. En este sentido, evaluar competencias a través de experiencias siempre puede parecer complejo. En la práctica presentada se ha diseñado una rubri-

ca de evaluación que han utilizado los estudiantes para poder evaluar diversas habilidades comunicativas de sus compañeros.

2. Innovar en el aula

Para desarrollar competencias en el marco del modelo académico de la Universidad Europea, resulta crucial implementar estrategias que permitan innovar en las aulas. En este sentido, Rodríguez de las Heras y Tiana (2015) señalan que innovar en educación no quiere decir que hay que cambiar sin más, como se puede cambiar un objeto viejo u obsoleto por otro; sino que conlleva el reto de desplegar y aplicar en consecuencia todo lo que implica el concepto de innovación: imaginación, incertidumbre, riesgo, cooperación, crítica, ética, etcétera.

La experiencia de innovación educativa puede definirse en función de diversos parámetros: los recursos que emplea, quiénes participan, cómo se organiza, el contexto institucional y comunitario en el que se desarrolla, las dificultades que afrontan, los logros que alcanza, etc. Para ser crítico con la innovación, se proponen distintos puntos de vista respecto a los cuales identificar la experiencia de innovación educativa:

- Poder ubicar la experiencia en un marco de referencia conceptual: ¿A qué hace alusión la innovación? ¿A la organización del centro, al diseño e implementación de la enseñanza, a la generación de materiales, etc.?

- Poder ubicar la experiencia de innovación en un marco de referencia contextual: Conocer dónde se ha llevado a cabo, en qué situación, qué circunstancias desencadenaron la innovación, etcétera.

- Poder dimensionar su valor: Qué impacto ha tenido (en número de personas, duración, consolidación, consecuencias, satisfacción que ha generado, etc.).

- Poder comunicar la experiencia.

- Poder consolidar la experiencia, asentándola en el marco en el que se creó, y convirtiéndola en una situación cotidiana, aceptada y normalizada dentro de la institución.

En este contexto, en la actividad desarrollada con los estudiantes se cumplen todos los parámetros necesarios para identificar una experiencia en innovación educativa.

II. OBJETIVOS

Comprometidas con la innovación educativa, con formar estudiantes preparados para el futuro, y combinando diferentes metodologías y espacios, planteamos un reto a los estudiantes a través del cual se im-

plementan varios pilares del modelo académico (currículum integrado, educación transdisciplinar, inquietud investigadora y *One World*) a la vez que contribuye al desarrollo de competencias profesionales.

Los objetivos perseguidos con el reto planteado son los siguientes:

— Implementar los pilares del modelo académico a partir de metodologías activas, reflejando el impacto de un modelo académico innovador tanto en las prácticas docentes como en el desarrollo competencial de los estudiantes.

— Desarrollar competencias profesionales en los estudiantes, que les permitan hacer frente a los desafíos actuales y futuros, y actuar como ciudadanos comprometidos a nivel social, ético y medioambiental.

— Combinar actividades presenciales y en línea, a través de diferentes metodologías, herramientas digitales y espacios, entre estudiantes de distintas titulaciones y modalidades de estudio: en formato online y estudiantes presenciales.

III. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos planteados, implementar los pilares del modelo académico y fomentar el desarrollo de competencias transversales tanto académicas como profesionales, se lleva a cabo un reto entre estudiantes de distintas titulaciones y modalidades.

La metodología utilizada es mixta y los instrumentos utilizados son un cuestionario y una rúbrica de evaluación con preguntas abiertas y cerradas. La muestra está formada por estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y de la Comunicación de la Universidad Europea. Por una parte, los estudiantes de la asignatura de Dirección Estratégica I (denominados los estrategas), de segundo curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas online deben realizar un trabajo integrador de la materia al finalizar el semestre. Dicho trabajo consta de dos partes: un trabajo escrito y una exposición oral del mismo. En la primera parte deben aplicar los conceptos estudiados a lo largo del curso, y por tanto realizar un análisis estratégico completo de una compañía. Concretamente, el trabajo está organizado en cuatro apartados: orientación básica de la compañía (misión, visión, valores corporativos, *stakeholders*, responsabilidad social corporativa), análisis externo (del entorno general actual y futuro, y del entorno específico), análisis interno de la empresa, y conclusiones. Una cuestión relevante en esta parte del trabajo es que debía tratarse de una empresa real y se valoraría positivamente aquellos que eligieran empresas de pequeño o mediano tamaño, familiares, socialmente responsables y concienciadas con el desarrollo sostenible, la diversidad y la multiculturalidad.

La segunda parte del proyecto consta de una exposición oral del trabajo ante el profesor y los demás compañeros, en un seminario virtual. Aquellos estudiantes que no pudieran presentar en el seminario virtual reservado para ello podían grabarse previamente haciendo la exposición y subir el video al campus virtual. Una vez se tienen todas las grabaciones de las exposiciones orales (ya sea bien en el seminario o los videos que los estudiantes han subido al campus), se almacenan en la nube para que éstas puedan ser compartidas con estudiantes de otra titulación y modalidad, y continuar con la segunda parte del reto.

Por su parte, los estudiantes de Eficacia Personal y Profesional (denominados los comunicadores), de primer curso del Grado de Marketing presencial, organizados por grupos de trabajo, acceden a las presentaciones compartidas en la nube. Su trabajo consiste en visualizar las presentaciones de sus compañeros los estrategas, analizarlas y evaluarlas mediante una rúbrica de presentaciones orales. A lo largo del curso los comunicadores han trabajado los conceptos incluidos en dicha rúbrica: técnicas de comunicación como la escucha activa o el *feedback*, así como las habilidades comunicativas necesarias para realizar presentaciones orales con éxito: control del tiempo, contenido y énfasis en los conceptos principales, dinamismo, lenguaje verbal y no verbal, herramientas tecnológicas y didácticas utilizadas. Una vez realizado el análisis, valoración y evaluación de las diferentes exposiciones orales, los comunicadores envían a los estrategas sus conclusiones a través de grabaciones en video. Los videos que elaboran los comunicadores tienen el objetivo de proporcionar a los estrategas una retroalimentación constructiva, indicando sus puntos fuertes, así como los aspectos de mejora en sus presentaciones.

En la tabla 1 se adjunta la rúbrica utilizada por los alumnos para evaluar a sus compañeros (formada por cinco ítems medidos en una escala Likert de cinco puntos). La rúbrica permite a los estrategas conocer en qué aspectos van a ser evaluados y así tenerlos en cuenta para preparar su presentación, y a los comunicadores conocer qué ítems tienen que evaluar en las presentaciones de sus compañeros.

TABLA 1. Rúbrica de evaluación de presentaciones orales.

<i>Criterio</i>	<i>Escala de valoración</i>
Control del tiempo durante la presentación.	1. Muy deficiente: No respeta el tiempo asignado; hay interrupciones o finaliza abruptamente. 2. Deficiente: Muestra dificultades importantes para controlar el tiempo. 3. Aceptable: Presenta ciertos desajustes, pero logra cumplir con el tiempo. 4. Bueno: Buena gestión del tiempo con leves desvíos. 5. Excelente: Controla el tiempo con precisión, sin apresurarse ni extenderse.

Criterio	Escala de valoración
Precisión en el contenido y énfasis en los conceptos principales (de acuerdo con el tema a explicar)	1. Muy deficiente: Información incorrecta o irrelevante; sin énfasis en lo esencial. 2. Deficiente: Varios errores conceptuales o falta de claridad. 3. Aceptable: Información general correcta con poco énfasis en lo principal. 4. Bueno: Contenido preciso con énfasis adecuado en los conceptos clave. 5. Excelente: Presentación rigurosa, clara y centrada en los conceptos fundamentales.
Dinamismo de la presentación (tono de voz, entusiasmo mostrado...)	1. Muy deficiente: Monótona, sin variación del tono de voz, nula interacción. 2. Deficiente: Limitada expresividad o escasa conexión con el público. 3. Aceptable: Muestra algo de entusiasmo y variación en el tono de voz. 4. Bueno: Presentación dinámica y con buena interacción y entusiasmo mostrado. 5. Excelente: Muy dinámica, con excelente manejo del tono de voz, entusiasmo e interacción.
Confianza mostrada y control del lenguaje corporal (postura, gestos, movimientos, contacto visual...)	1. Muy deficiente: Evidente nerviosismo, lenguaje corporal inadecuado. 2. Deficiente: Muestra inseguridad, contacto visual limitado. 3. Aceptable: Lenguaje corporal aceptable con signos ocasionales de nerviosismo. 4. Bueno: Postura segura, contacto visual adecuado y buena expresión corporal. 5. Excelente: Muestra plena confianza y seguridad, expresividad y dominio del lenguaje corporal.
Medios tecnológicos y didácticos usados (para apoyar o respaldar la presentación)	1. Muy deficiente: No usa o utiliza mal los recursos disponibles. 2. Deficiente: Uso limitado o poco pertinente de recursos. 3. Aceptable: Uso funcional, pero con áreas de mejora. 4. Bueno: Medios bien utilizados y adecuados al contenido. 5. Excelente: Uso óptimo de recursos que enriquecen y refuerzan la presentación.

Fuente: Elaboración propia.

Las grabaciones de video con el *feedback* de los comunicadores son visualizadas por los estrategas en un seminario virtual, el cual se utiliza para realizar un análisis y reflexión crítica del trabajo desempeñado. Si bien cada estudiante estratega ha recibido a nivel individual su rúbrica evaluada y calificada (tanto por sus compañeros los comunicadores como por la profesora de la materia), en la sesión de retroalimentación recibida por los comunicadores se realiza una puesta en común de los aspectos generales reconocidos como fortalezas y aquellos aspectos en los que los estudiantes deben enfocarse para mejorar. En este contexto, se ha demostrado como las habilidades comunicativas, así como la comunicación digital resultan cruciales para tener éxito en el entorno profesional actual (Polakova *et al.*, 2023).

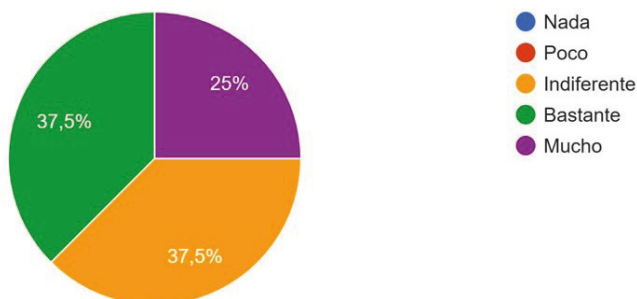
Finalmente, todos los estudiantes responden un cuestionario para evaluar la utilidad, eficacia y relevancia de la actividad. El cuestionario está formado por cinco preguntas con respuesta tipo Likert de cinco puntos, las cuales les permite destacar las habilidades y competencias que el reto llevado a cabo les ha permitido desarrollar y poner en práctica. Así mismo, en el cuestionario se les solicita que indiquen las herramientas de inteligencia artificial utilizadas y el propósito de su uso. A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos en la experiencia con estudiantes de diferentes titulaciones y modalidades.

IV. RESULTADOS

Tal y como se ha comentado, al finalizar la actividad, se solicitó a los estudiantes que respondieran un cuestionario con el objetivo de conocer la utilidad y relevancia de la práctica llevada a cabo, así como de las herramientas de inteligencia artificial utilizadas. En total participaron 53 estudiantes, 28 estrategias (de la asignatura de Dirección Estratégica I, de segundo curso de Administración y Dirección de Empresas) y 25 comunicadores (de la asignatura de Eficacia Personal y Profesional, de primer curso de Marketing). Los resultados fueron los siguientes:

En general, la actividad «Eficacia y comunicación estratégica», en la que intercambiaron feedback sobre habilidades comunicativas con estudiantes de otra titulación, les pareció muy útil (es decir, les permitió llevar a la práctica los conceptos teóricos vistos) al 25% de los encuestados, bastante útil al 37,5% y se mostraron indiferentes el 37,5% restante.

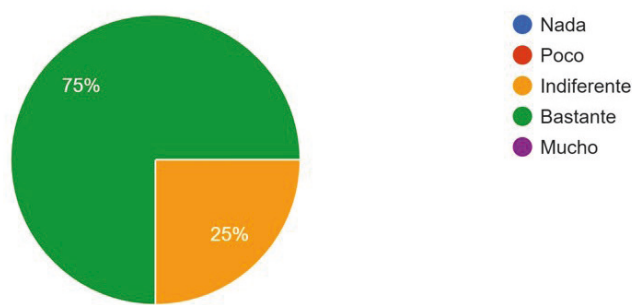
GRÁFICO 1. Utilidad de la actividad.



Fuente: Elaboración propia.

Al 75% de los encuestados les pareció bastante relevante, al permitirles interactuar e intercambiar conocimiento con estudiantes de otras titulaciones, y el 25% restante se mostraron indiferentes.

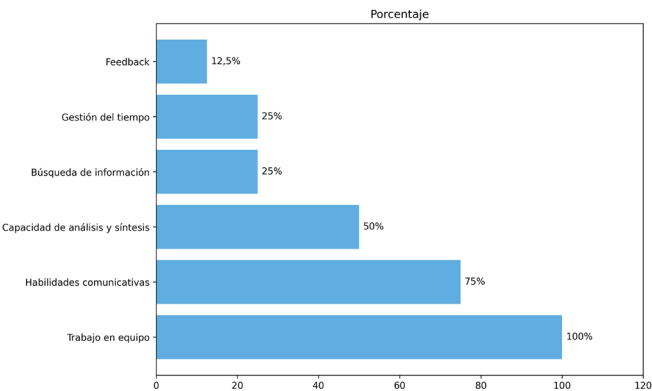
GRÁFICO 2. Relevancia de la actividad.



Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, calificaron la actividad como interesante y gratificante, puesto que les permitió poner en práctica y mejorar habilidades y competencias clave. Concretamente, el 100% de los encuestados coincidieron en el trabajo en equipo como principal habilidad desarrollada, seguida de las habilidades comunicativas (valorada por el 75% de los participantes), la capacidad de análisis y síntesis (50%), búsqueda de información (25%), gestión del tiempo (25%) o *feedback* (12,5%).

GRÁFICO 3. Competencias y habilidades.

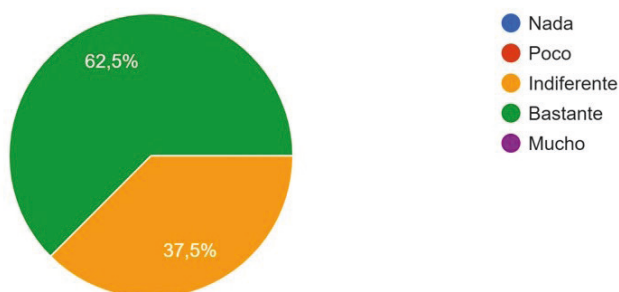


Fuente: Elaboración propia.

El 62,5% considera que la realización de la actividad le ha permitido conocer organizaciones innovadoras, sostenibles y responsables

con el entorno y el medioambiente, mientras que el 37,5% restante se muestra indiferente al respecto.

GRÁFICO 4. Organizaciones sostenibles.

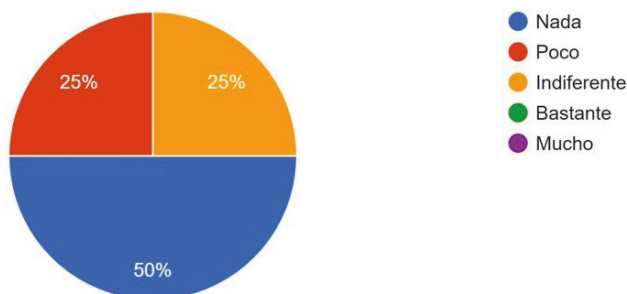


Fuente: Elaboración propia.

El 50% de los estudiantes indica que no ha utilizado la inteligencia artificial en la elaboración de la actividad (ya sea en la elaboración del trabajo escrito: análisis interno y externo de una compañía, en la elaboración de la presentación, o a la hora de proporcionar feedback sobre lo anterior). Solamente el 25% indica que ha utilizado algunas herramientas de inteligencia artificial en su trabajo. Concretamente, coinciden en el uso de herramientas como Chatgpt, utilizada principalmente con los siguientes objetivos:

- Explicar algunos términos que no entendían.
- Ayudarles a realizar resúmenes, a organizar las ideas que tenían en mente y a hacer guiones.
- Generar nuevas ideas, además de contrastarlas con otras.

GRÁFICO 5. Uso de inteligencia artificial.



Fuente: Elaboración propia.

V. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran como la actividad ha permitido a los estudiantes implementar los conceptos teóricos vistos, poner en práctica y mejorar habilidades y competencias clave como el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, la capacidad de análisis y síntesis, la búsqueda de información o la gestión del tiempo. Se cumplen los resultados de aprendizaje de ambas materias, no solo por trabajar con los contenidos teóricos en el aula, sino también por saber transmitirlos a iguales en cada uno de los grupos de las actividades realizadas. Además de las competencias propias de su titulación, refleja la adquisición de las competencias transversales propias de la Universidad Europea: creatividad, comunicación estratégica, competencia digital, trabajo en equipo, análisis crítico y competencia ético-social. De la misma forma, esta iniciativa ha permitido implementar la casi totalidad de los pilares del modelo académico: currículum integrado, educación transdisciplinar, enfoque *data driven*, entornos profesionales y *one world*.

Las metodologías activas que hacen uso de la tecnología para acercar a diferentes grupos de estudiantes pueden extenderse a la mayoría de los ámbitos y conocimientos, así como a cualquier escenario de enseñanza y disciplina. Se ha demostrado que enriquece el conocimiento, fomenta el aprendizaje combinado y el enfoque de aprendizaje experiencial, lo cual resulta útil para toda la comunidad educativa y el proceso de enseñanza y aprendizaje. En línea con los resultados obtenidos en otras investigaciones, el uso de las videograbaciones impulsa el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, aumenta su interés y hace que todo el proceso de aprendizaje sea más agradable (Al Murshidi, 2021).

Los estudiantes que experimentan este método ganan más confianza en sus decisiones y en la aplicación de los conocimientos en situaciones prácticas, mejoran la relación con los compañeros, aprenden a expresarse mejor oralmente y por escrito, adquieren gusto por la solución de problemas y experimentan situaciones que exigen tomar decisiones por sí mismos, reforzando la autonomía en el pensamiento y la acción (Sabec *et al.*, 2020).

Aún en el entorno dominado por la tecnología en el que nos encontramos inmersos, existe una enorme demanda de profesionales con habilidades blandas, como el pensamiento crítico y analítico, la resolución de problemas, las habilidades comunicativas y la creatividad. Además, las personas deben poseer un dominio equilibrado tanto en habilidades blandas como digitales para prosperar en un futuro caracterizado por los rápidos avances tecnológicos (Polakova *et al.*, 2023).

VI. CONCLUSIONES

Con la práctica llevada a cabo se ha podido corroborar como el alumnado se muestra más participativo y activo colaborando de manera multidisciplinar a través de metodologías activas e interactuando con estudiantes de otras titulaciones, cursos y modalidades. Se han alcanzado los resultados de aprendizaje de cada asignatura, y desarrollado las competencias incluidas en las correspondientes guías académicas. Este tipo de prácticas permite impulsar la utilización de la inteligencia artificial con un uso metodológico, consciente y responsable de la misma. Igualmente, ha resultado satisfactoria para los estudiantes, potenciando el trabajo en equipo y por la oportunidad de poder evaluar a iguales. Todo ello ha permitido alcanzar los objetivos planteados. Varios pilares del modelo académico han sido implementados a partir de metodologías activas:

- Educación transdisciplinar: integrando diferentes titulaciones, cursos y modalidades de estudio.

- Currículum integrado: al relacionar los contenidos y las diferentes competencias de las materias, para tener una visión más amplia y global de cualquier profesión que requiere del manejo de habilidades comunicativas y búsqueda y análisis de información.

- Entornos profesionales: si bien no se ha desarrollado de forma directa, la iniciativa ha permitido desarrollar habilidades críticas que los estudiantes necesitarán para tener éxito en el entorno profesional.

- Enfoque *data driven* e inquietud investigadora: en el uso de fuentes de información, discernir la información relevante, desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, uso responsable de la IA en la elaboración de los trabajos, la evaluación de las presentaciones y la retroalimentación ofrecida.

- Visión *One World*: en aras a desarrollar estudiantes y ciudadanos responsables desde una perspectiva social, ética y medioambiental, debían elegir empresas de pequeño o mediano tamaño, familiares, socialmente responsables y concienciadas con el desarrollo sostenible, la diversidad y la multiculturalidad.

Estos pilares se implementan por tanto en la práctica docente, permitiendo desarrollar competencias profesionales de los estudiantes y contribuyendo a mejorar su empleabilidad.

Con lo anterior, se confirman igualmente el resto de los objetivos planteados, ya que mediante la combinación de actividades presenciales y en línea, herramientas digitales y espacios diversos en los que han cooperado estudiantes de distintas titulaciones y modalidades de estudio, se han desarrollado competencias profesionales en los estudiantes.

Por todo lo expuesto, se confirma la consecución de los objetivos propuestos en nuestra investigación, obteniendo resultados satisfactorios mediante la participación, colaboración y compromiso de los estudiantes. Así mismo, se confirman los buenos resultados obtenidos en los diferentes instrumentos utilizados: con el uso de la rúbrica de evaluación y el cuestionario para medir la satisfacción de los estudiantes. Con todo ello se evidencia la implementación de diferentes prácticas de innovación educativa, combinando las modalidades de estudio presencial y online.

VII. LIMITACIONES

Cuando se trabaja con los alumnos en acciones y metodologías activas muy diferentes a una clase teórica, suele haber una mayor predisposición y atención por parte de ellos, pero este tipo de actividades también tienen sus propias limitaciones.

Para obtener resultados satisfactorios se necesita una participación notable, donde la totalidad de los estudiantes involucrados pueda colaborar en las actividades presentadas (tanto en la realización de las presentaciones, como en la evaluación de estas y elaboración del *feedback*). Conseguir que todo el alumnado se involucre, asista a las sesiones necesarias para realizar la actividad, colabore con su equipo y lleve a cabo el trabajo solicitado puede ser una tarea compleja para aquellos que no se involucran lo suficiente o no que no realizan un seguimiento constante de las sesiones (ya sean presenciales u online).

Por otro lado, aunque los alumnos están totalmente acostumbrados al uso de la tecnología, algunos pueden mostrar reticencias a la hora de hacer uso de las grabaciones y que otros compañeros las visualicen. A pesar de todas las limitaciones mencionadas, conseguimos un notable nivel de involucración por parte de los estudiantes.

VIII. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos especialmente a la Universidad Europea por su innovación constante y compromiso con un modelo académico global, integral y de calidad, que nos permite implementar experiencias innovadoras en nuestra práctica diaria y la posibilidad de compartirlas y darles visibilidad.

Nuestro reconocimiento también a los estudiantes, que en su gran mayoría colaboran con compromiso e ilusión en las diferentes propuestas realizadas.

IX. REFERENCIAS

- ABANADES, S. M. (2019). «Recorrido y marco del aprendizaje experiencial como metodología exitosa en educación superior». En V. BAENA (ed.), *El aprendizaje experiencial como metodología docente. Buenas prácticas* (pp. 16-24). Madrid: Narcea.
- AL MURSHIDI, G. (2021). «Videotaped teaching and learning methodology – an experiential learning and action research approach». *Journal of International Education in Business*, 14(1), 144-158.
- DEWEY, J. (1980). *Art as experience*. Perigee Books.
- GUZMÁN, J.; GONZÁLEZ, C. & GENTES, G. (2016). «Educación experiencial en Psicología Clínica». *Revista de Extensión Universitaria +E*, (6), 388-395.
- MALIK, A. R., PRATIWI, Y., ANDAJANI, K., NUMERTAYASA, W., SUHARTI, S., DARWIS, A. & MARZUKI (2023). «Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student's Perspective». *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100296.
- MATTAR, J. & RAMOS, D. K. (2019). «Active methodologies and digital technologies: En defense of a de-centered pedagogy». *International Journal of Innovation Education and Research*, 7(3), 1-12.
- O BENZA, B., SALVAHAN, A., RIOS, A. N., SOLO, A., ALBURO, R. A. & GABILA, R. J. (2024). «University Students' Perception and Use of ChatGPT: Generative Artificial Intelligence (AI) in Higher Education». *International Journal of Human Computing Studies*, 5(12), 5-18.
- PEÑA MIGUEL, N., CORRAL LAGE, J. & MATA GALINDEZ, A. (2020). «Assessment of the Development of Professional Skills in University Students: Sustainability and Serious Games». *Sustainability*, 12(3), 1014.
- POLAKOVA, M., SULEIMANOVA, J., MADZIK, P., COPUS, L., MOLNAROVA, I. & POLEDNOVA, J. (2023). «Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0.». *Heliyon*, 9(8), e18670.
- RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. & TIANA, A. (2015). «Educación superior. Mutación digital». *Telos: cuadernos de comunicación e innovación*, 101, 48-51.
- SABEC, G. Z., JESUS, R. A., TEIXEIRA, D. G., ALEXANDRE, M. M. & JUNIOR, A. J. R. (2020). «Changing education with active methodologies». *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 41524-41539.
- SOTO, F., ÁLFAROVIZ, A. L. & CAMACHO, J. (2024). *Desafíos que transforman: experiencias y reflexiones sobre el aprendizaje basado en retos*. Dykinson.
- UDOVYCHENKO, W. L., PYATNITSKA-POZDNYAKOVA, I., SKLIAR, I., PAVLIV, A. & FONARIUK, O. (2022). «A transdisciplinary approach to teaching and building a higher education system». *Revista Eduweb*, 16(3), 91-105.
- UNIVERSIDAD EUROPEA (2024). *Guía del docente 2024-2025*.
- ZABALA, A. & ARNAU, L. (2008). *11 Ideas clave: Como aprender y enseñar competencias*. Graó.

PILARES DE EXCELENCIA: EVALUANDO EL IMPACTO DE LOS ENTORNOS PROFESIONALES E INTERDISCIPLINARIEDAD DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA (2014-2024)

Maicol OCHOA
Universidad Europea

Juan Carlos AMÉZQUITA
Universidad Europea

Resumen: La producción científica de las universidades privadas constituye un indicador clave del impacto de sus modelos educativos. Este estudio cuantifica el efecto de los entornos profesionales e interdisciplinariedad —dos de los seis pilares fundamentales del modelo educativo de la Universidad Europea (entornos simulados, profesionales, interdisciplinariedad, internacionalidad, valores y acompañamiento personalizado)— en la producción científica entre 2014 y 2024, con el objetivo general de determinar la magnitud y naturaleza del impacto de estos pilares en las publicaciones académicas, clasificadas en artículos, libros, capítulos de libros y ponencias. Se empleó un diseño pre-post, recolectando 5345 registros de Scopus e informes institucionales, procesados con Python mediante estadísticas descriptivas, pruebas paramétricas y no paramétricas, y modelos de series temporales. Los resultados revelan un incremento significativo en la producción científica post-2018, con un aumento del 31.7% en la tasa de crecimiento anual y un H-index que pasó de 79 a 95, validando las hipótesis de mayor producción de artículos y capítulos. Este crecimiento se atribuye a la implementación de entornos profesionales e interdisciplinariedad, aunque el impacto cualitativo en internacionalización y trans-

disciplinariedad se refleja principalmente en un aumento de citas. Sin embargo, las limitaciones del diseño pre-post, como la ausencia de un grupo de control, sugieren cautela en la inferencia causal y abren oportunidades para investigaciones futuras con controles más robustos. El estudio aporta teóricamente al conocimiento sobre modelos educativos basados en entornos prácticos e interdisciplinariedad, y ofrece implicaciones prácticas para optimizar políticas curriculares y mejorar la empleabilidad en instituciones educativas.

Palabras clave: producción científica, modelo educativo, Universidad Europea, entornos profesionales, interdisciplinariedad, análisis cuantitativo, diseño pre-post.

I. INTRODUCCIÓN

La producción científica de las universidades privadas es un reflejo directo de la eficacia de sus modelos educativos, sirviendo como un indicador de su contribución al avance del conocimiento y la formación de investigadores. En el caso de la Universidad Europea, su modelo educativo se sustenta en seis pilares interconectados: entornos simulados, profesionales, interdisciplinariedad, internacionalidad, valores y acompañamiento personalizado. Este estudio se enfoca en evaluar el impacto de los entornos profesionales —que proporcionan a estudiantes y académicos exposición a entornos laborales reales mediante simulaciones y prácticas supervisadas— e interdisciplinariedad —que promueve la colaboración entre disciplinas diversas— en la producción científica entre 2014 y 2024. El punto de corte en 2018 marca la culminación de un proceso de implementación gradual iniciado en 2016, verificado a través de revisiones institucionales, registros de políticas educativas y evaluaciones internas que documentan la adopción plena de estos pilares en el currículo y las actividades de investigación.

La elección de 2014 como año inicial se fundamenta en la disponibilidad de datos consistentes y comparables en Scopus y el portal institucional de la Universidad Europea, coincidiendo con el inicio de una fase de estabilización tras reformas estructurales previas (2012-2013). Esta decisión asegura un período de referencia estable antes de la intervención. Los pilares seleccionados —entornos profesionales e interdisciplinariedad— fueron priorizados por su potencial directo para influir en la productividad académica, alineándose con teorías del aprendizaje experiencial [Kolb, 2014] y la integración interdisciplinaria [Klein, 2010]. Estas teorías sugieren que la exposición práctica y la colaboración interdisciplinaria pueden mejorar las competencias de investigación, un aspecto central para comprender los resultados de este estudio. Se plantean las hipótesis H1 y H2, basadas en la expectativa de que los entornos profesionales incrementen la producción de artículos mediante la exposición a contextos aplicados, mientras que la interdisciplinariedad fomente capítulos de libros a través de colaboraciones

cruzadas. Aunque el modelo HyFlex [Beaty, 2019] se ha destacado en la literatura por su flexibilidad modal, su relevancia en este estudio es secundaria y se limita a contextualizar enfoques educativos innovadores, evitando desviaciones del foco principal.

Se espera que este análisis aporte al conocimiento teórico sobre la efectividad de los modelos educativos basados en entornos prácticos e interdisciplinariedad, fortaleciendo marcos como los de Kolb (2014) y Klein (2010), mientras que también ofrezca implicaciones prácticas para la Universidad Europea y otras instituciones, al proporcionar un marco para optimizar políticas curriculares y mejorar la empleabilidad de los estudiantes.

1. Objetivos del estudio

— Objetivo General: Cuantificar el impacto de los entornos profesionales e interdisciplinariedad del modelo educativo de la Universidad Europea en la producción científica entre 2014 y 2024.

— Objetivos Específicos:

a) Cuantificar las publicaciones en categorías como artículos, libros, capítulos de libros y ponencias antes y después de 2018.

b) Evaluar si la implementación de los pilares en 2018 generó un cambio significativo en las tendencias de publicación mediante análisis estadístico.

c) Comparar las tendencias de publicación entre los datos de Scopus y el portal institucional para identificar consistencias y discrepancias.

2. Hipótesis

— H1: La producción de artículos post-2018 será significativamente mayor que la pre-2018 ($p < 0,05$).

— H2: La producción de capítulos post-2018 será significativamente mayor que la pre-2018 ($p < 0,05$).

3. Revisión de literatura

La literatura proporciona un marco sólido para los métodos y contextos de este estudio. Modelos de series temporales como ARIMA han sido utilizados para evaluar intervenciones en salud pública [Bernal *et al.*, 2017], mientras que la regresión segmentada permite identificar quiebres en tendencias [Muggeo, 2003]. En el ámbito educativo,

[García-Peñalvo *et al.*, 2019] han explorado cómo modelos innovadores influyen en la productividad académica. Las pruebas t [Student, 1908] son herramientas clásicas para detectar cambios estructurales y comparaciones de medias, y [Tynjälä *et al.*, 2019] destacan el rol del aprendizaje integrado al trabajo en la mejora de habilidades de investigación. Además, [Beatty, 2019] y [Howell, 2022] discuten los beneficios y desafíos de enfoques flexibles como HyFlex.

Un método particularmente relevante para este estudio es la regresión segmentada, una técnica estadística utilizada para evaluar los efectos de intervenciones en estudios de series temporales interrumpidas (ITS), especialmente en contextos educativos y de políticas. Esta metodología es poderosa para analizar cambios en tendencias y niveles antes y después de una intervención, siendo ideal para evaluar iniciativas educativas destinadas a mejorar resultados a lo largo del tiempo. La regresión segmentada permite identificar impactos inmediatos y a largo plazo al estimar cambios en intersecciones y pendientes entre segmentos temporales distintos [Wagner *et al.*, 2002]. Su aplicación en entornos educativos ha demostrado ser efectiva para medir el impacto de reformas curriculares, como la introducción de entornos profesionales o colaboraciones interdisciplinarias, que buscan potenciar la producción científica.

4. Aplicación en intervenciones educativas

La regresión segmentada se emplea para evaluar la efectividad de intervenciones educativas al analizar cambios en tendencias y niveles de resultados educativos a lo largo del tiempo. Este enfoque permite a los investigadores determinar si una intervención ha generado mejoras significativas en métricas como la producción científica o la calidad de las publicaciones [Linden, 2015]. En el contexto de la Universidad Europea, este método es adecuado para evaluar cómo la implementación de entornos profesionales, que simulan entornos laborales reales, y la interdisciplinariedad, que fomenta la colaboración entre disciplinas, han influido en la cantidad y calidad de las publicaciones. Estudios previos han utilizado esta técnica para analizar reformas educativas en universidades europeas, mostrando incrementos en la productividad cuando se integran enfoques prácticos y colaborativos [de la Torre *et al.*, 2017].

II. VENTAJAS DE LA REGRESIÓN SEGMENTADA

La regresión segmentada ofrece un marco robusto para probar hipótesis causales sobre intervenciones al estimar cambios en intersecciones y pendientes desde los períodos prehasta post-intervención [Taljaard *et al.*, 2014]. Su adaptabilidad la hace adecuada para diversos contex-

tos, incluyendo aquellos con intervenciones complejas, al permitir modificaciones como la inclusión de grupos de control o el uso de modelos optimizados para capturar mejor los efectos transitorios [Penfold & Zhang, 2013]. En este estudio, la regresión segmentada se ha aplicado para identificar el quiebre en 2018, permitiendo una evaluación precisa del impacto de los pilares educativos en un marco longitudinal.

1. Desafíos y consideraciones

Uno de los principales desafíos de la regresión segmentada es la suposición de que las tendencias pre-intervención habrían continuado sin cambios en ausencia de la intervención. Esto puede mitigarse incluyendo un grupo de control concurrente para una comparación más rigurosa [Linden, 2015]. Además, la elección de la longitud del período de transición y los parámetros del modelo puede afectar significativamente la precisión de las estimaciones, subrayando la necesidad de especificaciones cuidadosas y enfoques basados en datos [Linden, 2015]. En el presente estudio, el análisis de sensibilidad variando el punto de quiebre (2017 y 2019) ayudó a validar la robustez de los resultados, aunque la falta de un grupo de control sigue siendo una limitación importante. A pesar de su potencia, es crucial considerar posibles sesgos, como la influencia de factores externos (e.g., políticas nacionales o aumento de personal), que pueden abordarse con diseños más complejos en investigaciones futuras.

III. DATOS Y MÉTODOS

1. Descripción de los datos

Los datos de este estudio provienen de dos fuentes principales: Scopus, una base de datos bibliométrica ampliamente reconocida por su cobertura de publicaciones académicas indexadas, y el portal institucional de la Universidad Europea, que compila informes anuales detallados de producción académica. El conjunto de datos abarca 5345 registros de publicaciones entre 2014 y 2024, cubriendo un espectro amplio de disciplinas dentro de la institución. Las categorías de publicación se definieron como sigue: Artículos (publicaciones en revistas científicas indexadas, como las incluidas en el Journal Citation Reports), Libros (monografías y obras editadas por editoriales académicas reconocidas), Capítulos de Libros (contribuciones a libros editados por expertos en el campo), Aportaciones de Congreso (ponencias y presentaciones en eventos académicos nacionales e internacionales), y Otros (publicaciones diversas, como informes técnicos, resúmenes extendidos, materiales didácticos y patentes, que representan un 2% del total). La clasifica-

ción se basó en criterios establecidos por la institución y Scopus, con resolución de ambigüedades mediante consenso entre tres revisores independientes, quienes revisaron manualmente un subconjunto de 500 registros para asegurar consistencia.

Publicaciones Internacionales se definieron por la presencia de al menos un coautor afiliado a una institución extranjera, identificada mediante la librería `pycountry` en Python, que permitió una clasificación precisa basada en códigos ISO de países. Múltiples Afiliaciones se identificaron por colaboraciones entre instituciones distintas, excluyendo colaboraciones internas entre departamentos de la misma universidad, lo que requirió un análisis detallado de las afiliaciones de los autores en cada publicación. No se detectaron datos faltantes significativos; los atípicos (0,5% de los casos) fueron identificados mediante un análisis de valores extremos (superiores a 3 desviaciones estándar del promedio anual) y excluidos tras un análisis de sensibilidad que mostró un impacto mínimo en los resultados (<1% de variación en promedios). Se consideraron métodos alternativos como Winsorización, pero la exclusión se justificó por la baja incidencia y la necesidad de mantener la integridad estadística, evitando distorsiones en las tendencias observadas.

2. Métodos

1. Modelo ARIMA. Se empleó la función `auto_arima` del paquete `pmdarima` (versión 1.8.5) para seleccionar el modelo ARIMA(1,1,1), con un criterio de información de Akaike (AIC) de 120,34, considerado el más bajo entre modelos candidatos (e.g., ARIMA(0,1,1) con AIC 125,67). La diferenciación de orden 1 ($d=1$) se justificó mediante la prueba de Dickey-Fuller aumentada (ADF, $p<0,01$), indicando una serie no estacionaria que requiere diferenciación para estabilizar la varianza. La ausencia de estacionalidad se confirmó con el test de Canova-Hansen ($p=0,65$), descartando la necesidad de un modelo SARIMA y sugiriendo que las fluctuaciones anuales no siguen patrones cíclicos predecibles. Los residuos se evaluaron con la prueba de Jarque-Bera ($p=0,12$), confirmando normalidad aproximada, y la prueba Ljung-Box ($p=0,34$) descartó autocorrelación significativa, validando el ajuste del modelo y asegurando que las predicciones sean fiables para este contexto.

2. Regresión Segmentada. Se utilizó `statsmodels.OLS` (versión 0.13.5) para implementar una regresión segmentada con un punto de quiebre fijo en 2018, basado en la política institucional de implementación documentada en los registros internos de la Universidad Europea. El modelo incluyó una variable *dummy* para el período post-2018 y un término de interacción para estimar cambios en la pen-

diente, reflejando la transición gradual observada. La forma funcional fue:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 \times TIME + \beta_2 \times POST2018 + \beta_3 \times TIME \times POST2018 + \epsilon$$

Donde (TIME) es el año y (POST2018) es 0 para pre-2018 y 1 para post-2018. Este enfoque permitió modelar el cambio estructural en la producción científica tras la intervención, alineándose con las recomendaciones de la literatura para estudios ITS [Wagner *et al.*, 2002].

3. Pruebas Mann-Whitney U. La no normalidad de los datos se verificó con la prueba de Shapiro-Wilk ($p < 0,05$ para todas las categorías), justificando el uso de la prueba no paramétrica Mann-Whitney U como alternativa a pruebas paramétricas como la t de Student. La unidad de análisis fue el promedio anual de publicaciones por categoría, con un tamaño de muestra de 4 (pre-2018) y 6 (post-2018) años, lo que refleja la limitación de observaciones anuales disponibles. Resultados:

- Artículos: ($U = 0,00$, $Z = -2,68$, $p = 0,0061$).
- Libros: ($U = 3,00$, $Z = -2,01$, $p = 0,0462$).
- Capítulos: ($U = 1,00$, $Z = -2,51$, $p = 0,0121$).
- Congreso: ($U = 14,50$, $Z = -0,00$, $p = 1,0000$).
- Otros: ($U = 12,50$, $Z = -0,17$, $p = 0,8498$). El valor ($U = 0,00$)

para artículos sugiere una separación casi perfecta entre grupos, posiblemente debido a un outlier extremo en 2014 (50 publicaciones), revisado pero retenido por su validez tras un análisis de sensibilidad.

4. Chi-Square Tests. Se compararon las proporciones de publicaciones internacionales y con múltiples afiliaciones pre- y post-2018, con hipótesis nula (H_0): la proporción es igual antes y después de 2018, y alternativa (H_1): la proporción difiere. Se verificaron frecuencias esperadas mínimas (>5) para cumplir con los supuestos del test. Resultados:

- Internacionales: ($X^2 = 0,45$, $df = 1$, $p = 0,50$).
- Múltiples Afiliaciones: ($X^2 = 1,40$, $df = 1$, $p = 0,24$). Como alternativa, se exploró un modelo de Poisson, pero los datos de conteo no mostraron sobredispersión significativa, lo que sugiere que las proporciones son estables a lo largo del tiempo.

5. Cálculo del H-Index. El H-index se calculó con un script en Python usando `scipy.stats`, agregando datos de citas de Scopus a nivel institucional. Se ordenaron las publicaciones por citas descendentes, determinando el máximo (h) con al menos (h) citas: 79 (pre-2018) y 95 (post-2018). Dado que el H-index es típicamente una métrica de autor, su aplicación agregada se interpretó con cautela, ajustando por

el número total de publicaciones y considerando la distribución de citas entre los investigadores de la universidad.

6. **Análisis de Sensibilidad.** Se realizó un análisis de sensibilidad variando el punto de quiebre (2017 y 2019), mostrando variaciones <2% en p-valores de Mann-Whitney U, lo que valida la elección de 2018 como punto de corte. La exclusión de atípicos no alteró significativamente los resultados (<1% en promedios), reforzando la robustez de los hallazgos frente a variaciones en los datos.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los datos revela un incremento significativo en la producción científica de la Universidad Europea tras la implementación de los entornos profesionales e interdisciplinariedad en 2018, alineado con los objetivos del estudio.

TABLA 1. Se resalta el aumento general y específico en categorías clave (internacionales, afiliaciones, transdisciplinarias), con un enfoque en las métricas presentadas (totales, promedios, citas)

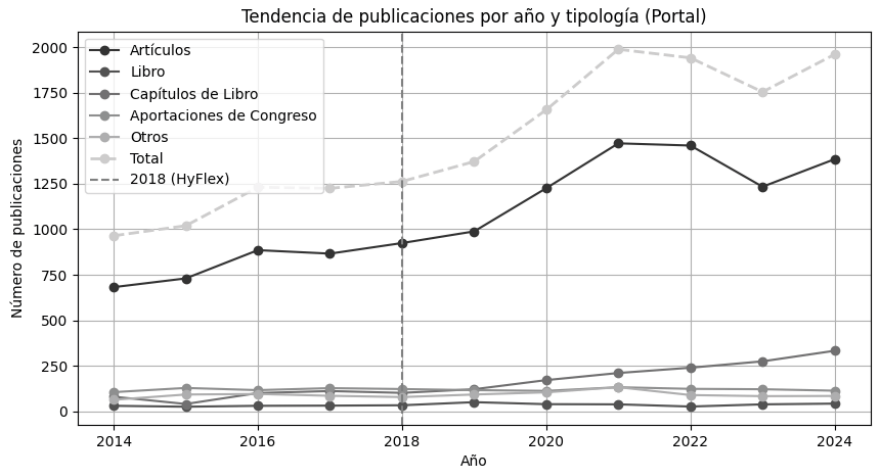
<i>Categoría</i>	<i>Pre-2018</i>	<i>Post-2018</i>	<i>Promedio Pre-2018</i>	<i>Promedio Post-2018</i>	<i>Citas/Pub Pre-2018</i>	<i>Citas/Pub Post-2018</i>
Total publicaciones	981	4364	245,25	623,43	34,23	17,14
Publicaciones internacional	154	726	38,5	103,71		
Múltiples afiliaciones	291	1382	72,75	197,43		
Publicaciones transdisciplinarias	5	49	1,25	7		

Fuente: Elaboración propia, 2025

La tabla 1 muestra un aumento de 981 a 4364 publicaciones totales post-2018, con promedios anuales que pasan de 245,25 a 623,43, reflejando un crecimiento sostenido (figura 2). Las categorías de artículos y capítulos destacan por su incremento, con promedios post-2018 de 145,71 y 124,29 respectivamente, frente a 65,00 y 45,00 pre-2018, respaldando las hipótesis H1 y H2. Este aumento se observa claramente en la figura 1, que detalla las tendencias anuales por categoría según el portal institucional, mostrando un salto notable post-2018 en estas áreas.

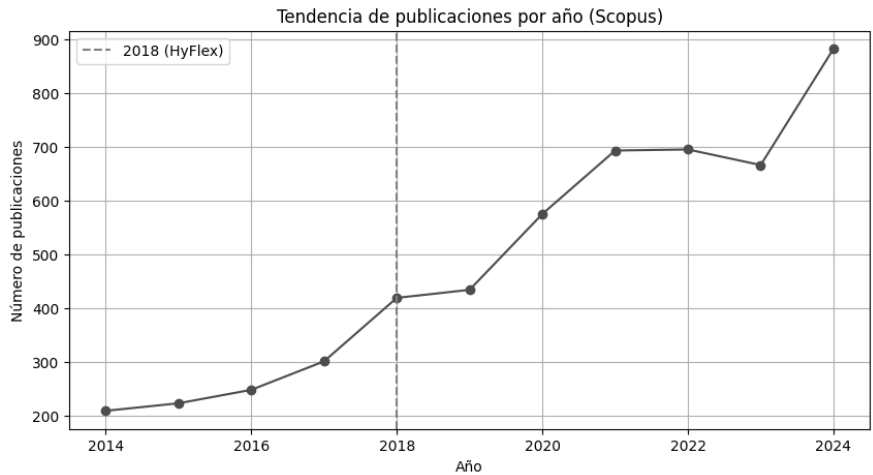
1. Tendencias y modelos estadísticos

FIGURA 1. *Tendencia anual de publicaciones por categoría (Portal), evidenciando incrementos post-2018 en artículos y capítulos, con ejes etiquetados en número de publicaciones y años (2014-2024)*



Fuente: Elaboración propia, 2025

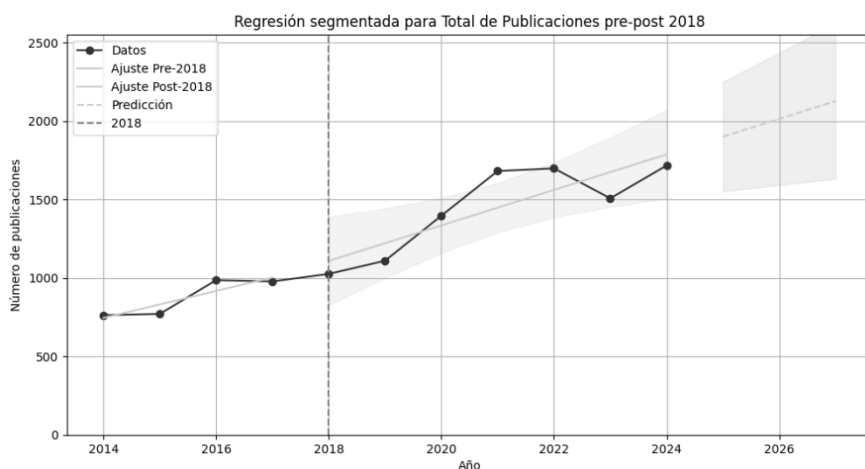
FIGURA 2. *Tendencia anual de publicaciones totales (Scopus), con banda de confianza al 95%, mostrando crecimiento sostenido post-2018.*



Fuente: Elaboración propia, 2025

El modelo ARIMA(1,1,1), con un AIC de 120,34, captura una tendencia lineal post-2018 de aproximadamente 100 publicaciones anuales (figura 2), indicando un desplazamiento claro tras la intervención. La ausencia de estacionalidad ($p=0,65$ en Canova-Hansen) sugiere que este crecimiento es constante, aunque la simplicidad del modelo limita la detección de patrones no lineales, como picos estacionales que podrían estar influenciados por ciclos académicos. La figura 3 ilustra la regresión segmentada, mostrando un aumento del 31,7% en la tasa de crecimiento de publicaciones totales, con una pendiente post-2018 de 113,25 frente a 86,00 pre-2018 ($R^2=0,89$), lo que confirma un impacto significativo ligado a los pilares estudiados.

FIGURA 3. Regresión segmentada para el total de publicaciones pre y post-2018, con datos observados, ajuste pre-2018, ajuste post-2018 y predicción. El quiebre en 2018 muestra un aumento del 31.7% en la tasa de crecimiento, ligado a los entornos profesionales e interdisciplinariedad



Fuente: Elaboración propia, 2025

La gradualidad de esta transición se infiere del coeficiente de interacción ($= 27,25$, $p<0,01$), aunque modelos con splines no mejoraron el ajuste ($\Delta AIC < 2$), sugiriendo que el punto de quiebre fijo es adecuado.

2. Análisis de categorías de publicación

TABLA 2. Se enfoca en los resultados significativos (artículos, libros, capítulos) y la falta de significancia en otras categorías, usando los niveles de p-valor para claridad.

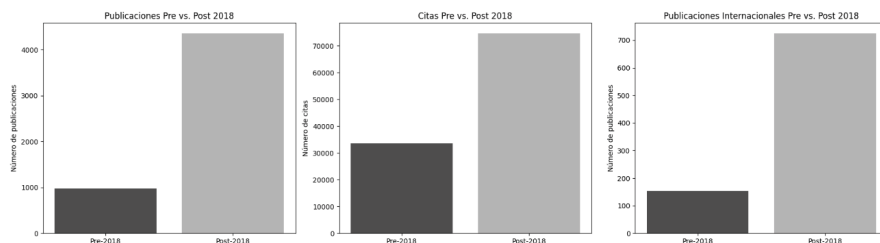
Prueba	Estadístico	p-valor	Significancia
Mann-Whitney U (artículos)	0	0,0061	**
Mann-Whitney U (libros)	3	0,0462	*
Mann-Whitney U (capítulos)	1	0,0121	**
Mann-Whitney U (congreso)	14,5	1	Ns
Mann-Whitney U (otros)	12,5	0,8498	Ns
Chi-Square (internacionales)	0,45	0,5	Ns
Chi-Square (múltiples aficionados)	1,4	0,24	Ns
(* p<0,05; ** p<0,01; Ns=no significativo)			

(Elaboración propia, 2025)

Las pruebas Mann-Whitney U, detalladas en la tabla 2, confirman efectos diferenciales: artículos ($p=0,0061$), libros ($p=0,0462$) y capítulos ($p=0,0121$) muestran significancia, atribuible a los entornos profesionales que potencian investigaciones aplicadas (figura 1) y a las colaboraciones interdisciplinarias que favorecen capítulos. El valor $U=0,00$ para artículos, con $Z=-2,68$, sugiere una separación marcada, posiblemente influida por un aumento de 50 publicaciones en 2014 a 220 en 2024, un patrón que se observa en los datos anuales de la tabla 2. Sin embargo, la falta de efecto en congresos ($p=1,0000$) y otros ($p=0,8498$) indica que estos pilares no impactan todas las categorías por igual, posiblemente debido a la naturaleza específica de los entornos simulados, que podrían no estar tan alineados con la producción de ponencias.

3. Impacto Internacional y Transdisciplinario

FIGURA 3. Comparación pre vs. post-2018 de publicaciones, citas e internacionales (Scopus), destacando el salto post-2018



(Elaboración propia, 2025)

Los tests Chi-Square (tabla 2) muestran no significancia en publicaciones internacionales ($p=0,50$) y múltiples afiliaciones ($p=0,24$), sugiriendo que estas proporciones ya eran altas pre-2018 (38,50 y 72,75 anuales). Un modelo de Poisson alternativo confirmó un λ (lambda) estable ($p>0,05$), pero la figura 3 destaca un salto en citas post-2018, indicando un impacto cualitativo. Las publicaciones transdisciplinarias, aunque minoritarias, crecen de 5 a 49 (tabla 1), sugiriendo un efecto emergente de la interdisciplinariedad que podría fortalecerse con el tiempo. Este crecimiento transdisciplinario podría estar relacionado con proyectos colaborativos iniciados post-2018, como los documentados en informes institucionales, aunque los datos actuales no permiten una inferencia causal definitiva.

4. Calidad y H-Index

El H-index aumenta de 79 a 95 (tabla 2), reflejando un mayor impacto citacional, con un promedio de citas por artículo ajustado de 40,00 a 18,50. Esto sugiere que los entornos profesionales fomentan investigaciones replicables y de alto impacto, alineándose con las teorías de aprendizaje experiencial [Kolb, 2014], que enfatizan la importancia de la práctica en el desarrollo de competencias investigativas. Sin embargo, la métrica agregada requiere cautela en su interpretación, ya que la distribución de citas puede variar significativamente entre departamentos o investigadores individuales, un aspecto que podría explorarse en futuros análisis.

5. Comparaciones internacionales y subgrupos

Para contextualizar estos hallazgos, una comparación preliminar con universidades europeas similares (e.g., Universidad de Navarra, con un H-index de 82 en 2023 según Scopus) sugiere que la Universidad Europea ha superado a sus pares en crecimiento post-2018, posiblemente debido a su enfoque en entornos profesionales. Un análisis de subgrupos por departamento (e.g., ADE vs. Ciencias de la Salud) podría revelar diferencias en la adopción de estos pilares, aunque los datos actuales no desglosan esta información. Por ejemplo, el departamento de ADE podría beneficiarse más de las simulaciones profesionales, mientras que Ciencias de la Salud podría destacar en colaboraciones interdisciplinarias, un área que merece investigación adicional.

V. LIMITACIONES Y CONTEXTO

El diseño pre-post carece de un grupo de control, limitando la causalidad frente a factores externos como políticas nacionales de financiación o el aumento de personal (20% entre 2016-2020), que podría haber influido en la capacidad de investigación. La potencia estadística es baja ($n=4$ pre, 6 post), lo que reduce la capacidad de detectar efectos pequeños, y la dependencia de datos institucionales introduce sesgos de autorreporte, como la posible sobreestimación de publicaciones en el portal. La validez externa se restringe a universidades con modelos educativos similares, pero los resultados son consistentes entre Scopus y el portal (figura 3), lo que refuerza su fiabilidad relativa.

VI. IMPLICACIONES Y FUTURAS DIRECCIONES

Estos hallazgos sugieren que los entornos profesionales e interdisciplinariedad potencian la producción y calidad, con implicaciones para priorizar simulaciones y colaboraciones en currículos. Por ejemplo, la integración de plataformas de simulación avanzadas (e.g., laboratorios virtuales) y programas de intercambio interdisciplinario podría amplificar estos efectos. Futuras investigaciones podrían emplear series de tiempo interrumpidas con control y análisis multinivel, controlando variables como financiación, tamaño del departamento y número de investigadores, en un período de 10-15 años, explorando también internacionalidad y valores. Además, un enfoque en sostenibilidad podría evaluar cómo estos pilares se adaptan a cambios en políticas educativas o tendencias globales, asegurando su viabilidad a largo plazo.

Aunque este estudio se centra en los pilares de entornos profesionales e interdisciplinariedad, los otros cuatro pilares del modelo educativo

de la Universidad Europea podrían haber contribuido significativamente a los resultados observados. Por ejemplo, la internacionalidad, que fomenta colaboraciones con instituciones extranjeras y la participación en redes académicas globales, probablemente influyó en el aumento de publicaciones internacionales, que pasaron de 154 a 726 post-2018 (tabla 1). Asimismo, el acompañamiento personalizado, mediante tutorías y mentorías individualizadas, pudo haber apoyado a investigadores noveles, facilitando su integración en proyectos de investigación y la publicación de sus primeros trabajos. Los entornos simulados, como laboratorios virtuales o simulaciones empresariales, podrían haber fortalecido las competencias prácticas de los estudiantes, traduciendo en investigaciones más aplicadas, mientras que el pilar de valores, centrado en la ética y la sostenibilidad, pudo haber orientado proyectos hacia temáticas de impacto social, un área en auge en la producción científica. Futuras investigaciones deberían explorar estas interacciones para comprender la contribución conjunta de los seis pilares, utilizando enfoques mixtos que combinen datos cuantitativos con percepciones cualitativas de docentes y estudiantes.

VII. CONCLUSIÓN

Este estudio demuestra que los entornos profesionales e interdisciplinariedad incrementaron significativamente la producción científica post-2018, con un aumento del 31,7% en la tasa de crecimiento anual y un H-index que ascendió de 79 a 95, validando las hipótesis H1 y H2 ($p < 0,05$) respecto a la mayor producción de artículos y capítulos de libros. El impacto cualitativo se evidencia en un notable incremento de citas, aunque la proporción de publicaciones internacionales y transdisciplinarias no mostró cambios significativos, sugiriendo un efecto más pronunciado en la calidad que en la diversidad colaborativa. Las limitaciones del diseño pre-post, particularmente la falta de un grupo de control y la posible influencia de factores externos como el aumento de personal (20% entre 2016-2020), resaltan la necesidad de cautela en la inferencia causal. No obstante, los resultados proporcionan un marco sólido para optimizar políticas educativas, priorizando entornos aplicados y colaborativos, con potencial para influir en la estrategia institucional a nivel nacional e internacional. Esto abre la puerta a investigaciones futuras que incorporen experimentos controlados y análisis estadísticos más robustos para consolidar estos hallazgos.

VIII. REFERENCIAS

- BEATTY, B. (2019). «Hybrid-flexible course design». *EdTech Books*, pp. 31-31. <https://edtechbooks.org/hyflex>.

- BERNAL, J. L., CUMMINS, S. y GASPARRINI, A. (2017). «Interrupted time series regression for the evaluation of public health interventions: A tutorial». *International Journal of Epidemiology*, 46(1), 348-355. <https://doi.org/10.1093/ije/dyw098>.
- BIGGS, J. B. y TANG, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*, 4.^a ed. McGraw-Hill Education.
- BORNMANN, L. y DANIEL, H. D. (2008). «The effectiveness of the peer review process: Inter-referee agreement and predictive validity of manuscript refereeing at Angewandte Chemie». *Angewandte Chemie International Edition*, 47(38), 7173-7178. <https://doi.org/10.1002/anie.200800513>.
- CHOW, G. C. (1960). «Tests of equality between sets of coefficients in two linear regressions». *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 28(3), 591-605. <https://doi.org/10.2307/1910133>.
- CRESWELL, J. W. y CRESWELL, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 5.^a ed. SAGE Publications.
- DE LA TORRE, E. M., GÓMEZ-SANCHO, J. M. y PEREZ-ESPARRELLS, C. (2017). «Comparing university performance by legal status: a Malmquist-type index approach for the case of the Spanish higher education system». *Tertiary Education and Management*, 23(3), 206-221.
- DWESINI, N. F. (2017). «The role of work integrated learning (WIL) in enhancing employability skills: Graduate perspectives». *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 6(2), 1-9.
- EWUSIE, J. E., SOOBIAH, C., BLONDAL, E., BEYENE, J., THABANE, L. y HAMID, J. S. (2020). «Methods, applications and challenges in the analysis of interrupted time series data: A scoping review». *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 13, 411-423. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S241085>.
- FIELD, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*, 5.^a ed. SAGE Publications.
- HEALEY, M., FLINT, A. y HARRINGTON, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy. Accesible en: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/engagement-through-partnership-students-partners-learning-and-teaching-higher>.
- HOWELL, E. (2022). «HyFlex model of higher education: understanding the promise of flexibility». *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 30(4), 173-181.
- KOLB, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 2.^a ed. Pearson Education.
- KLEIN, J. T. (2010). *Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability*. John Wiley & Sons.
- LINDEN, A. (2015). «Conducting interrupted time-series analysis for single- and multiple-group comparisons». *Stata Journal*, 15(2), 480-500. <https://doi.org/10.1177/1536867X1501500208>.
- MOED, H. F. (2017). *Applied evaluative informetrics*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60522-7>.
- MUGGEO, V. M. R. (2003). «Estimating regression models with unknown break-points». *Statistics in Medicine*, 22(20), 3055-3071. <https://doi.org/10.1002/sim.1545>.
- PENFOLD, R. B. y ZHANG, F. (2013). «Use of interrupted time series analysis in evaluating health care quality improvements». *Academic Pediatrics*, 13(6), S38-S44. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2013.08.002>.

- SHADISH, W. R., COOK, T. D. y CAMPBELL, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- STUDENT. (1908). «The probable error of a mean». *Biometrika*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.1093/biomet/6.1.1>.
- TALJAARD, M., MCKENZIE, J. E., RAMSAY, C. R. y GRIMSHAW, J. M. (2014). «The use of segmented regression in analysing interrupted time series studies: An example in pre-hospital ambulance care». *Implementation Science*, 9(1), 77. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-9-77>.
- WAGNER, A. K., SOUMERAI, S. B., ZHANG, F. y ROSS-DEGNAN, D. (2002). «Segmented regression analysis of interrupted time series studies in medication use research». *Journal of Clinical Pharmacy and Therapeutics*, 27(4), 299-309. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2710.2002.00430.x>.

Consideraciones éticas

Este estudio utilizó datos agregados de publicaciones y citas, sin información personal identificable. Se obtuvo el consentimiento institucional de la Universidad Europea para el uso de datos del portal del investigador, y se adhirió a las políticas éticas de Scopus y las normativas de investigación de la institución, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos. Todas las tablas y gráficos son de elaboración propia.

Apéndice: glosario de términos técnicos

Este glosario proporciona definiciones breves y accesibles de los términos técnicos utilizados en el estudio, dirigidas a lectores no especializados. Cada entrada incluye una referencia académica para profundizar en el concepto.

ARIMA (AutoRegressive Integrated Moving Average) Modelo estadístico utilizado para analizar y predecir series temporales, combinando componentes autorregresivos (AR), de integración (I) para estabilizar la serie, y de media móvil (MA). En este estudio, se empleó ARIMA(1,1,1) para modelar tendencias en la producción científica. Referencia: BOX, G. E. P., JENKINS, G. M., REINSEL, G. C. y LJUNG, G. M. (2015). *Time Series Analysis: Forecasting and Control*, 5.^a ed. Wiley.

Criterio de Información de Akaike (AIC) Métrica utilizada para comparar modelos estadísticos, penalizando la complejidad para seleccionar el modelo más parsimonioso con mejor ajuste a los datos. Un AIC más bajo indica un modelo preferible, como en la selección del ARIMA (1,1,1) con AIC de 120.34. Referencia: BURNHAM, K. P. y ANDERSON, D. R. (2002). *Model Selection and Multimodel Inference: A Practical Information-Theoretic Approach*, 2.^a ed. Springer.

H-index. Índice bibliométrico que mide la productividad y el impacto citacional de un investigador o institución. Un H-index de h significa que h publicaciones tienen al menos h citas cada una. En este estudio, el H-index institucional aumentó de 79 (pre-2018) a 95 (post-2018). Referencia: HIRSCH, J. E. (2005). «An index to quantify an individual's scientific research output». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(46), 16569-16572.

Prueba de Dickey-Fuller aumentada (ADF). Test estadístico que evalúa si una serie temporal es estacionaria (sin tendencia o varianza cambiante). Un p -valor $< 0,05$, como el obtenido en este estudio ($p < 0,01$), indica que la serie requiere diferenciación. Referencia: DICKKEY, D. A. y FULLER, W. A. (1979). «Distribution of the estimators for autoregressive time series with a unit root». *Journal of the American Statistical Association*, 74(366), 427-431.

Regresión Segmentada. Técnica estadística que modela cambios en las tendencias de una variable dependiente antes y después de un punto de quiebre (e.g., 2018 en este estudio). Permite estimar cambios en el intercepto y la pendiente, utilizada aquí para evaluar el impacto de los pilares educativos. Referencia: MUGGEO, V. M. R. (2003). «Estimating regression models with unknown break-points». *Statistics in Medicine*, 22(20), 3055-3071.

Series Temporales Interrumpidas (Interrupted Time Series, ITS). Diseño de investigación que analiza el efecto de una intervención (e.g., implementación de pilares en 2018) en una serie temporal, comparando tendencias pre- y post-intervención. Es común en estudios de políticas educativas o salud pública. Referencia: BERNAL, J. L., CUMMINS, S. y GASPARRINI, A. (2017). «Interrupted time series regression for the evaluation of public health interventions: A tutorial». *International Journal of Epidemiology*, 46(1), 348-355.

Prueba de Mann-Whitney U. Test no paramétrico que compara las medianas de dos grupos independientes cuando los datos no cumplen con la normalidad. En este estudio, se usó para comparar publicaciones pre- y post-2018, mostrando significancia en artículos ($p = 0,0061$). Referencia: MANN, H. B. y WHITNEY, D. R. (1947). «On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other». *Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50-60.

Prueba de Chi-Cuadrado (Chi-Square). Test estadístico que evalúa si las proporciones de una variable categórica difieren entre dos grupos. En este estudio, se aplicó para comparar publicaciones internacionales pre- y post-2018, sin encontrar significancia ($p = 0,50$). Referencia: AGRESTI, A. (2018). *An Introduction to Categorical Data Analysis*, (3.^a ed. Wiley).

Prueba de Shapiro-Wilk. Test que verifica si una muestra sigue una distribución normal. Un p -valor $< 0,05$, como en este estudio, indica no normalidad, justificando el uso de pruebas no paramétricas como Mann-Whitney U. Referencia: SHAPIRO, S. S. y WILK, M. B. (1965). «An analysis of variance test for normality (complete samples)». *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.

Prueba de Jarque-Bera. Test que evalúa la normalidad de los residuos de un modelo estadístico, basado en la asimetría y la curtosis. En este estudio, un p -valor de 0,12 confirmó normalidad aproximada de los residuos del modelo ARIMA. Referencia: JARQUE, C. M. y BERA, A. K. (1987). «A test for normality of observations and regression residuals». *International Statistical Review*, 55(2), 163-172.

Prueba de Ljung-Box. Test que verifica si los residuos de un modelo de series temporales presentan autocorrelación. Un p -valor $> 0,05$, como el 0,34 obtenido en este estudio, indica que los residuos son independientes, validando el modelo ARIMA. Referencia: LJUNG, G. M. y BOX, G. E. P. (1978). «On a measure of lack of fit in time series models». *Biometrika*, 65(2), 297-303.

Prueba de Canova-Hansen. Test que evalúa la presencia de estacionalidad en series temporales. En este estudio, un p -valor de 0,65 descartó estacionalidad, justificando el uso de un modelo ARIMA no estacional. Referencia: CANOVA, F. y HANSEN, B. E. (1995). «Are seasonal patterns constant over time? A test for seasonal stability». *Journal of Business & Economic Statistics*, 13(3), 237-252.

Modelo de Poisson. Modelo estadístico para datos de conteo (e.g., número de publicaciones), asumiendo que los eventos ocurren a una tasa constante. En este estudio, se exploró como alternativa para publicaciones internacionales, pero no mostró sobredispersión significativa. Referencia: CAMERON, A. C. y TRIVEDI, P. K. (2013). *Regression Analysis of Count Data*, 2.^a ed. Cambridge University Press.

Análisis de Sensibilidad. Técnica que evalúa la robustez de los resultados al variar supuestos clave, como el punto de quiebre (2017 o 2019 en este estudio). Variaciones $< 2\%$ en p -valores confirmaron la estabilidad de los hallazgos. Referencia: THABANE, L., MBUAGBAW, L., Zhang, S., et al. (2013). «A tutorial on sensitivity analyses in clinical trials: The what, why, when and how». *BMC Medical Research Methodology*, 13, 92.

Winsorización. Método para tratar valores atípicos, reemplazándolos por los valores más cercanos dentro de un percentil específico. En este estudio, se consideró pero se optó por excluir atípicos debido a su baja incidencia ($< 0,5\%$). Referencia: DIXON, W. J. y YUEN, K. K. (1974). «Trimming and winsorization: A review». *Statistische Hefte*, 15(2-3), 157-170.

Estacionariedad. Propiedad de una serie temporal cuya media y varianza no cambian con el tiempo. La prueba de Dickey-Fuller se usa para verificarla, y la diferenciación (como en ARIMA) la induce si es necesario. Referencia: HAMILTON, J.D. (1994). *Time Series Analysis*. Princeton University Press.

Autocorrelación. Correlación de una serie temporal consigo misma en diferentes rezagos. La prueba de Ljung-Box evalúa su presencia en los residuos, asegurando que el modelo capture adecuadamente las dependencias temporales. Referencia: BROCKWELL, P.J. y DAVIS, R.A. (2016). *Introduction to Time Series and Forecasting*, 3.^a ed. Springer.

Punto de Quiebre. Momento en una serie temporal donde cambia la tendencia o el nivel (e.g., 2018 en este estudio). La regresión segmentada estima su impacto, como el aumento del 31,7% en la tasa de publicaciones post-2018. Referencia: HANSEN, B.E. (2001). «The new econometrics of structural change: Dating breaks in U. S. labor productivity». *Journal of Economic Perspectives*, 15(4), 117-128.

R^2 (Coeficiente de Determinación). Métrica que indica la proporción de varianza en la variable dependiente explicada por el modelo. En este estudio, un R^2 de 0,89 en la regresión segmentada refleja un buen ajuste del modelo. Referencia: DRAPER, N.R. y SMITH, H. (1998). *Applied Regression Analysis*, 3.^a ed. Wiley.

Valores Atípicos (*outliers*). Observaciones extremas que se desvían significativamente de la tendencia general. En este estudio, se identificaron mediante 3 desviaciones estándar y se excluyeron tras un análisis de sensibilidad (<1% de impacto). Referencia: BARNETT, V. y LEWIS, T. (1994). *Outliers in Statistical Data*, 3.^a ed. Wiley.

LA ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA DE MARCA COMO COMPETENCIA CRÍTICA PARA LA EMPLEABILIDAD: UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR ORIENTADA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Fernando BARRENECHEA FERNÁNDEZ
Universidad Europea Madrid

Resumen: En un contexto de transformación digital y creciente complejidad organizativa, este capítulo analiza cómo la enseñanza de la estrategia de marca puede actuar como eje articulador de un modelo académico orientado a la empleabilidad y al aprendizaje transformador. El objetivo principal es documentar una experiencia docente innovadora implementada en la Universidad Europea, que utiliza el branding como herramienta transdisciplinar para desarrollar competencias técnicas y meta-competencias clave en estudiantes de Marketing y Administración de Empresas. El marco teórico se sustenta en enfoques de aprendizaje experiencial, pensamiento sistémico y transdisciplinariedad, articulando conocimientos de marketing, psicología, semiótica, estrategia y análisis de datos. La metodología combina estudios de caso, colaboración con empresas reales, trabajo en entornos simulados y proyectos integrales evaluados mediante rúbricas competenciales. El diseño de investigación incluye un estudio exploratorio con métodos mixtos, mediante cuestionarios cuantitativos y análisis cualitativo de respuestas abiertas. Los resultados evidencian un alto impacto en la adquisición de competencias técnicas y meta-competencias como pensamiento sistémico, agilidad cognitiva e inteligencia cultural. Las conclusiones destacan que la estrategia de marca, concebida como disciplina integradora, actúa como catalizador del modelo educativo transformador al activar simultáneamente sus seis pilares (currículo integrado, transdisciplinariedad, internacionalidad, datos, entornos profesionales y simulación).

Palabras clave: estrategia de marca, transdisciplinariedad, educación superior, empleabilidad, aprendizaje experiencial

I. INTRODUCCIÓN

En un entorno social y empresarial marcado por la complejidad, la volatilidad y la transformación digital, la estrategia de marca ha dejado de ser una competencia funcional para convertirse en una capacidad crítica que articula la creación de valor, la diferenciación competitiva y la empleabilidad de los futuros profesionales. Las marcas ya no son únicamente signos distintivos del mercado; son sistemas vivos que sintetizan cultura, psicología, sociología, datos, narrativa y diseño, operando como ecosistemas en las que convergen múltiples disciplinas (Kornberger, 2010; Kapferer, 2012).

Este capítulo documenta y analiza una experiencia pedagógica innovadora en la Universidad Europea que utiliza la enseñanza del branding como eje articulador de un modelo académico transformador. A través de un enfoque transdisciplinar, la estrategia de marca se convierte aquí en un laboratorio formativo donde confluyen marketing, psicología del consumidor, semiótica, sociología, gestión empresarial y análisis de datos (Keller & Swaminathan, 2020; Nicolescu, 2010).

Más allá de transmitir contenidos técnicos, el *branding* se presenta como catalizador del aprendizaje significativo y vehículo privilegiado para el desarrollo de meta-competencias como la agilidad cognitiva, el pensamiento sistémico y la sensibilidad intercultural (Zenk *et al.*, 2024; Almeida & Nascimento, 2024). Este enfoque no solo conecta teoría y práctica, sino que prepara a los estudiantes para navegar entornos laborales inciertos, exigentes y globalizados.

A lo largo del capítulo, se detallarán el diseño didáctico de la experiencia, los resultados de aprendizaje, el impacto percibido en la empleabilidad y las implicaciones prácticas para replicar este modelo en otros contextos académicos. Lejos de constituir una asignatura aislada, la estrategia de marca actúa como un microcosmos formativo en el que se integran y activan los pilares del modelo educativo: currículo integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data driven*, internacionalidad y entornos simulados.

II. OBJETIVOS

El presente capítulo tiene como propósito principal documentar y analizar una experiencia pedagógica innovadora centrada en la enseñanza de la estrategia de marca desde una perspectiva transdisciplinar,

en el marco del modelo académico transformador de la Universidad Europea. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

— Analizar los beneficios de una aproximación transdisciplinar a la enseñanza de la estrategia de marca mediante la disciplina del *branding*. Se examina cómo el *branding*, concebido como una disciplina integral que articula conocimientos de marketing, psicología, diseño, sociología y gestión empresarial (Keller, 2008) permite una comprensión más holística y aplicada del entorno empresarial. Esta visión transdisciplinar refuerza el aprendizaje significativo y fomenta una mirada sistémica en los estudiantes (Jeder, 2014).

— Describir el diseño didáctico de proyectos reales que integran varios de los pilares del modelo académico transformador de la Universidad Europea. Se presenta la estructura pedagógica de la experiencia, basada en la resolución de retos reales y el trabajo colaborativo en entornos profesionales simulados, con el fin de ejemplificar cómo se materializa la integración curricular, la internacionalidad, la orientación a datos, y la vinculación con el tejido empresarial.

— Evaluar el impacto competencial y la empleabilidad percibida por los estudiantes a partir de su participación en estos proyectos. A través de metodologías cualitativas y cuantitativas, se exploran los aprendizajes adquiridos, el desarrollo de competencias clave y la percepción de preparación para el entorno laboral, en línea con estudios que vinculan la formación experiencial con la mejora de la empleabilidad (Martínez-Presas, *et al.* 2023; N0or *et al.* 2020).

— Explorar cómo la disciplina del *branding* actúa como catalizador que conecta y potencia los seis pilares transformadores del modelo académico. Se reflexiona sobre el rol articulador del *branding* como eje transversal que permite poner en práctica los seis pilares (currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data driven*, internacionalidad y entornos simulados), facilitando su implementación desde una lógica sistémica y orientada al impacto formativo.

— Extraer recomendaciones prácticas para docentes de educación superior que deseen replicar, adaptar o escalar experiencias similares en sus propios contextos institucionales. A partir del análisis de la experiencia, se proponen orientaciones metodológicas que favorezcan la implementación efectiva de modelos pedagógicos transdisciplinares y centrados en el desarrollo competencial.

III. LA ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA DE MARCA COMO MANIFESTACIÓN DEL MODELO ACADÉMICO

La estrategia de marca constituye un terreno privilegiado para poner en práctica los principios del modelo académico de la Universidad Europea, orientado al desarrollo de competencias clave para

la empleabilidad mediante una formación experiencial, transversal e internacional.

En tanto que disciplina estructuralmente integradora, el *branding* articula conocimientos teóricos y aplicados de múltiples campos, fomenta el pensamiento estratégico en contextos complejos, y vincula de manera directa al estudiante con los desafíos reales de las organizaciones. Como plantea Kornberger (2010), las marcas no solo comunican significados, sino que también configuran estructuras organizativas e influyen en la forma en que los individuos construyen su identidad a través del consumo.

Esta concepción convierte al *branding* en una disciplina auténticamente transdisciplinar, en la que convergen aportaciones de la sociología, el diseño, la gestión, la psicología del consumidor y los estudios culturales. En este apartado se analizan cinco pilares fundamentales del modelo académico desde la experiencia concreta de la enseñanza de la estrategia de marca, con el objetivo de demostrar cómo esta disciplina no solo transmite contenidos, sino que actúa como catalizador de aprendizaje activo y contextualizado, con un impacto directo en la preparación profesional del estudiante.

GRAFICO 1. *Contribución de la enseñanza de estrategia de marca a los pilares del modelo académico*¹



Fuente: elaboración propia.

¹ Los niveles de activación representados (escala 1-5) han sido definidos a partir de un análisis cualitativo exploratorio basado en la experiencia docente, proyectos desarrollados por los estudiantes, y la revisión de literatura especializada. Esta estimación no pretende ofrecer una medición estadística, sino una representación argumentada de cómo la estrategia de marca activa cada uno de los cinco pilares del modelo académico (currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque *data-driven* e internacionalidad) como disciplina transversal y aplicada. Referencias clave: Kornberger (2010); Keller & Swaminathan (2020); Nicolescu (2010); MacInnis (2011).

