

**COMBINATION OF ACTIVE METHODOLOGIES TO
PROMOTE CONFIDENCE IN THE PREPARATION AND
DEFENSE OF THE BACHELOR'S DISSERTATION. A
STUDY IN THE DEGREE OF FINANCE AND
ACCOUNTING**

COMBINACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA
PROMOVER LA CONFIANZA EN LA ELABORACIÓN Y
DEFENSA DEL TFG. UN ESTUDIO EN EL GRADO DE
FINANZAS Y CONTABILIDAD

2022

**Special Issue on Innovative Education
ICIEBE22**

Vol.5 Num. 4
319-344

Gema Albort-Morant

<https://orcid.org/0000-0002-3796-8571> (ORCID)

Universidad de Sevilla, Spain

Inmaculada Concepción Masero-Moreno

<https://orcid.org/0000-0002-4023-8916> (ORCID)

Universidad de Sevilla, Spain

Paula Montero-Benavides

<https://orcid.org/0000-0001-5141-6119> (ORCID)

Universidad de Sevilla, Spain

Language: Spanish

Received: 03 July 2022 / Accepted: 20 August 2022

Albort-Morant, G.; Masero-Moreno, I.C.; & Montero Benavides, P.E. (2022). Combination of active methodologies to promote confidence in the preparation and defense of the bachelor's dissertation. A study in the degree of finance and accounting. *Journal of Management and Business Education*, 5(4), 319-344. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2022.0019>

*Corresponding author: galbort@us.es

<http://www.nitoku.com/@journal.mbe/issues> ISSN: 2605-1044

Published by Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa. This is an open access article under the CC BY-NC license.

ABSTRACT

The teaching innovation developed in this research work proposes a combination of active teaching methodologies with the aim of improving the transversal competences necessary to successfully complete the Final Degree Project (FDP). Our study applies and combines three well-known active methodologies: Project-Oriented Learning, Inquiry-Based Learning and Collaborative Learning. These active methodologies are student-centered and are characterized by three fundamental features, participation, self-direction and self-learning.

The first objective of this work is to present the experience of teaching innovation that has been developed in the field of the Degree in Finance and Accounting at the University of Seville, specifically, in the subject Banking Management, taught in the academic year 2021-2022. The second objective is to evaluate the results of the teaching innovation experience. For this purpose, the grades obtained in the different tasks developed under these methodologies were analyzed.

The results obtained suggest a high level of satisfaction of the students who participated in the innovation experience. This, together with the grades obtained, leads us to positively value the combination of methodologies with respect to this objective and, therefore, to recognize its achievement. We believe that this proposal can serve as inspiration for methodological innovations aimed not only at developing active learning, but also at developing a more comprehensive preparation of students in relation to the development of the future FDP.

KEYWORDS

active methodologies, collaborative learning, research-based learning, project-based learning, final degree project.

RESUMEN

La innovación docente desarrollada en este trabajo de investigación plantea una combinación de metodologías docentes activas con el objetivo de mejorar las competencias transversales necesarias para realizar el Trabajo Final de Grado (TFG) con éxito. Nuestro estudio aplica y combina tres metodologías activas muy conocidas: el Aprendizaje Orientado a Proyectos, el Aprendizaje Basado en la Investigación y el Aprendizaje Colaborativo. Estas metodologías activas se centran en el estudiante y se caracterizan por tres rasgos fundamentales, la participación, la autodirección y el autoaprendizaje.

El primer objetivo de este trabajo es plantear la experiencia de innovación docente que se ha desarrollado en el ámbito del Grado en Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Sevilla, concretamente, en la asignatura Gestión Bancaria, impartida en el curso 2021-2022. El segundo objetivo es valorar los resultados de la experiencia de la innovación docente planteada. Para ello, se analizaron las calificaciones obtenidas en las diferentes tareas desarrolladas bajo estas metodologías.

Los resultados obtenidos sugieren un alto nivel de satisfacción del alumnado que ha participado en la experiencia de innovación. Esto junto a las calificaciones obtenidas nos lleva a valorar positivamente la combinación de metodologías respecto a este objetivo y, por lo tanto, a reconocer su consecución. Creemos que esta propuesta puede servir de inspiración para realizar innovaciones

metodológicas encaminadas no solo a desarrollar un aprendizaje activo, sino a desarrollar una preparación más integral del alumnado en relación con el desarrollo del futuro TFG.

PALABRAS CLAVE

metodologías activas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en la investigación, aprendizaje basado en proyectos, trabajo final de grado.

INTRODUCCIÓN

A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años para mejorar la oferta formativa y renovar el diseño metodológico empleado en las universidades españolas, se siguen percibiendo carencias en el alumnado universitario en relación con diversas competencias técnicas y transversales requeridas por el sector en el que ejercerá su futuro profesional.

