



**Universidad de Jaén**

Facultad de Ciencias Sociales  
y Jurídicas

Trabajo Fin de Grado

# **LA ENSEÑANZA SUPERIOR DESDE UN ENFOQUE ACTUAL**

**Alumna: Marta Chamorro Martos**

**Junio, 2020**

## RESUMEN

Los centros de educativos siguen utilizando los tradicionales métodos de enseñanza en el docente se centra en transmitir los conocimientos sin estimular sus habilidades y competencias del alumno. Hoy en día, la enseñanza se ha convertido en uno de los factores vitales para poder afrontar un futuro profesional, por lo que es necesario preparar a los estudiantes para que sean capaces de adaptarse y actuar en la sociedad actual. Por ello, es necesario que el docente aplique diferentes estrategias de aprendizaje que motiven al alumnado a obtener dichas competencias y capacidades con menor esfuerzo. Existen diversos métodos para la enseñanza pero no todos son igual de eficaces. En ocasiones, el docente no está preparado para la implementación de nuevos métodos educativos por falta de formación en las nuevas tecnologías, que hoy en día son imprescindibles para incentivar el aprendizaje. En este trabajo revisamos el contexto de la educación superior, promoviendo una enseñanza mucho más flexible, no encaminada a la importancia de los resultados sino hacía la creatividad y desarrollo de competencias y habilidades necesarias, para poder afrontar con garantías el contexto actual. Así mismo, analizaremos las existentes ineficiencias en el contexto educativo actual y, posteriormente, se explican las novedosas técnicas para fomentar el aprendizaje autónomo a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Para finalizar, se indican diversas propuestas de mejora en el ámbito educativo, para paliar los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje en un escenario tecnológico y de distanciamiento social motivado por la Covid-19.

**Palabras clave:** Métodos educativos, Educación a distancia, Coaching educativo, Moodle, Google Classroom, Gamificación

## ABSTRACT

Educational institutions continue to use traditional teaching methods in which the teacher focuses on transmitting knowledge without stimulating the student's skills and competences. Today, teaching has become one of the vital factors in being able to face a professional future, and it is therefore necessary to prepare students to be able to adapt and act in today's society. Therefore, it is necessary for teachers to apply different learning strategies that motivate students to obtain such skills and abilities with less effort. There are various methods of teaching but not all are equally effective. Sometimes, teachers are not prepared to implement new educational methods due to lack of training in new technologies, which today are essential to encourage learning. In this work we review the context of higher education, promoting a much more flexible teaching, not aimed at the importance of results but towards creativity and development of necessary competences and skills, to be able to face the current context with guarantees. Likewise, we will analyze the existing inefficiencies in the current educational context and, later on, we will explain the new techniques to promote autonomous learning through information and communication technologies. To conclude, we indicate various proposals for improvement in the educational sphere, to palliate the problems of the teaching-learning process in a technological scenario and of social distancing motivated by the Covid-19.

**Keywords:** Educational methods, Distance learning, Educational coaching, Moodle, Google Classroom, Gamification

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA.....	2
2.1. MARCO QUE AMPARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	2
2.2. ESTRUCTURA ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.....	5
2.3. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	6
2.4. TÉCNICAS DOCENTES TRADICIONALES EN EL AULA .....	8
2.5. INEFICIENCIA DEL SISTEMA ENSEÑANZA ACTUAL.....	10
3. MÉTODOS ALTERNATIVOS DE ENSEÑANZA ACTUAL.....	14
3.1. EL COACHING EDUCATIVO .....	14
3.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS .....	17
3.3. EDUCACIÓN A DISTANCIA .....	18
3.4. GAMIFICACIÓN.....	23
4. CONCLUSIONES .....	27
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	29

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Normalización de las enseñanzas universitarias .....	5
Figura 2. Estructura de la educación superior en España.....	6
Figura 3. Retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	7
Figura 4. Puntuaciones medias de cada competencia percibida con carácter global .....	12
Figura 6. Estructura de la plataforma Moodle.....	19
Figura 7. Estructura de la plataforma Google Classroom .....	21
Figura 8. Características del modelo de aprendizaje aula invertida.....	22
Figura 9. Ejemplo de preguntas en la aplicación Kahoot.....	25
Figura 10. Ejemplo de las carreras espaciales en la aplicación Socrative.....	26

## **ÍNDICE DE CUADROS**

Cuadro 1. Definición de las competencias básicas .....	11
Cuadro 2. Características de las técnicas utilizadas en la gamificación.....	24



# 1. INTRODUCCIÓN

Hasta nuestros días, la enseñanza ha sido capitalizada por los sistemas educativos de la revolución industrial, con el propósito de formar al sujeto para integrarse al mundo laboral. El ámbito educativo está clasificado por las edades de los niños, según sus habilidades para las matemáticas y la lengua, diferenciando severamente entre “ciencias” y “letras” (teniendo más mérito la primera clasificación), y, sobre todo, presionando a los individuos para que decidan diligentemente el camino de su porvenir profesional (García, Ortega y Sola, 2018). El sistema educativo industrial aflora por la carencia de trabajadores especializados en trabajos mecánicos para que pudieran trabajar en las fábricas (Robinson, 2015). Por ello, se asume la necesidad de normalización, y la gran importancia de la repetición y memorización de datos, es decir, dar más valor a los resultados (capacidad productiva del individuo) dejando atrás las capacidades no curriculares (imaginación, visión, flexibilidad, ingenuidad, infinidad, competencias comunicativas interculturales o capacidad constitucional), que en un futuro serán más importantes debido a los grandes cambios que se producen en el modelo de negocios (Ponce y Sarmiento, 2017). Cabe destacar las grandes transformaciones que han sufrido los modelos de la profesionalidad, antes lineales y prolongados, y a día de hoy cambiantes y multitarea.

En esta sociedad de importantes transformaciones, el modelo educativo apuesta por la transición para dar solución a las nuevas peticiones y requisitos sociales. Esta situación provoca un importante reto: el menester de conformar las generaciones futuras en competencias emocionales, de tal manera que aprendan a gestionar y a desarrollar la suficiente flexibilidad ante las situaciones de incertidumbre (Buxarrais, 2013). Hoy en día, la enseñanza se ha convertido en uno de los factores vitales para poder afrontar un futuro profesional. El desafío es educar a los alumnos que, aparte de los buenos conocimientos, obtengan excelentes habilidades emocionales y sociales, que aprendan a comunicarse y que realicen razonamientos críticos y creativos (Pacheco y Fernández, 2013). Para ello, es necesario que el centro educativo, junto con los contenidos académicos, se reformen en un ambiente que promueva las técnicas emocionales que anteriormente se habían dejado de lado. Así, la enseñanza se debe orientar hacia una formación integral, considerando tanto la importancia cognitiva como la emocional y relacional, impulsando el progreso de la inteligencia humana (Tobón, 2015).

Por todo ello, nuestro objetivo consiste en revisar el contexto de enseñanza actual y promover una enseñanza mucho más flexible, no encaminada a la importancia de los resultados, sino hacía la creatividad, intuición, empatía, capacidad organizativa, etc. para poder afrontar con garantías el contexto actual. Para dicho estudio, vamos a elaborar un temario sobre las técnicas y métodos de enseñanza de las capacidades universitarias. A continuación, vamos a introducir el tema de la educación superior en España, seguidamente, nos centraremos en los principales métodos de enseñanza, y finalizaremos con la exposición de las conclusiones de este trabajo.

## **2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA**

### **2.1.MARCO QUE AMPARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Los distintos niveles de competencia de las universidades se hallan en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU). Este texto legal, a nivel nacional, establece de forma análoga y global un marco de referencia que estructura y actualiza los diferentes puntos académicos, de docencia, de investigación y de gestión, para el desempeño de la actividad universitaria en España. En ella, se encuentran articulados los planes determinados con las características propias de los diversos centros de enseñanza, haciendo un especial reconocimiento del valor extraordinario de esta actividad y de la representación de la universidad como delegada de desarrollo cultural, económico y social (Muñoz y Nieto, 2015).

Esta legislación, adaptada a lo sentenciado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>1</sup>, reúne los requisitos acerca de la admisión a los nacionales de Estados miembros de la UE al progreso de la actividad docente e investigadora en las universidades de España, facilitando la movilidad del profesorado (Donoso, Arquero, Reguera y Pérez, 2011). En esta ordenación de la enseñanza universitaria se encuentran los derechos y obligaciones del profesorado, sin quebrantar los que consecutivamente terminen los estatutos de cada universidad. Así mismo, se les otorga flexibilidad a fin de que las universidades puedan propiciar su diplomacia de profesorado y organizar eficientemente sus necesidades docentes e

---

<sup>1</sup> <http://www.eees.es/>

investigadoras, siguiendo las competencias establecidas para cada Comunidad Autónoma (Veintimilla y Espín, 2014).

A día de hoy, a pesar de los importantes cambios que se han producido en la educación, la Universidad ha evolucionado prestando más atención a la investigación y la representación que esta función ejerce en la agrupación del procedimiento de innovación, dejando atrás la importancia de las necesidades docentes que conlleva esta transformación constante (Escudero, Pino y Rodríguez, 2010). El profesor es la figura predominante en la organización universitaria que adyacente con los alumnos posibilita su labor, cuyo objetivo es enseñar la capacidad de aprendizaje convirtiéndose en elemento concluyente del potencial de las economías (Tiana, 2013). El artículo 56.1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, establece en relación al profesorado universitario la pertenencia a uno de los colectivos: Catedráticos de Universidad o Profesores Titulares de Universidad, dotándolos de capacidad docente y, cuando obtengan el título de doctor serán dotados de capacidad investigadora (Solís, 2016). Estas capacidades, argumentadas en el artículo 33.2 y 40.1 de la misma ley orgánica, son definidas como un derecho y un deber, pero la gestión, que es una de las tareas junto a la investigación y la docencia, no es definida como tal.

Como señala Ortega (1930), los profesores que desarrollen mayor capacidad serán buenos investigadores, y los que no, serán solo docentes que sobrevivirán estimulados y observados por la ciencia. Para ser un buen docente es necesario investigar, si el sujeto no realiza esta función no podrá cuestionar y verá reducida su aptitud de transmitir conocimientos a los estudiantes.