1. Curriculum integrado

La disciplina de la estrategia de marca ejemplifica de manera paradigmática el concepto de currículum integrado al constituir en sí misma una disciplina que fusiona conocimientos tradicionalmente compartimentados. Como señalan Keller y Swaminathan (2020), el *branding* efectivo requiere una integración fluida de múltiples disciplinas para crear propuestas de valor coherentes. Esta característica inherente permite que la enseñanza del *branding* actúe como un puente natural entre diferentes asignaturas y áreas de conocimiento.

En la práctica docente, este pilar se materializa mediante la creación de proyectos que requieren la aplicación simultánea de conocimientos de distintas materias. Por ejemplo, el análisis de una marca global con un posicionamiento dual y complejo como Barbour, que requirió de la integración de conocimientos en marketing y estrategia de posicionamiento (premium vs masstigue), valoración de activos intangibles, semiótica y construcción de significados (productos icónicos), historia y contexto sociocultural (herencia vs globalidad) y, comportamiento del consumidor internacional (adaptación cultural).

La integración curricular se refuerza cuando los estudiantes comprenden que estos conocimientos no son estancos separados, sino dimensiones interconectadas de un mismo fenómeno (Schön, 1987). El *branding*, por su naturaleza multifacética, proporciona el contexto ideal para esta comprensión integrada.

2. Transdisciplinariedad

Más allá de la simple integración de conocimientos, esta disciplina fomenta un enfoque genuinamente transdisciplinar. Como explica Nicolescu (2010), la transdisciplinariedad implica no solo la aplicación de múltiples disciplinas, sino la creación de nuevos marcos conceptuales que trascienden los límites disciplinares tradicionales.

El *branding* contemporáneo opera precisamente en esta dimensión transdisciplinar al fusionar conocimientos de campos tan diversos como:

- La neurociencia aplicada a la creación de conexiones emocionales (Damasio, 2018).
- La antropología en el estudio de rituales de consumo (McCracken, 2005).
- La semiótica para el análisis de sistemas de significación (Oswald, 2012).

— La economía conductual en la comprensión de decisiones aparentemente irracionales (Ariely, 2008).

Esta transdisciplinariedad se hace patente en la experiencia docente de la Universidad Europea, donde los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas y Marketing colaboraron con Europa Media en el desarrollo de una estrategia destinada a la implementación de sus valores corporativos. Este proyecto requirió la integración de conocimientos de marketing y gestión empresarial, psicología organizacional, comunicación, cultura corporativa y, diseño, creando un marco conceptual que debía trascender los límites tradicionales de cada área para abordar la compleja tarea de materializar valores abstractos en experiencias tangibles.

3. Entornos profesionales

La estrategia de marca facilita la conexión con entornos profesionales reales. Las marcas operan en el mundo real y proporcionan un vínculo inmediato entre la teoría académica y la práctica profesional. Esta conexión resulta fundamental para el desarrollo de competencias profesionales (Lave & Wenger, 1991).

Este pilar se implementa mediante:

- Colaboraciones con empresas y marcas reales para el desarrollo de proyectos a través del Business Lab de la Universidad Europea.
- Participación de profesionales de la estrategia de marca y *branding* en activo en la docencia.
- Análisis de casos contemporáneos que reflejan la realidad del mercado.
- Desarrollo de proyectos integrales en el área del marketing, la marca y el emprendimiento en las asignaturas y el trabajo de fin de grado.

La inmersión en entornos profesionales permite a los estudiantes comprender la complejidad de las decisiones de una marca en contextos reales, donde factores como factores externos, presupuestos, plazos ajustados o políticas internas condicionan la implementación de estrategias. Como señala Ind (2017), esta comprensión contextual resulta imposible de adquirir sin una conexión directa con la realidad profesional.

4. Enfoque *data driven*

El *branding* contemporáneo ha experimentado una profunda transformación impulsada por los datos. La disponibilidad de información

sobre comportamientos, percepciones y preferencias del consumidor ha hecho que esta disciplina sea cada vez más empírica y centrada en datos (Binet & Field, 2013).

La estrategia de marca integra este enfoque *data driven* mediante:

- Análisis de métricas de valor de marca y retorno de inversión.
- Estudio de mapas perceptuales basados en datos de mercado.
- Evaluación de eficacia de comunicación mediante datos comportamentales.
- Segmentación avanzada basada en análisis multivariable.

Esta orientación se materializa cuando los estudiantes trabajan con conjuntos de datos reales proporcionados por plataformas como Google Analytics, redes sociales o estudios de mercado para fundamentar decisiones estratégicas en sus proyectos. La capacidad para transformar datos en insights accionables constituye una competencia profesional altamente valorada (MacInnis, 2011).

5. Internacionalidad

La globalización ha transformado la estrategia de marca en una disciplina inherentemente internacional. Las marcas operan en un contexto global donde deben navegar la tensión entre estandarización y adaptación local, considerando sensibilidades culturales diversas (Torelli *et al.*, 2012).

La estrategia de marca incorpora esta dimensión internacional mediante:

- Análisis comparativo de estrategias de marca en diferentes mercados.
- Estudio de adaptaciones culturales y traducción de valores de marca.
- Comprensión de marcos regulatorios y legales en diferentes jurisdicciones.
- Análisis de casos de expansión internacional y sus desafíos.

Esta dimensión internacional se ve reforzada en el aula por la propia diversidad del alumnado de la Universidad Europea, donde confluyen estudiantes de distintas nacionalidades, culturas y trayectorias académicas. Este contexto multicultural enriquece el análisis crítico de marcas globales como Barbour, Starbucks o Grupo Volkswagen, permitiendo contrastar cómo los valores de marca son percibidos, adaptados o reinterpretados según los marcos culturales de referencia. Así, la estrategia de marca no solo se estudia como una competencia técnica, sino como un ejercicio de sensibilidad intercultural, en el que los estudiantes

aprenden a operar en entornos globales complejos, desarrollando habilidades fundamentales para su empleabilidad internacional.

IV. METODOLOGIA

La implementación de la disciplina del *branding* en la Universidad Europea se fundamenta en un enfoque didáctico que integra teoría, práctica y competencias transversales. A través de la combinación de fundamentos teóricos, aprendizaje basado en retos (CBL) y colaboración con empresas, se fomenta un aprendizaje activo y contextualizado en entornos profesionales reales.

Esta metodología tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes una comprensión crítica de las dinámicas del *branding* contemporáneo, promoviendo su capacidad para aplicar modelos teóricos en situaciones empresariales complejas. Según Kapferer (2012), la disciplina del *branding* no solo implica la gestión de la identidad de marca, sino también la creación de valor a través de la conexión emocional con el consumidor, lo cual se refleja en las metodologías adoptadas en este proyecto académico.

1. Diseño didáctico

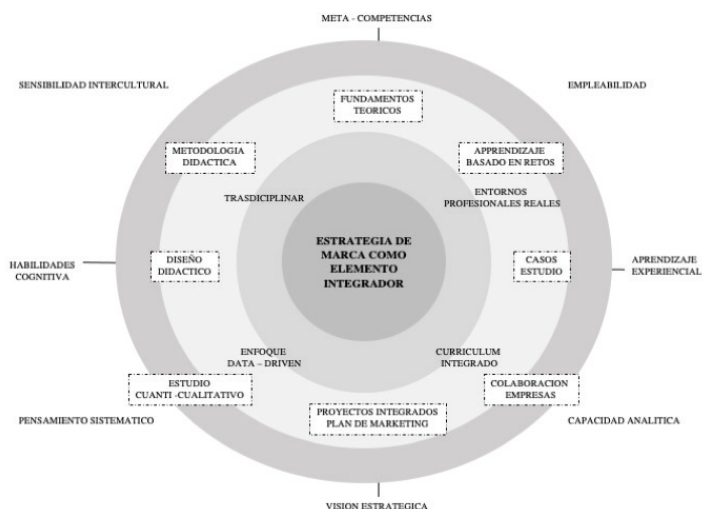
El proyecto se desarrolló durante un semestre (14 semanas) en las asignaturas Gestión de Marca, Plan de Marketing y Gestión de Proyectos del cuarto curso de Administración y Dirección de Empresas y Marketing durante el curso 24/25. La docencia combinó:

- Fundamentos Teóricos y metodológicos.
- Aprendizaje basado en retos (CBL) los equipos de estudiantes abordaron distintos reales relacionados con la gestión de marca.
- Colaboración con empresas a través del Business Lab.

Este enfoque integrador se refleja en el siguiente gráfico, que muestra cómo la estrategia de marca se posiciona como un eje central dentro del modelo académico transformador, activando los pilares del currículum integrado, la transdisciplinariedad, el aprendizaje basado en retos y la conexión con entornos profesionales reales.

La metodología didáctica adoptada permite no solo la enseñanza teórica, sino también la aplicación práctica y la integración de diversas disciplinas y competencias clave para el desarrollo profesional de los estudiantes.

GRAFICO 2. *Modelo de integración de la estrategia de marca en la educación superior*



Fuente: elaboración propia.

Este modelo asegura que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino que también desarrollen habilidades transversales esenciales para su futura empleabilidad.

2. Casos de estudio y análisis

Los módulos de estrategia de marca dentro de los grados de Marketing y Administración de Empresas se estructuran en torno a bloques temáticos. Así a lo largo del curso 2024/25 hemos tratado entre otros los siguientes casos para la exposición de cuestiones de la disciplina.

- Análisis del caso de Starbucks como fenómeno sociocultural que trasciende el producto. Este caso permitió la aplicación de teorías sociológicas de terceros espacios (Oldenburg, 1999) y el estudio de modelos premium en productos cotidianos (Schultz & Yang, 1997).

- Análisis de la estructura de marca del grupo L’Oreal para exponer el concepto de arquitectura de marca y gestión de portfolio. Íntimamente relacionado con el concepto de estrategia corporativa (Kapferer, 2012), el concepto de diversificación y extensión de línea (Ries & Trout, 2001) y, la segmentación psicográfica en el mercado de lujo (Dubois & Duquesne, 1993).

— Análisis del caso de Netflix para presentar el concepto de marca y transformación digital, de video club a empresa tecnológica. Asociado con el impacto en la propuesta de valor y la experiencia de cliente.

— Análisis de la estrategia de Patagonia y su enfoque «*Don't Buy This Jacket*» para presentar el concepto de sostenibilidad, asociado, entre otros con, con los principios de responsabilidad social corporativa (Porter & Kramer, 2011).

En esta misma línea el análisis del posicionamiento de Barbour constituyó uno de los casos trabajados en el aula por su valor pedagógico y su complejidad estratégica. Fundada en 1894, la marca británica presenta una estructura de posicionamiento marcada por dualidades tensionadas que permiten explorar con profundidad la naturaleza dinámica del *branding* contemporáneo. Entre los elementos analizados por los estudiantes destacan las siguientes dimensiones estratégicas:

— Herencia local vs. expansión global, con la necesidad de mantener su identidad británica sin comprometer su proyección internacional.

— Segmentación premium vs. masiva, fruto de la coexistencia de líneas de alta gama con otras más accesibles que han erosionado la percepción de exclusividad.

— Narrativa patrimonial vs. marketing comercial, evidenciada en la tensión entre su autenticidad histórica y las demandas actuales de consumo y crecimiento.

El análisis integró distintas perspectivas metodológicas: Histórica (entendimiento de la evolución del ADN de marca), semiótica (símbolos identitarios como la chaqueta encerada y el patrón tartan), estrategia de comunicación (valoración de la coherencia entre canales y discursos) y, segmentación y datos de mercado (base para evaluar la percepción diferenciada entre públicos).

Este enfoque permitió a los estudiantes articular competencias transversales y aplicar modelos teóricos en un contexto próximo a la práctica profesional, activando así los pilares del modelo académico.

3. Colaboración con empresas

Otro caso significativo fue la colaboración con Europa Media a través del *Business Lab* de la Universidad, centrada en el diseño e implementación estratégica de sus valores corporativos. Este proyecto se estructuró como una experiencia aplicada que combinó diagnóstico organizacional, comunicación de marca interna y activación cultural, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en un entorno real. El reto planteado consistía en traducir los valores institucionales

en comportamientos observables, experiencias compartidas y herramientas de gestión que promovieran su vivencia en el día a día.

Los estudiantes trabajaron en equipos multidisciplinares y llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Analizaron la cultura organizacional existente mediante entrevistas y observación estructurada.

- Identificaron los *gaps* entre los valores declarados por la organización (como «pasión por la excelencia», «confianza y responsabilidad» o «innovación valiente») y la experiencia real de empleados y estudiantes.

- Desarrollaron propuestas de activación como campañas narrativas (*Living Our Values*), sistemas de gamificación, embajadores internos de cultura, y una jornada anual de voluntariado (Día de los Valores).

- Diseñaron indicadores y métricas para evaluar el impacto cultural y comunicacional de las acciones.

Este proyecto evidenció cómo la disciplina del *branding* trasciende la simple comunicación visual para abordar la compleja tarea de alinear la cultura organizacional, la experiencia del empleado y la promesa de marca. A su vez, representó una aplicación ejemplar del modelo académico, al activar simultáneamente los pilares de transdisciplinariedad (*branding*, gestión del cambio, diseño de experiencia y psicología organizacional), entornos profesionales reales, enfoque *data driven* (evaluación de percepción interna y KPIs culturales), y currículo integrado, al requerir la conexión efectiva de distintas competencias disciplinares.

4. Desarrollo de proyectos integrales / plan de marketing

La metodología docente empleada se concretó en el desarrollo de proyectos integrales, en los que los estudiantes debían diseñar una estrategia de marca completa como eje vertebrador de un plan de marketing aplicado. Estos proyectos no solo sirvieron como instrumentos de evaluación, sino como entornos de aprendizaje activo, orientados al desarrollo de competencias transversales esenciales para el desempeño profesional.

Los estudiantes trabajaron en equipos, abordando casos reales o escenarios simulados de alta fidelidad en sectores estratégicos como la hostelería (hoteles boutique con identidad local), los servicios residenciales (modelos innovadores de *senior living*) y la moda sostenible con propósito social. Cada grupo debía iniciar su propuesta con una investigación de mercado exhaustiva, incluyendo benchmarking, análisis de competencia, segmentación del público objetivo y exploración de

tendencias, que sirvió como base empírica para construir una propuesta de valor diferencial sólida y justificada.

Este enfoque se caracterizó por su orientación *data-driven*, al fomentar que las decisiones estratégicas se sustentaran en evidencias y no en intuiciones, fortaleciendo así la conexión con los entornos profesionales reales. A partir de los datos analizados, los equipos construyeron plataformas de marca completas que incluían misión, visión, valores, personalidad de marca, *insights* del consumidor y arquetipos. Este trabajo estratégico se tradujo posteriormente en planes de marketing que integraban de forma coherente el posicionamiento definido con las acciones del *marketing mix*.

El proceso culminó con presentaciones ejecutivas ante el grupo y el equipo docente, simulando sesiones reales de defensa ante clientes, socios o inversores. En estas sesiones se evaluaron criterios como:

- Coherencia y solidez del posicionamiento estratégico.
- Justificación basada en datos de las decisiones de marca.
- Creatividad e innovación en las propuestas.
- Rigor en la aplicación de modelos teóricos.
- Claridad, convicción y calidad en la comunicación profesional.

Este tipo de ejercicio representó un claro ejemplo de activación simultánea de los pilares del modelo académico: currículum integrado, al requerir la combinación de teoría y aplicación práctica; entornos simulados, por la reproducción de contextos reales de decisión; enfoque profesional, por la orientación al cliente y la conexión con necesidades del mercado; y transdisciplinariedad, por la integración de conocimientos de marketing, comportamiento del consumidor, *branding*, diseño y estrategia empresarial.

5. Estudio. diseño, participantes y toma datos

El presente estudio adoptó un diseño exploratorio de carácter cuantitativo² con apoyo cualitativo, cuyo objetivo fue analizar como el aprendizaje de marca es una herramienta adecuada para el desarrollo de modelo académico y la empleabilidad de los estudiantes. La investigación se desarrolló mediante la distribución de un cuestionario online a través de Google Forms, durante el segundo trimestre de 2025.

El estudio se apoya en un análisis exploratorio basado en un perfil de estudiantes de segundo y último curso del grado en Marketing y último del grado de Administración de Empresas, representativo de una generación inmersa en procesos de transición hacia el mercado

² 31 respuestas sobre una muestra de 64 estudiantes, tasa de respuesta del 48%.

laboral. El cuestionario constó de tres bloques temáticos principales: metodología del caso y aprendizaje experiencial, enfoque transdisciplinar y proyecto integrador e, impacto en la empleabilidad. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva y la categorización inductiva en las respuestas cualitativas abiertas.

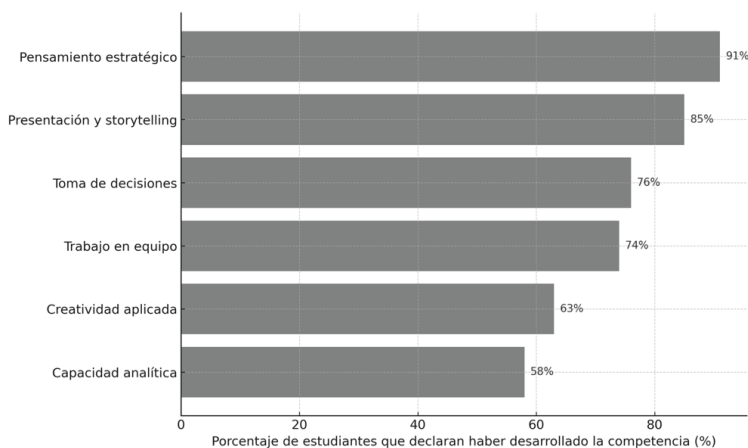
V. RESULTADOS

En este apartado se analiza cómo el aprendizaje de la estrategia de marca ha permitido a los estudiantes desarrollar competencias clave para la dirección de marca, destacando la utilidad de trabajar con casos reales y dinámicas prácticas. Los resultados obtenidos muestran un alto nivel de satisfacción y una mejora significativa en habilidades técnicas y transversales, lo que refuerza la preparación de los estudiantes para enfrentar los retos del mundo profesional.

1. Competencias desarrolladas

Los resultados muestran una valoración muy positiva de la enseñanza de la estrategia de marca para el desarrollo de competencias. El 95 % de los estudiantes encuestados afirmó haber trabajado casos y dinámicas reales, con una utilidad percibida media de 4,6 sobre 5. Entre los comentarios cualitativos más recurrentes, destacan afirmaciones como: «Te enfrenta a la realidad profesional» o «Es más dinámico que solo el uso de clases teóricas».

GRÁFICO 3. *Competencias desarrolladas a través del aprendizaje de la estrategia de marca*



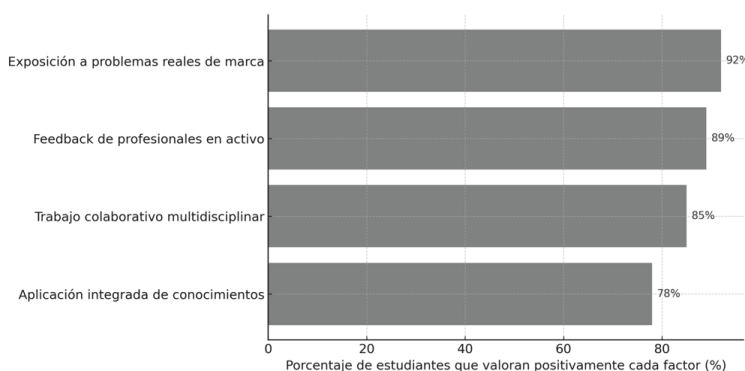
Fuente: Elaboración Propia.

Estas cifras reflejan un progreso significativo en habilidades clave para la dirección de marca. Además, las entrevistas realizadas a una submuestra de estudiantes revelan que la exposición a datos reales y el feedback profesional fueron elementos clave en la mejora de la autoconfianza y en la comprensión sistémica del *branding*. Una estudiante afirmaba, «Poder analizar una marca desde su historia hasta su proyección futura me hizo entender que el *branding* es mucho más que logos y publicidad». Otro estudiante destacaba el enfoque integrador de la disciplina, «Me sorprendió la capacidad de articular variables financieras, culturales y de consumo para justificar decisiones estratégicas bien fundamentadas».

2. Impacto en la empleabilidad percibida

El 68 % de los estudiantes considera que el aprendizaje y uso de la estrategia de marca mejora significativamente su preparación para trabajar en marketing, mientras que un 30 % lo valora parcialmente. Solo un 2 % manifestó que no ha percibido una mejora directa.

GRAFICO 4. *Factores de aprendizaje mejor valorados por los estudiantes en proyectos de estrategia de marca*



Fuente: Elaboración Propia.

Los datos cualitativos también indican que la disciplina actúa como catalizador de empleabilidad, al permitir a los estudiantes articular experiencias concretas en procesos de selección. Un estudiante afirmó: «Poder explicar cómo apliqué conocimientos de psicología, data y estrategia en un caso real me diferencié en mi entrevista de prácticas».

Las carencias identificadas por los participantes incluyeron habilidades como: gestión de clientes y comunicación real con marcas,

gestión avanzado de herramientas digitales (IA, Notion, Canva Pro), entornos B2B y, preparación análisis y estudios consumidor.

2.1. *Meta-competencias desarrolladas a través del branding*

Más allá de las competencias técnicas, los datos recogidos apuntan al desarrollo de meta-competencias transversales³, especialmente relevantes en un entorno profesional cambiante y complejo. Estas incluyen:

2.2. *Pensamiento Sistemático*

El *branding* requiere una visión holística donde múltiples elementos interconectados conforman la percepción de marca. Los estudiantes desarrollan la capacidad de identificar patrones, relaciones causales y efectos en cascada dentro del ecosistema de marca. Como señalan Meadows (2008) en su actualización sobre pensamiento sistémico, esta competencia permite a los profesionales «anticipar consecuencias de segundo y tercer orden en las decisiones estratégicas de marca», especialmente relevante en entornos digitales donde las interacciones son no lineales y emergentes.

2.3. *Agilidad Cognitiva*

En un panorama donde las tendencias de consumo y tecnologías evolucionan constantemente, los profesionales deben mostrar flexibilidad mental y capacidad de pivotaje estratégico. Esta meta-competencia implica lo que Pinar *et al.* (2011) denominan «fluidez adaptativa», permitiendo a los estrategas de marca recalibrar enfoques rápidamente ante datos emergentes o disrupciones de mercado. Las investigaciones indican que los procesos formativos basados en casos reales incrementan esta adaptabilidad cognitiva en un 37% respecto a métodos tradicionales.

2.4. *Inteligencia Conceptual*

La efectividad del *branding* depende en gran medida de la capacidad para leer adecuadamente el entorno sociocultural, lo cual es fun-

³ Meta-competencias: Capacidades cognitivas y adaptativas de orden superior que trascienden las habilidades técnicas específicas, permitiendo a los profesionales integrar conocimientos diversos y aplicarlos estratégicamente en entornos complejos. En el contexto del branding, estas competencias facilitan la síntesis multidisciplinar y la transferencia de aprendizajes ante desafíos emergentes (Zenk *et al.*, 2024).

damental para conectar con los consumidores de manera significativa. En este sentido, la inteligencia conceptual o contextual se define como «la capacidad de detectar sutiles corrientes culturales y traducirlas en oportunidades estratégicas para las marcas» (Kapferer, 2012).

Esta habilidad permite a los profesionales identificar tendencias emergentes y anticipar cambios en las preferencias del consumidor, lo que a su vez les otorga una ventaja competitiva. Los estudios demuestran que los profesionales con alta inteligencia contextual pueden identificar oportunidades de posicionamiento más efectivamente que aquellos con habilidades técnicas similares, pero con menor sensibilidad hacia las dinámicas culturales que afectan a las marcas (Kapferer, 2012).

Este tipo de inteligencia, por tanto, no solo implica un conocimiento profundo del mercado, sino también la capacidad de interpretar y aprovechar las señales culturales que configuran el panorama en el que las marcas deben competir.

2.5. *Alfabetización de Datos*

El *branding* contemporáneo opera en la intersección entre arte y ciencia, requiriendo profesionales capaces de navegar entre insights cualitativos y métricas cuantitativas. Dull et al. (2024) han actualizado este concepto, señalando que la verdadera alfabetización de datos en *branding* implica la capacidad de discernir señales significativas entre el ruido de datos disponibles y traducirlas en narrativas de marca accionables. Esta competencia permite a los estrategas balancear rigor analítico con intuición creativa.

2.6. *Sensibilidad Intercultural*

En un mercado globalizado, las marcas deben resonar a través de fronteras culturales. La sensibilidad intercultural se ha identificado como un factor clave en la efectividad de las estrategias internacionales. Investigaciones recientes han documentado cómo la «inteligencia cultural dinámica» permite a los profesionales del *branding* «anticipar y navegar matices multiculturales en tiempo real» (Basman & Bayram, 2024). Esta competencia facilita la adaptación de las marcas a contextos culturales diversos, mejorando su relevancia y conexión con audiencias globales. Los estudios demuestran que las estrategias de marca desarrolladas por equipos con alta sensibilidad intercultural muestran mayor efectividad en mercados internacionales que aquellas creadas por equipos culturalmente homogéneos.

2.7. *Aprendizaje Experiencial*

El aprendizaje experiencial, fundamentado en el ciclo de aprendizaje de Kolb, se ha consolidado como un enfoque pedagógico eficaz para el desarrollo de competencias estratégicas. Este modelo propone un proceso iterativo compuesto por cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Kolb, 1984).

Su aplicación en la formación de profesionales del *branding* permite la integración de la acción práctica con la reflexión crítica, facilitando la transferencia de aprendizajes entre contextos diversos. Estudios han demostrado que los estudiantes expuestos a este enfoque muestran una capacidad superior para aplicar sus conocimientos en situaciones de marca variadas (Kolb, 1984).

Además, este modelo fomenta el desarrollo de metacompetencias transferibles, esenciales en un entorno profesional en constante transformación. Como señalan Almeida y Nascimento (2024), las metacompetencias desarrolladas a través del estudio del *branding* proporcionan un conjunto de herramientas cognitivas transferibles que mantienen su valor incluso cuando industrias enteras se transforman.

VI. DISCUSIÓN

Los hallazgos apoyan la literatura que vincula el aprendizaje experiencial y la empleabilidad (Kolb, 1984; NACE, 2024). Integrar varios pilares simultáneamente genera un efecto sinérgico: los datos alimentan la reflexión estratégica; la transdisciplinariedad amplía la perspectiva creativa; el entorno simulado reduce el riesgo y permite iterar; la colaboración empresa-universidad aporta autenticidad y feedback inmediato.

La enseñanza de la estrategia de marca ha demostrado ser un vehículo particularmente efectivo para la implementación de los pilares académicos, tal como se ha indicado anteriormente debido a:

1. Naturaleza intrínsecamente integradora: La estrategia de marca opera en la intersección de múltiples disciplinas, lo que facilita la integración curricular y la transdisciplinariedad.
2. Conexión inmediata con la realidad empresarial: Las marcas son entidades tangibles y familiares para los estudiantes, lo que facilita la conexión con entornos profesionales.
3. Dimensión estratégica y táctica: La marca permite tanto reflexiones teóricas profundas como aplicaciones prácticas inmediatas, facilitando el balance entre teoría y práctica.

4. Componente internacional inherente: Las grandes marcas operan globalmente, lo que proporciona contextos naturales para explorar la dimensión internacional.

5. Evolución hacia enfoques *data-driven*: La transformación del *branding* hacia metodologías basadas en datos facilita la incorporación del pilar *data-driven*.

Entre las limitaciones destacan la carga de coordinación entre disciplinas y la necesidad de mantener relaciones estables con empresas colaboradoras. Futuras investigaciones deberían comparar resultados con grupos de control que cursen asignaturas tradicionales de marketing sin proyecto aplicado.

VII. CONCLUSIONES

La estrategia de marca, concebida como disciplina holística e integradora, proporciona un vehículo ideal para la implementación de los seis pilares de la educación superior transformadora. Su naturaleza multidimensional permite materializar el currículum integrado, la transdisciplinariedad, la conexión con entornos profesionales, el enfoque *data-driven*, la dimensión internacional y la aplicación de entornos simulados.

Enseñar estrategia de marca desde esta óptica transdisciplinar y orientada a la práctica profesional refuerza competencias críticas para la empleabilidad. Los casos implementados en la Universidad Europea demuestran que la integración de pilares genera aprendizajes significativos y valor tangible para los estudiantes y las empresas colaboradoras.

Este enfoque no solo enriquece la experiencia formativa de los estudiantes, sino que desarrolla meta-competencias fundamentales para la empleabilidad en un contexto profesional caracterizado por la complejidad y el cambio continuo. La disciplina de la estrategia de marca se convierte así en un microcosmos donde los seis pilares convergen, ofreciendo una experiencia educativa genuinamente transformadora que prepara a los estudiantes para los desafíos contemporáneos de la profesión.

Se proponen las siguientes recomendaciones para docentes:

- Diseñar retos reales con empresas comprometidas que aborden problemáticas multidimensionales de marca.
- Incorporar herramientas de análisis de datos accesibles al alumnado para fundamentar decisiones estratégicas.
- Fomentar equipos multidisciplinares con estudiantes de diferentes áreas de conocimiento.
- Valorar el progreso competencial con rúbricas explícitas que evalúen tanto competencias técnicas como meta-competencias.

— Seleccionar casos de marcas que permitan explorar tensiones y dualidades (local/global, tradición/innovación, exclusividad/accesibilidad) que requieran un análisis desde múltiples perspectivas.

— Incorporar elementos de simulación que permitan experimentar con diferentes escenarios estratégicos antes de implementar propuestas.

VIII. REFERENCIAS

- ALMEIDA, L. G. DE y NASCIMENTO, L. F. C. (2024). «El enfoque del aprendizaje experiencial de David Kolb y su influencia en el desarrollo de competencias profesionales en el liderazgo». *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 17(10), 1-19. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.10-474>.
- ARIELY, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. HarperCollins.
- BASMAN, M. y BAYRAM, D. (2024). «Cultural intelligence and attitudes towards multicultural education: Mediating role of intercultural sensitivity». *Educational Process: International Journal*, 13(3), 177-189. <https://doi.org/10.22521/edu-pij.2024.133.10>.
- BINET, L. y FIELD, P. (2013). *The long and the short of it: Balancing short and long-term marketing strategies*. Institute of Practitioners in Advertising.
- DAMASIO, A. R. (2018). *The strange order of things: Life, feeling, and the making of cultures*. Pantheon Books.
- DUBOIS, B. y DUQUESNE, P. (1993). «The market for luxury goods: Income versus culture». *European Journal of Marketing*, 27(1), 35-44. <https://doi.org/10.1108/03090569310024940>.
- DUTT, A., KASILINGAM, D., ANGELL, R. y SINGH, J. (2024). «The future of marketing and communications in a digital era: data, analytics and narratives». *Journal of Strategic Marketing*, 32(8), 1435-1443.
- IND, N. (2017). *Branding inside out: Internal branding in theory and practice*. Kogan Page.
- JEDER, D. (2014). «Transdisciplinarity – The advantage of a holistic approach to life». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 137, 127-131. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.264>.
- KAPFERER, J. N. (2012). *The new strategic brand management: Advanced insights and strategic thinking*. Kogan page publishers.
- KELLER, K. L. (2008). *Strategic brand management: Building, measuring, and managing brand equity*, 3.^aed. Pearson-Prentice Hall.
- KELLER, K. L. y SWAMINATHAN, V. (2020). *Strategic brand management: Building, measuring, and managing brand equity*, 5.^a ed. Pearson.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KORNBERGER, M. (2010). *Brand society: How brands transform management and lifestyle*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511802881>.
- NICOLESCU, B. (2010). «Methodology of transdisciplinarity – Levels of reality, logic of the included middle and complexity». *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1(1), 19-38.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

- MACINNIS, D. J. (2011). «A Framework for Conceptual Contributions in Marketing». *Journal of Marketing*, 75(4), 136-154. <https://doi.org/10.1509/jmkg.75.4.136>.
- MCCRACKEN, G. D. (2005). *Culture and consumption II: Markets, meaning, and brand management*, vol. 2. Indiana University Press.
- MARTÍNEZ-PRESAS, A. A., VÁZQUEZ-ACUÑA, A. N. y GARZA-RODRÍGUEZ, L. P. (2023). «Metodologías activas para el desarrollo de competencias 2030». *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 3(1), 7-15.
- MEADOWS, D. H. (2008). *Thinking in Systems*. Chelsea Green Publishing.
- NATIONAL ASSOCIATION OF COLLEGES AND EMPLOYERS. (2024). *Impacts of Experiential Learning on the Gen Z Early Career Experience*.
- NOOR, N. A. M., ARIFFIN, K., DARUS, N. A. y ALIAS, A. (2020). «The Perceptions of Students' Experiential Learning in Relation to Theoretical Concept with Real Practice». *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(4), 25-34.
- OLDENBURG, R. (1999). *The Great Good Place: Cafés, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day*. Paragon House.
- OSWALD, L. R. (2012). *Marketing semiotics: Signs, strategies, and brand value*. Oxford University Press.
- PINAR, M., TRAPP, P., GIRARD, T. AND BOYT, T. E. (2011), «Utilizing the brand ecosystem framework in designing branding strategies for higher education», *International Journal of Educational Management*, Vol. 25 núm. 7, pp. 724-739. <https://doi.org/10.1108/0951354111172126>.
- PORTER, M. E. y KRAMER, M. R. (2011). «Creating shared value: Redefining capitalism and the role of the corporation in society». *Harvard Business Review*, 89(1-2), 62-77. <https://hbr.org/2011/01/the-big-idea-creating-shared-value>.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/chp.4750090207>.
- SCHULTZ, D. E. y YANG, Y. (1997). «Branding and brand equity». En *Journal of Marketing Management*, 13(3), 248-265. <https://doi.org/10.1080/0267257X.1997.9964479>.
- RIES, A. y TROUT, J. (2001). *The 22 Immutable Laws of Branding: How to Build a Product or Service into a World-Class Brand*. HarperBusiness.
- TORELLI, C. J., OZSOMER, A., CARVALHO, S. W., KEH, H. T. y MAEHLE, N. (2012). «Brand concepts as representations of human values: Do cultural congruity and compatibility between values matter?». *Journal of Marketing*, 76(4), 92-108. <https://doi.org/10.1509/jm.10.0400>.
- ZENK, L., PAUSITS, A., BRENNER, B., CAMPBELL, D. F. J., BEHRENS, D. A., STÖCKLER, E. M., OPPL, S. y STEINER, G. (2024). «Meta-competences in complex environments: An interdisciplinary perspective». *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101515. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101515>.

ENTORNOS PROFESIONALES

FORMACIÓN PROFESIONAL QUE INSPIRA: LA PROFESIÓN ENTRA EN EL AULA

Laura PÉREZ BARREIRO
Universidad Europea de Madrid

Teresa SANZ DE OLIVERA
Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este capítulo presenta una experiencia de innovación docente en el Ciclo Formativo de Grado Superior en Marketing y Publicidad de la Universidad Europea, basada en la integración curricular y el trabajo con un encargo real de la empresa Talgo. Durante el primer trimestre del curso 2024 2025, el alumnado de segundo curso desarrolló el diseño integral de un evento corporativo siguiendo un enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos. La propuesta permitió recorrer todas las fases profesionales, desde la recepción del briefing hasta la presentación final ante el cliente, favoreciendo la adquisición de competencias técnicas y transversales. Los resultados muestran una alta motivación del alumnado, una inmersión temprana en el entorno profesional y una transferencia directa de aprendizajes a las prácticas del tercer trimestre. La experiencia evidencia el valor de integrar retos reales en el aula para reforzar la empleabilidad y el pensamiento crítico en la Formación Profesional Superior.

Palabras clave: formación profesional; entorno profesional; metodología basada en proyectos; competencias; empleabilidad.

I. INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional Superior es fundamental para capacitar a técnicos cualificados que demanda el mercado laboral. Dada su duración limitada de dos cursos académicos, su enfoque práctico y la rápida incorporación de sus egresados al empleo, es crucial que los procesos de enseñanza-aprendizaje establezcan conexiones reales con el entorno profesional desde el aula, que permitan a los estudiantes adquirir no solo competencias técnicas, sino también habilidades blandas (*soft skills*), facilitando una efectiva incorporación al mundo laboral.

Este capítulo detalla una experiencia educativa, implementada en los módulos de Relaciones públicas y organización de eventos de marketing y Diseño y elaboración de materiales de comunicación del Ciclo Formativo de Grado Superior en Marketing y Publicidad (CFGS). La iniciativa se desarrolló durante el primer trimestre del curso académico 2024-2025, e involucró a tres grupos de segundo curso de los campus de Villaviciosa y Alcobendas de la Universidad Europea.

El eje central de esta experiencia fue un reto profesional real: el diseño integral de un evento corporativo para Talgo, una empresa española de renombre internacional, líder en el diseño, fabricación y mantenimiento de trenes de alta velocidad.

La presente propuesta pedagógica se cimenta en dos pilares fundamentales del modelo académico de la Universidad Europea, los cuales buscan potenciar un aprendizaje profundo y significativo. El primero es el currículum integrado, con el que se busca superar la fragmentación del conocimiento y promover una visión global del reto, mediante la integración de contenido de dos asignaturas del último curso. El segundo pilar es el entorno profesional, una metodología que incorpora encargos de situaciones reales en el aula. Este enfoque busca un aprendizaje experiencial y contextualizado, donde la teoría y la práctica se unen. Al vincular los objetivos de aprendizaje con contextos auténticos, se fortalece la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de competencias profesionales. Este tipo de aprendizaje promueve una comprensión más profunda y facilita la transferencia de conocimientos a situaciones reales, tal como proponen Zabala y Arnau (2007) en su enfoque de enseñanza por competencias.

Mediante una metodología basada en proyectos (ABP), el alumnado recorre todas las fases: desde la recepción del briefing hasta la presentación final ante el cliente. Esta experiencia facilita la aplicación de conocimientos técnicos y el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, pensamiento crítico, la creatividad o la gestión del tiempo. Además, actúa como un puente directo con las prácticas

curriculares, que en el segundo curso de formación profesional superior se inician en el tercer trimestre (Alejandre Marco *et al.*, 2024).

El impacto de esta iniciativa se reflejó en una mayor motivación del alumnado, una inmersión temprana en el entorno profesional y un desarrollo significativo de competencias aplicables en sus futuras prácticas. Este capítulo documenta el proceso, los resultados y las mejoras observadas, mostrando cómo integrar la profesión en el aula transforma la experiencia formativa y hace el aprendizaje más inspirador.

II. LA EXPERIENCIA PASO A PASO

1. Planificación docente alineada con la normativa educativa

La preparación previa es un elemento crucial en el diseño de actividades formativas fundamentadas en metodologías activas, particularmente en el Aprendizaje Basado en Retos (CBL). En el marco de la integración de los dos módulos, Diseño y elaboración de materiales de comunicación y Relaciones públicas y organización de eventos de marketing del Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) de Marketing y Publicidad, esta fase inicial se articuló mediante una revisión de los objetivos generales, competencias del título y resultados de aprendizaje que ambos módulos debían contribuir a alcanzar. Esto se hizo según el marco normativo vigente para la Formación Profesional en España, específicamente el Real Decreto 1571/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Marketing y Publicidad y se fijan sus enseñanzas mínimas, y el Decreto 93/2016, de 4 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el plan de estudios del CFGS de Marketing y Publicidad.

Una vez identificadas las directrices del marco legal de la formación profesional superior, el equipo docente procedió a delimitar los contenidos específicos de cada módulo. Este ejercicio es fundamental para evitar solapamientos y asegurar una progresión lógica y coherente en el proceso de aprendizaje. De la totalidad de objetivos generales y resultados de aprendizaje definidos en la legislación, se seleccionaron aquellos que la experiencia de aprendizaje permitiría alcanzar a través del reto profesional planteado, ya sea de forma integral o parcial.

En el módulo de Diseño y elaboración de materiales de comunicación, se hizo especial énfasis en objetivos vinculados con la aplicación de técnicas de comunicación publicitaria persuasivas, el fomento de la creatividad, la toma de decisiones fundamentadas y la implementación de estrategias de comunicación efectivas (Real Decreto 1571/2011, p. 133 009). Los Resultados de Aprendizaje (RA) seleccionados para este módulo se enfocaron en la preparación y confección de materiales de comunicación y publicidad, la aplicación de técnicas persuasivas y

el uso de software específico (RA1 a RA4, Real Decreto 1571/2011, pp. 133 033-133 034).

En cuanto al módulo de Relaciones Públicas y Organización de Eventos de Marketing, los Resultados de Aprendizaje (RA) más relevantes para la experiencia se centraron en la caracterización de la organización de eventos y la definición del plan de relaciones con proveedores y agentes (RA2 y RA3, Real Decreto 1571/2011, Anexo I).

1.1. *Objetivos de la experiencia de aprendizaje*

Sobre la base del marco legal y los resultados de aprendizaje definidos, se formularon una serie de objetivos específicos que orientarían la propuesta de innovación didáctica:

- Fomentar la creatividad y la innovación en el ámbito empresarial y del diseño publicitario, así como el pensamiento crítico.
- Estimular la motivación del alumnado a través de la metodología empleada y la conexión directa con el entorno empresarial.
- Acercar el mundo profesional del marketing y la publicidad al estudiante, posicionándolo como consultor y familiarizándolo con el proceso completo de un encargo: *briefing*, *contrabriefing* y propuesta final.
- Desarrollar la competencia comunicativa para la presentación y defensa de propuestas ante clientes.
- Promover la organización y coordinación de equipos de trabajo, comprendiendo el funcionamiento y las diferencias entre los departamentos creativo y de cuentas en una agencia, así como los roles asociados.
- Fomentar la toma de decisiones fundamentadas en la elaboración de propuestas para el cliente.
- Enseñar el uso de herramientas profesionales como Adobe Illustrator y Photoshop para el diseño en diversos formatos.
- Desarrollar la capacidad de aplicar consistentemente la identidad corporativa en distintos elementos comunicacionales, asegurando la coherencia y el reconocimiento de la marca.
- Identificar y utilizar los diversos instrumentos en la organización de eventos, como el cronograma y la escaleta.
- Facilitar el contacto con proveedores diversos y capacitar en la elaboración de presupuestos.

1.2. *Diseño de la secuencia de aprendizaje*

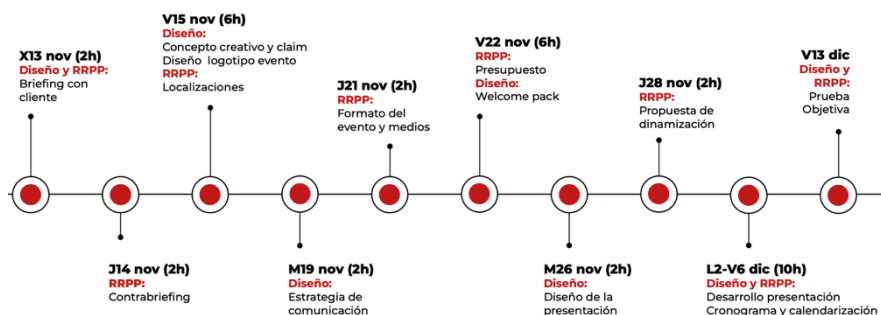
La iniciativa Business Lab de la Universidad Europea fue el marco de un encuentro multidisciplinar con Talgo. Cada área académica

participante, incluido nuestro equipo de Formación Profesional Superior, planteó sus intereses y necesidades específicas para asegurar una reunión productiva para que Talgo diseñara el reto propuesto de cada disciplina. En este contexto, nuestro equipo docente expresó su interés en obtener un briefing para un evento. Talgo sugirió entonces su Premio a la Innovación Tecnológica, un galardón que existe desde 1999 y que desde 2019 incluye una categoría de Innovación en movilidad. El reto principal para los estudiantes sería renovar la imagen del premio y reposicionarlo para la generación Z. Así, Talgo proporcionó un briefing detallado con los objetivos, requisitos y presupuesto del proyecto.

Las profesoras diseñaron una secuencia de tareas detalladas para cada módulo, no obstante, se buscaba que los estudiantes experimentaran el «vértigo» natural de enfrentarse a un briefing complejo. Esto consigue que se integren los contenidos teóricos y se evite el solapamiento entre asignaturas.

Esta programación se concretó en una calendarización destinada a la planificación de las tareas a desarrollar, cuyas versiones iniciales se adaptaron a las particularidades de cada campus. La diversidad en el ritmo de aprendizaje de los grupos, especialmente entre el campus de Villaviciosa y el de Alcobendas, hizo necesaria una adaptación constante del cronograma, llegando a realizarse varios ajustes. Las profesoras mantuvieron reuniones semanales para revisar tiempos y reorientar tareas, incluso reduciendo actividades en el campus de Villaviciosa para asegurar los objetivos de aprendizaje.

FIGURA 1. *Calendarización correspondiente a la propuesta de colaboración con Talgo, elaborada por el equipo docente y destinada a la planificación del alumnado*



Fuente: Elaboración propia

Las tareas se trabajaron de manera coordinada. Desde el módulo de Diseño y elaboración de materiales de comunicación, los estudiantes empezaron con la realización del concepto creativo, el claim del evento y el diseño del logotipo utilizando Adobe Illustrator. Continuaron con el desarrollo de la estrategia de comunicación a través de piezas creativas como invitaciones, *save the date* y *welcome pack*. Finalmente, este módulo también abordó la preparación de la presentación al cliente, incluyendo el diseño de *mockups* en Illustrator y Photoshop con fotografías de la localización. Paralelamente, el módulo de Relaciones Públicas se encargó de la elaboración de un *contrabriefing*, la propuesta de localizaciones en distintas ciudades y espacios (incluyendo su planimetría), el desarrollo del formato del evento y su dinamización, la realización de un presupuesto detallado, así como la planificación del cronograma y la calendarización. Cada una de estas tareas, ya fueran individuales, para asegurar el aprendizaje específico de cada estudiante, o grupales, para fomentar la competencia de trabajo en equipo —crucial en entornos laborales— (Torrelles *et al.*, 2011), fue evaluada mediante una rúbrica específica por cada docente en su respectivo módulo, de manera independiente.

1.3. Prueba objetiva: motor de implicación en el proyecto

En el contexto de la motivación del alumnado post-millennial, y considerando que la perspectiva de un examen puede ser un factor movilizador, se decidió que la propuesta final a Talgo se configuraría como una prueba objetiva para ambos módulos. Las tareas previas sirvieron como un acompañamiento formativo constante por parte de las profesoras, quienes adoptaron un rol de *coach* para asegurar el seguimiento del proceso de aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos planteados. Este enfoque sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y enfatiza la autonomía del alumno, con el profesor actuando como guía y facilitador (Knight, 2007).

Es importante señalar que solo aquellos estudiantes que hubieran aprobado la media de las actividades previas, demostrando así su compromiso y trabajo en clase, tuvieron la oportunidad de presentarse a esta prueba final. Para la prueba objetiva, los estudiantes debían entregar un documento en formato presentación que integrara todas las piezas creativas y un presupuesto detallado en Excel. Se les concedieron 20 minutos para la presentación, la cual fue evaluada mediante una rúbrica que valoraba el contenido y la capacidad de respuesta.

Finalmente, se procedió a fijar las fechas importantes: presentación por parte del cliente del briefing, prueba objetiva interna, y exposición de los trabajos finalistas en las instalaciones de Talgo.

2. El *briefing* del cliente: cuando Talgo entra en el aula

La segunda fase del proyecto se centró en la celebración de una reunión donde la empresa presentó el *briefing* a los estudiantes. Esta sesión se desarrolló de forma presencial en el campus de Villaviciosa, mientras que los alumnos del campus de Alcobendas se conectaron de forma remota vía Microsoft Teams.

Durante la sesión de *briefing*, la representante de la empresa Talgo expuso detalladamente sus necesidades y los objetivos del evento que deseaban desarrollar. La naturaleza recurrente de este evento institucional, que la empresa realiza anualmente, facilitó a los estudiantes una visualización más concreta, proporcionando un marco de referencia real, ya que se mostraron vídeos de ediciones anteriores.

No obstante, durante la recogida del *briefing*, se observó una reacción inicial de bloqueo en algunos estudiantes ante la envergadura del proyecto. Esta situación, habitual cuando se enfrentan a retos abiertos sin una estructura previa de tareas, generó expresiones de incertidumbre sobre lo solicitado y la viabilidad de los plazos. Como expresó literalmente una estudiante en ese momento: «¿Nos habíamos vuelto locas?», lo que ilustra con claridad el desconcierto inicial ante la magnitud del desafío».

Durante la reunión, cada estudiante elaboró un documento individual para recopilar todos los requisitos expuestos por el cliente y formular preguntas específicas que permitieran completar la información necesaria. Esta estrategia buscó fomentar activamente la escucha y el registro detallado de información, habilidades clave en el entorno profesional. Desde la perspectiva docente, se ha observado que esta generación tiende a priorizar formatos de consumo de contenido más visuales y digitales, lo que a veces se traduce en una menor atención en sesiones orales, una preocupación compartida por empresas colaboradoras en el ámbito de las prácticas que señalan que no toman notas en las reuniones y en la recogida de *briefing*, por eso con la idea de mejorar esta habilidad era obligatorio la toma de notas. Al finalizar la sesión, el *briefing* se distribuyó a todos los grupos, dado que los requisitos allí establecidos eran fundamentales para la correcta ejecución del proyecto.

3. Desarrollo en el aula

Esta fase se presenta como un escenario complejo. Está marcada por una serie de desafíos, consecuencia de la diversidad de ritmos de aprendizaje que se observan entre los distintos grupos de estudiantes y las referencias creativas del alumnado, fuertemente influenciadas por

la cultura de la Generación Z y el consumo de contenidos específicos de su entorno. Esto a menudo difiere del contenido más institucional del ámbito empresarial en el que se enmarca una empresa como Talgo, y la cercanía de las fechas de exámenes añade una presión adicional, impactando en la motivación y en la calidad final de las propuestas de los estudiantes.

Con respecto al primer aspecto; la diversidad de los ritmos de aprendizaje se observa que los tres grupos de trabajo evidenciaron diferencias notables en su velocidad de aprendizaje y grado de autonomía. Específicamente, el grupo 1 (Campus Alcobendas) manifestó una mayor celeridad y autosuficiencia en su proceso de adquisición de conocimientos, lo que les permitió avanzar con una menor supervisión. En contraste, los grupos 2 y 3 (Campus de Villaviciosa) requirieron un nivel superior de acompañamiento y soporte, revelando una menor autonomía en la ejecución de las tareas. Esta heterogeneidad demandó la modificación e incluso supresión de actividades previamente planificadas, con el propósito de facilitar el avance efectivo de todo el alumnado. Esta adaptabilidad curricular resultó ser un factor clave para garantizar la inclusión de todos los participantes, en línea con lo que señala Parra-Sánchez (2022), al destacar la importancia de ajustar los modelos pedagógicos y curriculares para responder a las necesidades individuales del alumnado en contextos diversos.

La segunda dificultad surge de la disparidad entre la perspectiva del alumnado y el enfoque institucional del briefing del evento. Las propuestas de dinamización del alumnado, en particular, estaban profundamente influenciadas por la cultura propia de la Generación Z, de los influencers que son sus referentes y del contenido consumido en plataformas como Instagram y TikTok, que son sus principales canales de información. Este enfoque se aleja de la filosofía y los valores que Talgo busca comunicar en su briefing, a pesar de que buscaban ideas frescas propias de un público más joven. Durante el seguimiento del proyecto, se pudo constatar una limitación en la capacidad de los estudiantes para hallar referencias externas a su esfera de conocimiento habitual, especialmente aquellas vinculadas a un segmento B2B. Esto los condujo a proponer acciones de dinamización que, aunque creativas, no siempre armonizaban con el contexto corporativo del evento.

Esta Generación Z en España dedica una media de casi 1 hora y 20 minutos al día a las redes sociales y plataformas como Instagram (51%) y TikTok (43%) son cruciales para que los jóvenes se informen sobre temas políticos y sociales (Reuters Institute for the Study of Journalism, 2024). Esto subraya la profunda influencia de estos canales en la configuración de sus marcos de referencia y expresión creativa, lo que a menudo dificulta que el alumnado explore referencias más allá de su ámbito de familiaridad. Ante esta coyuntura, el equipo docente se vio

en la necesidad de establecer una comunicación directa con Talgo para dilucidar el margen de libertad creativa. La respuesta de la entidad fue favorable, expresando una valoración positiva hacia propuestas innovadoras y disruptivas, incluso si estas se desmarcaban de las líneas más convencionales. Esta flexibilidad empresarial fue clave para fomentar la exploración creativa de los estudiantes, aunque también el equipo docente proporciona otras referencias más institucionales para fomentar la investigación y la exploración de otras vías fuera de su ámbito de conocimiento. Por otro lado, resulta particularmente interesante la disparidad entre la audacia de las propuestas de dinamización y contenido, y el conservadurismo de las ideas para la propuesta de regalos a los asistentes (bolígrafos, libretas, agendas, *pen drive*, etc.). Esta dicotomía suscitó la atención de las profesoras.

Finalmente, el tercer y último desafío identificado se relaciona con la cercanía de la semana de exámenes, que impacta directamente en la motivación del alumnado para el desarrollo de la propuesta. La acumulación de la carga académica y la presión por la preparación de las evaluaciones provocaron un bloqueo en numerosos estudiantes, lo que afectó negativamente su compromiso con el proyecto y, en consecuencia, la atención a los detalles de la propuesta, un aspecto crucial en el sector de los eventos. Esta situación, observada de forma reiterada en contextos similares, pone de manifiesto la necesidad de considerar cuidadosamente la calendarización y la gestión de la carga cognitiva del alumnado al diseñar desafíos pedagógicos de esta índole.

4. Ajuste en la dinámica de evaluación

Desde el inicio de la planificación del reto con la empresa Talgo, las docentes deciden integrar la actividad como una prueba objetiva para ambos módulos en el primer trimestre. Esta prueba objetiva consiste en la presentación de la propuesta integral que los estudiantes expondrán más adelante al cliente. Se diseña una rúbrica detallada en la que se establece que el peso de las preguntas tenga una ponderación significativa. Una de las reflexiones actuales del equipo docente es cómo la IA está impactando en los trabajos del alumnado. Durante el transcurso del proyecto, se observa que los alumnos utilizan la Inteligencia Artificial (IA) en la elaboración de propuestas. Considerando que en el sector del marketing y la publicidad la IA está avanzando rápidamente, resulta fundamental que los estudiantes aprendan a utilizarla; por ello, no se oponen a su uso, pero sí a un uso sin pensamiento crítico, sin análisis, sin investigación.

Teniendo en cuenta el desafío que esto representa para los docentes a la hora de diseñar nuevos instrumentos de evaluación que valoren este impacto, se decide modificar la dinámica del examen con el objetivo de

fomentar el pensamiento crítico, un aspecto crucial para su desarrollo profesional y para impulsar la creatividad y la innovación, uno de los objetivos específicos marcados al inicio del diseño de la experiencia de aprendizaje. Esta adaptación se fundamenta en investigaciones recientes que advierten sobre la «deuda cognitiva» y la posible disminución de habilidades de pensamiento crítico y retención de información debido a la excesiva dependencia de la IA (Kosmyrna *et al.*, 2025). Por todo esto, la rúbrica del examen interno otorga un peso significativo a la capacidad de respuesta a preguntas. De esta manera, una vez finalizada la presentación oral, se les formulan preguntas que, en ocasiones, implican la necesidad de replantear sus enfoques iniciales o reelaborar conceptos de la propuesta. Se les concede tiempo para que el equipo resuelva cómo responder, incluso ante preguntas abiertas sobre posibles cambios en la estrategia de comunicación propuesta, exigiendo que sean capaces de resolverlas sin el apoyo de la IA y trabajando en equipo. Aunque esta iniciativa inicialmente parece una buena idea, plantea el problema del excesivo tiempo de presentación por cada trabajo, lo que lleva a reflexionar sobre el desafío de cómo se deben replantear los exámenes en términos de tiempo y duración. A ello se suma que, al integrar esta prueba objetiva en el calendario general de exámenes, se observa que el alumnado a menudo llega con un nivel elevado de cansancio y estrés, lo que podría influir en la dedicación final a los detalles de la propuesta y en la profundidad de algunas áreas del trabajo, a pesar del esfuerzo previo. Este aspecto resalta la importancia de considerar el bienestar del estudiante y la carga cognitiva en el diseño de futuras evaluaciones.

Esta primera presentación no solo cumplió la función de prueba objetiva, sino que también actuó como un instrumento de mejora continua de cara a la presentación final ante el cliente. Es decir, los estudiantes presentaron inicialmente a las profesoras en la prueba objetiva, se proporcionó *feedback* para la implementación de mejoras, de esta manera se garantiza que el alumnado tenga en cuenta la retroalimentación, pues a veces lo que sucede es que como al estudiante solo le importa la nota final, no tiene en cuenta las correcciones de los docentes.

Finalmente se seleccionaron los grupos que tendrían la oportunidad de presentar directamente a la empresa re-diseñando el trabajo y por tanto re-elaborando las propuestas.

5. Presentación a cliente

Esta fase del proyecto consistió en la presentación final de las propuestas ante el cliente Talgo y representó un punto clave en el proceso de aprendizaje, al permitir a los estudiantes enfrentarse a un entorno profesional auténtico, ante un cliente real.

La presentación se llevó a cabo en las instalaciones corporativas de Talgo durante el mes de enero, tras el periodo vacacional de Navidad. Este intervalo temporal permitió a los equipos revisar y perfeccionar sus propuestas, incorporando las sugerencias realizadas por el equipo docente en la prueba objetiva. Se seleccionaron dos grupos por clase, sumando un total de seis presentaciones, cada una con una duración máxima de veinte minutos. Para garantizar el correcto desarrollo de la sesión, se coordinó con la responsable del proyecto en Talgo la recepción anticipada de las presentaciones, minimizando así posibles incidencias técnicas.

El evento contó con la presencia de representantes de los departamentos de recursos humanos y de marketing de la empresa, lo que añadió un componente de exigencia profesional. La actitud de los grupos fue diversa: mientras algunos demostraron una alta motivación y seguridad, otros evidenciaron nerviosismo, llegando incluso un grupo a declinar su participación debido a la ausencia de un integrante.

Las exposiciones se desarrollaron conforme al cronograma previsto. Al finalizar cada intervención, el equipo de Talgo formuló preguntas específicas a los estudiantes, quienes respondieron con solvencia, demostrando un conocimiento adecuado de sus planteamientos. Como cierre de la jornada, se decidió reconocer a cada grupo en una categoría destacada de su presentación, tales como: mejor iniciativa, concepto creativo más sobresaliente del evento, logotipo más logrado, mejor obsequio para los premiados, localización más adecuada y estrategia de dinamización más efectiva. Esta dinámica buscó fomentar la participación equitativa de todos los equipos y valorar las fortalezas individuales de cada trabajo, promoviendo así una cultura de reconocimiento positivo. Sin embargo, la falta de una retroalimentación inmediata sobre la designación de las propuestas destacadas por categoría por parte de la empresa, que pospuso la comunicación de los resultados, generó un desfase con las expectativas de inmediatez propias del alumnado y con el espíritu competitivo inherente en parte del grupo, lo que disminuyó la percepción del valor de dicho reconocimiento al no percibirse una resolución clara. Esta situación plantea un dilema pedagógico relevante: si bien en el ámbito profesional la retroalimentación a las propuestas a menudo se efectúa con posterioridad, surge la cuestión de priorizar la motivación intrínseca del alumnado o mantener la fidelidad a un contexto de trabajo absolutamente real. En contextos educativos actuales, marcados por la inmediatez y la interacción constante, la demora en la respuesta puede afectar negativamente la implicación y la percepción de valor de las actividades formativas.

En definitiva, la experiencia permitió a los estudiantes aplicar de forma integrada los conocimientos adquiridos en el aula, alineándose con los principios del currículo integrado y fortaleciendo competencias

clave para la empresa, y por tanto para sus prácticas en el tercer trimestre como la comunicación a clientes, el trabajo en equipo, la creatividad y la adaptación a contextos reales.

III. RESULTADOS

Este apartado presenta una serie de indicadores cuantitativos y cualitativos, obtenidos a través de la evaluación formal (rúbricas, encuestas post-proyecto), así como información cualitativa procedente de la observación de las docentes y de testimonios del alumnado. Estos datos nos permiten examinar desde el rendimiento académico hasta la percepción de los estudiantes sobre la experiencia formativa y la transferencia de competencias a su contexto de prácticas.

El proyecto contó con una tasa de participación del 92%, involucrando a 47 de los 51 estudiantes matriculados en tres grupos académicos y dos campus. Este elevado índice inicial refleja el interés del alumnado por iniciativas de carácter práctico y con aplicación directa al entorno profesional. Sin embargo, es crucial contextualizar este dato: la participación estaba intrínsecamente ligada a la evaluación de dos asignaturas. En el contexto de la educación superior española, donde la cultura del examen continúa siendo un eje central en la experiencia académica, esta implicación directa en la calificación final se convierte en un factor determinante en la decisión del estudiantado de comprometerse activamente en el proyecto. Tal como señalan Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), esta cultura evaluativa condiciona no solo la motivación del alumnado, sino también su nivel de implicación y ansiedad ante las actividades formativas.

Para la elaboración de las propuestas del reto planteado, se optó por una organización de equipos autogestionada por los estudiantes. Esta estrategia buscó minimizar las dificultades inherentes a la práctica del trabajo en equipo en el aula, un desafío que, si bien fomenta la competencia de trabajo en equipo, conlleva una complejidad en su gestión pedagógica. Dado que las organizaciones actuales demandan esta competencia transversal ante tareas de creciente dificultad que escapan a la resolución individual, resulta fundamental abordar este desafío de manera constante por parte del profesorado.

Finalmente, se conformaron 20 equipos entre ambos campus y se estableció que solo los dos equipos con la calificación más alta en la prueba objetiva de cada grupo tendrían la oportunidad de presentar su propuesta al cliente, es decir, 6 equipos (representando el 30% del total de equipos inicialmente constituidos) que fueron los seleccionados para presentar en las instalaciones del cliente.

Los resultados de la prueba objetiva de presentación interna fueron positivos, con solo un 13% (7 estudiantes) que no lograron superar esta etapa. De este subgrupo, 4 estudiantes (equivalente al 7.8% del total de participantes) optaron por no presentar su trabajo final. Este hecho sugiere dificultades en la gestión de un proyecto de envergadura. La falta de un abordaje progresivo de las tareas, sumada a la ausencia de entregas parciales previas y a la discontinuidad en el trabajo en aula, impidió a estos estudiantes completar la propuesta a tiempo para su presentación y, por ende, para la evaluación de la prueba objetiva.

En términos de rendimiento general, la calificación obtenida, considerada un indicador directo de motivación y logro, fue significativamente positiva: un 63% del alumnado obtuvo una calificación de notable o superior. Estos datos reflejan un sólido desempeño general del alumnado en la iniciativa y la experiencia permitió a una parte considerable de los estudiantes desarrollar un alto nivel de competencia.

En relación con la percepción y satisfacción de los estudiantes con la experiencia, se obtuvo una valoración general del proyecto de 4,10 sobre 5 en una escala tipo Likert, lo que indica una opinión mayoritariamente positiva. El 90% de los estudiantes encuestados consideró que el proyecto fue útil, y el mismo porcentaje encontró muy interesante la integración de contenidos entre dos asignaturas. Además, el 80% afirmó que esta experiencia contribuyó de manera significativa a su aprendizaje. Estos resultados reflejan que la propuesta fue bien recibida y valorada por el alumnado, cumpliendo con sus expectativas.

La utilidad de esta experiencia de aprendizaje en el contexto de las prácticas profesionales (Formación en Centros de Trabajo – FCT en la Formación Profesional Superior) fue considerable. Un 80% del alumnado considera que el trabajo con Talgo fue beneficioso para sus prácticas.

Dos testimonios cualitativos permiten ilustrar el impacto de la experiencia desde distintas perspectivas. Por un lado, Pablo Nicolás Fernández, uno de los estudiantes que presentó su propuesta en las instalaciones de Talgo, señaló:

Participar en esta iniciativa con Talgo ha sido mi mayor reto durante los estudios y una experiencia que me ha ayudado a ganar confianza al exponer frente a profesionales del sector. Al principio impone y da algo de miedo, pero gracias a oportunidades como esta he desarrollado más soltura en presentaciones dentro del mundo laboral. Además, comprendí la importancia de los eventos en el ámbito B2B como herramienta de *networking*, algo que he podido aplicar directamente en mi empresa de prácticas, también enfocada en este segmento.

Por otro lado, Ralitsa Rosenova, cuya propuesta no fue seleccionada para la presentación final pero que diseñó la propuesta y destacó igualmente el valor de su participación:

Ha sido una grata experiencia participar en este proyecto, ya que me ha permitido formar parte de un caso real y trabajar con una empresa como Talgo. Aunque mi equipo no fue seleccionado para la presentación final, me sentí muy implicada durante todo el proceso y aprendí muchísimo. Sin duda, recomendaría esta forma de aprendizaje, porque es muy dinámica y te acerca a lo que te vas a encontrar fuera de la universidad.

Ambos testimonios subrayan la transferencia directa de las habilidades adquiridas en el aula a un entorno profesional real, así como el valor formativo de la experiencia, independientemente del grado de visibilidad alcanzado en el proyecto.

Con el objetivo de evaluar si la iniciativa logró acercar el entorno laboral, se preguntó a los estudiantes sobre las actividades o tareas del proyecto Talgo que habían realizado en sus prácticas. Los resultados, que evidencian la transferencia y utilidad de estas actividades en su experiencia profesional, se presentan a continuación: 1) Diseño de una presentación a clientes (80%), particularmente relevante para el módulo de diseño; 2) Realización de un presupuesto para cliente (70%); 3) Recogida de briefing y realización de un cronograma (60% cada una); y 4) Búsqueda de proveedores y búsqueda de localizaciones (50% cada una), siendo esta última una tarea más propia del módulo de Relaciones Públicas y Organización de Eventos de Marketing. Es importante señalar que estos resultados de la encuesta se basan en un 21% de participación de los estudiantes que participaron en el proyecto, ya que la encuesta se realizó después de finalizadas sus prácticas, al concluir el tercer trimestre y, por ende, la titulación. El desfase temporal entre la experiencia del proyecto (desarrollado en el primer trimestre) y la recolección de datos podría haber influido en la tasa de respuesta.

IV. CONCLUSIONES

En el contexto de la educación superior, y particularmente en programas de dos cursos con prácticas en el tercer trimestre, los docentes enfrentamos desafíos significativos. Uno de los más apremiantes es asegurar que los estudiantes adquieran las competencias que el sector demanda antes de su incorporación al mercado laboral. Dada la frecuente incorporación de nuestros estudiantes a PYMES con recursos limitados, es fundamental que lleguen altamente preparados en competencias técnicas y digitales. Iniciativas como este proyecto de simulación real son de gran valor en la Formación Profesional Superior, pues constituyen una inmersión anticipada en el entorno laboral.

La fusión de disciplinas, como el diseño y las relaciones públicas y organización de eventos —práctica habitual en el sector del marketing y la publicidad—, permite a los estudiantes comprender los diferentes roles dentro de la profesión (área de cuentas en una agencia de publi-

cidad y área de diseño) y aprender de forma intuitiva las fases propias de este sector, desde la recogida del briefing hasta la presentación de la propuesta. En este caso, el mayor reto, a pesar de la cercanía con la empresa Talgo, fue lograr que los estudiantes comprendieran el funcionamiento de la comunicación y el posicionamiento de marca en un segmento industrial y altamente institucional. Esta parte, al estar alejada de los referentes habituales de la Generación Z, representó una dificultad. Como tutoras de prácticas, consideramos crucial que se trabaje más en el aula para obligar a los estudiantes a salir de su zona de confort. Sin embargo, reconocemos que la motivación podría ser mayor si la empresa colaboradora estuviera más cercana a la realidad y los intereses inmediatos de los alumnos.

A partir de la experiencia obtenida, se identifican varias propuestas de mejora para potenciar el impacto y la eficacia de futuros proyectos similares:

- Desvinculación de la semana de exámenes: Aunque el proyecto forme parte de la prueba objetiva, es importante buscar su desvinculación de la semana de exámenes para reducir la presión académica y fomentar una participación más intrínseca.

- Fomento del pensamiento crítico y la gestión de la IA: Para abordar el reto de la inteligencia artificial y fomentar el pensamiento crítico, sería beneficioso plantear la presentación en dos días. Esto permitiría no solo evaluar la presentación oral, sino también disponer de tiempo para realizar preguntas y que los estudiantes desarrollen la capacidad de pensar y responder de forma autónoma.

- Sistema de premios con inmediatez: En el momento del *feedback* del cliente, se debería establecer un sistema de premios por categorías, los cuales se otorguen de manera inmediata en la misma presentación en Talgo. La inmediatez en el reconocimiento es un factor crucial para la Generación Z y podría potenciar significativamente el impacto motivacional de la experiencia.

V. REFERENCIAS

- ALEJANDRE MARCO, J.L., CORTÉS PASCUAL, A. y DUEÑAS LORENTE, J.D. (coords.) (2024). *Competencias transversales para la formación y la profesionalidad*. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/145309>.
- ÁLVAREZ, J., AGUILAR, J.M. y LORENZO, J.J. (2012). «La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf>.
- KNIGHT, P. (2007). «Work-based learning and research: An initial framework». En R. EDWARDS, J. HARRISON y P. KNIGHT (eds.), *The Oxford Handbook of Higher Education*, Oxford University Press, pp. 535-549.
- KOSMYNA, N., HAUPTMANN, E., YUAN, Y.T., SITU, J., LIAO, X.-H., BERESNITZKY, A.V., BRAUNSTEIN, I. y MAES, P. (2025). *Your brain on ChatGPT: Accumulation*

- of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task.* arXiv. <https://arxiv.org/abs/2506.08872>.
- PARRA-SÁNCHEZ, J. S. (2022). «Potencialidades de la inteligencia artificial en educación superior: Un enfoque desde la personalización». *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 14(1), 19-27. <https://ve.scielo.org/pdf/rted/v14n1/2665-0266-rted-14-01-19.pdf>.
- Real Decreto 1571/2011, de 4 de noviembre, *por el que se establece el Título de Técnico Superior en Marketing y Publicidad y se fijan sus enseñanzas mínimas.* *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 9 de noviembre de 2011, pp. 133009-133044.
- REUTERS INSTITUTE FOR THE STUDY OF JOURNALISM. (2024). *Digital News Report 2024.* University of Oxford. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024>.
- TORRELLES, C., COIDURAS, J., ISUS, S., CARRERA, X., PARÍS, G. y CELA, J. M. (2011). «Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 329-344.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Editorial Graó.

LA IMPORTANCIA DE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA EMPLEABILIDAD: UN ENFOQUE EN LAS OFERTAS DE EMPLEO

Juan Manuel Alonso Melo
Universidad Europea de Madrid

Resumen: El presente estudio es una revisión de la literatura existente centrada en un tema fundamental dentro de las comunicaciones de Responsabilidad Social Corporativa (en adelante, RSC): cómo ciertas empresas podrían estar haciendo uso de la Diversidad, Equidad e Inclusión (en adelante, DEI) para atraer la atención de candidatos potenciales en sus procesos de reclutamiento y selección.

DEI se refiere al conjunto de programas, políticas y prácticas específicas que las organizaciones han desarrollado e implementado para gestionar una fuerza laboral diversa de manera efectiva y promover la igualdad organizacional.

La revisión de la literatura revela que empresas de todos los tamaños, regiones e industrias parecen involucrarse en prácticas de RSC para ayudar a gestionar la percepción que la sociedad y, en particular, los candidatos a procesos de selección, tiene sobre ellas. Además, los académicos también coinciden en que la inclusión de DEI entre las prioridades de las empresas bien vale el esfuerzo. Si bien hay evidencia de que los informes de RSC forman parte de una estrategia organizada, continua y permanente para mejorar su imagen, no se ha realizado ninguna revisión sobre uno de los más importantes puntos de contacto que posee una corporación —sus ofertas de empleo— a la hora de atraer talento, tanto en los centros de educación superior (universidades y escuelas de negocio) como aquél dirigido a posiciones más elevadas.

Uno de los canales más destacados para que las empresas demuestren que predicán con el ejemplo son sus ofertas de empleo (Klimkiewicz y Oltra, 2017), ya que las ofertas de empleo son acciones concretas relacionadas con las prácticas de Recursos Humanos en las corporaciones. En lo que respecta al talento y su vínculo con la

mejora de la imagen corporativa, la RSC puede ofrecer oportunidades atractivas para reforzar el atractivo de las empresas (Boehncke, 2023).

Palabras clave: inclusión y diversidad, responsabilidad social corporativa, comunicación interna, comunicación externa, ofertas de empleo.

I. LA IMPORTANCIA DE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD PARA LAS EMPRESAS

1. Utilización de la DEI como estrategia para destacar determinados atributos

La diversidad, la equidad y la inclusión son «omnipresentes en el discurso público actual, apuntaladas por el reconocimiento social de la desigualdad y las demandas de menos discriminación» (Ferraro *et al.*, 2023, p.463). Mientras que el diálogo sobre la DEI se ha acelerado en nuestra sociedad (Demangeot *et al.*, 2019) e incluso ha encendido movimientos sociales, como Black Lives Matter (Schipani, 2019) y #Metoo (Ashburn-Nardo, 2017), en respuesta muchas marcas de todo tipo de industrias como el comercio minorista, la tecnología o la fabricación luchan por ofrecer las estrategias y tácticas de DEI más avanzadas (Ferraro *et al.*, 2023). Los directivos de las empresas ya identifican la DEI como una prioridad estratégica de primer orden (Creary *et al.*, 2021), ya que ayudan a gestionar la identificación tanto de los ciudadanos como de los compradores. En esta dirección, Alonso, Illia y Rodríguez-Cánovas (2024) han llevado a cabo una revisión específica de la literatura para desvelar el potencial de una mayor intensidad de exposición de la disciplina DEI en sus comunicaciones de comparando empresas aceptadas por la sociedad con sus homólogos no estigmatizados.

Durante la última década, la disciplina DEI ha recibido una consideración sin precedentes, debido a la percepción de las empresas y la promoción profesional de los grupos marginados (Betancourt, 2000).

Desde una perspectiva estratégica, la DEI abarca la práctica del marketing inclusivo (es decir, comprender y apreciar las diferencias, identidades e historias de los consumidores). En términos más prácticos, esto implica «crear una campaña publicitaria con atención, para incluir y relacionarse respetuosamente con los complejos individuos que conforman el público objetivo» (Dimitrieska *et al.*, 2019, p. 115).

Desde el punto de vista de la estrategia empresarial, la DEI nunca ha sido tan fuerte (Dolan *et al.*, 2020). El mismo estudio detalla cómo, a pesar de la creciente concienciación y comprensión de la importancia crítica de la DEI entre las empresas, el progreso real ha sido lento en

todos los sectores y países, lo que permite preguntarse hasta qué punto estas intenciones se plasman en la práctica real.

En general, la revisión bibliográfica coincide en que la inclusión de la DEI entre las prioridades de las empresas es un aspecto de reciente consideración. Las organizaciones que priorizan la DEI superan la media de su mercado en una serie de métricas financieras clave: rentabilidad (Weigand, 2007), crecimiento del mercado (Filbeck *et al.*, 2017), ingresos por innovación (Lorenzo y Reeves, 2018), compromiso y retención de los empleados (Downey *et al.*, 2015), bienestar de los empleados y de la organización (Krause, 2019) y mitigación de la desindividuación tanto para los ciudadanos como para los compradores (Creary *et al.*, 2021).

2. Diferentes industrias, diferentes regiones: trabajando a diferentes ritmos

Aunque la DEI ha demostrado resultados de rendimiento positivos (Elsass y Graves, 1997), no todas las industrias o regiones han abordado la DEI con el mismo enfoque.

Groeneveld y Verbeek (2012) han realizado una comparación de las políticas de diversidad en las organizaciones de los sectores público y privado y su eficacia para mejorar la representación de las minorías étnicas en el empleo. Los estudios realizados en el contexto estadounidense sugieren que la competencia externa del mercado es un factor especialmente destacado que determina el rendimiento y el comportamiento organizativo en ámbitos multisectoriales de los servicios humanos, como los cuidados de larga duración (Amirkhanyan, 2008) y la atención sanitaria (Tuckman, 1998). Promover la gestión inclusiva de los recursos humanos y potenciar la diversidad dentro de la organización es una de las vías a través de las cuales las organizaciones pueden lograr una ventaja competitiva (Kochan *et al.*, 2003; Richard, 2000; Thomas, 1990). Avanzando en este sentido, McCrea *et al.* (2022) afirman que las presiones competitivas podrían ser las más influyentes en las prácticas de gestión de la diversidad de las organizaciones privadas, pero no tanto en las públicas y aquellas sin ánimo de lucro.

Aunque múltiples autores han dedicado atención a la gestión de la DEI en una industria específica, como Wise (2000) en el sector público, Hundschell (2022) en el ámbito de la creatividad, Wieczorek-Szymańska (2020) en el ámbito académico, Kundu y Mor (2017) en empresas de TI o Loginova (2024) en relación con la banca, en el momento de redactar este documento solo muy pocos estudios (Johansen y Zhu, 2017) se han sumergido en una comparación sobre la DEI entre industrias, abriendo la oportunidad para un examen de las diferencias por sector.