En la mayoría de las ocasiones, el proceso de formación de los grados universitarios se basa en alcanzar competencias técnicas (*hard skills*), descuidando las competencias transversales de tipo social, también conocidas como habilidades blancas (*soft skills*).

Los estudiantes universitarios siguen necesitando adquirir una serie de competencias fundamentales para una correcta elaboración y presentación del Trabajo Final de Grado (TFG). El TFG representa el inicio del fin de la etapa universitaria, pues las enseñanzas oficiales de Grado finalizan con la elaboración y defensa del TFG. Este está orientado a la evaluación de competencias asociadas al título universitario (Rekalde, 2011).

El pensamiento crítico y la reflexión, la comunicación oral y escrita o la resolución de problemas serán algunas de las competencias que el alumnado necesitará adquirir antes de finalizar sus estudios de grado con la presentación del TFG, y entrar a formar parte de un mercado laboral cada vez más exigente.

La innovación docente desarrollada en este trabajo de investigación plantea una combinación de metodologías docente activas, con el propósito de mejorar las competencias transversales necesarias para realizar el TFG con éxito. Las metodologías activas son aquellas en las que el estudiante participa y se implica en su propio proceso de aprendizaje (Ferreiro, 2010). Estas buscan un aumento de la participación y compromiso del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos autores afirman que estas metodologías facilitan la adquisición de competencias (March, 2006; Calvo & Mingorance, 2009; Palomares, 2011). Existen distintos tipos de metodología como, el Aprendizaje Servicio, el Aprendizaje Colaborativo, el Aprendizaje Basado en Problemas o el Aprendizaje Basado en Proyectos, entre otras (Silva Quiroz & Maturana Castillo, 2017). Este trabajo sigue la línea de otros trabajos previos que intentan analizar, comparar, complementar o fusionar varias metodologías activas (Ramón et al, 2015; Robledo et al, 2015; Gil Salom & Lence Guilabert, 2017). En este trabajo se aplican y combinan tres metodologías activas muy conocidas: el Aprendizaje Orientado a Proyectos, el Aprendizaje Basado en la Investigación y el Aprendizaje Colaborativo.

Este trabajo tiene un doble objetivo, por un lado, plantear una experiencia de innovación docente y, por otro lado, valorar los resultados de la experiencia de innovación docente planteada.

El estudio se desarrolla en el ámbito del Grado en Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Sevilla. Concretamente, nos vamos a centrar en la asignatura Gestión Bancaria que fue impartida durante el curso 2021-2022. Con el objetivo de mejorar las competencias transversales se realizaron una serie de innovaciones docentes con el desarrollo de varias actividades integradas en la asignatura. La innovación docente se desarrollaba en dos fases.

Para conseguir el objetivo del trabajo, en primer lugar, se ha elaborado una revisión de la literatura sobre metodologías activas, enfocada a mostrar la importancia de utilizar diversas metodologías activas para conseguir cumplir con las competencias necesarias para elaborar el Trabajo Fin de Grado con éxito. En segundo lugar, se explican las dos fases de la innovación docente llevada a cabo, junto con las tareas realizadas. Seguidamente, se exponen los resultados del análisis estadístico realizado sobre los datos relativos al rendimiento y las respuestas a una encuesta de satisfacción del alumnado que ha participado en la experiencia. Finalmente, se analizan los resultados obtenidos y se presentan las conclusiones, discusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación.

MARCO TEÓRICO

Metodologías activas

Las metodologías activas son el conjunto de aquellas técnicas, métodos y estrategias que utilizan los docentes para cambiar del proceso de enseñanza tradicional a uno más activo. Estas metodologías se apoyan en que el alumno debe asumir mayor responsabilidad y autonomía en el transcurso de su aprendizaje y en que el profesor debe actuar como guía. Según Labrador y Andreu (2008), las metodologías activas fomentan la participación y aprendizaje activo de los estudiantes. Estas metodologías facilitan que el alumno adquiera competencias generales y específicas relevantes para el desempeño académico y profesional (Ramón et al, 2015; Arias & Fidalgo, 2013; Fernández, 2006).

La implicación más activa de los estudiantes en el proceso pedagógico es clave para que la renovación del diseño metodológico, junto con la introducción de metodologías activas, se instaure con éxito a nivel universitario (Olmedo, 2013; Álvarez et al, 2014; Ramón et al, 2015).

Ahora bien, utilizar estas metodologías implica realizar cambios en la forma de entender el aprendizaje, en la planificación de las asignaturas, el desarrollo de las actividades formativas y la evaluación del aprendizaje (Silva Quiroz, & Maturana Castillo, 2017). Todos estos puntos deben estar alineados para que la metodología activa se implante con éxito. Para ello, el profesorado debe entender por qué realiza todos los cambios y cuál es su papel en este tipo de metodologías. Los autores Silva Quiroz y Maturana Castillo (2017) señalan que, en estas metodologías activas, el profesorado se centra en las actividades más que en los contenidos. Estos existen, pero cobran sentido en el contexto de las actividades.