En definitiva, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, se presenta como el producto de un análisis constructivo, en un plan colectivo, que manifiesta la responsabilidad de la ciudadanía con la doctrina universitaria española. El objetivo bajo el que se rige es ser un escenario creador, libre y flexible que otorgue a los organismos universitarios las resoluciones normativas más apropiadas, y que avale considerando sus diferentes peculiaridades, a sus carencias actuales y futuras (Buela, 2007). Teniendo siempre como finalidad y perspectivas el progreso de la calidad y de la eminencia para el desarrollo de la actividad universitaria. Se pretende dinamizar la sociedad y generar confianza de la ciudadanía en los organismos de educación superior y en el sistema universitario en su conjunto, adaptándose a las vertiginosas

transformaciones que se han producido y se están ejerciendo en los entornos sociales y económicos (Llinàs, Giroto y Solé, 2011)

La LOU reconocía la importancia de activar la movilidad de los estudiantes y del personal docente e investigador dentro de la organización española, asimismo de la europea e internacional (Ruiz, 2010). En su reforma (LOMLOU) suprimió la lista oficial de Títulos pasando a un procedimiento de registro de los títulos oficiales. Posteriormente, se creó el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) por el Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, en el que se publican, de forma actualizada, las nuevas titulaciones de Grado, Máster y Doctorado Oficiales que ofertan las universidades (Fernández, Martínez y Fernández, 2013).

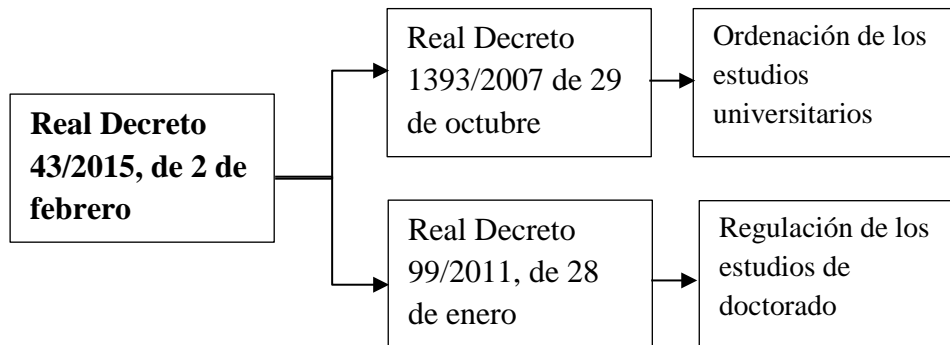
Las normas para el proyecto de los títulos de Grado fueron fijadas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, estableciendo 240 ECTS para los planes de estudios, dentro de estos créditos se incluyen actividades relacionadas con la formación a recibir por el alumnado (Tulla, 2010). Este documento fue modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que introdujo vías relativas a una puntualizada incrementación curricular para completar la estructura de los títulos de grado.

La regulación de las enseñanzas oficiales de doctorado, publicada en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, asentó la necesidad de poseer los títulos universitarios oficiales españoles de Grado, o equivalente, y de Master para el acceso a un programa oficial de doctorado (Esparcia, Nobell y Velázquez, 2013).

Los anteriores Reales Decretos 1393/2007 y 99/2011 fueron modificados por el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero (figura 1), actualizando el acceso a un programa de doctorado, en el que se exigía tener la titulación de Grado, con un mínimo de 240 créditos y tener los estudios de Master, con un mínimo de 60 créditos (Ramón, 2016). En esta rectificación, se alude a que los estudiantes con estudios universitarios de Grado, que tienen 180 créditos, y con una titulación universitaria de Master de 120 créditos, pueden acceder al doctorado en los países de nuestro entorno. Por ello, para los alumnos que han cursado sus estudios en el marco del EEES se da la facultad de estandarizar, en los casos en que sea conveniente, el curso de los estudios

universitarios de Grado y Máster en España a el curso de estos estudios en los países de nuestro ámbito (Bonete, 2015).

**Figura 1. Normalización de las enseñanzas universitarias**



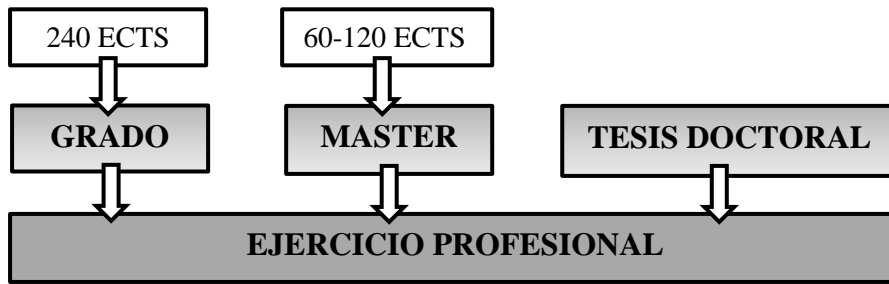
Fuente: elaboración propia.

## **2.2. ESTRUCTURA ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO**

Tras el origen de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, el sistema universitario español culminaba en 1996 con el proceso de diseño institucional que ahora conocemos (González y Rodríguez, 2010). Cada una de las comunidades autónomas, dentro de los territorios de su competencia, adquirirían plena competencia sobre el desarrollo de las políticas universitarias.

Desde 1996 hasta la actualidad se ha configurado la estructura del sistema universitario español, ha pasado de los títulos de ciclo corto (Diplomaturas, Ingenierías Técnicas y Arquitecturas Técnicas), ciclo largo (Licenciaturas, Ingenierías y Arquitecturas) y doctorado, al esquema de tres etapas: grado, máster y doctorado que establece el EEES (figura 2) (Carrasco, 2017). La incorporación a esta estructura de enseñanza universitaria es el fruto de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que ha iniciado una abismal actualización de las universidades españolas para su armonización con el sistema educativo comunitario (Gil, 2010). El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, dicta las bases para acoger la nueva estructuración universitaria. Este sistema permite adaptar las enseñanzas y títulos oficiales nacionales para su debida convergencia con los principios establecidos en el EEES, y que configuran la disposición actual del sistema universitario (López, 2010).

**Figura 2. Estructura de la educación superior en España**



Fuente: elaboración propia.

A lo largo de los años, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se ha reformado introduciendo determinadas adaptaciones en las pautas y tramites, a fin de asegurar una mejor agilidad y efectividad en el plan de los títulos por parte de los organismos universitarios (López, 2010).

La titulación de grado se constituye como el núcleo esencial de la educación superior, con una carga establecida de 240 créditos ECTS, tal y como establece el EEES, y cuyo desarrollo está englobado en cuatro cursos académicos (Orta y Méndez, 2012). Exceptuando, los estudios conducentes a la titulación universitaria de medicina, arquitectura o ingeniería cuyos planes de estudios presentan una duración establecida superior a la que se señala en este marco normativo (Puerta y Moya, 2012). Los estudios universitarios oficiales de grado de 240 créditos, tendrán que renovar la documentación en el plazo máximo de seis años, en el caso de los grados de 300 créditos tendrán que hacerlo en el plazo máximo de siete años, y los de grado de 360 créditos en el plazo máximo de ocho años (Rizo y Hernández, 2017).

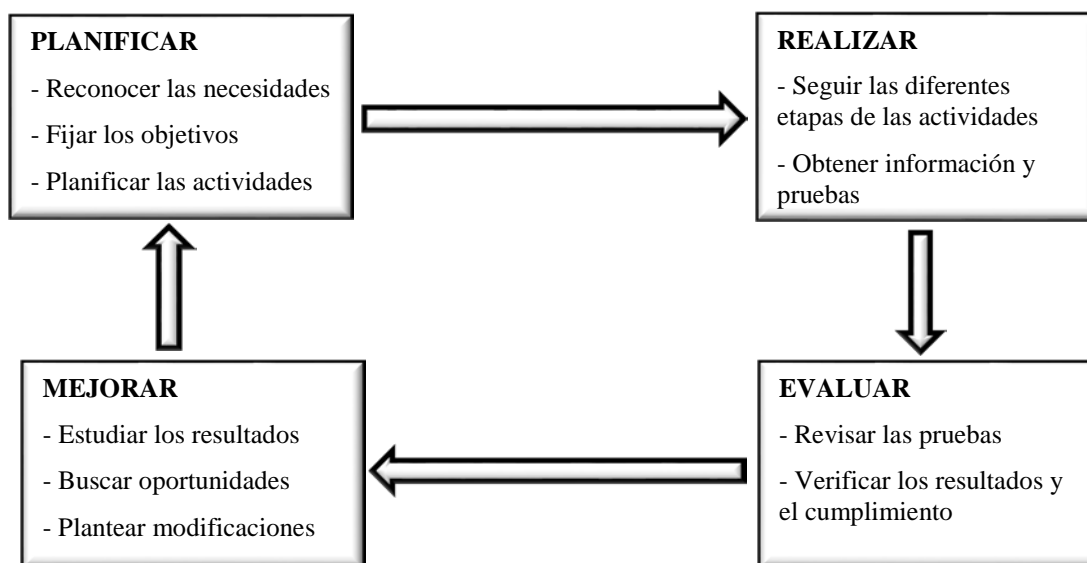
### **2.3.EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

La relación educativa es un proceso dual de enseñanza y aprendizaje, en el cual intervienen el docente y el alumno. La enseñanza es la labor del profesor universitario y se interpreta como la acción en la cual el docente expone los objetivos cognitivos y dirige al estudiante para que los investigue y entienda por sí mismo (Castaño, Fernández y Castañeda, 2012). Es una comunicación deliberada, estructurada y desarrollada en el aula con un ambiente creativo, donde se realiza la acción y se comparte tanto el conocimiento como las valoraciones personales (Guzmán, 2011). Por otro lado, el aprendizaje es el objetivo del alumno, que se

define como las etapas de cambio en el comportamiento del sujeto, generando en el individuo nuevas capacidades y conductas a través de la adquisición de conocimientos (López, 2017).

En medio de esta relación educativa, como tercer componente, están las materias o contenidos, que son enseñadas por el docente, y aprendidas por el alumno (Bolívar, 2011). Además, en la aplicación de este proceso son de gran importancia las estrategias metodológicas, al igual que los medios y elementos esenciales para su ejecución. Un elemento adicional lo constituye la evaluación, cuyo objetivo principal es retroalimentar el desarrollo de enseñanza-aprendizaje (figura 3); es decir, que el resultado obtenido en la evaluación aporta al docente y al alumno, de forma directa, tanto las deficiencias como las mejoras que se producen durante en el proceso, y así, mejorar las cualidades y el rendimiento del procedimiento de enseñanza-aprendizaje (Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez, Murillo, Rodríguez y Pardo, 2014).

**Figura 3. Retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje**



Fuente: elaboración propia.