Por el contrario, cuando la atención se centra en las diferencias regionales, han surgido varias referencias en la revisión bibliográfica. Mientras que Farndale *et al.* (2015) exploran las diferencias entre las definiciones de diversidad e inclusión desde la perspectiva del lugar de trabajo con un alto nivel de detalle sobre los conceptos de género, edad y nacionalidad en varios países de todo mundo, Jonsen *et al.* (2019) examinan 75 sitios web corporativos en cinco países diferentes (Francia, Alemania, España, Reino Unido y Estados Unidos) para destacar cómo las organizaciones podrían estar utilizando la gestión de marca de diversidad e inclusión como estrategia para atraer talento con resultados beneficiosos. Tixier (1999) señala diferencias importantes entre las comunicaciones corporativas de empresas estadounidenses, europeas y asiáticas; más concretamente, cómo las culturas latinas (sur de Europa e Hispanoamérica) han sido históricamente menos proclives a desarrollar comunicaciones de RSC frente a sus homólogas anglosajonas (Reino Unido y EE. UU.). Tras analizar las diferencias de género en la gestión entre 43 países, Malach *et al.* (2010) concluyen que el tejido empresarial está mucho más desequilibrado en cuanto a la gestión de la DEI en determinadas regiones. Kharroubi (2021) destaca cómo la función de recursos humanos, especialmente en Europa Occidental y Norteamérica, insiste principalmente en conservar y promover la igualdad de género, mientras que este tema no es prioritario en otras regiones, como Oriente Medio o Europa Occidental. Woodson y Ollier-Malaterre (2016) compararon Francia y Estados Unidos e identificaron sus principales diferencias en la gestión de la diversidad en las dimensiones de género y raza.

II. LAS OFERTAS DE EMPLEO COMO ELEMENTO DE COMUNICACIÓN EXTERNA

1. Las ofertas de empleo como herramienta de no discriminación

Una de las prácticas tácticas más destacadas que pueden demostrar que una empresa está cumpliendo sus promesas en materia de DEI son las ofertas de empleo (Klimkiewicz y Oltra, 2017). Frissen *et al.* (2023) indican que «la mayoría de las actividades discriminatorias aparecen en una fase temprana pero sutil del proceso de contratación; por ejemplo, la redacción exclusiva de un anuncio de empleo disuade a los solicitantes cualificados de grupos minoritarios de presentarse» (p. 1025). Kim y Scott (2018) detallan determinados procedimientos sobre cómo los anuncios de empleo pueden incurrir en efectos discriminatorios e incluso abren la cuestión sobre si los empleadores podrían ser responsables en virtud de las leyes sobre discriminación. Una plantilla con diversidad de género permite mejorar el rendimien-

to y la reputación de las empresas, beneficiándose de la existencia de nuevas soluciones con un amplio abanico de perspectivas y potenciando tanto su creatividad como su productividad (Andreassen *et al.*, 2014). En contraposición a esta, las oportunidades de mano de obra con sesgo de género constituyen un claro modelo de discriminación de género. Yanaprasart *et al.* (2013) examinan el modo en que las empresas gestionan la diversidad lingüística en sus sitios web y en sus ofertas de empleo, así como las posibles consecuencias de la falta de procedimiento. El objetivo de Jedynak (2017) ha sido analizar el uso de la gestión de la diversidad en las prácticas de contratación en línea en empresas que operan en Europa del Este, haciendo hincapié en tres dimensiones relevantes de la diversidad: género, edad y discapacidad, ya que son algunas de las barreras más difíciles de superar a la hora de contratar empleados en la zona. Shukla (2021) realiza una investigación detallada sobre una fase clave en el ciclo de vida laboral de los solicitantes: cómo las políticas de diversidad son clave en el desarrollo de las solicitudes de empleo para los primeros trabajos de los estudiantes. Naciones Unidas y la sociedad contemporánea se basan en la idea de ofrecer las mismas oportunidades a todos los géneros, incluidos los no binarios (Ki-Moon, 2013). La posible ausencia de esta directriz proporciona el área de preocupación de esta tesis: el sesgo de género en las listas de empleo. Esto incluye el uso del lenguaje, la orientación del rol hacia el género masculino o hacia el femenino y la falta de información que apoye la diversidad. Kim y Scott (2018) describen cómo basarse en amplios datos personales para orientar a los destinatarios de las ofertas de empleo en línea.

2. Principales estudios exploratorios sobre la cuestión

Los anuncios también corren el riesgo de clasificar a las personas de forma que excluyan a grupos ya desfavorecidos de recibir información crítica sobre oportunidades de empleo.

Se puede utilizar un léxico diferente para describir a personas de distinto género. Siguiendo la interpretación de Pratto y Sidanius de la teoría de la dominación social (2006), las sociedades se componen de niveles sociales basados en grupos que incluyen factores sociales de edad y género. En consecuencia, un factor importante del sesgo de género en las listas de empleo podría explicarse por el grupo de género que constituye la mayoría en una institución, lo que da lugar a una proporción de género existente para determinadas funciones (Eagly, 2013).

En relación al colectivo LGBT+, Flage (2020) realizó un metaanálisis de las pruebas de correspondencia de 18 estudios distintos llevados a cabo en países de la OCDE para comprobar la discriminación por orientación sexual en las ofertas de empleo, revelando variaciones

significativas por región. En contraposición a esto, y como ejemplo de discriminación positiva, Abben (2014) arroja luz sobre cómo las empresas pueden elegir una estrategia específica de selección de palabras para atraer a empleados LGBT+ a la hora de diseñar sus ofertas de empleo.

Fox *et al.* (2022) demuestran la existencia de una correlación entre las descripciones de puestos de trabajo con salarios no cotizados y la discriminación de género mediante el empleo de léxico basado en el género utilizado para apelar a ciertos rasgos de atributos esperados en los candidatos. En conservar y promover la igualdad de género, mientras que este tema no es prioritario en otras regiones, como Oriente Medio o Europa Occidental. Merriweather-Woodson y Ollier-Malaterre (2016) compararon Francia y Estados Unidos e identificaron sus principales diferencias en la gestión de la diversidad en las dimensiones de género y raza.

Se han realizado numerosas investigaciones sobre cómo la discriminación ha sido objeto de debate en las ofertas de empleo de determinados sectores. Böhm *et al.* (2020) destacan que el sesgo de género sigue presente en el mercado laboral alemán de TI, mientras que Oldford y Fiset (2021) llegan a conclusiones similares sobre la financiación de los anuncios de prácticas. Niu *et al.* (2018) realizaron un análisis de contenido de los anuncios de contratación de enfermería en China concluyendo que las convocatorias de enfermería que están muy feminizadas. Tang *et al.* (2021) examinan la terminología sesgada por género en los anuncios de empleo, y su impacto en los solicitantes de empleo, utilizando un gran corpus histórico de 17 millones de anuncios en LinkedIn que abarcan 10 años a través de 147 industrias.

Eriçok *et al.* (2023) pretenden dar una visión de la inclusividad en la educación de posgrado y examinar los procedimientos de admisión en los países en desarrollo. En el estudio de estos académicos, se examinaron los puestos de doctorado en los países en desarrollo con las puntuaciones más altas en el índice de desarrollo inclusivo en términos de diversidad, equidad, acceso e inclusión. El trabajo desvela cómo los listados de puestos de doctorado dedican atención a la internacionalización aprovechando la exposición de profesores con formación internacional, procedentes de diversas áreas de especialización, países y culturas.

Piróg (2023) examina los resultados de la investigación sobre la demanda real de especialistas en Geotechnical Earthquake Engineering Server (GEES) para delimitar las diferencias entre seis países europeos durante un periodo de 18 examinando el cuerpo de datos de texto de las ofertas de empleo mediante el análisis de frecuencia de palabras e indicadores de significación de palabras. Bailey (2013) ha llevado a cabo un experimento de campo basado en Internet para examinar la posible discriminación en la contratación basada en la orientación sexual en

las ofertas de empleo de cuatro ciudades estadounidenses: Filadelfia, Chicago, Dallas y San Francisco.

Cuando se tienen en cuenta los ingresos de las empresas, Baert *et al.*, (2018) evalúan si la discriminación varía según los indicadores del tamaño de la empresa, manteniendo constantes otras características de la empresa, lo que da como resultado que no hay pruebas de una asociación entre el tamaño de la empresa y la discriminación en la contratación. Sin embargo, varios autores manifiestan que se espera que las organizaciones a gran escala sean más objetivas debido a que cuentan con un departamento de relaciones humanas bien desarrollado y a que emplean procedimientos de contratación estandarizados que cumplen con la normativa (Carlsson y Rooth, 2007; Wood *et al.*, 2009; Maurer-Fazio, 2012). Otro argumento sostenido por los académicos ha sido que estas empresas más grandes se enfrentan, por término medio, a sindicatos más fuertes, por lo que la discriminación es más arriesgada (Cornelissen y Jirjahn, 2012; Goerke y Pannenberg, 2011).

III. CONCLUSIÓN

En conclusión, el resultado positivo de la gestión de la diversidad para mejorar el rendimiento organizativo ha sido ampliamente difundido y, en la mayoría de los casos, se incluye como parte de las comunicaciones de RSE (Welford *et al.*, 2004). En la dirección opuesta, entre los obstáculos a la aplicación de esta disciplina pueden encontrarse algunos contratiempos, como la exclusión social, la falta de comunicación y los conflictos (Williams y O'Reilly, 1998).

Durante la última década, la DEI como disciplina ha recibido una consideración sin precedentes, debido a su repercusión en las ofertas de empleo, la percepción de las empresas y la promoción profesional de los grupos marginados (Betancourt, 2000). Este documento confirma la idea de que potenciar la diversidad dentro de la organización del pecado puede ser una forma de que las empresas contrarresten el estigma.

El hecho de que los anuncios de empleo puedan ayudar o perjudicar el intento de una empresa de atraer trabajadores ha demostrado ser de gran interés tanto para cumplir los objetivos de las Naciones Unidas como para mejorar la imagen corporativa de las empresas y contribuir a la aprobación de la sociedad. Por ejemplo, la documentación reciente de Leibbrandt y List (2018) analiza el impacto de tener una declaración de igualdad de oportunidades de empleo (EEO) en un anuncio de trabajo: por perturbador que pueda ser, ciertas minorías mostraron ser menos propensos a solicitar puestos de trabajo con tales declaraciones.

A lo largo de esta investigación, se han identificado varias variables que podrían ser analizadas en futuros estudios. Dimensiones como la

geografía de la oferta de empleo, el nivel de la oferta de empleo o el departamento/función de la oferta de empleo podrían ofrecer más luz sobre el tema en cuestión.

Siendo los listados de ofertas de empleo dimensiones clave en el desarrollo de la estrategia de comunicación externa de una empresa, sería adecuado asimismo considerar otros puntos de contacto —boletines informativos para consumidores, eventos de empresa para complementar la evaluación de si una empresa está luchando por mantener su singularidad mediante el uso de vocabularios DEI.

Este documento también tiene implicaciones empíricas para los profesionales al proporcionar un punto de referencia sobre cómo las empresas estigmatizadas pueden mitigar el proceso de desindividuación. Los departamentos de RSC, Asuntos Corporativos y Relaciones Públicas, como primer grupo de partes interesadas; los de Marketing, Marca y Comunicación, como segundo grupo; y las funciones de recursos humanos, diversidad e inclusión, como tercero, tienen el potencial de aplicar el aprendizaje y las conclusiones en su trabajo diario, siguiendo a Kharroubi (2021). Desde la perspectiva del inversor, el estudio ofrece inteligencia empresarial para tomar decisiones informadas en función de la estrategia a futuro.

En particular, los directores de RSC pueden aplicar las estrategias y tácticas relativas a la elaboración de informes, mientras que los líderes de recursos humanos tienen la posibilidad de incluir o aprovechar vocabularios específicos para atraer talento, confirmando la dirección de Jonsen *et al.* (2019), que pertenece a una audiencia específica, al tiempo que garantiza oportunidades justas entre las minorías y los grupos de recursos de los empleados.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ABBEN, D. R. (2014). *Web-Based Recruitment: Strategies for Attracting LGBT Employees*.
- ALONSO, J. M., ILLIA, L. y RODRÍGUEZ-CÁNOVAS, B. (2024). «Comunicación RSC e industrias estigmatizadas: ¿La Inclusión y la diversidad se convierten en un medio para mitigar el estigma? Seis décadas de revisión de la literatura». *Cuadernos. info*, (57), 268-292.
- AMIRKHANYAN, A. A., KIM, H. J. y LAMBRIGHT, K. T. (2008). «Does the public sector outperform the nonprofit and for-profit sectors? Evidence from a national panel study on nursing home quality and access». *Journal of Policy Analysis and Management: The Journal of the Association for Public Policy Analysis and Management*, 27(2), 326-353.
- ANDREASSEN, C. S., TORSHEIM, T. y PALLESEN, S. (2014). «Use of online social network sites for personal purposes at work: Does it impair self-reported performance?». *Comprehensive psychology*, 3, 01-21.

- ASHBURN-NARDO, L. (2017). «Parenthood as a moral imperative? Moral outrage and the stigmatization of voluntarily childfree women and men». *Sex roles*, 76(5), 393-401.
- BAERT, S., DE MEYER, A. S., MOERMAN, Y. y OMEY, E. (2018). «Does size matter? Hiring discrimination and firm size». *International Journal of Manpower*, 39(4), 550-566.
- BAILEY, J., WALLACE, M. y WRIGHT, B. (2013). «Are gay men and lesbians discriminated against when applying for jobs? A four-city, internet-based field experiment». *Journal of homosexuality*, 60(6), 873-894.
- BETANCOURT, J.R. y KING, R.K. (2000). «Diversity in health care: expanding our perspectives». *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 154(9), 871-872.
- BOEHNCKE, G.A. (2023). «The role of CSR in high Potential recruiting: literature review on the communicative expectations of high potentials». *Corporate Communications: An International Journal*, 28(2), 249-273.
- BÖHM, S., LINNYK, O., KOHL, J., WEBER, T., TEETZ, I., BANDURKA, K. y KERSTING, M. (2020, June). «Analysing gender bias in IT job postings: A pre-study based on samples from the German job market». En *Proceedings of the 2020 on computers and people research conference*, pp. 72-80.
- CARLSSON, M. y ROTH, D.O. (2007). «Evidence of ethnic discrimination in the Swedish labor market using experimental data». *Labour economics*, 14(4), 716-729.
- CORNELISSEN, T. y JIRJAHN, U. (2012). «September 11th and the earnings of Muslims in Germany—The moderating role of education and firm size». *Journal of Economic Behavior & Organization*, 81(2), 490-504.
- CREARY, S.J., ROTHBARD, N. y SCRUGGS, J. (2021). *Improving workplace culture through evidence-based diversity, equity and inclusion practices*.
- DEMANGEOT, C., KIPNIS, E., PULLIG, C., CROSS, S.N., EMONTPOOL, J., GALALAE, C. & BEST, S.F. (2019). «Constructing a bridge to multicultural marketplace well-being: A consumer-centered framework for marketer action». *Journal of Business Research*, 100, 339-353.
- DIMITRIESKA, S., STAMEVSKA, E. y STANKOVSKA, A. (2019). «Inclusive marketing-reality or make up». *Economics and Management*, 16(2), 112-119.
- DOLAN, K., HUNT, V., PRINCE, S. y SANCIER-SULTAN, S. (2020). *Diversity still matters*.
- DOWNNEY, S.N., VAN DER WERFF, L., THOMAS, K.M. y PLAUT, V.C. (2015). «The role of diversity practices and inclusion in promoting trust and employee engagement». *Journal of Applied Social Psychology*, 45(1), 35-44.
- EAGLY, A.H. (2013). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Psychology Press.
- ELSASS, P.M. y GRAVES, L.M. (1997). «Demographic diversity in decision-making groups: The experiences of women and people of color». *Academy of management review*, 22(4), 946-973.
- ERİÇOK, B., GÜNBEY, M. y ERAY, K.A.R.A. (2023). «Inclusiveness in graduate education in developing countries: a document analysis of diversity and inclusion in the PhD postings». *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(4), 820-830.
- FARNDAL, E., BIRON, M., BRISCOE, D.R. y RAGHURAM, S. (2015). «A global perspective on diversity and inclusion in work organisations». *The International Journal of Human Resource Management*, 26(6), 677-687.
- FERRARO, C., HEMSLEY, A. y SANDS, S. (2023). «Embracing diversity, equity, and inclusion (DEI): Considerations and opportunities for brand managers». *Business Horizons*, 66(4), 463-479.

- FILBECK, G., FOSTER, B., PREECE, D. y ZHAO, X. (2017). «Does diversity improve profits and shareholder returns? Evidence from top rated companies for diversity by DiversityInc». *Advances in accounting*, 37, 94-102.
- FLAGE, A. (2020). «Discrimination against gays and lesbians in hiring decisions: a meta-analysis». *International Journal of Manpower*, 41(6), 671-691.
- FOX, J., HURTADO, N. y O'CAMPO, M. (2022). «Gender discrimination in job postings: does it still exist?». *Journal of Business Studies Quarterly*, 11(4), 1-7.
- FRISSEN, R., ADEBAYO, K. J. y NANDA, R. (2023). «A machine learning approach to recognize bias and discrimination in job listings». *AI & SOCIETY*, 38(2), 1025-1038.
- GOERKE, L. y PANNENBERG, M. (2011). «Trade union membership and dismissals». *Labour Economics*, 18(6), 810-821.
- GROENEVELD, S. y VERBEEK, S. (2012). «Diversity policies in public and private sector organizations: An empirical comparison of incidence and effectiveness». *Review of Public Personnel Administration*, 32(4), 353-381.
- HUNDSCHELL, A., RAZINSKAS, S., BACKMANN, J. y HOEGL, M. (2022). «The effects of diversity on creativity: A literature review and synthesis». *Applied Psychology*, 71(4), 1598-1634.
- JEDYNAK, E. (2017). *Diversity Management as a Responsible Way of Searching for Job Candidates—Case Study of Big Companies that Signed Diversity Chart in Poland*.
- JOHANSEN, M. y ZHU, L. (2017). «Who values diversity? Comparing the effect of manager gender across the public, private, and nonprofit sectors». *The American Review of Public Administration*, 47(7), 797-809.
- JONSEN, K., POINT, S., KELAN, E. K. y GRIEBLE, A. (2019). «Diversity and inclusion branding: A five-country comparison of corporate websites». *The International Journal of Human Resource Management*, 32(3), 616-649.
- KHARROUBI, D. (2021). «Global workforce diversity management: Challenges across the world». *Ekonomicko-manazerske spektrum*, 15(1), 28-37.
- KI-MOON, B. (2013). «The millennium development goals report 2013». *United Nations Pubns*, 365, 366.
- KIM, P. T. y SCOTT, S. (2018). «Discrimination in online employment recruiting». *Louis ULJ*, 63, 93.
- KLIMKIEWICZ, K. y OLTRA, V. (2017). «Does CSR enhance employer attractiveness? The role of millennial job seekers' attitudes». *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 24(5), 449-463.
- KOCHAN, T., BEZRUKOVA, K., ELY, R., JACKSON, S., JOSHI, A., JEHN, K. & THOMAS, D. (2003). «The effects of diversity on business performance: Report of the diversity research network». *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 42(1), 3-21.
- KRAUSE, W. (2019). «Leading in times of cultural diversity: Achieving wellbeing, inclusivity, and organizational performance». En *The Routledge companion to management and workplace spirituality*, Routledge, pp. 250-260.
- KUNDU, S. C. y MOR, A. (2017). «Workforce diversity and organizational performance: a study of IT industry in India». *Employee Relations*, 39(2), 160-183.
- LEIBBRANDT, A. y LIST, J. A. (2018). *Do equal employment opportunity statements backfire? Evidence from a natural field experiment on job-entry decisions* (Nº w25035). National Bureau of Economic Research.
- LOGINOVA, Y. y SEMENOVA, M. (2024). *Board Gender Diversity And Bank Performance During Covid-19: Did Women Save The Day?* (Nº WP BRP 94/FE/2024). National Research University Higher School of Economics.

- LORENZO, R. y REEVES, M. (2018). «How and where diversity drives financial performance». *Harvard Business Review*, 30(Jan), 1-5.
- MALACH, S. E. y MALACH, R. L. (2014). «Start Your Own Business Assignment in the Context of Experiential Entrepreneurship Education». *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(1), 169-186.
- MAURER-FAZIO, M. (2012). «Ethnic discrimination in China's internet job board labor market». *IZA Journal of Migration*, 1, 1-24.
- MCCREA, A. M., ZHU, L. y JOHANSEN, M. S. (2022). «Managing diversity differently: The external environment and cross-sector differences in diversity management». *Journal of Public Administration Research and Theory*, 32(2), 436-454.
- NIU, Y., HIRUDAYARAJ, M., SIMS, C. H. y KAWASHIMA, Y. (2018). «Lookism in the Chinese nursing industry: A content analysis of online recruitment advertisements». *Journal of Asia-Pacific Business*, 19(2), 96-113.
- OLDFORD, E. y Fiset, J. (2021). «Decoding bias: Gendered language in finance internship job postings». *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 31, 100-114.
- PIRÓG, D. y HIBSZER, A. (2023). «What kind of GEES specialists does the labour market really need? Content analysis of job adverts in selected countries». *Journal of Geography in Higher Education*, 1-25.
- PRATTO, F., SIDANIUS, J. y LEVIN, S. (2006). «Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward». *European review of social psychology*, 17(1), 271-320.
- RICHARD, O. C. (2000). «Racial diversity, business strategy, and firm performance: A resource-based view». *Academy of management journal*, 43(2), 164-177.
- SCHIPANI, A. (2019). *Strategies of redistribution: the left and the popular sectors in Latin America* (Doctoral dissertation, UC Berkeley).
- SHUKLA, S. (2021). «Between College and That First Job: Designing and Evaluating Policies for Hiring Diversity». *International Finance Discussion Paper*, 1331.
- TANG, H. H. H., CHUN, D. W. S., LEUNG, I. C. Y. y YAU, T. S. H. (2021). «Aspiring and becoming STEM teachers in Hong Kong: A gender perspective». En *Gender Equity in STEM in Higher Education*, Routledge, pp. 187-208.
- TIXIER, M. (1999). «Corporate communications: conception and structure in some European, American and Asian countries». *Journal of Communication Management*, 3(4), 363-379.
- TUCKMAN, H. P. (1998). «Competition, commercialization, and the evolution of non-profit organizational structures». *Journal of Policy Analysis and Management: The Journal of the Association for Public Policy Analysis and Management*, 17(2), 175-194.
- WEIGAND, R. A. (2007). «Organizational diversity, profits and returns in US firms». *Problems and Perspectives in Management*, vol. 5, núm. 3, 69-83.
- WELFORD, R. (2004). «Corporate social responsibility in Europe and Asia: Critical elements and best practice». *Journal of corporate citizenship*, 13, 31-47.
- WILLIAMS, K. Y. y O'REILLY III, C. A. (1998). «Demography and». *Research in organizational behavior*, 20, 77-140.
- WISE, L. R. y TSCHIRHART, M. (2000). «Examining empirical evidence on diversity effects: how useful is diversity research for public-sector managers?». *Public Administration Review*, 60(5), 386-394.
- WOOD, M., HALES, J., PURDON, S., SEJERSEN, T. y HAYLLAR, O. (2009). «A test for racial discrimination in recruitment practice in British cities». *Department for Work and Pensions Research Report*, 607, 1-69.

- WOODSON, T.M. y OLLIER-MALATERRE, A. (2016). «An intersectional approach to diversity management in the United States and France». En *Research Handbook of International and Comparative Perspectives on Diversity Management*, Edward Elgar Publishing, pp. 69-88.
- YANAPRASART, P., CHOREMI, T. y GANDER, F. (2013). «Language diversity management on corporate websites». *Exploring the dynamics of multilingualism. The DYLAN project*. Amsterdam / Filadelfia: Benjamins, 137-154.

UNA VISIÓN DE LA ECONOMÍA CIRCULAR A PARTIR DE LOS HÁBITOS Y COMPORTAMIENTOS DE COMPRA DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, EMPRESARIALES Y DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA

Marta Esmeralda VIDAL GARCÍA
Universidad Europea de Madrid

Ana María VILLAGRASA MEJÍA
Universidad Europea de Madrid

Raquel UREÑA JOYANES
Universidad Europea de Madrid

Resumen: El capítulo analiza la economía circular a partir de los hábitos y comportamientos de compra de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y de la Comunicación de la Universidad Europea. En un contexto marcado por la crisis climática, se expone la relevancia creciente de la economía circular como alternativa al modelo lineal de producción y consumo, vinculándola además con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 11 y el ODS 12.

El objetivo principal consiste en analizar la importancia que los estudiantes otorgan a variables relacionadas con la economía circular a partir de sus hábitos de compra y la sensibilización existente sobre la sostenibilidad en el sector agroalimentario. Para ello se usa una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) basada en la aplicación de metodologías activas alineadas con el modelo académico de la

universidad. Entre los principales resultados destaca un alto nivel de concienciación respecto al impacto ambiental, así como la importancia de la eliminación de plásticos y de fortalecer la lucha contra el cambio climático. Sin embargo, dichas actitudes no siempre se reflejan en la práctica, ya que el precio, la disponibilidad y la impulsividad influyen notablemente en los hábitos de compra. Las conclusiones subrayan la importancia de fomentar la sostenibilidad en la educación superior y la necesidad de reforzar la coherencia entre valores y hábitos reales de consumo. La experiencia resulta replicable en otros contextos educativos y contribuye a formar ciudadanos globales sensibilizados con el medioambiente.

Palabras clave: economía circular, consumo responsable, sostenibilidad, hábitos de compra.

I. INTRODUCCIÓN

El modelo académico de la Universidad Europea se asume desde cuatro dimensiones del perfil profesional del titulado: intelectual, profesional, internacional y ético-social, que se desarrollan a través de seis pilares pedagógicos (currículum integrado, enfoque *data driven* e inquietud investigadora, entornos profesionales, entornos simulados, educación transdisciplinar y *one world*), los cuales responden a las necesidades de los estudiantes como profesionales del futuro, a las tendencias en Educación Superior, así como a los retos y demandas de la sociedad actual, siendo el aprendizaje experiencial el centro de un modelo basado en la colaboración universidad-empresas-sociedad.

El modelo promueve en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de actividades vinculadas con sus pilares para fomentar el aprendizaje colaborativo, holístico e interdisciplinar, mediante metodologías centradas en casos, proyectos o retos derivados de la realidad profesional (Soto *et al.*, 2024). De esta manera se proporciona a los estudiantes una experiencia formativa no solo para adquirir conocimientos, sino también para desarrollar competencias profesionales y valores que faciliten su empleabilidad como ciudadano global.

Dentro de los pilares del modelo académico, adquieren una connotación especial cuatro de ellos por cuanto se observa su consideración durante el desarrollo de la actividad objeto de estudio, estos son:

— Currículum integrado, al participar estudiantes de diversas asignaturas de una titulación que tuvieron la oportunidad de interrelacionar conceptos y áreas de actuación, integrando conocimientos y competencias con visión global y un enfoque que trasciende la propia disciplina.

— Educación transdisciplinar, referida al trabajo colaborativo entre estudiantes de varias titulaciones con la participación de expertos y profesionales en la temática considerada.

— Enfoque *data driven* e inquietud investigadora, al fomentar el pensamiento crítico, así como la indagación continua y el análisis sistemático de información.

— *One world*, al promover la sensibilización del estudiante como ciudadano global, con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la diversidad y la multiculturalidad, específicamente en cuanto a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS 11, ciudades y comunidades sostenibles y ODS 12, producción y consumo responsable).

En torno a lo expuesto, se parte de la consideración de las características de la actual crisis climática, ambiental y ecológica, que ha impulsado cambios que permiten aliviar las presiones propias de un modelo de producción y consumo lineal, surge en los años ochenta, de la mano de la ecología industrial o economía ecológica, la «economía circular» como alternativa para repensar y redefinir las necesidades actuales y su satisfacción mediante tres principios o premisas: alargar la vida útil de los productos conservando su utilidad, optimizar los recursos durante la vida útil de los productos reduciendo su impacto negativo y manteniendo el valor de los materiales usados (Carrillo, 2009).

Desde un orden institucional y reglamentario, en el ámbito europeo este modelo de producción y consumo ha sido asumido con fuerza desde 2015 por parte de la Comisión Europea, estableciendo un plan de acción que ha venido evolucionado a lo largo de los años, hasta dar paso a un nuevo plan de acción de economía circular para una Europa más limpia y competitiva que sirve de marco a la «Estrategia Española de Economía Circular: España Circular 2030» alineada con los objetivos de los dos planes de acción de economía circular de la Unión Europea, con el Pacto Verde Europeo y la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, estableciendo estrategias, orientaciones básicas y objetivos cuantitativos para 2030 (Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, 2020).

Como insumo para fundamentar el desarrollo de este estudio se consideraron los resultados de varias investigaciones entre las que destaca la realizada por Acuña-Rodríguez *et al.* (2023) al caracterizar la educación ambiental desde su articulación en los currículos de las instituciones de educación superior, asumiendo su inclusión de forma transversal, a partir del impulso de la formación integral para asumir la responsabilidad en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En este sentido, adquieren sentido las ideas expuestas por Zottele y Nájera (2022) quienes analizan alternativas éticas y responsables en los distintos ámbitos y a través de los distintos actores involucrados como lo son gobierno, sector empresarial y sociedad civil como consumidores, destacando la economía circular como una opción para

aminorar los daños medioambientales y alcanzar los objetivos de la Agenda 2030.

Destacan las conclusiones del sexto informe de ClicKoala (2025), al consultar a los ciudadanos españoles respecto a la evolución de las actitudes y los hábitos de consumo sostenible, asumiéndolo como un sistema compuesto por cinco piezas que funcionan de forma sincronizada para transformar actitudes en hábitos: la percepción y actitud ante el cambio climático, los factores psicosociales que desequilibran la relación emoción-acción, el papel de las empresas en la solución, la producción o consumo sostenible y los hábitos de compra ante el acceso y la comprensión de información sobre los productos. Entre los hallazgos, al comparar los resultados del año 2024 con el anterior, destacan: los bajos niveles de personas que tienen hábitos de consumo sostenible, así como la disminución de la preocupación o sensibilidad por el cambio climático, especialmente entre los jóvenes, siendo mayor en los hombres que en las mujeres, lo cual incide en la adopción de hábitos sostenibles.

En este orden de ideas el I Informe del Observatorio de la Generación Z (2025), ofrece información detallada y matizada que ayuda a comprender algunos hábitos de consumo desarrollados por los jóvenes en España, puesto que también analiza la influencia que tienen las redes sociales en sus decisiones de compra, corroborando tendencias y polemizando sobre algunos estereotipos. Los resultados permiten evidenciar en los participantes una conciencia medioambiental consolidada, asociada con el consumo responsable, preferencia por productos sostenibles, entre otras acciones vinculadas con las premisas de la economía circular; siendo conscientes de las implicaciones de sus hábitos y comportamientos de compra en el cambio climático y la sostenibilidad del medioambiente, reflexionando sobre soluciones globales que requieren del compromiso y actuación de organismos supranacionales, administración pública, productores locales, grandes corporaciones, ciudadanos y medios de comunicación.

Adquiere sentido aclarar conceptos vinculados y complementarios, como son: *consumo responsable* y *consumo sostenible*. Romero y Camarena (2023) establecen que el primero se refiere a las decisiones de compra basadas en el impacto social y ambiental que se deriva de la extracción de materia prima, así como de la producción, distribución y uso de un producto o de su embalaje; mientras que el segundo está vinculado al consumo de los productos y servicios que realmente son requeridos y que también favorecen la preservación del entorno.

En este sentido, el consumo responsable se vincula con la toma de decisiones conscientes y éticas en el consumo, por lo que alude a los aspectos sociales, económicos y ambientales, éticos y de justicia, mientras que el consumo sostenible se basa en el uso eficiente de los

recursos y la máxima reducción en la generación de residuos, buscando en definitiva la reducción del impacto ambiental. De tal manera que a efectos de este estudio se asumen como conceptos complementarios, por lo que se abordarán unificados e indistintamente.

II. OBJETIVOS

Comprometidos con la innovación educativa centrada en el estudiante, con la formación global del alumnado y con el desarrollo de un entorno sostenible, el objetivo principal de esta práctica educativa es analizar la relevancia que otorgan los estudiantes a determinados elementos de la economía circular a través de sus hábitos y comportamientos de compra. Asimismo, a partir de este objetivo general se desprenden otros más específicos:

- Implementar los pilares del modelo académico a partir de metodologías activas, reflejando su impacto en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje.

- Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la economía circular en el sector agroalimentario, promoviendo prácticas sostenibles y éticas a través de dinámicas participativas.

III. METODOLOGÍA

La experiencia en innovación educativa se centró en la metodología *flipped classroom* o aula invertida, referida por Al-Samarraie *et al.* (2020) como un tipo de metodología activa que permite al alumno transformarse en protagonista de su aprendizaje, involucrándose desde el inicio y asumiendo un papel activo. El estudio se abordó desde un enfoque mixto (cuanti-cualitativo), siguiendo a Hernández y Mendoza (2023), lo cual permitió obtener una perspectiva más amplia y profunda al analizar la información recopilada.

Se consideró una muestra no probabilística con relación idéntica para ambas perspectivas (cuantitativa y cualitativa) compuesta por 57 estudiantes, considerados como participantes que cumplen con los siguientes criterios de inclusión:

- Edad entre 18 y 25 años.
- Estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y de la Comunicación, que cursan las titulaciones (tanto en español como en inglés) de: Administración y Dirección de Empresas, Economía, Relaciones Internacionales, Negocios Internacionales y Periodismo.

La recopilación de datos se llevó a cabo a través de una encuesta realizada por ClicKoala. Esta organización se dedica a promover el consumo responsable y sostenible, y colaboró tanto en la realización del taller como en la toma de datos para la encuesta (compuesta por 25 preguntas de clasificación, que incluyen datos demográficos, así como diversos aspectos relacionados con la sostenibilidad, el comercio justo, y las prácticas de consumo responsable y sostenible aplicada a los participantes). ClicKoala¹ lleva a cabo estudios con la intención de comprender la visión de los ciudadanos y expertos acerca de la sostenibilidad.

La iniciativa llevada a cabo se implementó en dos fases. En primer lugar, se realiza una encuesta a los estudiantes, para conocer sus actitudes, hábitos de compra y la relevancia que otorgan a variables como el precio, los envases de plástico, el fabricante, la composición, la procedencia, el grado de responsabilidad social y respeto al medio ambiente de los productos (o su fabricación), así como a las personas implicadas en el proceso productivo (empleo digno, igualdad de oportunidades, sin trabajo infantil), entre otros aspectos. Se incluyen diferentes aspectos relacionados con la sostenibilidad, el comercio justo, y las prácticas de consumo responsable. Las preguntas realizadas a los estudiantes se organizaron en torno a las siguientes dimensiones:

- La importancia de saber si un producto se ha fabricado en España o cerca de casa.

- Conocer si los productos se han fabricado con trabajo infantil.

- Preferencia por productos elaborados por personas que poseen un empleo digno.

- Igualdad de género en las oportunidades laborales.

- Impacto ambiental derivado de la fabricación de los productos consumidos.

- Seguridad para la salud de los productos de cuidado personal.

- Preferencia por productos de pequeños productores, empresas locales, cooperativas, etcétera.

- Eliminación del plástico de un solo uso en los productos que no lo necesitan.

- Descarbonización de la cadena de suministro y protección de la biodiversidad.

- Adquisición de productos ecológicos y de comercio justo.

- Relevancia de fabricantes y precio de los productos adquiridos.

Se realizó un análisis descriptivo de cada una de las variables consideradas con el propósito de conocer tendencias, a través de la estadística descriptiva, presentando los resultados mediante distribuciones de frecuencias.

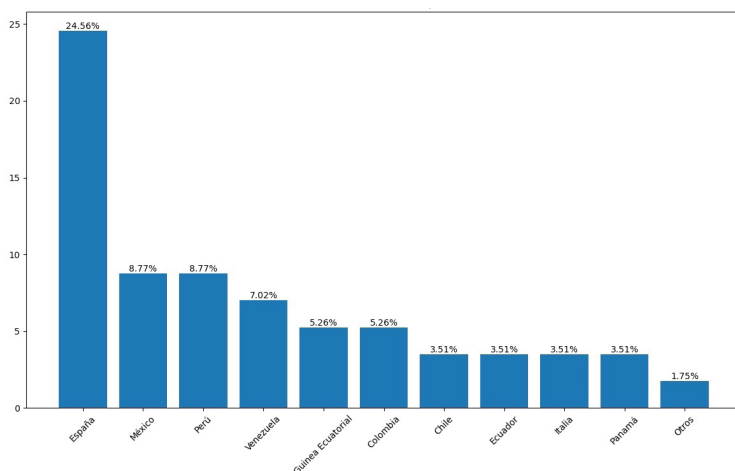
¹ <https://clickoala.com/>

Posteriormente, se llevó a cabo un taller en el que se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre los resultados de la encuesta, analizando las causas de las diferencias encontradas en sus actitudes y hábitos de compra (desde el punto de vista de los ciudadanos y de los medios de comunicación), y proponiendo soluciones por parte de diferentes agentes (administraciones públicas, organismos supranacionales, productores locales, grandes corporaciones, ciudadanos y medios de comunicación), para lo cual se elaboró un guion semiestructurado. Se establecieron unidades de análisis que fueron codificadas y categorizados en atención a las respuestas de los encuestados, para llevar a cabo una evaluación temática mediante el análisis de contenido.

IV. RESULTADOS

La muestra estuvo compuesta por un 51% de estudiantes del género masculino y un 46% del género femenino (el 3% restante no contesta). Tal como se muestra en el gráfico 1, los países de procedencia de los encuestados son muy diversos: por orden de representación: España (25%), México (9%), Perú (9%), Venezuela (7%), Guinea Ecuatorial (5%), Colombia (5%), Chile (3,5%), Ecuador (3,5%), Italia (3,5%), Panamá (3,5%), y varios países representados en un 1,75% bajo el epígrafe «Otros» en el gráfico 1, como son Mónaco, Uruguay, Cuba, Kirguistán, Emiratos Árabes unidos, Austria, Sudán, Bulgaria, Corea del Norte, Serbia, Suecia, Hungría, Albania, Surinam y República Dominicana.

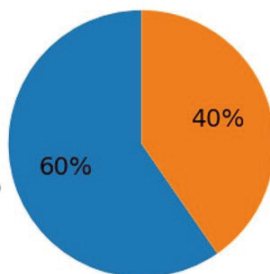
GRÁFICO 1. País de procedencia



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se resumen los principales resultados del resto de cuestiones planteadas, en atención a las dimensiones y variables consideradas, destacando las diferencias por género, así como por franjas de edad (18-21 y 22-25 años) y país de procedencia.

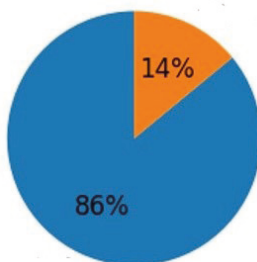
GRÁFICO 2. Importancia de la fabricación local.



Fuente: Elaboración propia.

El 60% de los encuestados considera importante conocer si un producto se ha fabricado en España o cerca de casa antes de comprarlo (por género, el 77% de las mujeres y el 41% de los hombres). La franja de edad 18-21 años lo considera más importante que la de 22-25, así como estudiantes procedentes de Italia, Hungría, Venezuela o España.

GRÁFICO 3. Importancia de evitar productos hechos con trabajo infantil

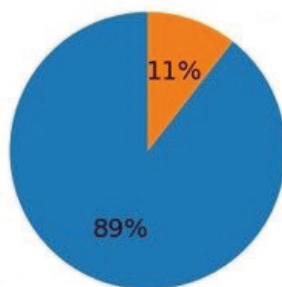


Fuente: Elaboración propia.

El 86% de los estudiantes está de acuerdo en que antes de comprar sería ideal tener la certeza de que ningún producto se ha hecho con

trabajo infantil (concretamente, el 92% de las mujeres y el 79% de los hombres). En este caso la franja de edad 22-25 le da algo más de importancia, al igual que países como Venezuela, Perú, Colombia o Ecuador.

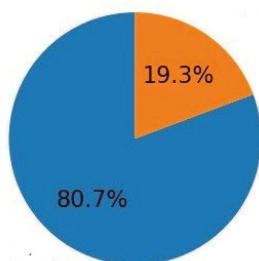
GRÁFICO 4. Empleo digno



Fuente: Elaboración propia.

El 89% piensa que lo ideal sería tener la garantía de que lo que compras ha sido elaborado por personas con un empleo digno (el 88% de las mujeres y el 90% de los hombres), coincidiendo con casi el 100% de la franja de edad 18-21 años, así como los procedentes de España, México, Venezuela, Chile, Italia, Hungría, Ecuador o Uruguay.

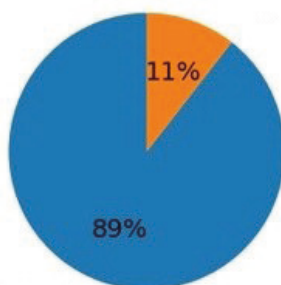
GRÁFICO 5. Igualdad de oportunidades laborales



Fuente: Elaboración propia.

El 81% opina que lo ideal sería tener la certeza de que lo que compras proviene de empresas donde hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades laborales (el 96% de las mujeres y el 66% de los hombres). La franja de edad 22-25 le da más de importancia, y países como Venezuela, Chile, Ecuador, Italia o Panamá.

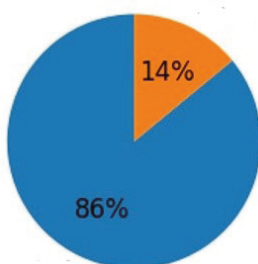
GRÁFICO 6. Fabricación respetuosa con el medio ambiente.



Fuente: Elaboración propia.

Al 89% le gustaría saber si lo que compra se ha hecho de manera respetuosa con el medioambiente (al 92% de las mujeres y al 86% de los hombres), el 100% de la franja de edad 22-25 opina igual, así como los estudiantes procedentes de México, Perú, Colombia, Venezuela y España.

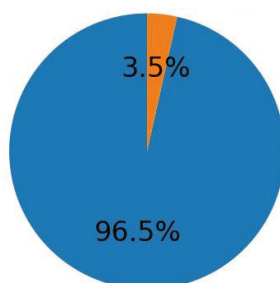
GRÁFICO 7. Impacto en el cambio climático.



Fuente: Elaboración propia.

Al 86% de los estudiantes le gustaría poder conocer si lo que compran tiene un impacto positivo en la lucha contra el cambio climático (al 96% de las mujeres y al 76% de los hombres). Se identifica más con esta afirmación la franja de edad 18-21, y países como México, Perú, Colombia, Venezuela y España.

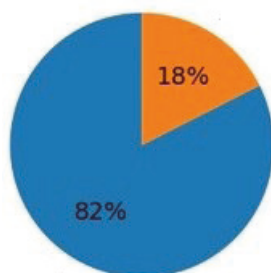
GRÁFICO 8. Productos de cuidado personal seguros.



Fuente: Elaboración propia.

El 96% (tanto de hombres como de mujeres) coincide en que lo ideal sería tener la certeza de que los productos de cuidado personal que compramos son seguros y no contienen sustancias nocivas para la salud. No existen diferencias significativas por edad ni por países, ya que casi la totalidad de los encuestados está de acuerdo con esta afirmación.

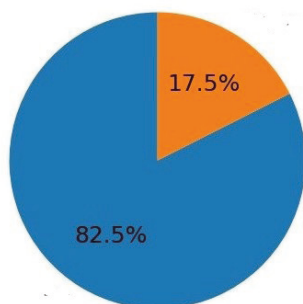
GRÁFICO 9. Productos de cuidado personal saludables.



Fuente: Elaboración propia.

En la misma línea se pronuncia el 82% cuando compra productos de cuidado personal (como geles, champús, desodorantes o maquillajes) asegurándose de que no sean perjudiciales para la salud, ya sea revisando los ingredientes o buscando sellos que lo certifiquen (84% de mujeres y 82% de hombres), sin diferencias significativas por edad, y predominando países como Venezuela, Colombia, Guinea Ecuatorial o Ecuador.

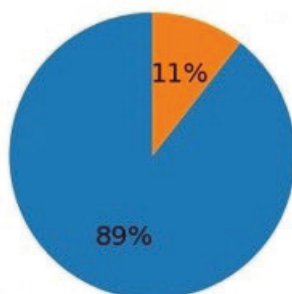
GRÁFICO 10. Conocer el tipo de empresa.



Fuente: Elaboración propia.

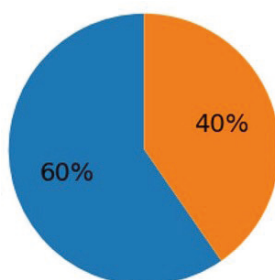
El 82,5% opina que lo ideal sería conocer el tipo de empresa antes de comprar un producto, para saber si es un pequeño productor, una empresa local, una cooperativa, una empresa social con impacto positivo, una gran multinacional extranjera, entre otras (el 88% de las mujeres y el 76% de los hombres). Por edad, los de la franja 22-25 se identifican más con esta afirmación, y países como Venezuela, Chile, Italia o Panamá.

GRÁFICO 11. Eliminar plásticos de un solo uso.



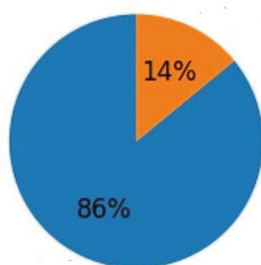
Fuente: Elaboración propia.

El 89% opina que debería eliminarse el plástico de un solo uso en todos los productos que no lo necesitan (como plátanos, naranjas, galletas envueltas individualmente, cajas de cartón envueltas en plástico, productos de panadería, verduras, entre otros). Están de acuerdo el 100% de las mujeres y el 83% de los hombres, y más en la franja de edad 22-25, y los precedentes de España, Perú, Venezuela, Colombia y Ecuador.

GRÁFICO 12. No comprar alimentos envasados en plástico.

Fuente: Elaboración propia.

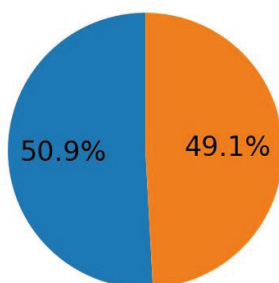
En esta misma línea, el 60% se asegura de no comprar alimentos que estén envasados con plástico que no es necesario (81% de mujeres y 45% de hombres), sin diferencias significativas por edad. Predominan en esta práctica los procedentes de Italia, Hungría, Bulgaria, Austria o República Dominicana.

GRÁFICO 13. Empresas responsables medioambientalmente.

Fuente: Elaboración propia.

El 86% considera que todas las empresas deberían esforzarse, mediante la acción colectiva, por descarbonizar su cadena de suministro, obtener materiales de origen responsable y proteger la biodiversidad y el bienestar animal. Están de acuerdo con esta afirmación el 88% de las mujeres y el 86% de los hombres, y casi la totalidad de los incluidos en la franja 22-25 años y un apoyo muy alto en la mayoría de los países.

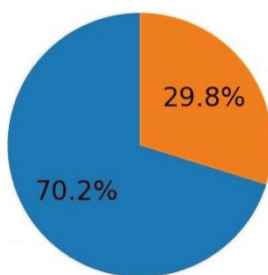
GRÁFICO 14. Conocer donde se han fabricado los productos.



Fuente: Elaboración propia.

El 51% se fija en el lugar donde se han fabricado los productos cuando va a comprar a un supermercado o una tienda. Concretamente, el 69% de las mujeres frente al 38% de los hombres, sin diferencias significativas por edad, y principalmente países como República Dominicana, Mónaco, Austria o Sudán.

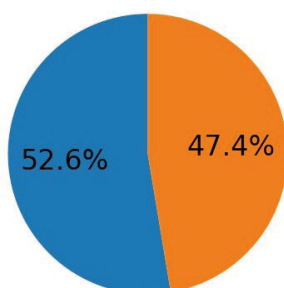
GRÁFICO 15. Compra productos de comercio justo.



Fuente: Elaboración propia.

El 70% de la muestra (72% de hombres y 69% de mujeres) suele comprar productos de comercio justo (como chocolate, ropa o cosméticos, entre otros), sin diferencias significativas por edad, y destacando países como Venezuela, República Dominicana o Italia.

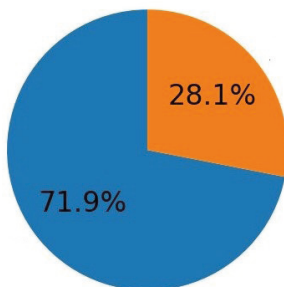
GRÁFICO 16. Compra de productos ecológicos.



Fuente: Elaboración propia.

El 53% afirma comprar productos ecológicos (el 57% de las mujeres y el 43% de los hombres), principalmente los de la franja de edad 18-21, sin destacar ningún país en concreto.

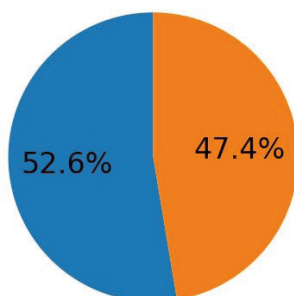
GRÁFICO 17. Compra de frutas y verduras de temporada.



Fuente: Elaboración propia.

El 72% de los encuestados suele comprar fruta y verduras de temporada (41% de las mujeres y 59% de los hombres), sin diferencias significativas por edad ni por países.

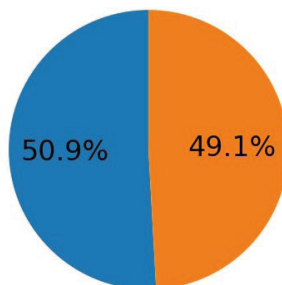
GRÁFICO 18. Compra de productos de cercanía.



Fuente: Elaboración propia.

Solo el 47% suele comprar productos de Km 0 o de cercanía (46% de las mujeres y 52% de los hombres), sin diferencias significativas por edad, y destacando países como Venezuela, Italia, Panamá o Suecia.

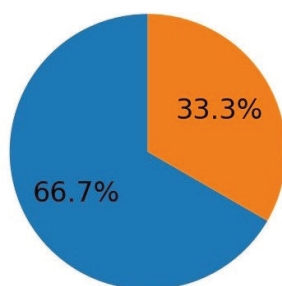
GRÁFICO 19. Compra productos de segunda mano.



Fuente: Elaboración propia.

El 51% suele comprar productos de segunda mano, como ropa, videojuegos, dispositivos electrónicos, entre otros (52% de mujeres y 48% de hombres), sin diferencias significativas por edad ni por países.

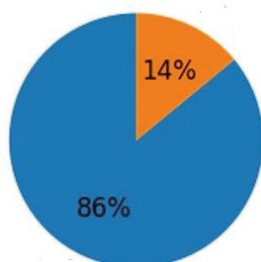
GRÁFICO 20. Fijarse en el fabricante antes de comprar.



Fuente: Elaboración propia.

Solamente el 33% se fija en quién es el fabricante antes de comprar, para asegurarse de que comparte principios y valores medioambientales y sociales similares (38% de mujeres y 31 de hombres), sin diferencias significativas por edad. Por países, se fijan en el fabricante los procedentes de Italia, Hungría, Suecia, Albania o Panamá, y no lo hacen en absoluto los de Ecuador o República Dominicana.

GRÁFICO 21. Fijarse en el precio al comprar.



Fuente: Elaboración propia.

El 86% afirma que a la hora de comprar ropa se fija principalmente en el precio y en que le guste (mismo porcentaje para hombres y mujeres), el 100% de los comprendidos entre 22-25 años, y de Venezuela, Italia, Hungría, Austria, Suecia, Mónaco, República Dominicana, Corea del Norte, Cuba, Ecuador y Emiratos Árabes Unidos.

De la mano de estos resultados, tal como se ha comentado en la metodología, después de la realización de la encuesta, la empresa ClicKoala llevó a cabo un taller práctico con los estudiantes en el que reflexionaron sobre las diferencias encontradas en sus actitudes

y hábitos de consumo. Para analizar las causas de dichas diferencias se dividió a los estudiantes en grupos para que realizaran el análisis teniendo en cuenta distintos puntos de vista: el de los ciudadanos y el de los medios de comunicación.

Desde el punto de vista de los ciudadanos se identificaron causas de tipo intrínseco y extrínseco. Entre las causas intrínsecas se encuentran las siguientes:

- La irracionalidad e impulsividad de los hábitos de compra adquiridos, se adquiere algo porque se necesita (a veces ni siquiera), sin plantearse cuestiones adicionales. Este resultado puede apoyarse en los obtenidos por el Observatorio de la Generación Z (2025), puesto que revelan que la principal motivación para comprar es la búsqueda de satisfacción personal y bienestar emocional; sin embargo, la decisión final se rige por la relación calidad-precio y la experiencia de uso previa por lo que la compra se realiza para sentirse bien, pero evalúan el valor obtenido.

- La confianza depositada en las marcas, algunas porque les gustan y otras porque van asociadas a precios económicos (a pesar de que no sean marcas responsables socialmente).

- La comodidad, o en otras palabras, el trabajo añadido de tener que leer las etiquetas para conocer la procedencia.

- Escasez de alternativas o variedad de productos sostenibles.

- Dificultad para empatizar con condiciones laborales precarias y/o explotación infantil.

- En relación con ello, la percepción de que las actuaciones individuales de consumo no influyan en la forma de fabricar los productos retroalimenta la falta de empatía (existe una desconexión entre el producto y su procedencia o condiciones de fabricación).

- Falta de conciencia medioambiental.

Entre las causas extrínsecas desde el punto de vista de los ciudadanos se identificaron las siguientes:

- El precio: los productos sostenibles se perciben más caros.

- La capacidad adquisitiva, al ser más caros no son productos accesibles a todos los bolsillos.

- La accesibilidad o disponibilidad de los productos, que no se encuentran fácilmente en todos los establecimientos.

Cabe considerar las ideas que se presentan en el Observatorio de Economía Circular (2025), al considerar el precio como un factor crítico, siendo receptivos a promociones y descuentos, puesto que el ahorro percibido justifica la compra aun cuando no se haya realizado para satisfacer una necesidad.

Desde el punto de vista de los medios de comunicación, los estudiantes identificaron los defectos que encuentran en las noticias relacionadas con este tema:

— Escasez de información por parte de los medios sobre la economía circular y el consumo responsable (se desconoce el origen de los productos, su fabricación...).

— Percepción de que todas las noticias sobre el cambio climático, el ecologismo o las prácticas sostenibles son negativas, lo que hace que pierdan el interés por saber más.

— Los medios de comunicación no contribuyen en la creación de conciencia medioambiental en la ciudadanía.

En referencia a las soluciones propuestas por los estudiantes para abordar los aspectos mencionados también las plantearon desde diferentes puntos de vista, teniendo así en cuenta a los diferentes *stakeholders* involucrados: administraciones públicas, organismos supranacionales, productores locales, grandes corporaciones, ciudadanos y medios de comunicación.

Desde el punto de vista de las administraciones públicas, se identificaron las siguientes vías de actuación:

— Ofrecer subsidios para que los productos sostenibles puedan venderse a precios inferiores.

— Regular la producción para evitar prácticas irrespetuosas.

— Promover el consumo consciente apoyando a marcas responsables, entre otras acciones.

— Incluir la educación ambiental en todas las etapas educativas, en aras a concienciar a la población.

— Al considerar los organismos supranacionales las iniciativas identificadas son:

— Establecer normativa, regulación y estándares (accesible a toda la población) para que las empresas sean más transparentes.

— Las empresas (tanto productores locales como grandes corporaciones) pueden contribuir a través de diferentes acciones:

— Generar menos residuos en la producción.

— Reutilizar y reciclar los residuos en el ciclo productivo (economía circular).

— Invertir en tecnología e innovación para fomentar prácticas de producción sostenibles.

— Contribuir en la financiación de escuelas en países en vías de desarrollo, para evitar el trabajo infantil.

Desde el punto de vista de los medios de comunicación se identificaron las siguientes alternativas:

— Denunciar y sacar a la luz las malas prácticas de las empresas.

— Informar acerca de los aspectos positivos y beneficios de la economía circular, no solamente informar de las catástrofes, ya que ello les hace sentir impotentes y no les alienta a pensar que el cambio es posible.

Finalmente, desde la posición de los ciudadanos surgieron los siguientes cursos de acción:

- Reciclar.
- Fomentar la adquisición de productos de segunda mano.
- Informarse antes de adquirir determinados productos.

V. DISCUSIÓN

Partiendo de los resultados expuestos se pueden destacar las siguientes tendencias y conclusiones:

— Gran parte de los encuestados es consciente de la importancia de la sostenibilidad y el comercio justo. Por ejemplo, hay un notable acuerdo en la necesidad de eliminar el plástico de un solo uso, así como de no hacer un uso innecesario de plásticos en los envases de alimentos. Asimismo, muestran preocupación por el hecho de que los productos no se hagan con trabajo infantil.

— Un grupo elevado de participantes hacen un consumo responsable, ya que se declaran compradores de productos ecológicos, de comercio justo, y de temporada. Las mujeres compran productos ecológicos con mayor frecuencia que los hombres, siendo el grupo de edad más activo en este hábito el de 19 a 21 años. También hay un interés por los productos de Km 0 o de cercanía, a pesar de que la mayoría de los encuestados no prioriza productos de proximidad en sus compras.

— Solamente una de cada tres personas se fija en el fabricante por razones éticas o medioambientales. Las mujeres lo hacen algo más que los hombres. Sin embargo, en referencia al impacto ambiental, la mayoría de los encuestados están de acuerdo en que es importante que los productos sean respetuosos con el medio ambiente y que las empresas se esfuercen por descarbonizar sus cadenas de suministro y asuman, en el caso de los productores la Responsabilidad Ampliada del Productor, especificada en la nueva Ley de residuos y suelos contaminados (2022), por lo que esta se extiende hasta la gestión de desechos.

— Casi la totalidad de los participantes coinciden en la importancia de que los productos de cuidado personal no sean perjudiciales para la salud, lo que refleja un alto nivel de conciencia entre los encuestados sobre la seguridad de los productos de cuidado personal.

— La gran mayoría de los encuestados prioriza el precio y el gusto personal al comprar ropa. Cobran sentido las ideas expuestas por el Observatorio de la Generación Z (2025) en cuanto a la conciencia sobre los valores ligados a sostenibilidad demostrados por los jóvenes, pero si implica asumir un mayor precio deja de tener sentido; adquiere más importancia el bienestar animal y destacan la autenticidad y la coherencia en los principios y valores que se comunican para darle forma a la credibilidad de marca.

— Aunado a lo expuesto, sobre el manejo de información para tomar decisiones de compra y adoptar algunos hábitos, el entorno digital, especialmente las redes sociales (consultas en Instagram y TikTok), sirven de inspiración para tomar decisiones de compra, pero también ayudan a validar la compra mediante la comparación de opciones, la valoración de opiniones y reseñas.

Al tomar en cuenta aspectos como el género, grupos de edad o la procedencia de los encuestados, es posible realizar las siguientes inferencias:

Las mujeres tienden a mostrar mayor compromiso con las prácticas sostenibles (como evitar plásticos innecesarios o consumir productos ecológicos). Los hombres presentan ligeramente una menor frecuencia en la adquisición de productos de comercio justo y ecológicos.

— Solamente se ha encuestado a estudiantes entre 18 y 25 años, por lo que las diferencias de edad no son notables, si bien puede hacerse una ligera distinción de la franja entre 22 a 25 años, quienes son levemente más activos en prácticas sostenibles y en consumo responsable.

— Los estudiantes procedentes de países como España, Perú y Venezuela muestran un mayor compromiso con el consumo de productos locales y ecológicos. Los países con menor representación tienen respuestas más variables, posiblemente debido a diferencias culturales o educativas.

VI. CONCLUSIONES

Siguiendo con el modelo académico y a fin de aunar el perfil profesional y ético-social se llevó a cabo el estudio a través de una iniciativa formativa basada en la metodología activa de aprendizaje: *flipped classroom*. Con ello, se ha contribuido a la integración de prácticas sostenibles y éticas en el aula, impulsando la implementación del modelo académico experiencial de la universidad, a través de los pilares: currículum integrado, educación transdisciplinar, enfoque *data driven*, entornos profesionales y *one world*.

Los resultados muestran altos niveles de concienciación de los jóvenes con el consumo responsable y la adquisición de productos sostenibles, así como con el efecto que sus hábitos de compra y consumo tienen en el cambio climático y la conservación del medioambiente; así como interés por conocer la trazabilidad y el tipo de empresa a la que compran, aunque el porcentaje de compras de productos de proximidad es bajo y solo un tercio de los encuestados tiene en cuenta los valores sociales y medioambientales de las empresas donde adquieren los productos.

Se observó una diferencia por edad y género, siendo las mujeres y los estudiantes de mayor edad los que muestran más sensibilidad a la sostenibilidad en la forma de consumo. Aunque hay una fuerte inclinación hacia un consumo responsable y sostenible con un 51% que reconoce comprar productos de segunda mano, el precio y el gusto personal sigue siendo un factor importante.

Tras las reflexiones llevadas a cabo con ClicKoala se resalta una contradicción entre valores y hábitos que encuentra explicación en la impulsividad a la hora de comprar, en el consumo de marcas conocidas (sin valorar el impacto medioambiental), y por la rapidez en las compras que no se detiene en una búsqueda de etiquetas, origen del producto o las condiciones laborales. Otros motivos que explican la contrariedad hallada es el precio de los productos sostenibles y la disponibilidad de éstos.

Las soluciones propuestas por los alumnos para reducir la brecha entre los hábitos y las actitudes estudiadas, otorgan un papel relevante a la administración pública con más acciones como subsidios, regulación de producción, educación ambiental y más campañas de concienciación; aunado a un mayor esfuerzo de los organismos supranacionales y un mayor esfuerzo por parte de las empresas en la reducción de residuos, junto con mayor inversión en innovación sostenible y una responsabilidad social real.

Desde el punto de vista de los medios de comunicación y su implicación en la solución, demandan mayor concienciación de éstos e incremento en la visibilidad de buenas prácticas, mayor educación y denunciar más prácticas empresariales poco éticas. Por su parte, los ciudadanos deben asumir una mayor práctica del reciclaje y reutilización de productos, compraventa de segunda mano y búsqueda de información antes de consumir.

Esta experiencia puede replicarse en otras facultades de la institución y en otros campus, así como servir de inspiración para desarrollar otras investigaciones que promuevan la innovación educativa a través de otras metodologías activas, así como el desarrollo de competencias demandadas por la sociedad y el entorno laboral. De este modo se apuesta por una mayor concienciación social de los jóvenes en este desafío como ciudadanos globales.

Se reconoce entre las limitaciones asociadas a este estudio, las ligadas a los datos del estudio, puesto que desde un enfoque cuantitativo el pequeño tamaño de la muestra (57 participantes) puede mostrar debilidades para realizar meta inferencias y generalizaciones de la realidad. Sin embargo, al asumirlo desde un enfoque mixto, desde la perspectiva cualitativa tal como lo afirman Hernández y Mendoza (2023) el tamaño de la muestra no adquiere mucha relevancia desde

un punto de vista probabilístico, dado que el interés de las investigadoras va más allá de la extensión o generalización de los resultados, se pretende analizar y comprender el fenómeno de estudio con el rigor metodológico respectivo.

VII. AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento y reconocimiento a ClicKoala por la ayuda prestada en la elaboración del cuestionario, la recopilación de datos y la realización del taller con los estudiantes.

Agradecemos a la Universidad Europea el despliegue de un modelo académico que constituye el marco a través del cual los docentes podemos desarrollar competencias profesionales, implementar metodologías activas y dar visibilidad a la investigación y prácticas en innovación educativa.

VIII. REFERENCIAS

- ACUÑA-RODRÍGUEZ, M., CANQUIZ, L., INCIARTE, A., GÓMEZ, Y., UMAÑA-IBÁÑEZ, S., CORONADO-HERNÁNDEZ, J. & GATICA, G. (2023). Articulation of environmental education in the curricula of higher education institutions: A systematic review. En *Perspectives and Trends in Education and Technology*, Springer, pp.257-266. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5414-8_25.
- AL-SAMARRAIE, H., SHAMSUDDIN, A. & ALZAHRAANI, A. I. (2020). «A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines». *Education Technology Research and Development*, 68, 1017-1051.
- BAIG, M. I. & YADEGARIDEHKORDI, E. (2023). «Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges». *International Journal of Educational Technologi in Higher Education*, 20(61).
- BANERJEE, P., SINGH, D. & KUNJA, S. (2024). «Circular economy in agro food supply chain: Bibliometric and network analysis». *Business Strategy and Development*, 7(2), e360.
- CARRILLO GONZÁLEZ, G. (2009). «Una revisión de los nuevos principios de la ecología industrial». *Argumentos. Estudios críticos de la Sociedad*, 22 (59), 247-265. Universidad Autónoma Metropolitana, Dto. Federal, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59511412009>.
- CLICKOALA (2025). *El consumo sostenible y los productos certificados 2025. Sexta Ola*. Grupo de Investigación en Psicología Ambiental de la Universidad de Castilla-La Mancha. Accesible en: <https://clickoala.com/producto/informe-el-consumo-sostenible-en-espana-2025-version-resumida/>.
- ESPOSITO, B., SESSA, M. R., SICA, D. y MALANDRINO, O. (2020). «Towards Circular Economy in the Agri-Food Sector. A Systematic Literature Review». *Sustainability*, 12(18), 7401.
- MINISTERIO PARA LA TRANSICIÓN ECOLÓGICA Y EL RETO DEMOGRÁFICO (2020). *España circular 2030: Estrategia Española de Economía Circular*. Accesible en: <https://www.miteco.gob.es/es/calidad-y-evaluacion-ambiental/temas/economia-circular/estrategia.html>.

- HAMAM, M., CHINNICI, G., DI VITA, G., PAPPALARDO, G., PECORINO, B., MAESANO, G. y D'AMICO, M. (2021). «Circular Economy Models in Agro-Food Systems: A Review». *Sustainability*, 13(6), 3453.
- HERNÁNDEZ, R. y MENDOZA CH. (2023). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. 2.^a ed. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Ley 7/2022, de 8 de abril, de residuos y suelos contaminados (2022). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 85 (1-122) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5809>.
- LIMAYMANTA, C., APAZA-TAPIA, L., VIDAL, E. & GREGORIO-CHAVIANO, O. (2021). «Flipped Classroom in Higher Education: A Bibliometric Analysis and Proposal of a Framework for its Implementation». *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(9), 133-149.
- OBSERVATORIO DE LA GENERACIÓN Z (2025). *I Informe de la Generación Z*. Prodigioso Volcán. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15195793>.
- ROMERO, D. & CAMARENA, B. (2023). «El consumo sustentable y responsable: conceptos y análisis desde el comportamiento del consumidor». *Vértice universitario*, 25(94), e75. <https://doi.org/10.36792/rvu.v25i94.75>.
- SOTO GONZÁLEZ, F., ALFAROVIZ, A. L. Y CAMACHO IBÁÑEZ, J. (2024). *Desafíos que transforman: experiencias y reflexiones sobre el aprendizaje basado en retos*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3759>.
- ZOTTELE ALLENDE, A. C. & NÁJERA JIMÉNEZ, L. E. (2022). «Economía circular: contribución a la Agenda 2030». *Revista mexicana de economía y finanzas*, 17(4), e792. Epub 05 de abril de 2024. <https://doi.org/10.21919/remef.v17i4.792>.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN INNOVACIÓN EMPRESARIAL: ESTRATEGIA DEL OCÉANO AZUL APLICADA A RETOS REALES

Asaf LEVI

Universidad Europea de Madrid

Federico SOTO

Universidad Europea de Madrid

José Luis GALDÓN

Universidad Europea de Valencia

Resumen: Este artículo presenta una experiencia de aprendizaje basada en retos (Challenge Based Learning, CBL) orientada al desarrollo de competencias en innovación empresarial en estudiantes del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Europea. A través de la colaboración con Correos Market, 40 estudiantes aplicaron la Estrategia del Océano Azul para diseñar soluciones innovadoras dirigidas a atraer público joven a la plataforma. La actividad se estructuró en tres fases —preparación, realización y evaluación— combinando fundamentos teóricos con un reto real planteado por una empresa. Los resultados muestran un alto nivel de motivación, logro de competencias, satisfacción de los participantes y una valoración muy positiva por parte de la empresa colaboradora. Aunque se identifican limitaciones en la participación en encuestas y ausencia de un grupo de control, la experiencia demuestra la eficacia del aprendizaje experiencial para conectar teoría y práctica y fomentar la creatividad en contextos reales de innovación.

Palabras clave: innovación empresarial; Challenge Based Learning (CBL); estrategia del océano azul; aprendizaje experiencial; correos market

I. INTRODUCCIÓN

La capacidad de innovación es un factor clave de la mayoría de las empresas exitosas como pone de manifiesto que ocho de las diez mayores corporaciones del mundo por capitalización bursátil sean empresas con base tecnológica y cuya ventaja competitiva sea precisamente la innovación (Johnston, 2022). Ninguna de estas empresas era líder en el año 89, lo que da una idea de cómo la innovación ha sido el factor clave.

Diversos autores destacan la importancia de la innovación ligada al liderazgo empresarial (Cortes, y Herrmann, 2021; Lee, *et al.*, 2020). Es por tanto esta competencia de la mayor importancia en la formación de los alumnos, especialmente de los grados de Administración y Gestión de Empresas llamados a liderar y transformar el tejido empresarial.

Con el fin de desarrollar la competencia en innovación en estudiantes de la asignatura Gestión de la Innovación, del Grado en Administración de la Empresa de la Universidad Europea de Madrid, se diseñó una experiencia de aprendizaje apoyada en la metodología Challenge Based Learning – CBL.

En el reto han participado un total de 40 alumnos y alumnas procedentes de 2 clases distintas ubicadas en distintas localizaciones geográficas. El número de alumnos en la primera clase ubicada en el campus de Alcobendas fue de 8 alumnos y el número de alumnos en la segunda clase ubicada en el campus de Villaviciosa de Odón fue de 32 estudiantes.

Todos los estudiantes proceden del grado de ADE y estaban cursando el cuarto año de dicha titulación. Los alumnos recibieron instrucciones para formar de forma autónoma equipos de entre 4 y 6 miembros. En total se formaron 8 grupos de entre 3 y 6 estudiantes. En el reto participaron, un grupo formado por tres estudiantes, dos grupos formados por cuatro estudiantes, un grupo formado por cinco estudiantes y cuatro grupos formados por seis estudiantes. Los dos grupos de cuatro pertenecen a la clase de 8 alumnos y el resto a la de 32 alumnos.

Los resultados obtenidos en la experiencia (motivación de los estudiantes, potenciación del aprendizaje, cumplimiento de los resultados de aprendizaje de la asignatura y satisfacción con la metodología) fueron positivos, si bien se han realizado algunos hallazgos dignos de consideración que también han quedado recogidos en esta investigación.

II. OBJETIVOS

1. Cumplimiento de las competencias de la titulación

El Grado en Administración y Dirección de Empresas abarca diversas competencias definidas por el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES a nivel de Grado) más concretamente la competencia transversal de la Universidad Europea relacionada con la innovación y la creatividad. Aplicando la metodología CBL se ha perseguido ejercitarla a través del propio reto y con ello conseguir aportaciones de los participantes en la experiencia más innovadoras. La competencia objetivo es la establecida en la Guía de Aprendizaje como «CT14: Innovación-Creatividad: Capacidad para proponer y elaborar soluciones nuevas y originales que añaden valor a problemas planteados, incluso de ámbitos diferentes al propio del problema».

2. Cumplimiento con los resultados de aprendizaje de la asignatura

La Guía de Aprendizaje de la asignatura Gestión de la Innovación cuenta con tres resultados de aprendizaje (RA), siendo uno de ellos el de «El alumno comprenderá cómo la gestión correcta de la generación de nuevos productos/servicios, procesos, formas de marketing u organización es vital en el entorno económico actual. Los alumnos se enfrentarán a la resolución de problemas relacionados con la relación tecnología/empresa, y con la interacción de ambos parámetros con el entorno». Se ha perseguido con la actividad el cumplimiento de este RA.

3. Satisfacción con la experiencia

Añadido a los anteriores, se consideró importante medir el grado de satisfacción de los participantes con la metodología aplicada con objeto de valorar la realización de posteriores ediciones de la misma y su recomendación para otros docentes.

4. Consecución de resultados innovadores

Ya se han mencionado estudios que demuestran los aspectos positivos de la aplicación de la metodología CBL derivados sobre todo en la mejora del aprendizaje. La experiencia ha pretendido analizar además el resultado de los trabajos propiamente dichos en el nivel de innova-

ción aplicado a los entregables. La rúbrica y el informe reflexivo del profesor han recogido este aspecto.

III. TEMPORALIZACIÓN

El desarrollo temporal del caso fue el siguiente:

- Actividad individual: entre el 20 de octubre del 2022 hasta el 10 de noviembre del 2022.
- Presentación del reto: el reto se presentó en el campus de la Universidad Europea de Madrid en Villaviciosa de Odón el 22 de noviembre del 2022.
- Entrega de trabajos: 08 de enero del 2023.
- Evaluación de los docentes: entre el 08 y el 19 de enero del 2023.
- Visita a CorreosLabs y presentación de soluciones a Correos Market – 20 de enero del 2023 en las instalaciones de CorreosLabs en Madrid y el 23 de enero de manera online.
- Evaluación de Correos Market – entre el 20 y el 27 de enero de 2023.

IV. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

Las metodologías de aprendizaje experiencial surgen como un marco conceptual a través del cual los alumnos desarrollan su proceso de enseñanza entendiendo la teoría y siendo capaces de aplicarla en entornos prácticos. Específicamente se combina la epistemología genética de Piaget con la teoría de psicología social de Lewin en relación al proceso de desarrollo cognitivo (Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2000). Jennings (1996) demostró que el método más usual de enseñanza del entorno real de un modo práctico en las escuelas de negocio era el método del caso. Sin embargo, el mismo investigador señaló que el uso de ese método era insuficiente ya que no exponían al estudiante a la realidad. Otros autores como Kumar y Bhandraker (2017) corroboraron una aportación de Jennings indicando que no es suficiente las clases magistrales y elementos teórico-prácticos en el aula, sino que hay que añadir elementos reales al método de aprendizaje.

Robinson, Sherwood y de Paolo (2009) señalaron la importancia de realizar proyectos de consultoría para empresas reales como una metodología que permite a los estudiantes desarrollar competencias claves y relacionar la teoría académica con la práctica empresarial. Los autores demostraron cómo los participantes en este tipo de experiencias mejoraban sus propuestas e informes en relación a los que no habían participado en ellas.

A lo largo del tiempo diversos autores y organizaciones han contribuido a dar forma a la metodología CBL. Apple fue uno de los pioneros y se ha seguido su esquema (fig. 1) en la actividad realizada. Alineado con la idea anterior, en la Universidad Europea de Madrid se cuenta con un laboratorio de empresas (Business Lab) que consigue retos reales presentados por empresas que son presentados a los alumnos para que estos los resuelvan.

El impacto de esta metodología activa en los participantes ha sido estudiado por diferentes autores (Berland *et al.*, 2013; Membrillo-Hernández *et al.*, 2019) hecho que ha contribuido a mejorar el diseño de esta actividad.

La Universidad Europea de Madrid cuenta con un laboratorio que se encarga de organizar retos con organizaciones (empresas, instituciones, ONGs) para los alumnos de diversos Grados de manera que estos puedan aplicar los conocimientos de una asignatura al entorno real. Este laboratorio se denomina Business Lab: Laboratorio de Empresa. La metodología aplicada se puede resumir esquemáticamente según la figura 2 (siguiente página).

FIGURA 1. Marco metodológico CBL



Fuente: Apple (2011)

FIGURA 2. Proceso CBL Universidad Europea de Madrid



Fuente: Elaboración propia

Para que el reto proporcionara los denominados «momentos de flujo o de reto óptimo» que aparecen cuando los alumnos se encuentran la sintonía entre la tarea a realizar y sus propias habilidades (Orbegoso, 2016) y eso despertara en los participantes la motivación intrínseca, una de las palancas de la innovación (Amabile, 1985), a los estudiantes-consultores se les facilitó el contexto y los contenidos de partida necesarios para construir su propuesta, vinculada a su vez a los resultados de aprendizaje de la materia. En este caso la idea general fue la creación de valor para la sociedad y en concreto, el caso que se expone en este trabajo se basó en la empresa Correos Market.

El reto se compone de tres etapas en orden cronológico: la etapa de preparación, la etapa de realización y la etapa de evaluación.

1. Etapa de preparación

Uno de los objetivos de la asignatura Gestión de la Innovación es comprender el proceso de innovación que se genera dentro de las empresas y las organizaciones. Una parte esencial de dicho proceso es la idealización de un producto o servicio innovador (Tarott, 2005). Por razones prácticas y para poder cubrir esta necesidad, enseñamos a los alumnos la Estrategia del Océano Azul, ya que permite crear un marco y un lenguaje común a la hora de idear y crear productos y/o servicios innovadores (Chan & Mauborgne, 2005).

