

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.