Se han diseñado una amplia variedad de metodologías activas que apoyan el proceso formativo centrado en la actividad por encima del contenido. Por ejemplo: el Análisis de casos, el Aprendizaje basado en problemas, el

Aprendizaje basado en proyectos, el Aprendizaje y Servicio, el Aprendizaje basado en la investigación y la Gamificación, entre otras.

Autores previos señalan el potencial diferencial de heterogéneas metodologías activas para beneficiar el impulso de las competencias específicas de los estudiantes universitarios y la posible complementariedad que ofrece la combinación de varias metodologías activas (Robledo et al, 2015). Sin embargo, hay que reconocer que cualquier propuesta que se realice bajo estas metodologías necesita de una adecuada planificación, ajuste al contexto en el que se aplica y seguimiento de su desarrollo, lo que supone una carga importante de trabajo para el profesorado y por lo tanto, una desventaja que puede desanimar a su implementación en las aulas universitarias.

Por este motivo, este trabajo profundiza en tres: el Aprendizaje basado en proyectos, el Aprendizaje colaborativo y el Aprendizaje basado en la investigación. A continuación, estas metodologías activas serán explicadas.

El Aprendizaje basado en Proyectos

Este tipo de aprendizaje desarrolla actividades de aprendizaje interdisciplinares y centradas en el alumno (Challenge, 2000). Normalmente suelen realizarse en grupo y requieren de mucha dedicación y perseverancia para cumplir con el objetivo propuesto o resolver un problema complejo. El problema planteado podrá ser real y de un entorno cercano identificado o propuesto por el docente y relacionado con el contenido que aparece en el programa académico (Jaramillo Cabrera, 2021). La idea es que los estudiantes desarrollen un proyecto durante un tiempo determinado con conocimientos que ha adquirido previamente de la carrera (Hernández, Ortiz & Abellán, 2020).

Chen y Yang (2019) definen el aprendizaje basado en proyectos como una metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante en la cual los alumnos, establecidos en equipos de trabajo, afrontan un problema real para intentar prestar una solución, guiados por un instructor. El aprendizaje basado en proyectos es un modelo de aprendizaje que analiza, concibe, efectúa y evalúa proyectos que tienen aplicación práctica en el mundo real (Blank, 1997; Galeana, 2006). Los proyectos tendrán un objetivo definido, una situación a resolver, una limitación del problema y unos actores involucrados (Galeana, 2006). Todo ello, enlazado con un objetivo educativo que han de efectuar los estudiantes y los docentes, cada cual en el rol que ocupa (Bernabeu, 2009).

Mediante la utilización del aprendizaje basado en proyectos los alumnos participantes deben pensar y actuar en base al diseño planteado en el proyecto, identificando oportunidades y desarrollando soluciones (Ruiz-Rosa, Gutiérrez-Taño & García-Rodríguez, 2021). Galeana (2006) aboga por este tipo de proyectos pues tienden a proponer ideas innovadoras para responder con creatividad y cumpliendo con los objetivos curriculares.

De acuerdo con Bernabeu (2009), este tipo de aprendizaje refuerza el vínculo entre la teoría y la práctica. Arias y Fidalgo (2013) van un paso más allá al señalar que este tipo de aprendizaje es más eficiente porque combina la adquisición de conocimientos con el desarrollo de actitudes, habilidades y competencias. Por lo tanto, el Aprendizaje Orientado a Proyectos favorece el desarrollo de habilidades y competencias esenciales para cualquier estudiante universitario y profesional. Se establece una conexión entre las competencias técnicas del área disciplinar y las habilidades blandas necesarias para presentar y defender un proyecto con éxito. Entre las habilidades adquiridas destaca la capacidad de investigación,

pues el alumno guiado por el docente llevará a cabo las investigaciones necesarias para realizar el proyecto (Rekalde & García, 2015).

Otra competencia clave es el trabajo en grupo, ya que se construye conocimiento conjuntamente entre todo el equipo y se desarrollan actitudes sociales claves para una buena convivencia del grupo (Rekalde & García, 2015).

Por último, señalar que la sociedad necesita de profesionales con competencias y conocimientos clave que sepan poner en práctica el conocimiento para resolver problemas concretos de manera eficaz (Morselli, 2019).