Por último, debe considerarse el contexto en el que se produzca el proceso de enseñanza y aprendizaje, dependiendo de las diferentes características que se presenten, lo que exige al profesor una actitud adaptativa y la necesidad de apartarse de una actuación mecánica (Medina, 2015). En el próximo apartado nos centraremos en las distintas técnicas que el docente utiliza habitualmente.

## 2.4.TÉCNICAS DOCENTES TRADICIONALES EN EL AULA

Como comentamos en el anterior apartado, la labor del docente es la enseñanza, cuyo objetivo es comunicar o transmitir los conocimientos generales o específicos sobre una materia para formar íntegramente al alumnado (Castaño *et al.*, 2012). La realización de esta tarea docente depende de la forma de organizar e implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje, delimitada por los objetivos establecidos y de los recursos que disponga.

El punto de arranque de la enseñanza, es el análisis de los diferentes tipos de aprendizaje que desarrollan los alumnos. Entre ellos, Hernández y Guárate (2017) destacan los siguientes:

- Aprendizaje superficial: alumnos que aprenden sustentándose de memorización, adquiriendo conocimientos con la aceptación pasiva de ideas e información, reproduciendo el contenido cuando se le requiera y únicamente son competentes desarrollando ciertos tipos de actividades o temas. Las destrezas cognitivas más habituales en este tipo son: identificar, reconocer, clasificar, etc.

- Aprendizaje estratégico: en esta clasificación están los estudiantes inclinados en sacar buenas notas, pero sin llegar a esforzarse para tener una apreciación de la materia. Estudian la materia, hacen el examen y luego hacen un “reseteo” para aprender nuevas materias.

- Aprendizaje profundo: estudiantes que aceptan el reto de controlar la materia, desarrollan la comprensión personal asociando ideas y aplicando principios integradores de los contenidos. Elaboran sus propias conclusiones y hacen una interacción activa del contenido, sobre todo al enlazar las nuevas ideas con conocimientos y experiencias ya adquiridas. Las destrezas cognitivas más habituales en este tipo son: interpretación, aplicación, análisis, síntesis, evaluar y predecir. Los estudiantes que llegan a este grado de responsabilidad suelen ser pensadores autónomos, analistas e innovadores.

Una vez analizado el aprendizaje, el buen docente busca técnicas o métodos de enseñanza para intentar estimular la atención de los alumnos, y así, motivarlos a adquirir conocimientos (Ochoa, 2017). Pero el destacable problema, de la mayoría de los docentes, es pensar que su labor docente reside en exponer los casos, definiciones y métodos de la materia, como si fuera su papel el trasvasar el conocimiento en la cabeza de los estudiantes, hasta alcanzar el nivel adecuado (García y Moscosio, 2012).

Las técnicas o métodos de enseñanza tienen el fin de facilitar y hacer más efectivo el desarrollo del aprendizaje, de tal manera que el alumno obtenga las competencias y capacidades con menor esfuerzo. Los métodos de enseñanza más habituales según Hernández *et al.*, (2017) son los siguientes:

- Método expositivo/lección magistral: es la tradicional técnica más utilizada, básicamente consiste en una presentación estructurada del conocimiento, por parte del docente al estudiante de manera unidireccional, es decir, el profesor habla y el alumnado escucha. Propicia la comprensión de un sistema afianzado con respecto a la organización y funcionamiento de la clase, y simplifica la planificación del docente, pero limita la participación y fomenta la pasividad del estudiante.

- Estudio o análisis de casos: el docente expone diferentes casos que representan situaciones problemáticas, proporcionando determinada información para pensar, investigar y dialogar en grupo junto con el alumnado sobre las factibles opciones validas que pueden solucionar cierto problema de carácter complejo. El profesor no proporciona las respuestas al estudiante, sino que lo prepara para averiguarlas, así le posibilita impulsar la aptitud creativa e innovadora y enlazar la teoría a la práctica. Como inconveniente para el docente, es la pérdida de control de la participación de todos los alumnos, que imposibilita hacer una evaluación válida para cada uno de ellos.

- Seminarios: en este caso, el docente realiza una clase específica en un contexto técnico y académico, con el fin de realizar una investigación profunda sobre materia concreta con la intervención de especialistas. En la conferencia, los alumnos realizan trabajos de investigación y debates sobre del tema expuesto. Están confeccionados para grupos reducidos y su duración puede durar horas o días.

En cuanto al uso de los métodos de enseñanza, algunos utilizan preferentemente las clases magistrales, otros, el análisis de casos y otros la realización de seminarios o cualquier combinación de las habituales técnicas de enseñanza (Tumino, Reyes, Flores, y Quinde, 2019).

En consecuencia, no es tanto el instrumento docente elegido como la peculiaridad de la docencia lo que marca la diferencia para llegar a conducir a los estudiantes hacia el aprendizaje profundo. Bain (2005) acomete la mejora y el aprendizaje docente de un modo abierto, demostrando en múltiples ejemplos que no son tanto los instrumentos, sino el método de enseñanza-aprendizaje y el impulso del aprendizaje crítico natural como la clave para implicar

a los alumnos en el aprendizaje profundo. A continuación, haremos un análisis de las diferentes causas que provocan la ineficiencia del sistema actual.

## **2.5.INEFICIENCIA DEL SISTEMA ENSEÑANZA ACTUAL**

Hay de generaciones en las que la culminación académica no era el motivo de éxito en el contexto profesional o personal, cada día se ve profesionales que están estancados, desorientados, no por la carencia de competencias técnicas, sino por no saber otras habilidades imprescindibles para solventar las dificultades y los cambios que se producen en estos contextos (Ballesteros y Pérez, 2013). Existen centros de enseñanza que siguen utilizando los mismos esquemas de hace muchos años, pasando de generación en generación, y los alumnos en muchos casos desconectan de su aprendizaje ante esta situación repetitiva (García *et al.*, 2012). Los profesores y directores se han acomodado en esta postura, no han sabido cambiar esos esquemas, y siguen propagando lo que ya sabemos, con lo cual los alumnos no aprenden habilidades creativas durante su etapa escolar.

El docente piensa en llenar la cabeza del alumno con materias para el futuro, año tras año, olvidando el ahora, de la fomentación de estrategias y capacidades que precisan en su día a día (Medina, 2015). La tradicional relación con el profesor, sitúa al alumnado en un rol de dependencia con el docente, convirtiéndose en uno de los mayores problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se tiene que reforzar la relación profesor-alumno, de tal manera que el docente motive al estudiante a conseguir un rol más activo en este contexto (Leal, 2016). Este rol no se basa en estudiar el contenido rutinario, sino subordinarlos para que reflexionen por sí solos, a debatir, a sobresalir del grupo de alumnos y al mismo tiempo saber aceptar y respetar a los otros, es decir, enseñarles a desenvolver el liderazgo, tomando un papel más vivo en los grupos para encontrar resoluciones creativas a los desafíos (Balduzzi, 2015).

En esta sociedad generalizada del conocimiento donde los cambios sociales, los progresos de la tecnología, y la globalización son los importantes desafíos para la educación universitaria, se trata de dar respuesta a estas transiciones por lo que surge el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (Aranguiz y Rivera, 2012). Este nuevo marco de enseñanza se centra en desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes, para prepararlos a combatir los desafíos reales de la vida contemporánea (Marcelo *et al.*, 2014)

Se ha detectado en este campo el estudio de Rodríguez, Ibarra y Cubero (2018), cuyo objetivo es investigar y explicar la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre su nivel capacitivo en las siguientes competencias relevantes que son las siguientes (Cuadro 1).

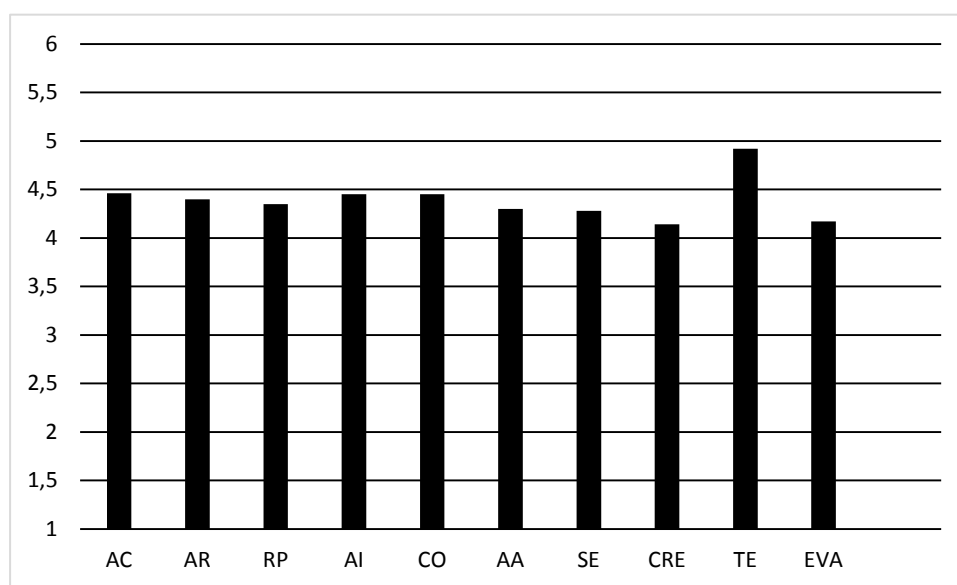
**Cuadro 1. Definición de las competencias básicas**

<b>Competencias</b>	<b>Definición</b>
Aplicación de conocimientos (AC)	Utilizar el aprendizaje adquirido en el desarrollo de las tareas y actividades académicas y/o profesionales el aprendizaje adquirido.
Argumentación (AR)	Preparar, razonar y respaldar tesis, juicios o teorías coherentemente, con el objetivo de emitir resoluciones justificadas, convincentes y constructivas.
Resolución de problemas (RP)	Reconocer, examinar, delimitar y ordenar los fundamentos de un problema para solucionarlo eficazmente a través de un estudio crítico de las opiniones obtenidas.
Analizar la información (AI)	Recopilación de la documentación disponible para analizar y obtener de ella los conceptos más importantes y pertinentes.
Comunicación (CO)	Comunicar de forma clara y coherente, por texto y verbalmente, conocimientos, pensamientos, valoraciones, emociones, etc.
Aprendizaje autónomo (AA)	Percatar y valorar las propias carencias formativas, seleccionar los objetos de formación; programar y desarrollar las estrategias educativas para lograrlas.
Sentido ético (SE)	Emplear los razonamientos y reglas morales de la profesión en las acciones laborales.
Creatividad (CRE)	Contestar de forma creativa, novedosa y satisfactoria en el ámbito académico y/o profesional.
Trabajo en equipo (TE)	Unirse y cooperar activamente y eficazmente con otros para la persecución de unos determinados objetivos.
Evaluación (EVA)	Considerar el trabajo propio y ajeno, a través de unas perspectivas claras y concisas con el objetivo de determinar y optimizar el elemento evaluado.