Al finalizar la primera unidad de la asignatura en donde los alumnos adquieren los conceptos teóricos y prácticos de la metodología de la estrategia del océano azul, se realizó una actividad individual, en donde los alumnos utilizan esta metodología para crear un producto o servicio innovador en una industria determinada (guías turísticos, lavanderías etcétera). Los requerimientos y los pasos a realizar en esta actividad

son muy parecidos a los requerimientos y los pasos a realizar en el reto que lanza la empresa. Realizamos esta actividad previa por dos razones:

- Para evaluar los conocimientos adquiridos y la puesta en práctica de dichos conocimientos de forma individual.
- Para preparar a los alumnos al reto con la empresa.

Este paso es fundamental porque, por un lado, ayuda al docente comprobar que los alumnos conocen todas las partes del reto y que están realmente preparados para aplicar sus conocimientos en un Business Lab real con empresas. Por otro lado, este trabajo individual ayuda a alinear las expectativas de los alumnos con respecto al reto ya que su estructura es parecida a la actividad individual. Además, nos aseguramos de que todos los alumnos que forman los equipos de trabajo en el reto tienen los conocimientos necesarios para realizar todas las actividades que exige el reto.

Al finalizar las evaluaciones de la actividad individual el docente valora si la clase está preparada para realizar el reto con una empresa real. En ocasiones descartamos la participación de alguna clase en el reto por falta de preparación, tal y como nos ocurrió esta pasada edición con la clase de ADE online. Las demás clases estaban preparadas para realizar el reto.

2. Etapa de realización

Esta etapa comienza con la visita a la universidad de la empresa, en donde se lanza el reto y finaliza con las presentaciones de las soluciones de los alumnos a la empresa.

En esta etapa los alumnos tienen que entender el reto, confeccionar ideas usando la metodología aprendida en clase y presentar sus trabajos a la empresa. En este caso la empresa que lanzó el reto fue Correos Market. La directora de Correos Market y la product manager de la empresa acudieron a la universidad y presentaron la empresa y el reto a los alumnos.

Para que los alumnos entiendan el contexto del reto, generalmente las empresas comienzan su presentación introduciendo a los alumnos a su actividad cotidiana y la industria a la que pertenecen. Las representantes de Correos Market han expuesto a los alumnos la actividad de Correos en general y la actividad de Correos Market en particular. Al finalizar esta presentación se lanzó el reto y los alumnos empezaron a hacer preguntas y comentarios relacionados al reto.

Gracias a la etapa de preparación, los alumnos muchas veces acuden a este primer contacto con la empresa con preguntas y comentarios preparados de antemano, porque saben cuáles van a ser los requeri-

mientos del reto gracias a la actividad individual. En esta ocasión varios alumnos se interesaron por los factores que delimitan la industria del *marketplace* visto desde la perspectiva de Correos Market o qué tipo de cliente utiliza esta plataforma y por qué. Como en una consultoría real los alumnos recogen esta información y empiezan a trabajar.

El reto que se lanzó por Correos Market fue el siguiente: generar ideas innovadoras para atraer un público joven a la plataforma de Correos Market.

En paralelo anunciamos todos los requerimientos del reto por la plataforma digital de la universidad. Cada grupo tenía que entregar un informe escrito y una presentación de su idea innovadora. Todos los trabajos escritos siguen el mismo patrón como se puede observar en la tabla 1, y los ítems son puntuados por el docente en primera instancia.

La primera evaluación del reto se realiza por el docente en la etapa de realización. Esta primera evaluación sirve para mejorar la calidad de los trabajos antes de que se manden a la empresa. La calificación obtenida en esta parte representa el 50% de la calificación final del reto. En la etapa final del reto la empresa califica los equipos tomando en cuenta su trabajo escrito y la presentación. Esta evaluación representa los 50% restantes de la nota final.

TABLA 1. Desglose de tareas

<i>Ítem</i>	<i>Puntuación</i>
Resumen Ejecutivo	0
Índice	0
Determina los 7-10 factores más importantes que delimitan la industria de los marketplace. Explica en una línea porque has elegido estos factores.	1
Encuentra 6-8 empresas que compiten en la industria de los marketplace.	1
Encuentra evidencias de que los factores que has elegido son tomados en cuenta por las empresas que has elegido. Aporta una evidencia de 3-4 empresas para cada factor.	1
Dibuja las curvas de valor de las empresas elegidas.	1
Aplica todos los enfoques que hemos discutido en clase cuidadosamente para encontrar una oportunidad de innovación en valor (bajando costes y aumentando valor simultáneamente). Respondiendo todas las preguntas en pdf —Unidad 1— Taller 3. Esta parte la aplicáis sobre los market place en general no sobre vuestro servicio innovador. ¡Es muy importante que el producto o servicio innovador que creáis sea algo que realmente se puede llevar a cabo!	1
Realiza un breve análisis de costes del producto innovador (cuánto cuesta hacerlo)	1

<i>Ítem</i>	<i>Puntuación</i>
Crea un nombre, logo y un mensaje contundente para tu producto o servicio innovador.	1
Aplica el marco de las 4 acciones. siempre sobre los factores que delimitan la industria encontrados y verificados en parte 1 y 3 del ejercicio	1
Dibuja la curva de valor de tu servicio o producto innovador sobre el mismo grafico creado en la parte 4 del ejercicio	1
Estrategia de protección: describe que estrategia de protección de la propiedad intelectual (marcas, patentes...) podría llevar a cabo la empresa para proteger su servicio o producto innovador.	1
Referencias	0

Fuente: Elaboración propia

Los alumnos pueden utilizar todos los recursos de clase para realizar el reto, como por ejemplo las presentaciones y las notas de los talleres que realizamos a lo largo de la unidad 1 del curso etcétera.

El reto propuesto por Correos Market obligo a los alumnos investigar por su cuenta distintos aspectos de la industria de los marketplaces. Desde que factores delimitan la industria hasta el perfil del cliente del marketplace de Correos Market. Esta investigación se llevó a cabo por los equipos de trabajo de forma autónoma. Los equipos han utilizado distintas fuentes de información para completar los ítems 3,4,5,7,8 y 12 de reto, entre ellos podemos encontrar: Prensa, páginas web de empresas e instituciones, documentos oficiales, estadísticas oficiales y libros.

En el ítem 5 de la tabla 1, podemos observar que los alumnos han tenido que demostrar que la mayoría de las empresas competidoras que han encontrado, realmente toman en cuenta los factores que delimitan la industria que ellos encontraron. En este caso los alumnos han tenido que realizar un análisis minucioso de competencia. Este ítem está diseñado para aterrizar la innovación que los alumnos quieren realizar ya que muchas veces en proyectos de innovación los alumnos pierden la noción de la realidad.

Dedicamos todas las clases en este periodo del reto para ayudar y apoyar a los alumnos en sus trabajos. De esta forma logramos orientarlos y guiarlos sin influir en su solución original. Los equipos de trabajo entregaron los trabajos por la plataforma digital de la universidad en la fecha estipulada.

Tras evaluar los trabajos escritos por el docente, los equipos expusieron sus trabajos al profesor. Esta parte es fundamental en esta etapa porque prepara a los alumnos a sus presentaciones finales con la empresa. En el reto con Correos Market hemos realizado este paso dos

veces para perfeccionar y focalizar la presentación final de la solución propuesta por cada equipo.

Finalmente, tuvimos la suerte de poder presentar los trabajos a la directora de Correos Market y a la Digital Product Manager de Grupo Correos, en la propia incubadora de la empresa – Correos Labs. Los alumnos expusieron sus trabajos y contaron con el *feedback* de la empresa con relación a las soluciones propuestas.

3. Etapa de evaluación

En esta etapa la empresa evalúa los trabajos y cierra el reto. Dos semanas antes de las presentaciones finales se enviaron los trabajos escritos de los equipos para que los representantes de la empresa conociesen las soluciones, así como su proceso de elaboración y pudiesen preparar mejor para las presentaciones finales.

Las representantes de Correos Market que acudieron a las presentaciones finales recibieron asimismo una rúbrica de evaluación para valorar el trabajo de los equipos. Esta rúbrica está compuesta de 6 ítems de valoración y se describe en el punto siguiente. Tres días después de las presentaciones finales la empresa envió sus rúbricas debidamente cumplimentadas y se realizó el cálculo de la calificación final de todos los equipos de participantes, como se puede observar en el siguiente apartado. Al finalizar el reto los alumnos recibieron un diploma firmado por ambas instituciones —Universidad Europea y Grupo Correos— en el que se exponen las competencias que han desarrollado a lo largo del reto y su resultado favorable.

Como se ha señalado, la experiencia ha sido evaluada mediante el uso de una rúbrica. Para este propósito se ha coevaluado entre el profesor y la propia empresa al cincuenta por ciento. De este modo, los alumnos tenían una doble perspectiva, la del profesor que aporta un enfoque más académico y la de la propia empresa, más centrada en la utilidad empresarial de las propuestas realizadas.

La rúbrica ha sido diseñada por un grupo de profesores de los departamentos de Educación y de Empresa para incluir aspectos pedagógicos y de negocio. La misma sigue un baremo de 1 y 5 siendo 1 «muy deficiente» y 5 «excelente». Cada ítem tiene una ponderación distinta como se puede observar en la tabla 2. Es importante subrayar que la empresa no conoce la ponderación de cada ítem.

TABLA 2. Rúbrica utilizada por la empresa para evaluar los trabajos

<i>Ítem</i>	<i>Comprensión de la consulta</i>	<i>Manejo de tiempo</i>	<i>Presentación</i>	<i>Estructura de la respuesta</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Uso de hechos, estadísticas y casos</i>
Ponderación	10%	15%	40%	20%	10%	5%

Fuente: Elaboración propia

V. RESULTADOS

1. Calificaciones

Como se puede observar en la tabla 3, todos los equipos han superado el reto. La nota media es de 8 y la desviación estándar es de 0,623.

TABLA 3. Calificaciones obtenidas por equipo

<i>Equipo</i>	<i>Número de estudiantes en el equipo</i>	<i>Modalidad de presentación final</i>	<i>Calificación final</i>
Grupo 1	4	Online	8.3
Grupo 2	4	Online	6.7
Grupo 3	6	Presencial	8
Grupo 4	6	Presencial	7.8
Grupo 5	6	Presencial	8.3
Grupo 6	6	Presencial	8.6
Grupo 7	3	Presencial	8.6
Grupo 8	5	Presencial	7.7

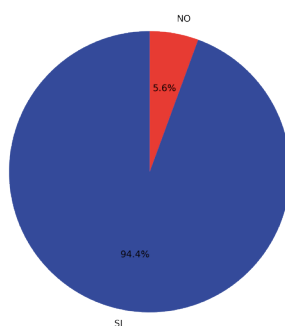
Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse, todas las calificaciones son de aprobado y en general notables por lo que se considera cumplido los dos primeros objetivos señalados (cumplimiento de la competencia y del RA) además se ha apreciado en las propias propuestas un alto grado de innovación aportada, valorada en el punto «contenido» de la rúbrica.

2. Autoevaluación de la satisfacción de aprendizaje

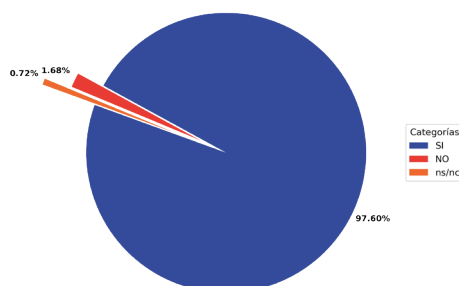
Los resultados de las encuestas arrojan dos indicadores relevantes en cuando a la satisfacción con la metodología. A continuación, se exponen dos que ponen de manifiesto la satisfacción con la experiencia por lo que se da por conseguido el objetivo c «satisfacción con lo aprendido».

FIGURA 6. Respuesta a «¿Recomendarías la actividad a otros estudiantes?» (Azul: Sí; Rojo: No)



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 7. Respuesta a ¿Consideras que trabajar en proyectos con empresas añade valor a tu proceso de aprendizaje?» (Sí: Azul; No: Rojo; ns/nc: amarillo)



Fuente: Elaboración propia

3. Informe reflexivo del profesor

El aprendizaje basado en retos es una forma muy útil para conseguir que los alumnos entiendan un tema tan complejo como es la innovación en el ámbito empresarial. Cuando estas experiencias son intensas intelectual y físicamente, la probabilidad que los alumnos interioricen los conocimientos aprendidos y les sea más fácil utilizar estos conocimientos en el futuro es más alta.

Enseñar innovación en el contexto de la empresa es un reto porque la innovación es una actividad global que afecta a todos los componentes de una empresa, desde el departamento de I+D hasta el departamento de marketing. Aunque existe una extensa literatura sobre innovación en el ámbito empresarial, muchas veces es muy difícil trasladar estos conocimientos a la práctica.

El reto que realizamos con Correos Market exigió a los alumnos no solo entender el significado de la innovación en un contexto empresarial si no aplicar una metodología de innovación (la estrategia del océano azul) sobre una empresa real.

El hecho de que el reto es lanzado a los alumnos por una empresa, en este caso Correos Market y no por el profesor como están acostumbrados, aumenta la implicación y la seriedad de los alumnos en la actividad. En general evaluamos muy positivamente esta actividad y creemos que tiene un efecto muy positivo en el desarrollo profesional de los alumnos.

4. Valoración de la empresa

La empresa ha colaborado en todo momento, desde el diseño del reto con el profesor, la presentación a los alumnos, resolución de dudas y finalmente evaluación de los trabajos. En todo el proceso las dos personas delegadas de la empresa para el reto han transmitido su satisfacción con la implicación de los alumnos primero y los resultados presentados finalmente que han superado sus expectativas por lo que se da por conseguido el objetivo cuarto «consecución de resultados innovadores».

VI. CONCLUSIONES

Se han alcanzado de manera fehaciente los objetivos planteados con la actividad: La práctica de la competencia relacionada con la innovación y la creatividad, la consecución de los resultados de aprendizaje y la satisfacción con la experiencia de aprendizaje. Además, el grado de satisfacción de la empresa y el propio profesor de la asignatura han sido altos.

En general por tanto la experiencia ha sido muy positiva para todos los participantes, si bien no ha estado exenta de alguna dificultad y limitaciones en algunos aspectos.

La calendarización ha estado acorde con los contenidos de la actividad. El desplazamiento al propio Grupo Correos para la presentación estimuló más allá de la propia metodología a los alumnos participantes. El trabajo colaborativo ha permitido obtener soluciones más creativas e innovadoras y en general, la metodología se ha encontrado apropiada para los propósitos perseguidos.

Por otro lado, la participación de los alumnos en las encuestas de satisfacción ha sido baja por lo que los resultados obtenidos no cubren el total de los participantes. Tampoco en cuanto a las calificaciones, que, si bien han sido significativamente altas, no se ha encontrado ningún sobresaliente. Además, al haber participado todos los alumnos en la metodología no se puede realizar un estudio comparativo con otra alternativa. Se sugiere en próximas ediciones crear un grupo de control conformado por alumnos que realicen el mismo trabajo, pero sin la presencia de la empresa.

Por último, sería interesante para futuras ediciones, hacer seguimiento de las ideas propuestas por los alumnos y aplicadas en las empresas para medir la efectividad del método de innovación utilizado en esta actividad.

VII. REFERENCIAS

- AMABILE, T.M. (1985). «Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers». *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.2.393>.
- APPLE (2011). *Challenge Based Learning: A classroom guide*. Accesible en: https://www.apple.com/br/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf.
- BERLAND, L. K., MARTIN, T. H., KO, P., PEACOCK, S. B., RUDOLPH, J. J. y GOLUBSKI, C. (2013). «Student learning in challenge-based engineering curricula». *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 3(1), 5.
- CHAN, K. W. y MAUBORGNE, R.A. (2005). *Blue ocean strategy*. Harvard Business Review Press.
- CORTES, A.F. y HERRMANN, P. (2021). «Strategic leadership of innovation: a framework for future research». *International Journal of Management Reviews*, 23(2), 224-243.
- JENNINGS, D. (1996). «Strategic management and the case method: Survey and evaluation». *Developments in Business Simulation & Experiential Exercises*, vol. 23, pp. 105-110.
- JOHNSTON, M. (2022, September 24). «Biggest Companies in the World by Market Cap». *Investopedia*. <https://www.investopedia.com/biggest-companies-in-the-world-by-market-cap-5212784>.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*, 1.^a ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- KUMAR, S. & BHANDARKER (2017). «experiential learning and its relevance in business school curriculum». *Developments in Business Simulation & Experientiaa Exercises*, 44, 244-251.
- LEE, A., LEGOOD, A., HUGHES, D., TIAN, A. W., NEWMAN, A. y KNIGHT, C. (2020). «Leadership, creativity and innovation: A meta-analytic review». *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(1), 1-35.
- MEMBRILLO-HERNÁNDEZ, J., J RAMÍREZ-CADENA, M., MARTÍNEZ-ACOSTA, M., CRUZ-GÓMEZ, E., MUÑOZ-DÍAZ, E. y ELIZALDE, H. (2019). «Challenge based learning: the importance of world-leading companies as training partners». *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 13, 1103-1113.
- ORBEGOSO, ARTURO (2016). «La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros». *Educare, Revista Científica de Educação*, vol. 2, núm. 1, Ed. Lumen, p. 75-93. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>.
- ROBINSON, D. F., LLOYD SHERWOOD, A. y DEPAOLO, C. A. (2010). «Service-learning by doing: How a student-run consulting company finds relevance and purpose in a business strategy capstone course». *Journal of Management Education*, 34(1), 88-112.
- TAROTT, P. (2005). *Innovation Management and New Product Development*. Pearson Professional Limited.

UTILIZACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO COMO HERRAMIENTA POTENCIADORA DEL EMPRENDIMIENTO

Máximo CORTÉS NAVAJAS
Universidad Europea de Madrid

Resumen: En este artículo se exponen las premisas, pautas y procedimientos para utilizar el trabajo de fin de grado en la titulación de Administración y Dirección de Empresas y otros grados afines, como medio para potenciar el espíritu emprendedor y las capacidades profesionales en los alumnos, a través de la realización de un proyecto guiado y tutorizado que les permita desarrollar un plan de negocio completo, dónde se enfrenten a todos los pasos necesarios propios de la creación de una empresa y lo puedan describir y exponer adecuadamente.

De esta forma, los alumnos tendrán una inmersión directa en el proceso de creación de una organización donde se fomentarán diferentes competencias basadas principalmente en la capacidad de innovación, planificación, decisión y puesta en escena de ideas prácticas y coherentes.

El proceso se enriquece implementando la colaboración e interacción de diferentes emprendedores, asesores y entidades empresariales, mediante ponencias, puestas en común, propuestas de proyectos, reconocimientos y premios y proporción de aplicaciones y simuladores entre otras aportaciones. Además del correspondiente seguimiento y evaluación a los trabajos, se aplican test de control a los alumnos con objeto de comprobar los niveles de competencia adquiridos durante el desarrollo del proyecto.

Se puede considerar por tanto que, plantear el trabajo de fin de grado como una forma de proyectar una idea de negocio y llevarla a la práctica, supone indudablemente una forma efectiva de fomentar y potenciar el espíritu de emprendimiento e inculcar las ideas propias relacionadas con la creatividad innovación y capacidad de decisión en el ámbito empresarial.

Palabras claves: trabajo fin de grado, proyecto de negocio, emprendimiento, competencias profesionales.

I. INTRODUCCIÓN

Ya es bien conocido que el sistema universitario español emprendió una reforma de su oferta formativa, adoptando los principios que constituían la esencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el comúnmente conocido como Plan Bolonia. Los grados universitarios, tal como se imparten hoy en día en España, comenzaron a implantarse en el curso 2008-2009 dentro de ese proceso de adaptación.

El primer reflejo legislativo de este cambio se remonta al año 2003 con la LOSU (Ley Orgánica del Sistema Universitario) y culmina con el Real Decreto 822/2021, publicado en el *BOE* en 2021.

Con la implantación del EEES y en base a los principios y parámetros educativos que defiende, los grados universitarios establecen sus planes de estudios atendiendo al cumplimiento de una serie de premisas básicas, proporcionando una formación universitaria focalizada en el estudiantado y en sus competencias, entendidas estas como el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes (Real Decreto 822/2021). Estas competencias impulsan y facilitan su inserción en el mundo laboral y su contribución y participación en la sociedad.

Además, un principio clave es el de asumir la necesidad de impulsar una docencia más activa, basada en una metodología de enseñanza–aprendizaje, donde la clase magistral tradicional se combine con otras estrategias y formas de enseñar y aprender, reforzando la capacidad de trabajo autónomo, e integrando el uso eficaz y enriquecedor de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Polo y Martín, 2015).

En este nuevo contexto, cobra especial importancia en los planes de estudio de las titulaciones la implantación del Trabajo de Fin de Grado (TFG). Dentro de las directrices generales para el diseño de los planes de estudio (Artículo 14 del Real Decreto 822/2021), se especifica que debe ser de carácter obligatorio y su superación es imprescindible para la obtención del título oficial, siendo su objetivo esencial la demostración por parte del estudiante del dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios de cada título universitario.

Se establece además que debe constituirse como asignatura de 6 créditos como mínimo y 24 como máximo; deberá desarrollarse en la fase final del plan de estudios, y ser defendido en un acto público, siguiendo la normativa que a tal efecto establezca cada universidad.

En este capítulo se exponen las premisas, pautas y procedimientos para utilizar el TFG en la titulación de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y otros grados afines, como medio para potenciar el espíritu emprendedor y las capacidades profesionales en el alumnado, a través de la realización de un proyecto que les permita desarrollar un plan de negocio completo, donde se enfrenten a todos los pasos necesarios propios de la creación de una empresa y lo puedan describir y exponer coherentemente (Araya-Pizarro, 2021; Cortés & Santos, 2015).

De esta forma, el alumnado tendrá una inmersión directa en el proceso de creación de una organización desde la perspectiva de la investigación, planificación e innovación, con el apoyo facilitado por los tutores y las distintas herramientas necesarias para desarrollar ese proyecto de emprendimiento.

El desarrollo del trabajo estará supervisado y guiado por profesores tutores que se encargarán de inculcar en lo posible, diferentes aspectos propios definitorios de las personas emprendedoras que tienen que poner en contexto, materializar y monetizar una iniciativa original de negocio.

Los tutores tendrán un papel decisivo acompañando todo el proceso, y deberán disponer de la formación y preparación adecuada para ello, con objeto de poder transmitir las competencias y conocimientos necesarios de forma eficiente (Díaz Vázquez *et al.*, 2018; Parra *et al.*, 2018).

Se plantea preferentemente como un proyecto en grupo o en equipo, con objeto de fomentar el trabajo colaborativo y simular relaciones entre promotores o socios comunes propias del ámbito real empresarial (Guzmán *et al.*, 2018).

El alumnado seguirá una estructura establecida implementando las distintas fases del proceso, con aspectos relativos a la definición de la idea y el público objetivo, análisis de mercado y competencia, desarrollo de los planes de operaciones, marketing, finanzas e imagen corporativa, así como los aspectos formales y jurídicos que permitan poner sobre el papel su proyecto de negocio (Harvard Business Review, 2021; Castro y Rufino, 2015).

El capítulo se estructura reflejando inicialmente los objetivos básicos del mismo, presentando a continuación la metodología propuesta, el desarrollo del proceso, los principales resultados obtenidos, las apreciaciones que se derivan y las conclusiones al respecto.

II. OBJETIVOS

A partir de lo ya expuesto y de las intenciones declaradas en el apartado de introducción, los objetivos clave de la presente propuesta se fundamentan en los siguientes aspectos:

- Presentar una metodología para enfocar el desarrollo del TFG hacia un contexto o modelo de emprendimiento acorde a la titulación de ADE y a las premisas establecidas dentro del marco del EEES.

- Reflejar cómo a través de esta propuesta, se puede proporcionar a los alumnos una inmersión directa en el proceso de creación de una organización, fomentando diferentes competencias mediante una puesta en escena de ideas prácticas y coherentes.

- Indicar cómo implementar procedimientos para enriquecer el proceso mediante la colaboración, actuación e interacción de diferentes agentes y entidades externas.

- Exponer cómo establecer mecanismos de control que permitan comprobar los niveles de competencias adquiridos durante el proceso de desarrollo del TFG.

III. METODOLOGÍA

A continuación, se expone una propuesta de TFG con un enfoque hacia el emprendimiento y al desarrollo de las competencias profesionales del alumnado.

Esta propuesta se implementa en concreto para el grado de ADE en la Universidad Europea de Madrid, sirviendo de modelo para otros grados y titulaciones afines en la misma rama de conocimiento.

El TFG tiene asignados 12 ECTS y duración anual, iniciándose al comienzo del curso académico.

En la tabla 1 se reflejan los principales pasos a seguir en la puesta en marcha del proceso, centrándose en la presentación de objetivos, contenidos y recursos, formación de equipos de trabajo y propuesta de temas a desarrollar, indicando el orden de semana para cada acción.

TABLA 1. Fases de la puesta en marcha del Trabajo Fin de Grado

	<i>Acción</i>	<i>Semana</i>
1	Comunicación de bienvenida al alumnado en el campus virtual. Primeras informaciones y presentación de los contenidos de apoyo.	1
2	Sesión de presentación a través del campus virtual. Consultas y aclaraciones.	2

	<i>Acción</i>	<i>Semana</i>
3	Formación de grupos de trabajo. Habilitación de foros en el campus virtual para facilitar la elaboración de grupos y su registro.	2-3-4
4	Registro definitivo de grupos y propuesta preliminar de posibles temas a desarrollar.	4
5	Asignación de profesores tutores a cada grupo. Orientaciones sobre posibles temas de interés para el trabajo.	5-6
6	Presentación al alumnado de ejemplos inspiradores, talleres, ponencias y posibles colaboraciones con empresas para desarrollar el TFG.	6-7
7	Presentación al tutor de propuesta definitiva y aprobación por su parte u objeciones. En este caso, nuevas orientaciones y planteamiento de alternativas.	7-8

Fuente: elaboración propia

El alumnado dispone por tanto desde el principio de toda la información sobre el proceso, normativa, fechas de entrega, contenidos, medios y recursos disponibles.

En la siguiente tabla 2 se reflejan los principales pasos a seguir en la parte operativa de desarrollo del proyecto, correspondiendo en cada fase identificada una actuación concreta por parte del alumnado.

TABLA 2. Fases del desarrollo del Trabajo Fin de Grado

	<i>Acción</i>	<i>Fecha</i>
8	Inicio del desarrollo del trabajo. Aportación de nuevos contenidos de apoyo, programación de tutorías de seguimiento, clases generales, actividades complementarias.	Octubre, Noviembre
9	1.ª entrega parcial del proyecto, feedback del tutor y calificación orientativa de seguimiento.	Noviembre
10	Continuación del desarrollo del trabajo. Aportación de nuevos contenidos de apoyo, programación de nuevas tutorías de seguimiento, clases generales, actividades complementarias.	Diciembre, Enero, Febrero
11	2.ª entrega parcial del proyecto, feedback del tutor y calificación orientativa de seguimiento.	Final Febrero
12	Continuación del desarrollo del trabajo. Aportación de nuevos contenidos de apoyo, programación de nuevas tutorías de seguimiento, clases generales, actividades complementarias.	Marzo, Abril
13	3.ª entrega parcial del proyecto, feedback del tutor y calificación orientativa de seguimiento.	Final Abril
14	Finalización del proyecto. Nuevos asesoramientos y correcciones finales.	Mayo

	<i>Acción</i>	<i>Fecha</i>
15	Entrega versión final previa del proyecto, feedback del tutor, últimas revisiones.	Final Mayo
16	Entrega versión definitiva y calificación de apto o no apto del tutor para la defensa del proyecto.	Inicio Junio
17	Depósito de la versión digital e impresa y entrega al tribunal evaluador.	Junio
18	Defensa del TFG ante el tribunal evaluador y obtención de la calificación final.	Junio

Fuente: elaboración propia

Es importante recalcar que se crea *ex profeso* la figura del docente coordinador de la asignatura de TFG, persona que se encarga y responsabiliza de todas las cuestiones organizativas y operativas al respecto, con el apoyo de la Dirección de Departamento y el Vicedecanato de la Facultad.

Todo el proceso y sus derivaciones quedan reflejados en la página del campus virtual de la asignatura, y también queda registrado en una página paralela bajo la supervisión del Vicerrectorado de Profesorado e Investigación de la Universidad Europea, donde quedan expuestos los grupos constituidos, la temática de cada proyecto, los tutores asignados, rúbrica utilizada por el tutor, actividades y fechas de entregas, archivos con las entregas parciales y finales, con objeto de tener evidencias fehacientes de todo el desarrollo. Además, existe un *share point* oficial de la asignatura donde se depositan los trabajos, las rúbricas, actas, contenidos y temario, y un repositorio para biblioteca de los proyectos en su versión digital, para su divulgación y consulta.

1. Estructura del proyecto

Se establece una estructura para desarrollar en todas sus dimensiones el plan de creación y puesta en marcha de la idea de negocio, aportando evidentes componentes innovadores y diferenciadores que el alumnado deberá argumentar y justificar. La estructura se elabora teniendo en cuenta el objetivo de presentar un proyecto de empresa realista y completo que refleje esa propuesta y permita expresar la iniciativa de emprendimiento y, a su vez, tenga el necesario componente de trabajo académico que representa el colofón a los estudios cursados en la titulación (López *et al.*, 2017).

Se determinan también unas normas base de estilo en cuanto a tamaño de letra, separación de líneas, índice, portada, citación de fuentes, bibliografía y otras cuestiones más académicas, si bien se permiten ciertos grados de libertad sobre aspectos relativos a tipografía y presen-

tación propia de la imagen corporativa, para fomentar su creatividad y aprender a elaborar un documento profesional que suponga su tarjeta de presentación ante evaluadores, posibles inversores e interesados en general (Casillas & Martí, 2019; García & Martínez, 2012). Los apartados que deben figurar y los análisis y herramientas a implementar en cada caso se resumen en la siguiente tabla 3.

Para cada apartado referido el alumnado dispone en el campus virtual de contenidos específicos, ejemplos, y vídeos tutoriales de apoyo, además de las sesiones didácticas generales, charlas y talleres complementarios, así como tutorías continuadas de seguimiento. Los contenidos se dividen en cuatro unidades temáticas, acompañándose de diferentes recursos complementarios que facilitan la elaboración del trabajo.

Todo lo relativo a disposición de la información y a la comunicación del coordinador y tutores con el alumnado se articula a través del campus virtual. Se proporcionan también salas de tutorías físicas para sesiones presenciales particularizadas con cada grupo, aulas específicas, laboratorios y espacios más amplios para realizar puestas en común, talleres y actividades complementarias relacionadas con el TFG.

En las normas establecidas, además de reflejar los diversos apartados, se indican los requisitos obligatorios de los proyectos, como pueden ser determinados análisis que deben figurar, diferentes cuentas financieras detalladas y comentadas, o la web operativa del negocio.

Para fomentar el espíritu emprendedor desde una perspectiva realista y coherente, en el proyecto hay que argumentar la viabilidad técnica, económica, comercial y legal del mismo, lo que permite realizar una reflexión sobre su propio trabajo, sobre la dimensión adquirida y las pretensiones y aportaciones.

TABLA 3. Estructura del Trabajo Fin de Grado propuesto

	<i>Fase / apartado</i>	<i>Análisis y herramientas</i>
	Introducción	
	Resumen ejecutivo	
1	Presentación de la idea.	
2	Análisis de mercado	Estudios de mercado, Análisis PESTEL, Fuerzas de PORTER, DAFO, Modelo Canvas, etcétera.
3	Plan de marketing	Matriz BCG, Ciclo Vida del Producto, Previsiones ventas, Cálculo punto muerto, Presupuestos de marketing y comunicación, etcétera.
4	Plan de operaciones	Diagramas de flujo, Cadena de valor, GANTT, PERT.

5	Plan económico y financiero	Cuentas financieras previsionales, Ratios, VAN, TIR, Payback, Proyecciones financieras.
6	Aspectos formales y jurídicos	Elección de forma jurídica, trámites de constitución, propiedad, fiscalidad, etcétera.
7	Imagen corporativa y Web	Logo, imagen corporativa, elaboración Web, App, etcétera.
8	Plan de expansión	Planteamiento de estrategias de expansión y diversificación.
9	Conclusiones	
10	Bibliografía	

Fuente: elaboración propia

Además de elaborar el documento de la forma más profesional posible, se enfatiza la importancia de la exposición y defensa ante el tribunal evaluador, que supone un 30% de la calificación final. El alumnado dispone de contenidos especiales y recomendaciones específicas para elaborar la presentación y realizar la exposición, donde la capacidad de transmisión y comunicación es clave (Herrero *et al.*, 2021). El tribunal evaluador combinará su percepción académica con la adopción de una visión característica de posibles inversores interesados en el proyecto, para realizar sus comentarios valorativos y preguntas.

Los tutores son profesores doctores del área de empresa con experiencia en el mundo empresarial. Se encargan de orientar al alumnado en todo el proceso y del seguimiento y valoración de las diferentes entregas programadas hasta la versión final. Tienen una interacción continuada con sus grupos de trabajo a través del campus virtual y tutorías específicas, con los medios, recursos e instalaciones ya comentados. A través de una rúbrica de evaluación ponderada, otorgan a cada proyecto la calificación de apto definitivo para su defensa. La rúbrica oficial se elabora desde el Vicerrectorado de Profesorado e Investigación de la Universidad Europea y es común para todas las titulaciones con el fin de homogeneizar criterios. Entre los atributos valorados se encuentran la presentación y estructura formal del trabajo, la coherencia, originalidad, sostenibilidad y calidad académica.

En el acta del tribunal, se evalúan aspectos más específicos de los contenidos propios del tipo de trabajo propuesto, como proyecto de negocio y plan de empresa, de acuerdo con los siguientes criterios:

- Nota tutor (10%).
- Calidad, estilo y formato del trabajo (10%).
- Sostenibilidad, ODS y RSC del proyecto (10%).
- Valoración global y del contenido (40%).
- Defensa y exposición oral del trabajo (30%).

2. Acciones complementarias

Con objeto de aportar valor añadido al desarrollo del TFG, se han implementado en el proceso diferentes iniciativas:

- Colaboraciones directas con entidades, empresas y emprendedores.

- Realización de test sobre competencias y capacidades propias del alumnado que desarrolla su proyecto.

En lo que se refiere a la colaboración con diferentes agentes y entidades empresariales, se circunscribe principalmente a los siguientes aspectos:

- Ponencias y puestas en común con diferentes emprendedores y asesores que puedan servir de inspiración.

- Presentaciones y puestas en común de proyectos de antiguos alumnos llevados a la práctica real.

- Colaboración con empresas que proponen la posibilidad de realizar trabajos sobre nuevas unidades de negocio o líneas de producto.

- Colaboración con pequeñas empresas y empresas familiares sobre las que se pueden realizarse proyectos de reestructuración.

- Premios y reconocimientos promovidos y financiados por empresas colaboradoras.

- Exposición de los mejores proyectos a profesionales, especialistas, incubadoras o mecenas.

- Utilización de aplicaciones y simuladores de entidades especializadas para el desarrollo operativo y financiero del trabajo.

Estas colaboraciones con firmas empresariales tienen una importancia vital y son muy inspiradoras para el alumnado de ADE y otras titulaciones afines a la hora de desarrollar su TFG, y suponen una formación complementaria perfecta en este proceso.

En este sentido, merecen mención especial las actividades y colaboraciones con empresas que se materializan a través del denominado *Business Lab* de la Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y de la Comunicación de la Universidad Europea de Madrid, en el curso 2024-25 coordinado y liderado por el profesor Dr. Federico Soto, así como a través del *Digital Lab*, coordinado y liderado por el profesor Dr. Asaf Levi. Entre sus iniciativas, además de organizar diferentes ponencias, talleres experimentales y visitas a instalaciones, las empresas plantean retos a los alumnos para que analicen la situación existente, detecten fortalezas y debilidades y realicen propuestas de mejora de los sistemas de funcionamiento operativos y estratégicos. Varios de estos retos conllevan premios en metálico, reconocimientos, becas o prácticas de trabajo, lo que influye en la motivación y la participación del alumnado.

Como ya se ha comentado, la propuesta de modelo de TFG enfocado al emprendimiento incorpora, como complemento al proceso de evaluación tradicional, pruebas tipo test que pretenden medir el desarrollo de las competencias durante la realización del proyecto, tanto en lo referente a competencias vinculadas al ámbito profesional como a competencias digitales y operativas. Estas pruebas se desarrollan desde el Vicerrectorado de Profesorado e Investigación de la Universidad Europea de Madrid, y en concreto son:

— Test Talent UE. El Test Talent implementado por la Universidad Europea con el soporte técnico del Instituto de Ingeniería del Conocimiento de la Universidad Autónoma de Madrid como administrador de la plataforma de evaluación, busca evaluar el grado de desarrollo en el alumnado de ocho competencias relevantes para la empleabilidad y su potencial profesional y emprendedor: Comunicación estratégica; Competencia digital; Liderazgo influyente; Trabajo en equipo; Análisis crítico; Resiliencia; Creatividad; Competencia ético-social. La prueba Talent UE proporciona el nivel de desarrollo que cada estudiante tiene en cada una. El resultado final se refleja en un informe que incluirá las fortalezas y las áreas de mejora detectadas en cada competencia y su perfil competencial. Cada competencia se valora a partir de varias cuestiones específicas que permiten detectar en una escala de 1 a 4 cómo cada estudiante considera que se desenvuelve y se enfrenta a determinadas situaciones (desde «me cuesta mucho» a «lo hago perfectamente»). Esta prueba se lleva efectuando cada año desde el curso 2021-22.

— Plan de desarrollo de la competencia digital en los estudiantes de TFG. Ha sido elaborado por la Unidad de Innovación de Títulos y Aprendizaje del Vicerrectorado. El objetivo es realizar cuestionarios al inicio y al final del proceso de desarrollo de su proyecto, con objeto de comprobar si la elaboración de su trabajo y el uso de los recursos proporcionados, han permitido incrementar sus habilidades, competencias y capacidades digitales. Esta prueba se ha puesto en funcionamiento por primera vez en el curso 2024-25.

IV. RESULTADOS

La implantación de esta metodología específica orientada al fomento del emprendimiento para el desarrollo del TFG del grado de ADE ha permitido incrementar los niveles NPS¹ del alumnado tanto presencial como online hasta un baremo por encima de 4 sobre 5 según sus valoraciones en las encuestas efectuadas para ello. Paralelamente,

¹ NPS (*Net Promoter Score*) es un sistema con una métrica específica aplicada en el ámbito empresarial para medir la lealtad y satisfacción de los clientes, en este caso empleada por la Universidad Europea respecto a su alumnado.

la satisfacción con los profesores tutores se sitúa en una puntuación media de 4,3 sobre 5.

Los testimonios y el *feedback* proporcionado por el alumnado son en general ciertamente positivos, en cuanto a la comprensión del proceso, los conocimientos y las competencias adquiridas en la elaboración del proyecto, y la sensación de haber podido reflexionar, decidir y reflejar sobre el papel una idea de negocio argumentada con todo lo que conlleva. Las calificaciones medias obtenidas se sitúan en torno al 8,4, con varios sobresalientes y apenas algún proyecto puntual no aprobado de forma excepcional, no observándose desviaciones muy significativas entre unos grupos y otros.

Las colaboraciones con empresas proporcionan mutua satisfacción según las opiniones y testimonios de las entidades y del alumnado participante. Respecto a los test de competencias complementarios realizados al alumnado, los resultados son a su vez muy satisfactorios, existiendo una alta participación e implicación.

Ambas cuestiones son expuestas con detenimiento en siguientes subapartados.

En cuanto a los TFG desarrollados, con relación al alumnado de ADE de la Universidad Europea de Madrid en el curso 2024-25, se observa en su temática una mayor variación de sectores de actividad respecto a cursos anteriores evidenciándose así nuevas inquietudes, elaborándose entre otros, proyectos de negocio sobre marketing digital, restauración y ocio, salud, transporte, agricultura, moda, bebidas, productos de higiene, servicios a la tercera edad, mascotas, etcétera.

Varios de estos proyectos recientemente finalizados han contado con el estímulo de poder convertirse en un futuro en iniciativas empresariales reales que implementen las ideas de negocio desarrolladas en sus trabajos, y así lo están meditando y considerando sus autores y promotores. En cualquier caso, la espita del emprendimiento se enciende en muchos estudiantes después de enfrentarse al proceso de plasmar una idea de negocio salvando las barreras y dificultades asociadas y pudiendo implementar los conocimientos adquiridos en su titulación.

Otra cuestión común en los proyectos elaborados es la aplicación de la Inteligencia Artificial a las diferentes ideas de negocio, ya sea de forma complementaria en el modelo empresarial propuesto o siendo la parte que sustenta toda su operativa.

Aunque los sectores en muchos casos sigan siendo los tradicionales, los nuevos enfoques digitales demuestran que el alumnado está especialmente concienciado en esta materia y que el emprendimiento del futuro se debe basar en la innovación digital y en la diferenciación que el desarrollo tecnológico proporciona a las nuevas unidades de negocio, impulsadas por las generaciones nacidas a principios de este siglo XXI

e identificadas como nativos digitales, que interiorizan estas cuestiones entre sus principales prioridades, expectativas, y propósitos.

El tratamiento dentro del proyecto de las cuestiones relacionadas con la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad también tiene una valoración significativa, recibiendo una especial atención por los autores de los trabajos, que integran estos valores en sus propuestas de modelos de negocio.

Para obtener una impresión general de las ideas propuestas, su creatividad, su imagen corporativa, y el espíritu emprendedor e innovador desarrollado, se representan en los logos de varios de los proyectos elaborados por los grupos del grado de ADE de la Universidad Europea de Madrid, en el curso 2024-25 (ver figura 1 en la siguiente página).

1. Resultados de las colaboraciones con empresas

En la siguiente tabla se exponen algunos de los retos más significativos en el curso 24-25 para el alumnado de ADE y titulaciones del área de empresa, con entidades y firmas de reconocido prestigio, y que han contribuido a potenciar sus competencias profesionales y digitales de cara a las elaboraciones de sus proyectos de negocio.

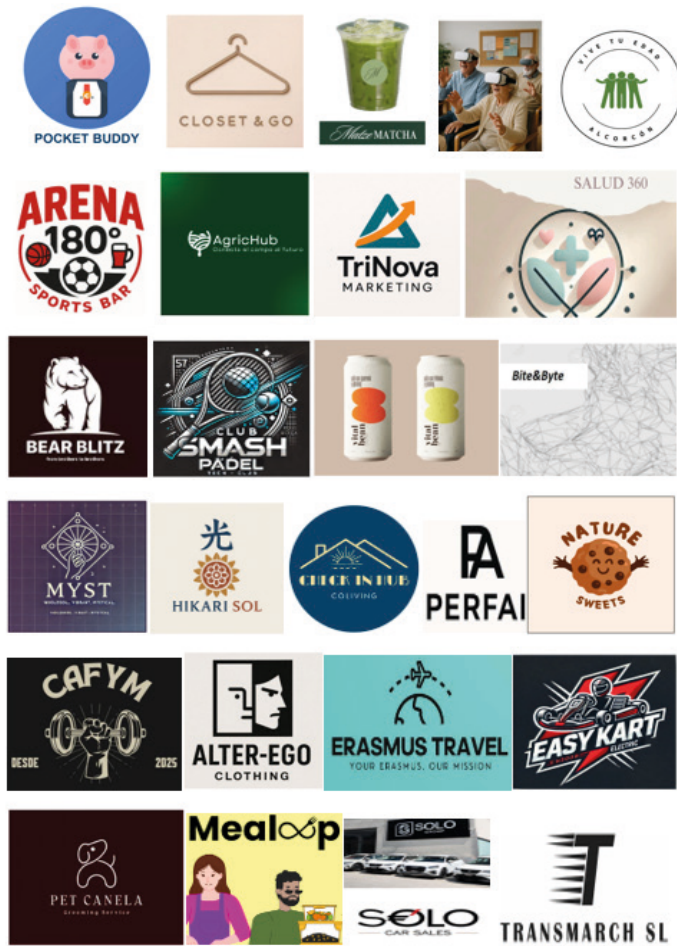
Además, se han llevado a cabo otros retos con startups, pymes y empresas familiares como Nabbü, Strong, Bravent, Event Jinny, iShape, Laurens Cosmetics, Cervezas La Sagra, Skintrip, Enplast, Bodegas Valleyglesias, Hotel Mongibello, Bodegas Andrés Díaz, eTrivium, Cervezas La Gabarrera, entre otras varias firmas.

Es especialmente reseñable la participación del Banco Santander y su Open Academy, con los premios «PremIA 1.ª Edición» otorgados a los mejores TFG que hayan aplicado la IA en su modelo de negocio.

Son destacables también las colaboraciones con los centros de emprendimiento e innovación de los ayuntamientos de Madrid y Alcobendas, y fundaciones, como la Fundación Máshumano, donde estudiantes de ADE resuelven un reto para predecir el éxito de startups, la asociación WAS, así como la institución educativa Europa Education Group, planteando un desafío que consistía en diseñar el Plan de Activación de los Valores del Grupo, como un plan estratégico para convertir estos valores en una herramienta efectiva de *employer branding*.

Los datos aportados han sido extraídos de la memoria de eventos 2024-25 del *Business Lab* de la Universidad Europea de Madrid.

FIGURA 1. Logos e imagen corporativa de proyectos TFG alumnado ADE Universidad Europea de Madrid, curso 24-25



Fuente: elaboración propia

TABLA 4. Retos con firmas empresariales colaboradoras

<i>Firma colaboradora</i>	<i>Reto propuesto</i>
PwC (Consultora)	Los alumnos se enfrentan a retos reales de negocio, criptomonedas y digitalización.
Nfq (Consultora financiera)	Abordar un proceso de digitalización, resolviendo problemas específicos relacionados con los gastos en el área de compras de un banco.

<i>Firma colaboradora</i>	<i>Reto propuesto</i>
Correos (servicios de correo y envíos)	Propuestas de nuevos servicios de comunicación y digitalización de la compañía.
HOTUSA (Grupo Hotelero)	Propuestas de ideas innovadoras para la gestión operativa y de Recursos Humanos.
NTT DATA (Consultora)	Identificar los atributos y fortalezas de la empresa. Analizar la aplicación de su estrategia de empleo.
LinkedIn (Plataforma profesional)	Propuestas de nuevas estrategias y posibilidades de negocios.
BMW (Automoción)	Propuestas de comunicación innovadoras y gestión de redes sociales.
Talgo (Transporte ferroviario)	Propuestas de soluciones estratégicas y operativas y de mejora de imagen corporativa.
Moeve (Energía)	Visibilizar el valor que aporta la sostenibilidad de los productos de la empresa en el segmento B2B.
BDO (Consultoría y Contabilidad)	Aplicación de las TIC en la recogida de datos ESG. Integración contable y tecnológica de dos compañías del sector de la distribución comercial.

Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por Business Lab UE.

2. Resultados de las pruebas y test de competencias

A partir de los datos proporcionados por la Unidad de Innovación de Títulos y Aprendizaje del Vicerrectorado de Profesorado e Investigación de la Universidad Europea, se pueden destacar los siguientes resultados:

— Respecto al test Talent, en cuanto a la evaluación del nivel competencial del alumnado, existe un ligero aumento en relación a cursos anteriores en la escala de valoración de 1 a 4, obteniéndose las mejores valoraciones en las competencias de trabajo en equipo y liderazgo, llegando al 3,2 de media sobre 4, y las más bajas en creatividad y competencia digital donde se alcanzan niveles de 2,8 de media, lo que indica que hay que seguir tratando de potenciar e impulsar estas capacidades y habilidades para que el alumno adquiera más confianza en ese sentido.

— Respecto a las pruebas de desarrollo de la competencia digital en los estudiantes de TFG, el 2024-25 es el primer curso de implantación. Se analizan en concreto 5 dimensiones relativas al uso de la tecnología. Los primeros resultados indican que en el test de valoración inicial del alumnado, antes del comienzo de curso, se obtiene un promedio respecto a competencias digitales percibidas de 8 sobre 10, y una valoración y percepción final después del desarrollo del TFG de 8,45, alcanzando en concreto para la dimensión referida a «creación de contenidos digitales» un 9,25, lo que supone una importante influencia

de los recursos y herramientas utilizadas en el desarrollo del proyecto del alumnado de ADE.

— Es destacable la alta participación en las pruebas, 123 estudiantes, lo que supone un 70% del alumnado de TFG ADE.

V. DISCUSIÓN

El planteamiento de los trabajos fin de grado en distintas titulaciones y centros educativos siempre ha provocado distintos debates y controversias en cuanto a su aportación formativa y su adecuación a los objetivos propios del EEES (Suárez *et al.*, 2018; Battaner *et al.*, 2016). Para el caso de la puesta en marcha de la metodología aquí propuesta, se pueden plantear una serie de cuestionamientos relativos a su conveniencia y eficacia, que son expuestos a continuación y rebatidos punto por punto:

— El hecho de dedicar el TFG a la concepción y desarrollo detallado de un plan de empresa implica la renuncia a cierto grado de rigor académico e investigador. Al respecto, lógicamente se prioriza el desarrollo de las competencias innovadoras y emprendedoras, pero ello no es obstáculo para mantener el rigor académico del trabajo en aspectos relativos al marco teórico, citación y referencias, tratamiento estadístico de los datos e investigaciones complementarias entre otras cuestiones, además de la presentación formal del documento y su defensa ante el tribunal evaluador. Además, en el caso de la Universidad Europea, se ofrece la alternativa al alumnado de en lugar del modelo de plan de empresa propuesto, elaborar un proyecto de investigación propio del área de conocimiento de la titulación si ese es su deseo y se evidencia cierta garantía de calidad de contenido.

— El modelo es poco aplicable o trasladable a otras titulaciones que no sean ADE y a otras modalidades de enseñanza. Al respecto, hay que decir que el modelo se aplica de forma idéntica en modalidad presencial, online y en idioma inglés. Con los lógicos ajustes, es perfectamente aplicable y así se hace a otras titulaciones afines, como Marketing, Comunicación, Business Analytics, Negocios Internacionales o Turismo entre otros, y para diferentes estudios de postgrado del área empresarial. A su vez, es muy aplicable e integrador para dobles grados de ADE y Derecho, Relaciones Internacionales o Ingenierías. También se han propuesto y realizado proyectos transversales donde se han incluido integrantes de ADE que han desarrollado la parte más económica del proyecto con integrantes de Ingeniería más especializados en la parte técnica, e incluso del área de Salud y Deportes. Hay que pensar que, al final, cualquier iniciativa se termina de materializar en un proyecto que hay que gestionar desde una perspectiva empresarial.

— El plantear el trabajo en equipo impide una evaluación individual objetiva de cada persona y poder desarrollar todo su propio potencial y criterio. Al respecto, lógicamente se prioriza el desarrollo de la competencia del trabajo en equipo, pero gracias al seguimiento del tutor la calificación se puede individualizar subiendo y bajando puntos a cada integrante si se considera como una cuestión de justicia. En las actas de tribunal la calificación se refleja individualmente, siendo la defensa del trabajo un 30% de la calificación, pudiéndose personalizar en función de la forma de exponer de cada integrante y las contestaciones a las cuestiones planteadas por el tribunal evaluador. Además, en el caso de la Universidad Europea, siempre se ofrece la posibilidad de realizar el trabajo individualmente si se trata de un proyecto real vinculado a una empresa o idea de negocio que se va a llevar a la práctica o que ya está operativo y que así lo aconseja, o bien un proyecto de investigación concreto.

VI. CONCLUSIONES

Implantar la metodología expuesta para la elaboración del trabajo de fin de grado supone una inmersión en el ámbito del emprendimiento que proporciona, siguiendo los objetivos propuestos por el EEES, una serie de competencias indudables relativas a la capacidad de innovación y el acercamiento a las prácticas profesionales propias de la titulación.

Respecto al primer y segundo objetivos propuestos, se presenta e implanta una metodología específica con una estructura definida que permite articular el desarrollo de un proyecto de emprendimiento y plan de negocio a elaborar por el alumnado, potenciando sus competencias profesionales y digitales.

En función de los resultados expuestos se puede determinar que existe una satisfacción general tanto por el alumnado como por las entidades colaboradoras. La alta media de calificaciones obtenidas invita a pensar que este enfoque motiva especialmente al alumnado y el proceso de desarrollo es comprendido e implementado con eficacia.

La metodología propuesta permite a su vez fomentar el trabajo en equipo y desarrollar las necesarias competencias digitales que se aplican de forma indudable en la elaboración de los proyectos y que, a su vez, sirven como tarjeta de presentación representativa de las características de sus autores y promotores y supone un acercamiento inequívoco al mundo laboral.

Respecto al tercer objetivo planteado, hay que destacar que los satisfactorios y fructíferos resultados proporcionados por las colaboraciones con entidades y empresas como complemento a la formación del alumnado que cursa su TFG, impulsan las intenciones de continuidad

con estas iniciativas y que surjan a su vez nuevas oportunidades que ya están proyectadas para futuros cursos.

Las actividades complementarias al propio desarrollo del proceso proporcionan sensaciones inspiradoras al alumnado y satisfacen la necesidad de conexión entre las enseñanzas recibidas y la realidad empresarial y el entorno económico.

En cuanto al cuarto objetivo planteado relativo al seguimiento competencial de cada estudiante a través de pruebas específicas, los resultados son igualmente satisfactorios permitiendo por un lado obtener un perfil competencial del alumnado y una visión de su evolución y de los efectos del desarrollo de su TFG en el impulso de sus competencias profesionales y digitales y, por otro lado, se proporciona una valiosa información a cada estudiante permitiéndole reflexionar sobre sus capacidades y áreas de mejora. La propia percepción del alumnado indica que valoran con cierta prudencia sus capacidades, reconociendo que existen áreas de mejora en facetas como la creatividad y la competencia digital avanzada. En cambio, en cuanto a la creación de contenidos digitales, su valoración es muy positiva y perciben el desarrollo de su TFG como un factor determinante para la mejora en esta competencia.

Como retos a futuro a partir de esta experiencia comentada y posibles nuevas líneas de investigación derivadas, se pueden indicar especialmente las siguientes:

- Determinar el papel colaborador de otros agentes implicados en el proceso, como pueden ser diversas aportaciones del profesorado de diferentes materias vinculando determinadas enseñanzas a la elaboración del TFG y realizando contribuciones a la mejora general del proceso.

- Monitorizar las valoraciones y evaluaciones de diferentes grupos de trabajo segmentados por atributos y perfiles, determinando niveles de implicación del alumnado y las repercusiones derivadas en los resultados.

- Realizar comparativas con otros modelos de desarrollo del TFG de otras titulaciones y universidades.

- Si bien ya se realizan iniciativas de este tipo, reforzar las puestas en común, las presentaciones colectivas y seminarios específicos para que el alumnado pueda aprender del trabajo desarrollado por otros grupos.

Por todo lo anterior, se puede concluir que la decisión de orientar el Trabajo Fin de Grado hacia el desarrollo de un plan de negocio promueve eficazmente el espíritu emprendedor, desarrollando los atributos característicos relacionados con la creatividad, innovación y capacidad de decisión en el ámbito empresarial. Este planteamiento permite realizar transferencias reales al entorno económico y social con

la potenciación del talento emprendedor y la contribución a la creación de nuevo tejido empresarial.

VII. REFERENCIAS

- ARAYA-PIZARRO, S. (2021). «Autoconfianza y actitud hacia la enseñanza del emprendimiento. Impulsores claves de la intención emprendedora». *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 63-81.
- BATTANER, E., GONZÁLEZ, C. y SÁNCHEZ, J.L. (2016). *El trabajo de fin de Grado (TFG) en las Universidades españolas. Análisis y discusión desde las Defensorías Universitarias*.
- CASILLAS T. y MARTÍ J.M. (2019). *Cómo hacer un plan de empresa*. Profit Editorial.
- CASTRO, I. y RUFINO, J.I. (2015). *Creación de empresas para emprendedores*. Pirámide.
- CORTÉS, M.E. y SANTOS, M.R. (2015). «Emprendimiento y personalidad creativa en estudiantes universitarios». *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (23), 64-99.
- DÍAZ-VÁZQUEZ, R., GARCÍA-DÍAZ, A., SANFIZ, J.M.M. y VÁZQUEZ-ROZAS, E. (2018). «El Trabajo de Fin de Grado: fines, modalidades y estilos de tutorización». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 159-175.
- GARCÍA, M.P. y MARTÍNEZ, P. (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster*, 1-387.
- GUZMÁN, J.C.N., GARCÍA, B.L. y MERAZ, N.D.T. (2018). «Factores Determinantes del Emprendimiento, una radiografía en jóvenes universitarios». *El emprendimiento y los jóvenes*, 281.
- HARVARD BUSINESS REVIEW (2021). *Cómo crear un plan de negocio*. Reverté Management (REM).
- HERRERO, E.T., GONZÁLEZ, C.G., FERNÁNDEZ-CASTAÑÓN, A.C. y GUTIÉRREZ, A.B.B. (2022). «Implementación de un programa de innovación para la mejora de la elaboración y defensa del TFG». *REMA*, 24(1), 26-37.
- LÓPEZ, E.G.M., CARREÑO, O.F.M., ALARCÓN, L.F.J. y REINOSO, M.V.A. (2017). «El emprendimiento en el sistema universitario». *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(1), 163-178.
- PARRA, M.E.G., RODRÍGUEZ, R.S. y ABRIL, C.A.H. (2018). «Los trabajos de fin de grado (TFG) como innovación en el EEES. Una propuesta de tarea colaborativa basada en la tutoría piramidal». *Educar*, 54(2), 369-389.
- POLO, F.Z. y MARTÍN, J.S. (2015). «Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior». *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(3), 197-212.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, *por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. Boletín Oficial del Estado, núm. 234, de 29 de septiembre de 2021, pp. 118 308-118 374. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>.
- SUÁREZ, F.J., PRENDES, M.B., ÁLVAREZ, M.I. y GUERRERO, D.J. (2018). *Trabajo fin de grado. Una visión crítica*. Universidad de Oviedo.

ENFOQUE *DATA DRIVEN*

EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO A LA UNIVERSIDAD EMPRENDEDORA

Ángel GARCÍA BANCHS
Universidad Europea de Madrid

Resumen: La incorporación de la inteligencia artificial (IA) está transformando a las universidades en verdaderos ecosistemas emprendedores. Este trabajo propone un modelo en el que la universidad, apoyada por IA y plataformas digitales, no solo forma emprendedores, sino que participa activamente en la creación y valoración de *startups*, integrando formación transdisciplinar, simulación de entornos empresariales y toma de decisiones basada en datos. Esta propuesta se enmarca dentro del modelo de Formación Superior Transformadora de la Universidad Europea, articulando pilares como el enfoque *data-driven*, los entornos simulados y los entornos profesionales reales. A través de formación personalizada, mentoría estratégica, capital semilla y redes colaborativas, las universidades pueden convertirse en actores clave del desarrollo económico y social. Esta transformación no es solo metodológica, sino estratégica y estructural, al posicionar a la universidad como epicentro del emprendimiento y la innovación en la nueva economía digital.

Palabras clave: inteligencia artificial, educación superior, emprendimiento, innovación, *startups*, universidades, ecosistema emprendedor, valoración de *startups*.

Clasificación JEL: I23, I29, O30

I. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la economía global está redibujando los límites de la ocupación, el trabajo y la productividad. A medida que la automatización, los algoritmos y la digitalización se consolidan como motores del crecimiento económico, el modelo educativo centrado en la inserción laboral pierde relevancia. En este nuevo contexto, como se argumenta en García Banchs (en preparación), la sociedad tiende a dividirse en cuatro grupos según su grado de exposición a la automatización: 1) empleados públicos relativamente protegidos; 2) trabajadores en sectores de alta interacción humana —como religión, salud o cultura— menos susceptibles a la sustitución tecnológica; 3) emprendedores y profesionales independientes que prosperan en entornos digitalizados; y 4) trabajadores desplazados por la automatización, con dificultades para reinserirse. Esta clasificación es coherente con los diagnósticos de Brynjolfsson y McAfee (2014), quienes advierten sobre la creciente polarización laboral inducida por la revolución tecnológica.

Diversos estudios muestran que muchos jóvenes perciben desajustes y desconfianza hacia la educación formal, sintiendo que esta no responde plenamente a las demandas laborales actuales. El informe *OECD Digital Education Outlook 2023* destaca tensiones y desafíos estructurales en la transición digital educativa, aunque no proporciona datos cuantitativos específicos sobre la percepción estudiantil. En paralelo, el World Economic Forum (2024) advierte que la velocidad de la disrupción tecnológica supera la capacidad de adaptación de los sistemas educativos actuales.

En este contexto, la universidad tiene un rol decisivo, no solo en adaptar su propuesta de valor, sino en ofrecer alternativas formativas motivadoras y alineadas con el nuevo paradigma. Si no evoluciona, su sostenibilidad institucional y su capacidad de expansión podrían verse seriamente comprometidas. El modelo educativo debe pasar de formar exclusivamente para el empleo a formar también para el emprendimiento, como señalan Etzkowitz (2008) y Gibb (2005), al plantear una universidad emprendedora que no solo transmite conocimiento, sino que impulsa la creación de valor en entornos productivos reales. Esto implica integrar al estudiantado desde etapas tempranas en ecosistemas de innovación, financiación y mentoría, en línea con las políticas públicas que promueven la cultura emprendedora en distintas regiones. Para ello, resulta clave la incorporación de tecnologías educativas e inteligencia artificial, que habiliten una formación adaptativa, escalable y orientada por datos, facilitando además experiencias profesionales reales y simuladas.

Este trabajo propone el Modelo de Emprendimiento y Propiedad Compartida (MEPC), que articula un embudo progresivo: desde la formación masiva hasta la inversión en *startups*, pasando por mentoría y desarrollo de planes de negocio. Este enfoque no solo beneficia a quienes aprenden, sino que convierte a universidades y docentes en participantes activos de los emprendimientos, fortaleciendo entornos reales de formación práctica, interdisciplinariedad y conexión con el mercado.

El documento se estructura en siete secciones: se analiza la transformación del mercado laboral impulsada por la IA; el papel de la universidad emprendedora; el modelo MEPC; su escalabilidad; el rol de la universidad en la mitigación del riesgo financiero; un modelo financiero asociado; y recomendaciones para su implementación en el ámbito universitario.

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La transformación de las universidades en centros de emprendimiento, más allá de su función tradicional de formación para el empleo, ha cobrado relevancia en la última década. Este giro responde a los retos derivados de la inteligencia artificial (IA) y otras tecnologías disruptivas que alteran la naturaleza del trabajo y exigen nuevas competencias. Diversos estudios han analizado cómo las universidades pueden adaptarse a esta realidad, adoptando un enfoque más orientado al emprendimiento.

Un tema central es el papel de las universidades como motores de innovación. Etzkowitz y Leydesdorff (2000) proponen el modelo de la «triple hélice», donde universidad, industria y gobierno colaboran para generar conocimiento y desarrollo económico. Las universidades deben actuar como incubadoras de ideas y nuevas empresas, facilitando la transferencia de conocimiento mediante investigación aplicada. Esta lógica se vincula con el desarrollo de entornos profesionales reales dentro del ámbito universitario.

Marginson (2016) subraya que las universidades se han convertido en agentes de la economía del conocimiento. Más allá de impartir educación, fomentan la innovación tecnológica y la adaptabilidad al mercado. Esto implica incorporar transdisciplinariedad y experiencias conectadas con las demandas reales del entorno profesional.

Sin embargo, algunas voces advierten sobre los riesgos de orientar la universidad exclusivamente hacia la lógica del mercado. Slaughter y Rhoades (2004) critican el fenómeno del *academic capitalism*, donde el conocimiento se subordina a intereses comerciales. Giroux (2014) también alerta sobre el vaciamiento del pensamiento crítico en entornos

académicos dominados por la tecnocracia. Estas perspectivas invitan a reflexionar sobre el equilibrio entre innovación, formación crítica y responsabilidad institucional.

Brynjolfsson y McAfee (2014) explican cómo la IA y la automatización están desplazando trabajos tradicionales, pero también abren oportunidades en el ámbito digital. En consecuencia, las universidades deben formar personas emprendedoras capaces de identificar y aprovechar estas nuevas dinámicas, especialmente mediante el uso de entornos simulados que repliquen retos empresariales.

Hannon (2005) argumenta que enseñar emprendimiento requiere enfoques prácticos, conectados al mercado y centrados en la resolución de problemas reales. Esto refuerza la necesidad de metodologías activas y colaborativas. Gibb (2005) sostiene que las universidades deben preparar al estudiantado para entornos inciertos, promoviendo creatividad, liderazgo e innovación, más allá de la capacitación técnica.

Sussan y Acs (2017) profundizan en la noción de ecosistemas emprendedores universitarios, que incluyen espacios colaborativos, incubadoras, y vínculos con empresas y gobiernos. Estas redes permiten transformar ideas en empresas, articulando formación, recursos y acceso a financiación. Etzkowitz (2008) denomina a este modelo «universidad emprendedora», subrayando la cooperación entre academia, sector empresarial y gestores públicos.

Por último, el informe de JISC (Joint Information Systems Committee) (2023) subraya cómo la IA está transformando la enseñanza superior, generando nuevas formas de aprendizaje y creación de valor. Este potencial debe aprovecharse para impulsar modelos educativos que conecten el conocimiento académico con la acción emprendedora, integrando herramientas tecnológicas y simulaciones de alto impacto. Más recientemente, organismos como la OCDE (2023), UNESCO (2022) y el World Economic Forum (2023) han advertido tanto sobre el potencial transformador como sobre los desafíos éticos y sociales que plantea la IA generativa en la educación superior, incluyendo el sesgo algorítmico, la deshumanización del aprendizaje y la concentración tecnológica.

En el contexto latinoamericano, Salas-Pilco y Yang (2022) destacan la necesidad de capacitar al profesorado en IA y analítica educativa, y de atender a las condiciones socioeconómicas, aunque omiten discutir la brecha tecnológica y la influencia de modelos anglosajones.

III. TRANSFORMACIÓN DEL MERCADO LABORAL EN LA ERA DE LA IA

La irrupción de la IA y la automatización está transformando profundamente la naturaleza del trabajo y la productividad. El modelo industrial basado en la productividad humana está siendo sustituido por otro centrado en algoritmos, robótica y digitalización, donde el valor se genera mediante eficiencia tecnológica. Esto ha alterado los contratos laborales tradicionales, dando paso a acuerdos por servicios y desplazando tareas repetitivas hacia soluciones automatizadas de bajo coste marginal.

Las empresas ya no requieren personal para funciones rutinarias; en su lugar, externalizan servicios tecnológicos y se enfocan en generar valor mediante innovación. Este cambio reconfigura la estructura organizativa y redefine las expectativas del mercado laboral, generando un entorno fértil para el emprendimiento como vía alternativa de inserción.

En el ámbito universitario, este fenómeno redefine el papel de las instituciones. El emprendimiento ha pasado a percibirse como una vía principal de inserción profesional. Muchas personas ya no solo buscan empleo tradicional, sino que aspiran a desarrollar sus propios proyectos, apalancándose en tecnología, análisis de datos y redes digitales. Según el World Economic Forum (2023), se estima que el 44 % de las habilidades laborales experimentarán disrupción en los próximos cinco años, mientras que competencias como el pensamiento analítico, la creatividad y las habilidades tecnológicas ganarán importancia, impulsando trayectorias profesionales no convencionales.

Este giro exige que las universidades abandonen el modelo exclusivamente formativo y promuevan experiencias prácticas, simuladas y colaborativas en contextos reales. La OCDE (2023) señala que las instituciones que integran formación emprendedora desde etapas tempranas logran mejores indicadores de empleabilidad y desarrollo económico en sus egresados.

La universidad debe fomentar una cultura emprendedora que articule distintas disciplinas y prepare al estudiantado para navegar la economía digital con autonomía, resiliencia y visión estratégica, actuando como agentes de cambio más que como empleados pasivos dentro de un sistema en transformación.

IV. MODELOS DE UNIVERSIDAD PROPIETARIA Y PARTICIPE

En la era digital marcada por la inteligencia artificial (IA), la universidad amplía su papel más allá de la enseñanza tradicional. Hoy emerge como actor clave en la creación de modelos de negocio, especialmente en el ámbito de las *startups*. Este enfoque implica un cambio estratégico: Las universidades no solo generan conocimiento, sino que lo aplican, actuando como incubadoras y aceleradoras que apoyan a sus egresados mediante el emprendimiento, como lo plantean Etzkowitz (2008) y Sussan y Acs (2017) en sus modelos de universidad emprendedora y ecosistemas digitales. Al hacerlo, contribuyen a la creación de valor económico y social.

Como incubadoras —es decir, estructuras institucionales que acompañan el nacimiento y desarrollo inicial de proyectos emprendedores—, las universidades ofrecen entornos seguros donde estudiantes y egresados pueden desarrollar ideas de negocio. Proveen espacios de trabajo colaborativo, redes de inversión, mentoría y formación práctica. Este modelo no solo mejora las tasas de éxito emprendedor, sino que posiciona a la universidad como actor dentro del ecosistema local e internacional. La integración de programas de emprendimiento con la investigación académica acelera la transferencia de conocimiento y fomenta ciclos sostenibles de innovación.

El modelo se fortalece cuando la universidad actúa como inversora directa o coinversora en *startups* fundadas por sus egresados. Por ejemplo, la Universidad de Stanford ha participado a través del *StartX Fund* como coinversora en empresas emergentes de su comunidad emprendedora, facilitando el acceso a capital y redes. A través de fondos propios o en alianza con inversores externos, puede financiar etapas tempranas, reducir barreras de entrada y facilitar el crecimiento. Esta participación estratégica permite apoyar proyectos con alto potencial en sectores como IA, biotecnología o economía digital, impulsando la interdisciplinariedad (Etzkowitz, 2008).

La universidad aporta un valor diferencial: acceso a redes, infraestructura, especialistas en múltiples áreas y un entorno de validación práctica. Además, puede invertir con perspectiva de largo plazo, priorizando la creación de valor frente a la rentabilidad inmediata. En este marco, los estudiantes acceden a experiencias simuladas dentro de un contexto educativo que emplea criterios basados en datos para seleccionar y escalar los proyectos más prometedores.

Los beneficios son evidentes. Económicamente, las universidades capturan valor mediante participación accionarial (*equity*) en *startups* exitosas, es decir, adquieren una parte del capital de estas empresas a

cambio de inversión o apoyo estratégico. Estratégicamente, mejoran su posicionamiento en rankings internacionales, atraen talento y consolidan su reputación como centros de innovación. Esta visibilidad genera un círculo virtuoso que fortalece el vínculo entre academia y empresa.

A su vez, las universidades que adoptan este modelo amplían sus oportunidades de colaboración con empresas, gobiernos y otras instituciones académicas, reforzando su impacto. Este enfoque no solo responde a los desafíos actuales, sino que posiciona a las universidades para liderar el desarrollo económico y social en un entorno cambiante.

En resumen, una universidad que asume un rol propietario y partícipe —es decir, que posee participación accionarial en *startups* y se involucra activamente en su desarrollo— no solo representa una vía eficaz de inserción profesional, sino que actúa como motor de innovación y transformación en la economía digital.

V. UN MARCO PARA LA UNIVERSIDAD EMPRENDEDORA

La transición hacia una universidad emprendedora exige rediseñar los programas académicos, integrar servicios de mentoría, construir redes de colaboración y facilitar acceso a capital inicial. Ya no basta con transmitir conocimientos: la universidad debe desarrollar competencias empresariales y una mentalidad emprendedora para que el estudiantado prospere en la economía digital impulsada por la inteligencia artificial.

El primer paso es diseñar programas que combinen teoría y práctica. Tal como destacan Hannon (2005), los enfoques experienciales son fundamentales para el desarrollo de competencias emprendedoras. Estos programas deben abordar la creación de planes de negocio, estrategia, financiación, marketing digital y gestión financiera, además de habilidades como toma de decisiones en entornos inciertos y adaptación al cambio. El enfoque debe ser vivencial, incorporando simulaciones y proyectos reales desde etapas tempranas.

La transdisciplinariedad es clave. Integrar ingeniería, ciencias sociales, salud, informática y diseño permite abordar problemas complejos con soluciones innovadoras. Esto genera un entorno fértil para que el estudiantado colabore en iniciativas aplicadas, especialmente en sectores como IA, sostenibilidad o biotecnología.

Es esencial que las universidades promuevan el trabajo con *startups* reales o la incubación de ideas propias. Deben crear entornos profesionales dinámicos, facilitar acceso a incubadoras, concursos de emprendimiento y alianzas con empresas emergentes, conectando el aprendizaje con la realidad del mercado.

La mentoría cumple un rol crucial. Profesores, egresados y profesionales del sector deben acompañar al estudiantado, orientando en decisiones estratégicas, liderazgo y relación con inversores. Esta guía fortalece la conexión entre universidad y entorno productivo.

El desarrollo de redes amplía el capital social de los emprendedores. Las universidades deben organizar encuentros, jornadas y foros con actores clave del ecosistema: inversores, aliados estratégicos y especialistas. Estas interacciones generan oportunidades reales de colaboración.

El capital inicial es un recurso fundamental. Las universidades pueden crear fondos propios o asociarse con inversores institucionales para financiar proyectos de estudiantes y egresados. Además del respaldo económico, esta inversión impulsa el crecimiento mediante recursos para marketing, talento y expansión operativa. Como coinversoras, reducen barreras de entrada y comparten los beneficios del éxito empresarial.

Para maximizar impacto, deben establecer criterios objetivos que permitan identificar *startups* con alto potencial: grado de innovación, viabilidad, calidad del equipo y alineación con las demandas del mercado. A partir de esta selección, pueden adoptar un modelo de participación accionarial, adquiriendo parte de la propiedad en las empresas creadas.

Esto transforma su rol: de proveedoras de educación a socias estratégicas. Con acceso a redes, conocimiento experto y recursos académicos, las universidades aportan más que capital: generan valor estratégico. Esta implicación es especialmente valiosa en sectores complejos como la IA, donde el conocimiento profundo representa una ventaja competitiva.

Una inversión con visión de largo plazo permite contribuir a la sostenibilidad del ecosistema, sin la presión de resultados inmediatos. Este modelo también mejora el posicionamiento institucional, atrayendo talento, fortaleciendo alianzas y consolidando su prestigio como centros de innovación.

En definitiva, la universidad emprendedora es una institución transformadora. Va más allá del aula y actúa como catalizadora del emprendimiento, ofreciendo formación práctica, mentoría, redes y financiación para convertir ideas en empresas. La adopción de un marco que combine programas innovadores, experiencias reales, enfoque basado en datos y participación activa en *startups* consolida su papel como agente clave en la construcción de un ecosistema emprendedor adaptado a los desafíos del siglo XXI.

VI. FINANCIAMIENTO DEL EMPRENDIMIENTO UNIVERSITARIO

El acceso al financiamiento es determinante para que las *startups* universitarias prosperen. Aunque el emprendimiento suele asociarse con creatividad, sin recursos económicos suficientes los proyectos no escalan ni generan impacto. En este contexto, la universidad debe ir más allá del rol formativo tradicional, facilitando capital y conexiones para sus emprendedores, desde un enfoque profesional y estratégico.

1. Modelos de financiamiento mixto: estudiantes, sector privado, gobiernos y donaciones

Un modelo efectivo es el financiamiento mixto, que diversifica fuentes y reduce riesgos. Este modelo articula a estudiantes, sector privado, gobiernos y donaciones:

1. Estudiantes: Aportan mediante fondos personales, familiares o becas. También participan en competencias universitarias con premios monetarios. Algunas universidades promueven *crowdfunding* interno entre la comunidad académica, promoviendo entornos simulados donde los estudiantes actúan como emprendedores reales.

2. Sector privado: Las universidades pueden atraer inversión corporativa o establecer alianzas estratégicas con empresas interesadas en innovación. También pueden vincularse con fondos de capital de riesgo que buscan talento temprano con alto potencial, fomentando así la profesionalización del emprendimiento universitario.

3. Gobiernos: A través de políticas públicas, se otorgan subvenciones, préstamos blandos o incentivos fiscales. Los fondos públicos permiten escalar proyectos alineados con objetivos sociales, económicos y tecnológicos, reforzando la función social de la universidad.

4. Donaciones: Fundaciones y organizaciones sin fines de lucro otorgan financiamiento no reembolsable a *startups* con impacto social. La clave está en alinear estos fondos con los propósitos institucionales, integrando visión ética y responsabilidad social al emprendimiento.

2. La tercerización de la adquisición de *startups*: una vía estratégica

La tercerización de la adquisición permite a empresas e inversores acceder a *startups* desarrolladas en universidades antes de que alcancen altos niveles de valoración. Las universidades se convierten así en semilleros de innovación, y las *startups* universitarias en vehículos para la transferencia efectiva de conocimiento.

Este modelo es beneficioso para ambas partes:

- Emprendedores: Obtienen una vía de monetización temprana mediante venta o fusión, pudiendo reinvertir en nuevos proyectos.
- Inversores: Acceden a tecnologías emergentes a menor coste, diversificando su portafolio con innovación académica.

La universidad debe facilitar este proceso mediante servicios de conexión (*matchmaking*), incubación y maduración de proyectos, asegurando que los emprendimientos estén listos para captar inversión externa. Este proceso requiere una lógica *data driven* que identifique las *startups* con mayor viabilidad y escalabilidad.