El Aprendizaje en grupo colaborativo

El diseño y la implantación de programas académicos que empleen metodologías colaborativas son clave para aumentar la motivación, control y calidad del aprendizaje y rendimiento académico del alumnado (González et al, 2007). Guerra Santana, Rodríguez Pulido y Artiles Rodríguez (2019) señalaron que “el aprendizaje colaborativo en la educación universitaria se presenta como una alternativa metodológica frente a los modelos individualistas poco creativos y reflexivos, propios de las metodologías tradicionales” (p. 270). Así pues, resulta necesaria la participación activa del alumnado universitario como pilar de una relevante formación académica (Guerra Santana, Rodríguez Pulido & Artiles Rodríguez, 2019).

Dentro del contexto educativo, el aprendizaje colaborativo hace referencia a cualquier colaboración entre alumnos que busque alcanzar objetivos comunes o resolver un problema concreto (Collazos & Mendoza, 2006). Estos mismos autores señalan que el aprendizaje colaborativo es un proceso biológico y/o cultural que sucede con los años dentro de una comunidad. Cobas (2014) también señala que el Aprendizaje Colaborativo se basa en la asociación de dos o más personas que trabajan en grupo como medio para la construcción colectiva de conocimiento para conseguir un objetivo común.

Los resultados obtenidos por cada uno de los miembros de un equipo son beneficiosos para ellos mismos y para todo el grupo (Johnson & Johnson, 1999; Guerra Santana, Rodríguez Pulido & Artiles Rodríguez, 2019).

Esta metodología permite desarrollar sentimientos, y habilidades sociales y comunicativas precisas para las relaciones entre los miembros del equipo (Kidder & Bowes-Sperry, 2012). Como señalan León del Barco et al (2017), esta metodología fomenta la comunicación, la interacción, la solidaridad y el sentido de pertenencia al equipo entre las partes cuando se les pide realizar trabajos en grupo. Además, los alumnos retienen con mayor facilidad los conocimientos, comunican mejor sus ideas entre iguales, mejoran su capacidad de análisis, aprenden mutuamente y aumenta su interés por el aprendizaje (Estrada, Monferrer & Moliner, 2016).

Por ello, los estudiantes también deben estar “abiertos” y ser empáticos con las ideas de los otros (Collazos & Mendoza, 2006), y promover el respeto y la tolerancia hacia las opiniones de sus compañeros. Además de pensar que, dentro de un equipo, cada miembro tiene alguna fortaleza que puede emplear para conseguir el éxito conjunto.

El Aprendizaje basado en la Investigación

El Aprendizaje Basado en la Investigación radica en el estudio de estrategias didáctico-pedagógicas que conecten con la investigación (Espinoza &

Cervantes, 2021). La metodología tiene como propósito enlazar la investigación con la enseñanza para que los alumnos formen un pensamiento crítico (Espinoza & Cervantes, 2021).

Cuando nombramos la palabra investigación se puede pensar en el conocimiento transmitido a través de artículos científicos, ponencias en congresos, libros o trabajo de laboratorio. Sin embargo, esta técnica didáctica va un paso más allá, basa su idea en que los estudiantes construyan conocimiento cimentado por su experiencia teórico-práctica y formando su pensamiento crítico (Peñaherrera et al, 2014), al mismo tiempo que desarrollan habilidades de investigación necesarias en las diferentes etapas y grados universitarios (Mohamedunni, Musthafa & Sajila, 2014).

Esta metodología promueve que los estudiantes aprendan a observar, madurar, examinar y buscar soluciones a los problemas (Rodríguez & Bustillos, 2017). Por medio del uso de herramientas y técnicas de indagación, el alumnado actúa como agente activo en la búsqueda y construcción de su propio conocimiento (Levy & Petrulis, 2012).

Ello permite que el alumnado muestre interés por el aprendizaje basado en la indagación abierta y permanente de problemas y situaciones relacionadas con el mundo real y actual. Como señalan Santana-Vega, Suárez-Perdomo y Feliciano-García (2020), la metodología potencia el aprendizaje mediante un proceso de construcción de conocimiento.

El Aprendizaje Basado en la Investigación fomenta el pensamiento creativo, crítico-reflexivo de los estudiantes universitarios, promoviendo su rol investigador. Esto resulta de gran utilidad pues los alumnos universitarios desconocen cómo desarrollar un trabajo de investigación.

Según Blackmore y Fraser (2007) es primordial que los docentes diseñen el programa académico pensando en las posibles conexiones entre el contenido, las competencias generales, las destrezas, las habilidades y las disciplinas interdisciplinarias con la investigación. Debido a la complejidad del proceso, este tipo de aprendizaje se podrá incorporar en el aula de manera parcial o total, se basará en métodos científicos y siempre bajo la supervisión del profesor (Espinoza & Cervantes, 2021). Los autores Mohamedunni, Musthafay Sajila (2014) señalan la importancia de fomentar la lectura de artículos científicos y el desarrollo de actividades de experiencia científica para implicar al estudiante en el campo científico e investigador. Conjuntamente, el proceso investigador podrá fortalecer los conocimientos adquiridos en clase y contribuir al desarrollo de ideas que influyan en cambios sociales, políticos, económicos, medioambientales y tecnológicos (Álvarez, Orozco & Gutiérrez, 2011).