Fuente: adaptado de Rodríguez *et al.*, (2018).

Resulta interesante los resultados obtenidos (figura 4), dado que los estudiantes perciben con mayor nivel las competencias “trabajo en equipo” y “aplicación de conocimientos”. Sin embargo, reciben con menor grado las competencias “evaluación” y “creatividad”, en este sentido, parece que hay impedimentos para que los estudiantes puedan responder de forma creativa. También, la baja participación de los estudiantes en los procedimientos de evaluación, siendo está una de las competencias esenciales que debe promoverse en el ámbito universitario, se deriva de una posible carencia de formación en la evaluación.

**Figura 4. Puntuaciones medias de cada competencia percibida con carácter global**



Fuente: adaptado de Rodríguez, Ibarra y Cubero (2018).

En base a los destacados resultados del estudio se ha obtenido esta información valiosa: la necesidad de fomentar el apoyo en el desarrollo y adquisición de destrezas, para que los estudiantes alcancen un adecuado nivel de habilidades y autonomía en el crecimiento profesional y social complejo y cambiante (Olivares y Heredia, 2012).

En definitiva, se requiere ajustar la evaluación a una posición innovadora a través de la participación, independencia y autonomía del alumno en su desarrollo de aprendizaje (Rodríguez e Ibarra, 2011; Pozo y Monereo, 2002; Pozo y Pérez, 2009). Con ello, se pretende

hacer énfasis en un aprendizaje estratégico, enfocado en estrategias transferibles para que el estudiante sea capaz de adaptarse y actuar en la evolución de esta sociedad (López, 2012).

Por otro lado, hemos analizado los resultados obtenidos en la encuesta *#Estamosconectados* realizada por la Fundación Educación 2020, en la que se mencionan las condiciones de conectividad, estado emocional y las necesidades educativas del país por motivos de la COVID-19. Entre los datos analizados, destaca el tema sobre la utilización de las TIC en la actual situación de la educación a distancia, en cuyos resultados se observa que el 41 por ciento de los docentes declara la necesidad de competencias para el uso de dispositivos digitales, además, el 81 por ciento de los directivos de los centros educativos están de acuerdo con aplicar métodos y medidas necesarios para llevar a cabo la educación a distancia en este contexto. También hay resaltar de esta encuesta el elevado porcentaje de docentes que opinan que es posible innovar en metodologías educativas en la crisis sanitaria actual.

En conclusión, se requiere formar a los docentes en las diferentes tecnologías e innovaciones educativas para la aplicación de las estrategias en el proceso educativo (Olivares *et al.*, 2012). En los próximos apartados, nos centraremos en las diferentes estrategias innovadoras de aprendizaje, que hacen que el proceso de adaptación, en esta sociedad cambiante, sea más eficaz y eficiente.

### **3. MÉTODOS ALTERNATIVOS DE ENSEÑANZA ACTUAL**

Para la formación de los estudiantes es necesario aplicar una didáctica centrada en la orientación del proceso de aprendizaje, para ello se crean unas condiciones en las que los alumnos no solo adquieran conocimientos, sino también adopten habilidades, valores y estrategias para que puedan actuar por si mismos ante los diferentes problemas que tendrán tanto en su futuro personal como profesional (Lores y Matos, 2017). Por tanto, el docente tiene que llevar a cabo una serie de herramientas que fomenten la motivación de los alumnos y así conseguir desarrollen de forma autónoma sus propias competencias para el día de mañana (Infante y Miranda, 2017). A continuación, se detalla diferentes métodos novedosos que se utilizan en la enseñanza actual:

- Coaching educativo
- Aprendizaje basado en proyectos
- Educación a distancia
- Gamificación

#### **3.1.EL COACHING EDUCATIVO**

Desde hace años, la palabra coaching se contempla en el vocabulario habitual de las personas, empleándola de forma general en las organizaciones (Bécart y Garrido, 2016). Dentro de este contexto, es definida en reglas generales, como un entrenamiento personalizado mediante un conjunto instrumentos, que ayudan al sujeto a colocarse donde quiere estar (Pérez y Rodríguez, 2017). Hoy en día, nos encontramos con diferentes tipos de coaching, entre los más destacados: coaching empresarial, coaching deportivo, coaching educativo, etc.

En el marco educativo, el menester de la renovación del modelo de enseñanza, hace que nos replanteemos en preparar a la generación joven en competencias emocionales, capacitándolos para hacer frente a los cambios sociales y a las diligencias de la incertidumbre. Para ello, el centro educativo tiene que hacer hincapié en los procesos emocionales junto con los contenidos académicos, prestando atención tanto en los aspectos cognitivos como a los emocionales y relacionales, posibilitando el crecimiento de las diferentes habilidades de los individuos (Silva, Gudiño, Macías y Lara, 2018). En este ámbito de la educación, el coaching se centra en emociones, principalmente en la unión que se crea entre el profesor y sus alumnos,

desempeñando el docente el rol de líder para formar una configuración que beneficie en el aprendizaje, y favorezca a los procesos colectivos y emocionales (Báez, 2015). Así, el líder tiene que saber situar a sus alumnos en un rol más emprendedor para contribuir, facultando en ellos responsabilidades y legándoles protagonismo (Martel, 2018).

Dentro de la enseñanza a través del coaching, podemos destacar un modelo de aprendizaje cooperativo denominado **Modelo eCEd** (emocional, cooperativo, experiencial y dinámico), que propone un enfoque didáctico o metodológico en el que el docente cuenta con seis formas de planificar y diseñar el aprendizaje. Según Ballesteros y Pérez (2013) los seis espacios que propone el modelo son los siguientes, representados en la figura 5.

Figura 5. Los seis espacios del Modelo eCEd



Fuente: adaptado de Ballesteros y Pérez (2013).

**1º Motiva:** a través de la experiencia emocional del alumno, se realiza tareas de motivación, involucración, etc. para generar entusiasmo por el aprendizaje desde el principio. Por ejemplo, preguntar al alumnado por sus experiencias positivas y negativas de la asignatura, es decir, que emociones le ha provocado la asignatura.

**2º Enfoca:** el docente propone un tema para que los alumnos elaboren hipótesis, imaginen, creen y piensen por sí mismos, así desarrollan la capacidad creativa, con pensamientos bastantes sorprendentes. Por ejemplo, preguntar al alumnado: ¿cómo creéis que funciona la economía?

**3º Digiere:** dejar al alumno que manipule el contenido de la asignatura para que lo expresen con sus propias palabras, así se consigue que aparezcan dudas, correcciones, etc. Por ejemplo, los alumnos realizan equipos y escriben preguntas que sabrían contestar y preguntas que no sabrían contestar, y después se las pasan a otro grupo para que las respondan.

**4º Recuerda:** ayudar a los alumnos a que creen herramientas para que rememoren los conocimientos aprendidos. Así construyen, de forma recreativa, maneras de recordar lo aprendido y, desarrollan habilidades artísticas y creativas. Por ejemplo, los alumnos pueden hacer un dibujo, una canción o un poema que represente el contenido.

**5º Critica:** en este espacio los alumnos desarrollan el espíritu crítico sobre la tarea realizada por el docente y, para ello, tiene que estar preparado a recibir algún feedback sobre errores cometidos, presentación de los contenidos, entre otros. También, se abre debate sobre el propio contenido o la forma en que los alumnos han trabajado la materia. Por ejemplo, dialogar sobre qué parte de lo aprendido le han gustado más y cuál menos; maneras de mejorar la presentación de la asignatura, etc.

**6º Experimenta:** el docente diseña y lleva a cabo experiencias para conectarlas con lo aprendido, así el alumno enlaza el contenido con la vida real dentro y fuera del aula. Por ejemplo, en una clase de marketing para entender las estrategias de posición de los productos, se encarga a los alumnos que observen en el supermercado cómo están colocados estratégicamente los productos gancho, etc.

En un futuro, los estudiantes tendrán relaciones profesionales en grupos, y vivirán situaciones complejas de diferentes opiniones, sentirán emociones incómodas o agradables, etc., pero si aplicamos estas técnicas de aprendizaje, el individuo tendrá suficiente capacidad para gestionar estas circunstancias (Gregorio y García, 2016). Los resultados de las tareas son relevantes, pero también hay que hacer hincapié en los procesos emocionales y relaciones,

puesto que favorecen al crecimiento de los alumnos de cara a un futuro profesional (Charcopa, 2018).

### **3.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**

Habitualmente, los docentes detectan problemas de aprendizaje en los alumnos, que a la mayoría les cuesta identificar. Para que el alumno pueda identificar sus dificultades en el desarrollo de aprendizaje y así superarlas, es necesario aplicar un aprendizaje de autorregulación, mediante el cual, desarrolla un proceso autodirigido, transformando sus facultades mentales en capacidades académicas (Toledo y Sánchez, 2018). El docente interviene en este proceso mediante las tácticas de evaluación y coordinación del aula, implementando como método de aprendizaje el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). Esta metodología de aprendizaje fomenta el trabajo colaborativo, incitando la cooperación entre sujetos para investigar, concordar y amplificar los conocimientos que cada uno tiene sobre un tema (Sánchez, Ferrero, Conde y Cendón 2016).

En esta práctica, los estudiantes realizan un proyecto complejo e importante, acercándose a una realidad determinada en un ambiente académico. Para ello, hacen uso de los conocimientos aprendidos y desarrollan la creatividad, la responsabilidad, la capacidad crítica, la cooperación, entre otros (Fernández, 2017).

Según Rojas (2005) las importantes ventajas de este método son las siguientes:

- Preparación para el futuro profesional. En la aplicación de este método, los estudiantes adquieren habilidades y competencias (cooperación, valores, etc.), que les servirán para desenvolverse en el entorno laboral.

- Enlaza el aprendizaje con la realidad. Se obtiene mejores resultados cuando se enlaza el conocimiento con situaciones de la realidad, ya que los estudiantes utilizan sus habilidades mentales en vez de memorizar datos sin contexto.

- Ofrece actividades de colaboración para formar el conocimiento. Permite compartir información, ideas, opiniones, críticas, etc. entre los estudiantes, estas competencias serán necesarias para sus futuras profesiones.

- Reforzar la autoestima. Los alumnos al realizar trabajos muy valorados se enorgullecen por los méritos.