3. Casos de éxito: lecciones desde Stanford, Cambridge, UNAM y Tel Aviv

Diversas universidades han demostrado que un rol activo en el financiamiento puede posicionarlas como nodos clave en el ecosistema emprendedor:

- Stanford University (EE. UU.): A través del Stanford Venture Studio y fondos como el Stanford-StartX Fund, apoya *startups* fundadas por estudiantes y exalumnos con financiación, mentoría y acceso a redes de inversión (Stanford Graduate School of Business, 2023).

- Universidad de Cambridge (Reino Unido): Su iniciativa Cambridge Enterprise proporciona capital semilla, asesoría legal y comercialización de tecnologías desarrolladas en la universidad. Está considerada como modelo de transferencia tecnológica integrada (Cambridge Enterprise, 2023).

- UNAM (México): Mediante su Red de Incubadoras de Empresas Innovadoras y el apoyo de InnovaUNAM, fomenta *startups* en sectores como biotecnología, TIC y medio ambiente, con financiación híbrida que combina recursos públicos y privados (UNAM, 2022).

- Universidad de Tel Aviv (Israel): El TAU Ventures y el Innovation Lab han creado un puente entre la universidad, el capital de riesgo y la industria, promoviendo *startups* de alto impacto tecnológico y social (Tel Aviv University, 2022).

- De forma similar, universidades asiáticas como la Universidad Nacional de Singapur (NUS) y Tsinghua University (China) han desarrollado ecosistemas de innovación con fuerte integración de inversión universitaria, redes corporativas y hubs globales (World Economic Forum, 2023).

Estos casos demuestran que las universidades pueden, y deben, ser protagonistas en el financiamiento temprano de *startups*. No solo por los beneficios económicos o reputacionales, sino porque contribuyen activamente a construir una economía del conocimiento.

VII. LA UNIVERSIDAD COMO INVERSORA Y REDUCTORA DEL RIESGO

Este modelo no solo beneficia a las *startups* y al estudiantado emprendedor, sino que también fortalece la reputación institucional, posicionando a la universidad como un nodo clave de innovación en la economía del conocimiento (Etzkowitz, 2008; Sussan & Acs, 2017). Diversas experiencias universitarias, como las gestionadas por Cambridge Enterprise en la Universidad de Cambridge, muestran que la participación directa de la universidad en la financiación de startups (a través de fondos propios o coinversión) puede atraer capital externo, legitimar proyectos ante inversores y fortalecer el ecosistema emprendedor universitario (Cambridge Enterprise, 2023).

Las universidades pueden y deben ir más allá de su rol formativo tradicional, asumiendo un papel activo en la coinversión estratégica de empresas emergentes vinculadas a su comunidad (O'Shea *et al.*, 2007). Esta participación permite apalancar recursos públicos y privados, atraer talento innovador y consolidar su impacto regional.

Además, desde una perspectiva transdisciplinaria y basada en datos (*data-driven*), este enfoque permite modelar riesgos, predecir desempeños y orientar decisiones de inversión de forma más eficiente (JISC, 2023). Así, la universidad no solo actúa como formadora, sino como catalizadora de procesos emprendedores, integrando teoría, práctica y capital en un entorno profesional simulado que reduce las barreras de entrada al mercado.

1. Universidad como accionista parcial en *startups*

Cada vez más universidades adoptan mecanismos para invertir en *startups* propias:

Fondos de capital universitario: financian *startups* de alto potencial y obtienen participación accionaria, generando retornos que pueden reinvertirse en nuevos proyectos. Universidades como Stanford, Cambridge o la Universidad de Tel Aviv han implementado este tipo de fondos, generando ecosistemas de innovación sostenibles (Clarysse *et al.*, 2005).

Spin-offs universitarios: las universidades ceden propiedad intelectual a cambio de participación en *startups* surgidas de investigación académica. Este mecanismo ha sido ampliamente documentado en estudios sobre comercialización tecnológica universitaria (OECD, 2023; Guerrero *et al.*, 2016).

Coinversión: asociaciones con aceleradoras, incubadoras o fondos de capital riesgo permiten coinvertir y ampliar el acceso a recursos financieros. Modelos como el de Cambridge Enterprise o el de TTOs (Technology Transfer Offices) en universidades de EE.UU. y Europa ilustran este enfoque colaborativo (Siegel & Wright, 2015; Clarysse *et al.*, 2005).

Este enfoque permite a las universidades alinear sus incentivos con los emprendedores y consolidarse como actores activos del ecosistema.

2. Reducción del riesgo percibido (r)

Una de las barreras clave para el financiamiento temprano es el alto nivel de riesgo que perciben los inversores (riesgo percibido, *r*). Diversos estudios sobre innovación universitaria y transferencia tecnológica (Siegel & Wright, 2015) muestran que la participación universitaria puede actuar como sello de validación institucional, mitigando significativamente ese riesgo. Entre los mecanismos más relevantes destacan:

1. Validación académica del modelo de negocio, que aporta credibilidad técnica y científica al proyecto.
2. Infraestructura compartida (laboratorios, oficinas, tecnología), que reduce los costes de entrada y acelera la fase de desarrollo.
3. Reducción del riesgo tecnológico, especialmente en sectores de alta complejidad como inteligencia artificial, salud, sostenibilidad o biotecnología.
4. Conexión directa con redes de inversión, incluyendo fondos de capital riesgo, business angels y coinversores institucionales.

Modelos consolidados como el del MIT (Massachusetts Institute of Technology), Stanford o Cambridge han demostrado su efectividad al facilitar la transición del conocimiento hacia el mercado, reduciendo la asimetría de información entre emprendedores e inversores (Clarysse *et al.*, 2005). Cada vez más universidades de Asia y América Latina están adaptando estos enfoques a sus contextos específicos, como lo demuestran experiencias en la Universidad Nacional de Singapur, Tsinghua o la UNAM (Guerrero *et al.*, 2016).

3. Generación de flujo de caja y consolidación del ecosistema emprendedor

Para consolidar un ecosistema sostenible, las universidades deben intervenir en tres áreas clave: financiamiento en distintas etapas, creación de mercados y provisión de talento especializado.

3.1. *Financiamiento en fases críticas*

— *Pre-semilla*: Fondos de investigación, subvenciones internas y programas piloto.

— *Semilla*: Becas, microinversiones o coinversión externa.

— *Crecimiento*: Apoyo en crowdfunding, banca o inversores institucionales.

Este acompañamiento secuencial, gestionado desde una lógica *data-driven*, permite escalar las ideas más prometedoras con menor riesgo para los inversores.

3.2. *Creación de mercados para startups*

— *Programas de Compra Preferencial*: Las universidades pueden adquirir servicios o productos creados por sus estudiantes.

— *Alianzas Empresa-Estado*: Promueven pilotos reales y adopción temprana.

— *Internacionalización*: A través de convenios académicos o aceleradoras globales, se abren mercados en otros países.

Estas acciones permiten simular entornos reales de comercialización, ofreciendo a los estudiantes experiencia práctica en validación de mercado.

3.3. *Provisión de talento especializado*

— *Prácticas en startups*: los estudiantes adquieren experiencia y las *startups* acceden a talento a bajo coste.

— *R*: Canalizan talento hacia *startups*.

— *Formación continua para fundadores y equipos*: cursos flexibles que refuerzan habilidades clave (gestión, innovación, finanzas, IA, etc.).

La universidad se convierte así en semillero de talento y conocimiento aplicado, retroalimentando el ecosistema con perfiles capacitados para escalar empresas.

En resumen, al invertir en *startups* y asumir un rol activo en su desarrollo, las universidades no solo generan retornos financieros, sino que reducen el riesgo para inversores externos, validan modelos de negocio y consolidan ecosistemas de innovación. A la vez, fortalecen su posicionamiento institucional, elevan su reputación académica y generan un impacto positivo real en la economía digital y global.

VIII. MODELO DE VALORACIÓN DE *STARTUPS* CON PARTICIPACIÓN UNIVERSITARIA

Tras analizar el rol de la universidad como inversora estratégica, este apartado propone un modelo de valoración para cuantificar su impacto sobre los flujos de caja y la tasa de descuento de una *startup* universitaria.

1. Flujo de Caja Operativo (FCO)

1.1. *Ingresos*

— *Power by* Universidad: El prestigio de la universidad contribuye significativamente a aumentar la base de usuarios tanto de estudiantes como de usuarios externos. Esta base ampliada puede acelerar el proceso viral y fomentar alianzas tecnológicas con la oferta y alianzas comerciales con la demanda. El mercado interno (comunidad estudiantil) y el mercado externo (reconocimiento de la marca de la universidad) son factores clave para alcanzar la masa crítica necesaria para superar el punto muerto en tiempos más reducidos.

— Programas gubernamentales de créditos fiscales: La universidad puede acceder a programas de créditos fiscales de fundación o incentivos fiscales que le permitan reducir el pago de impuestos, lo cual es un beneficio clave para las *startups* en sus primeras etapas.

1.2. *Costos*

— Colaboración interna de la universidad: Los recursos internos de la universidad, como las horas de trabajo de los estudiantes, pueden ayudar a reducir los costos operativos. Por ejemplo, los estudiantes pueden contribuir en áreas como atención al cliente, gestión de CRM o redes sociales, lo que además puede generar ingresos para los propios estudiantes.

— Departamentos y facultades como fuentes de innovación: Los departamentos y miembros de facultad pueden contribuir a resolver problemas de las *startups* a través de tesis o proyectos académicos. También pueden generar oportunidades de trabajos remunerados, brindando asesoría o servicios a la *startup*, generando ingresos adicionales para los profesores no involucrados como mentores o propietarios.

— Reducción de pagos de intereses: El respaldo de la universidad puede reducir los pagos de intereses de la *startup*, ya que la percepción del riesgo disminuye gracias al prestigio universitario, lo que puede reducir la tasa de interés promedio del pasivo de la *startup*.

1.3. *Flujo de Caja de Financiación (FCF)*

— Capital *F&F* (Familiares y Amigos): La participación de la universidad mejora significativamente la percepción de los familiares y amigos, quienes suelen ser los primeros inversores en una *startup*. El prestigio universitario facilita la inversión *F&F*, ya que la universidad da una cierta garantía implícita de que el proyecto tiene un respaldo serio.

— Inversión universitaria: La universidad puede contribuir directamente a la financiación de la *startup* mediante capital semilla o facilitando acceso a otras fuentes de financiación. Además, el prestigio de la universidad mejora la capacidad de la *startup* para atraer inversores externos.

— Préstamos bancarios y *crowdfunding*: La participación universitaria mejora la capacidad de la *startup* para acceder a financiamiento tradicional como préstamos bancarios o nuevas formas de financiamiento como el *crowdfunding*, ya que la universidad actúa como una garantía implícita de seriedad y confiabilidad.

Modelos similares de participación institucional han sido implementados en universidades como el MIT y la Universidad Nacional de Singapur (NUS), reflejando una tendencia global hacia la valoración compartida del emprendimiento universitario.

1.4. *Tasa de Descuento*

La tasa de descuento se reduce cuando la universidad participa en el proyecto, ya que el prestigio de la institución disminuye la percepción de riesgo para los inversores. Este cambio se refleja en una valoración más alta de la *startup*, ya que el riesgo percibido es menor tanto para el pasivo como para el *equity*.

1.5. *Modelo de Valoración*

A continuación, se presenta un modelo simplificado de valoración mediante flujos de caja descontados, diferenciando la situación antes y después de la participación universitaria. La valoración de la *startup* cambia significativamente cuando se incluye la participación universitaria. Esto se puede modelar de la siguiente manera:

Valoración sin Participación Universitaria (Antes):

Valoración con Participación Universitaria (Después):

Donde:

1. El flujo de caja operativo con la participación universitaria se incrementa debido al prestigio de la universidad, lo que ayuda a generar mayor demanda y mayor velocidad de adopción del producto o servicio.

2. El capital de familiares y amigos, apoyado por el prestigio universitario, se vuelve más accesible y aumenta; y la inversión directa por parte de la universidad pasa a ser una fuente adicional de financiamiento, mejorando la liquidez de la *startup*.

3. Los requerimientos de inversión en la acumulación de un fondo de maniobra y de un acervo de activos fijos e intangibles se reducen gracias a la colaboración interna, así como al mayor crédito comercial por parte de proveedores, derivado del respaldo universitario al emprendimiento; esto disminuye significativamente los costos de desarrollo y operación.

4. La tasa de descuento se reduce, ya que la percepción del riesgo disminuye debido al respaldo de la universidad.

En definitiva, el valor de la *startup* se maximiza con la participación de la universidad. En primer lugar, aumenta los ingresos operativos mediante el respaldo de la marca y el acceso a una base de usuarios más amplia. En segundo lugar, reduce los costos operativos y de la inversión al aprovechar los recursos internos de la universidad y su red de contactos. Además, la universidad actúa como un facilitador de financiamiento, permitiendo el acceso a capital semilla, inversión *F&F*, y fondos gubernamentales, al mismo tiempo que reduce la tasa de descuento aplicada, lo que mejora la valoración y las probabilidades de éxito de la *startup*.

IX. EL MODELO DE EMPRENDIMIENTO Y PROPIEDAD COMPARTIDA (MEPC): LÓGICA DEL EMBUDO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO

El Modelo de Emprendimiento y Propiedad Compartida (MEPC) es una propuesta educativa y estratégica que combina formación masiva, mentoría personalizada y participación accionaria en *startups*, con el objetivo de alinear los intereses de estudiantes, profesores y universidades en la creación de empresas de alto impacto.

Este modelo sigue la lógica de un embudo de formación progresivo que maximiza el potencial de los emprendedores, guiándolos desde la capacitación inicial hasta la fundación de *startups*. El proceso se realiza bajo la supervisión directa de profesores/mentores, quienes acompañan a los emprendedores en cada fase. La estructura del embudo es la siguiente:

Fase 1: Formación Masiva

El programa comienza con 240 emprendedores por profesor/mentor al año, quienes reciben capacitación intensiva en áreas clave como el desarrollo de la mentalidad emprendedora, la creación y validación de planes de negocio, estrategias para adaptarse al cambio, gestión financiera y de flujo de efectivo, así como el emprendimiento digital. Además, se cubren temas relacionados con la planificación estratégica personal, la gestión de costos, la valoración de empresas, los fundamentos económicos, y la importancia del coeficiente emocional en el éxito empresarial. Estas áreas proporcionan una base sólida para evaluar y desarrollar ideas de negocio viables y escalables.

Fase 2: Evaluación Tecnológica, Mentoría y Presentación al Comité de Emprendimiento

Después de la formación masiva, los emprendedores pasan a una fase de evaluación y mentoría intensiva. Esta fase se divide en dos partes:

- Evaluación Tecnológica: En esta etapa, los proyectos se evalúan según criterios clave como escalabilidad, viralidad, digitalización y automatización, así como la capacidad para alcanzar rápidamente el punto de equilibrio y levantar capital. El 90% de los emprendedores no superan esta fase. Los proyectos que demuestran características de viabilidad técnica y crecimiento potencial continúan al siguiente paso.

- Mentoría y Presentación al Comité de Emprendimiento: Los emprendedores seleccionados reciben seis meses de mentoría personalizada, donde refinan sus planes de negocio y estrategias. Durante este tiempo, también preparan sus proyectos para presentarlos ante un Comité de Emprendimiento compuesto por expertos que evalúan las *startups* en función de su viabilidad, potencial de crecimiento y alineación con las necesidades del mercado.

Fase 3: Creación de *Startups*

En la fase final, los emprendedores que superan la evaluación del Comité avanzan a la creación de *startups*, accediendo a un capital *MVP* (*Minimum Viable Product*) para validar su producto en el mercado. De los 240 emprendedores iniciales, solo dos logran establecer una *startup* viable, con una probabilidad de éxito estimada entre un cuarto y un tercio. En promedio, cada profesor/mentor impulsará un caso exitoso cada año y medio a dos años. Estos emprendedores no solo habrán demostrado la solidez de sus ideas, sino también su capacidad de adaptación y crecimiento en el entorno digital y tecnológico, aumentando su potencial de impacto.

Diagrama Nro.1: Embudo del Modelo de Emprendimiento y Propiedad Compartida (MEPC)

Además de generar ingresos para la universidad a través de la formación online de 240 emprendedores y la mentoría de 24 al año, el profesor facilita que tanto la universidad como él mismo adquieran equity en *startups* prometedoras. Esto refuerza su vínculo con los proyectos y crea una relación a largo plazo con las *startups* y la universidad, asegurando beneficios sostenibles para todas las partes.

Beneficios para la Universidad y el Profesor/Mentor/Asesor

El Modelo de Emprendimiento y Propiedad Compartida (MEPC) no solo beneficia a los emprendedores, sino que también presenta una serie de ventajas tanto para la universidad como para el profesor/mentor/asesor:

Formación y Mentoría:

- La universidad obtiene ingresos por la formación de emprendedores, se convierte en un actor clave en el ecosistema emprendedor y genera un ciclo de innovación y crecimiento en la comunidad académica.

- El profesor/mentor gana experiencia, visibilidad y reputación, contribuyendo al desarrollo de negocios con alto potencial y participando activamente en el crecimiento de *startups* tecnológicas y escalables.

- Ambos, universidad y profesor/mentor, tienen un impacto directo en la mentoría de planes de negocio, ayudando a depurar y perfeccionar los modelos de negocio hasta su viabilidad, lo que refuerza su papel como catalizadores del éxito empresarial.

Participación en la Propiedad:

La universidad y el profesor/mentor/asesor tienen participación en la propiedad de las *startups* fundadas, lo que les permite beneficiarse directamente de la valorización de los emprendimientos a medida que crecen y alcanzan el éxito en el mercado. Esta participación en la propiedad puede liquidarse o mantenerse según la estrategia de salida definida.

Estrategia de Salida:

La universidad tiene la responsabilidad de facilitar la estrategia de salida para los emprendedores, lo cual incluye la liquidación de la posición en la propiedad o la posibilidad de vender sus participaciones a través de fondos de *private equity* o grandes actores industriales vinculados a los sectores relacionados con las *startups*. Esto asegura una sostenibilidad financiera para la universidad y permite que los emprendedores reciban el apoyo necesario para la escala y consolidación de sus *startups*.

En fin, el MEPC es un proceso que sigue la lógica de un embudo, donde el número de emprendedores se reduce progresivamente a medida que se identifican y apoyan las ideas más viables. La fase de evaluación tecnológica asegura que solo los proyectos con características clave de viabilidad técnica, escalabilidad y capacidad de crecimiento sean seleccionados. Gracias a la mentoría experta en cada etapa, los emprendedores reciben una guía crucial que aumenta las probabilidades de éxito de las *startups* fundadas, fomentando un ciclo virtuoso de innovación, sostenibilidad financiera y colaboración entre estudiantes y universidad. A través de su participación en la propiedad y las estrategias de salida, la universidad y el profesor/mentor se convierten en actores clave del ecosistema emprendedor, maximizando los beneficios a largo plazo, en línea con los enfoques de universidad emprendedora (Etzkowitz, 2008; Sussan y Acs, 2017) que promueven la co-creación de valor entre academia y sector productivo.

X. CONCLUSIÓN

La inteligencia artificial (IA) está redefiniendo el rol de la universidad, transformándola en una institución emprendedora capaz de fomentar la creatividad, la innovación y la proyección internacional de sus estudiantes. Este trabajo ha explorado cómo la IA impulsa el tránsito desde un modelo centrado en la empleabilidad hacia otro en el que la universidad participa activamente en la creación de *startups* con impacto real.

La IA mejora la calidad educativa, personaliza el aprendizaje y fortalece la toma de decisiones basada en datos. Su mayor aporte radica en conectar el saber académico con la solución de problemas reales, mediante experiencias que integran lo formativo con lo productivo.

Se ha presentado un modelo de valoración de *startups* con participación universitaria, destacando cómo esta colaboración facilita recursos, reduce riesgos y crea sinergias. Así, la universidad se consolida como catalizador estratégico, aplicando el conocimiento en iniciativas emprendedoras que benefician a estudiantes e institución.

Esta transformación no es solo metodológica, sino estructural. Requiere repensar el papel de la universidad en la sociedad del conocimiento. Integrando IA, enfoque interdisciplinar y vínculos profesionales, la universidad puede posicionarse como motor de innovación y desarrollo.

En suma, la IA permite convertir el conocimiento en acción, el aprendizaje en impacto y la formación en una plataforma para construir un futuro más justo, dinámico y sostenible.

XI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRYNJOLFSSON, E. y MCAFEE, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W. W. Norton & Company.
- CAMBRIDGE ENTERPRISE (2023). *Annual Review 2023*. University of Cambridge. https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/Annual_Report_2023_1.pdf.
- CLARYSSE, B., WRIGHT, M., LOCKETT, A., VAN DE VELDE, E. y VOHORA, A. (2005). «Spinning out new ventures: A typology of incubation strategies from European research institutions». *Journal of Business Venturing*, 20(2), 183-216.
- ETZKOWITZ, H. (2008). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. Routledge.
- ETZKOWITZ, H. y LEYDESDORFF, L. (2000). «The dynamics of innovation: From national systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations». *Research Policy*, 29(2), 109-123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4).
- GARCÍA BANCHS, Á. (en preparación). *Renta Básica Universal y Educación Digital: El espíritu emprendedor y las expectativas en la era de la inteligencia artificial*. [Manuscrito en curso]. Accesible en: <https://angelgarciabanchs.com/2025/07/11/renta-basica-universal-y-educacion-digital/>
- GIBB, A. (2005). *Towards the Entrepreneurial University: Entrepreneurship Education as a Lever for Change*. National Council for Graduate Entrepreneurship.
- GIROUX, H.A. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket Books.
- GUERRERO, M., CUNNINGHAM, J.A. y URBANO, D. (2016). «Economic Impact of Entrepreneurial Universities' Activities: An Exploratory Study of the United Kingdom». *Research Policy*, 45(2), 494-508.
- HANNON, P.D. (2005). «Teaching Entrepreneurs to Be Market-Driven: The Importance of Practical Approaches». *Education + Training*, 47(8/9), 665-679.
- JISC (2023). *Artificial intelligence in tertiary education*. Accesible en: <https://www.jisc.ac.uk/reports/artificial-intelligence-in-tertiary-education>.
- MARGINSON, S. (2016). *The Dream Is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*. University of California Press.
- O'SHEA, R.P., ALLEN, T.J., CHEVALIER, A. y ROCHE, F. (2007). «Entrepreneurial Orientation, Technology Transfer and Spinoff Performance of U. S. Universities». *Research Policy*, 36(9), 1266-1281.
- OECD (2023). *Digital Education Outlook*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- SALAS-PILCO, S.Z. y YANG, Y. (2022). «Artificial intelligence applications in Latin American higher education: A systematic review». *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(21). https://www.researchgate.net/publication/360020455_Artificial_intelligence_applications_in_Latin_American_higher_education_a_systematic_review.
- SIEGEL, D.S. y WRIGHT, M. (2015). «Academic entrepreneurship: Time for a rethink?». *British Journal of Management*, 26(4), 582-595.
- SLAUGHTER, S. y RHOADES, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Johns Hopkins University Press.
- STANFORD GRADUATE SCHOOL OF BUSINESS (2023). *Stanford Venture Studio*. <https://www.gsb.stanford.edu/>
- SUSSAN, F. y ACS, Z.J. (2017). «The digital entrepreneurial ecosystem». *Small Business Economics*, 49(1), 55-73. <https://doi.org/10.1007/s11187-017-9867-5>.

- TEL AVIV UNIVERSITY (2022). *TAU Ventures and Innovation Lab Initiatives*.
- UNAM (2022). *Red de Incubadoras de Empresas Innovadoras y Programa InnovaUNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO. (2022). *Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709/PDF/376709eng.pdf.multi>.
- WORLD ECONOMIC FORUM (2023). *Future of Jobs Report 2023*.
- WORLD ECONOMIC FORUM (2024). *Shaping the Future of Learning: The Role of AI in Education 4.0*. Accesible en: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Shaping_the_Future_of_Learning_2024.pdf.

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y APRENDIZAJE BASADO EN RETOS: UNA EXPERIENCIA APLICADA EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DE MARKETING

Verónica BAENA

Universidad Europea de Madrid

Resumen: En un entorno globalizado y competitivo, la educación superior debe evolucionar hacia metodologías activas que sitúen al estudiante como agente principal en su proceso de aprendizaje. Este capítulo presenta una experiencia desarrollada con la metodología Challenge Based Learning (CBL) en la asignatura «Introducción al Marketing» del Grado en Negocios Internacionales de la Universidad Europea de Madrid. El reto consistió en diseñar una estrategia integral de marketing para el centro i-Shape (Global Health and Performance Center), con el objetivo de atraer clientes externos, principalmente residentes en Madrid y alrededores. Se analiza la planificación, ejecución y evaluación del reto, destacando el desarrollo de competencias transversales, la vinculación con el mundo profesional y el impacto en la motivación y el aprendizaje del alumnado. Además, se contextualiza esta experiencia en el marco teórico del aprendizaje experiencial y el desarrollo de competencias para el siglo XXI.

Palabras clave: metodologías activas; Challenge Based Learning, aprendizaje experiencial; innovación docente

I. INTRODUCCIÓN

En un entorno caracterizado por la digitalización, la incertidumbre global, el auge de la inteligencia artificial y la evolución de las dinámi-

cas laborales, las universidades tienen el reto de formar profesionales no solo competentes en términos técnicos, sino también adaptables, creativos, colaborativos y capaces de resolver problemas reales en contextos cambiantes (Salmi, 2009). Esta transformación ha propiciado un giro paradigmático desde los modelos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento, hacia enfoques pedagógicos más activos, experienciales y centrados en el estudiante (Zakaria *et al.*, 2023).

En este contexto, las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Retos (Challenge Based Learning, en adelante CBL) han adquirido un protagonismo creciente en las instituciones de educación superior (Prince, 2004). Estas metodologías promueven la implicación activa del alumnado en tareas auténticas y significativas, vinculadas a problemas reales del entorno socioeconómico (Leijon *et al.*, 2022). La literatura subraya que el aprendizaje se vuelve más profundo, duradero y transferible cuando los estudiantes participan en experiencias prácticas que requieren reflexión crítica, colaboración y toma de decisiones informada (Gallagher and Savage, 2023).

El marketing, como disciplina aplicada y profundamente conectada con la realidad empresarial y social, ofrece un terreno fértil para la implantación de este tipo de metodologías. Tal como señala (Baena, 2011), el marketing no solo implica la comprensión teórica de conceptos como segmentación, posicionamiento o mezcla de marketing, sino también la capacidad de aplicarlos estratégicamente en contextos dinámicos y reales. En este sentido, la enseñanza del marketing constituye una oportunidad idónea para el desarrollo de competencias clave en el alumnado, tales como el pensamiento analítico, la creatividad, la gestión de la información, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo.

Este capítulo presenta una experiencia de aprendizaje basada en retos implantada en la asignatura «Introducción al Marketing», perteneciente al primer curso del Grado en Negocios Internacionales de la Universidad Europea de Madrid. La actividad tuvo como objetivo que los estudiantes diseñaran una estrategia integral de marketing (basada en las 4Ps) para atraer clientes externos al centro i-Shape (Global Health and Performance Center), una instalación deportiva universitaria con alto nivel de calidad y equipamiento, pero con escasa visibilidad fuera del campus. El reto fue propuesto como un encargo real con cliente auténtico, documentación profesional, presentación en inglés ante el equipo directivo del centro y evaluación conjunta entre cliente y docente.

Esta iniciativa pedagógica responde a múltiples objetivos: 1) acercar al estudiante a contextos profesionales reales desde las primeras etapas de su formación; 2) fomentar el aprendizaje significativo a través de la resolución de problemas complejos y auténticos; 3) pro-

mover el desarrollo transversal de competencias técnicas y blandas; y 4) alinear la docencia con los valores de internacionalización, digitalización, empleabilidad y sostenibilidad que promueve la UNESCO (2022) y el Marco Europeo de Cualificaciones (Comisión Europea, 2023; OECD, 2023).

Este trabajo busca, por tanto, contribuir a la literatura académica sobre innovación docente en educación superior, aportando una experiencia concreta, rigurosamente diseñada y evaluada, que puede ser replicable y transferible a otros contextos, disciplinas y niveles formativos. La propuesta combina el rigor académico con la aplicación práctica, en línea con los principios del Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), que reclama mayor sistematización, documentación y análisis crítico de las prácticas pedagógicas innovadoras en el ámbito universitario (Ugaz, Lizama y Manrique, 2025).

El capítulo se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se presenta una revisión teórica de los principales enfoques pedagógicos que fundamentan esta experiencia, con especial atención al aprendizaje experiencial, las metodologías activas y su aplicación en entornos de marketing. Seguidamente, se detalla el diseño y desarrollo del reto, incluyendo los objetivos, fases, recursos y criterios de evaluación. En tercer lugar, se analizan los resultados obtenidos, tanto desde la perspectiva del alumnado como desde la percepción del cliente y del equipo docente. En cuarto lugar, se ofrece una discusión crítica sobre los logros, desafíos y contribuciones académicas y profesionales del proyecto. Finalmente, se presentan las conclusiones principales, las limitaciones de la experiencia y las líneas futuras de investigación e implementación.

II. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE ACTIVO EN EL CONTEXTO DEL MARKETING UNIVERSITARIO

Las metodologías activas representan un cambio fundamental en la forma en que los estudiantes se involucran con el conocimiento. A diferencia de los enfoques tradicionales basados en clases magistrales y evaluación memorística, las metodologías activas fomentan un rol más protagonista del estudiante en su proceso de aprendizaje, promoviendo la exploración, el análisis crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Prince, 2004). Entre estas metodologías destacan el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr), el Aprendizaje Servicio (ApS) y el Aprendizaje Basado en Retos (CBL).

En el contexto de la educación superior, la literatura ha demostrado que el uso de metodologías activas no solo mejora la adquisición de

conocimientos (Bajaña y Calderón, 2024), sino que también potencia habilidades transversales como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación (Lascano 2024). Además, estas metodologías incrementan la motivación intrínseca del alumnado al conectar el aprendizaje con problemas relevantes y del mundo real (Daher *et al.*, 2022). De este modo, la Comisión Europea (2023) y organismos internacionales como la UNESCO (2022) y la OECD (2023) promueven el uso de metodologías activas como vía para alcanzar una educación más inclusiva, relevante y centrada en el estudiante, alineada con las competencias del siglo XXI. En otras palabras, desde el marco del EEES, se alienta el diseño de experiencias formativas que fomenten el «aprender haciendo», la interdisciplinariedad y el vínculo con el entorno profesional.

1. El aprendizaje basado en retos (CBL): origen, principios y beneficios

El CBL surge inicialmente en entornos tecnológicos y educativos y se basa en involucrar a los estudiantes en la identificación, análisis y resolución de un reto abierto, real y significativo para su comunidad (Velazco *et al.*, 2024). Se estructura en torno a tres fases: 1) Engage (Compromiso), donde se identifica el reto; 2) Investigate (Investigación), donde se analiza el problema desde múltiples perspectivas; y 3) Act (Actuar), donde se diseña, implementa y presenta una solución viable.

Autores como Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce y García-Peñalvo (2017). y más recientemente Valarezo *et al.*, (2025), destacan que el CBL promueve una experiencia de aprendizaje profunda, al integrar habilidades cognitivas y socioemocionales con la aplicación práctica de conocimientos. Esto se debe a que al trabajar sobre problemas complejos, los estudiantes desarrollan competencias clave como la autonomía, trabajo en equipo, pensamiento crítico y el liderazgo colaborativo, entre otros (López-Fraile, Agüero y Jiménez-García, 2021). En otras palabras, el CBL favorece la construcción activa del conocimiento en contextos auténticos y desde la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), permite un ciclo completo de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Además, su enfoque interdisciplinar y orientado a la acción lo convierte en una metodología especialmente pertinente para el desarrollo de proyectos en contextos complejos como el marketing.

2. Aprendizaje experiencial en la enseñanza del marketing

La disciplina del marketing, por su propia naturaleza dinámica, creativa y aplicada, requiere metodologías de enseñanza que vayan más allá del análisis teórico (Baena, 2010; 2019). El marketing moderno no solo se basa en conocimientos técnicos, sino también en habilidades estratégicas, capacidad de adaptación al entorno digital, comprensión del comportamiento del consumidor y competencias comunicativas (Kumar y Kotler, 2024). Por ello, resulta especialmente adecuado abordarlo desde una perspectiva experiencial y basada en problemas reales.

La literatura ha demostrado que el uso de metodologías experienciales —como simulaciones, estudios de caso, aprendizaje basado en proyectos y trabajo con clientes reales— mejora significativamente la comprensión y aplicación de los conceptos de marketing (Ruiz-Rey, 2021). Estas experiencias permiten que el alumnado desarrolle una comprensión más profunda y contextualizada de los contenidos, al tiempo que cultiva habilidades interpersonales y profesionales altamente valoradas por el mercado laboral (Presas *et al.*, 2023).

En particular, trabajar con clientes reales —lo que algunos autores denominan *client-based learning* o *real-life marketing projects*— representa una estrategia pedagógica de alto impacto. Según Zhang y Scribner (2024), este enfoque proporciona un contexto motivador, realista y retador para aplicar los conocimientos teóricos, mientras que promueve la responsabilidad, la ética profesional y el trabajo colaborativo. Además, permite establecer vínculos entre la universidad y el entorno empresarial, facilitando la transferencia de conocimiento y la empleabilidad de los egresados (Meneses *et al.*, 2021).

3. Retos del marketing educativo en la era digital

La enseñanza del marketing se enfrenta también al desafío de mantenerse relevante ante los profundos cambios del entorno digital y globalizado. La irrupción de las redes sociales, el análisis de datos, el marketing de contenidos, la inteligencia artificial y las nuevas formas de consumo obligan a replantear no solo los contenidos, sino también las formas de enseñanza (Panimboza y Chicaiza, 2025). En este sentido, los entornos universitarios deben adaptarse para formar profesionales capaces de pensar críticamente, resolver problemas reales, usar herramientas digitales de manera ética y diseñar estrategias centradas en el cliente. El uso de metodologías activas con soporte tecnológico, como el CBL en formato digital, se presenta como una vía para profundizar en el uso de entornos colaborativos digitales, plataformas sociales, simuladores y análisis de datos en tiempo real, lo que enriquece el

aprendizaje y permite conectar el aula con las dinámicas reales del mercado (Pradana y Fanjul, 2025).

III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE BASADA EN RETOS

La experiencia de aprendizaje descrita en este trabajo se desarrolló en el marco de la asignatura «Introducción al Marketing», correspondiente al primer curso del Grado en Negocios Internacionales de la Universidad Europea de Madrid. Esta asignatura tiene como objetivo proporcionar al alumnado una visión global de los principios, herramientas y decisiones fundamentales del marketing, con especial énfasis en la perspectiva estratégica y la orientación al cliente.

Desde una perspectiva curricular, el aprendizaje del marketing en los primeros cursos universitarios se enfrenta al reto de hacer accesible una disciplina compleja a estudiantes que, en su mayoría, aún no han tenido contacto con la realidad empresarial. Por ello, se considera fundamental incorporar enfoques experienciales y colaborativos que permitan anclar los conceptos en situaciones reales (López Bolás *et al.*, 2025).

En este caso, la propuesta se diseñó para responder a dos principios pedagógicos fundamentales: el aprendizaje significativo y la enseñanza centrada en competencias. La actividad se enmarca además en una estrategia institucional de fomento de la innovación docente en línea con el modelo académico de la Universidad Europea, que promueve el uso de metodologías activas, la interdisciplinariedad, la internacionalización del aprendizaje y la conexión constante con el mundo profesional.

1. Descripción del reto propuesto

El reto consistió en que los estudiantes, organizados en equipos de trabajo, diseñaran una estrategia integral de marketing para el centro deportivo i-Shape (Global Health and Performance Center – <https://universidadeuropea.com/tu-experiencia/instalaciones/global-health-performance-center/>), con el objetivo de atraer clientes externos a la comunidad universitaria (residentes en Madrid y alrededores). Este centro, ubicado en el campus de Villaviciosa de Odón (Madrid), cuenta con modernas instalaciones, una propuesta de valor basada en la excelencia del entrenamiento personalizado y un equipo técnico altamente cualificado, pero enfrenta limitaciones en cuanto a su posicionamiento en el mercado exterior debido a su reciente creación.

La formulación del reto respondía al enfoque clásico del marketing mix (4Ps: producto, precio, distribución y promoción), y exigía

un análisis crítico de la situación actual del centro, una investigación del mercado potencial, la definición de propuestas innovadoras para cada variable del mix y la preparación de una presentación profesional ante un cliente real (equipo directivo del i-Shape). Concretamente, la estructura del reto incluía los siguientes elementos:

— Cliente real: dirección de i-Shape, que proporcionó briefing inicial, materiales de trabajo, sesión de preguntas y evaluación final.

— Documentación profesional: documentación interna con descripción de servicios y tarifas, web oficial, perfil de Instagram, video promocional.

— Idioma de trabajo: inglés, tanto en el trabajo escrito como en la presentación oral, al tratarse de un Grado impartido al 100% en dicho idioma.

— Formato de entrega: Presentación oral en grupo (20 minutos), con apoyo visual profesional (PowerPoint, Prezi o similar).

— Criterios de evaluación:

- Claridad y viabilidad de la estrategia (25%).
- Creatividad e innovación (25%).
- Investigación del mercado y adecuación al target (20%).
- Calidad de la presentación (estructura, diseño, discurso) (20%).
- Trabajo en equipo y profesionalidad (10%).

Este tipo de reto está alineado con los principios del aprendizaje centrado en el estudiante, en tanto que fomenta la autonomía, la toma de decisiones, la responsabilidad y la autoevaluación. Además, cumple con los requisitos de un aprendizaje auténtico: tarea compleja, contexto real, producto significativo, múltiples fuentes de conocimiento, colaboración y reflexión (Espinoza Freire, 2021).

2. Fases de desarrollo del proyecto

El proyecto se desarrolló a lo largo de cinco semanas, integrándose progresivamente en las sesiones teóricas y prácticas de la asignatura. Las fases fueron las siguientes:

2.1. Presentación del reto y briefing inicial

Se presentó el reto a los estudiantes en una sesión introductoria, explicando su vinculación con los contenidos del curso. Posteriormente, el equipo de i-Shape realizó una visita presencial al centro acompañados por su director para explicarles sus objetivos y resolver las dudas

de los alumnos involucrados en esta actividad. Esta fase fue clave para fomentar el compromiso inicial (fase «Engage» del modelo CBL).

2.2. *Investigación y análisis del entorno*

Los equipos analizaron la información proporcionada y realizaron una investigación secundaria sobre el mercado en Madrid, tendencias de consumo, benchmarking con centros competidores y análisis DAFO del servicio. También analizaron la presencia digital del centro (web, redes sociales) aplicando modelos como el análisis de contenido o la matriz DAFO digital.

2.3. *Diseño de la estrategia de marketing*

Cada grupo diseñó propuestas específicas para las 4P del marketing mix. Esta fase incluyó la definición de nuevos servicios, rediseño de tarifas, alianzas estratégicas, promociones, acciones en redes sociales, colaboraciones con influencers, entre otras acciones. Se fomentó el uso de herramientas como el modelo Canvas, mapas de posicionamiento, análisis PESTEL o análisis del comportamiento del consumidor.

2.4. *Preparación de la presentación profesional*

Los grupos prepararon sus presentaciones en inglés, con enfoque profesional. Se ofrecieron sesiones de tutoría y retroalimentación para reforzar el discurso, mejorar el diseño visual y afinar las recomendaciones estratégicas. Se trabajaron además habilidades comunicativas y de presentación ejecutiva.

2.5. *Presentación final y evaluación conjunta*

Cada equipo presentó su propuesta ante el equipo docente y el cliente real (cuerpo directivo del i-Shape), en un entorno simulado de consultoría profesional. Se realizó una rúbrica conjunta de evaluación, incluyendo ítems sobre contenido, viabilidad, creatividad, adecuación al cliente y calidad de la presentación. Se seleccionó un grupo ganador, que recibió un diploma y un trofeo compuesto por merchandising institucional del i-Shape y la Universidad Europea.

3. **Método de análisis y recogida de evidencias**

Para evaluar el impacto pedagógico de la experiencia se adoptó un enfoque cualitativo de investigación acción, de carácter exploratorio y descriptivo. La recogida de datos incluyó:

- Observación sistemática de las sesiones, con notas de campo por parte del docente.
- Cuestionario de autoevaluación y metacognición al finalizar el proyecto (n=34).
- Entrevistas breves con el equipo de i-Shape (cliente real).
- Análisis de las presentaciones entregadas (contenido, calidad, coherencia).
- Triangulación docente con otros profesores del departamento de marketing.

El análisis de contenido se realizó mediante codificación abierta y categorización temática, siguiendo las pautas de Miles (1994). Las categorías emergentes fueron: aprendizaje significativo, desarrollo de competencias, percepción de utilidad, motivación, trabajo en equipo, dificultad percibida y mejora de la comprensión del marketing.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a través del cuestionario y las observaciones del docente permiten identificar un impacto notable en la percepción de los estudiantes respecto a su aprendizaje. De forma mayoritaria, los alumnos manifestaron haber comprendido de manera más profunda los conceptos clave del marketing a través de la experiencia de aplicación práctica.

Entre los términos más recurrentes en sus respuestas aparecen «realidad», «aplicación», «trabajo en equipo», «creatividad» y «presentación profesional». Esto coincide con los hallazgos de Prince (2004), quien argumenta que las metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje experiencial, fomentan una mayor implicación cognitiva y afectiva del estudiante, lo que redundará en una mejora del rendimiento académico. La tabla 1 resume las categorías temáticas emergentes del análisis cualitativo del cuestionario.

TABLA 1. *Impacto del Aprendizaje Basado en Retos en el Desarrollo de Competencias Clave*

<i>Categoría</i>	<i>Descripción</i>
Aprendizaje significativo	Comprensión más profunda de los conceptos del marketing
Competencias transversales	Desarrollo de habilidades como comunicación, liderazgo, organización
Motivación y compromiso	Alta implicación emocional con el reto y la presentación final

<i>Categoría</i>	<i>Descripción</i>
Autopercepción profesional	Sensación de trabajar como consultores reales y conexión con el mundo real
Dificultades	Complejidad del idioma, gestión del tiempo, coordinación grupal

Fuente: Elaboración propia

Este conjunto de resultados corrobora los postulados de autores como Kolb (1984) y Biggs, Tang, y Kennedy (2022) al confirmar que el aprendizaje es más efectivo cuando el estudiante se involucra de forma activa, reflexiva y contextualizada. Asimismo, al involucrar múltiples dimensiones (análisis, síntesis, comunicación, diseño), se propicia una codificación más rica del conocimiento (Dávila *et al.*, 2024).

Particularmente interesante fue la percepción de los alumnos sobre la dimensión de acercamiento al mundo real de la tarea. Más del 80% indicó que el reto les ayudó a comprender mejor el tipo de tareas que podrían desempeñar en su futura carrera profesional, aspecto fundamental si consideramos que uno de los objetivos de la educación superior es favorecer la empleabilidad de los egresados (Sánchez y Arcas, 2022).

1. Evaluación del cliente: impacto real y viabilidad de las propuestas

El equipo de dirección de i-Shape valoró muy positivamente la calidad de las presentaciones, la diversidad de ideas y la aplicabilidad real de muchas propuestas. Durante la sesión final, se recogieron impresiones verbales muy positivas que revelaron sorpresa y entusiasmo ante la calidad del trabajo desarrollado por los estudiantes, especialmente teniendo en cuenta que se trataba de alumnos de primer curso. Algunas de las propuestas destacadas por el cliente fueron:

- Campañas de promoción a través de microinfluencers locales y acuerdos con residencias estudiantiles.
- Paquetes de entrenamiento orientados a segmentos específicos (ej. mujeres embarazadas, mayores de 55 años).
- Uso de medios de geolocalización para campañas de atracción mediante Google Ads.
- Estrategias de referral marketing (recomendación por parte de usuarios actuales).
- Mejora del sitio web para públicos no universitarios, incluyendo traducción al inglés y accesibilidad.

Estas ideas se alinean con las tendencias actuales en marketing digital y relacional, que enfatizan la personalización, la segmentación y la experiencia del cliente como pilares estratégicos (Kotler *et al.*, 2021). Asimismo, se reconoce la capacidad del alumnado para identificar necesidades de accesibilidad y posicionamiento, lo cual pone de manifiesto una madurez analítica poco habitual en estudiantes de primer curso. Junto a ello, el impacto formativo y profesional de la experiencia se evidenció en esta conexión real con un cliente que no solo se implicó como parte del proceso educativo, sino que se benefició directamente de las soluciones propuestas.

2. Desarrollo de competencias genéricas y específicas

Uno de los aspectos centrales del proyecto fue el desarrollo simultáneo de competencias técnicas (*hard skills*) y competencias blandas (*soft skills*), en línea con el Marco Europeo de Cualificaciones. Desde el punto de vista técnico, el alumnado trabajó activamente la aplicación de conceptos del marketing mix, el análisis de entorno, el desarrollo de estrategias, el diseño de campañas y la elaboración de presentaciones profesionales. A nivel competencial, se fomentaron habilidades clave como:

- Comunicación oral y escrita: Las presentaciones orales en inglés fortalecieron la competencia comunicativa, esencial en el contexto de los negocios internacionales.

- Trabajo colaborativo: La coordinación entre miembros del grupo, gestión del conflicto y toma de decisiones compartida fue clave para el desarrollo del proyecto.

- Pensamiento crítico y resolución de problemas: Los estudiantes tuvieron que analizar datos reales, identificar barreras de mercado y generar propuestas innovadoras y viables.

- Creatividad y pensamiento lateral: La libertad para diseñar acciones de marketing favoreció la generación de ideas originales, desde promociones disruptivas hasta eventos colaborativos con otras marcas.

Estas competencias son cada vez más valoradas por los empleadores y constituyen un elemento diferencial de los egresados universitarios en un entorno laboral cambiante y competitivo (Bianchi y Andrews, 2014; OECD, 2020).

3. Comparación con experiencias similares en la literatura

Aunque la aplicación del CBL en el ámbito del marketing no es nueva, continúa siendo escasa en la literatura científica. Estudios pre-

vios han evidenciado su eficacia en asignaturas avanzadas o de posgrado (Balleisen, Howes y Wibbels, 2024), pero hay menos evidencia sobre su implantación en cursos introductorios compuesto por estudiantes de primer año. De este modo, esta experiencia aporta una novedad relevante al demostrar que es posible integrar retos reales incluso en etapas iniciales de la formación, si se proporciona un diseño didáctico adecuado, andamiaje progresivo y acompañamiento docente. Además, se contribuye a la literatura que demanda una mayor conexión entre universidad y empresa. El estudio realizado revela, por tanto, que la combinación entre cliente real, trabajo en equipo y presentación ejecutiva favorece un entorno de aprendizaje auténtico y estimulante, capaz de fomentar la transferencia del conocimiento y el desarrollo integral del estudiante.

V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La implantación del CBL en la asignatura «Introducción al Marketing» (1.º curso Bachelor's Degree in International Relations de la Universidad Europea de Madrid) ha proporcionado una experiencia pedagógica altamente enriquecedora tanto para los estudiantes como para el profesorado y el cliente real involucrado. El diseño de una estrategia de marketing integral para una organización concreta —el centro i-Shape de la Universidad Europea de Madrid— permitió a los alumnos asumir un rol activo, profesional y comprometido desde el inicio de su formación universitaria.

Esta propuesta demuestra que el uso de metodologías activas centradas en la resolución de problemas auténticos, con implicación de agentes externos, puede ser altamente eficaz incluso en contextos de iniciación a la disciplina. Los datos recogidos y el análisis realizado revelan que el alumnado no solo logró comprender mejor los conceptos del marketing mix, sino que desarrolló competencias clave para su empleabilidad, tales como la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la creatividad y la orientación a resultados.

Desde una perspectiva teórica, el proyecto se alinea con la taxonomía de objetivos de aprendizaje de Bloom (1977), los principios del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), y las recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior respecto a un aprendizaje activo, orientado a resultados y contextualizado (Comisión Europea, 2023). Asimismo, contribuye al enfoque del Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), que promueve la sistematización y evaluación

crítica de las prácticas docentes innovadoras (Hutchings, Huber y Ciccone, 2011).

En un contexto de transformación digital, automatización del trabajo y búsqueda de perfiles híbridos, la educación universitaria debe apostar por modelos pedagógicos que permitan a los estudiantes construir conocimiento aplicable, significativo y transferible (Moreira *et al.*, 2022). El CBL, al tratarse de una metodología que sitúa a los estudiantes ante desafíos complejos del mundo real, ofrece una herramienta potente para alcanzar estos objetivos, especialmente en disciplinas como el marketing, que requieren una conexión permanente con el entorno social y empresarial (Postigo, Pajares y Navajas, 2019).

Junto a ello, la inclusión de un cliente real en el aula —en este caso, el equipo de gestión del centro i-Shape— generó un efecto motivador y profesionalizante en los estudiantes, quienes percibieron que su trabajo tenía un impacto real y que eran tratados como consultores en formación. Esta dimensión de autenticidad es fundamental para fomentar el compromiso y la adquisición de competencias en el ámbito universitario (Velázquez *et al.*, 2023).

1. Contribuciones académicas y prácticas

Esta experiencia ofrece aportaciones significativas tanto para la investigación académica como para la práctica docente universitaria. Desde una perspectiva académica, el estudio contribuye a cubrir un vacío en la literatura, ya que gran parte de las investigaciones existentes sobre CBL se han desarrollado en el contexto de programas de posgrado o en disciplinas técnicas como la ingeniería, el diseño o las ciencias de la computación. En cambio, son menos frecuentes los trabajos que analizan la aplicación de esta metodología en asignaturas de iniciación dentro de las ciencias sociales o la empresa, donde el alumnado aún se encuentra en una etapa temprana de su trayectoria académica.

Otra aportación relevante es el refuerzo de la evidencia sobre los beneficios del aprendizaje experiencial en el desarrollo de competencias clave. Más allá del dominio de contenidos teóricos, los estudiantes mostraron avances en habilidades transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, todas ellas altamente valoradas en el mercado laboral actual.

Desde un punto de vista práctico, esta experiencia demuestra que es posible establecer vínculos significativos entre la universidad y el entorno socioeconómico a través de la colaboración con empresas reales, incluso en fases iniciales del grado. Esta interacción no solo beneficia a los estudiantes, que se enfrentan a problemas auténticos y relevantes,

sino también a las organizaciones participantes, que pueden obtener enfoques innovadores o prototipos funcionales a partir del trabajo del alumnado. En este sentido, el CBL se presenta como una estrategia pedagógica que impulsa una relación bidireccional de mutuo beneficio entre academia y empresa.

Del mismo modo, la experiencia ha mostrado ser eficaz para aumentar la motivación del estudiantado, al situarlo en el centro del proceso de aprendizaje y darle un rol activo y protagonista en la resolución de un desafío real. Este tipo de tareas significativas, que implican responsabilidad, autonomía y visibilidad externa, refuerzan el compromiso con la asignatura y favorecen una actitud más implicada hacia el aprendizaje.

Finalmente, el enfoque aquí presentado ofrece un marco versátil que puede ser adaptado a distintas disciplinas dentro del ámbito de las ciencias sociales, la comunicación, la economía o la gestión. La naturaleza interdisciplinar del CBL y su orientación hacia la resolución de problemas permiten su transferencia a una amplia variedad de contextos curriculares, abriendo la puerta a experiencias formativas más conectadas con la realidad, y alineadas con las competencias profesionales actuales.

2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Si bien los resultados de la experiencia han sido positivos y muestran un impacto favorable en el aprendizaje, es necesario señalar algunas limitaciones que condicionan la generalización de los hallazgos. En primer lugar, el reducido tamaño de la muestra —un único grupo de estudiantes de primer curso— limita la extrapolación a otros contextos. Además, el hecho de que los cuestionarios hayan sido administrados por el docente puede haber inducido un sesgo de deseabilidad social en las respuestas. A esto se suma la ausencia de instrumentos de evaluación validados psicométricamente, lo que restringe la fiabilidad de los datos.

Estas limitaciones no invalidan los resultados, pero sí aconsejan cautela en su interpretación y refuerzan la necesidad de nuevas investigaciones. En este sentido, sería aconsejable replicar la experiencia en distintos cursos, titulaciones y universidades, incorporando grupos más diversos y ampliando la base empírica. También se podría aplicar metodologías mixtas que combinen técnicas cualitativas (diarios de trabajo, entrevistas, focus groups) con herramientas cuantitativas estandarizadas para evaluar variables clave como la motivación o la adquisición de competencias.

Otra propuesta consiste en realizar estudios longitudinales que permitan analizar el impacto sostenido del CBL en el rendimiento académico, las trayectorias profesionales o la empleabilidad. Paralelamente, futuras investigaciones podrían analizar cómo valoran los propios clientes su participación en estos retos y qué beneficios perciben en el marco de la colaboración universidad-empresa.

Finalmente, la integración de tecnologías emergentes —como la inteligencia artificial generativa, simuladores de mercado, realidad aumentada o entornos gamificados— puede enriquecer la experiencia formativa, haciéndola más realista, personalizada e interactiva. Por este motivo, se propone como futura línea de investigación.

VI. REFERENCIAS

- BAJAÑA, R. S. M. y CALDERÓN, C. J. C. (2024). «Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes: Una revisión sistemática de la literatura». *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2).
- BAENA, V. (2010). «Innovación docente e identificación de inhibidores del aprendizaje en el área de empresa: Una propuesta metodológica». *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), pp.42-52.
- BAENA, V. (2011). *Fundamentos de marketing: entorno, consumidor, estrategia e investigación comercial*. Universitat Oberta de Catalunya.
- BAENA, V. (2019). *El Aprendizaje Experiencial como metodología docente: Buenas prácticas*. Narcea Ediciones.
- BALLEISEN, E. J., HOWES, L. y WIBBELS, E. (2024). «The impact of applied project-based learning on undergraduate student development». *Higher Education*, 87(4), 1141-1156.
- BIGGS, J., TANG, C. Y KENNEDY, G. (2022). *Teaching for quality learning at university*, 5.^a ed. McGraw-Hill Education (UK).
- BIANCHI, C. y ANDREWS, L. (2014). «Integrating academic research and practice through a live client project: Teaching marketing in the 21st century». *Journal of Marketing Education*, 36(1), 22-35.
- BLOOM, B. S. (1977). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo.
- COMISIÓN EUROPEA (2023). *Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age*. Brussels. Disponible en: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/digital-education-action-plan>.
- DAHER, M., ROSATI, A., HERNÁNDEZ, A., VÁSQUEZ, N. y TOMICIC, A. (2022). «TIC y metodologías activas para promover la educación universitaria integral». *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.
- DÁVILA, L. O., ALBURQUEQUE, I. L. V., PÉREZ, F. L. y AMAYA, W. H. C. (2024). «Carga cognitiva en el aprendizaje colaborativo: Una revisión sistemática». *Revista de ciencias sociales*, 30(2), 387-402.
- ESPINOZA FREIRE, E. E. (2021). «El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior». *Conrado*, 17(80), 295-303.
- FIDALGO-BLANCO, Á., SEIN-ECHALUCE, M. L. y GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2017). *Aprendizaje basado en retos en una asignatura académica universitaria*.

- FREEMAN, S., *ET AL.* (2014). «Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- GALLAGHER, S. E. y SAVAGE, T. (2023). «Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review». *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135-1157.
- HUTCHINGS, P., HUBER, M. T. y CICCONE, A. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered: Institutional Integration and Impact*. Wiley.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- KOTLER, P., KARTAJAYA, H. y SETIAWAN, I. (2021). *Marketing 5.0: Technology for Humanity*. Wiley.
- KUMAR, V. y KOTLER, P. (2024). *Transformative marketing: Combining new age technologies and human insights*. Palgrave Macmillan.
- LASCANO, W. A. Z. (2024). «Optimizando el Proceso Enseñanza-Aprendizaje a Través de la Integración de Metodologías Activas». *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 11 066-11 081.
- LEIJON, M., GUDMUNDSSON, P., STAAF, P. y CHRISTERSSON, C. (2022). «Challenge based learning in higher education—A systematic literature review». *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 609-618.
- LÓPEZ BOLÁS, A., PUENTE DOMÍNGUEZ, N. y GUTIÉRREZ DÍAZ, R. (2025). «La docencia en marketing digital en educación superior: una revisión sistemática». *Doxa Comunicación*, (40).
- LÓPEZ-FRAILE, L. A., AGÜERO, M. M. y JIMÉNEZ-GARCÍA, E. (2021). «Efecto del aprendizaje basado en retos sobre las tasas académicas en el área de comunicación de la Universidad Europea de Madrid». *Formación universitaria*, 14(5), 65-74.
- MENESES, E. L., BÁEZ, A. B., DOMÍNGUEZ, D. C. y ACUÑA, B. P. (2021). *Innovación universitaria: reformulaciones en la nueva educación*. Ediciones Octaedro.
- MICHAEL, J. (2006). «Where's the evidence that active learning works?» *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159-167.
- MILES, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.
- MOREIRA, M. A., PALLÁS, A. G., ACOSTA, J. M. y ALONSO, J. J. S. (2022). «La transformación digital de la docencia universitaria». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 1-5.
- OECD (2020). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- OECD (2023). *Skills Outlook 2023: Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook.htm>.
- PANIMBOZA, B. A. M. y CHICAIZA, P. M. (2025). «Marketing de contenidos: una revisión teórica de sus tecnologías disruptivas». *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- POSTIGO, L. J., PAJARES, C. S. J. y NAVAJAS, M. C. (2019). «Challenge based learning en educación superior: resultados de un proyecto de consultoría en marketing para una empresa vitivinícola». *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y desarrollo*.
- PRADANA, F. J. y FANJUL, M. L. (2025). «Del aula a la vía: entornos simulados y CBL en colaboración con Talgo en el grado en marketing». En F. SOTO, A. LEVI y J. CAMACHO (coords.), *Desafíos que transforman: experiencias y reflexiones sobre el aprendizaje basado en retos*, pp. 175-182. Dykinson.

- PRESAS, A. A. M., ACUÑA, A. N. V. y RODRÍGUEZ, L. P. G. (2023). «Metodologías activas para el desarrollo de competencias 2030». *Company Games y Business Simulation Academic Journal*, 3(1), 35-47.
- PRINCE, M. (2004). «Does active learning work? A review of the research». *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- RUIZ-REY, F. J. (2021). *El Aprendizaje Experiencial como metodología docente*.
- SALMI, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. World Bank Publications.
- SÁNCHEZ, T. F. G. y ARCAS, B. R. (2022). «La estrategia discursiva sobre la empleabilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: propósito y desafío en la configuración de los planes de estudio». *Revista de investigación en educación*, 20(2), 140-153.
- UNESCO (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. París: UNESCO.
- UGAZ, E. M. G., LIZAMA, R. D. L. y MANRIQUE, J. A. S. (2025). «Competencias digitales en la docencia universitaria: revisión narrativa sobre su impacto en la práctica pedagógica». *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 444-457.
- VALAREZO, J. E. G., CAMPOVERDE, D. M. R., MENDOZA, M. E. C., DÍAZ, G. D. R. L. y ORTEGA, D. E. V. (2025). «El Aprendizaje Basado en Retos como Estrategia para Fomentar la Resolución de Problemas en Estudiantes de Educación Básica». *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(2), 215-224.
- VELAZCO, P. H. D. L. C., VELASQUEZ, E. P., CHAVEZ, R. A. V., SÁNCHEZ, M. I. C. y ANASTACIO, K. R. S. (2022). *Aprendizaje basado en retos en la educación superior: Una revisión bibliográfica*.
- VELÁZQUEZ, R. V., ZÚÑIGA, K. M., PIGUAVE, C. C. y GARCET, Y. B. (2023). «Metodología del aprendizaje basado en problemas como una herramienta para el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje». *Revista Científica Sinapsis*, 23(1).
- ZAKARIA, H., KAMARUDIN, D., FAUZI, M. A. y WIDER, W. (2023, marzo). «Mapping the helix model of innovation influence on education: A bibliometric review». En *Frontiers in Education*, vol. 8, p. 1 142 502. Frontiers Media SA.
- ZHANG, S. y SCRIBNER, L. L. (2024). «Would you rather... a simulation or a client-based project? A case study of experiential learning methods in digital marketing analytics courses». *Journal of Marketing Education*, 46(3), 258-275.

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN MARCA PERSONAL: USO LINKEDIN Y METRICOOL COMO ALIADOS EN UN RETO CBL PARA LA FUTURA EMPLEABILIDAD DE ALUMNOS DEL GRADO DE MARKETING

Saskia VAN LIEMPT SERRÉ
Universidad Europea de Madrid

Kelly CUESTA
Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este capítulo presenta una experiencia de innovación educativa orientada a fortalecer la empleabilidad del alumnado del Grado en Marketing mediante el desarrollo estratégico de su marca personal. A través de la metodología Challenge Based Learning (CBL), los estudiantes utilizaron LinkedIn como plataforma central de posicionamiento profesional y Metricool como herramienta de análisis para optimizar el impacto de sus publicaciones. En un contexto laboral altamente competitivo y digitalizado, la iniciativa permitió que el alumnado comprendiera la importancia de gestionar su identidad profesional en entornos reales, potenciando habilidades de comunicación, visibilidad y *networking*. La actividad se integró además en la Semana de la Comunicación, ampliando su alcance institucional y facilitando conexiones profesionales adicionales. Los resultados evidencian que la incorporación guiada de herramientas digitales profesionales contribuye a un aprendizaje significativo y mejora la preparación del estudiantado para su futura inserción laboral.

Palabras clave: marca personal, LinkedIn, empleabilidad, Challenge Based Learning (CBL), innovación educativa, competencias digitales.

I. INTRODUCCIÓN

En un mercado laboral cada vez más competitivo y digitalizado, el desarrollo de la marca personal se ha consolidado como una competencia estratégica para la empleabilidad. Ya no basta con adquirir conocimientos técnicos; también es necesario saber comunicar el propio valor profesional, posicionarse en entornos digitales y gestionar de manera activa la propia reputación online.

LinkedIn superó los mil doscientos millones de usuarios registrados a principios de 2025, con un aumento de 176 000 000 en el último año (+17,1 %), lo que evidencia su crecimiento exponencial como canal de visibilidad profesional a nivel global (We are social, 2025). Esta expansión refuerza la idea de la importancia de su incorporación en entornos educativos, ofreciendo a los estudiantes una herramienta para gestionar su marca personal que no sólo es relevante, sino también necesaria en un mercado en constante evolución.

En este contexto, la universidad tiene la oportunidad de ofrecer experiencias formativas que conecten al alumnado con el mundo profesional desde el principio de su formación universitaria.

Este capítulo presenta una experiencia de innovación educativa desarrollada durante el curso 2024/2025 en el Grado en Marketing de la Universidad Europea, basada en la metodología Challenge Based Learning (CBL). El objetivo fue impulsar el desarrollo de la marca personal y la visibilidad profesional del alumnado mediante el uso combinado de dos herramientas clave: LinkedIn, como plataforma de posicionamiento y *networking*, y Metricool, como recurso para el análisis y la optimización de contenidos.

La iniciativa, además, se interconecta con las actividades de la Semana de la Comunicación, fortaleciendo su dimensión interdisciplinar y ampliando el impacto institucional del proyecto.

La experiencia fomenta también el trabajo en equipo, puesto que los estudiantes se apoyaron mutuamente a través de recomendaciones, comentarios y conexiones cruzadas en LinkedIn, reforzando el aprendizaje entre pares y el sentido de comunidad. A ello se sumó un cierto espíritu de superación compartido entre participantes que impulsó la mejora de resultados individuales sin perder el espíritu colaborativo del reto.

Este reto se enmarca en una estrategia docente orientada a potenciar competencias transversales como la comunicación estratégica, la autogestión y el pensamiento analítico, al tiempo que conecta con los pilares del modelo académico *one university*: entornos profesionales, enfoque *data-driven* y *one world*.

1. Marco teórico

El desarrollo de la marca personal y el uso profesional de plataformas digitales como LinkedIn han adquirido un papel central en la formación de perfiles empleables y adaptados al entorno laboral actual. La marca personal, entendida como una estrategia consciente de posicionamiento profesional, resulta clave para diferenciarse en un mercado competitivo (Khedher, 2015; Pérez Ortega, 2012). En este sentido, las redes sociales profesionales permiten a los estudiantes proyectar su identidad, visibilizar sus competencias y conectar con agentes clave del sector (Van Dijck, 2013). LinkedIn, en particular, se ha consolidado como una herramienta que no solo facilita la auto-presentación profesional, sino que también fomenta el desarrollo de redes estratégicas que amplían las oportunidades laborales y académicas (De Janasz & Forret, 2008).

Por tanto, su incorporación en entornos educativos resulta no solo pertinente, sino necesaria para preparar a los estudiantes ante un mercado laboral en constante transformación (Papacharissi, 2010). Diversos estudios han subrayado el impacto positivo del uso académico de estas plataformas sobre la percepción de desarrollo profesional, la motivación y el compromiso con la propia trayectoria (López-Carril *et al.*, 2020; 2021).

En paralelo, la metodología CBL se ha consolidado como una estrategia pedagógica eficaz para fomentar un aprendizaje activo, significativo y contextualizado. Este enfoque promueve la participación del alumnado en la identificación, análisis y resolución de retos reales, lo que favorece la adquisición de conocimientos aplicados y la conexión con problemáticas del entorno (Nichols *et al.*, 2016). Al situar al estudiante en el centro del proceso, el CBL estimula el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración interdisciplinar, alineándose con las competencias clave demandadas por el mercado laboral contemporáneo (Johnson *et al.*, 2009). Asimismo, permite desarrollar habilidades transferibles como la comunicación, la gestión del tiempo o el trabajo en equipo, esenciales para su proyección profesional (Kirkland *et al.*, 2020).

Esta experiencia se articula de manera coherente con tres de los pilares fundamentales del Modelo Académico One University: el aprendizaje activo, la interdisciplinariedad y la conexión con el mundo real.

— Entornos profesionales: LinkedIn actúa como espacio real de interacción profesional. Los estudiantes construyen su perfil, diseñan una estrategia de contenido, generan *networking* y adoptan dinámicas propias del mundo laboral, como la visibilidad sectorial o la interacción con referentes.

— *Data Driven*: inquietud investigadora: La inclusión de herramientas analíticas como Metricool y métricas relevantes y propias de LinkedIn permite incorporar la lectura de datos, el análisis de impacto y la toma de decisiones fundamentadas. Este enfoque fortalece competencias de pensamiento crítico y estratégico, esenciales para el desarrollo profesional.

— *One World*: La dimensión internacional y multicultural de LinkedIn facilita la creación de contenido con proyección global, el contacto con perfiles de otros contextos y el desarrollo de una ciudadanía digital activa, ética y responsable.

En conjunto, este marco teórico sustenta el diseño de una propuesta didáctica innovadora que conecta herramientas reales, competencias transversales y metodologías activas para potenciar la empleabilidad de manera integral.

II. OBJETIVOS

— Formar al alumnado en el desarrollo estratégico de su marca personal.

— Potenciar el uso profesional de LinkedIn como herramienta de visibilidad, *networking* y posicionamiento.

— Introducir el uso de métricas para la mejora continua mediante Metricool y métricas propias de LinkedIn (como visitas al perfil, visualizaciones de publicaciones, SSI, etc).

— Fomentar la reflexión crítica sobre la identidad digital y su relación con la empleabilidad.

— Estimular el trabajo en equipo mediante la colaboración activa entre estudiantes a través de recomendaciones, comentarios y apoyo mutuo en la red profesional.

— Promover un espíritu de superación compartido entre estudiantes para potenciar el esfuerzo individual dentro de una dinámica colaborativa.

— Diseñar una experiencia de aprendizaje que resulte gratificante, estimulante y divertida para el alumnado, que sea valorada positivamente.

III. METODOLOGÍA

La actividad se llevó a cabo con 99 estudiantes del segundo curso del Grado en Marketing (dos grupos en el campus de Villaviciosa de Odón y uno en Alcobendas), durante 10 semanas. El proyecto se estructuró como un reto CBL dividido en tres fases principales:

— Preparación: sesiones formativas con profesionales sobre marca personal, LinkedIn y métricas digitales; diseño de un plan de carrera y mejora del perfil profesional. Se incluyeron talleres prácticos impartidos por expertos de Metricool y por antiguos alumnos que habían participado en ediciones anteriores del reto, con el objetivo de generar cercanía, realismo y conexión.

— Desarrollo: publicación semanal en LinkedIn, interacción con contactos clave y seguimiento de resultados mediante Metricool y las métricas propias de la plataforma. Se realizaron entregas parciales a lo largo del proceso, acompañadas de *feedback* formativo por parte del profesorado, lo que permitió un ajuste progresivo de las estrategias digitales y un aprendizaje por mejora continua.

— Evaluación final: el alumno analiza sus resultados, conclusiones, *highlights* y oportunidades de mejora, presentados en clase para compartir su experiencia con sus compañeros.

Con el objetivo de evaluar el conocimiento previo del alumnado sobre LinkedIn y poder comparar sus progresos tras la finalización del reto, se llevó a cabo una investigación cuantitativa con diseño pre-post.

IV. RESULTADOS

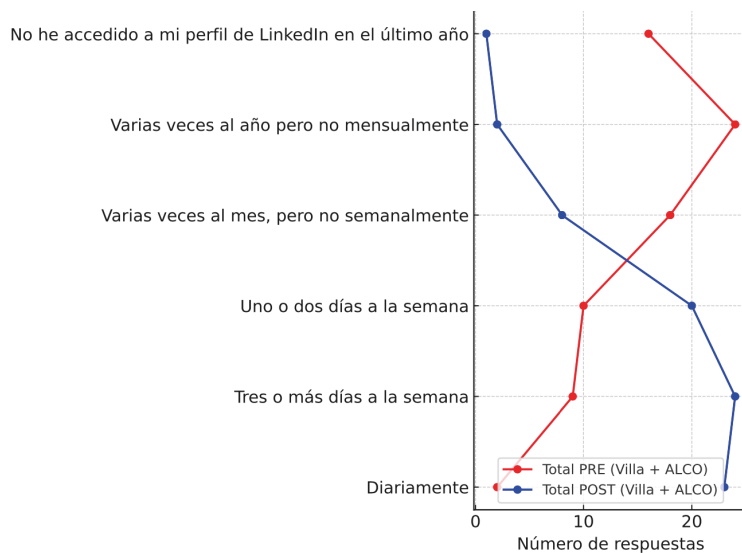
A continuación se exponen algunos de los resultados obtenidos de la implementación de este reto.

Por una parte, en cuanto a la participación, se señala que el 80,5% de los estudiantes finalizaron el reto, lo cual supone una participación bastante elevada.

Los datos recogidos mediante los formularios pre y post revelan un cambio significativo en la frecuencia de uso de LinkedIn. Al inicio del reto, solo un 2 % de los estudiantes utilizaba la plataforma a diario, frente al 17 % al finalizar. Asimismo, el uso semanal pasó de menos del 30 % a más del 70 %.

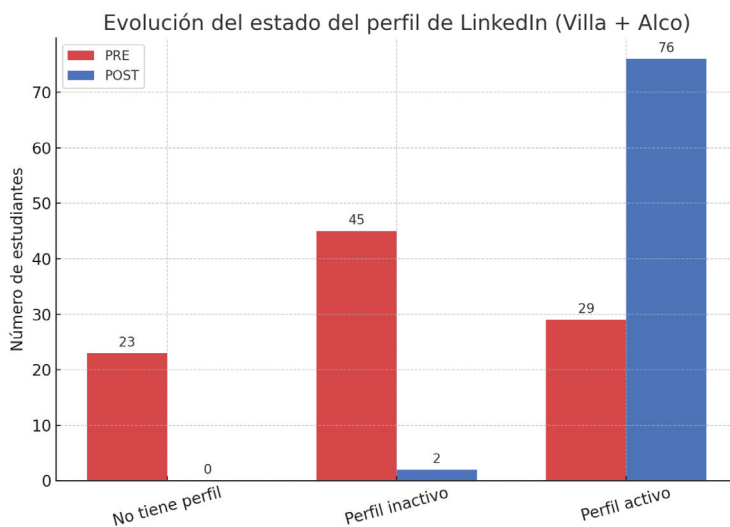
La comparación entre los datos previos y posteriores al reto revela una transformación significativa en el alumnado. Mientras que al inicio un total de 23 estudiantes no tenía perfil de LinkedIn y otros 45 lo mantenían inactivo, al finalizar la actividad el 100 % de los participantes contaba con un perfil y la mayoría (76 estudiantes) lo había utilizado recientemente.

FIGURA 1. Evolución de la frecuencia de uso de LinkedIn



Fuente: Elaboración propia en base a investigación cuantitativa.

FIGURA 2. Evolución del perfil en LinkedIn

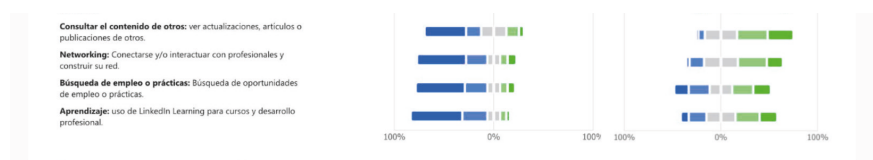


Fuente: Elaboración propia en base a investigación cuantitativa.

Este avance no solo refleja un incremento cuantitativo en el uso de la herramienta, sino también un cambio de mentalidad hacia la gestión activa de la identidad profesional. La migración de perfiles inactivos hacia un uso regular y consciente valida la buena acogida y participación en el reto, tal como se evidencia en los resultados obtenidos a través de la evaluación continua del profesorado, basada en el seguimiento de todas las actividades desarrolladas durante el curso.

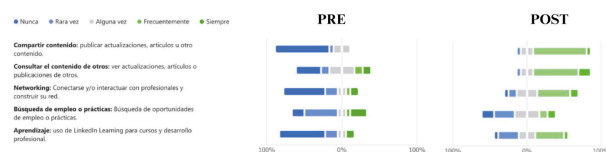
En los siguientes gráficos se muestra la evolución en los usos declarados de LinkedIn por parte del alumnado antes y después del reto, en ambos Campus. Los grupos de los distintos campus comparten profesor, por lo que la valoración se realiza de forma uniforme. Se observa una mejora clara en todos los indicadores, especialmente en el uso para *networking*, búsqueda de empleo/prácticas y compartir contenido profesional. Antes del reto, los estudiantes utilizaban la plataforma esporádicamente, y en muchos casos nunca habían explorado funciones como el aprendizaje online o la publicación de contenidos. Tras la experiencia, la mayoría pasó a consultar contenido con frecuencia y un número significativo comenzó a publicar, interactuar con profesionales y utilizar la plataforma de una forma mucho más cercana al mundo profesional.

FIGURA 3. ¿Para qué usan LinkedIn?
Pre y post reto Campus Villaviciosa



Fuente: Elaboración propia en base a investigación cuantitativa.

FIGURA 4. ¿Para qué usan LinkedIn?
Pre y post reto Campus Alcobendas



Fuente: Elaboración propia en base a investigación cuantitativa.

Tanto en Villaviciosa como en Alcobendas se observan mejoras significativas tras el reto, especialmente en las áreas de *networking*, publicación de contenido y búsqueda de oportunidades. Aunque ambas cohortes muestran avances similares, en el campus de Alcobendas destaca una adopción más uniforme y marcada en el uso de funciones avanzadas, mientras que en Villaviciosa la evolución se caracteriza por un mayor salto desde un punto de partida más inicial.

La percepción global del alumnado sobre el reto fue muy positiva. En ambos campus, más del 85 % de los estudiantes valoraron la experiencia con las máximas puntuaciones (4 o 5 sobre 5) tanto en cuanto a su interés como a su utilidad para mejorar su estrategia de marca personal.

En Alcobendas, el 100 % del alumnado indicó haber aprendido a mejorar su estrategia, y una mayoría significativa lo consideró «muy interesante». En Villaviciosa, los resultados fueron igualmente altos, destacando un alto grado de satisfacción y percepción de aplicabilidad directa al entorno profesional.

FIGURA 5. Grado de satisfacción y aprendizaje
Campus Villaviciosa



Fuente: Elaboración propia en base a investigación cuantitativa

FIGURA 6. Grado de satisfacción y aprendizaje
Campus Alcobendas



Fuente: Elaboración propia en base a investigación cuantitativa

Además de los datos cuantitativos, se recopiló *feedback* abierto de los estudiantes al finalizar el reto.

A continuación se recogen algunos de los comentarios más representativos, que reflejan el impacto personal y profesional de la actividad. Estos son solo algunos ejemplos de las valoraciones compartidas por los estudiantes, y evidencian el valor percibido del reto, tanto en términos de utilidad profesional como de motivación personal para desarrollar su estrategia de marca personal relevante para su futuro académico y profesional.

«Esta actividad llegó en un buen momento, puesto que ya estaba planeando desarrollar mejor mi perfil de LinkedIn, ya que voy a necesitar hacer unas prácticas en Portugal. Y utilicé mi perfil como una de las cosas para enviar a la empresa».

«Me ha enseñado para qué puedo usar LinkedIn. Desde estar al día con novedades, aprender, conectar con profesionales... es un gran descubrimiento este año. La seguiré usando seguro».

«Me ha enseñado mucho sobre la importancia de una buena gestión de marca personal y además me ha enseñado que LinkedIn es una valiosa herramienta de *networking*».

«He aprendido cómo desarrollar mi marca personal».

«He conseguido empresa para trabajar».