Por ello, “la investigación se le considera como una valiosa herramienta dentro del aula para motivar a los estudiantes a comprender y valorar la actividad investigativa: honestidad, respeto a la diversidad de pensamientos, empatía – sinergia, en otros” (Rodríguez & Bustillos, 2017, p. 8).

METODOLOGÍA

Justificación de la aplicación

Durante los últimos años se han evidenciado las carencias en las habilidades de comunicación oral y escrita de los estudiantes de último curso para afrontar la elaboración y defensa del TFG. Subsanan estas carencias es uno de los objetivos de la propuesta que aquí presentamos.

Otro de los objetivos es incorporar al aprendizaje de las asignaturas el desarrollo de las competencias técnicas y habilidades blandas necesarias para una incorporación exitosa al mercado laboral.

Lo anteriormente expuesto motiva la innovación que se desarrolló en el primer semestre del curso académico 2021-2022 en el marco de la asignatura optativa de Gestión Bancaria en el cuarto curso del Grado de Finanzas y Contabilidad, de la Universidad de Sevilla.

El profesorado de esta asignatura decidió utilizar distintas metodologías: la metodología de aprendizaje Orientado a Proyectos, la metodología de aprendizaje colaborativo y la metodología de aprendizaje basado en la investigación. Todas ellas englobadas dentro de las metodologías de Aprendizaje Activo. Estas metodologías activas se centran en el estudiante y se caracterizan por tres rasgos fundamentales la participación, la autodirección y el autoaprendizaje.

Siguiendo con las exigencias de la Agencia de Acreditación Española, el programa académico de la asignatura ya incluía competencias generales y específicas que el alumnado debía desarrollar. Ahora bien, el proyecto recoge la propuesta de metodologías que mejorarán el proceso de aprendizaje y además se incluyen otras competencias.

El proyecto docente de la asignatura refleja la combinación de metodologías que se van a utilizar para incentivar el interés de los estudiantes por la asignatura, al mismo tiempo que desarrollan sus habilidades de comunicación oral y escrita.

Participantes

Del total de los 39 alumnos matriculados en la asignatura, 11 alumnos decidieron no seguir la evaluación continua, alegando motivos laborales o personales. Por lo tanto, la muestra está integrada por 28 alumnos, 17 hombres y 11 mujeres que cursaron cuarto curso.

Elaboración y desarrollo de la práctica de innovación docente

El sistema de evaluación continua de la asignatura de Gestión Bancaria ha estado basado en las calificaciones de las siguientes actividades:

- 1) dos parciales (50% de la calificación final), el primer parcial del tema 1 al 4 y el segundo parcial del tema 5 al 8.
- 2) un trabajo en grupo (30% de la nota) con formato TFG.
- 3) la presentación del número de tareas orales a través de la aplicación online Flipgrid (15%).
- 4) la participación en clase (el 5% restante de la nota).

En este trabajo nos vamos a centrar en las actividades 2 y 3 del sistema de evaluación, trabajo en grupo y tareas orales individuales a través de la herramienta Flipgrid. La herramienta seleccionada y el escenario propuesto para el desarrollo de la docencia están orientados a la realización de un proyecto denominado "mini TFG" cuya finalidad es el aprendizaje y desarrollo de competencias orientadas a preparar al alumnado de cara a la elaboración y defensa del TFG con éxito. La propuesta de innovación docente se organiza en torno a tres planteamientos.

En primer lugar, el desarrollo de tareas individuales empleando la herramienta Flipgrid para que el alumnado pudiera desarrollar habilidades blandas para

realizar el trabajo final con éxito. Estas tareas se realizaron a lo largo del cuatrimestre. La primera actividad consistía en investigar sobre un tema y responder a una serie de preguntas orales. Dichas preguntas se respondían en formato vídeo y se subían a la plataforma Flipgrid. Esta plataforma de video fue adquirida en 2018 por Microsoft y sirve para facilitar la colaboración y aprendizaje de los alumnos (Stoszkowski, 2018). Desde hace unos años ha empezado a utilizarse por educadores en todo el mundo por su facilidad de uso para facilitar el aprendizaje y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación oral, pensamiento crítico y digitales (Green & Green, 2018; Lowenthal & Moore, 2020; Concheiro, Espejel, & Pujolà, 2021; Keiper et al., 2021).

La actividad seguía la línea de la metodología fundamentada en el aprendizaje basado en la investigación y el aprendizaje basado en proyectos.

En segundo lugar, el profesorado llevó cabo 4 talleres en clase para formar a los alumnos en relación con diversas habilidades blandas. Los talleres resultaban de interés para que el alumnado preparase el texto y defensa de su trabajo final en grupo.