Con la enseñanza tradicional no se consiguen estos grandes retos, la clave está en exponer los conocimientos con las situaciones de la vida, es decir, conectar el aprendizaje con la vida real (Navarro, González y Botella, 2015). La mayoría de los alumnos se desaniman en las clases magistrales en las que no hay estímulos para adquirir los conocimientos, desconectan totalmente de las clases con sus propios pensamientos, e incluso, a veces llegan a ausentarse de este tipo de clases. Para mantener a los estudiantes comprometidos y motivados, hay que enfocar la materia en un trabajo más desafiante y complejo, aplicando la interdisciplinar y el estímulo colaborativo (Sastre, 2018).

### **3.3. EDUCACIÓN A DISTANCIA**

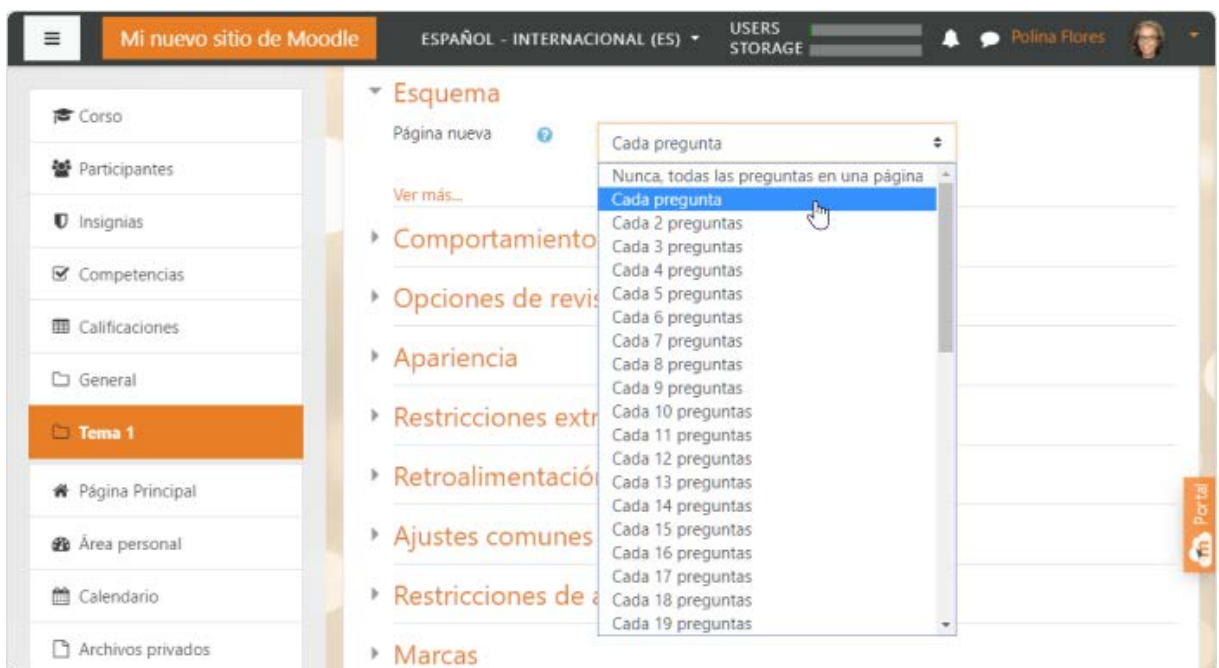
El cierre de las universidades ante la actual situación de la COVID-19, ha provocado un gran impacto en las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), viéndose obligadas a replantear la continuidad de la enseñanza para responder a las exigencias que esta sociedad requiere (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020). Así pues, el organismo tiene que ajustar sus procesos tradicionales con la nueva situación no presencial, considerando el papel en el que deben jugar los profesores, los alumnos y las tecnologías (García, 2020).

Esta situación de incertidumbre ha requerido de una importante transformación digital, lo que ha provocado muchos impedimentos para las universidades presenciales, ya que su organización no está adaptada a la enseñanza no presencial, dificultando ofrecer el mismo apoyo docente que de manera presencial (García, 2019). Ahora que el estudiante y el docente no comparten el mismo espacio educativo, se ven obligados a utilizar el método de enseñanza “educación a distancia”, desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las tecnologías, bajo un esquema bidireccional entre el profesor y los alumnos (Ramírez y García, 2015). Existen diferentes herramientas de aprendizaje para poder implementar esta técnica, entre ellas podemos destacar las videoconferencias, plataformas, vídeos, correo electrónico, etc. (García, 2020).

Entre las diferentes plataformas más utilizadas en estos tiempos, a nivel mundial, destaca la plataforma **Moodle**, que es un sistema de administración de contenidos educativos que permite crear y combinar recursos didácticos dentro de la plataforma (García, Abella,

Corell y Grande, 2020) o la plataforma ILIAS, sistema de gestión para la enseñanza desarrollado en código abierto, utilizada en la Universidad de Jaén. Estas herramientas pueden considerarse una escuela virtual, ya que permite mantener una comunidad social entre los profesores y los alumnos. A través de ellas, el docente sube lecciones, envía diferentes actividades o tareas específicas a los estudiantes y está integrada por instrumentos colaborativos externos como talleres, cuestionarios, foros, chats, blogs, etc. para que los estudiantes expongan sus dudas (Mendiola, Hernández, Torres, Carrasco, Romo, Mario y Cazales, 2020).

**Figura 6. Estructura de la plataforma Moodle**



Fuente: Cáceres (2020).

A la hora de elaborar las actividades o los cursos, el docente tiene que tener en cuenta los siguientes criterios (Cáceres, 2020):

- Los objetivos han de ser muy específicos, de manera que no contenga componentes innecesarios, así se facilita comprobación del cumplimiento de estos objetivos
- Los materiales deben fomentar la acción motivadora y creadora del alumno, dirigiéndolo a la búsqueda, investigación y adhesión de los contenidos. Es recomendable que la información contenga videos, sonidos, animaciones, etc. para que resulte más atractiva al estudiante.

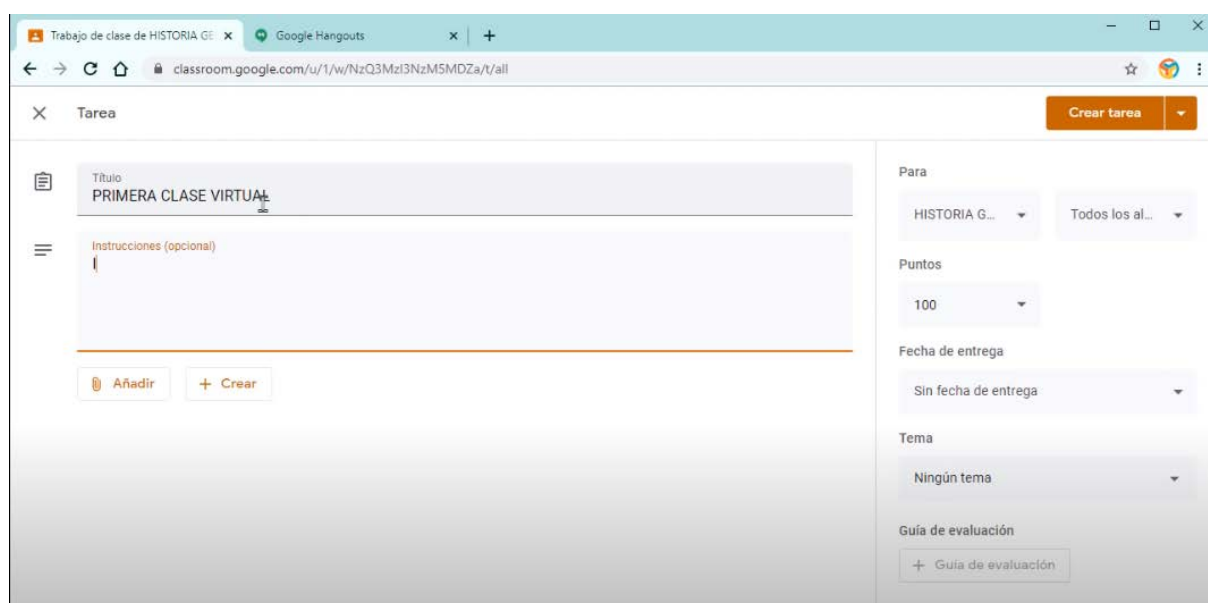
- Adaptar los contenidos al perfil de los estudiantes, ya que la estructura del curso varía dependiendo de si el receptor tiene conocimientos de los elementos básicos de la materia.

Este sistema permite al docente conocer los resultados del alumno según los accesos a los recursos y actividades de la materia, sus calificaciones, cooperación en grupos, foros, etc. Así, en base a los resultados obtenidos de los alumnos, el profesor puede tomar decisiones y reorganizar las actividades del curso con inmediatez (Cuenca y Baffil, 2020).

Además, el alumno tiene acceso a autoevaluaciones que están intercaladas entre las actividades, y puede conocer rápidamente el resultado de su esfuerzo (Jiménez, Cumbreira y Macías, 2020) Esto le posibilita percatarse de sus errores en el momento que los comete a partir de la autoevaluación continua, y, finalmente, sentirse satisfecho de responder correctamente, por lo que estimula su deseo de superación (Brito y Brea, 2020).

Otra de las herramientas gratuitas que se han acogido en el ámbito universitario son herramientas web como **Google Classroom**, destacada por su fácil gestión para el desarrollo de las clases, ya que cuenta con una interfaz sencilla e instintiva en comparación con otras plataformas (Gómez, 2020). Este sistema, complementado por *Google Docs*, *Google Calendar*, *Google Sheets*, *Google Forms* y *Gmail*, permite al docente establecer fechas, clases, tareas, evaluar, hacer comentarios, etc. (Ayala, Ramos y Soto, 2020). Una de las ventajas que presenta es la posibilidad de desarrollar las clases interviniendo varios docentes a la vez, favoreciendo al desarrollo de clases específicas en las que intervienen especialistas (Cruz, 2020), que en nuestra universidad denominamos “Cursos FOCO”.