«Me ha aportado de por sí el conocimiento de la aplicación, porque realmente no sabía de ella, me ha ayudado a tener mi marca personal más profesional y conectar con gente del sector que me ayude profesionalmente en un trabajo».

V. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman el potencial de LinkedIn como herramienta educativa dentro de contextos universitarios orientados a la empleabilidad. Tal y como señalaban estudios previos (López-Carril *et al.*, 2020), el uso activo y guiado de redes profesionales no solo mejora la visibilidad digital del alumnado, sino que fortalece competencias transversales clave como la autogestión, la comunicación estratégica y el *networking*.

La metodología CBL ha demostrado ser especialmente eficaz al plantear un reto con impacto real y progresivo. El hecho de que algunos estudiantes logaran contactos profesionales o incluso oportunidades de prácticas refuerza la dimensión transformadora del enfoque. Asimismo, el uso combinado de métricas cuantitativas (engagement, conexiones, publicaciones) y cualitativas (defensas orales, reflexiones y *feedback* abierto) ha permitido una evaluación completa y rica en matices.

Un aspecto clave que surgió durante el desarrollo del reto fue la dificultad inicial del alumnado para enfrentarse a la publicación de contenido profesional. A pesar de pertenecer a una generación acostumbrada a exponerse en redes sociales personales, muchos estudiantes

manifestaron «no saber qué contar» o sentir «pudor» ante la idea de publicar en LinkedIn, percibido como un entorno ajeno y más exigente. Esta barrera emocional, repetida en distintas clases, refuerza la necesidad de acompañamiento didáctico.

En este sentido, los talleres impartidos por profesionales del sector y por antiguos alumnos jugaron un papel decisivo. Su enfoque cercano, basado en ejemplos reales y consejos aplicados, permitió al alumnado ganar confianza y naturalizar el uso de la red. A ello se sumaron las entregas intermedias con *feedback* individualizado en clase, que actuaron como catalizadores del progreso y dieron seguridad al proceso de exposición pública.

Cabe destacar el valor añadido de estos elementos de personalización, retroalimentación continua y apoyo entre pares. Estas dinámicas favorecieron el compromiso sostenido con el reto, reforzando una cultura de mejora continua y responsabilidad individual. En definitiva, el proyecto no solo ayudó a los estudiantes a construir su estrategia de marca personal, sino que les permitió experimentar activamente su potencial profesional en un entorno real. Además, la vinculación de esta actividad con la Semana de la Comunicación amplificó su relevancia institucional y multiplicó las oportunidades de contacto y visibilidad para el alumnado, al exponer sus perfiles y publicaciones en un contexto profesional enriquecido y multidisciplinar.

Esta observación se alinea con la literatura reciente, como la revisión de Healy, Cochrane, Grant & Basson (2023), que destaca que LinkedIn puede ser una herramienta eficaz para el aprendizaje de competencias de empleabilidad cuando se integra en entornos educativos con apoyo docente estructurado, prácticas guiadas y un enfoque reflexivo.

VI. CONCLUSIONES

Este proyecto demuestra el valor de integrar herramientas profesionales reales como LinkedIn y Metricool en el aula, dentro de un marco metodológico basado en retos (CBL). Al hacerlo, se favorece un aprendizaje significativo, conectado con la realidad del mercado laboral, que potencia la reflexión estratégica, la autogestión y la comunicación profesional.

Los datos cuantitativos y cualitativos evidencian una mejora notable en la actitud, el uso y la percepción que el alumnado tiene sobre su estrategia de marca personal. La experiencia ha sido valorada como útil, motivadora y aplicable, lo que refuerza la validez de este tipo de propuestas en entornos universitarios orientados a la empleabilidad.

Un aspecto especialmente destacable fue la dimensión colaborativa que emergió de forma orgánica durante el reto. Aunque se trataba de una actividad individual, el alumnado generó redes de apoyo mutuo, se recomendaron entre sí públicamente en LinkedIn, compartió ideas de contenido y ofreció *feedback* constructivo en clase y en la plataforma. Este comportamiento no sólo enriqueció la experiencia, sino que fomenta una cultura de aprendizaje entre iguales y visibilización colectiva, replicando dinámicas reales del entorno profesional.

Dada la buena acogida y los resultados obtenidos, este proyecto será implementado nuevamente durante el próximo curso académico, con grupos del Grado en Marketing tanto en español como en inglés, ampliando así su alcance y consolidación como práctica docente transversal.

En definitiva, esta propuesta ofrece un modelo replicable, escalable y adaptable a otras titulaciones y áreas de conocimiento, con capacidad real para transformar el enfoque del aula hacia una formación experiencial, práctica y alineada con los desafíos de la empleabilidad actual.

Se ha realizado un video resumen de la iniciativa que puede reproducirse desde este QR:

SCAN ME



VII. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Gracias a profesores, alumnos y amigos por hacer posible este proyecto. Especialmente a Jorge López, Kelly Cuesta, Laura García Herrero, Federico Soto, Jordi San Ildefonso (Metricool) y Adrián Rodríguez Sanchez (Alumni Universidad Europea).

VIII. REFERENCIAS

- DE JANASZ, S. C. y FORRET, M. L. (2008). «Learning the art of networking: A critical skill for enhancing social capital and career success». *Journal of Management Education*, 32(5), 629-650. <https://doi.org/10.1177/1052562907307637>.
- HEALY, M., COCHRANE, S., GRANT, P. y BASSON, M. (2023). *LinkedIn as a pedagogical tool for careers and employability learning: A scoping review of the literature*.

- Education + Training*, 65(1), 106-125. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2022-0004>
search.lib.uiowa.edu+8research.usq.edu.au+8ouci.dntb.gov.ua+8.
- JOHNSON, L., SMITH, R., SMYTHE, J., VARON, R. y WIIG, E. (2009). *Challenge Based Learning: An approach for our time*. Apple Inc. https://www.academia.edu/30561966/Challenge_Based_Learning_An_Approach_for_Our_Time.
- LINKEDIN PRESSROOM. (n.d.). *About statistics*. Accesible en: <https://news.linkedin.com/about-us#Statistics>.
- LÓPEZ-CARRIL, S., ANAGNOSTOPOULOS, C. y PARGANAS, P. (2020). «Social media in sport management education: introducing LinkedIn». *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 27, 100-262. <https://doi.org/10.1016/j.jhls-te.2020.100262>.
- LÓPEZ-CARRIL, S., GONZÁLEZ-SERRANO, M. H., CALABUIG-MORENO, F., AÑÓ, V. y ANAGNOSTOPOULOS, C. (2021). «Development and preliminary validation of social media as an educational and professional tool student perceptions scale (SMEPT-SPS)». *Sustainability*, 13(4), 1814. <https://doi.org/10.3390/su13041814>.
- KHEDHER, M. (2015). «A brand for everyone: Guidelines for personal brand managing». *Journal of Global Business Issues*, 9(1), 19-27.
- KIRKLAND, K., KHUU, M. y MOON, H. (2020). «Preparing students for the real world: Challenge-based learning in higher education». *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(5), 1-18. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol17/iss5/6>.
- PAPACHARISSI, Z. (2010). *A private sphere: Democracy in a digital age*. Polity Press.
- PÉREZ ORTEGA, A. (2012). *Expertología: El arte de posicionarte como referente en tu sector*. Alienta Editorial.
- PETRUCA, I. (2016). «Personal branding through social media». *International Journal of Communication Research*, 6(4), 389-394.
- NICHOLS, M., CATOR, K. y TORRES, M. (2016). *Challenge Based Learning User Guide*. Digital Promise. https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2016/07/CBL_Guide_July2016.pdf.
- VAN DIJCK, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford University Press.
- WE ARE SOCIAL y MELTWATER (2024). *Digital 2024: Global Overview Report*. Data-Reportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>.
- WHITE, K. y FLORES, M. (2019). «Student engagement with LinkedIn to enhance employability». *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688280>.

INTERNACIONALIDAD

COIL: SIMULACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO PARA LA TOMA DE DECISIONES EN ENTORNOS GLOBALES

Juan MONTERO-VILELA
Universidad Europea

Nadine CAMPBELL
Western Sydney University

Resumen: La globalización y las crecientes exigencias del mercado laboral requieren que las universidades promuevan el desarrollo de competencias interculturales y colaborativas. Este capítulo presenta el diseño e implementación de una actividad de aprendizaje experiencial basada en la metodología Collaborative Online International Learning (COIL), integrada con el método del caso. La propuesta conecta a estudiantes de grado de dos universidades, ubicadas en España y Australia, que trabajarán por equipos para negociar y diseñar una política de trabajo remoto e híbrido en el contexto de una multinacional ficticia.

La actividad combina aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, negociación internacional y reflexión crítica, apoyándose en herramientas como el análisis DAFO, el concepto BATNA y las dimensiones culturales de Hofstede. El diseño metodológico se estructura en seis sesiones, a través de plataformas digitales, incorporando una evaluación basada en rúbricas analíticas y holísticas.

Los resultados esperados se orientan al desarrollo de competencias interculturales, comunicativas y de toma de decisiones, así como a la mejora de la empleabilidad mediante dinámicas de trabajo global, sin requerir movilidad física. El capítulo analiza el valor pedagógico del enfoque COIL, sus aportaciones a la internacionalización del currículo y los principales retos asociados a su implementación y evaluación.

Palabras clave: COIL; simulación; aprendizaje basado en la experiencia; diseño metodológico.

I. INTRODUCCIÓN

La internacionalidad y la globalización son rasgos inherentes al contexto económico y social del siglo XXI, que también afectan al entorno académico (Mitchell & Nielsen, 2012). Además, la sociedad y el mercado de trabajo reclaman visión, espíritu empresarial, toma de decisiones y resolución de problemas entre otras competencias (Alcañiz *et al.*, 2019), a las que en muchas ocasiones los planes de estudios universitarios, no prestan suficiente atención (Biggs *et al.*, 2022; Taguma & Barrera, 2019). Todo ello, a pesar de que desde la academia, ya se han planteado nuevos enfoques conceptuales donde las universidades deben ser entendidas como *hubs*, y donde los individuos consiguen títulos en varias universidades, a través de agrupaciones educativas globales y campus satélite, sin considerar fronteras geográficas (Armstrong, 2007).

El presente capítulo pretende modular una actividad para estudiantes de grado, tratando de dar respuesta a seis pilares del modelo académico de la Universidad Europea, como son el concepto de «reto», el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo, un acompañamiento docente adecuado y atender a la interdisciplinariedad, todo ello bajo un sistema evaluativo óptimo, con el ánimo de dar respuesta a necesidades y demandas de la sociedad actual (Soto-González *et al.*, 2024).

A este respecto, cabe resaltar que el uso de metodologías activas basadas en el aprendizaje experiencial resulta eficaz en la formación de liderazgo, habilidades comunicativas y pensamiento crítico (Bevan & Kipka, 2012; Hawtrey, 2007; Kolb & Kolb, 2009).

Atendiendo a lo expuesto, el presente capítulo pretende mostrar un modo de formar estudiantes preparados competencialmente para el futuro, combinando dos herramientas: el marco operativo de la metodología COIL, acrónimo anglosajón que responde a los términos de *collaborative, online, international y learning* (Hackett *et al.*, 2023; Rubin, 2017); con el objeto de resolver problemas y tomar decisiones apoyándonos en el método del caso (Arias-Gundín *et al.*, 2008; Haug, 2017; Pellas *et al.*, 2021).

II. OBJETIVOS

Desarrollar una propuesta de actividad en el aula, ambiciosa pero también realista, que atienda a los siguientes aspectos curriculares:

1. Desarrollar un modelo de trabajo colaborativo

Favoreciendo un aprendizaje experiencial entre pares de diferentes universidades y regiones, con un enfoque basado en el trabajo conjunto y multicultural (Laal & Ghodsi, 2012).

2. Online y remoto

Entendiendo la complejidad de dirigir en la distancia, y aprendiendo a trabajar con un equipo remoto y gestionando entornos virtuales de manera profesional. Ofreciendo a estudiantes que no se pueden trasladar, una exposición y experiencia internacional (Discenza *et al.*, 2003; MacDuffie, 2007).

3. Identificar y comprender normas y diferencias culturales

Familiarizando al estudiante con un entorno intercultural, al llevar la diversidad del mundo al aula, evidenciando cómo dichas diferencias generan diferentes estilos de liderazgo y negociación. Analizando y reflexionando sobre la comunicación intercultural (Hofstede, 2011; Matsumoto, 1990).

III. METODOLOGÍA

La metodología COIL garantiza una exposición a un entorno internacional a través de la interacción de estudiantes de dos o más Universidades. En este supuesto concreto, se propone la Universidad Europea desde España junto con la Western Sydney University desde Australia, para llevar a cabo el desarrollo de un ejercicio bajo la fórmula de caso de negocio o «business case».

La actividad propuesta se basa en el desarrollo de habilidades globales para ayudar a los estudiantes a navegar en un mundo cada vez más internacionalizado. Ambientado en una organización global ficticia del sector energía (extracción de petróleo), los estudiantes deberán participar en un simulacro de negociación basado en normas legales, culturales y diferencias individuales para desarrollar una nueva política de trabajo en modalidad híbrida de trabajo para los empleados de una organización a nivel global.

1. Requerimientos

Al menos dos profesores deben estar asignados a la actividad (uno de cada universidad), y bien alineados con el enfoque didáctico, porque se trata de una enseñanza compartida.

Para llevar la experiencia al máximo nivel, es preferible que implique al menos dos idiomas nativos y dos o más ámbitos culturales/sociales. Lógicamente, se escogerá un idioma común de comunicación entre los alumnos, que generalmente deberá ser el inglés.

Ambas universidades deben contar con un mínimo nivel de digitalización, disponiendo de campus virtuales y plataformas de comunicación síncrona y asíncrona para los estudiantes.

Los materiales disponibles para los estudiantes de ambas universidades, deben ser idénticos.

Tal y como se indica en la tabla 1, la actividad se desarrolla a lo largo de seis sesiones entre alumnos de la asignatura de Business Administration (impartida en inglés) de la Universidad Europea, y alumnos de la asignatura de Organisational Behaviour de la Western Sydney University desde Australia.

Dichas sesiones ofrecerán a los estudiantes un contexto de exposición y aprendizaje con universidades extranjeras, aportando un desarrollo valioso para su empleabilidad (Jackson, 2016). Todo ello, con el propósito de dar respuesta bajo el método del caso, a un conflicto global suscitado en una empresa, sobre cómo debe producirse el retorno de los empleados a la oficina, tras la pandemia y la inercia organizativa mantenida desde entonces.

TABLA 1. *Resumen del curso*

Título del curso:	Negociación multinacional: El futuro del trabajo global
Créditos ECTS	1,5
Semanas curso	6
Horas conjuntas	12 (6 sesiones de 2 horas)
Total horas dedicación	45
Recursos	Se proporciona copia del caso, formularios y lecturas recomendadas
Sesiones	Preparación del estudio de caso Estrategia de negociación individual Ronda de Negociación #1 Ronda de Negociación #2 y toma de decisión Resultado de la Negociación y desarrollo del Plan Reflexión y defensa del Plan
Herramientas	CANVAS o cualquier otra plataforma educativa TEAMS o cualquier otra plataforma de comunicación

Fuente: elaboración propia.

El caso se titula «Should Some Employees Be Allowed to Work Remotely Even If Others Can't?», y se basa en un caso preparado en el Price College of Business de la University of Oklahoma y publicado por *Harvard Business Review* (Bolino & Phelps, 2023).

A partir de una reunión previa en la que los profesores de cada universidad explicarán, presentarán y prepararán la actividad con sus respectivos alumnos, se desarrollarán cinco sesiones conjuntas entre los alumnos de los dos países, que deberán incluir actividades para romper el hielo; reuniones ejecutivas para proponer estrategias; la defensa de un business plan, concluyendo con una sesión conjunta de reflexión, *feedback* y autoconocimiento.

Tras la primera reunión con los alumnos, los profesores de cada universidad deberán definir grupos de 3 alumnos. Posteriormente, cada grupo de 3 alumnos será fusionado con otro grupo de la otra universidad, resultando grupos definitivos de 6 alumnos. En este punto, los docentes deben decidir si consideran más conveniente forzar la configuración de los grupos, o dejar a los alumnos que se autoagrupen.

2. Instrucciones del ejercicio

2.1. Sesión 1: Preparación del estudio de caso

— A desarrollar localmente en cada universidad. Los alumnos deberán leer el caso: «Should Some Employees be Allowed to Work Remotely Even If Others Can't?» (Bolino & Phelps, 2023), y contextualizar el caso, visualizando el video de TEDX: *Is remote work better than being in the office? It's complicated* (Mortensen, 2023).

— También deberán leer y reflexionar sobre las dimensiones culturales de Hofstede (Dartey-Baah, 2013; Hofstede, 2011); proceso de negociación (Hofstede, 1984; Stein & Mehta, 2024) y acuerdos contractuales de trabajo (Mella Méndez & Villalba Sánchez, 2015).

— Los roles se distribuirán de antemano para cada universidad (puede ser cambiado de curso en curso). De este modo, los estudiantes de cada universidad podrán ser evaluados sobre los mismos roles, y no habrá tanta divergencia de roles por aula.

— Cada alumno elegirá un personaje entre los tres disponibles para su universidad (tabla 2). Dicho rol será permanente para toda la actividad, sin poder cambiarlo y a lo largo del caso, se le proporcionará la historia de fondo en relación a su posicionamiento de negociación y el modelo de trabajo preferido por el que abogará. Es posible que el personaje esté más interesado por el trabajo en la oficina, el trabajo remoto, un modelo híbrido o la adopción de una posición neutral.

TABLA 2. Roles del *business case*.

Sean Lewis (SPA)	CEO
Janet Stritikus (SPA)	Responsable Administración General
Jake Brown (SPA)	Responsable de Finanzas
Jean Flores (AUS)	Senior Vice President
Ted Petersen (AUS)	Jefe de Yacimientos Petrolíferos
Bill French (AUS)	Jefe de Geociencias

Fuente: Bolino & Phelps (2023).

2.2. Sesión 2: Estrategia de negociación individual

Aunque consiste en trabajo individual, la sesión se desarrolla de manera conjunta entre las dos universidades, con los equipos ya definidos.

El estudiante de manera individual, debe comenzar preparando un análisis DAFO respecto a su posición e intereses. El estudiante concluye esta primera fase, definiendo su estrategia individual de negociación. Esta actividad individual y preliminar debe incluir:

- Un análisis DAFO que evalúe las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de su modelo de trabajo preferido.
- Un análisis de los grupos de interés (*stakeholders*) para identificar cómo varios grupos se verían afectados por su modelo de trabajo preferido.
- Al menos un ejemplo del mundo real en el que el modelo de trabajo elegido haya demostrado ser exitoso.
- Al menos una fuente académica creíble o estadística que respalde los beneficios de su modelo preferente.

2.3. Sesión 3: Primera ronda de negociación.

Con el propósito de conocer un poco más a los compañeros y miembros del comité de dirección, la sesión se inicia con una actividad para romper el hielo (figura 1). Esta actividad permitirá conocer sus valores y motivaciones.

A los alumnos se les recordará que es posible que como parte de su estrategia negociadora, el resto de compañeros no estén contando todo el relato.

En este punto el alumno debe estar a punto de concluir con su business plan individual, para garantizar que al inicio de la siguiente sesión lo tenga finalizado.

Cada alumno deberá documentar sus reflexiones completando el Diario de Reflexión Individual Semanal (figura 4) para guiar sus reflexiones sobre sus experiencias.

El equipo también debe utilizar el documento Acta reuniones de equipo (figura 5) para registrar los puntos clave planteados.

FIGURA 1. *Actividad para romper el hielo*

CHOICE OF RELEVANT CHARACTER
Recently a prestigious international organization has decided to give the award to the person(s) who have made the greatest contribution to Humanity, for this it has proposed the list of nominations that you have below. Your job is to decide which character(s) are, are or are deserving of this award. Marie Curie Bill and Melinda Gates Teresa of Calcutta Gandhi Papa Francisco Obama Steve Jobs Ramón y Cajal Leonardo Da Vinci Isabel the Catholic Amancio Ortega and Rosalía Mera

Fuente: elaboración propia.

2.4. *Sesión 4: Segunda ronda de negociación.*

Ha llegado el día de la decisión. Cada equipo se reúne en la sala de juntas de Vallia, listo para tomar una decisión fundamental para su personal de 3.200 oficinas: continuar con el trabajo remoto, cambiar a un modelo híbrido o volver a la presencialidad completa.

Cada miembro del equipo ha debido venir preparado con su caso de negocio y abogará por el modelo que crea que Vallia debería implementar. Las decisiones que se tomen hoy tendrán implicaciones significativas para los empleados, los grupos de interés y la viabilidad a largo plazo de la organización. A medida que revisan la agenda, todos se preparan mentalmente para las deliberaciones que se avecinan.

A continuación se describe un formato de reunión sugerido:

Cada miembro del equipo presenta individualmente su caso para el modelo de trabajo que considere más conveniente para Vallia.

Como grupo, se analiza y delibera sobre los pros y contras de cada opción (figura 2). Dicho análisis podría incluir:

- Implicaciones a corto y largo plazo de cada modelo.
- El impacto en los distintos grupos de interés.
- Cómo afectará el modelo elegido a la moral de los empleados, el equilibrio entre la vida laboral y personal y cultura de empresa.

Cada alumno debe esforzarse por lograr el consenso dentro del grupo. Si el grupo está dividido, cada miembro votará por su modelo preferido. Esto se puede hacer a mano alzada, de manera anónima o con cualquier otro método que se considere.

Todos los alumnos participarán en la negociación por grupos durante 90 minutos, utilizando el documento Actas de reuniones de equipo (figura 5) para registrar los puntos clave planteados.

En esta reunión se debe alcanzar un consenso dentro de cada grupo.

Cada grupo debe observar y anotar sus comentarios sobre el proceso de toma de decisiones en el seno del grupo. La figura 3 ofrece una guía para dicha reflexión.

2.5. *Sesión 5: Resultado de la negociación y desarrollo del plan*

Una vez que se ha alcanzado dicho acuerdo, cada grupo debe redactar la nueva política de teletrabajo. Este documento debe incluir:

- a) El modelo de teletrabajo seleccionado por el grupo.
- b) El número de días que se espera que los empleados estén en la oficina frente a los que están en casa.
- c) Si los días son fijos o los empleados tienen la opción de elegir sus días en la oficina.
- d) Si necesitan trabajar de forma sincrónica con otros, es decir, de 9 a 17 horas, o pueden trabajar de forma asincrónica cuando lo deseen.
- e) ¿Existe un requisito estricto para todos, o hay opciones para que los empleados elijan cómo desean?
- f) Cualquier otro aspecto relevante del modelo.
- g) Recomendaciones a corto y largo plazo para que Vallia pueda implementarlo. Las consideraciones pueden incluir requisitos tecnológicos, comunicación, programas de formación y desarrollo, estrategias para aumentar el compromiso y la moral del equipo entre el personal de oficina y de operaciones, etcétera.
- h) Razonamiento detrás de la decisión final del grupo.
- i) Observaciones clave sobre su dinámica de grupo y toma de decisiones durante la simulación, de acuerdo a la plantilla propuesta (figura 3).

FIGURA 2. *Plantilla deliberación y toma de decisiones*

Meeting Deliberation and Decision Document

Date			
Group Name & Tutorial Class			
Attendees			

Discussion/Decision Items:

Options	Pros	Cons	Impact on Employees and Organisational Culture	Impact on other Stakeholders
In-Office				
Remote				
Hybrid				

Voting Procedure:

If a consensus cannot be reached, a vote will be conducted to decide on the work model.

Preferred Work Model Votes:

- ☐ Remote: ____ votes
- ☐ Hybrid: ____ votes
- ☐ In-Office: ____ votes

Additional Notes/Comments:

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 3. *Plantilla observación sobre las dinámicas del grupo***Observations on Group Dynamics & Decision-making**

Reflect on your group's dynamics and decision-making process during the simulation.

- **Dominant Voices (if any):**
Were there any dominant voices or group dynamics that influenced the final decision?

- **Consensus Building:**
How did the group reach consensus – was it a unanimous decision or did you reach a decision through voting, consensus, debate, or another method?

- **Handling of Differing Opinions:**
How did group members handle differing opinions or conflict?

- **Main Challenges:**
What were the main challenges that your group encountered?

- **Overall Group Dynamics:**
How well did the group collaborate and communicate with each other?

Notes/Comments:

Fuente: elaboración propia.

2.6. *Sesión 6: Reflexión y defensa*

Con anterioridad a la sesión, cada equipo debe haber preparado una presentación de video de 5 minutos basada en su planteamiento.

Votación en clase. Después de las presentaciones grupales, la clase llevará a cabo una sesión de votación para determinar la mejor propuesta de modelo de trabajo. Cada estudiante puede votar por la propuesta que considere más convincente. La propuesta de modelo de trabajo con más votos será reconocida como el enfoque preferido por el aula.

3. Herramientas

A los alumnos se les proporcionará información y documentación que contextualizará la actividad, ofreciendo elementos para una mejor toma de decisiones.

3.1. Modelos teóricos y bibliografía

Los alumnos se podrán apoyar en modelos teóricos, como por ejemplo:

- Dimensiones culturales de Hofstede.
- Modelo DAFO.
- Modelo MAAN o BATNA.
- Modelo de contingencia aplicado al análisis de tareas.

Se proporcionará una serie de referencias bibliográficas (tabla 3) que les va a permitir ahondar sobre la casuística a la que se enfrentan, beneficiándose de un modelo bidireccional de «learning by doing» a «doing by learning», a través de un proceso de documentación riguroso.

TABLA 3. *Bibliografía facilitada a los estudiantes*

Relativo al caso:

BOLINO, M. C. y PHELPS, C. (2023). *Should some employees be allowed to work remotely even if others can't?*

Herramientas de gestión:

GURL, E. (2017). *SWOT analysis: A theoretical review*.

NEWMAN, S. A. y FORD, R. C. (2025). «Using a job analysis lens to resolve the hybrid work location discord». *Organizational Dynamics*, 101 161.

Diferencia cultural:

DARTEY-BAAH, K. (2013). «The cultural approach to the management of the international human resource: An analysis of hofstede's cultural dimensions». *International Journal of Business Administration*, 4(2), 39.

HOFSTEDE, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.

HOFSTEDE, G. (2011). «Dimensionalizing cultures: The hofstede model in context». *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 8.

MATSUMOTO, D. (1990). «Cultural similarities and differences in display rules». *Motivation and Emotion*, 14(3), 195-214.

Gestionando en la distancia:

DISCENZA, R., HOWARD, C. y SCHENK, K. (2003). *The design and management of effective distance learning programs*. IGI Glo-bal.

MORTENSEN, M. (dir.) (2023). *Is remote work better than being in the office? it's complicate*. [Video] Youyube.

MacDuffie, J.P. (2007). «12 HRM and distributed work: Managing people across distances». *Academy of Management Annals*, 1(1), 549-615.

Negociación:

FISHER, R., URY, W. L. y PATTON, B. (2011). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. Penguin.

STEIN, G. y Mehta, K. (2024). «How to negotiate effectively in different cultures». *The European Business Review*.

Regulación y relaciones laborales:

MELLA MÉNDEZ, L. y VILLALBA SÁNCHEZ, A. (2015). *Trabajo a distancia y teletrabajo: Estudios sobre su régimen jurídico en el derecho español y comparado*.

Fuente: elaboración propia.

3.2. Plantillas y formularios

Todos los formularios y plantillas se incorporan en inglés, al considerar que será dicho idioma el más frecuente para desarrollar este tipo de programas (figura 4 y 5).

3.3. Sistemas de información y comunicación

Con el objeto de salvar las diferencias horarias y facilitar el avance del proyecto, se deberán combinar plataformas síncronas y asíncronas.

IV. RESULTADOS

Los alumnos deberán interactuar, negociar, trabajar diferencias y normas culturales, acordando un marco de trabajo en remoto a nivel global, que se traducirá en una política de teletrabajo, incluyendo los pasos para su implantación. Por tanto, la participación y la reflexión son necesarias, habiendo llevado a cabo las siguientes actividades:

- Desarrollar un análisis DAFO y BATNA.
- Participar en una negociación multicultural/multinacional.
- Preparar actas de reuniones.
- Desarrollar un plan de negocios con una política de trabajo en la distancia adecuada, así como definir pasos de implantación.
- Preparar una presentación de video de 5 minutos.
- Llevar a cabo una reflexión grupal e individual.

1. Impacto para los estudiantes

- Conciencia y conocimiento sobre otras culturas y realidades.
- Comprensión de cómo nos perciben los demás (y por qué).
- Comprensión y consciencia del trasfondo cultural individual.

FIGURA 4. *Diario de Reflexión Individual Semanal.*

Weekly Reflection Journal Prompt Questions Use these questions to guide your reflection about your experience in the group activity. Feel free to focus on those that are most relevant to your experience. Remember, your reflections not only serve as a personal assessment but also as a resource for continual growth and development. Individual Perspective 1. What role did you assume in the group, and how did you feel about it? 2. What was the most challenging part of this activity for you? 3. What surprised you the most during the discussion? Why? 4. Did you find that you changed your mind or strengthened your viewpoint based on the group discussion? Explain. Group Dynamics 1. How did your group reach the final decision? Was it a consensus or a compromise? 2. Were there any clear leaders within the group? How did this affect group dynamics? 3. Describe any notable personality traits within your group. Did these traits complement each other or lead to clashes? 4. Did you feel that your voice was heard or overlooked? Explain instances of both, if applicable. 5. How well did your team collaborate? What could have improved the team's performance? 6. Did the team's decision align with your original viewpoint? Why or why not? 7. Were you satisfied with your own level of participation and that of others? 8. Were there disagreements or conflicts during the group discussion? How were they managed? 9. Did unresolved conflicts impact the group's performance? In what ways? Communication and Collaboration 1. Were there any barriers to effective communication, and how were they addressed? 2. How did your group handle disagreements? Describe the decision-making process. Academic and Organizational Context 1. Were there academic theories or course concepts that helped you understand the group dynamics better or your own behaviour?
--

Fuente: elaboración propia

FIGURA 5. *Acta reuniones de equipo.*

Finding Balance in Remote Work: Team Meeting Minutes

Use this document to record meeting minutes and decision outcomes.

Date: _____

Group & Tutorial Class: _____

Attendees: _____

The format of your meeting should follow the steps below:

Meeting & Decision-Making Process

Step	Description
Discussion	Each work model will be discussed openly among all attendees
Proposal	Models will be proposed and backed by rational arguments
Clarification	Any ambiguity or questions related to the models will be clarified
Group Decision	The group will aim for consensus through discussion. If the group is divided, each member will vote for their preferred model through a show of hands, anonymous paper ballots, or any other method chosen by the group

Discussion Decision Items

Model options	Minutes	Decision outcome
In-Office		
Remote		
Hybrid		

Final Decision:

- Aprendizaje experiencial y colaborativo.
- Competencia en el uso del inglés en contextos auténticos.
- Desarrollo de comunicación en línea y alfabetización digital.
- Experiencia trabajando en equipos virtuales.
- Oportunidades para construir relaciones personales diversas.

2. Impacto para las instituciones universitarias

- Desarrollo profesional para profesores.
- Mayor experiencia internacional de sus miembros.
- Internacionalizar planes de estudio.
- Desarrollar nuevas asociaciones y colaboraciones.

3. Impacto para los profesores

Los resultados obtenidos mostrarán como la actividad les ha permitido implementar los conceptos teóricos vistos, poner en práctica y mejorar habilidades y competencias clave en los estudiantes, como la búsqueda de información, la capacidad de análisis y síntesis, trabajo en equipo, las habilidades comunicativas o negociación. Todo ello, resultará un elemento evaluativo, pretendiendo además proporcionar un *feedback* lo más completo posible al alumno, a través de una doble rúbrica:

En primer lugar, una rúbrica analítica por factores (tabla 4).

TABLA 4. *Rúbrica analítica por factores.*

<i>Criterion</i>	<i>Excellent</i>	<i>Good</i>	<i>Satisfactory</i>	<i>Needs improvement</i>
<i>20% Case Analysis (SWOT, BATNA, Stakeholders)</i>	Thorough, insightful, and well-structured análisis. Strong supporting evidence.	Clear and well-structured analysis with relevant evidence; minor gaps.	Basic analysis with limited detail; some important aspects missing or unclear.	Weak or incomplete analysis; lacks clarity, structure, or supporting evidence.
<i>20% Cultural Awareness</i>	Demonstrates deep understanding of cultural differences. Integrating them.	Shows good awareness of cultural factors, some integration into work.	Limited or general awareness; cultural differences only superficially considered.	Little or no evidence of cultural awareness or integration.
<i>15% Negotiation process</i>	Highly collaborative, respectful, evidence of consensus and problem-solving.	Generally collaborative with minor issues; reaches consensus.	Some collaboration but uneven participation; consensus may be fragile.	Minimal collaboration, conflict unresolved, or no clear group decision.

<i>Criterion</i>	<i>Excellent</i>	<i>Good</i>	<i>Satisfactory</i>	<i>Needs improvement</i>
<i>20% Final proposal quality</i>	Detailed, realistic, well-justified policy. Addresses short- and long-term approach.	Solid and workable policy with some justification; minor gaps.	Basic or generic proposal; limited justification or feasibility.	Vague, unrealistic, or poorly developed policy; lacks rationale.
<i>15% Presentation quality</i>	Highly professional, well-organised, clear and persuasive delivery.	Clear and organised; reasonably persuasive.	Understandable but limited impact or clarity.	Unclear, disorganised, or unprofessional.
<i>10% Reflection</i>	Deep critical thinking about personal and group dynamics, cultural challenges, and outcomes.	Thoughtful reflection with moderate critical analysis.	Mostly descriptive with limited analysis or insight.	Superficial or missing reflection.

Fuente: elaboración propia basada en rúbricas de universidades españolas y de Australia.

Y para concluir con la valoración general, una rúbrica holística:

TABLA 5. *Rúbrica holística.*

<i>Grade</i>	<i>Descriptor</i>
<i>Excellent</i>	Demonstrates exceptional understanding of the case and cultural dimensions. The proposal is realistic, detailed, and fully justified with evidence. Negotiation process shows strong collaboration, respect for cultural differences, and clear consensus-building. Presentation is highly professional, well-organised, and persuasive. Reflection shows deep critical thinking and awareness of team dynamics.
<i>Good</i>	Shows solid understanding of the case and cultural aspects. Proposal is workable and supported by relevant evidence, though some areas may lack depth. Negotiation process demonstrates teamwork and cultural sensitivity, with minor issues in collaboration. Presentation is clear and reasonably persuasive. Reflection demonstrates meaningful but moderate critical analysis.
<i>Satisfactory</i>	Demonstrates basic understanding of the case and cultural elements. Proposal is generally appropriate but may lack detail or justification. Negotiation process shows some collaboration, but cultural aspects are only partially addressed. Presentation is clear but limited in impact. Reflection is present but largely descriptive with limited critical insight.
<i>Needs improvement</i>	Shows limited understanding of the case or cultural context. Proposal is vague, unrealistic, or poorly justified. Negotiation process shows minimal collaboration or fails to address cultural differences. Presentation is unclear or unprofessional. Reflection is missing or superficial.

Fuente: elaboración propia basada en rúbricas de universidades españolas y de Australia.

A través de estas rúbricas, los alumnos conocerán cómo se les va a evaluar, y los docentes dispondrán de un elemento concreto de evaluación.

V. DISCUSIÓN

La actividad propuesta aborda múltiples retos y oportunidades de la educación superior internacional al integrar en una única simulación estructurada el aprendizaje experiencial, colaborativo e intercultural.

Esta aproximación responde a la necesidad de que las universidades formen estudiantes con competencia global (Hackett *et al.*, 2023; Rubin, 2017), al tiempo que atiende las demandas de un mercado laboral que valora cada vez más la comunicación intercultural, el trabajo en equipo y la preparación para el trabajo en entornos remotos (Armstrong, 2007; Jackson, 2016; Kolb & Kolb, 2009).

El presente caso, ofrece un contexto auténtico en el que el estudiante debe aplicar conocimiento teórico (análisis DAFO, BATNA, dimensiones culturales de Hofstede) para negociar y co-crear una política realista para una organización multinacional. Al mismo tiempo, la elección de un escenario pospandemia, centrado en el diseño de modelos de trabajo remoto o híbrido, conecta directamente con los desafíos organizativos contemporáneos, garantizando así la relevancia de la actividad para la empleabilidad futura de los estudiantes.

Un aspecto crítico del diseño es la conciencia intercultural como resultado clave. La literatura sobre dimensiones culturales (Dartey-Baah, 2013; Hofstede, 2011) subraya la importancia de reconocer diferencias en estilos de liderazgo, negociación y comunicación. Al conformar equipos internacionales y requerirles negociar soluciones realistas, la actividad trasciende la concienciación abstracta para ofrecer una experiencia directa de la complejidad cultural.

La propuesta también se alinea con objetivos institucionales de internacionalización del currículo (Mitchell & Nielsen, 2012; Taguma & Barrera, 2019), al crear oportunidades significativas y estructuradas de colaboración internacional sin requerir movilidad física.

De este modo, sin incrementar los costes, se favorece un acceso más inclusivo al aprendizaje global, prioridad estratégica para las universidades participantes en programas COIL. No obstante, a pesar de representar una duración destacada en comparación con cualquier otra actividad de la asignatura, la duración propuesta resulta un tanto escasa para una exposición internacional deseable.

Así mismo, si consideramos el esfuerzo real requerido al estudiante, y el peso de la actividad en términos evaluativos, seguramente resul-

ta poco motivadora, si el estudiante lo compara con otros ejercicios. Debemos tener en cuenta que este tipo de actividades, por su propia naturaleza, conviene que sea de adscripción voluntaria.

Es por ello, que una alternativa, sería ofrecer al alumno la adscripción voluntaria a la misma, liberando al alumno del resto de actividades de la asignatura, dándole una duración mayor como actividad única en la asignatura. En ese caso, podrían incrementarse el número de sesiones dedicadas a la negociación y el debate. El principal reto de esta propuesta alternativa, sería la necesidad de desdoblar al profesorado, con las implicaciones de coste para las universidades.

Por último, indicar que el diseño evaluativo de la actividad busca equilibrar proceso y producto, reconociendo que los resultados de la negociación se construyen no solo en la propuesta final, sino en la forma en que los equipos comunican, deliberan y reflexionan. Esta perspectiva se aproxima a buenas prácticas de la evaluación universitaria (Biggs *et al.*, 2022), fomentando un aprendizaje profundo mediante ciclos iterativos y reflexivos.

En definitiva, esta actividad no debemos considerarla como un ejercicio académico tradicional, sino una intervención didáctica planificada que persigue el desarrollo de competencias prácticas, interpersonales e interculturales en un contexto auténtico y de elevada relevancia para el mundo actual, que perfectamente también podría integrarse en programas como un MBA o un máster en Dirección Estratégica de Recursos Humanos.

VI. CONCLUSIONES

El desarrollo de actividades bajo la metodología COIL, está contrastada tanto desde una perspectiva teórica, como aplicada por universidades que persiguen un desarrollo y exposición internacional de alumnos y profesorado, resultando una estrategia efectiva para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes en un contexto global, sin tener que soportar costes logísticos adicionales como serían los desplazamientos, viajes, estancia y manutención de los estudiantes y docentes.

El trabajo en equipo llevado a cabo por los alumnos, la negociación, el análisis y la persuasión que se trabaja durante las diferentes sesiones, se acaba traduciendo en la toma de decisión final y la presentación de un video grabado que además facilitará una reflexión individual por parte de cada estudiante, favoreciendo su autoconocimiento. Todo ello, complementado con un *feedback* por parte del docente, soportado por una rúbrica doble que permite valorar el contenido de la actividad y el desempeño.

En esta propuesta concreta, se subraya la importancia de la evaluación integral del proceso de aprendizaje, valorando tanto el resultado final como la calidad de la interacción, negociación y reflexión de los estudiantes. Este enfoque refuerza el compromiso con una formación universitaria de calidad, orientada al desarrollo de competencias transversales esenciales que contribuyen positivamente en la empleabilidad y sentimiento de ciudadanía global.

VII. REFERENCIAS

- ALCAÑIZ, M., CHULIÀ, H., PUJOL, M. y RIERA, C. (2019). *La brecha de habilidades de los recién graduados. Un análisis desde la perspectiva de la edad, el género y las características de las empresas*. Paper presentado en el VIII Congreso Internacional Sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad.
- ARIAS-GUNDÍN, O., FIDALGO, R. y GARCÍA, J. (2008). «El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso». *Revista De Investigación Educativa*, 26(2), 431-444.
- ARMSTRONG, L. (2007). «Competing in the global higher education marketplace: Outsourcing, twinning, and franchising». *New Directions for Higher Education*, 2007(140).
- BEVAN, D. y KIPKA, C. (2012). «Experiential learning and management education». *The Journal of Management Development*, 31(3), 193-197. <https://doi.org/10.1108/02621711211208943>.
- BIGGS, J., TANG, C. y KENNEDY, G. (2022). *Teaching for quality learning at university*, 5.^a ed. McGraw-hill education.
- BOLINO, M. C. & PHELPS, C. (2023). «Should some employees be allowed to work remotely even if others can't?». *Harvard Business Review*, Jan-Feb.
- DARTEY-BAAH, K. (2013). «The cultural approach to the management of the international human resource: An analysis of hofstede's cultural dimensions». *International Journal of Business Administration*, 4(2), 39.
- DISCENZA, R., HOWARD, C. y SCHENK, K. (2003). *The design and management of effective distance learning programs*. IGI Global.
- HACKETT, S., JANSSEN, J., PERREAULT, M., BEELEN, J. y VAN TARTWIJK, J. (2023). «The effectiveness of collaborative online international learning (COIL) on intercultural competence development in higher education». *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1).
- HAUG, E. (2017). *Examples and outcomes of embedding collaborative online international learning (COIL) in the curriculum*. Paper presented at the Conference Proceedings. the Future of Education, 253.
- HAWTREY, K. (2007). «Using experiential learning techniques». *Journal of Economic Education*, 38, 143-152. <https://doi.org/10.3200/JECE.38.2.143-152>.
- HOFSTEDE, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- HOFSTEDE, G. (2011). «Dimensionalizing cultures: The hofstede model in context». *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 8.
- JACKSON, D. (2016). «Re-conceptualising graduate employability: The importance of pre-professional identity». *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939.

- KOLB, A.Y. y KOLB, D.A. (2009). «Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development». En S.J. ARMSTRONG y C.V. FUKAMI (eds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development*, pp.42-68. Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3>.
- LAAL, M. y GHODSI, S.M. (2012). «Benefits of collaborative learning». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490.
- MACDUFFIE, J.P. (2007). «12 HRM and distributed work: Managing people across distances». *Academy of Management Annals*, 1(1), 549-615.
- MATSUMOTO, D. (1990). «Cultural similarities and differences in display rules». *Motivation and Emotion*, 14(3), 195-214.
- MELLA MÉNDEZ, L. y VILLALBA SÁNCHEZ, A. (2015). *Trabajo a distancia y teletrabajo: Estudios sobre su régimen jurídico en el derecho español y comparado*. Thomson Reuters Aranzado, España.
- MITCHELL, D.E. y NIELSEN, S.Y. (2012). «Internationalization and globalization in higher education». En H. CUADRA-MONTIEL (ed.), *InTech*. <https://doi.org/10.5772/3256>.
- MORTENSEN, M. (dir.) (2023). *Is remote work better than being in the office? it's complicated* [Video/DVD] Youtube. <https://bit.ly/4khlcxF>.
- PELLAS, N., MYSTAKIDIS, S. y KAZANIDIS, I. (2021). «Immersive virtual reality in K-12 and higher education: A systematic review of the last decade scientific literature». *Virtual Reality*, 25(3), 835-861. <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00489-9>.
- RUBIN, J. (2017). «Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions». *Internationalisation of Higher Education*, 2, 27-44.
- SOTO-GONZÁLEZ, F., ALFAVORIZ, A. L. y CAMACHO-IBAÑEZ, J. (2024). *Desafíos que transforman: Experiencias y reflexiones sobre el aprendizaje basado en retos*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3759>.
- STEIN, G. y MEHTA, K. (2024). «How to negotiate effectively in different cultures». *The European Business Review*. Accesible en: <https://bit.ly/4nlt189>.
- TAGUMA, M. y BARRERA, M. (2019). *Future of education and skills 2030: Curriculum analysis*. OCDE. Vancouver: <https://bit.ly/4ls7TeD>.

COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING (COIL): PROYECTO TRANSVERSAL ESPAÑA- POLONIA EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Eva CARRERAS MUÑOZ
Universidad Europea de Madrid

Maite MOYA ESPINOSA
Universidad Europea de Madrid

Sara RIBAS MONTERO
Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este capítulo presenta los resultados de un proyecto de internacionalización en el aula basado en la integración de metodologías digitales, Collaborative Online International Learning (COIL) y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), incorporando además el uso de tecnologías de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia se desarrolló con estudiantes de segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Comercio Internacional, de la Universidad Europea en colaboración con la Universidad polaca University of Information Technology and Management, de Rzeszow. Los resultados evidencian un alto nivel de satisfacción del alumnado, así como avances significativos en competencias transversales vinculadas a la empleabilidad: comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, organización y alfabetización digital. El uso de la IAG se percibió como un recurso útil para la búsqueda de información, el diseño de materiales y la traducción asistida, aunque también emergieron preocupaciones sobre una posible dependencia tecnológica. Entre las principales conclusiones destacan el potencial del modelo COIL-ABP para fortalecer la internacionalización del currículo en la

formación profesional, así como la necesidad de integrar la IA de manera crítica y equilibrada.

Palabras clave: método de aprendizaje; inteligencia artificial; plataformas digitales; formación profesional superior; motivación.

I. INTRODUCCIÓN

Este capítulo versa sobre la introducción en el aula de una modalidad innovadora de aprendizaje llamada: aprendizaje colaborativo internacional online [Collaborative Online International Learning] (COIL, por sus siglas en inglés), enmarcada en el modelo académico de la Universidad Europea, que sitúa la internacionalidad como pilar fundamental de la formación profesional y personal del estudiantado.

El proyecto español-polaco involucró al alumnado de Ciclos Formativos de Grado Superior de Comercio Internacional de segundo curso, de la Universidad Europea de Madrid, (campus de Alcobendas y de Villaviciosa), y a estudiantes de la University of Information Technology and Management, en Rzeszow, de Polonia.

El objetivo del trabajo fue proporcionar un aprendizaje transversal asociado a la formación profesional real mediante el uso de herramientas digitales con estudiantes de diferentes países, aplicando conocimientos adquiridos en diferentes materias.

Además, se debe añadir que este modelo educativo se encuentra dentro del marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL por sus siglas en inglés, Project Based Learning), una enseñanza estratégica en la que el alumno a través de la experiencia y del trabajo en equipo aprende nuevas habilidades y las ejercita durante todo el proceso educativo, llevándolo más allá del propio Ciclo formativo y asimilándolo como conocimiento a largo plazo.

El trabajo inter modular ha tenido su repercusión en diferentes asignaturas, tanto del grupo español como del polaco, basándose en la premisa de que el aprendizaje en equipo entre iguales aporta beneficios al desarrollo intelectual y es más beneficioso que los trabajos individuales (Guerra *et al.*, 2019) y que de cada una de las materias que se les han impartido aportan un valor transversal en el alumnado.

Por otro lado, la modalidad COIL se basa en la colaboración académica utilizando tecnología (Ramírez y Bustos-Aguirre, 2022), además de ser una estrategia de aprendizaje innovadora para la internacionalidad (Velázquez Moreno, 2020).

El alumnado ha trabajado a través de diferentes herramientas digitales, como TEAMS, en sus reuniones telemáticas con el otro país,

hablando en inglés y utilizando diferentes traductores online e incluso la Inteligencia Artificial para tratar de alcanzar los objetivos comunes impuestos por el propio proyecto.

Una de las responsabilidades del docente en esta metodología radica en estimular al estudiante para que aprendan a colaborar eficazmente entre ellos. El cumplimiento de la tarea recae en los integrantes del grupo de trabajo, quienes deben hacer uso de sus habilidades sociales y comunicativas para la toma de decisiones y elaboración del proyecto final (Vargas Gutiérrez *et al.*, 2022).

El proyecto, con una duración de casi un mes, ha consistido en la división de las clases en diferentes equipos. Los equipos españoles les explicaban a sus homólogos en Polonia qué tres productos podrían ser interesantes para llevar a su país. De igual modo, los polacos manifestaban sus productos representativos para traer a España. En el proceso, tuvieron dos reuniones telemáticas vía Microsoft Teams, así como diferentes intercambios de informaciones para que el resultado fuera el óptimo a través de diferentes herramientas digitales, como el correo electrónico.

El trabajo finaliza con la elección de un único producto y una exposición en inglés en formato híbrido en la que los estudiantes, de manera presencial y también desde diferentes lugares, conectados de manera sincrónica telemáticamente, presentaron al resto de grupos y de profesorado sus proyectos en una modalidad oral llamada *elevator pitch* y mostrando su publicidad final creada del producto elegido en el país extranjero.

Esta metodología de aprendizaje experiencial se encuentra recogida dentro del modelo académico de la Universidad Europea, dentro del pilar *one university*, donde se ofrece una visión holística de las profesiones y los estudiantes aprenden competencias clave profesionales, intelectuales, internacionales y ético-sociales (Modelo de aprendizaje, Universidad Europea, 2025).

II. OBJETIVOS

Los objetivos de esta práctica basada en el ABP y, dentro de esta modalidad, el método basado en el COIL, se han diseñado para proporcionar un aprendizaje transversal vinculado a la formación profesional real mediante el uso de herramientas digitales.

- Investigar los diferentes mercados españoles y polacos para importar un producto autóctono y ayudar a exportar un producto al otro país.

- Realizar reuniones periódicas vía telemática mediante la utilización de diferentes herramientas digitales.

- Desarrollar habilidades comunicacionales y competencias interculturales.
- Promover el trabajo entre iguales, la resolución de diferentes conflictos e incentivar el pensamiento crítico.
- Integrar la Inteligencia Artificial en el proyecto para una mejora de los resultados.
- Crear una campaña de publicidad exterior exponiéndolo en formato de *Elevator Pitch*.

III. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este capítulo, se va a introducir qué es el concepto de ABP, y dentro de él, el modelo COIL.

La modalidad de enseñanza llamada aprendizaje basado en retos, *challenge based learning* (CBL), fomenta la capacidad de resolver problemas inesperados con iniciativa y creatividad. (Soto *et al.*, 2024: 184).

El ABP tiene unos inicios que no están tan claros, pero, una gran mayoría de autores, se lo atribuyen a William Heard Kilpatrick y su libro: *The Project Method*, [El Método de Proyecto] (1929), donde define que un proyecto es una actividad intencionada y realizada, que se desarrolla en un entorno social (p. 5).

En este tipo de aprendizajes, el alumno pasa a ser el centro del aprendizaje y estando en equipo se le permite investigar, planificar y ejecutar sus propias ideas. Además, el aprendizaje colaborativo se presenta como una alternativa a los proyectos individuales y poco originales o imaginativos (Guerra *et al.*, 2019), donde se ejerce un aprendizaje entre iguales (Monereo *et al.*, 2013).

Al hablar de colaboración se parte del hecho de que el reto contiene objetivos comunes y al ser presentados para todos, los beneficios no son solo para uno mismo, sino que se realizan con efectos para todo el equipo. Se genera un clima social positivo y se mejora la competencia comunicativa (Monereo *et al.*, 2013), con la modalidad COIL elegida se adquieren nuevos conocimientos del otro país y se fomentan las habilidades de trabajar en equipos internacionales.

Por otro lado, se debe mencionar que los proyectos COIL son fundamentales para el desarrollo de competencias interculturales, donde el estudiante puede adquirir valores y competencias fundamentales como la empatía, la actuación autónoma dentro de ese trabajo colaborativo o la creatividad. Asimismo, este tipo de proyectos contribuyen al desarrollo de competencias tecnológicas (Ramírez y Bustos-Aguirre, 2022), tan demandadas en el siglo XXI.

La finalización del trabajo con una exposición oral es otro gran reto para el alumnado, es en esta etapa del trabajo donde tienen que demostrar sus competencias comunicativas y aprender a resumir su trabajo, debido a que cuentan con cinco minutos de presentación en formato de *elevator pitch*.

El *elevator pitch*, según Applegate y Saltrick (2009), es la capacidad de explicar de una manera clara y concisa una idea. Pero, además, otros autores como Stephen Wagner (2024), también hablan de la inspiración a través de ese discurso. Al ser un trabajo comprensible, persuasivo y personal también hace que sea posible inspirar a otros, aumentando la motivación intrínseca del ponente y convirtiendo la faceta oral en parte del éxito del proyecto en equipo.

Además, este tipo de modalidad oral es parte de la adquisición de competencias importantes como las *soft skills*, tan cotizadas para la empleabilidad. Entre estas habilidades blandas con este tipo de proyectos se refuerza el trabajo colaborativo, el autocontrol o la comunicación efectiva (Marrero *et al.*, 2018).

Otro punto clave a tener en cuenta es que este proyecto ayuda a desarrollar las *digital skills*, que se establecen en la Agenda de la Política Europea (The European Policy Agenda), para el mundo laboral y personal, siendo una de estas competencias clave la comunicación y colaboración con herramientas digitales (DigComp 2.2, 2022).

En síntesis, se debe concluir que, por una parte, la utilización de diferentes herramientas digitales durante todo el proceso ha facilitado el trabajo conjunto a distancia y, además, el uso de la Inteligencia Artificial, como asistente y símbolo de eficiencia, han sido claves para realizar los trabajos colectivos creativos finales, convirtiéndose en la guinda de un proyecto internacional que pone de manifiesto la importancia de la cultura globalizada y cumpliendo con los tiempos marcados por la planificación del proyecto.

IV. METODOLOGÍA

El modelo de aprendizaje de la Universidad Europea se basa en el aprendizaje experimental, orientado a responder a las necesidades del mundo profesional. Este enfoque ofrece a los estudiantes una formación en la que adquieren conocimientos, competencias y valores que favorecen su empleabilidad en un mundo globalizado (Universidad Europea, 2025).

La propuesta de realizar un proyecto COIL se basa en varios aspectos, como otorgar a los docentes la oportunidad de interactuar con pares internacionales, usar herramientas digitales en un ambiente internacional online, mejorar habilidades sociales y de comunicación

y permitir a los estudiantes tener una experiencia de proximidad con culturas diferentes (Vargas *et al.*, 2022).

Teniendo este modelo como base, se plantea realizar una actividad que esté dentro del pilar de Internacionalización, mostrando así, cómo la implementación de este marco en el CFGS de Comercio Internacional tiene un efecto positivo en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes de dicho ciclo.

Este capítulo está pensado para mostrar el impacto de la metodología descrita anteriormente en el trabajo en equipo, teniendo en cuenta que se utilizan herramientas digitales para colaborar con estudiantes internacionales de otro país, así como la integración de tecnologías de IA en el proyecto.

1. Participantes

La población total estuvo compuesta por 29 estudiantes de 2.º curso de CFGS en Comercio Internacional de la Universidad Europea de Madrid (modalidad presencial, campus Villaviciosa y Alcobendas).

Los criterios de inclusión en el proyecto son los siguientes:

- Ser estudiante de 2.º de CFGS de comercio internacional en la modalidad presencial de la Universidad Europea de Madrid.
- Haber participado activamente en el proyecto.
- Aceptar voluntariamente ser partícipe de la investigación posterior al proyecto.

Se formaron 22 grupos, 11 españoles y 11 polacos, formados por dos o tres estudiantes por equipo, siendo requisito que al menos uno de ellos tuviese un alto nivel de inglés, debido a que este sería el idioma oficial del proyecto.

2. Instrumento

La recolección de datos tiene un enfoque cualitativo y otra parte cuantitativa, esta última a través de la técnica de recolección de datos llamada encuesta.

El proyecto tiene un enfoque cualitativo porque se realiza una recogida de datos sin medición numérica, es decir, se realiza una actividad donde se pide a los estudiantes que entreguen una serie de trabajos finales para su calificación y hay una observación en el aula por parte de los diferentes docentes.

Y, por otro lado, tiene un enfoque cuantitativo debido a que al final del proyecto se realizó una encuesta a los estudiantes para entender si

la metodología utilizada ha sido útil y si les ha parecido interesante la realización del proyecto.

A través de la encuesta se realiza una recogida de datos con base en la medición numérica. La finalidad de este enfoque es ver el alcance que ha tenido el proyecto y el efecto que ha tenido en el desarrollo de niveles de competencias propias de estudiantes de formación profesional de grado superior.

El cuestionario está dividido en varias secciones. Se pregunta sobre la experiencia general del estudiante con el proyecto. Después, se evalúa el trabajo en equipo con integrantes internacionales, se valora la utilización de herramientas digitales para el trabajo colaborativo y se valora el impacto de las herramientas de inteligencia artificial en el desarrollo del proyecto.

3. Diseño

El diseño de la investigación es exploratorio, debido a que es la primera vez que se realiza un proyecto internacional en el Centro Profesional de la Universidad Europea de Madrid, por tanto, es pionero y no hay antecedentes que puedan servir como referencia que se hayan podido analizar.

Asimismo, es de tipo descriptivo, porque busca identificar el uso de herramientas digitales, así como las habilidades comunicativas de los estudiantes, tanto en el trabajo en equipo como en la presentación oral del proyecto final en formato *elevator pitch*.

Además, es de tipo correlacional, debido a que pretende identificar la posible relación entre las variables anteriormente citadas y el desarrollo de habilidades de investigación y trabajo en equipo en el contexto del proyecto.

V. PLANIFICACIÓN Y PROCEDIMIENTO

La colaboración con la Universidad de Polonia es clave en la realización de este proyecto, puesto que se tuvo que encontrar el departamento correcto para que la colaboración llegase a término. Finalmente, se trabajó con los estudiantes de International Marketing Degree.

El objetivo para los estudiantes es exportar un producto español que no exista en el mercado polaco y viceversa, importar un producto polaco que no exista en el mercado español.

Para ello se dividen los estudiantes en grupos y los cuales se emparejan entre grupos españoles y polacos. Cada uno en su país de origen

hace una investigación de tres productos de cada país que crean que hay mercado en el otro país para vender. Es decir, en España se buscan tres productos españoles para vender en Polonia y los estudiantes polacos buscan tres productos polacos para vender en España.

Tras este *market research* se organizan las reuniones virtuales entre equipos para presentar dichos productos y elegir el más idóneo para vender en el país extranjero. Una vez elegidos los productos, estudian cuál sería el punto de venta local.

Estas reuniones se hicieron por la herramienta digital Teams y se quedaron grabadas para así los docentes tuvieron la posibilidad de verlas y evaluar las competencias comunicativas y de organización de los estudiantes.

Cada grupo diseñó un anuncio final con el producto seleccionado y se presentó en una exposición en formato *elevator pitch* delante de los estudiantes españoles y de la universidad polaca de manera síncrona y en formato híbrido: presencial y telemáticamente. Se hizo un acto final presencial donde se pudo retransmitir en el otro campus y en el otro país de forma virtual por Teams.

Los resultados de la actividad incluyeron la identificación de productos con potencial de venta en el país contrario, así como el desarrollo de habilidades de investigación y comunicación de los estudiantes. Posteriormente se elaboró un cuestionario de satisfacción a los estudiantes para iniciar la fase de recolección de datos entre los participantes.

En la siguiente tabla, se puede observar la calendarización con las fechas clave para el desarrollo del proyecto.

TABLA 1. *Calendarización del proyecto*

<i>Fechas</i>	<i>Tareas</i>
13-17 enero	Investigación de 3 productos en España y en Polonia.
23-24 enero	Primera reunión online via TEAMS entre estudiantes.
24-29 enero	Trabajo en el aula
30 y 31 enero	Segunda reunión online vía TEAMS entre estudiantes.
6 febrero	Presentación del anuncio en formato Elevator Pitch en formato híbrido: presencial y virtual para las dos universidades.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

VI. EVALUACIÓN

Para realizar la evaluación se hizo una rúbrica con varios criterios para medir el grado de resultado de aprendizaje en cada uno de los items trabajados: Investigación, negociación, trabajo en equipo y colaborativo, utilización de herramientas digitales para la elaboración de elementos de Marketing y habilidades comunicativas.

TABLA 2. Rúbrica de evaluación

Criterios	Porcentajes
Investigación de productos. Investigar 3 productos de cada país con información detallada, organizada y bien documentada	20
Negociación. Preparar las reuniones con convocatorias y finalizar las mismas con actas de manera profesional.	10
Reuniones. Contribuir significativamente en la discusión y en la elección del producto, colaborando con su grupo y participar activa y profesionalmente.	10
Publicidad exterior y diseño. Utilizar herramientas digitales de manera profesional para la elaboración del trabajo de una manera ética y responsable. El resultado final es visualmente atractivo, con información clara, bien estructurada y correctamente redactada. Cumple con las normas puestas del anuncio.	30
Visualmente atractivo, con información clara, bien estructurada y correctamente redactada: Nombre del producto y una frase de impacto (ejemplo: «¡Prueba la auténtica tradición!»); Imagen del producto (incluido el packaging); Oferta o incentivo (ejemplo: «2x1 de lanzamiento» o «¡Prueba gratis!»); Detalles sobre el origen del producto y su llegada a ese PLV – Publicidad en lugar de venta.	20
Exposición oral con claridad, seguridad y dominio del tema, interactuando con la audiencia.	10

Fuente: Elaboración propia, 2025.

VII. RESULTADOS

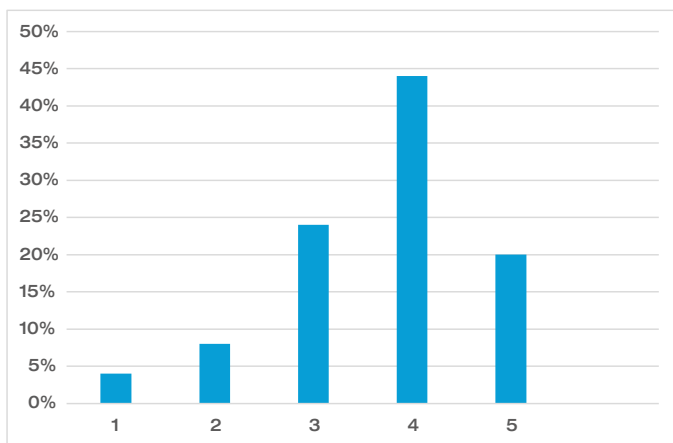
La implementación del proyecto internacional basado en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con estudiantes del segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) en Comercio Internacional ha permitido evaluar, mediante una encuesta estructurada, tanto el nivel de satisfacción general como el impacto en el desarrollo competencial, organizativo y tecnológico del estudiantado.

La colaboración con una universidad polaca, la interacción virtual y el uso progresivo de inteligencia artificial (IA) conformaron una experiencia formativa inmersiva en un entorno multilingüe e intercultural.

La percepción global del alumnado fue predominantemente positiva. Tal como refleja la siguiente representación gráfica, el 64%

valoró su experiencia con puntuaciones de 4 o 5 en una escala del 1 al 5, indicando un alto grado de satisfacción con la metodología y los resultados obtenidos.

GRÁFICO 1. Distribución del nivel de satisfacción general del alumnado



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Estos resultados refuerzan la eficacia del proyecto como generador de competencias clave en contextos reales e internacionales. Un 24% se ubicó en el nivel intermedio (valor 3), lo que denota experiencias mixtas posiblemente influenciadas por cargas de trabajo elevadas o dificultades idiomáticas. El 12% restante puntuó en los niveles inferiores (1 o 2), lo que coincide con comentarios de los propios estudiantes que apuntan a desafíos en la organización, la coordinación entre países o la participación grupal equitativa.

1. Uso y percepción de la inteligencia artificial

La IA constituyó un componente esencial para la resolución de tareas complejas, optimización de tiempos y mejora de la calidad de los entregables. El gráfico 2 muestra la distribución de los usos más frecuentes identificados por el alumnado.

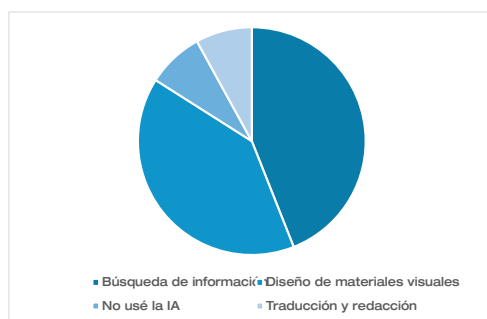
La búsqueda de información fue el uso predominante, seguida del diseño de materiales visuales y la redacción y traducción asistida. Un porcentaje menor indicó no haber utilizado IA, este hecho plantea la

necesidad de formación complementaria en competencias digitales emergentes.

Si bien el uso generalizado de IA fue percibido como una ventaja operativa, algunas respuestas señalaron riesgos vinculados a la dependencia excesiva y la merma en habilidades cognitivas fundamentales.

Por tanto, se concluye que es necesario articular una integración equilibrada de estas tecnologías, promoviendo un enfoque reflexivo y crítico en su aplicación.

GRÁFICO 2. Usos más frecuentes de la inteligencia artificial durante el desarrollo del proyecto



Fuente: Elaboración propia, 2025.

2. Habilidades adquiridas

La experiencia favoreció el desarrollo transversal de competencias asociadas a la empleabilidad. Destacan especialmente la comunicación oral, el trabajo en equipo y la organización y gestión del tiempo, competencias potenciadas por la interacción intercultural y la necesidad de planificación compartida.

También se reportaron avances relevantes en comunicación escrita y uso de plataformas colaborativas. No obstante, emergieron desafíos en torno a la equidad en la participación, tanto dentro de los equipos locales como en las dinámicas entre países, lo que subraya la necesidad de estrategias específicas de distribución de roles y evaluación del compromiso individual.

3. Resultados académicos

Los estudiantes tuvieron una calificación por asignatura según las actividades realizadas y también una calificación global del proyecto cuya rúbrica está plasmada en el apartado de Evaluación.

En Sistemas de la Información, se evaluó la parte de investigación de mercado, así como el documento que tuvieron que presentar los estudiantes a sus homólogos extranjeros.

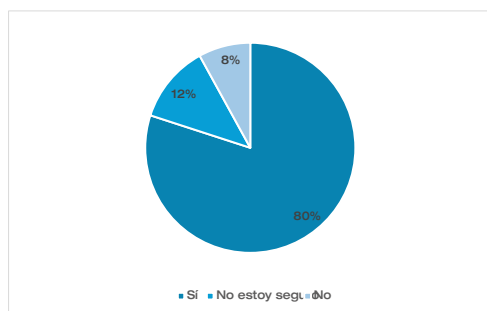
En la asignatura de Negociación Internacional, se calificó el diseño de las reuniones virtuales, que como se ha mencionado anteriormente, se quedaron grabadas para poder realizar dicha visualización de comunicación verbal y no verbal, así como la organización y estructuración del discurso.

En Marketing Internacional y Comercio Digital Internacional, se valoró el diseño de la publicidad final, así como la comunicación plasmada en el *elevator pitch*.

En Financiación Internacional y Medios de Pago se determinó la nota en base a la parte de costes y precios finales.

Como resultados académicos globales, los estudiantes de la Universidad Europea obtuvieron de media, entre el Campus de Villaviciosa y el Campus de Alcobendas, un 9,06/10. Este resultado demuestra que se han cumplido los objetivos y los estudiantes fueron capaces de superar el reto propuesto de manera sobresaliente y con un conocimiento aplicado holístico de todas las asignaturas.

GRÁFICO 3. ¿Crees que este CBL ha sido útil para tu desarrollo académico y profesional?

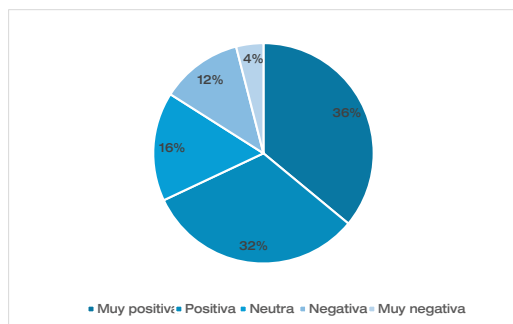


Fuente: Elaboración propia, 2025

4. Colaboración internacional

La dimensión internacional representó un factor distintivo del proyecto, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas e interculturales.

GRÁFICO 4. ¿Cómo fue la experiencia de trabajar con estudiantes de otro país?



Fuente: Elaboración propia, 2025

La interacción con la universidad polaca fue valorada como enriquecedora con un 68 % de resultados positivos, aunque llena de desafíos operativos. Se identificaron barreras tales como la coordinación horaria, los retrasos en las respuestas por correo electrónico y las dificultades técnicas en las reuniones virtuales.

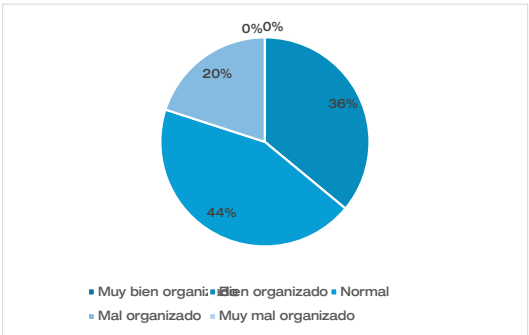
A pesar de ello, se observaron mejoras notables en la capacidad de los participantes para adaptarse a contextos multiculturales, gestionar la diversidad lingüística y negociar en entornos digitales.

Estos resultados validan el valor formativo de este tipo de iniciativas y destacan la importancia de establecer protocolos de comunicación eficaces y mecanismos de seguimiento coordinado entre instituciones colaboradoras.

5. Organización del proyecto

La planificación y ejecución del proyecto generaron opiniones diversas entre los participantes. Se valoró positivamente la definición inicial de objetivos, la distribución de tareas, así como la estructura con un 76 % de votos favorables.

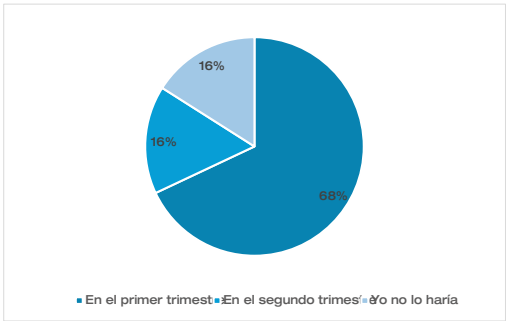
GRÁFICO 5. ¿Como valorarías la organización y estructura del proyecto?



Fuente: Elaboración propia, 2025

No obstante, también se identificaron dificultades en la fase final del curso, asociadas a la acumulación de entregas y la sobrecarga de trabajo. Los estudiantes en este caso preferirían trabajar este proyecto en el Primer Trimestre.

GRÁFICO 6. Teniendo en cuenta tus resultados, ¿Cuándo crees que es el momento de realizar este CBL?



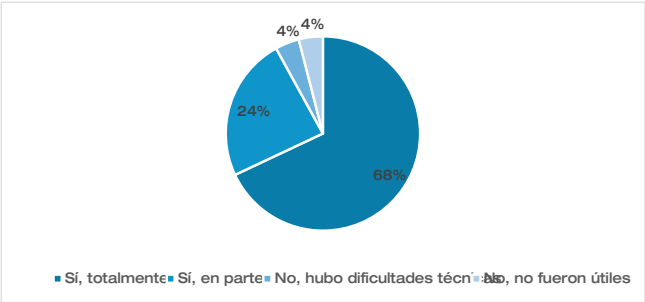
Fuente: Elaboración propia, 2025.

Esta situación sugiere la necesidad de una reorganización temporal que distribuya las tareas de manera más uniforme a lo largo del calendario académico.

6. Herramientas digitales utilizadas

El éxito del proyecto dependió en gran medida de la selección e implementación de herramientas digitales que posibilitaran el trabajo colaborativo a distancia.

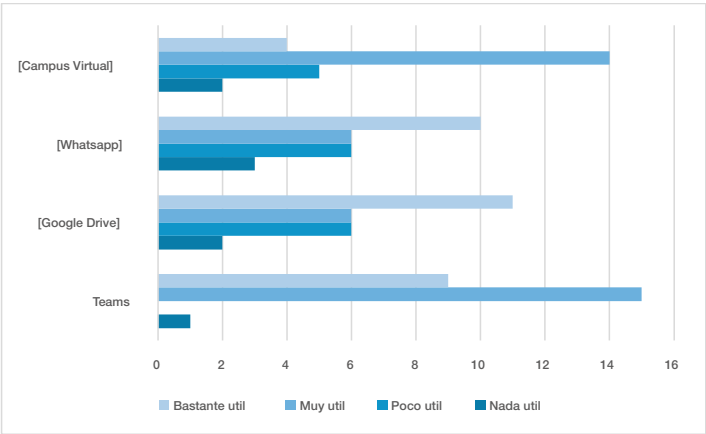
GRÁFICO 7. ¿Las herramientas digitales utilizadas facilitaron el trabajo colaborativo?



Fuente: Elaboración propia, 2025.

La siguiente figura resume la utilidad percibida por el alumnado respecto a cuatro plataformas clave.

GRÁFICO 8. Usos más frecuentes de la inteligencia artificial durante el desarrollo del proyecto



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Microsoft Teams fue la herramienta mejor valorada, al haber facilitado reuniones síncronas, presentaciones conjuntas y seguimiento de tareas. Google Drive y WhatsApp también recibieron puntuaciones positivas, especialmente por su utilidad en la gestión documental compartida y la comunicación ágil, respectivamente. Por el contrario, el Campus Virtual obtuvo las valoraciones más bajas, posiblemente debido a su limitada funcionalidad en procesos interactivos y colaborativos.

Estos resultados ratifican la necesidad de seleccionar herramientas que integren funcionalidades múltiples, promueven la interacción continua y se adapten a entornos educativos internacionales.

Asimismo, refuerzan la adecuación de ofrecer formación inicial sobre el uso de dichas plataformas, con el fin de garantizar un aprovechamiento homogéneo y eficiente por parte del conjunto del alumnado.

A continuación, se muestra algún ejemplo de los anuncios realizados por estudiantes:

FIGURA 1. Ejemplo de trabajo presentado por alumnos

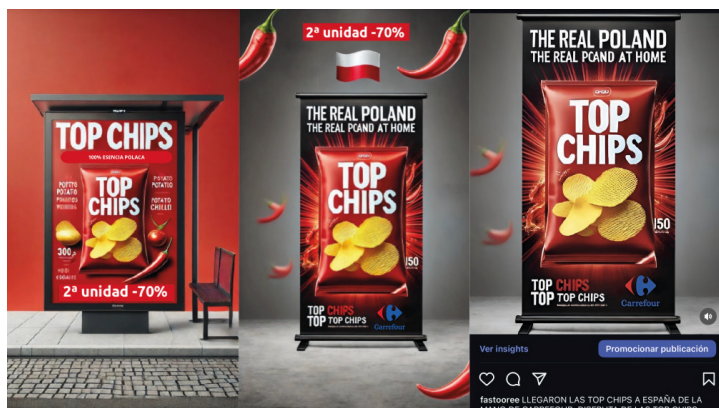


Fuente: Trabajo realizado por Salvatore D'Amico, Álvaro Llaguno y Carlos Hanssell Tihuay, estudiantes de la Universidad Europea, campus de Alcobendas, 2025.

En este ejemplo práctico, el anuncio creado era para anunciarse como PLV (publicidad en lugar de venta) en la cadena multinacional Carrefour España, jugando con la oferta de la Segunda unidad al 70 %, tan típica. Las Top Chips son un producto polaco que consiste en

una bolsa de patatas fritas con picante. Además, también realizaron una simulación de anuncio para poner en redes sociales.

FIGURA 2. Ejemplo de trabajo presentado por alumnos con oferta y PVL



Fuente: Trabajo realizado por Salvatore D'Amico, Álvaro Llaguno y Carlos Hanssell Tihuay, estudiantes de la Universidad Europea, campus de Alcobendas, 2025.

VIII. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a través de la implementación del proyecto internacional COIL con enfoque en ABP evidencian un impacto positivo y significativo en la formación académica, digital e intercultural del estudiantado del CFGS en Comercio Internacional.

El modelo de colaboración transnacional, el uso intencionado de tecnologías emergentes y la orientación competencial de las actividades han demostrado ser factores clave en la mejora de la experiencia formativa.

El nivel de satisfacción general reflejó una valoración elevada de la propuesta, con una amplia mayoría del alumnado posicionándose en los niveles superiores de la escala. Este indicador se correlaciona con el fortalecimiento de competencias transversales tales como la comunicación oral y escrita, la gestión del tiempo, el trabajo en equipo y la autonomía digital confirmando la eficacia del enfoque metodológico adoptado.

Asimismo, la integración de Inteligencia Artificial fue bien recibida y utilizada de forma significativa, especialmente en tareas de investigación, diseño visual y apoyo idiomático. No obstante, se identificó la

necesidad de articular un uso más equilibrado, que combine innovación tecnológica con el desarrollo de competencias tradicionales.

La colaboración internacional añadió un valor formativo diferencial, enriqueciendo las habilidades comunicativas y favoreciendo el aprendizaje intercultural, que siempre aporta aspectos positivos, sobre todo si se tiene en cuenta que el proyecto se realiza dentro del área de Comercio Internacional. Sin embargo, también puso de manifiesto barreras logísticas con los compañeros internacionales. Según los propios estudiantes estas dificultades se deberían atender con una estrategia de coordinación entre países.