Los talleres se impartieron por el profesorado durante los cuatro primeros temas (mitad del cuatrimestre).

Por último, los alumnos debían realizar un trabajo en grupo que consistía en elaborar un mini-TFG. Esta actividad seguía una metodología basada en el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos. La preparación del mini-TFG en grupo se llevó a cabo durante la primera mitad del cuatrimestre y las exposiciones del mini-TFG durante la segunda mitad del cuatrimestre

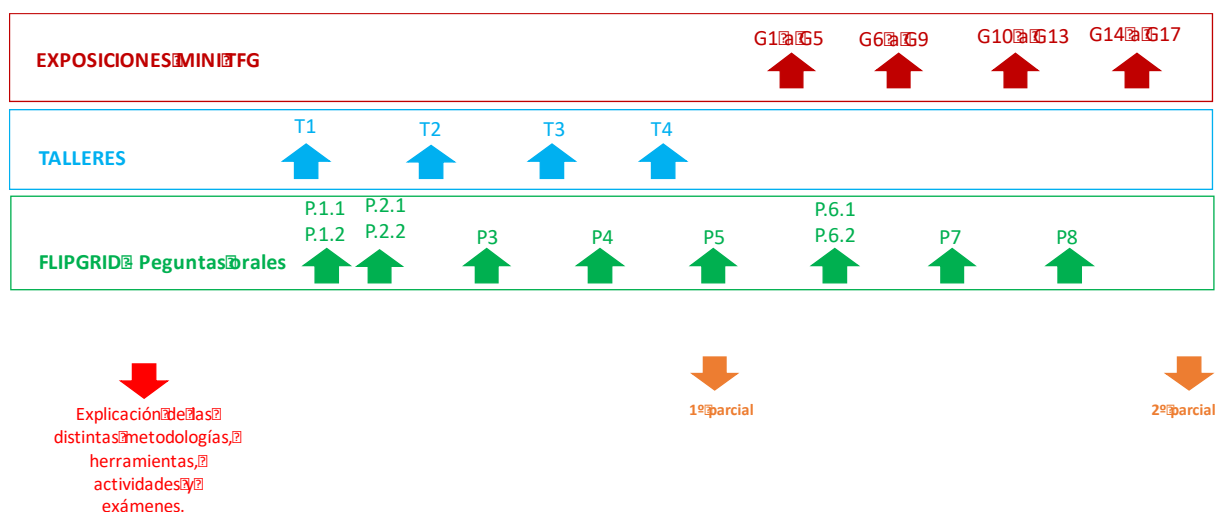
Por lo tanto, las tareas individuales empleando la herramienta Flipgrid y los talleres se realizaron en la fase de preparación, y aprendizaje del alumnado y la elaboración del mini-TFG como implementación de los conocimientos y competencias. Se puede apreciar que esta innovación docente presentaba una serie de actividades y talleres que servirían de utilidad para adquirir las competencias necesarias para desarrollar un mini-TFG en grupo, y a posteriori, conocer cómo la experiencia del mini-TFG había favorecido el incremento de la confianza de los alumnos.

A continuación, se muestra la Tabla 1 con un resumen del planteamiento de la innovación docente.

Tabla 1. Planteamiento de la innovación docente

TAREAS INDIVIDUALES A TRAVÉS DE FLIPGRID	Preguntas orales (una o dos preguntas por tema)
TALLERES PRÁCTICOS	T1. Tips para la elaboración del TFG (estructura, temas, etc.) (1ª parte)
	T2. Tips para la elaboración del TFG (citar en formato APA7) (2ª parte)
	T3. Taller sobre Trabajo en Equipo, Gestión del Tiempo y Liderazgo
	T4. Comunicación verbal y no verbal
TAREA EN GRUPO: ELABORACIÓN Y DEFENSA DE MINI-TFG	Trabajo final en Word. Mismo formato que el TFG
	Presentación visual y recursos utilizados
	Presentación oral/ Exposición final del trabajo

Antes de explicar la propuesta de innovación docente, vamos a proceder a presentar un cronograma explicativo para que el lector pueda entender con mayor facilidad el transcurso del curso y actividades llevadas a cabo. Véase la Figura 1.

Figura 1. Cronograma de actividades

Tareas Individuales en Flipgrid

Se plantearon como tareas individuales una serie de preguntas que el alumno tenía que responder con un video que debía subir a la plataforma digital Flipgrid. Estas consistieron en investigar sobre un tema relacionado con el temario y, en algunos casos, mostrar un juicio personal respecto a varios temas concretos. Para poder realizar correctamente las preguntas orales, era necesario que el alumnado individualmente buscara, leyera y reflexionara sobre el tema antes de fundamentar su propia opinión sobre el mismo.