**Figura 7. Estructura de la plataforma Google Classroom**

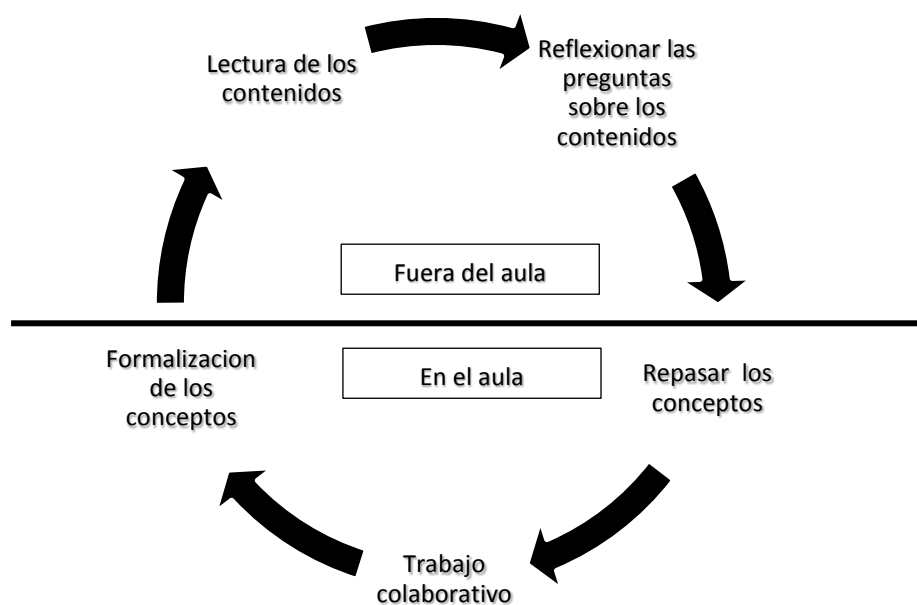


Fuente: Gómez (2020).

Uno de los problemas, en este contexto, es la falta formación docente ante estas plataformas, ya que obvian el potencial que ofrecen para impartir clases (Yépez, Romero y Cevallos, 2020). Según la última encuesta TALIS, solo el 38% de los docentes españoles recibió formación para la utilización de las TIC, unos datos bastantes nefastos frente a la media del 56 por ciento de la OCDE (Stegmann, 2019). En esta situación que estamos viviendo, hay docentes que solo utilizan estos sistemas para subir tareas y trabajos por falta de formación en este ámbito educativo.

Antes del actual acontecimiento, las plataformas se utilizaban normalmente para aplicar el método de aprendizaje *flipped classroom* (en su traducción aula invertida), siendo una de las principales tendencias educativas debido al gran número de universitarios y la falta de tiempo entre la teoría y la práctica (Díez, Andía, Santiago, 2017). Esta técnica es definida como el cambio de las acciones educativas, es decir, el profesor tiene un rol secundario en este contexto, actuando como orientador del progreso de aprendizaje, entretanto el alumno estudia los temas fuera del ámbito educativo (Basso, Bravo, Castro y Moraga, 2018). Así mismo, se reestructura las tareas educativas, donde el estudiante asimila el material que ha compartido el docente, y en clase debaten, cooperan y resuelven las dudas, obteniendo el debido *feedback* (González, Jeong y Gallego, 2017) (Figura 8).

**Figura 8. Características del modelo de aprendizaje aula invertida**



Fuente: adaptación de Hernández y Tecpan (2017).

La aplicación de aula invertida fomenta la responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje, así pues, el docente dedica el tiempo de clase a instruir estrategias de aprendizaje (Santiago y Bergmann, 2018). A través de esta estructura, los profesores crean un clima positivo que motiva a los estudiantes a probar otros comportamientos, otros roles diferentes de los habituales y a responsabilizarse de los riesgos en su proceso de aprendizaje, dejando atrás la zona de confort (Martínez, Martínez y Martínez, 2019).

La utilización de instrumentos electrónicos junto con las aplicaciones web, crea posibilidades para transmitir y consolidar conceptos, así como hacer evaluaciones sobre los conocimientos adquiridos (Ordóñez, Vázquez, Arias y López, 2020). En resumen, el enfoque pedagógico requiere de nuevas estrategias didácticas que estén apoyadas por las Tecnologías de Información y Comunicación, ya que ofrecen una preparación para la vida, el auto-desarrollo, el empleo, entre otras cosas (Rugel y Calle, 2020). Sin duda, si se hace buen uso de estos medios, los estudiantes tendrán capacidad suficiente para competir en el mundo globalizado.

### **3.4.GAMIFICACIÓN**

Los docentes están continuamente buscando nuevos métodos de enseñanza, enfrentándose a un gran reto para motivar a los alumnos, y así, conseguir que se comprometan con las asignaturas. Poco a poco los recursos tecnológicos van incorporándose en el aprendizaje, como una táctica que introduce la vinculación y la responsabilidad, aportando un nuevo espacio a los procedimientos de las aulas (Zapata, 2019). Como señala Pelling (2014), en la medida que se eliminen los métodos aburridos y puramente sistemáticos de la enseñanza, se conseguirá crear simples metodologías que encaminen a aprendizajes de gran valoración.

Una de las técnicas que potencia un aprendizaje significativo es la gamificación educativa, haciendo que en los entornos formales se introduzcan recursos no formales (Coello y Gavilanes, 2019). El uso de juegos como método de aprendizaje es un buen potencial debido a que además de enseñar conocimientos, también enseña aptitudes como solución de problemas, la cooperación, comunicación, entre otras (Iquise y Rivera, 2020). De acuerdo con Gonigal (2011), la gamificación es toda la actividad educativa en la que el profesor utiliza dinámicas, estructuras y dinámicas de juego, en situaciones no jugables, con el objetivo de infundir valores positivos como la motivación, la fidelización, superación, etc.

Esta estrategia tiene que estar estructurada por mecánicas centradas en desafíos, premios, triunfos, etc., así transformando las clases aburridas en clases entretenidas, consiguiendo así un aprendizaje significativo, que aparte de mejorar los frutos académicos, fomenta la participación activa de los alumnos (Jiménez y Jiménez, 2019). Para una correcta aplicación de la estrategia es necesario un conjunto apropiado de técnicas (cuadro 3) para que la consecución de los objetivos educativos sea exitosa (Contreras y Eguia, 2016) Se distingue dos tipos de técnicas, las técnicas mecánicas cuyo propósito es recompensar al estudiante en función de los objetivos conseguidos, y las técnicas mecánicas que, por su parte, hace alusión de la motivación del alumno para jugar y avanzar en la persecución de las metas (Oliva, 2016).

**Cuadro 2. Características de las técnicas utilizadas en la gamificación**

<b>TÉCNICAS MECÁNICAS</b>	<b>TÉCNICAS DINÁMICAS</b>
Puntuación: asignar un valor a las acciones	Recompensa: buscar una recompensa para diferenciar el posicionamiento.
Niveles: definir unos niveles para el progreso del aprendizaje	Logros: superación personal
Clasificaciones: es el ranking conseguido en comparación con los demás estudiantes	Competición: marcar el posicionamiento entre los participantes
Desafíos: los retos que deben superar para competir	Propósito: conseguir el mejor puesto del ranking
Misiones: superar el objetivo planteado de manera individual o en equipo	Premios: obtener un beneficio merecido

Fuente: adaptado de Oliva (2016).

La gamificación no consiste únicamente en obtener la mayor puntuación o recompensas, sino convertir las típicas clases magistrales en clases divertidas en las que se conviven diferentes experiencias, descubriendo las inquietudes y los estímulos de los estudiantes. De modo que posibilita conocerlos mejor, ya que en el tradicional proceso educativo restringe el protagonismo del alumno (Moyano, Morató y Santos 2019). Se tiene que considerar como una técnica de aprendizaje que ayuda al estudiante para incrementar su motivación, aprender a razonar, desarrollar su imaginación, etc.

En la última década, han ido apareciendo diferentes sistemas que permiten utilizar juegos de respuesta personal, fomentando una participación activa en el desarrollo del aprendizaje (Leal y de Castro, 2020). Los primeros dispositivos que se mostraron en las clases universitarias fueron los clickers, permitiendo obtener los resultados de forma rápida a través de mandos a distancia, que emiten las respuestas y las trasfiere a un software específico que analiza una serie de datos y estadísticas (Torres y Ruiz, 2019). El inconveniente de este sistema es que tiene un elevado coste económico, por lo que resulta inviable para las instituciones educativas.

A medida que la tecnología fue avanzando, surgieron webs de acceso libre o con opciones gratuitas limitadas, a las que podían acceder fácilmente los alumnos a través de los *smartphones*, *tablets*, *laptops*, etc., cuyas características son similares a los *clickers* (Sainz, de la Torre, López, Aguiar y de Castro, 2019). Entre las diferentes aplicaciones que nos encontramos en el mercado, las más destacadas son *Kahoot* (Figura 7) y *Socrative*, que permiten realizar juegos de aprendizaje a través de actividades de tipo *quiz*, encuestas, preguntas rápidas, preguntas sin respuesta cerrada, etc. (Coscolluela, Gómez, Gálvez y Sánchez, 2019). Estas aplicaciones tienen un diseño sencillo facilitando su uso para cualquier asignatura o método de enseñanza. Normalmente, el docente lo utiliza al finalizar un temario para comprobar la comprensión de los conocimientos, reforzando aquellos en los que la mayoría de los alumnos no han sabido contestar correctamente (Bejarano, 2019). La ventaja que presenta estos sistemas, es la facilidad de uso dentro y fuera de espacio educativo, puesto que la circunstancias en las que nos encontramos ha permitido poder evaluar de manera continua a los alumnos.

**Figura 9. Ejemplo de preguntas en la aplicación Kahoot**

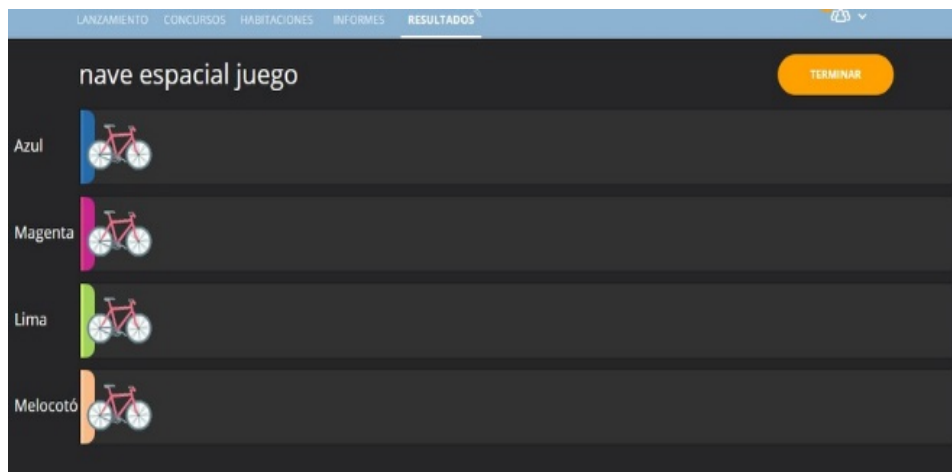


Fuente: Luzdary (2018).