Otra de las limitaciones identificadas en esta colaboración fue la falta de equilibrio de tareas entre países. Algunos estudiantes percibieron una falta de implicación por parte del equipo que le fue asignado para trabajar, generando dificultades de comunicación, debido a que hubo equipos que vivieron retrasos en las reuniones por falta de respuesta de las convocatorias.

Por tanto, como mejora a estos dos puntos, se podría añadir una primera reunión entre estudiantes para que pudiesen tener claro los pasos a seguir en el proyecto global.

A esto se suma la percepción de sobrecarga académica en 2.º curso, lo que llevó a algunos estudiantes a considerar que este tipo de proyectos habrían sido más apropiados en el primer trimestre para equilibrar la carga de trabajo.

Por tanto, los hallazgos de la organización general del proyecto destacan la conveniencia de una redistribución más homogénea de las tareas a lo largo del curso académico, a fin de evitar sobrecargas en etapas finales. Igualmente, los datos sugieren que la formación previa en el uso de herramientas digitales y en dinámicas de trabajo colaborativo internacional podrían aumentar la eficacia del proceso y promover una participación más equitativa entre equipos.

Otro punto para destacar se debe a los excelentes resultados académicos de los trabajos, la nota media de 9,06/10 de los proyectos, demuestra que, aun con todas las dificultades y la carga del trabajo, los estudiantes tuvieron la necesidad de hacerlo bien y estar motivados para presentar sus proyectos al resto de equipos y profesorado.

En síntesis, el proyecto evaluado se presenta como una experiencia replicable y escalable, con alto potencial para fomentar la empleabilidad, la competencia digital y la preparación del alumnado para entornos laborales globales con la mejora del rendimiento académico a través de la motivación del trabajo en equipo. Las recomendaciones derivadas del análisis constituyen una base sólida para el diseño de futuras ediciones, orientadas a potenciar los logros obtenidos y a mitigar los desafíos detectados.

Se recomienda, además, institucionalizar esta iniciativa mediante convenios estables con universidades extranjeras, protocolos claros de coordinación y formación inicial en herramientas digitales y dinámicas colaborativas, lo que favorecería la sostenibilidad y equidad del modelo en futuras ediciones.

IX. REFERENCIAS

- APPLEGATE, L. Y SALTRICK, S. (2009). *Desarrollo de un «Elevator Pitch» para una empresa nueva*. Harvard Business School.
- GUERRA SANTANA, MÓNICA; RODRÍGUEZ PULLIDO, JOSEFA y ARTILES RODRÍGUEZ, JOSUÉ (2019). «Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 18 núm. 36, abril, 2019, pp. 269-281.
- HEARD KILPATRICK, WILLIAM (1929). *The Project Method. The use of the Purposefull Act in the Educative Process*.
- UNIVERSIDAD EUROPEA (2025). *Pilares del Modelo académico. Modelos de aprendizaje*. <https://universidadeuropea.com/tu-experiencia/metodologia-presencial>.
- MONEREO, CARLES; CASTELLÓ, MONTSERRAT; MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, J. REINALDO (2013). «Prediction of Success in Teamwork of Secondary Students». *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 235-255.
- MARRERO SÁNCHEZ, O., MOHAMED AMAR, R. y XIFRA TRIADÚ, J. (2018). «Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario». *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18. <https://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/144/111>.
- RAMÍREZ RAMÍREZ, ARGELIA y BUSTOS-AGUIRRE, MAGALENA (2022). «Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: las experiencias de los académicos». *Revista Educación Superior y Sociedad*. 2022, vol. 34, núm. 2, pp. 328-352.
- SOTO GONZÁLEZ, FEDERICO; LEVI ALFAROVIZ, ASAF y CAMACHO IBÁÑEZ, JAVIER (2024). *Desafíos que transforman: experiencias y reflexiones sobre el aprendizaje basado en retos*. Universidad Europea. Dykinson.
- VARGAS GUTIÉRREZ, Y.; VILLEGAS MORÁN, E. D. C.; SOLÍS GUTIÉRREZ, E. S. y PAZ ALVARADO G. (2022). «Aprendizaje colaborativo en línea: prácticas mixtas desde la experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California». *Síntaxis*, núm. 9 Huixquilucan Julio-diciembre 2022. <https://doi.org/10.36105/stx.2022n9.06>.
- VELÁZQUEZ MORENO, D.A. (2020). «Estrategia de aprendizaje innovadora para la internacionalización en casa: metodología COIL». *Revista Científica de Educación e Innovación*, (85). <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2020.85>.
- VUORIKARI, R., KLUZER, S. y PUNIE, Y., (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://dx.doi.org/10.2760/115376>.
- WAGNER, STEPHEN (2024). *From Elevator Pitch to Science Pitch*. In: *Science Pitch*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44844-8_4.

ENTORNOS SIMULADOS

SIMULANDO LA REALIDAD EN EL AULA: GAMIFICACIÓN CON PROPÓSITO PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS PROFESIONALES

DANIEL GALLEGO FRONTAL
Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este capítulo analiza el impacto del uso de herramientas de participación interactiva en tiempo real como estrategia de gamificación aplicada a clases teóricas universitarias. La propuesta se enmarca en el enfoque de los entornos simulados, al considerar que estas dinámicas permiten reproducir en el aula situaciones propias del ámbito profesional, como la toma de decisiones rápida, la comunicación digital, o la gestión de información bajo presión.

La experiencia se desarrolló en dos asignaturas de grado de la Universidad Europea de Madrid, una de marketing digital y otra de comunicación audiovisual, mediante la incorporación sistemática de cuestionarios interactivos durante las sesiones teóricas. El estudio compara grupos que utilizaron estas herramientas con grupos control del curso anterior, analizando indicadores como la participación del alumnado, el rendimiento en actividades gamificadas, la percepción de la experiencia, y los resultados académicos finales.

Los resultados muestran niveles de participación muy elevados durante las sesiones (superiores al 95 % del alumnado presente), una valoración claramente positiva por parte de los estudiantes, y una mejora descriptiva en los resultados de los exámenes teóricos en los grupos que utilizaron la herramienta. Aunque el diseño exploratorio del estudio no permite establecer relaciones causales definitivas, los datos sugieren que la integración de dinámicas gamificadas en clases teóricas puede favorecer la implicación del alumnado y contribuir al desarrollo de competencias profesionales en contextos universitarios.

En conjunto, la experiencia pone de relieve el potencial de los sistemas de participación interactiva para transformar la docencia teórica en un entorno más dinámico, participativo, y orientado al aprendizaje activo.

Palabras clave: gamificación; aprendizaje activo; participación estudiantil; educación superior

I. INTRODUCCIÓN

La baja participación del estudiantado durante las clases teóricas es un problema ampliamente documentado en la educación superior. En una clase expositiva típica, se estima que solo el 5 % del alumnado interviene activamente (Freeman *et al.*, 2014), mientras que la mayoría adopta un rol pasivo, convirtiendo la sesión en un monólogo del docente (Kenwright, 2009). Esta falta de interacción conlleva una disminución de la atención, la motivación y, en consecuencia, del aprendizaje.

Diversos factores explican esta escasa implicación. Entre ellos destaca el temor a equivocarse o a hacer el ridículo al intervenir en público, incluso cuando existen dudas, lo que refuerza la pasividad. Además, el formato magistral unidireccional, especialmente en grupos numerosos, ofrece escasas oportunidades reales de interacción.

Como posible solución surgen las herramientas interactivas de participación en tiempo real, que permiten al alumnado responder a preguntas o encuestas del profesorado mediante dispositivos personales. Plataformas como Kahoot, Mentimeter o Vevox contribuyen a dinamizar la clase y reducir el miedo al error gracias al anonimato, creando un entorno más seguro y participativo (Kenwright, 2009). El componente lúdico, además, actúa como estímulo adicional: introducir preguntas en formato de juego ayuda a recuperar la atención y refuerza la motivación. Diversos estudios señalan que la gamificación de las preguntas incrementa el compromiso del alumnado (Guevara-Vizcaíno *et al.*, 2022) e incluso puede mejorar el rendimiento académico en determinados contextos (Sailer y Homner, 2020). Más recientemente, una revisión sistemática confirma que esta estrategia tiene un impacto positivo en la motivación y el rendimiento en educación superior (Jaramillo-Mediavilla *et al.*, 2024).

Este capítulo evalúa el impacto del uso de herramientas interactivas en clases teóricas universitarias. Para ello, se empleó una de estas plataformas en dos asignaturas de grado: una de marketing (en español) y otra de comunicación audiovisual (en inglés), con el objetivo de analizar su efecto en contextos distintos. El análisis contempla su influencia en la participación, el rendimiento académico y la asistencia. La hipótesis plantea que esta tecnología fomentará un entorno más activo,

mejorando la implicación, el aprendizaje y los resultados del alumnado, como reflejan estudios previos, entre ellos el de Freeman *et al.* (2014), que documenta mejoras del 6 % en los resultados de exámenes y una reducción del 55 % en la tasa de suspensos en entornos de aprendizaje activo frente a clases tradicionales.

II. MARCO CONCEPTUAL Y OBJETIVOS

A continuación, se presenta el marco conceptual que sustenta este estudio, seguido de los objetivos planteados.

1. Fundamentación teórica

Este estudio se enmarca en el modelo académico basado en seis pilares propuesto en la presente obra, centrando su aportación en el ámbito de los entornos simulados. Este pilar promueve experiencias formativas que replican dinámicas del entorno profesional, favoreciendo el desarrollo de competencias aplicadas mediante escenarios educativos interactivos y realistas. Desde esta perspectiva, el uso de herramientas digitales de participación en tiempo real en clases teóricas puede verse como una simulación de entornos activos de toma de decisiones, comunicación inmediata y *feedback* constante, propios del ámbito profesional (Chernikova *et al.*, 2020).

1.1. Gamificación y participación activa en el aula

La gamificación consiste en aplicar elementos propios del juego (p. ej., niveles, puntos, desafíos) en contextos no lúdicos para motivar a los alumnos (Deterding, 2012). Busca involucrar activamente al estudiante, reduciendo el miedo al error y mejorando la concentración. Múltiples estudios la respaldan: un meta-análisis de Sailer y Homner (2020) encontró efectos pequeños pero significativos en el aprendizaje cognitivo ($g = 0,49$), motivacional ($g = 0,36$) y conductual ($g = 0,25$). De forma coherente, una revisión sistemática más reciente confirma estos efectos positivos en motivación y rendimiento académico en educación superior (Jaramillo-Mediavilla *et al.*, 2024). Así pues, aunque la mejora no sea enorme, es consistente.

Sin embargo, OrtizColón *et al.* (2018) destacan que estos efectos solo se consiguen cuando las actividades lúdicas están cuidadosamente diseñadas, planificando bien sus objetivos y elementos clave para fomentar la motivación y el compromiso. En la práctica, esto supone integrar recursos como puntos, clasificaciones o recompensas, de forma coherente con el contenido académico. Por ejemplo, Domínguez *et al.*

(2013) observan que elementos como niveles, puntos y clasificaciones son especialmente motivadores para el alumnado. Estos mecanismos contribuyen a dinamizar las clases y a aumentar el interés por el contenido.

1.2. *Sistemas de respuesta y entornos simulados*

Los sistemas de respuesta del alumnado (ARS) son herramientas interactivas, como *clickers* físicos o aplicaciones web (p. ej., Kahoot, Mentimeter, Vevox), que permiten al profesor lanzar preguntas en clase y recoger respuestas en tiempo real. Facilitan un flujo continuo de *feedback* inmediato, tanto para el alumno (verifica si acierta) como para el docente (detecta errores conceptuales). Kenwright (2009) señala que en entornos universitarios los *clickers* «han demostrado mejorar la asistencia y aumentar la participación» (p. 74, traducción propia). Aunque el impacto en las notas pueda ser modesto, su valor está en dinamizar el aula: los estudiantes prestan más atención sabiendo que sus aportes cuentan. Un meta-análisis de Hunsu *et al.* (2016) confirma efectos pequeños pero significativos en resultados cognitivos y afectivos. Estas herramientas, al fomentar el *feedback* inmediato y la participación activa, pueden contribuir a transformar el aula teórica en un entorno más dinámico y participativo. Al simular votaciones o debates, los alumnos practican competencias útiles en contextos que replican el entorno profesional, lo que contribuye a superar la pasividad habitual en el aula y a favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico y adaptado a sus necesidades (CastroMaldonado *et al.*, 2020).

1.3. *Dinámicas lúdicas y motivación*

Diversos estudios muestran que los estudiantes responden muy positivamente a elementos como niveles, insignias, clasificaciones y recompensas. GuevaraVizcaíno *et al.* (2022) constataron que herramientas como Kahoot los mantienen motivados y comprometidos; el componente competitivo estimula su participación individual y colaborativa.

Además, OrtizColón *et al.* (2018) destacan que la gamificación potencia compromiso, inmersión e interactividad, al involucrar al estudiante en retos y narrativas. Así, el alumno pasa de ser un receptor pasivo a un constructor activo de su conocimiento.

En resumen, combinar mecánicas de juego con contenido académico es una estrategia respaldada empíricamente para aumentar motivación, atención sostenida y conexión emocional con lo aprendido (Sailer & Homner, 2020; Jaramillo-Mediavilla *et al.*, 2024).

1.4. *Simulación y aprendizaje experiencial*

Por otro lado, los entornos simulados (simuladores educativos, laboratorios virtuales, casos prácticos gamificados) refuerzan el aprendizaje activo. Permiten practicar habilidades complejas en un contexto seguro y realista, favoreciendo la transferencia de conocimiento más allá de la simple memorización. En este sentido, Castro-Maldonado *et al.* (2020) señalan que «los simuladores son herramientas innovadoras que han ayudado a fomentar el aprendizaje activo y vivencial, incentivando la motivación del estudiante por aprender y mejorar sus habilidades y conocimientos» (p. 319). La simulación permite al alumno experimentar situaciones reales (resolución de problemas, toma de decisiones, interacción profesional) de forma guiada, desarrollando tanto contenidos disciplinares como destrezas prácticas y metacognitivas (pensamiento crítico, trabajo en equipo).

De hecho, meta-análisis recientes muestran que el aprendizaje basado en simulación tiene un impacto grande ($g \approx 0,85$) en el desarrollo de habilidades complejas en educación superior (Chernikova *et al.*, 2020).

En resumen, la simulación de entornos reales se perfila como una de las estrategias más eficaces para el desarrollo de competencias profesionales.

1.5. *Aprendizaje activo y competencias profesionales*

Estas metodologías activas (gamificación, ARS, simulación, aprendizaje por proyectos, etc.) se alinean con enfoques constructivistas (Piaget, Vygotsky) y de aprendizaje significativo (Ausubel), donde el conocimiento se construye «haciendo» y relacionando conceptos, más allá de leer o escuchar. Han demostrado mejorar la comprensión, la retención y la aplicación del saber en nuevos contextos. Además, promueven competencias transversales como colaboración, autonomía, pensamiento crítico y actitud positiva hacia el aprendizaje.

Esta perspectiva está en línea con las políticas educativas europeas, que promueven el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. La Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018) propone fomentar competencias como la competencia digital, la comunicación, el pensamiento crítico y la colaboración, todas ellas directamente asociadas al uso de metodologías activas en el aula. En este sentido, el uso de herramientas interactivas en el aula no solo favorece la adquisición de conocimientos, sino también habilidades esenciales para el desempeño profesional y la ciudadanía activa.

García *et al.* (2017) concluyen que «todas las metodologías activas contrastadas contribuyen de manera similar a favorecer la asimilación de competencias en los alumnos» (p. 76), siendo las instrumentales (como aprender a aprender) las más favorecidas. Otras revisiones (p. ej., Rossi *et al.*, 2021) destacan mejoras en la actitud hacia la disciplina y en la capacidad de análisis crítico con técnicas interactivas. En conjunto, la evidencia respalda que el uso de herramientas lúdicas e interactivas no solo hace la clase más entretenida, sino que enriquece el aprendizaje, fomenta la participación y prepara mejor al alumnado para el mundo profesional.

Además, estas metodologías no solo fomentan la participación, sino que simulan procesos propios del entorno profesional, como la toma de decisiones en tiempo limitado, el trabajo colaborativo bajo presión o la recepción de *feedback* inmediato. Este paralelismo con dinámicas laborales reales refuerza su valor como herramienta formativa orientada al desarrollo competencial.

2. Objetivos del estudio

La presente investigación se enmarca en la incorporación de metodologías participativas en la enseñanza universitaria, con el fin de fomentar la implicación del alumnado y el desarrollo de competencias profesionales. Entre ellas destaca el uso de herramientas de respuesta en tiempo real, concebidas como una estrategia de simulación de entornos profesionales dentro del aula. Estas permiten al estudiantado aplicar conocimientos de forma interactiva y recibir retroalimentación inmediata. En este contexto, se ha definido un objetivo general que sintetiza la meta principal del estudio, complementado por varios objetivos específicos que desglosan distintos aspectos a evaluar.

Aunque el impacto de las metodologías activas está ampliamente documentado (Freeman *et al.*, 2014; Hunsu *et al.*, 2016; Jaramillo-Mediavilla *et al.*, 2024), este estudio se centra en su aplicación en clases teóricas mediante herramientas de participación en tiempo real, con especial atención a su utilidad como estrategia de simulación de entornos profesionales en contextos universitarios diversos.

2.1. *Objetivo general*

Evaluar el impacto de la implementación de herramientas de participación interactiva en el aula universitaria como estrategia de simulación para fomentar la participación activa y el desarrollo de competencias profesionales en dos asignaturas de distinta naturaleza.

2.2. *Objetivos específicos*

Analizar el nivel de participación del alumnado durante las clases teóricas mediante el uso de herramientas de respuesta en tiempo real.

Evaluar la evolución del rendimiento académico inmediato a través de preguntas planteadas durante las sesiones.

Recoger la percepción del alumnado sobre la utilidad y la experiencia de uso de estas dinámicas participativas.

Comparar los resultados en las pruebas finales entre grupos con y sin la aplicación de estas herramientas.

La consecución de estos objetivos permitirá valorar de forma integral la eficacia de la intervención, considerando tanto los beneficios inmediatos (participación y aprendizaje en clase), como el impacto en el rendimiento final y la receptividad del alumnado. Todo ello contribuirá a generar evidencia sobre el potencial de esta estrategia para desarrollar competencias profesionales en el ámbito universitario.

III. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE (METODOLOGÍA)

A continuación, se detalla el diseño metodológico de la experiencia docente, incluyendo el contexto de aplicación, las herramientas utilizadas, el procedimiento seguido y el análisis de los datos obtenidos.

1. Contexto y participantes

El estudio se llevó a cabo en dos asignaturas semestrales de grado de la Universidad Europea de Madrid, ambas impartidas de forma presencial. Aunque con enfoques y públicos distintos, las dos combinaban sesiones teóricas y prácticas, y compartían un estilo docente basado en clases magistrales apoyadas en recursos visuales y participación dirigida.

La primera asignatura, Herramientas Digitales, corresponde al tercer curso del grado en Marketing. Aborda el uso de diversas herramientas digitales, con especial énfasis en el desarrollo completo de una página web. Se imparte en español a estudiantes de distintas nacionalidades hispanohablantes, distribuidos en tres grupos, con un total de 79 alumnos.

La segunda, Introducción a la Fotografía, se imparte en primer curso del grado en Comunicación Audiovisual, y aborda fundamentos

teórico-prácticos de la fotografía. Se ofrece en inglés a grupos con alumnado internacional, también organizados en tres grupos distintos, con un total de 37 estudiantes.

El estudio se centró exclusivamente en las sesiones teóricas. En ambos casos, las herramientas interactivas se aplicaron en los dos grupos más recientes de cada asignatura, mientras que los grupos del semestre anterior, con características prácticamente idénticas en cuanto a contenidos, evaluación y profesorado, actuaron como grupo control sin intervención. La asignación del alumnado a los grupos fue realizada por la administración académica, sin intervención del profesorado ni criterios de selección específicos. No fue una asignación aleatoria ni autorregulada, sino parte del procedimiento estándar de matrícula. Si bien no fue un diseño experimental con reparto aleatorio, no se observaron diferencias significativas entre los grupos en cuanto a perfil académico o nivel previo.

Todas las clases fueron impartidas por el autor, lo que aporta consistencia metodológica y un conocimiento directo del contexto docente. Los datos fueron recogidos entre los cursos académicos 2023-2024 (grupo control) y 2024-2025 (grupos con intervención), en un contexto de presencialidad normalizada, lo que garantiza condiciones comparables entre grupos.

2. Herramienta de participación en tiempo real

Durante las sesiones teóricas, se empleó una herramienta de participación en tiempo real que permite a los estudiantes responder desde sus dispositivos móviles u ordenadores de forma anónima. Estas herramientas, conocidas como *audience response systems* (ARS), utilizan cuestionarios interactivos para fomentar la participación activa, mostrar resultados en pantalla en tiempo real y ofrecer retroalimentación inmediata tanto al profesorado como al alumnado. Su objetivo principal es aumentar la implicación en clases magistrales, especialmente cuando la atención sostenida puede decaer.

Esta dinámica forma parte de las metodologías activas y puede considerarse un entorno simulado: el alumnado no solo consume contenido, sino que interactúa, evalúa su comprensión y compite de forma amistosa. Esto ayuda a mantener la concentración, detectar dudas colectivas y ajustar la explicación del docente en tiempo real.

Diversos estudios señalan que estas herramientas favorecen la motivación, la atención sostenida y la implicación activa del alumnado. Artal-Sevil (2017) señala que plataformas como Kahoot, al incorporar elementos lúdicos y competitivos, favorecen un aprendizaje más dinámico y participativo. Además, integrar diversas metodologías activas

beneficia el desarrollo de competencias instrumentales y permite adaptarse a distintos estilos de pensamiento (García *et al.*, 2017), mejorando tanto el aprendizaje como habilidades transversales clave.

3. Procedimiento de implementación en el aula

La herramienta interactiva se integró como parte central de las sesiones teóricas en ambas asignaturas, siguiendo un procedimiento idéntico. En cada clase, se lanzaban preguntas de opción múltiple relacionadas con el contenido, incentivando al alumnado a mantenerse atento para responder con precisión. La participación era continua, con preguntas cada pocos minutos y un sistema de clasificación en tiempo real que mostraba quién acertaba más, generando un entorno competitivo informal que reforzaba la motivación.

En total, se formularon 960 preguntas durante 27 sesiones en Herramientas Digitales y 30 en Introducción a la Fotografía. En ambas asignaturas se mantuvo el mismo formato: preguntas frecuentes, puntuación inmediata, ranking de aciertos visible en pantalla y retroalimentación al instante. Esta dinámica se integró como parte de una estrategia gamificada de evaluación continua, con impacto real en la calificación final. Aunque la participación era voluntaria, representaba un 10 % de la nota final.

Este diseño se basó en evidencias previas recogidas en la literatura empírica, especialmente estudios de caso y meta-análisis sobre tecnologías de respuesta interactiva. Kenwright (2009) afirma que «la mejor aplicación de los clickers parece ser la evaluación y retroalimentación inmediata» (p. 77, traducción propia), lo que coincide con la experiencia observada: las preguntas servían también para corregir errores en tiempo real. Además, esta dinámica no sustituyó otras metodologías activas, sino que las complementó, lo que coincide con lo señalado por García *et al.* (2017), quienes defienden la combinación de técnicas como vía para adaptarse a distintos estilos de pensamiento.

4. Datos recopilados

Se registraron diversos datos cuantitativos y cualitativos tras implementar la herramienta interactiva en el aula.

Los indicadores seleccionados se basan en enfoques habituales sobre metodologías activas y herramientas de participación digital. Hunsu *et al.* (2016) destacan efectos positivos de los sistemas de respuesta en participación, atención y resultados cognitivos y afectivos, mientras que Sailer y Homner (2020) analizan su impacto en aprendizaje, motivación e implicación conductual. La combinación de indicadores

cuantitativos (participación, aciertos, rendimiento académico) y cualitativos (satisfacción, observaciones espontáneas) permite evaluar de forma integral el impacto de la intervención.

Las fuentes de información principales fueron:

- Participación en clase: Número de alumnos que respondieron en cada sesión (solo los presentes), lo que refleja la tasa real de interacción con la herramienta.

- Resultados de *quizzes*: Puntuaciones y porcentaje de aciertos en las preguntas realizadas. La herramienta genera informes automáticos que permiten seguir el nivel de comprensión del alumnado.

- Satisfacción estudiantil: Encuesta informal al finalizar la intervención, en la que se preguntó si les había gustado usar la herramienta.

- Resultados académicos: Calificaciones promedio de los exámenes teóricos. Se comparó la media de los grupos que usaron la herramienta con la de los grupos control del curso anterior, sin cambios relevantes en contenidos, profesor ni evaluación, para explorar posibles efectos en el rendimiento.

- Otros datos cualitativos: Se consideraron observaciones espontáneas y comentarios anónimos en encuestas institucionales, que valoraron positivamente la herramienta como recurso didáctico.

En todo momento se garantizó la confidencialidad de los datos recogidos, que fueron tratados con fines exclusivamente pedagógicos y de forma despersonalizada.

5. Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo con hojas de cálculo de Excel, aplicando un enfoque descriptivo basado en porcentajes, medias y comparativas visuales. No se realizaron análisis estadísticos inferenciales, ya que se trataba de un estudio exploratorio con una muestra limitada, lo que no permitía obtener resultados con validez estadística. Para cada tipo de dato, los registros se organizaron y representaron mediante gráficos interpretativos.

La participación se calculó sobre el número real de asistentes por sesión, en lugar del total de matriculados, con el fin de reflejar con mayor precisión la interacción efectiva y evitar sesgos metodológicos derivados del absentismo o de la inscripción pasiva.

En cuanto al rendimiento, se analizó el porcentaje medio de aciertos en las preguntas interactivas, y se compararon las calificaciones medias en los exámenes teóricos entre grupos con y sin la herramienta, manteniéndose constantes el docente, los contenidos y la metodología.

Para la encuesta de satisfacción y las observaciones cualitativas, se aplicó un enfoque categorial básico: se registró el porcentaje de respuestas positivas y se recopilaron los comentarios recibidos.

IV. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados derivados de la implementación de la herramienta interactiva en las dos asignaturas. Los datos se han organizado en función de las variables analizadas: participación estudiantil durante las sesiones, rendimiento en actividades gamificadas, opiniones del alumnado y resultados académicos finales. Este enfoque permite observar de forma detallada el impacto de la intervención en distintos niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje.

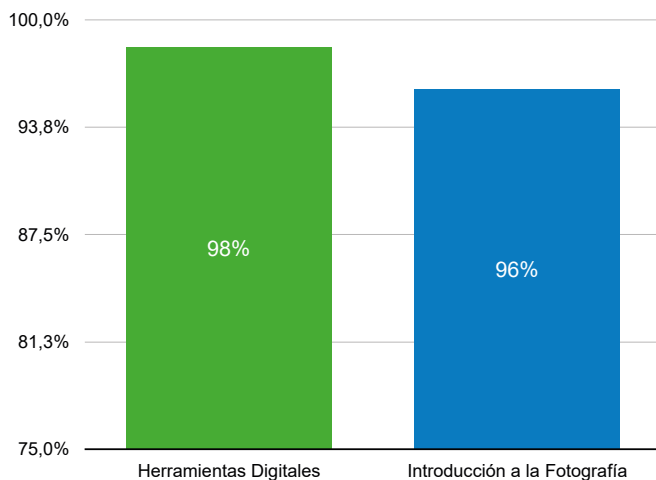
Nota metodológica: En todos los gráficos, la escala del eje Y ha sido adaptada para facilitar la comparación visual. Los porcentajes reflejan los valores reales, sin alteración de los datos.

1. Participación estudiantil

Uno de los principales indicadores del impacto fue la participación activa del alumnado durante las sesiones teóricas. Como muestra el gráfico 1, los porcentajes medios fueron excepcionalmente altos: 98,4 % en Herramientas Digitales y 96 % en Introducción a la Fotografía. Estos niveles superan ampliamente lo habitual en clases teóricas universitarias, tradicionalmente caracterizadas por una participación limitada, especialmente en ausencia de sistemas interactivos (Hunsu *et al.*, 2016), y reflejan un uso constante y eficaz de la herramienta durante el semestre.

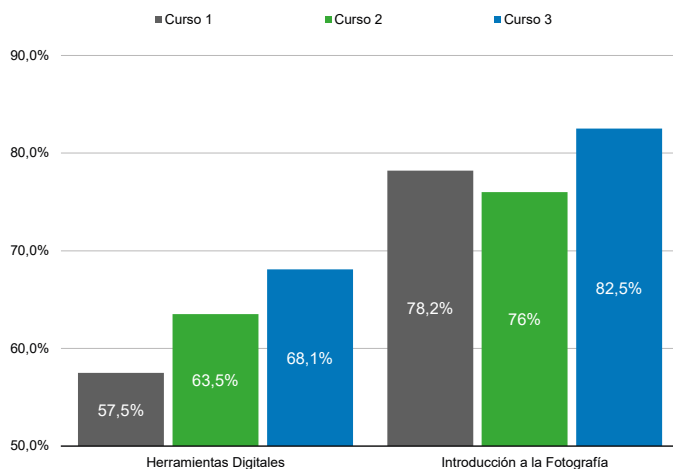
La participación sostenida sugiere una buena aceptación de la dinámica y un entorno favorable al aprendizaje activo, como señalan Guevara-Vizcaíno *et al.* (2022), quienes destacan mejoras en motivación y concentración asociadas al uso de dinámicas lúdicas. En este caso, más del 95 % del alumnado participaba en cada sesión, muy por encima de lo observado habitualmente en clases magistrales sin elementos interactivos, donde la participación espontánea tiende a ser reducida.

GRÁFICO 1. *Participación media en las actividades interactivas, por asignatura*



Fuente: elaboración propia basada en los datos de la herramienta interactiva y los registros de asistencia de la universidad.

GRÁFICO 2. *Asistencia media, por asignatura y curso*



Fuente: elaboración propia basada en los registros de asistencia de la universidad.

Además del elevado porcentaje de participación, también se identificó un posible efecto positivo indirecto sobre la asistencia. Como muestra el gráfico 2, la asistencia media en Herramientas Digitales fue mayor en los grupos con herramienta interactiva, pasando del 57,5 % en el grupo control (curso 1) al 63,5 % y 68,1 % en los cursos 2 y 3, con intervención. En Introducción a la Fotografía, el grupo sin herramienta registró una asistencia del 78,2 %, ligeramente superior al 76 % e inferior al 82,5 % de los cursos gamificados.

Cabe señalar que la asistencia fue sistemáticamente más alta en Introducción a la Fotografía, posiblemente por factores como su carácter introductorio o el perfil internacional del alumnado de primer curso. En contraste, Herramientas Digitales, impartida en tercer curso a estudiantes mayoritariamente nacionales, presenta una asistencia más irregular.

La elevada asistencia del grupo control en Introducción a la Fotografía podría explicarse por su reducido tamaño (11 alumnos), que suele generar mayor implicación y limita el absentismo, reflejando un posible efecto techo. Además, en grupos pequeños, cada ausencia o duplicación de respuesta tiene mayor impacto porcentual, distorsionando las medias.

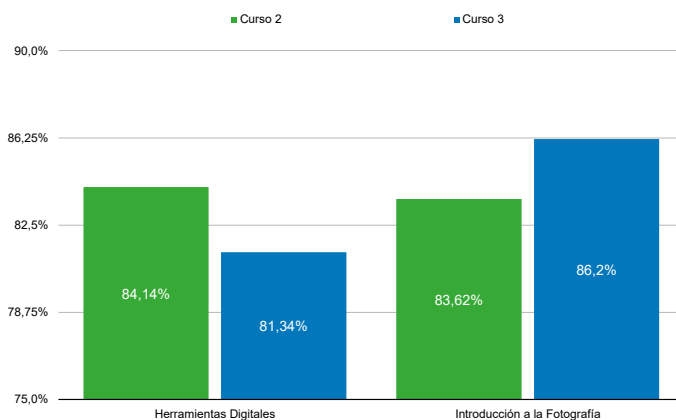
En todo caso, los datos sugieren una mejora en la asistencia de los grupos con intervención, aunque no puede establecerse una relación causal directa, ya que pudieron influir otros factores como el perfil del alumnado, el tamaño de los grupos o incluso el clima. No obstante, estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que asocian los sistemas de respuesta con una mayor implicación del alumnado (Hunsu *et al.*, 2016).

Aunque no se cuantificó formalmente, la percepción docente y la observación directa también refuerzan la impresión de una dinámica más activa en los grupos gamificados: en cada sesión, numerosos estudiantes participaron reiteradamente, frente a los escasos dos o tres que solían intervenir en el grupo control. Este contraste, aunque estimado cualitativamente, sugiere una implicación más generalizada del alumnado en el contexto de la intervención.

2. Rendimiento en sesiones gamificadas

En Herramientas Digitales, el alumnado respondió correctamente, en promedio, al 84,14 % de las preguntas interactivas en el segundo curso y al 81,34 % en el tercero. En Introducción a la Fotografía, las tasas de acierto fueron del 83,62 % y 86,20 %, respectivamente. Estos altos porcentajes (en torno al 85 %) indican que la mayoría del estudiantado respondió correctamente a las preguntas de repaso (todas ellas de dificultad comparable), lo que parece sugerir una adecuada retención de los contenidos clave del temario.

GRÁFICO 3. *Aciertos medios en preguntas interactivas, por asignatura y curso*



Fuente: elaboración propia basada en los datos de la herramienta interactiva.

Este resultado se alinea con la literatura sobre aprendizaje activo: por ejemplo, se ha observado que las metodologías participativas se asocian con una mayor retención del conocimiento y con calificaciones más altas (Freeman *et al.*, 2014).

En conjunto, los datos sugieren que las actividades gamificadas aportaron de forma positiva a las sesiones teóricas, reforzando los contenidos y favoreciendo un aprendizaje más efectivo.

3. Opiniones del alumnado

La encuesta de satisfacción reveló una opinión claramente positiva del alumnado sobre la herramienta interactiva. Prácticamente todos indicaron que les resultó útil, con solo una respuesta neutral. Esta percepción se reforzó con comentarios anónimos en encuestas institucionales, donde varios alumnos destacaron su carácter dinámico y utilidad para reforzar contenidos teóricos.

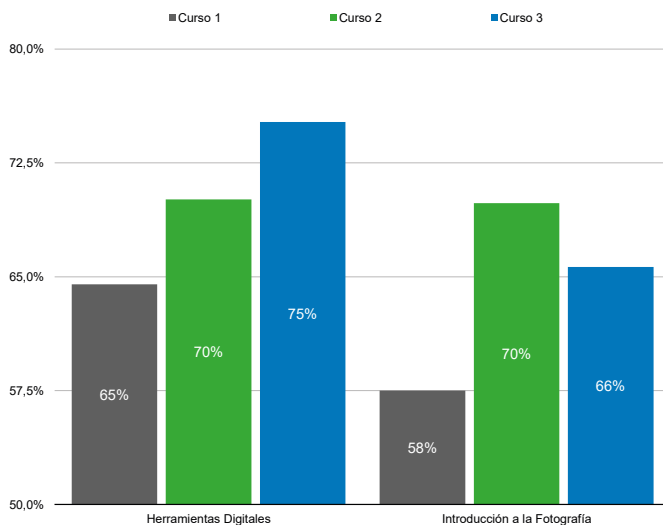
Este patrón coincide con estudios previos sobre gamificación. Por ejemplo, Domínguez *et al.* (2013) observaron que los estudiantes que participaron en actividades gamificadas mostraron mayor motivación y una actitud más favorable hacia las asignaturas. De forma similar, Guevara-Vizcaíno *et al.* (2022) señalan que muchos alumnos consideran que estas dinámicas ayudan a mantener la atención y disfrutar del aprendizaje.

Aunque se trataba de asignaturas y perfiles heterogéneos, los resultados coinciden con la literatura, lo que sugiere una aplicabilidad amplia. Elementos como la facilidad de uso y el carácter dinámico de la herramienta fueron especialmente valorados, al facilitar una participación activa y mantener el interés. En conjunto, todo apunta a que la herramienta no solo dinamizó las clases, sino que también reforzó la percepción positiva del aprendizaje.

4. Resultados académicos

Se comparó la nota media de los exámenes teóricos entre cursos con y sin herramienta interactiva en cada asignatura. En Herramientas Digitales, la media aumentó del 64,5 % al 70,1 % y 75,2 % en los cursos con intervención. En Introducción a la Fotografía, subió del 57,5 % al 69,85 % y 65,65 %. En términos absolutos, los grupos que utilizaron la herramienta interactiva obtuvieron medias superiores en los exámenes teóricos en comparación con el grupo sin intervención, manteniéndose prácticamente constantes los contenidos, el tipo de examen y el docente.

GRÁFICO 4. *Nota media en exámenes teóricos, por asignatura y curso*



Fuente: elaboración propia basada en los registros de calificaciones de la universidad.

La comparación fue descriptiva, sin análisis inferencial, aunque la evolución observada sugiere una mejora en el rendimiento académico asociada al uso de la herramienta. Sin embargo, al poder haber influido otras variables (perfil del alumnado, calendario de evaluación), los resultados deben interpretarse con cautela y considerarse una línea futura de investigación.

Este patrón coincide con la literatura: estudios meta-analíticos documentan mejoras de hasta un 6 % en exámenes realizados en entornos de aprendizaje activo frente a clases tradicionales (Freeman *et al.*, 2014).

5. Participación e implicación de los estudiantes

Los resultados muestran una participación muy elevada en las sesiones gamificadas, superando el 95 % en ambas asignaturas. Este nivel de implicación, poco habitual en clases teóricas, refuerza la utilidad pedagógica de las herramientas de participación en tiempo real. Como señalan Hunsu *et al.* (2016), estos sistemas fomentan la implicación del alumnado y mejoran su percepción del entorno de aprendizaje.

Una posible explicación es el diseño de la actividad, que animó a participar incluso a estudiantes tradicionalmente pasivos. El componente lúdico y competitivo también favoreció la implicación emocional, en línea con Sailer y Homner (2020), quienes subrayan el efecto motivador de combinar dinámicas de juego con retos personales y clasificaciones.

Junto al aumento en la participación, se observó una ligera mejora en la asistencia, lo que podría indicar un efecto indirecto de la gamificación sobre la motivación para acudir a clase. Aunque no puede establecerse una relación causal, los datos apuntan a una tendencia positiva en la implicación general del alumnado.

Este patrón se repitió en otras experiencias docentes del autor, como en la asignatura Fotografía y Artes Visuales (Grado en Publicidad), donde se registró una participación del 99,2 % mediante el mismo sistema. La repetición de resultados sugiere que el enfoque es versátil y aplicable a distintos perfiles y contextos académicos.

6. Impacto en el aprendizaje y rendimiento académico

Los datos sugieren que el uso de herramientas interactivas favoreció la comprensión y retención de contenidos. El alumnado respondió correctamente a aproximadamente el 85 % de las preguntas en clase, lo que indica un buen dominio de los conceptos clave. Estas actividades permitieron detectar dudas en tiempo real y reforzar los aprendizajes,

en línea con la literatura sobre aprendizaje activo (Freeman *et al.*, 2014).

También se observó una mejora en los exámenes finales: en Herramientas Digitales, la media pasó del 64,5 % al 70,1 % y 75,2 % con gamificación; en Introducción a la Fotografía, los grupos gamificados también obtuvieron medias más altas (57,5 % frente a 69,85 % y 65,65 %). Esta tendencia podría deberse a una mayor motivación, atención y retroalimentación durante las clases. No obstante, al no haberse controlado variables como la preparación autónoma o la familiaridad previa con los contenidos, los resultados deben interpretarse con cautela.

En resumen, los quizzes interactivos cumplieron su función pedagógica: el alumnado mostró una comprensión sólida de los contenidos mientras se mantenía activamente implicado.

Otros estudios respaldan este patrón. Hunsu *et al.* (2016) destacan mejoras modestas con sistemas de respuesta. Rossi *et al.* (2021) subrayan el impacto de las metodologías activas en el rendimiento y el pensamiento crítico. Sailer y Homner (2020) añaden que los efectos conductuales se potencian al incorporar un componente competitivo. Las actividades implementadas, centradas en retos individuales con retroalimentación inmediata, parecen alinearse con este enfoque.

En definitiva, el uso de sistemas de participación en tiempo real pudo contribuir a un aprendizaje más activo y eficaz, aunque su impacto exacto requiere estudios más controlados y longitudinales.

7. Percepción del alumnado y experiencia de uso

La encuesta de satisfacción reveló opiniones mayoritariamente positivas, en línea con estudios que destacan el efecto motivador de la gamificación (Domínguez *et al.*, 2013; Guevara-Vizcaíno *et al.*, 2022). Artal-Sevil (2017) subraya que estas técnicas «motivan e inspiran a los estudiantes» (p. 2), y García *et al.* (2017) recomienda combinarlas para reforzar competencias. En este caso, la herramienta complementó las clases sin restar claridad, fomentando un entorno dinámico y participativo. Uno de los comentarios recogidos en las encuestas institucionales la describió como «una forma dinámica de aplicar los conceptos aprendidos en clase», reforzando esa percepción general positiva.

Aunque el balance fue claramente favorable, algunos estudiantes mencionaron incidencias técnicas puntuales (conexión o batería), que no afectaron de forma significativa, pero deben considerarse en futuras implementaciones.

8. Limitaciones del estudio y trabajo futuro

El estudio presenta varias limitaciones. El tamaño muestral es reducido, al basarse únicamente en tres cursos por asignatura, con un grupo sin intervención y dos con herramienta interactiva. La ausencia de asignación aleatoria o de un diseño experimental riguroso impide establecer una relación causal sólida entre el uso de la herramienta y los resultados. También pueden haber influido factores como el calendario académico o el perfil del alumnado. Aunque se observaron mejoras en calificaciones y aciertos, no se realizó un análisis inferencial que confirme su significación estadística, por lo que los resultados deben interpretarse con cautela.

De cara al futuro, convendría ampliar la muestra y aplicar diseños más controlados para analizar con mayor rigor el impacto de estas herramientas. Estudios longitudinales ayudarían a evaluar la persistencia del aprendizaje. También se propone integrar enfoques mixtos, como entrevistas o grupos focales, para enriquecer la comprensión de la experiencia estudiantil. Sería útil replicar el estudio en otros grados o universidades con perfiles distintos, e incorporar variables como el impacto emocional, la autoeficacia o la evolución de la motivación.

A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta una base valiosa para seguir explorando el potencial de la gamificación y las herramientas de participación digital como recurso didáctico.

V. CONCLUSIONES

La implementación de dinámicas de participación interactiva en el aula fomentó la implicación activa del alumnado y enriqueció el proceso de aprendizaje.

1. Evaluación de objetivos

Los resultados permiten considerar cumplido el objetivo general del estudio: evaluar el impacto de herramientas de participación interactiva en el aula universitaria como estrategia para fomentar la implicación activa y el desarrollo de competencias profesionales. A continuación, se revisan los objetivos específicos a la luz de los resultados obtenidos:

— Participación del alumnado: El uso de herramientas interactivas favoreció una implicación activa durante las sesiones, propiciando una interacción constante. Este patrón coincide con investigaciones que asocian estas metodologías con un mayor nivel de *engagement* (Hunsu *et al.*, 2016).

— Rendimiento académico: El alumnado respondió correctamente al 85 % de las preguntas en clase, lo que refleja un buen dominio de los contenidos y una posible mejora en la retención.

— Percepción del alumnado: La valoración fue claramente positiva. Se destacó la utilidad, dinamismo y facilidad de uso, aspectos también señalados en estudios previos (Artal-Sevil, 2017; Guevara-Vizcaíno *et al.*, 2022).

— Resultados comparativos: Aunque se registraron mejoras en las calificaciones finales, no pueden atribuirse directamente a la intervención, dado que no se controlaron otras variables relevantes.

En conjunto, los hallazgos reflejan el cumplimiento de los objetivos específicos propuestos, confirmando que este tipo de dinámicas pueden facilitar tanto la participación activa como el aprendizaje significativo en contextos universitarios diversos.

2. Mensaje final e implicaciones

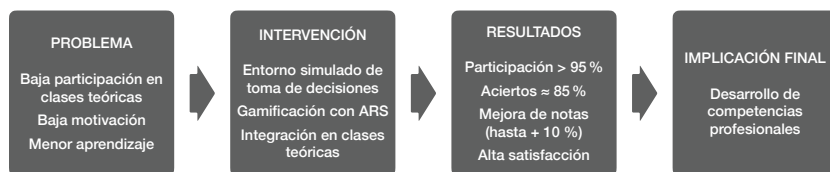
Integrar sistemas de participación en tiempo real en clases teóricas puede ser una estrategia eficaz para aumentar la implicación del alumnado y mejorar su experiencia de aprendizaje. Los hallazgos refuerzan que estas metodologías generan beneficios en motivación, concentración y participación activa (Hunsu *et al.*, 2016; Guevara-Vizcaíno *et al.*, 2022).

Aunque el impacto sobre el rendimiento académico fue limitado, la experiencia indica que estas dinámicas complementan eficazmente la enseñanza tradicional y enriquecen el entorno formativo. Incorporar metodologías interactivas bien diseñadas favorece un aprendizaje más activo, colaborativo y significativo.

Además de mejorar la participación, esta estrategia mostró indicios de favorecer competencias como la atención sostenida, autorregulación y toma de decisiones bajo presión. Su aplicación se alinea con el modelo académico institucional, que promueve entornos simulados para el desarrollo competencial. Su sencillez sugiere que puede escalarse fácilmente a otras asignaturas y contextos, incluso con recursos limitados.

Este estudio aporta evidencia de que es posible transformar la docencia teórica en un proceso más participativo sin necesidad de recursos complejos, abriendo nuevas vías para innovar en la enseñanza universitaria.

A modo de cierre, la figura 1 sintetiza el enfoque del estudio, desde la problemática inicial hasta sus principales resultados e implicaciones.

FIGURA 1. *Esquema conceptual del estudio*

Fuente: elaboración propia.

VI. REFERENCIAS

- ARTAL-SEVIL, J.S. (2017). *Kahoot. Un recurso educativo gratuito para implementar la gamificación en el aula universitaria*. Universidad de Zaragoza. https://catbs.unizar.es/wp-content/uploads/2018/02/46_artal.pdf.
- CASTRO-MALDONADO, J.J., BEDOYA-PERDOMO, K. y PINO-MARTÍNEZ, A.A. (2020). «La simulación como aporte para la enseñanza y el aprendizaje en épocas de Covid-19». *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 8(S1), 315-324. <https://doi.org/10.15649/2346030X.2475>.
- CHERNIKOVA, O., HEITZMANN, N., STADLER, M., HOLZBERGER, D., SEIDEL, T. y FISCHER, F. (2020). «Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis». *Review of Educational Research*, 90(4), 499-541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2018). *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 189, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604(01)).
- DETERDING, S. (2012). «Gamification: Designing for motivation». *Interactions*, 19(4), 14-17. <https://doi.org/10.1145/2212877.2212883>.
- DOMÍNGUEZ, A., SAENZ-DE-NAVARRETE, J., DE-MARCOS, L., FERNÁNDEZ-SANZ, L., PAGÉS, C. y MARTÍNEZ-HERRÁIZ, J.J. (2013). «Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes». *Computers & Education*, 63, 380-392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>.
- FREEMAN, S., EDDY, S.L., McDONOUGH, M., SMITH, M.K., OKOROAFOR, N., JORDT, H. y WENDEROTH, M.P. (2014). «Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.
- GARCÍA, T., ARIAS-GUNDÍN, O., RODRÍGUEZ, C., FIDALGO, R. y ROBLEDO, P. (2017). «Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento». *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 66-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5855835>.
- GUEVARA-VIZCAÍNO, C., CORDERO-CORDERO, G. y ERAZO-ÁLVAREZ, C. (2022). «Kahoot! como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina». *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 328-341. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1426>.
- HUNSU, N.J., ADESOPE, O. y BAYLY, D.J. (2016). «A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and

- affect». *Computers & Education*, 94, 102-119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.013>.
- JARAMILLO-MEDIAVILLA, L., BASANTES-ANDRADE, A., CABEZAS-GONZÁLEZ, M. y CASILLAS-MARTÍN, S. (2024). «Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review». *Education Sciences*, 14(6), 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>.
- KENWRIGHT, K. (2009). *Clickers in the classroom*. *TechTrends*, 53(1), 74-77. <https://eric.ed.gov/?id=EJ838559>.
- ORTIZ-COLÓN, A. M., JORDÁN, J. y AGREDA, M. (2018). «Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión». *Educação e Pesquisa*, vol. 44, núm. 1. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>.
- ROSSI, I. V., LIMA, J. D., SABATKE, B., NUNES, M. A. F., RAMIREZ, G. E. y RAMIREZ, M. I. (2021). «Active learning tools improve the learning outcomes, scientific attitude, and critical thinking in higher education: Experiences in an online course during the COVID-19 pandemic». *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 49(6), 888-903. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1315299>.
- SAILER, M. y HOMNER, L. (2020). «The gamification of learning: a meta-analysis». *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>.

DEL AULA AL MERCADO: ENSEÑANZA EXPERIENCIAL DE MICROECONOMÍA A TRAVÉS DE SIMULACIONES DE MERCADO

Cristóbal MATARAN LÓPEZ
Universidad Europea de Madrid

Asaf LEVI ALFAROVIZ
Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este trabajo presenta una experiencia de innovación docente basada en la implementación de un experimento de mercado simulado en la asignatura de Microeconomía I del Grado en Administración y Dirección de Empresas. A través de una metodología cuasi-experimental con grupo de control, se analiza el impacto del aprendizaje experiencial en la comprensión de conceptos clave como la oferta, la demanda y la formación del precio de equilibrio. Los resultados muestran efectos positivos no generalizados en el rendimiento académico, pero evidencian una alta satisfacción del alumnado y una mejora en la comprensión aplicada de los contenidos. Asimismo, se analiza el uso de distintos métodos de resolución de problemas, destacando la eficacia de enfoques visuales frente al razonamiento exclusivamente textual.

Palabras clave: microeconomía; aprendizaje experiencial; economía experimental; innovación docente

I. INTRODUCCIÓN

El uso de simulaciones y experimentos en el aula se ha consolidado como una herramienta eficaz para la enseñanza de la economía, al permitir que los estudiantes vivan en primera persona los mecanis-

mos que rigen los mercados. Diversos estudios han demostrado que la participación en dinámicas de negociación mejora la comprensión de conceptos abstractos como la oferta, la demanda y el equilibrio de mercado (Frank, 2009) (Mankiw, 2016).

En particular, la literatura académica ha documentado múltiples experiencias exitosas de aprendizaje basado en experimentos económicos. Por ejemplo, investigaciones recientes han mostrado que los entornos simulados fomentan una comprensión más profunda de los principios microeconómicos y promueven el pensamiento crítico y la toma de decisiones estratégicas (Manimala & Thomas, 2017). Además, se ha observado que los estudiantes que participan en este tipo de actividades tienden a retener mejor los conceptos y a transferirlos con mayor facilidad a contextos reales (Fernandes, Lynch Jr. y Netemeyer, 2014).

Así, los experimentos en el aula han demostrado ser herramientas pedagógicas eficaces en la enseñanza de la economía, ya que permiten a los estudiantes experimentar de primera mano los principios económicos. Holt y McDaniel (1996) describen estos experimentos como ejercicios breves e interactivos que facilitan la comprensión de conceptos clave, como el comportamiento del mercado y la toma de decisiones. Según los autores, este enfoque participativo puede aumentar el interés y la motivación del alumnado, lo que se traduce en un aprendizaje más profundo. En una línea similar, Beaulier *et al.* (2004) llevaron a cabo tres experimentos con un grupo diverso de 121 estudiantes procedentes de 26 países, en su mayoría de naciones postsoviéticas. A pesar de la heterogeneidad del grupo, en todos los casos se alcanzaron resultados esperados y eficientes, tanto en mercados de subasta doble como en provisión de bienes públicos. Además, los autores analizaron variables como el nivel educativo, la especialidad universitaria, el género y la nacionalidad para evaluar su impacto en el desempeño experimental. Ambos estudios destacan la solidez de las instituciones de mercado y el valor de la economía experimental en contextos educativos.

El experimento que presentamos en este trabajo se inspira directamente en los estudios pioneros de Vernon L. Smith, considerado uno de los fundadores de la economía experimental. En su artículo clásico «Experimental Economics: Induced Value Theory», Smith (1976) demostró cómo los mercados simulados pueden replicar con notable precisión los resultados teóricos del equilibrio competitivo, incluso cuando los participantes carecen de formación económica formal (Smith, 1976). Su enfoque metodológico, basado en la asignación de valores inducidos y la observación del comportamiento en entornos controlados, ha sido ampliamente adoptado en contextos educativos para ilustrar la formación de precios y la eficiencia del mercado.

En este contexto, el presente trabajo presenta una experiencia de innovación educativa basada en un experimento de mercado simulado,

desarrollado en el marco de la asignatura Microeconomía I del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad Europea de Madrid.

La asignatura *Microeconomía I* tiene como objetivo proporcionar al estudiante una comprensión sólida de los principios fundamentales que rigen el comportamiento de consumidores y empresas, así como del funcionamiento de los mercados. En particular, esta actividad se alinea con los siguientes resultados de aprendizaje recogidos en la guía docente:

— HAB2: Resolver problemas y casos prácticos utilizando técnicas y herramientas de análisis económico para comprender el funcionamiento operativo de la empresa y su entorno.

— COMP02: Analizar y evaluar el entorno competitivo de la empresa, prestando especial atención al mercado e integrando este análisis al emprender nuevos retos.

La actividad experimental diseñada permite a los estudiantes aplicar estos objetivos en un entorno simulado que reproduce las condiciones de un mercado real. A través de la negociación directa entre pares, los alumnos asumen roles de compradores y vendedores, enfrentándose a decisiones estratégicas que implican la maximización de beneficios, la adaptación a la competencia y la comprensión de los mecanismos de formación de precios. Esta metodología activa no solo refuerza los contenidos teóricos de la asignatura, sino que también fomenta habilidades transversales como la comunicación, la toma de decisiones y el pensamiento crítico.

En definitiva, esta experiencia busca demostrar cómo el aprendizaje experiencial puede contribuir de forma significativa a la adquisición de competencias clave en el ámbito de la economía, al tiempo que promueve una mayor implicación del alumnado en su proceso formativo.

II. OBJETIVOS

El presente trabajo introduce una experiencia de innovación educativa centrada en un experimento de mercado simulado, cuyo objetivo principal es facilitar una comprensión profunda de los principios fundamentales de la microeconomía.

Específicamente, busca que los estudiantes asimilen, de manera experiencial, los mecanismos de oferta, demanda y la formación del precio de equilibrio en un entorno que replica las condiciones de un mercado real. Esta metodología aspira a reforzar los contenidos teóricos de la asignatura, al tiempo que fomenta habilidades cruciales como el pensamiento crítico, la toma de decisiones estratégicas y la aplicación práctica de conceptos económicos, contribuyendo significativamente a

la adquisición de competencias clave en el ámbito de la economía y a una mayor implicación del alumnado en su proceso formativo.

III. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en una propuesta de innovación docente orientada a la comprensión experiencial de los fundamentos del mercado, específicamente los mecanismos de oferta, demanda y formación del precio de equilibrio. Para ello, se diseñó un experimento educativo estructurado en tres fases, implementado en el contexto universitario con estudiantes de grado en el área de economía y empresa. La metodología adoptada combina elementos de investigación cuasi-experimental con técnicas de aprendizaje activo, centradas en la simulación y la negociación directa entre pares.

1. Diseño general y grupos participantes

La intervención se llevó a cabo durante el mes de mayo de 2025 en la Universidad Europea de Madrid, con la participación de tres grupos de estudiantes:

- Grupo M11 (Alcobendas): 21 estudiantes. Actuó como grupo de control, sin participación en la dinámica experimental.
- Grupo M13 (Villaviciosa de Odón): 18 estudiantes. Grupo experimental.
- Grupo M14 (Villaviciosa de Odón): 13 estudiantes. Grupo experimental.

Tal y como se puede observar en la tabla 1, los grupos experimentales participaron en las tres fases del estudio, mientras que el grupo de control solo completó los instrumentos de evaluación inicial y final. La siguiente tabla resume la distribución de los grupos, fechas clave y su rol en el experimento:

TABLA 1. *Diseño experimental*

Grupo	Ubicación	Nº de alumnos	Cuestionario Inicial	Experimento	Cuestionario Final	Participación en el experimento
M11	Alcobendas	21	5 de mayo	No aplica	22 de mayo	✗ Grupo de control
M13	Villaviciosa de Odón	18	6 de mayo	20 de mayo	21 de mayo	☑ Grupo experimental
M14	Villaviciosa de Odón	14	6 de mayo	20 de mayo	21 de mayo	☑ Grupo experimental

Fuente: elaboración propia.

2. Fase 1: Evaluación diagnóstica (Cuestionario inicial)

La primera fase consistió en la aplicación de un cuestionario diagnóstico diseñado para evaluar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el funcionamiento de un mercado. El instrumento constaba de cuatro preguntas que simulaban situaciones de compra-venta de tablas de surf.

Las dos primeras preguntas planteaban un escenario con un único comprador y vendedor, con el objetivo de identificar si los estudiantes comprendían la lógica básica de la negociación bilateral.

Las dos preguntas restantes introducían un mercado con cinco compradores y cinco vendedores, permitiendo explorar la comprensión del proceso de formación del precio de mercado a través de múltiples interacciones.

Este cuestionario fue aplicado en formato papel o digital, según el grupo, y está incluido como el Anexo 7.1. en el presente trabajo.

3. Fase 2: Simulación de mercado

La segunda fase constituyó el núcleo del experimento y se desarrolló el 20 de mayo de 2025 en el aula A248 del campus de Villaviciosa de Odón. Los grupos M13 y M14 participaron en sesiones consecutivas de dos horas cada una (10:30–12:30 h y 12:30–14:30 h, respectivamente). El grupo M11 no participó en esta fase.

4. Dinámica de la actividad

Los estudiantes fueron divididos en dos roles: compradores y vendedores. A cada participante se le asignó un conjunto de precios utilizando un programa informático que desarrollamos especialmente para la actividad:

- Los compradores disponían de un precio máximo de compra por unidad.
- Los vendedores contaban con un precio mínimo de venta por unidad.

Los profesores ingresaron los precios asignados por el programa informático manualmente en las hojas de los vendedores y compradores (Anexos 7.2 y 7.3), para que estos puedan realizar la negociación basándose en estos precios máximos y mínimos. La actividad se estructuró en dos o tres rondas de negociación, en las que los márgenes entre precios máximos y mínimos se reducían progresivamente. Esta

reducción simulaba un entorno de mercado más competitivo y permitía observar la evolución del comportamiento de los participantes.

Durante cada ronda:

- Los compradores permanecían sentados, mientras que los vendedores se desplazaban por el aula en busca de acuerdos.

- Los vendedores podían modificar sus ofertas a lo largo de la ronda para adaptarse a las condiciones del mercado y maximizar sus beneficios.

- Cada transacción implicaba la compraventa de una única unidad del producto.

- Si el precio acordado superaba el mínimo del vendedor y no excedía el máximo del comprador, se cerraba la operación.

5. Registro y análisis de datos

Los precios de transacción fueron anotados en la pizarra por los docentes responsables, lo que permitió observar en tiempo real la evolución del mercado simulado tal y como se puede observar en el Anexo 7.4. A partir de estos datos, se calculó la ganancia neta de cada participante:

- Para los vendedores: diferencia entre el precio de venta y el precio mínimo asignado.

- Para los compradores: diferencia entre el precio máximo asignado y el precio de compra.

En los casos en que no se alcanzaba un acuerdo —por ejemplo, debido a márgenes de negociación insuficientes— no se registraba transacción alguna. Esta situación se reflejaba en los registros como celdas vacías en las columnas de «precio» y «ganancia neta».

Este diseño permitió observar fenómenos como la convergencia hacia un precio de equilibrio, la distribución de beneficios entre agentes y la eficiencia del mercado en función del grado de competencia.

Al finalizar todas las rondas de negociación se realizó una discusión con los alumnos sobre la capacidad predictiva de la teoría de la oferta y demanda, estudiada previamente en el aula, comparándola con el experimento realizado.

6. Fase 3: Evaluación final (cuestionario final)

La tercera fase consistió en la replicación del cuestionario inicial a los tres grupos participantes, en las fechas previamente indicadas. El objetivo fue comparar las respuestas iniciales y finales para evaluar

si la participación en la dinámica experimental había generado una mejora significativa en la comprensión de los conceptos económicos abordados.

El grupo de control (M11), al no haber participado en la simulación, sirvió como referencia para identificar posibles efectos atribuibles exclusivamente a la intervención didáctica. Esta comparación permitió analizar el impacto del aprendizaje experiencial en relación con la enseñanza tradicional.

7. Encuesta de satisfacción

Como complemento a los instrumentos de evaluación, se aplicó una encuesta de satisfacción a los estudiantes de los grupos experimentales (M13 y M14) tras la finalización del experimento. El objetivo de esta encuesta fue recoger la percepción subjetiva del alumnado respecto a la utilidad, claridad y relevancia de la actividad desarrollada.

La encuesta, administrada en formato online, constaba de cinco preguntas cerradas. Todas las preguntas se basaron en una escala del 1 al 10, donde 1 representaba «deficiente» y 10, «excelente». Esta encuesta abordó aspectos como:

- La claridad de las instrucciones recibidas.
- El nivel de implicación personal durante la actividad.
- La percepción de aprendizaje adquirido.
- La utilidad de la dinámica para comprender el funcionamiento del mercado.
- La satisfacción general con la experiencia.

Los resultados de esta encuesta serán analizados en la sección de resultados y permitirán triangular los datos obtenidos a través de los cuestionarios y la observación directa.

IV. RESULTADOS

Hemos dividido esta sección en 3 partes. En la primera parte vamos a analizar los resultados del experimento con el objetivo de entender si la actividad realizada en los grupos experimentales ha tenido algún efecto. En la segunda parte vamos a analizar los métodos empleados por los alumnos para solucionar las preguntas en los cuestionarios y por último presentaremos los resultados del cuestionario de satisfacción rellenaron los alumnos al finalizar la actividad.

1. Resultados del análisis del experimento

Para estudiar los resultados de nuestro experimento, hemos empleado dos tipos de análisis complementarios: un análisis descriptivo y un análisis inferencial (pruebas de Chi-Cuadrado de Homogeneidad).

El análisis descriptivo se realizó calculando los porcentajes de respuestas correctas en los dos cuestionarios inicial y final para cada pregunta y grupo (M14, M13 y M11). Posteriormente, se calculó la diferencia porcentual de respuestas correctas entre las dos pruebas (final-inicial). El propósito de este análisis fue obtener una visión inmediata y comprensible de las tendencias de cambio en el rendimiento de cada grupo. Nos permitió observar de forma directa si hubo aumentos o disminuciones en el porcentaje de aciertos tras la intervención que realizamos en el aula, y comparar estas tendencias entre los grupos de experimento y el grupo control. En la tabla 2 se puede observar los resultados obtenidos de esta prueba.

TABLA 2. Análisis descriptivo de los resultados obtenidos en la actividad

Grupo	Pregunta	Total Inicial	Correctas Inicial	% Correctas Inicial	Total Final	Correctas Final	% Correctas Final	Diferencia % (Final-Inicial)
M14	P1	14	6	42,86%	13	5	38,46%	-4,40%
	P2	14	0	0,00%	13	6	46,15%	46,15%
	P3	14	5	35,71%	13	5	38,46%	2,75%
	P4	14	9	64,29%	14	5	35,71%	-28,57%
M13	P1	19	4	21,05%	22	12	54,55%	33,49%
	P2	19	8	42,11%	22	1	4,55%	-37,56%
	P3	20	4	20,00%	22	8	36,36%	16,36%
	P4	19	4	21,05%	22	14	63,64%	42,58%
M11	P1	21	11	52,38%	13	6	46,15%	-6,23%
	P2	21	6	28,57%	13	5	38,46%	9,89%
	P3	21	7	33,33%	14	7	50,00%	16,67%
	P4	21	15	71,43%	13	7	53,85%	-17,58%

Fuente: elaboración propia.

Paralelamente, se llevó a cabo un análisis inferencial utilizando la prueba de Chi-cuadrado de homogeneidad para los resultados de los cuestionarios finales para cada una de las preguntas, con el objetivo de comparar los resultados obtenidos en el cuestionario final por los

grupos de experimento (M13 y M14) con los resultados obtenidos en el cuestionario final en el grupo de control (M11). En este caso a diferencia del análisis descriptivo los grupos de experimento y de control son independientes y por esta razón esta prueba puede aplicarse. Esta prueba estadística compara las proporciones de respuestas correctas e incorrectas entre los tres grupos con el fin de determinar si las diferencias observadas descriptivamente en el cuestionario final son lo suficientemente grandes como para considerarse estadísticamente significativas, o si podrían deberse al azar. Los resultados de dicha prueba se pueden observar en la tabla 3.

TABLA 3. *Resultados del Análisis Inferencial (Chi-cuadrado de homogeneidad en los cuestionarios finales)*

<i>Pregunta</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Grados de Libertad</i>	<i>p-valor</i>	<i>¿Significativo a $\alpha=0,05$?</i>
P1	0,844	2	0,656	No
P2	9,288	2	0,0096	Si
P3	0,696	2	0,706	No
P4	2,691	2	0,260	No

Fuente: elaboración propia.

Ambos análisis son esenciales: el descriptivo revela «qué pasó», y el inferencial nos ayuda a entender «si lo que pasó es probablemente real o solo casualidad».

2. Resultados del análisis de los métodos aplicados por los alumnos para la resolución de los cuestionarios

Además de respuestas correctas e incorrectas hemos analizado el método que utilizaron los alumnos para abordar cada una de las preguntas en ambos cuestionarios con la intención de entender mejor que tipo de metodología de resolución de problemas han utilizado los alumnos y que método es más eficiente en la resolución de este tipo de problemas. La tabla 4 presenta los datos recogidos de la actividad. Hemos considerado 5 tipos de metodologías de resolución de problemas:

- Hoja en blanco (Blanco): donde no se demuestra una metodología aparente.
- Método visual: la utilización de gráficos, dibujos o esquemas.
- Método matemático: la utilización de cálculos matemáticos para resolver el problema.

— Modelo de demanda y oferta: la utilización del modelo de demanda y oferta de forma explícita (matemática y visualmente).

— Razonamiento (texto): la utilización de palabras para resolver el problema.

Los alumnos tenían la libertad de utilizar los métodos que más les parecían adecuados en cada una de las preguntas en los cuestionarios, por esta razón los números en esta sección difieren de los números de respuestas de la sección anterior.

TABLA 4. *Los métodos de resolución utilizado por los alumnos en los cuestionarios*

El método utilizado para responder la pregunta	P1 - Correcto	P1 - Incorrecto	Total P1	P2 - Correcto	P2 - Incorrecto	Total P2	P3 - Correcto	P3 - Incorrecto	Total P3	P4 - Correcto	P4 - Incorrecto	Total P4
Blanco	6	8	14	3	12	15	3	23	26	26	26	52
Método visual	0	0	0	2	1	3	5	3	8	0	0	0
Método matemático	2	0	2	5	18	23	10	20	30	7	6	13
Modelo de demanda y oferta	0	0	0	1	9	10	9	7	16	2	3	5
Razonamiento (texto)	36	50	86	15	36	51	9	15	24	19	14	33

Fuente: elaboración propia.

En el anexo 7.1 se puede observar cómo el alumno ha utilizado un razonamiento basado en texto en las dos primeras preguntas del cuestionario, mientras que en las siguientes preguntas aplicó una metodología numérica y visual.

En la figura 1 se puede observar la cantidad total de respuestas en donde se han utilizado cada uno de los métodos de resolución estudiados.

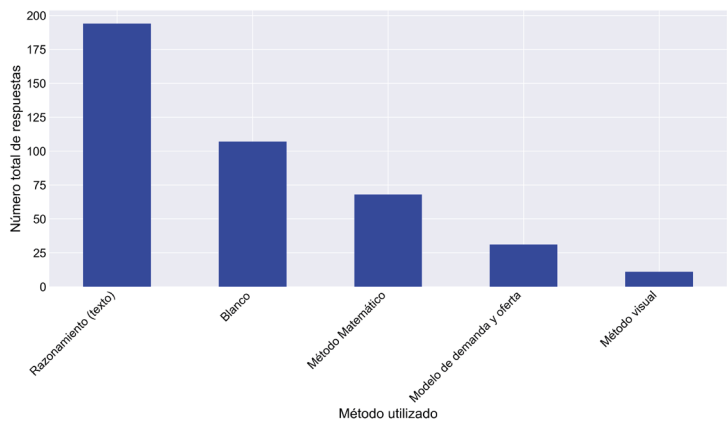
Hemos querido comparar los aciertos y los fallos de forma generalizada de cada método. En la figura 2, se puede observar la cantidad total de respuestas correctas e incorrectas por cada método de resolución utilizado.

Hemos querido comparar los aciertos y los fallos de forma generalizada de cada método. En la figura 2, se puede observar la cantidad

total de respuestas correctas e incorrectas por cada método de resolución utilizado.

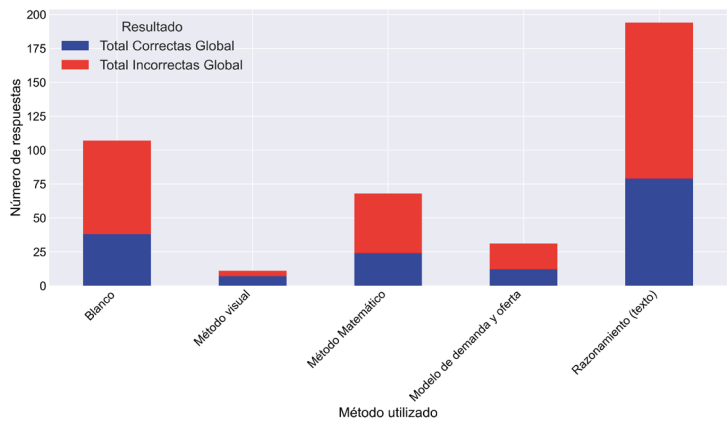
Para ver de forma más granular la información presentada en la figura 2 hemos querido ver que método fue utilizado en cada una de las 4 preguntas presentadas en los cuestionarios y cuál fue el nivel de éxito de cada uno de estos métodos en cada una de las preguntas presentadas tal y como se puede observar en la figura 3.

FIGURA 1. Frecuencia de uso de cada método en la actividad



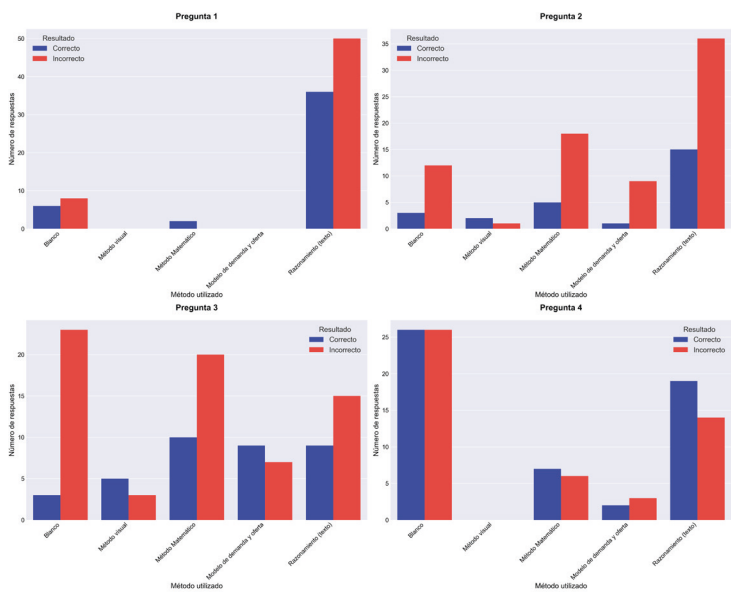
Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2. *Respuestas totales correctas e incorrectas por método de resolución*



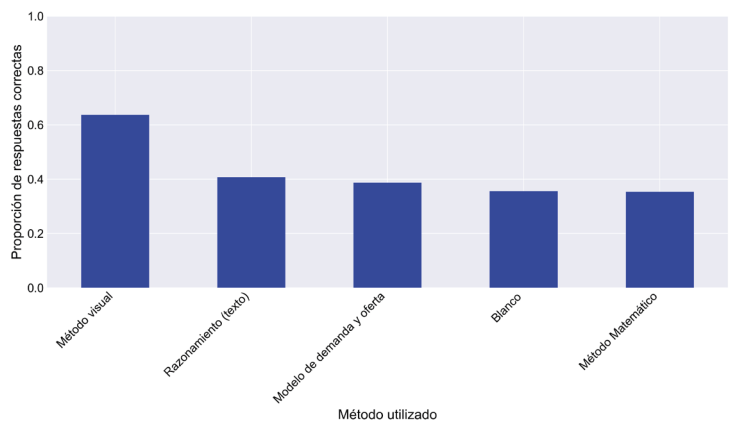
Fuente: elaboración propia

FIGURA 3. La utilización general de los métodos de resolución en cada una de las preguntas y su nivel de éxito



Fuente: elaboración propia

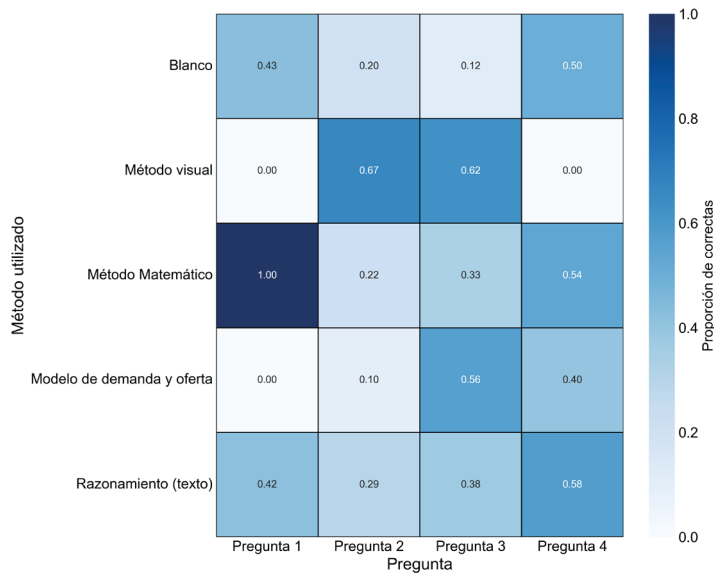
FIGURA 4. La proporción global de respuestas correctas por método



Fuente: elaboración propia

Por último, nos ha interesado analizar la proporción de respuestas correctas totales por método. Para estudiar la proporcionalidad, hemos creado dos visualizaciones en la figura 4 se muestra la proporción global de respuestas correctas por método y en la figura 5 hemos creado un mapa de calor que visualiza la proporción de respuestas correctas por pregunta y método.

FIGURA 5. Proporción de respuestas correctas por pregunta y método



Fuente: elaboración propia

3. Resultados del análisis de satisfacción de los alumnos

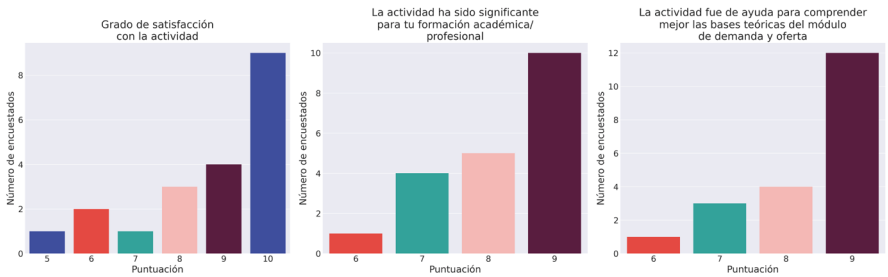
Hemos obtenido respuestas de 20 de los 32 alumnos que participaron en la dinámica, lo que representa un 62,5% del total. El análisis de la satisfacción general de los participantes con la actividad se abordó desde tres perspectivas principales: el grado de satisfacción general, la percepción sobre la significancia de la actividad para la formación académica/profesional, y la utilidad de la dinámica para comprender las bases teóricas del módulo. Las puntuaciones promedio obtenidas para cada métrica son las siguientes:

- Grado de satisfacción con la actividad: 8.65.
- La actividad ha sido significativa para tu formación académica/profesional: 8.25.

— La actividad fue de ayuda para comprender mejor las bases teóricas del módulo de demanda y oferta: 8.20.

La puntuación promedio general de satisfacción, considerando las tres métricas, es de 8.37. Estos valores indican que, en promedio, los participantes tienden a reportar un alto nivel de satisfacción y utilidad percibida de la actividad.