A continuación, se exponen dos ejemplos. El tema 6 se titulaba "Operativa bancaria: Productos bancarios de activo" y su contenido versaba sobre los productos que se encuentran en el mercado. Para responder a la pregunta planteada, el alumno debía investigar sobre el perfil y situación de los usuarios

de préstamos personales y de consumo, y créditos rápidos. Por otro lado, el tema 8 se centraba en los seguros en la banca y la pregunta planteada consistía en investigar sobre la transformación digital que ha sufrido el sector de los seguros.

La asignatura se componía de ocho temas y se elaboraron una o dos tareas por tema, dependiendo del interés del temario.

En la tabla 2 se observan las preguntas formuladas para los distintos temas.

Salvo la primera pregunta que se entregó al finalizar el tema, todas las preguntas se entregaron antes de empezar cada tema.

Tabla 2. Temario de la asignatura y preguntas formuladas en Flipgrid

TEMARIO	PREGUNTA
Tema 1. La Banca en el Sistema Financiero Español	P.1.1. En el sector bancario, ¿Cuáles cree que fueron las primeras medidas adoptadas tras la crisis de 2007? P.1.2. ¿Cuál es la diferencia entre las Cajas de Ahorro y las Cooperativas de Crédito?
Tema 2. La empresa bancaria y factores que le afectan	P.2.1. ¿Qué sabe sobre la crisis económica de 2007? ¿Cree que los españoles han aprendido algo de la crisis económica de 2007? P.2.2. ¿Cuál cree que es el futuro del sector bancario?
Tema 3. Principales ratios y medidas de performance	P.3. ¿Cree que las agencias de calificación crediticia son 100% fiables? Señale posibles ventajas y desventajas de estas calificaciones.
Tema 4. El riesgo bancario	P.4. ¿Cuál es la prima de riesgo de España? ¿Qué opina sobre la deuda país de España? ¿Cree que el COVID-19 ha afectado considerablemente a la deuda española?
Tema 5. Operativa bancaria: Productos bancarios de pasivo	P.5. ¿Dispone de cuenta corriente? ¿Por qué elegiste ese banco? ¿Realiza sus trámites bancarios a través de la aplicación móvil o página web de la entidad? ¿En algún momento han aflorado sus ganas de dejar la entidad y depositar sus ahorros en un Neobanco o Fintech?
Tema 6. Operativa bancaria: Productos bancarios de activo	P.6.1. ¿Cuál cree que es el perfil de los usuarios de préstamos personales y de consumo? ¿Y de los créditos rápidos? Señale algunos ejemplos y situaciones difíciles que derivan en la solicitud de este tipo de créditos P.6.2. Imagine que va a comprar su primera vivienda, ¿elegiría un tipo de interés fijo o variable? Argumente su respuesta.
Tema 7. Operativa bancaria: Otros productos y servicios	P.7. ¿Qué opina sobre los fondos privados de pensiones? ¿Cree que todos los trabajadores deberían tener un plan de pensiones privado? ¿Vería con buenos ojos que existieran fondos individuales para cada trabajador que sustituyesen al modelo de indemnización por despido (mochila austriaca)?
Tema 8. La Bankassurance: Los seguros en la banca	P.8. Explique la transformación digital que ha sufrido el sector de los seguros y señale cuáles son los principales beneficios para los clientes.

Para la realización de la tarea propuesta, el profesorado eligió una plataforma de discusión de video en línea conocida por el nombre de Flipgrid

(info.flipgrid.com). Esta plataforma online fue diseñada para empoderar a los estudiantes y facilitar la interacción social entre ellos (Stoszkowski, 2018). Esta plataforma gratuita de Microsoft también cuenta con su propia aplicación móvil lo que permite que el acceso y la conexión sean rápidos y sencillos.

Una vez elegidas las preguntas, el profesorado se creó una cuenta en Flipgrid para la inclusión de las tareas que los alumnos realizarían a lo largo del curso. Para ello, el profesorado creó una clase online titulada “Gestión Bancaria” (Véase la figura 2).

Figura 2. Imagen principal de la plataforma Flipgrid

Jul 6, 2021

Gestión Bancaria

Gema A 257 responses • 2,303 views • 27 comments • 57.5 hours of discussion

[Add a co-lead](#)

11 Topics 37 members

Search topics [+ Topic](#)

	Title	Latest Response	
<input type="checkbox"/>	Tema 1. P1 26 responses	Oct 26, 2021	Edit Share Active More
<input type="checkbox"/>	Tema 1.P2 26 responses	Oct 26, 2021	Edit Share Active More
<input type="checkbox"/>	TEMA 2. P1 26 responses	Oct 26, 2021	Edit Share Active More
<input type="checkbox"/>	TEMA 2. P2 26 responses	Jan 27, 2022	Edit Share Active More

En la primera clase del curso, una vez creadas y organizadas cronológicamente las preguntas, se procedió a explicar a los alumnos la tarea y facilitar la contraseña de la aplicación para poder entrar en cada una de las preguntas. En la figura 2 aparece el orden cronológico de las preguntas.