Una de las características que llama la atención de los alumnos en la aplicación *Socrative* es la carrera de espacial. Esta carrera, en la que cada estudiante está representado por un icono (cohetes, bicis, etc.) de diferentes colores, se realizan preguntas sobre el temario aprendido en el desarrollo de la clase y conforme vayan acertando a las preguntas los iconos irán avanzando

hasta llegar a la meta (Narbón y Peiró, 2018). La ventaja de esta forma de juego, es que la representación es anónima para los alumnos y solo el docente conoce la identidad de cada icono, por lo que fomenta la participación de los alumnos en estos tipos de pruebas a través de la gamificación.

**Figura 10. Ejemplo de las carreras espaciales en la aplicación Socrative**



Fuente: Narbón y Peiró (2018).

Hay que considerar, que el diseño de estos juegos busca incentivar la competitividad en el aula, por lo que es muy importante una exitosa implantación de la gamificación para fomentar, principalmente, la motivación de los alumnos en su desarrollo de habilidades competitivas (Odetti, Schwartzman y Bosch, 2020). Según Wang (2015), el aumento de la competitividad entre los alumnos, ha incentivado a que los individuos se preparen previamente el tema, por lo que van estudiando de manera continua, quitando los malos hábitos de estudiar de cara al examen.

En resumen, la técnica de gamificación y las TIC han proporcionado nuevos cambios en los contextos formales de aprendizaje (Moyano *et al.*, 2019). Hoy en día, los alumnos normalmente están socializados con los juegos y las tecnologías en su entorno más cercano, de manera que reencuentra en el ámbito escolar las técnicas que practica fuera del aula, y que, por su experiencia, el aprendizaje se transforma en un juego que le motiva a adquirir conocimientos (Oliva, 2016).

## 4. CONCLUSIONES

En un escenario de distanciamiento social motivado por la COVID-19 y en una sociedad cada vez más tecnológica en la que el alumnado tiene a su disposición toda la información y contenidos del que será posteriormente evaluado, los sistemas tradicionales de enseñanza dejan de ser eficientes siendo necesario un proceso de adaptación. En este contexto, resulta de especial interés y actualidad evaluar los sistemas de enseñanza superior que están siendo utilizados. Este trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre el marco teórico del sistema de educación superior, analizando los novedosos métodos de enseñanza que no utilizan todos los profesores, sino aquellos que son más arriesgados, como el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación. Para alcanzar ese objetivo hemos utilizado fuentes secundarias de la literatura científica, de las cuales, hemos investigado y comprobado datos, análisis, gráficos, entre otros. La relevancia de este trabajo radica en la revisión de las principales técnicas educativas, debido al cambio en el sistema educativo actual ante la necesidad de un distanciamiento social.

A pesar de que los sistemas clásicos de enseñanza siguen siendo válidos, quizás no sean eficientes en un entorno donde los estudiantes tienen fácil acceso a una gran cantidad de información. Los conservadores métodos de enseñanza pueden provocar desmotivación en el alumnado como consecuencia de no sentirse participe de la propia clase, por ello, existen nuevas tecnologías que pueden impedir esta pérdida de interés como los dispositivos móviles, ordenadores, etc. Para ello es necesario una actualización del sistema educativo considerando las nuevas tecnologías y la gran penetración de los dispositivos móviles en los estudiantes, posibilitando la interacción continua del profesor con el estudiantado de la Universidad de Jaén. De este modo, no solo se puede utilizar las nuevas tecnologías para enriquecer los métodos de enseñanza, sino también para incentivar y lograr el aprendizaje a través de técnicas basadas en proyectos y gamificación, lo que aumentará el compromiso, la motivación, entre otras competencias, con el propósito de fomentar el aprendizaje autónomo.

A fin de realizar un cambio en el sistema educativo de enseñanza superior, consideramos la necesidad de nuevas propuestas para mejorar este ámbito de la enseñanza. A continuación, vamos a detallar algunas de ellas:

- La sociedad está en continua transformación por lo que es necesario realizar cambios para adaptarnos al entorno. Para poder llevar este cambio con el mínimo esfuerzo y riesgo de

la innovación, se necesita apoyo de las administraciones para que los docentes puedan realizar sus tareas de formación, investigación y creación de redes. Se propone:

- Formar al profesorado en cuanto a la capacidad para utilizar las TIC de forma eficaz con el objetivo de reducir la brecha digital existente. En esta formación se instruirán las diferentes plataformas como *Moodle* o *Google Classroom* para emprender en la enseñanza a distancia.

- Realizar un plan de innovación en los organismos educativos para la mejora de la calidad de la enseñanza, a través de la integración de los nuevos métodos de enseñanza como la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos que enlazan la teoría con la práctica.

- Utilizar adecuadamente las TIC como elemento de aprendizaje, fomentando la realización de tareas o formación especializada a través de las plataformas *Moodle* o *Google Classroom*, combinándolas con los nuevos métodos de enseñanza.

La incertidumbre de poder volver a impartir las clases de forma presencial, hace que las universidades se planteen mejorar, de forma progresiva, su actividad. Concretamente, mejorar la transformación digital, para ello, es necesario formar a los docentes en los nuevos modelos de enseñanza, en los que las TIC no van a ser instrumentos complementarios a la educación, si no que van a ser el principal elemento para su labor docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala, A. C. N., Ramos, S. E. y Soto, F. G. C. (2020). Herramientas google en el aprendizaje de matemática financiera en los estudiantes universitarios. *Telos*, 22(2), 429-444.
- Báez, E. F. (2015). *Implementación de una estrategia de coaching educativo para el mejoramiento de competencias de liderazgo en docentes y directivos del colegio La Paz CED* (Tesis, Universidad de La Sabana).
- Bain, K. (2005). Lo que hacen los mejores profesores universidad. Traducción Universitat de València. PUV.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista española de pedagogía*, 141-155.
- Ballesteros, C. V., y Pérez, C. L. (2013). *Coaching educativo: Las emociones al servicio del aprendizaje*. Madrid: Ediciones SM España.
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de educación a distancia*, (50).
- Bécart, A., y Garrido, J. D. R. (2016). Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber. *Plumilla educativa*, 18(2), 344-362.
- Bejarano, Y. P. (2019). Estudio del caso Kahoot: un ejemplo de gamificación en las aulas de aprendizaje. In *1º Congreso Ibero-americano sobre Ecología dos Meios-Da Aldeia Global à Mobilidade*.
- Bolívar Botia, A. (2011). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1-39
- Bonete Perales, R. (2015). ¿Está justificado el cambio en la duración de los Grados?. Universidad de Málaga.
- Brito, D. M., y Brea, M. C. (2020). Tiempos de crisis, tiempos de reflexión. *Revista Historia Autónoma*, (16), 5-6.

Buela, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicothema*, 19(3), 473-482.

Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. *Revista Edetania*, (43), 53-65.

Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la educación superior*, 34(135), 77-100.

Carrasco González, A. (2017). Los nuevos modelos de gobernanza universitaria: El caso de la Unión Europea como organismo supranacional que configura el sistema universitario español. *Journal of Supranational Policies of Education*, pp. 107 - 122

Casales, R., Rojas, J., y Paulí, G. (2008). Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 5(19), 1-10.

Castel, A. F. G. (2018). La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos. *Educar em Revista*, 34(69), 325-339.

Castaño-Perea, E., Fernández, A. B., y Castañeda, E. A. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 10(2), 193.

Cáceres-Piñaloza, K. F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 38-44.

Charcopa Domínguez, M. G. (2018). *El coaching educativo en el aprendizaje significativo*. Universidad de Guayaquil.

Coello Morán, L. J., y Gavilanes Aray, B. E. (2019). *La gamificación del proceso de enseñanza aprendizaje significativo*. Universidad de Guayaquil. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/40728>

Contreras Espinosa Ruth S. y Eguía Jose Luis (2016): *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Cosculluela, C. L., Gómez, S. Q., Gálvez, C. S., y Sánchez, V. S. (2019). Gamificar el aula con Kahoot!: una evaluación de conocimientos previos del alumnado universitario. *Conference Proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. 18-19.

CRUE Universidades Españolas (2017). Universitic 2017 Análisis de las TIC en las Universidades Españolas. Recuperado de <https://tic.crue.org/publicaciones/informe-universitic-2017/>

Cuenca, R. T., y Baffil, T. G. (2020). Impacto del proyeco Elinf en la plataforma Moodle de la universidad de Holguín. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 8(1), 28-41.

Cruz Olivares, B. (2020). Gestionando tu aula virtual. UMAD campus virtual. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11670/338>

De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., y Lobato Fraile, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza editorial.

Donoso Anés, J. A., Arquero Montaña, J. L., Reguera Alvarado, N. y Pérez García, M. P. (2011). El estatuto del personal docente e investigador ¿Nuevos papeles o los de siempre?. *IV Jornadas de Innovación e Investigación Docente (2011)*, p 195-213.

Escribano Sotos, F., y Pardo García, I. (2005). La función del profesor universitario de economía ¿docente o investigador? Notas para un debate. *Estudios de Economía aplicada*, 23(3), 685-707.

Escudero Escorza, T., Pino Mejías, J. L., y Rodríguez Fernández, C. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: revisión metaevaluativa. *Revista de educación*, (351), 513-537.

Esparcia, A. C., Nobell, A. Á., y Velázquez, J. A. M. (2013). EEES y la formación en comunicación en España. La estructura de la oferta de posgrado. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 1-12.

Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 269-278.

Fernández-Santos, Yolanda, Martínez-Campillo, Almudena, y Fernández-Fernández, J. M. (2013). Evaluación de la eficiencia y el cambio de productividad en el sistema universitario

público español tras la implantación de la LOU. *Hacienda Pública Española/Review of Public Economics*, 205(2), 71-98.

García, A. E., y Moscosio, M. Á. B. (2012). Internacionalización de la universidad: Abrir ventanas al conocimiento y al mundo profesional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 477-513.

García-Peñalvo, F. J. (2019). La transformación digital de la docencia.

García-Peñalvo, F. J., Abella-García, V., Corell, A. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19

García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.