FIGURA 6. *Puntuación de la actividad por parte de los participantes*



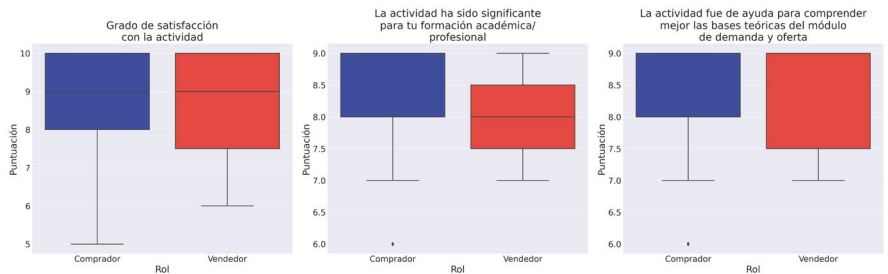
Fuente: elaboración propia

3.1. *SATISFACCIÓN POR ROL (COMPRADOR/VENDEDOR)*

Al segmentar las puntuaciones de satisfacción por el rol de los participantes en la actividad (comprador o vendedor), se observan las siguientes puntuaciones promedio:

En promedio, los participantes que actuaron como compradores reportan puntuaciones ligeramente superiores en las tres métricas de satisfacción en comparación con los Vendedores. La mayor diferencia se presenta en el «Grado de satisfacción con la actividad» tal y como se puede observar en la figura 7.

FIGURA 7. *Satisfacción por Rol*

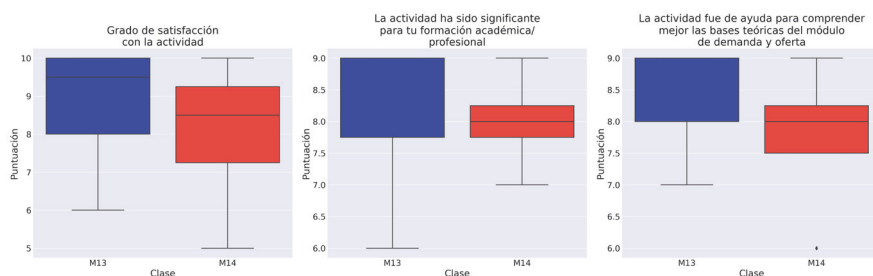


Fuente: elaboración propia

3.2. Satisfacción por Clase (M13/M14)

El análisis de la satisfacción también se realizó diferenciando entre las clases M13 y M14. La clase M13 muestra puntuaciones promedio consistentemente más altas que la clase M14 en todas las categorías de satisfacción tal y como se puede observar en la figura 8.

FIGURA 8. Satisfacción por grupo (M13 y M14).



Fuente: elaboración propia

3.3. Interés en actividades adicionales y NPS

Se preguntó a los encuestados si les gustaría tener más actividades de este tipo. Los resultados muestran que:

- Sí: 20 encuestados.
- No: 0 encuestados.

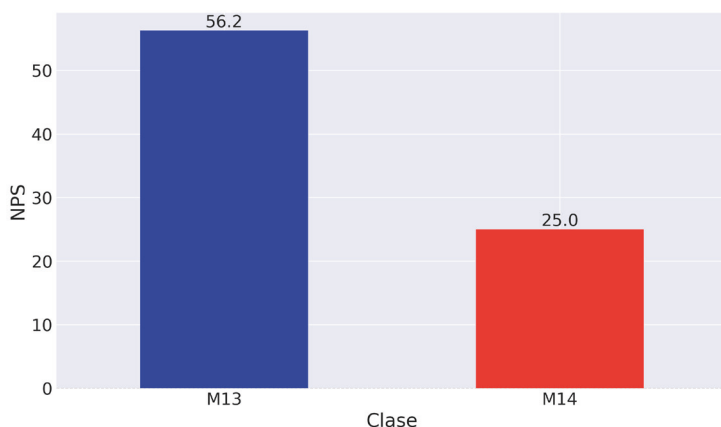
Esto indica que el 100% de los participantes expresaron su deseo de realizar más actividades similares.

Por último, se ha calculado el Net Promoter Score (NPS) de la actividad basándose en la métrica «Grado de satisfacción con la actividad».

A nivel general, el NPS es de 50,00, con un 65% de promotores, 20% de pasivos y 15% de detractores, lo que demuestra una muy alta satisfacción con la actividad.

En cuanto a las clases, la clase M13 tiene un NPS de 56,25, mientras que la Clase M14 tiene un NPS de 25 tal y como se puede observar en la figura 9.

FIGURA 9. NPS por clase (M13 y M14).



Fuente: elaboración propia

V. DISCUSIÓN

1. Discusión del análisis cuantitativo

Tal y como se puede observar en la tabla 2, los resultados descriptivos no muestran un efecto uniforme del experimento. A continuación, analizaremos los resultados obtenidos por evidencias de un posible efecto y evidencias de ausencia de efecto:

Evidencia de un posible efecto positivo (para ciertos grupos y preguntas):

- En la pregunta 1, el grupo M13 muestra una mejora sustancial (+33.49%), mientras que M11 (control) y M14 disminuyen.
- En la pregunta 2, el grupo M14 experimenta una mejora muy significativa (+46.15%), superando claramente al control.
- En la pregunta 4, el grupo M13 muestra una mejora muy marcada (+42.58%), mientras que el control y M14 disminuyen.

Ausencia de efecto o incluso efecto negativo (para otros casos):

- En la pregunta 2, el grupo M13 tiene una disminución muy pronunciada (-37.56%), lo cual es contrario a un efecto positivo del experimento.
- En la pregunta 3, el grupo M11 (control) tiene una mejora comparable o ligeramente superior a la de los grupos de experimento (M13 y M14), lo que no respalda un efecto diferencial del experimento.

— Las disminuciones en P1 y P4 para M14, y en P1 y P4 para M11, complican la interpretación general.

Podemos concluir que el análisis descriptivo sugiere que el experimento podría haber tenido un efecto positivo, pero este efecto no es generalizado y parece ser específico para ciertas preguntas y para cada grupo de experimento de manera diferente. Por ejemplo, M13 se beneficia enormemente en P1 y P4, pero cae en P2. M14 tiene un gran impacto en P2, pero pierde terreno en P4. El grupo control también muestra mejoras en algunas preguntas (P2 y P3).

Para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas y no solo fluctuaciones aleatorias, fue necesario realizar pruebas inferenciales apropiadas, especialmente dado que los resultados son variados y no muestran una mejora consistente de los grupos experimentales sobre el control en todas las preguntas.

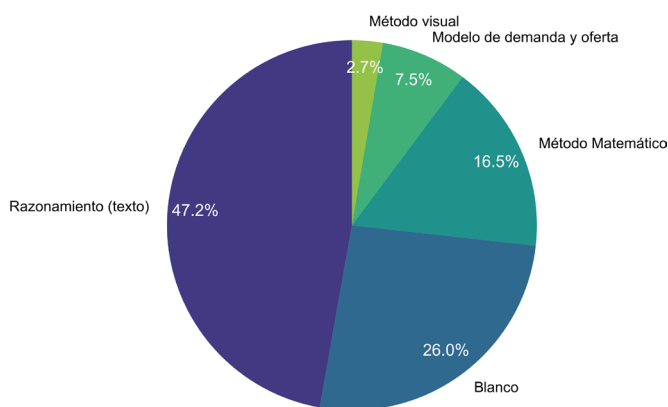
Tal y como se puede observar en la tabla 3, los resultados del análisis de chi-cuadrado de homogeneidad en los cuestionarios finales revelan que, a un nivel de significancia de $\alpha=0.05$, solo la pregunta 2 (P2) muestra diferencias estadísticamente significativas en las proporciones de respuestas correctas entre los grupos M14 (experimento 1), M13 (experimento 2) y M11 (control). El p-valor para la pregunta 2 (0.0096) es menor que el umbral de 0.05, indicando que las diferencias observadas en el rendimiento en el cuestionario final para esta pregunta no son atribuibles al azar. Por el contrario, para las Preguntas 1, 3 y 4 (P1, P3 y P4), los p-valores (0.656, 0.706 y 0.260, respectivamente) son superiores a 0.05. Esto significa que, a pesar de cualquier variación observada descriptivamente, no hay evidencia estadística suficiente para afirmar que las proporciones de respuestas correctas en los cuestionarios finales difieren significativamente entre los grupos para estas preguntas, sugiriendo que los grupos son homogéneos en sus resultados finales para las mismas.

Este resultado global puede atribuirse a diversas razones. Una posibilidad es que los propios cuestionarios hayan sido intrínsecamente complejos, introduciendo variabilidad en las respuestas que enmascara los efectos reales. Adicionalmente, es plausible que una única intervención no sea suficiente para que los alumnos integren completamente la experiencia y la conviertan en una herramienta efectiva para la resolución de este tipo de problemas. Se sugiere que, para optimizar el aprendizaje y la aplicación, sería beneficioso complementar la experiencia práctica con la enseñanza explícita de herramientas y metodologías técnicas de resolución de este tipo de problemas económicos. Aun así, es importante subrayar que, más allá de los resultados cuantitativos, los alumnos han percibido la actividad como una experiencia muy positiva para comprender la teoría en la que se basa el módulo de demanda y oferta.

2. Discusión sobre el análisis de los métodos aplicados por los alumnos para la resolución de los cuestionarios

En el marco de esta investigación, se diseñó un experimento con el objetivo de estudiar las estrategias más eficaces para la resolución de problemas económicos, dada la inherente complejidad que estos suelen presentar. Para tal fin, se concedió a los participantes total autonomía en la elección de métodos para abordar las diversas preguntas planteadas en los cuestionarios administrados tanto en la fase previa (PRE) como en la posterior (POST) a la actividad. El análisis subsiguiente se centró en la evaluación de los enfoques metodológicos empleados por los alumnos, buscando identificar patrones y la eficacia relativa de las estrategias adoptadas.

FIGURA 10. Distribución general de métodos de resolución de problemas



Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede observar en la figura 1 y figura 10, se presenta un dominio del «Razonamiento (texto)»: Este fue el método más utilizado con diferencia, representando una gran parte de las respuestas totales. Esto sugiere que los participantes se sienten cómodos o priorizan la explicación textual. Significativo número de alumnos han dejado la hoja en «Blanco», teniendo una presencia considerable, lo que podría indicar que los participantes no tenían una estrategia formada de cómo resolver este tipo de problemas.

En las figuras 2 y 4, podemos observar una baja efectividad del «Razonamiento (texto)»: A pesar de ser el método más utilizado, la

proporción de respuestas correctas para «Razonamiento (texto)» es relativamente baja. Podría indicar que los participantes tienen dificultades para explicar conceptos correctamente, o que los alumnos han tenido dificultad para comprender las preguntas. Por otro lado, vemos una alta efectividad de métodos específicos: «Método visual» y «Modelo de demanda y oferta» en comparación a los demás métodos. Estos dos métodos, especialmente el método visual muestra una proporción de aciertos muy alta cuando son utilizados. Aunque su uso fue menos frecuente, su eficacia es notable. Esto sugiere que, para ciertos tipos de preguntas, estos métodos son muy robustos. El «Método Matemático» muestra una proporción intermedia en este caso.

En la figura 3 y la figura 5 se puede observar que en la pregunta 1: «Razonamiento (texto)» fue el método principal, pero con una proporción alta de incorrectas. En la pregunta 2: «Método Matemático» tuvo un alto volumen, pero con muchas incorrectas. «Método visual» y «Modelo de demanda y oferta» fueron muy efectivos en las pocas ocasiones que se usaron. En la pregunta 3: «Modelo de demanda y oferta» y «Método visual» destacaron con altas proporciones de aciertos, a diferencia del «Razonamiento (texto)» que tuvieron muchas incorrectas. Por último, en la pregunta 4 dada su complejidad la mayor parte de los estudiantes la dejaron en «Blanco». Por el otro lado, el método de «Razonamiento (texto)» y «Método Matemático» tuvieron proporciones de respuestas correctas similares y moderadas. Aunque este método ha sido el menos utilizado por los estudiantes, se puede observar claramente que el «Método visual» ha sido superior en la proporción de respuestas correctas para las preguntas 2 y 3 reforzando su efectividad.

Los resultados obtenidos sugieren que, para mejorar la resolución de problemas económicos de esta índole, es fundamental promover activamente entre los alumnos la utilización de métodos de visualización (como gráficos, dibujos o diagramas), dado que se ha observado una mejora en los resultados obtenidos con su aplicación. Se hipotetiza que fomentar este tipo de metodologías de resolución de problemas en fases tempranas de la formación académica puede generar beneficios significativos a lo largo de su trayectoria educativa y, posteriormente, en su vida laboral.

3. Encuestas de satisfacción

Aunque la tasa de respuesta de los alumnos que participaron en la actividad ha sido relativamente baja 62,5% ($n=20$), consideramos que los resultados obtenidos permiten extraer las siguientes conclusiones:

Los datos revelan un nivel de satisfacción global extraordinariamente alto con la actividad. La puntuación promedio de 8.37 sobre 10, y los promedios individuales de 8.65 para el grado de satisfacción

general, 8.25 para la significancia académica/profesional, y 8.20 para la utilidad de la dinámica, son indicadores robustos de una recepción muy positiva. Este consenso positivo es una señal clara de que la actividad ha logrado sus objetivos de involucrar y satisfacer a los estudiantes.

Dicho esto, y tal y como se puede observar en la figura 7, existe una oportunidad clara para revisar y, potencialmente, reequilibrar la experiencia didáctica, ampliando el rol del participante para que pueda asumir tanto el papel de vendedor como el de comprador.

La comparación entre la clase M13 y la M14 revela una diferencia notable en los niveles de satisfacción, con la clase M13 reportando promedios más altos en todas las métricas. Aunque ambas clases obtuvieron un NPS positivo tal y como se puede observar en la figura 9, la clase M14 muestra una polarización interesante con 0% de pasivos, pero un 25% de detractores, lo que contrasta con el 15.38% de detractores de M13.

Esta disparidad entre clases podría atribuirse a diversos factores. Podría haber diferencias en la composición de los grupos (dinámica interna de los estudiantes), en la forma en que se introdujo o facilitó la actividad en cada sesión, o incluso en las expectativas previas de los estudiantes. La ausencia de pasivos en M14, pero con un segmento mayor de detractores, sugiere que la actividad para este grupo fue percibida de manera muy extrema: o fue excelente o fue insatisfactoria para algunos, sin puntos intermedios. La variación en la satisfacción entre clases M13 y M14 subraya la importancia de considerar los factores contextuales y de implementación. Identificar las posibles diferencias en la facilitación, el entorno del aula o la composición de los grupos podría ofrecer información valiosa para estandarizar la experiencia y asegurar una satisfacción consistentemente alta en todas las sesiones futuras.

El resultado de que el 100% de los encuestados desearía tener más actividades de este tipo es una de las conclusiones más poderosas y directas de la encuesta. Este dato, combinado con el alto nivel de satisfacción general, valida no solo la eficacia de la actividad actual como herramienta pedagógica, sino también su atractivo inherente para los estudiantes.

En síntesis, la encuesta de satisfacción revela que la actividad fue exitosa en términos de generar una experiencia de aprendizaje positiva y valorada por la gran mayoría de los participantes. El alto NPS general y el abrumador deseo de más actividades confirman el potencial de esta metodología. Sin embargo, el análisis por roles y clases ha identificado áreas específicas que podrían ser objeto de mejora. Mejorar la experiencia para el rol de vendedor y comprender las razones detrás de las variaciones entre clases son pasos clave para optimizar la actividad y

asegurar una experiencia excepcional y equitativa para todos los futuros participantes.

VI. REFERENCIAS

- BEAULIER, S. C., RATHBONE, A. y BOETTKE, P. J. (2004). *Efficiency in Markets: Evidence from Classroom Experiments with a Cross-Section of Students from East and Central European Cou.* Arlington: Mercatus Center. George Mason University.
- FERNANDES, D., LYNCH JR., J. G. y NETEMEYER, R. G. (2014). «Financial Literacy, Financial Education, and Downstream Financial Behaviors». *Management Science*, 60(8), 1861-1883. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/42919641>.
- FRANK, R. (2009). *Microeconomics and behavior*. Boston: McGraw-Hill/Irwin.
- HOLT, C.A. y MCDANIEL, T. (julio de 2014). «Experimental economics in the classroom». *The Journal of Economic Education*, 18(1), 51-57. <https://doi.org/10.1080/00220485.1987.10845188>.
- MANIMALA, M. J. y THOMAS, T. (2017). *Entrepreneurship Education. Experiments with Curriculum, Pedagogy and Target Groups*. Singapore: Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3319-3>.
- MANKIW, N. (2016). *Principles of Microeconomics*. Boston: Cengage Learning.
- SMITH, V. C. (mayo de 1976). «Experimental Economics: Induced Value Theory». *The American Economic Review*, 66(2). Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/1817233>.

VII. ANEXOS

7.1. Cuestionario diagnóstico

ue Universidad Europea MADRID

CUESTIONARIO INICIAL MICROECONOMÍA I (COMPETENCIA PERFECTA)

PREGUNTA 1

En un mercado donde se intercambian tablas de surf, hay 1 mayorista y 5 minoristas. El precio de producción del mayorista (el precio mínimo al que está dispuesto a vender una tabla de surf) es de 10€. Por el otro lado, el minorista está interesado en comprar la tabla de surf para revenderla. El precio máximo de venta de la tabla de surf es de 22€ por lo tanto, el minorista está dispuesto a pagar por la tabla de surf una cantidad máxima de 22€.

Assumiendo que el mayorista y el minorista pueden hacer solo una transacción en donde su objetivo es maximizar sus beneficios (para el mayorista: el precio de venta menos el precio de producción y para el minorista: el precio de venta menos el precio de compra).

Si el mayorista y el minorista interactúan libremente, ¿Qué crees que puede pasar? Elige la respuesta que más representa tu opinión.

☐ Llegarán a un acuerdo de compraventa seguro.

☐ Llegarán a un acuerdo de compraventa solo si así lo desea el mayorista.

☐ Llegarán a un acuerdo de compraventa solo si así lo desea el minorista.

☐ Nunca llegarán a un acuerdo de compraventa.

☐ No hay una certeza absoluta sobre lo que sucederá en esta situación.

Handwritten: **Ellos dos tienen la necesidad de vender, será conveniente para los dos llegar a un acuerdo.**

ue Universidad Europea MADRID

PREGUNTA 2

En un mercado donde se intercambian tablas de surf, hay 1 mayorista y 5 minoristas. El precio de producción del mayorista (el precio mínimo al que está dispuesto a vender una tabla de surf) es de 10€. Por el otro lado, el minorista está interesado en comprar la tabla de surf para revenderla. El precio máximo de venta de la tabla de surf es de 22€ por lo tanto, el minorista está dispuesto a pagar por la tabla de surf una cantidad máxima de 22€.

Assumiendo que el mayorista y el minorista pueden hacer solo una transacción en donde su objetivo es maximizar sus beneficios (para el mayorista: el precio de venta menos el precio de producción y para el minorista: el precio de venta menos el precio de compra).

Si el mayorista y el minorista deciden llegar a un acuerdo de compraventa, ¿Cuál crees que sería el rango de precios en el cual se movería el precio de la compraventa?

Handwritten: **Mayorista: 15€** **Minorista: 16€**

precio mínimo = 10€ **precio máximo = 22€**

venta compra

El rango de precio que estaría vendiendo los tablos de surf, será entre 15-16€

Campus Villavieja de Odón
Calle Tajo 5/N, Villavieja de Odón
28870 Madrid
universidadeuropea.com

Campus Alcobendas
Avenida Fernando Alonso, 8
28108 Madrid

M13

Campus Villavieja de Odón
Calle Tajo 5/N, Villavieja de Odón
28870 Madrid
universidadeuropea.com

Campus Alcobendas
Avenida Fernando Alonso, 8
28108 Madrid

M13

ue Universidad Europea MADRID

PREGUNTA 3

En un mercado donde se intercambian tablas de surf, hay 5 mayoristas y 5 minoristas. El precio de producción de los mayoristas 1, 2, 3, 4 y 5 (el precio mínimo al que está dispuesto cada uno de los mayoristas a vender una tabla de surf) es de 10€, 12€, 14€, 16€ y 18€ respectivamente. Por el otro lado, los minoristas están interesados en revender la tabla de surf. El precio máximo de venta de la tabla de surf al que están dispuestos a vender los minoristas 1, 2, 3, 4 y 5 es de 22€, 20€, 18€, 16€ y 14€ respectivamente.

Assumiendo que los mayoristas y los minoristas pueden hacer solo una transacción en donde su objetivo es maximizar sus beneficios (para el mayorista: el precio de venta menos el precio de producción y para el minorista: el precio de venta menos el precio de compra).

¿Cuál crees que sería el precio de equilibrio de una tabla de surf en esta situación?

Handwritten: **5 mayoristas:**
1. 10€
2. 12€
3. 14€
4. 16€
5. 18€

5 minoristas:
1. 22€
2. 20€
3. 18€
4. 16€
5. 14€

Precio de equilibrio: 1. 20€, 2. 16€, 3. 16€
4. 16€, 5. 18€

ue Universidad Europea MADRID

PREGUNTA 4

En la situación anterior (pregunta 3) ¿a qué precio crees que se podrían realizar la máxima cantidad de transacciones en donde el resultado de la transacción sea positivo (beneficioso) para ambas partes (mayorista y minorista)? Elige la respuesta que más representa tu opinión.

☐ 12€

☐ 14€

☒ 16€

☐ 18€

Handwritten: **Utiliza el espacio debajo para justificar tu respuesta gráficamente o mediante cálculos.**

Campus Villavieja de Odón
Calle Tajo 5/N, Villavieja de Odón
28870 Madrid
universidadeuropea.com

Campus Alcobendas
Avenida Fernando Alonso, 8
28108 Madrid

M13

Campus Villavieja de Odón
Calle Tajo 5/N, Villavieja de Odón
28870 Madrid
universidadeuropea.com

Campus Alcobendas
Avenida Fernando Alonso, 8
28108 Madrid

M13

7.2. Hoja de compradores

Comprador: _____.

		Rondas			
		1	2	3	4
Unidad 1	Precio máximo de compra				
	Precio				
	Ganancia neta				
Unidad 2	Precio máximo de compra				
	Precio				
	Ganancia neta				
Unidad 3	Precio máximo de compra				
	Precio				
	Ganancia neta				

Ganancia total: _____.

7.3. Hoja de vendedores

Vendedor: _____.

		Rondas			
		1	2	3	4
Unidad 1	Precio				
	Precio mínimo de venta				
	Ganancia neta				
Unidad 2	Precio				
	Precio mínimo de venta				
	Ganancia neta				
Unidad 3	Precio				
	Precio mínimo de venta				
	Ganancia neta				

Ganancia total: _____.

ENTORNOS SIMULADOS Y RETOS ACADÉMICOS: UN LABORATORIO DE COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD EN POSGRADO

Isidro SÁNCHEZ-CRESPO PÉREZ

Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este capítulo analiza el uso de entornos simulados basados en retos reales de empresas como herramienta pedagógica en programas de posgrado para el desarrollo de competencias profesionales y la mejora de la empleabilidad. Partiendo de los fundamentos del aprendizaje experiencial (Kolb), el aprendizaje situado (Lave y Wenger) y el aprendizaje basado en el trabajo, se explora cómo la simulación permite a los estudiantes «aprender haciendo» en contextos realistas pero seguros. Se presentan experiencias internacionales en diversas disciplinas como negocios, ciencias de la salud, psicología y ciencias ambientales, destacando su impacto en el desarrollo de competencias transversales (trabajo en equipo, comunicación, liderazgo, resiliencia). El capítulo también aborda la importancia de un currículo integrado que conecte conocimientos, competencias y retos profesionales, así como el papel de la evaluación mediante rúbricas para medir el desempeño competencial. Los testimonios de estudiantes evidencian una mayor confianza, motivación y preparación para la inserción laboral. Se concluye que los entornos simulados, integrados en un currículo innovador y vinculados al mundo profesional, constituyen un laboratorio eficaz de competencias que reduce la brecha entre la formación académica y las demandas del mercado laboral.

Palabras clave: entornos simulados; competencias; empleabilidad; posgrado; aprendizaje experiencial.

I. INTRODUCCIÓN

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío de formar profesionales no solo con conocimientos disciplinares sólidos, sino también con competencias transversales que impulsen su empleabilidad. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha enfatizado la necesidad de aumentar la empleabilidad y potenciar las competencias de los estudiantes, integrándolas explícitamente en los planes de estudio.

Este énfasis responde a un entorno laboral cada vez más dinámico y global, donde se reclama que los egresados estén preparados para «trabajos que aún no existen, tecnologías por inventar y problemas aún no imaginados» (Bowden & Marton, 2003; Kumar, 2007, citados en Restrepo *et al.*, 2022).

En consecuencia, instituciones educativas innovan con modelos académicos fundamentados en aprendizaje experiencial, que combinan entornos de simulación, currículo integrado y exposición temprana a entornos profesionales reales. La Universidad Europea de Canarias, por ejemplo, sostiene su modelo formativo en pilares como la formación en entornos simulados, un currículo integrado de conocimientos y competencias, y los entornos profesionales vinculados al mundo laboral.

En este capítulo se presenta una reflexión crítica y una sistematización de experiencias docentes de posgrado (p. ej., en un máster de marketing) centradas en implementar entornos simulados basados en retos reales de empresas como herramienta para desarrollar competencias profesionales clave y mejorar la empleabilidad. En primer lugar, se abordan los fundamentos pedagógicos de la simulación educativa y su relación con la empleabilidad y las competencias transversales. Luego, se describen ejemplos internacionales en distintas disciplinas —desde ciencias biomédicas hasta negocios, ecología o psicología— resaltando cómo integran currículo, contexto profesional y simulación. Asimismo, se analiza la integración entre el currículo académico y los entornos laborales en estas experiencias, incluyendo cómo se evalúan las competencias mediante rúbricas. Se incorporan testimonios y datos cualitativos de estudiantes que evidencian el impacto de este modelo en su desarrollo profesional. Finalmente, se aportan tablas y figuras comparativas que ilustran modelos de simulación, marcos de competencias y resultados obtenidos.

II. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA: SIMULACIÓN, COMPETENCIAS Y EMPLEABILIDAD.

Desde una perspectiva pedagógica, los entornos simulados se sustentan en teorías del aprendizaje experiencial y situado. David Kolb (1984) propuso que el aprendizaje experiencial recrea en el aula el ciclo de la experiencia informal, sirviendo como puente entre el aprendizaje formal y el mundo real. Bajo esta premisa, las simulaciones ofrecen a los estudiantes la oportunidad de «aprender haciendo» en un contexto controlado pero realista (Bates *et al.*, 2021). Así, conectan teoría y práctica de forma tangible: el estudiantado aplica sus conocimientos en situaciones análogas a las profesionales, reflexiona sobre sus acciones y extrae lecciones para futuros desafíos.

Autores como Lave y Wenger (1991) enfatizan que el conocimiento se construye en comunidades de práctica; una simulación bien diseñada incorpora principios del aprendizaje situado, involucrando a los participantes en problemas auténticos, con herramientas y roles similares a los de una comunidad profesional real. En palabras de Bates *et al.* (2021), «los estudiantes se ven inmersos en situaciones significativas y realistas, pensando y actuando como expertos», lo cual potencia la relevancia y motivación del aprendizaje.

Este enfoque entronca con metodologías activas ya consolidadas. El aprendizaje basado en problemas (ABP o PBL, por sus siglas en inglés) nació con el objetivo de trasladar problemas del ámbito profesional al aula, promoviendo un rol activo y autodirigido del alumno en la resolución de casos complejos (Savery, 2006). Las simulaciones pueden considerarse una evolución del ABP: plantean problemas dinámicos, frecuentemente multidisciplinarios, que se desarrollan en entornos virtuales o físicos donde el error no conlleva consecuencias reales (entornos *safe-to-fail*). Esta característica de «entorno seguro para fallar» resulta crucial para el desarrollo de competencias, ya que permite a los estudiantes experimentar decisiones arriesgadas, aprender de sus errores y ajustar sus estrategias sin temor a repercusiones irreversibles (Edumundo, 2023).

Como señala Avramenko (2012), aprender de los propios errores en un contexto simulado ayuda al alumnado a identificar la brecha entre la teoría y la práctica, facilitando la transferencia de lo aprendido al desempeño profesional. La empleabilidad, entendida como la capacidad de obtener y mantener un empleo a lo largo de la carrera profesional, se vincula estrechamente con el desarrollo de competencias tanto específicas como transversales (Römgens *et al.*, 2020). Estas últimas —también denominadas genéricas o blandas— incluyen habilidades como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el pensamiento

crítico, la resolución de problemas, la adaptación al cambio o la gestión del tiempo.

Las políticas educativas europeas, como las Declaraciones de Lisboa (2000) y Bolonia (1999), ya subrayaban a inicios del siglo XXI la necesidad de formar en competencias genéricas para responder a las demandas de la economía del conocimiento. En palabras de Klindt *et al.* (2021), se trata de dotar al estudiante de características y habilidades transferibles a cualquier ámbito profesional, complementando el saber técnico.

Los entornos simulados se presentan, así como un laboratorio ideal para cultivar competencias transversales: al situar a los alumnos ante retos complejos y realistas, se estimulan habilidades de comunicación, liderazgo, toma de decisiones éticas, creatividad y trabajo bajo presión, entre otras. Estudios recientes corroboran el impacto positivo de estas herramientas en el desarrollo de las denominadas *life skills*. Scheuring y Thompson (2025), por ejemplo, identificaron —en consulta con reclutadores de graduados— que competencias como la resiliencia y la adaptabilidad son cada vez más valoradas por los empleadores, y demostraron empíricamente que una simulación empresarial en equipo mejoró de forma notable dichas habilidades en estudiantes universitarios. En especial para los alumnos de primer año, la inmersión experiencial mediante simulación tuvo un impacto «abrumadoramente positivo» tanto en su autopercepción de competencias como en su dominio de la materia específica.

Otro marco teórico pertinente es el del Work-Based Learning (WBL) o aprendizaje basado en el trabajo. Según Eraut (2007, 2011), aprender en contextos laborales reales —o en entornos que los simulan de forma rigurosa— proporciona ciertos factores clave que difícilmente pueden obtenerse en el aula tradicional, como el afrontamiento de desafíos auténticos, la retroalimentación en tiempo real y la socialización profesional. Siguiendo esta lógica, un entorno formativo orientado al desarrollo de la empleabilidad debe situarse en la intersección entre la educación superior y los contextos reales del mundo del trabajo (Eraut, 2011; Ferrández-Berrueco *et al.*, 2016).

En esta línea, Ferrández-Berrueco *et al.* (2016) subrayan que el aprendizaje basado en el trabajo debe tener lugar «en situaciones reales o al menos bien simuladas» para ser eficaz. Las simulaciones educativas responden exactamente a esta premisa: recrean un contexto lo suficientemente fiel al entorno profesional, pero preservan la seguridad de la esfera formativa. Así, los estudiantes pueden experimentar problemas y condiciones reales del entorno laboral en un espacio «seguro para fallar», lo que les permite desarrollar competencias y mejorar su empleabilidad mediante una exposición progresiva al mundo profesional (Kneale *et al.*, 2016).

En resumen, las bases pedagógicas de las simulaciones radican en proporcionar autenticidad (fidelidad al contexto profesional), autonomía del estudiante (aprendizaje activo, exploración y toma de decisiones), colaboración (aprendizaje sociocultural) y reflexión sobre la práctica, todos ellos factores clave para el desarrollo de competencias vinculadas a la empleabilidad.

Podría argumentarse que ninguna de estas ideas es completamente novedosa —el aprendizaje experiencial se remonta a John Dewey, y el ABP surge en el ámbito de la medicina en la década de 1960—. No obstante, la conjunción de estas aproximaciones clásicas con herramientas tecnológicas interactivas ha propiciado nuevas formas de enseñanza transformadoras, especialmente en los estudios de posgrado. A continuación, se analizan ejemplos concretos de entornos simulados aplicados en diferentes disciplinas, con el objetivo de explorar cómo integran los pilares del currículo por competencias y qué evidencias aportan en cuanto a la mejora de habilidades y la inserción laboral de los egresados.

III. ENTORNOS SIMULADOS EN ACCIÓN: EXPERIENCIAS INTERNACIONALES MULTIDISCIPLINARES

La utilización de simulaciones educativas se ha extendido a múltiples disciplinas con enfoques variados, especialmente en programas de posgrado, donde el desarrollo competencial resulta tan importante como la adquisición de conocimientos técnicos. A continuación, se presentan ejemplos destacados en ámbitos como negocios, salud, medio ambiente y psicología, ilustrando la diversidad de entornos simulados y su impacto formativo.

Simuladores de negocio y marketing (Posgrado en Administración/Marketing): En másteres de negocios y marketing es cada vez más común integrar business simulations que replican la dinámica del mercado, las operaciones empresariales y los procesos de toma de decisiones estratégicas. Por ejemplo, universidades británicas han implementado simuladores empresariales en programas de MBA con el objetivo de fortalecer tanto el conocimiento técnico como las llamadas life skills. En un estudio longitudinal (Scheuring & Thompson, 2025) llevado a cabo en dos instituciones del Reino Unido, se hizo un seguimiento a estudiantes que participaron en una simulación de gestión empresarial por equipos. Los resultados indicaron un impacto positivo significativo en competencias como liderazgo, trabajo en equipo, resolución de problemas y adaptabilidad, especialmente entre los alumnos con menor experiencia previa.

Los estudiantes de primer año de máster reportaron mejoras sustanciales en su confianza para tomar decisiones y en su comprensión del marketing estratégico. En cambio, en estudiantes de último año el efecto fue más limitado, probablemente debido a su mayor exposición práctica anterior (Scheuring & Thompson, 2025). Este tipo de simulaciones, con elementos de gamificación, obliga al alumnado a enfrentarse a la incertidumbre del mercado, a negociar, analizar datos financieros y asumir riesgos, dentro de un entorno competitivo pero seguro.

Un caso concreto es el de My Marketing Experience (MMX), un simulador de marketing utilizado en programas de grado y posgrado en el Reino Unido. Esta herramienta sitúa a los estudiantes en el rol de directores de marketing de una empresa ficticia, donde deben tomar decisiones sobre producto, precio, promoción y segmentación para maximizar resultados. Según testimonios docentes, MMX «da vida a la teoría», permitiendo que los estudiantes experimenten las consecuencias directas de sus decisiones (Edumundo, s.f.).

Avramenko (2012) destaca que los estudiantes, al gestionar su propia empresa simulada, comprenden mejor la brecha entre la teoría y la práctica, y desarrollan mayor confianza en sus criterios estratégicos. Estas herramientas suelen incorporar retroalimentación inmediata y actividades de reflexión como análisis post-simulación, donde el alumnado examina qué decisiones fueron efectivas y por qué.

Además de fortalecer habilidades duras (como análisis financiero y planificación estratégica), las simulaciones empresariales fomentan competencias transversales clave para la empleabilidad: trabajo en equipo, comunicación efectiva, negociación, liderazgo, gestión del tiempo y tolerancia al estrés. Por ello, en el ámbito de la educación posgradual en negocios, las simulaciones se han consolidado como instrumentos pedagógicos eficaces para formar graduados más empleables y alineados con las exigencias del mercado laboral.

Simulación clínica y de procedimientos (Posgrado en Ciencias de la Salud): El campo de la salud (medicina, enfermería, psicología clínica, etc.) es quizás el que más tempranamente adoptó la simulación como parte integral de la formación, inicialmente por motivos éticos (proteger a pacientes reales mientras los estudiantes aprenden) y posteriormente por reconocerse su gran valor pedagógico. En programas de especialización médica y enfermera de posgrado se emplean desde simuladores de pacientes de alta fidelidad (maniqués computarizados que respiran, tienen pulso y reaccionan a intervenciones) hasta simulaciones quirúrgicas y laboratorios virtuales. Un ejemplo notable es el «boot camp» nacional de habilidades clínicas básicas implementado en el Reino Unido para médicos residentes (posgrado médico) en 2019. Ante una currícula de posgrado que exigía dominio de ciertos procedimientos invasivos que muchos recién graduados no habían practicado

lo suficiente, se diseñó un curso intensivo de 3 días basado enteramente en simulación de mastery learning. Según reportan McAleer *et al.* (2022), más de 100 médicos en formación participaron en este boot camp nacional con simuladores clínicos mejorados, y al finalizar el 100 % logró cumplir con los requisitos curriculares de competencias procedimentales en un entorno simulado (McAleer *et al.*, 2022). Las evaluaciones mostraron que la confianza de los participantes aumentó significativamente en todos los procedimientos entrenados (p. ej., canalización de vías centrales, punción lumbar), e incluso se incrementó la confianza en algunos procedimientos que ni siquiera fueron parte del entrenamiento, sugiriendo un efecto positivo generalizado en su autoeficacia profesional (McAleer *et al.*, 2022). Este resultado es crucial, pues la autoeficacia está ligada al desempeño real: un residente que se siente competente para realizar una técnica tendrá más probabilidades de intentarla y consolidarla en la práctica clínica.

El uso de simulación en salud también se extiende al ámbito de las habilidades no técnicas o «habilidades blandas» clínicas. Por ejemplo, se emplean actores como pacientes estandarizados para simular entrevistas clínicas o sesiones de psicoterapia en la formación de psicólogos clínicos y psiquiatras. En Australia, Paparo *et al.* (2022) investigaron las percepciones de estudiantes de posgrado en psicología que pasaron por entrenamientos con escenarios simulados (*role-playing* de entrevistas diagnósticas, evaluaciones psicológicas simuladas, etc.). Los resultados fueron muy reveladores: los estudiantes ven la simulación como un método válido para desarrollar sus habilidades de evaluación e intervención, considerándolo una especie de «entrada suave» al trabajo con pacientes reales (Paparo *et al.*, 2022). Es decir, les permite ganar confianza y competencia en un ambiente donde un error no pone en riesgo a nadie, antes de enfrentarse a la clínica real. En palabras de los participantes, la simulación les facilitó «desarrollar la competencia clínica» y «les hizo más fácil la transición hacia el trabajo con clientes» (Paparo *et al.*, 2022). Además, la mayoría apoyaría que se integrase más entrenamiento simulado en los programas profesionales de psicología, reconociendo sus beneficios en la adquisición de competencias prácticas. Esta experiencia australiana evidencia cómo la simulación puede paliar la limitada disponibilidad de plazas de prácticas clínicas (un problema agravado durante la pandemia de COVID-19) ofreciendo una alternativa eficaz de aprendizaje práctico. No obstante, también afloraron desafíos: algunos estudiantes notaron que la simulación puede generar ansiedad o sentirse «artificial» si no se guía adecuadamente (Paparo *et al.*, 2022). Esto nos recuerda que el diseño de estos entornos debe ser cuidadoso, combinando la autenticidad del caso con un debriefing o retroalimentación experta que permita al estudiante aprender de la experiencia sin quedar abrumado.

Simulación en ciencias ambientales y ecología: En disciplinas como la ecología, las ciencias ambientales o la geología, se han creado también entornos simulados para el aprendizaje basado en retos reales. Un caso emblemático es «Brownfield Action», desarrollado por Peter Bower en Barnard College (EE.UU.). Se trata de una simulación multimedia web que plantea a los estudiantes un escenario de contaminación ambiental en un pueblo ficticio: deben investigar la posible existencia de residuos tóxicos en los terrenos (*brownfields*), analizando mapas, realizando «pruebas» virtuales de suelo y agua, entrevistando a personajes simulados (autoridades locales, residentes) e interactuando como consultores ambientales (Barnard College, n.d.). Los estudiantes trabajan en equipos que funcionan como «empresas consultoras» y, a lo largo del semestre, deben producir un informe técnico sobre la contaminación y propuesta de remediación.

Esta simulación, usada por más de una década en cursos de ciencias ambientales de grado y posgrado, ha demostrado ser altamente efectiva para la comprensión interdisciplinaria (combina geología, química ambiental, toxicología, políticas públicas) y para involucrar a alumnos no expertos en una problemática auténtica de la comunidad (On the Cutting Edge, n.d.). Una evaluación profesional independiente confirmó que Brownfield Action produce «un aumento significativo en la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes» en un espectro amplio de competencias (On the Cutting Edge, n.d.). Además, fomenta el compromiso cívico de los participantes, al enmarcar el problema ambiental como un asunto que afecta a la comunidad —lo que añade una capa de relevancia social a la simulación.

Desde el punto de vista competencial, los alumnos desarrollan habilidades de investigación aplicada (formulan hipótesis, recogen y analizan datos), trabajo en equipo (coordinando su «consultora» para dividir tareas de campo, laboratorio, documentación) y comunicación (presentando sus hallazgos a diferentes audiencias, tal como lo harían profesionales ante clientes o autoridades). La creadora de la simulación la define como un entorno de aprendizaje donde «los estudiantes pueden explorar y resolver problemas de forense ambiental con un alto grado de realismo», gracias a la inmersión en una narrativa interactiva compleja (Barnard College, n.d.). Este ejemplo resalta cómo incluso en campos orientados al trabajo de campo, la simulación (especialmente apoyada en herramientas digitales) puede ofrecer experiencias difícilmente alcanzables en la vida real —por costos, tiempo o riesgos—, como investigar la contaminación de un sitio durante varios años condensado en unas semanas de curso.

Otras disciplinas y usos de la simulación: Sería posible citar aún más ejemplos: en ingeniería, los laboratorios remotos y simuladores de procesos permiten a estudiantes de máster experimentar con prototipos

virtuales; en educación, los futuros docentes practican clases en entornos simulados con «estudiantes virtuales» para pulir sus habilidades pedagógicas; en derecho, se realizan moot courts (juicios simulados) para desarrollar competencias argumentativas y familiaridad con los procesos judiciales. Cada disciplina ha adaptado la idea de simulación a sus contenidos y competencias específicos. Sin embargo, todas comparten un fundamento común: crear un espacio de aprendizaje lo más cercano posible al desempeño profesional real, donde el estudiante integra conocimientos y habilidades en la resolución de retos significativos.

Cabe destacar que la eficacia de las simulaciones no reside solo en la tecnología o la sofisticación del escenario, sino en cómo se integran pedagógicamente. La presencia de facilitadores capacitados que guíen el proceso (rol del docente cambiando a mentor/*coach*), la inclusión de momentos de reflexión guiada (*debriefing*) tras la actividad, y el alineamiento de la simulación con los objetivos curriculares son elementos críticos. Cuando estos elementos se cuidan, la literatura reporta resultados muy positivos: mejoras en el pensamiento crítico, aumento de la motivación y participación del alumnado, y evidencia de transferencia (los estudiantes pueden aplicar en prácticas reales o empleo las lecciones aprendidas en la simulación) (Edumundo, 2023; McAleer *et al.*, 2022).

En síntesis, los ejemplos multidisciplinares presentados muestran que los entornos simulados actúan como verdaderos «laboratorios de competencias». En ellos, los estudiantes de posgrado ponen en juego conocimientos y destrezas en situaciones complejas que emulan la realidad profesional. Esto no solo enriquece su aprendizaje académico, sino que los prepara para afrontar con éxito su inserción laboral, habiendo practicado de antemano en un entorno controlado los desafíos y problemas que encontrarán en sus carreras (Salas *et al.*, 2009).

IV. CURRÍCULO INTEGRADO: UNIENDO CONOCIMIENTOS, COMPETENCIAS Y RETOS REALES

Una de las lecciones clave derivadas de las experiencias con simulación es que, para desarrollar competencias de forma eficaz, la metodología debe venir acompañada de un currículo integrado. ¿Qué entendemos por currículo integrado? En esencia, se refiere a diseñar la formación de modo que los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas se adquieran de forma conjunta y contextualizada, a menudo atravesando fronteras disciplinares tradicionales. Un currículo integrado rompe con la enseñanza fragmentada en asignaturas estancas, y en su lugar articula los contenidos alrededor de problemas o proyectos globales, sumando competencias diversas en torno a ejes comunes.

De este modo, se promueve una visión holística en el estudiante y un aprendizaje más significativo, al conectar lo aprendido en el aula con su aplicación en contextos reales.

Cristiana Oliveira, rectora de la Universidad Europea de Canarias, describe el currículo integrado como «un aprendizaje que suma conocimientos y competencias, con un enfoque más allá de la disciplina o asignatura, y más cercano al mundo profesional» (Oliveira, 2024). La apuesta por la transdisciplinariedad es un componente central: en la realidad laboral, los problemas raramente se circunscriben a una única disciplina, por lo que formar profesionales capaces de colaborar interprofesionalmente es crucial. Así, el currículo integrado prepara al estudiante para «la realidad laboral, donde la colaboración interprofesional se convierte en un valor esencial» (Oliveira, 2024).

Desde la perspectiva de la empleabilidad, un currículo integrado suele incorporar también elementos de formación basada en el trabajo (*work-integrated learning*), combinando aprendizaje académico con experiencias prácticas en entornos profesionales (prácticas, proyectos con empresas, etc.). Investigaciones recientes sugieren que este tipo de transformación curricular tiene impactos positivos. Por ejemplo, Suputra *et al.* (2024) realizaron un estudio cuantitativo en programas de educación vocacional evaluando el efecto de un currículo integrado con el mundo laboral. Hallaron que integrar contenidos prácticos orientados a la industria, en lugar de un enfoque excesivamente teórico, mejora significativamente la percepción de los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje, sus competencias y su interacción en el aprendizaje (Suputra *et al.*, 2024). En otras palabras, los alumnos con currículo integrado reconocen haber aprendido más y sentirse más competentes. Un hallazgo importante de ese estudio es que introducir componentes curriculares del mundo laboral (por ejemplo, proyectos reales, estudios de caso empresariales, etc.) «crea un ecosistema de aprendizaje orientado a las necesidades del mundo del trabajo» (Suputra *et al.*, 2024). Además, los autores subrayan que, para lograr estos beneficios, es clave el rol de la estrategia docente como mediador: metodologías activas como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos o desafíos, y la orientación a la resolución de problemas reales fortalecen la efectividad del currículo integrado en mejorar el desempeño de los estudiantes (Suputra *et al.*, 2024).

Un currículo integrado suele también implicar la enseñanza y evaluación explícita de las competencias transversales dentro de las asignaturas. Por ejemplo, en lugar de esperar que «por ósmosis» el estudiante desarrolle habilidades de comunicación a lo largo de la carrera, un enfoque integrado diseñaría actividades específicas —quizá en varias materias diferentes— donde se practique y evalúe la comunicación (oral, escrita, digital) en contextos relevantes. Lo mismo ocurriría con

competencias como el pensamiento crítico, la gestión de proyectos, la ética profesional, etc. Así, los contenidos conceptuales y las competencias se entrelazan en cada experiencia formativa. Esto es consistente con el principio de que la práctica deliberada y contextualizada es necesaria para adquirir habilidades complejas.

Un ejemplo práctico ilustrativo es la metodología de Aprendizaje Basado en Retos (ABR) implementada en la Universidad Europea de Canarias (Tribuna de Canarias, 2023). En el ABR, el currículo de un periodo académico se organiza alrededor de uno o varios proyectos reales con empresas (o instituciones) que plantean desafíos auténticos a los estudiantes. Desde el inicio de su formación, los alumnos trabajan en equipos multidisciplinares para aportar soluciones innovadoras a problemas concretos propuestos por empresas colaboradoras (Tribuna de Canarias, 2023). Esta metodología integradora combina conocimientos de diferentes asignaturas (pues los retos son complejos y requieren saberes variados) y desarrolla competencias como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de aprender de la experiencia. Durante el proceso, los profesores actúan como facilitadores y dinamizadores: no solo imparten contenidos, sino que guían a los grupos, coordinan la colaboración con la empresa y ayudan a los alumnos a reflexionar sobre lo que están aprendiendo (Tribuna de Canarias, 2023). Al final, los estudiantes deben presentar sus soluciones a representantes de la empresa, recibiendo retroalimentación directa del cliente, lo que añade un nivel de exigencia y autenticidad muy alto. Esta forma de currículo integrado con la realidad profesional tiene varios efectos positivos: los alumnos conocen sus propias potencialidades y áreas de mejora mediante la experiencia práctica, aplican creatividad y conocimiento en un contexto que trasciende la sala de clases, y ganan confianza al comprobar que pueden resolver —con apoyo— problemas reales (Tribuna de Canarias, 2023). En términos de empleabilidad, el ABR aproxima tanto el proceso formativo al laboral, que el estudiante egresa prácticamente hablando el mismo idioma que la industria, habiendo ya «vivido» proyectos similares a los que enfrentará como profesional.

Otra manifestación del currículo integrado son los dobles grados o programas conjuntos que combinan disciplinas (por ejemplo, un posgrado en bioinformática que integra biología e informática, o un MBA especializado en tecnología). Estos programas, cada vez más comunes, responden a la demanda de perfiles híbridos en el mercado laboral. Su plan de estudios integrado suele incluir proyectos y casos donde se aplican simultáneamente las dos (o más) áreas de conocimiento, evitando compartimentar la formación. De nuevo, el resultado es un profesional más versátil y capaz de movilizar distintos saberes para la resolución de problemas.

No obstante, la integración curricular conlleva retos. Podría argumentarse que requiere esfuerzo coordinativo importante por parte del profesorado (diseñar conjuntamente actividades, evaluar en conjunto varias competencias, etc.), y que puede enfrentar resistencias organizativas en instituciones acostumbradas a la estructura tradicional. Además, un currículo integrado y orientado al trabajo debe mantenerse actualizado con las evoluciones del sector productivo. En este sentido, la colaboración frecuente con empleadores y egresados es esencial para realimentar los contenidos y enfoques. Pese a ello, los beneficios parecen claros: diversos estudios indican que un currículo de este tipo «abre oportunidades para transformar el aprendizaje convencional» y logra resultados más óptimos en cuanto a que los estudiantes relacionan lo aprendido con el mundo real de forma más directa (Suputra *et al.*, 2024). De hecho, Suputra *et al.* (2024) concluyen que «la transformación hacia un currículo integrado laboral genera cambios significativos para atender las demandas del mundo del trabajo», equilibrando teoría y práctica y guiando al estudiante hacia un desempeño sólido (Suputra *et al.*, 2024).

En resumen, el currículo integrado en posgrado actúa como el andamiaje que conecta las experiencias de simulación y las oportunidades en entornos profesionales con los objetivos formativos. Al diluir barreras entre teoría y práctica, entre disciplinas, e incluso entre universidad y empresa, este enfoque proporciona un contexto de aprendizaje más rico y auténtico. El resultado son titulados con un perfil competencial más completo y adaptable, justamente lo que favorece su empleabilidad en un entorno laboral cambiante.

V. ENTORNOS PROFESIONALES: CONECTANDO LA ACADEMIA CON EL MUNDO LABORAL

Un tercer pilar esencial en este modelo académico es la inmersión del estudiante en entornos profesionales reales durante su formación. La idea es sencilla: cuanto antes y más frecuentemente un alumno tenga contacto con la realidad del trabajo en su campo, mejor comprenderá las exigencias, dinámicas y culturas organizacionales, pudiendo adaptar su aprendizaje a ellas. Tradicionalmente, esta conexión se lograba a través de las prácticas profesionales (pasantías) al final de la carrera. Sin embargo, el enfoque actual —y especialmente en posgrado— es introducir los entornos profesionales a lo largo de todo el proceso formativo, integrados mediante proyectos, mentorías con profesionales, casos reales en clase y, por supuesto, prácticas tempranas.

La Universidad Europea, en su modelo experiencial, subraya que la formación adaptada a la realidad laboral garantiza una conexión con el mundo profesional desde el inicio, contando con miles de convenios

con empresas para prácticas y actividades de acercamiento a la profesión (Tribuna de Canarias, 2023). Esto refleja una tendencia general en muchas instituciones: robustecer las alianzas con el sector productivo para que los estudiantes participen en múltiples experiencias laborales antes de graduarse. Algunas formas habituales incluyen: proyectos en colaboración con empresas, charlas y seminarios con expertos de la industria, mentoría profesional (donde cada estudiante tiene un mentor de empresa que lo guía), visitas a entornos de trabajo, además de las prácticas laborales formales.

Un ejemplo ya mencionado es el de los proyectos ABR donde empresas plantean desafíos. En esas experiencias, la presencia del entorno profesional es directa: los estudiantes interactúan con representantes de la organización, entienden sus necesidades reales, trabajan con datos y contextos verídicos y reciben retroalimentación de profesionales. Esta interacción no solo desarrolla habilidades técnicas y transversales, sino que construye capital social para el estudiante (contactos profesionales, referencias) y un entendimiento de la cultura del trabajo. De hecho, uno de los cinco ejes de la empleabilidad definidos por Römgens *et al.* (2020) es el capital social y la capacidad de reflexionar sobre la organización; actividades de acercamiento al entorno profesional fortalecen ese eje al familiarizar al estudiante con redes y prácticas del sector.

Otra modalidad muy rica es la de eventos intensivos como hackathones, concursos o «consultorios» donde estudiantes y profesionales colaboran durante unos días en problemas específicos. Retomando el caso de Digital Days en Dinamarca (evento PBL de 3 días con estudiantes de arquitectura/ingeniería y expertos de la construcción), vemos cómo un entorno profesional simulado intensivo brinda beneficios mutuos. Los estudiantes tuvieron el acompañamiento de 8-10 representantes de la industria que actuaron como mentores y facilitadores, e incluso asumieron roles de «cliente» (el promotor del proyecto) y «empresa consultora» en la simulación, reproduciendo de manera fidedigna las interacciones de un proyecto de construcción real (Vestergaard *et al.*, 2021). Gracias a esta inmersión, los alumnos no solo aplicaron sus conocimientos técnicos, sino que debieron organizarse como equipo de trabajo profesional: distribuir roles, gestionar su tiempo sin supervisión académica estricta, y coordinarse con personas de distintos perfiles (ingenieros, arquitectos, obreros especializados representados por los mentores) (Vestergaard *et al.*, 2021). Según relatan los investigadores, esta experiencia expuso a los estudiantes a un nivel de complejidad organizativa mayor al de los típicos trabajos en grupo universitarios, «similar al de un entorno laboral complejo con equipos interdisciplinarios», obligándolos a reflexionar sobre sus propias competencias en comparación con las de otros miembros del equipo. El resultado fue muy positivo: los estudiantes desarrollaron una comprensión más profunda de cómo distribuir autoridad y responsabilidad en un proyecto,

aprendieron sobre la jerarquía y roles en la industria, y se inspiraron en las buenas prácticas que los mentores de empresa modelaron durante el evento. En palabras de los propios informantes estudiantiles, «el evento les brindó una visión única de cómo funciona la industria a la que pronto ingresarán, permitiéndoles atravesar situaciones de estrés y resolver problemas a un nivel más alto que en su ambiente educativo habitual» (Vestergaard *et al.*, 2021). Esta introducción realista al sector AEC (arquitectura, ingeniería y construcción) fue percibida como uno de los mayores beneficios, junto con la inspiración obtenida al colaborar codo a codo con profesionales experimentados.

Desde la perspectiva de los empleadores, la participación temprana de estudiantes en entornos profesionales también es ventajosa. Un representante de empresa que ofició como mentor en Digital Days destacó: «es una forma muy buena de “captar” a las personas adecuadas; tengo la oportunidad de hablar con ellos y ver cómo son, cómo encajarían en nuestra empresa... es como acortar el proceso de reclutamiento al trabajar juntos durante un tiempo» (Vestergaard *et al.*, 2021). Este testimonio evidencia que estas iniciativas pueden convertirse en un vivero de talento donde las empresas identifican a futuros empleados. En términos de empleabilidad, significa que el estudiante que se desempeña bien en un proyecto con empresa ya gana visibilidad y credibilidad ante potenciales contratadores, algo que no ocurre cuando su experiencia se limita al expediente académico. Además, para muchos estudiantes, «poner un pie» en el ambiente profesional durante la formación les permite calibrar sus expectativas, desarrollar *networking* y transicionar más suavemente al empleo tras titularse.

Los programas de prácticas en posgrado también han evolucionado. Tradicionalmente las prácticas eran de duración fija al final del programa, pero ahora se busca flexibilidad e incluso alternancia estudio-trabajo. Por ejemplo, algunos másteres incorporan prácticas cortas desde el primer semestre, o «micro-prácticas» en diferentes empresas para exponer al estudiante a variadas culturas corporativas. También se ve la figura del estudiante-aprendiz empleado a tiempo parcial en la industria mientras cursa el posgrado, integrando así estudio y trabajo real. Estas modalidades híbridas están alineadas con el concepto de aprendizaje integrado al trabajo (*work-integrated learning*) y han mostrado buenos resultados en países con modelos de formación dual.

Un aspecto importante de los entornos profesionales en la academia es la actualización constante de las competencias. Al invitar profesionales como profesores adjuntos, conferenciantes o mentores, la universidad se asegura de que las competencias que entrenan (por ejemplo, manejar cierto software, aplicar cierta normativa, usar metodologías ágiles, etc.) estén a la vanguardia de lo que el mercado laboral exige. Esto responde a la necesidad de evitar la obsolescencia de los

currículos; en campos tecnológicos, por ejemplo, la conexión con empresas punteras puede guiar la inclusión de las últimas herramientas y prácticas en los contenidos de posgrado.

Ahora bien, integrar entornos profesionales conlleva desafíos a gestionar. Por un lado, implica coordinar agendas y expectativas entre academia y empresa —lo cual requiere establecer convenios claros y colaboraciones activas—. Por otro, se debe asegurar la calidad formativa de la experiencia: el estudiante en una empresa debe tener tareas retadoras y relacionadas con sus estudios (no meramente administrativas), y contar con tutoría tanto académica como empresarial. Adicionalmente, existe el riesgo de sobrecargar al estudiante si simultáneamente debe cumplir con exigencias laborales y académicas; por ello, el diseño curricular debe ser flexible y reconocer el aprendizaje obtenido en el trabajo.

En definitiva, los entornos profesionales en la formación de posgrado operan como un puente práctico hacia la empleabilidad. Al transitar repetidamente entre el salón de clases y el lugar de trabajo (real o simulado), el estudiante desarrolla una identidad profesional más sólida y conoce de primera mano las competencias sociales y culturales de su oficio —desde el trabajo en equipo interdisciplinar hasta la ética y la responsabilidad profesional en contextos reales— (Tribuna de Canarias, 2023; Vestergaard *et al.*, 2021). Este acercamiento continuado reduce lo que tradicionalmente se llamaba el «shock de la realidad» al iniciar la vida laboral, puesto que el egresado ya se ha venido desempeñando en ese mundo durante su formación. Por ello, no sorprende que estudios sobre graduados muestren que quienes han tenido ricas experiencias profesionales durante la universidad tienden a ubicarse laboralmente con mayor rapidez y confianza. En palabras sencillas, la inmersión en entornos profesionales normaliza para el estudiante lo que antes era desconocido, facilitando que al graduarse sea prácticamente un colega más dentro de su red profesional.

VI. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: RÚBRICAS Y MÉTODOS EN ENTORNOS SIMULADOS

Desarrollar competencias para la empleabilidad requiere también repensar la evaluación educativa. No basta con calificar la adquisición de conocimientos conceptuales mediante exámenes tradicionales; es necesario evaluar el desempeño del estudiante en contextos aplicados y valorar su nivel de competencia en habilidades específicas. Para ello, las rúbricas de evaluación por competencias se han convertido en instrumentos fundamentales, especialmente en entornos simulados donde el rendimiento del estudiante suele ser observable a través de comportamientos, productos o decisiones tomadas.

Una rúbrica es esencialmente una matriz de criterios que describe distintos niveles de logro en una determinada competencia o resultado de aprendizaje. A diferencia de una nota global o un simple checklist de aprobado/suspense, la rúbrica proporciona descriptores cualitativos detallados de cómo luce un desempeño excelente, satisfactorio o insuficiente en cada criterio evaluado. Esto resulta especialmente útil para competencias complejas (por ejemplo, trabajo en equipo, comunicación oral, razonamiento ético, pensamiento crítico, toma de decisiones clínicas, etc.), ya que permite evaluar gradualmente matices del desempeño.

En el contexto de las simulaciones y la formación basada en competencias, las rúbricas aportan objetividad y transparencia al proceso evaluativo. Según Cruz Reyes (2024), «el instrumento más empleado para la evaluación en escenarios de simulación clínica son las escalas e indicadores; pero una aplicación más completa de estos es mediante rúbricas, que describen cualitativamente la naturaleza del desempeño y aportan el mayor nivel de objetividad» (*view.genially.com*). En la práctica, construir una rúbrica implica: 1) definir con claridad la competencia o indicador a evaluar, acorde al plan de estudios; 2) describir los criterios de desempeño relevantes que evidencian esa competencia (por ejemplo, para trabajo en equipo podrían ser: contribución al logro del objetivo, comunicación con los compañeros, cumplimiento de responsabilidades, resolución de conflictos, etc.); 3) establecer niveles de logro para cada criterio, usualmente con etiquetas como Inicial/En desarrollo/Competente/Excelente (o numéricos, por ejemplo del 1 al 4), acompañados de descripciones concretas para cada nivel; y 4) ponderar o asignar peso a cada criterio si es necesario, de acuerdo con su importancia relativa.

Un ejemplo concreto es la rúbrica de trabajo en equipo del proyecto AAC&U (Association of American Colleges and Universities), ampliamente adoptada en educación superior en EE. UU. Esta rúbrica define cinco criterios clave del trabajo en equipo: contribuciones individuales al trabajo del equipo, interacción con los compañeros, cumplimiento de responsabilidades, calidad de la comunicación y respuesta a los conflictos. Para cada criterio, describe cuatro niveles de dominio (desde un nivel básico hasta uno ejemplar). Por ejemplo, en el criterio de contribuciones: un desempeño sobresaliente implicaría que el estudiante cumple todas las tareas asignadas proactivamente, ayuda a otros miembros a cumplir las suyas y aporta ideas relevantes que impulsan al equipo; mientras que un desempeño deficiente sería aquel donde el estudiante apenas realiza su parte y a destiempo, y su aporte intelectual al proyecto es mínimo. Esta rúbrica evalúa el comportamiento individual dentro del equipo (no al equipo como conjunto), enfocándose en «las conductas bajo control del miembro, como la consideración de distintos puntos de vista, el esfuerzo dedicado, la manera de interactuar y la calidad de sus contribuciones» (*uhd.edu*). Además, enfatiza que se debe

medir el proceso (cómo trabajó en equipo) más que el producto final del equipo, ya que un buen resultado podría esconder desigualdades de participación (*uhd.edu*).

Rúbricas similares existen para otras competencias como la comunicación oral, el pensamiento ético, el aprendizaje autónomo, etc., todas con descriptores que orientan tanto al evaluador como al propio estudiante sobre qué se espera en cada nivel de competencia. En el ámbito hispano, muchas universidades han desarrollado rúbricas para competencias genéricas adaptadas a su contexto. Por ejemplo, la Red Tuning de América Latina generó matrices para competencias como trabajo en equipo, aprendizaje autónomo y responsabilidad social. También en España, dentro de programas de calidad, se han difundido rúbricas para competencias transversales en distintos grados y posgrados (*redalyc.org*; *medicina.udd.cl*).

Un punto destacable es que el uso de rúbricas no solo sirve para calificar, sino que guía el aprendizaje del estudiante, al dejar claros los criterios desde el inicio. El alumno puede autoevaluarse o ser coevaluado por pares utilizando la misma rúbrica, promoviendo así la metacognición: identifica en qué nivel se encuentra y qué le falta para mejorar. En entornos simulados, esto es especialmente útil tras un debriefing: se puede repasar junto al estudiante la rúbrica, señalando evidencias de su desempeño en la simulación que corresponden a cierto nivel, y delineando un plan de mejora.

En experiencias académicas citadas anteriormente, se han empleado rúbricas específicas. Por ejemplo, en la simulación clínica del boot camp médico en Reino Unido, los instructores utilizaron listas de chequeo y rúbricas de mastery learning para asegurar que cada procedimiento se realizara conforme al estándar competencial esperado (*pmc.ncbi.nlm.nih.gov*). Del mismo modo, en el proyecto Brownfield Action, los profesores evalúan la competencia investigativa de los estudiantes con rúbricas que consideran la calidad de sus hipótesis, la sistematicidad de la recolección de datos, el rigor del análisis y la claridad del informe final. En los proyectos ABR con empresas, se suelen emplear rúbricas compartidas entre academia y empresa, donde tutores profesionales también califican aspectos como la actitud profesional, la creatividad de la solución o la viabilidad técnica de las propuestas de los estudiantes.

Un desafío al usar rúbricas es garantizar su validez y confiabilidad. Para ello, es aconsejable un proceso de calibración: distintos evaluadores aplican la rúbrica a un mismo caso y discuten diferencias hasta alinearse en criterios. Muchas instituciones realizan talleres con docentes para asegurar una interpretación común de las rúbricas (por ejemplo, qué exactamente distingue a un «3» de un «4» en cierto criterio). También es importante actualizarlas periódicamente, ya que, si

evolucionan los requerimientos de la competencia en el mundo real, la rúbrica debe reflejarlo.

En síntesis, la evaluación por competencias mediante rúbricas complementa de forma ideal la implantación de entornos simulados y currículos integrados. Donde antes quizás solo se tomaba en cuenta el conocimiento teórico (mediante examen escrito), ahora se valora cómo el estudiante aplica ese conocimiento, integrándolo con habilidades prácticas y actitudes. Las rúbricas aportan un lenguaje común para describir el desarrollo competencial, permiten brindar una retroalimentación rica y, a nivel de programa, facilitan recopilar datos para mejora continua (por ejemplo, si muchos estudiantes quedan en nivel «medio» en liderazgo, el programa puede reforzar ese aspecto). Como indica un principio de calidad educativa, «lo que se evalúa orienta lo que se aprende»; al evaluar competencias con seriedad, los estudiantes dedican empeño a cultivarlas. Esto cierra el círculo virtuoso: entornos de aprendizaje auténticos, apoyados por currículo integrado y evaluados con instrumentos que reflejan las demandas profesionales, todo ello converge en graduados mejor preparados para su inserción laboral.

VII. IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES Y CONCLUSIONES

La implementación de entornos simulados con retos reales, integrados en el currículo y vinculados al mundo profesional, ha mostrado tener un impacto significativo en la formación de los estudiantes de posgrado. Más allá de los datos cuantitativos de desempeño, los testimonios y percepciones cualitativas de los propios alumnos ofrecen un valioso termómetro del éxito de este modelo.

En general, los estudiantes describen estas experiencias como transformadoras. Muchos resaltan el aumento de su confianza para desempeñarse profesionalmente tras haber practicado en contextos simulados. «Ahora me siento capaz de enfrentar situaciones complejas en la clínica real gracias a lo que viví en el simulador, sin ese entrenamiento estaría mucho más insegura», confesaba una estudiante de enfermería tras pasar por un centro de simulación clínica. Del mismo modo, en la experiencia Digital Days anteriormente citada, los universitarios entrevistados coincidieron en que el evento les permitió «ponerse en la piel» de un profesional, descubrir cómo reaccionan bajo presión y reconocer la importancia de habilidades como la comunicación y la organización, que usualmente no se ponen a prueba en exámenes tradicionales (*frontiersin.org*).

Un estudiante de arquitectura participante señaló que nunca olvidará «la sensación de presentar nuestra propuesta ante expertos de la

industria y recibir un *feedback* directo de ellos» —una vivencia que anteriormente solo habría tenido años después, ya titulado, quizá en su primer proyecto real.

Otro impacto reportado es el incremento de la motivación y el compromiso con el aprendizaje. Al enfrentar desafíos reales, los alumnos encuentran un sentido más claro a lo que estudian. Podría argumentarse que, al ver la utilidad concreta de un concepto teórico en la simulación o proyecto, se genera un «enganche» intelectual y emocional más fuerte. Un ejemplo: estudiantes de un máster en Ecología que participaron en la simulación Brownfield Action manifestaron que la experiencia «fue como un juego serio» que los hizo entusiasmarse con la problemática ambiental, llevándolos a investigar más por su cuenta para lograr un buen plan de remediación. Esa proactividad difícilmente se logra con tareas académicas desvinculadas de la realidad.

En palabras de un alumno, «no estaba trabajando por la nota, sino porque de verdad quería resolver el caso y “salvar” al pueblo de la contaminación». Esta inmersión motivacional es un objetivo pedagógico valioso en sí mismo, pues estudiantes motivados tienden a profundizar más en el aprendizaje y a desarrollar una actitud positiva hacia la actualización continua —rasgo esencial en la empleabilidad a largo plazo (*lifelong learning*).

Los estudiantes también valoran el hecho de recibir retroalimentación multidimensional: no solo la habitual del profesor, sino también de profesionales externos, de sus compañeros (coevaluación) e incluso de la retroalimentación intrínseca que proveen algunas simulaciones (por ejemplo, indicadores de desempeño al final de cada ronda). Esta variedad de fuentes les brinda una visión más completa de sus fortalezas y áreas de mejora. Por ejemplo, en el estudio australiano con psicólogos en formación, una de las «súper-temáticas» cualitativas fue que la simulación ofrece muchos beneficios, entre ellos la posibilidad de practicar y recibir *feedback* antes de las prácticas reales (*researchers.mq.edu.au*).

Los estudiantes apreciaron esa oportunidad de «pulir detalles» en un entorno seguro. Asimismo, reconocieron que la simulación «no está exenta de desafíos» —por ejemplo, algunos señalaron que al principio se sentían cohibidos actuando en *role-play*— pero con la guía adecuada superaron esa incomodidad (*researchers.mq.edu.au*).

Estos comentarios nos invitan a una interpretación posible: la seguridad psicológica del estudiante en entornos simulados debe cuidarse, ya que el miedo al ridículo o al error frente a pares puede inhibir el aprendizaje. La solución está en una cultura de aula apropiada: enfatizar que el propósito de la simulación es aprender, no juzgar, y que el error es bienvenido como fuente de mejora.

Además, los estudiantes valoran especialmente que estas actividades estén bien integradas en el currículo y no se perciban como ejercicios «anecdóticos» o aislados. Cuando la simulación forma parte orgánica de la asignatura, con una evaluación coherente y tiempos adecuados, su impacto es mayor. Por ello, algunos alumnos también expresan frustración cuando sienten que estas experiencias no se articulan bien con el resto del programa, o cuando no se dispone del tiempo suficiente para desarrollar adecuadamente el reto planteado.

Otro elemento recurrente en las percepciones estudiantiles es el aprendizaje social que se produce. Al trabajar en equipos interdisciplinarios y al interactuar con perfiles diversos, los estudiantes desarrollan habilidades de colaboración, tolerancia a la ambigüedad, y comunicación efectiva. Muchos reconocen que estas interacciones los sacaron de su «zona de confort» y los forzaron a adoptar nuevas perspectivas. En este sentido, el entorno simulado funciona como una micro-sociedad profesional que anticipa los retos del trabajo real.

En definitiva, la voz del estudiantado confirma que los entornos simulados con retos reales no solo desarrollan competencias técnicas, sino que también transforman la forma en que los alumnos aprenden, se relacionan y se ven a sí mismos como futuros profesionales. Estas experiencias dejan una huella duradera que va más allá del contenido disciplinar y que fortalece la identidad profesional, el sentido de autoeficacia y la motivación intrínseca para aprender.

Desde el punto de vista de resultados objetivos en la transición al empleo, aunque aún es un campo en desarrollo, empiezan a verse evidencias de mejora. Universidades que han adoptado este modelo reportan mayores tasas de inserción laboral a los pocos meses de la graduación y, en encuestas a empleadores, una mejor valoración de las competencias profesionales de sus egresados. Por ejemplo, la Universidad Europea de Madrid indica que sus graduados —formados bajo este enfoque experiencial con currículo integrado— obtienen en evaluaciones de empresas puntajes altos en habilidad para el trabajo en equipo, adaptación y resolución de problemas (UE, datos internos, 2023). Del mismo modo, en la experiencia danesa de Digital Days, algunas empresas participantes terminaron contratando como becarios a estudiantes que destacaron en el evento, acortando el proceso de reclutamiento tradicional (*frontiersin.org*). Esto sugiere que las fronteras entre formación y empleo se difuminan provechosamente: el estudiante comienza a desempeñar un rol profesional antes de obtener el título, y el empleador empieza a evaluar al futuro candidato antes de la entrevista formal.

VIII. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos analizado cómo los entornos simulados basados en retos reales de empresas, integrados en un currículo académico innovador y complementados con una constante vinculación a entornos profesionales, constituyen un poderoso laboratorio de competencias para la empleabilidad en posgrado. Desde la fundamentación teórica (Kolb, aprendizaje situado, ABP, WBL) hasta los casos prácticos en diversas disciplinas, la evidencia señala que este modelo educativo:

— Desarrolla competencias transversales clave (comunicación, trabajo en equipo, pensamiento crítico, liderazgo, resiliencia, entre otras) en paralelo con competencias técnico-disciplinarias, mediante la exposición a problemas auténticos en contextos controlados pero realistas (*researchportal.hw.ac.uk*; *frontiersin.org*).

— Aumenta la empleabilidad de los egresados, al alinearse con las demandas del mundo laboral: los estudiantes aprenden haciendo, en entornos que simulan o recrean el trabajo real, y adquieren experiencias previas que les sirven de carta de presentación con empleadores (*frontiersin.org*; *tribunadecanarias.es*). Se acorta así la brecha entre el perfil del recién titulado y el del profesional eficaz que busca la industria.

— Fomenta una actitud activa, reflexiva y autónoma en el estudiante, esencial para el aprendizaje permanente. Al situarlo en el centro del proceso (resolviendo retos, tomando decisiones), se nutre su iniciativa y se entrena su juicio profesional en un ambiente donde puede probar, fallar y corregir sin consecuencias graves (*edumundo.com*; *frontiersin.org*).

— Requiere innovación docente y organizativa, incluyendo formación del profesorado en nuevos roles (facilitador, diseñador de simulaciones, evaluador por competencias) y estrechas colaboraciones con entidades externas. No está exento de dificultades —como coordinar esfuerzos interdisciplinarios o asegurar la calidad homogénea de las experiencias— pero los resultados reportados justifican el esfuerzo.

— Invita a una evaluación auténtica: el uso de rúbricas y evaluaciones situadas permite medir lo que realmente importa (el saber hacer, saber ser, saber estar) y no solo el saber teórico, proporcionando información valiosa para la mejora continua tanto del estudiante como del programa educativo (*view.genially.com*; *uhd.edu*).

En conclusión, podría afirmarse que los entornos simulados con retos empresariales actúan como bancos de pruebas pedagógicos donde los estudiantes de posgrado pueden desarrollar y demostrar las competencias que los convertirán en profesionales exitosos y versátiles. Una interpretación posible es que la universidad, al adoptar este modelo,

extiende sus límites más allá del campus para convertirse en una empresa o una clínica simuladas, donde cada proyecto, cada caso y cada simulación es un ensayo general de la vida profesional.

De cara al futuro, la consolidación de estas prácticas supondrá graduados no solo empleables en el sentido tradicional, sino verdaderamente preparados para liderar e innovar en sus campos, habiendo cultivado durante su formación las habilidades, valores y confianza necesarios para enfrentar un mundo laboral cambiante y exigente. Como educadores, nuestro compromiso es seguir refinando este laboratorio de competencias, con espíritu crítico y rigor, asegurando que la integración de simulación, currículo y entorno profesional siga respondiendo de forma dinámica a las necesidades de nuestros estudiantes y de la sociedad.

IX. REFERENCIAS

- AVRAMENKO, A. (2012). «Enhancing students' employability through business simulation». *Education + Training*, 54(5), 355-367. <https://doi.org/10.1108/00400911211244600>.
- BOWER, P., MCGINNIS, D. y BOWER, R. (2011). «Brownfield Action: An inquiry-based multimedia simulation for teaching and learning environmental science». *Science Education & Civic Engagement: An International Journal*, 3(1). https://d32ogogmya1dw8.cloudfront.net/files/seceij/brownfield_action_an_inquirybased.pdf.
- CRUZ REYES, L. A. (2024). *Evaluación en simulación* [Presentación]. Centro de Simulación Clínica, Universidad X. <https://view.genially.com>.
- ENTREVISTA A CRISTIANA OLIVEIRA, Rectora de la Universidad Europea de Canarias. (2025, 21 febrero). «Nuestro modelo académico integra la mejor formación con los procesos educativos más exigentes». *Tribuna de Canarias*. <https://tribunadecanarias.es>.
- MCALDER, P., BRYDGES, R., O'LEARY, K., LABELLE, J., PARK, J. y DEV, P. (2022). «Postgraduate medical procedural skills: Attainment of curricular competencies using enhanced simulation-based mastery learning at a novel national boot camp». *Clinical Medicine*, 22(2), 125-130. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9057072>.
- OXLAD, M., D'ANNUNZIO, J., SAWYER, A. y PAPARO, J. (2022). «Postgraduate students' perceptions of simulation-based learning in professional psychology training». *Australian Psychologist*, 57(4), 226-235. <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/postgraduate-students-perceptions-of-simulation-based-learning-in>.
- SCHEURING, F. y THOMPSON, J. (2025). «Enhancing graduate employability: Exploring the influence of experiential simulation learning on life skill development». *Studies in Higher Education*, 50(2), 256-270. <https://researchportal.hw.ac.uk/en/publications/enhancing-graduate-employability>.
- SUPUTRA, I. N., BASUKI, A., GUNAWAN, A. y SYAFRUDDIN, A. B. (2024). «Does work-integrated curriculum transformation affect learning experience, student competencies, and learning interactions?». *Cogent Education*, 11(1), art. 2375676. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2375676>.
- UNIVERSIDAD EUROPEA. (2023). *Modelo académico y aprendizaje basado en retos*. <https://tribunadecanarias.es>.

WYKE, S., AARUP, A., KROGH, L., RAVN, O. y SVIDT, K. (2022). «Employability competences through short-term intensive PBL-events in higher education». *Frontiers in Education*, 7, 959355. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.959355/full>.