García Vidal, M., Ortega Navas, M. C., y Sola Reche, J. M. (2018). *La importancia de los valores transmitidos por el profesorado de secundaria para una mejor convivencia escolar*, (30), 201-221

Gil, L. V. (2010). El espacio europeo de la educación y la sociedad del conocimiento en la Unión. ¿Hacia un programa de política educativa comunitaria?. *El proceso de Bolonia y la educación comparada. Miradas críticas*, 159, 7.

Gomez, J. M. (2020). Google Classroom: como herramienta para la gestión pedagógica. *Mamakuna*, (14), 44-54.

González, M. B. A., y Rodríguez, K. C. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 271-294.

Gregorio, L. P. y García, A. M. R. (2016). El coaching educativo para mejorar la motivación de los docentes. *Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC*. 324-333.

Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?. *Perfiles educativos*, (33), 129-141.

Hernández, C. A., y Guárate, A. Y. (2017). *Modelos didácticos: Para situaciones y contextos de aprendizaje* (146). Narcea Ediciones.

Hernández-Silva, Carla y Tecpan Flores, Silvia. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 193-204.

Iquise Aroni, M. E. y Rivera Rojas, L. G. (2020). La importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9841>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.

Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14(4).

Infante, R. C. H. y Miranda, M. E. I. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y educadores*, 20(1), 27-40.

Jimenez, R. A., Cumbreira, R. A. y Macias, I (2020). Efectividad de la plataforma virtual Moodle en el desarrollo de una asignatura técnica. *Revista Espacios*, 41(06).

Jimenez, R. M. y Jiménez, C. R. (2019). Invirtiendo el aula en asignaturas de Gestión de Empresas utilizando diferentes herramientas metodológicas. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, 1(2), 49-67.

Leal, A. Z. (2016). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (5).

Leal, G. G. y de Castro Vila, R. (2020). Dispositivos Móviles en Educación Superior: la experiencia con Kahoot!. *Dirección y Organización*, (70), 5-18.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, 1 a 34. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-7786-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001, 49400 a 49425. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Llinàs Audet, F. J., Girotto, M., y Solé Parellada, F. (2011). La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 355, 33-54.

López, B. G. (2012). Un aprendizaje estratégico para una nueva sociedad. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 246-272.

López, J. M. C. (2010). Master y doctorado de didácticas específicas líneas formativas y de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 369-379). Institución Fernando el Católico.

López, M. S. F. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), 3.

Lores, D. N., y Matos, M. S. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *Revista EduSol*, 17(60), 3.

Lucena, F. J. H., Díaz, I. A., Rodríguez, J. M. R., y Marín, J. A. M. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18.

Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez Moreno, M., Murillo, P., Rodríguez López, J. M., y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?. *Revista de educación*, 363, 1-342

Martel León, S. W. (2018). Coaching educativo y su incidencia en el desempeño docente en instituciones educativas, Pasco.

Martínez-Rodrigo, E., Martínez-Cabeza Jiménez J., Martínez-Cabeza Lombardo, M.A. (2019). Análisis del uso de dispositivos móviles en las aulas universitarias españolas. *Revista Latina de Comunicación Social* 74, 997- 1013.

Medina, M. B. E. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, (8), 1-8.

Mendiola, M. S., Hernández, A. M. D. P. M., Torres, R., Carrasco, M. D. A. S., Romo, A. K. H., Mario, A., ... y Cazales, V. J. R. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3).

Ministerio De Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018 Estudio Internacional de la enseñanza*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>

Moyano, B. C., Morató, M. M., y Santos, J. (2019). La Gamificación en la educación superior. Aspectos a considerar para una buena aplicación. *Pedagogías Emergentes En La Sociedad Dígita*, 21.

Muñoz, C. P., y Nieto, B. B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de educación*, 367, 7-176.

Narbón-Perpiñá, Isabel y Peiró-Palomino, Jesús (2018). La plataforma Socrative como herramienta de aprendizaje: Una aplicación a la asignatura Métodos Cuantitativos. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 22, 41-50

Navarro Soria, I., González Gómez, C., y Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje basado en proyectos: diferencias percibidas en la adquisición de competencias por alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 55-76

Ochoa Caiza, M. J. (2017). Los métodos de enseñanza-aprendizaje de los docentes de educación general básica (EGB): un acercamiento desde la experiencia desde las prácticas pre profesionales. *Revista Illari* (4), 1-5

Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 2016, Año. 16, núm. 44, p. 108-118.

Olivares, S. L., y Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 759-778.

Ordóñez-Olmedo, E., Vázquez-Cano, E., Arias-Sánchez, S., y López-Meneses, E. (2020). Las Competencias en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el alumnado universitario. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*.

Orta, G. D. C. L., y Méndez, E. R. (2012). Mapas de conceptos de los subcomponentes de las competencias en los nuevos grados universitarios. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (30), 23-43.

Ortega, J. (1930). Misión de la Universidad. Sobre Reforma Universitaria. *Revista de occidente*, 1, 1-145

Orts-Gil, G. (2015). “El futuro educativo: niños más creativos, menos aburridos y estresados”. *El Huffington Post*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/270888486>  
[El futuro educativo niños más creativos menos aburridos y estresados](#)

Odetti, V., Schwartzman, G., y Bosch, E. (2020). Formatos innovadores para propuestas de educación en línea: una experiencia transmedia y gamificada. *Boletín del Sistema Institucional de Educación a Distancia (UNMDP)*, 1(1), 66-72.

Pacheco, N. N. E., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes, (352), 34-39.

Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. *Gamificación en aulas universitarias*, 11.

Pérez, M. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.

Pérez, P. M., y Rodríguez, S. E. (2017). Coaching educativo. *Revista Padres y Maestros*, (369), 46-52.

Ponce, R. S., y Sarmiento, Á. S. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 167-184.

Puerta, J. G., y Moya, E. C. (2012). La Internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414.

Ramírez-Montoya, M. S.; García-Peñalvo, F. J. (2015). Movimiento Educativo Abierto. *Virtualis*, 6(12), 1-13.

Ramón, F. L. (2016). La trayectoria española del doctorado. *Revista Española de Derecho Administrativo*, 177, 55-86.

Ramos, M. (2017). *Las competencias de los universitarios y las demandas del mercado laboral*. Recuperado de <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Las-Competencias-de-los-Universitarios-y-la-Demandas-del-Mercado-Laboral.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, 1 a 28. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado* 29, de 3 de febrero de 2015, 8088 a 8091. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/03/pdfs/BOE-A-2015-943.pdf>

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 3 de julio de 2010, 58454 a 58468. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, 35, de 10 de febrero de 2011, 1 a 17. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-2541-consolidado.pdf>

Rizo, L. C., y Hernández, E. C. M. (2017). Culminación de estudios en la educación superior: ¿un espacio inexplorado? *Diálogos educativos*, (32), 3.

Rodríguez Gómez, G.; Ibarra Saiz, M. S. y Cubero Ibáñez, J. (2018). *Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios*. *Educación XXI*.

Rugel, J. R. Calle, A. I. M. (2020). Inferencia del Uso de Dispositivos Móviles en las Instituciones Educativas Superior con respecto al rendimiento académico. *Revista InGenio*, 3(1).

Ruiz, F. A. T. (2010). El Sistema universitario andaluz en el contexto europeo: hacia un nuevo horizonte educativo. *XXI. Revista de educación*, (12), 129-143.

Sainz de Abajo, B., de la Torre-Díez, I., López-Coronado, M., Aguiar Pérez, J. y de Castro Lozano, C. (2019). Aplicación plural de herramientas para gamificar. Análisis y comparativa. *V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 990-999). Editorial Universitat Politècnica de València.

Sánchez González, L., Ferrero Castro, R., Conde González, M. Á. y Alfonso Cendón, J. (2016). Experiencia de aprendizaje basado en la implementación colaborativa de proyectos para el desarrollo de competencias emprendedoras.

Santiago R., Bergmann J. (2018). Aprender al revés: Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula, Ediciones Paidós, España

Sastre, G. (2018). *El aprendizaje basado en problemas* (Vol. 235004). Editorial Gedisa.

Silva, L. A. Á., Gudiño-Gómez, L. S., Macías-Montoya, M. M., y Lara, H. S. I. (2018). Coaching educativo: desarrollo de competencias en el educando de nivel superior. *INNOVA Research Journal*, 169-182.

Solís Prieto, C. (2016). El exceso de docencia asignada a los ayudantes como obstáculo para su formación y promoción profesional: estudio de su tratamiento en vía jurisdiccional. *Calidad de la Docencia Universitaria y Encuestas (3ª. 2016. Sevilla) (2016)*, p 167-172.

Stegmann Josefina G. (2019). “Más de la mitad de los profesores españoles no llega formado en el contenido, la pedagogía y la práctica de la materia que imparte”. *ABC Sociedad*. Recuperado de [https://www.abc.es/sociedad/abci-mas-mitad-profesores-espanoles-no-tiene-formacion-adecuada-asignatura-imparte-201906191103\\_noticia.html](https://www.abc.es/sociedad/abci-mas-mitad-profesores-espanoles-no-tiene-formacion-adecuada-asignatura-imparte-201906191103_noticia.html)

Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista española de educación comparada* (22), p.39-58

Telefónica, F. (2012). “Universidad 2020: Papel de las TIC en el nuevo entorno socioeconómico”. *Fundación Telefónica, volumen* (17).

Tobón, S. T. (2015). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Editorial Macro.

- Toledo Morales, P., y Sánchez García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22 (2), 429-449.
- Torres, J. M. M. y Ruiz, J. O. (2019). La gamificación en ámbitos educativo y de marketing. *Tecnología Investigación y Academia*, 7(1).
- Tulla, A. (2010). Los nuevos planes de estudio de los títulos de grado en Geografía adaptados al modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Estudios Geográficos*, 71(268), 319-338.
- Tumino, M. C., Reyes, E. M., Flores, V. E. y Quinde, J. M. (2019). Enfoques y Buenas Prácticas de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (11), 152-168.
- Universidad Pontificia de Comillas. (2003). *Un paseo por la LOU: Análisis sistemático de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Universidad Pontificia Comillas.
- Veintimilla, S. G. A. y Espín, A. T. (2014). La acreditación y promoción del profesorado en la universidad española: situación, tendencias y perspectivas de futuro. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 39-62.
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers y Education*, 82, 217-227. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>
- Yépez, S. T., Romero, I. F. y Cevallos-Torres, L. (2020). Un enfoque a la formación docente y las TIC como proceso de enseñanza y aprendizaje. *Ecuadorian Journal of Science, Research and Innovation*, 4(1), 1-7.
- Zapata Vega, Z. M. (2019). *Estrategias metodológicas de la gamificación en el aprendizaje* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.).