El primer día de clase, el profesorado aclaró a los alumnos el funcionamiento de la plataforma online y les señaló varias fuentes dónde buscar información para los videos de sus tareas. Como, por ejemplo: sitios web de periódicos nacionales e internacionales, páginas web de bancos, asociaciones de consumidores, asociaciones sobre educación financiera y buscadores de artículos científicos y de divulgación, fuentes estadísticas o informes del sector de consultoras especializadas, etc.

El alumnado individualmente debía grabar su respuesta en formato video y subirla a la aplicación antes de la primera clase de cada tema. Para elaborar el producto de estas tareas, el alumnado debía realizar una autorreflexión sobre el tema, una investigación previa en fuentes fiables, aprender a gestionar su tiempo, organizar sus ideas y, por último, grabar el video. Los alumnos podían grabar el video directamente en la aplicación o subir un video previamente realizado.

Respecto a la evaluación de las tareas individuales, cuando finalizaba cada tema, el profesorado revisaba la calidad, el contenido, la claridad oral, la adecuación y el resultado final de los videos subidos por los alumnos. También se valoraba positivamente que los alumnos subieran el video dentro del plazo de

entrega y qué se hubiesen empleado programas de edición para la maquetación de los vídeos. Todo ello, demostraba que el alumno tenía interés por la pregunta oral y por subir un video de calidad a la plataforma. Una vez revisados los videos añadía algún comentario y anotaba la calificación del mismo.

Los Mini Talleres

Por otro lado, el profesorado realizó mini talleres prácticos de 20 minutos para que los alumnos desarrollasen sus habilidades de comunicación escrita y oral, así como el trabajo en grupo.

El primer taller llevaba por título “Tips para la elaboración del TFG (estructura, temas, etc.)”, y pretendía aconsejar al alumnado sobre la elección del tema de su TFG y mostrar la estructura utilizada en la facultad para realizar los TFG.

El segundo taller se tituló “Tips para la elaboración del TFG (aprende a citar en Estilo APA7^a,)”, y se enfocó a enseñar a los alumnos cómo citar los trabajos científicos que utilizaban como referencia. Este segundo taller, se podría entender cómo una continuación de primero.

El tercer taller se titulaba “Trabajo en Equipo, Gestión del Tiempo y Liderazgo”. Este taller mostraba las pautas necesarias para realizar un trabajo en equipo con éxito. Y, el último taller, titulado “Mejore su comunicación verbal y no verbal” tenía como objetivo enseñar a los alumnos pautas para que mejoraran dichas habilidades.

Los cuatro talleres se desarrollaron en la primera parte de la asignatura (del tema 1 al 4), pues resultaba muy interesante que el alumnado adquiriera los conocimientos, recursos, técnicas y competencias necesarias para desarrollar su trabajo en grupo con éxito. Véase en la figura 2 la planificación temporal. Por último, remarcar que los talleres no eran evaluables y sólo pretendían ser de ayuda al alumnado en la última fase de la innovación docente.

Tarea en grupo: Elaboración de un mini-TFG

La tarea consistía en la elaboración de un trabajo en grupo sobre un tema relacionado con la asignatura. Para esto, el profesorado asignaba aleatoriamente los grupos y temas que debían trabajar en grupo. De esta forma, los alumnos aprendían a trabajar con compañeros con los que no tenían tanta relación. Se formaron un total de 16 grupos de trabajo compuestos por 3 compañeros.

Entre los temas tratados se encontraban temas sobre el pasado, presente y futuro del sector bancario español, tales como: los nuevos hábitos digitales de los clientes bancarios; economía colaborativa: crowdfunding y crowdlending; las nuevas modalidades de pago; la reestructuración del sistema financiero y la digitalización; el caso de la absorción de Bankia por Caixabank; la banca ética; la difícil regulación legal de las criptomonedas; las silenciosas comisiones bancarias, la exclusión financiera; tarjetas revolving y malendeudamiento de las familias españolas, entre muchos otros temas de interés.

Respecto al formato del trabajo, los alumnos debían seguir la plantilla Word y la estructura de TFG de la Facultad de Turismo y Finanzas. La extensión de un TFG es de 50 páginas, en este caso, se ha limitado la extensión del mini-TFG a 30 páginas.

Con la realización de este trabajo en grupo, el profesorado pretendía que los alumnos se familiarizasen con la realización de un mini TFG, adquiriendo la experiencia necesaria para afrontar con confianza y éxito el TFG.

Respecto a la evaluación del trabajo en grupo, esta se dividió en 3 partes: exposición verbal de cada componente del grupo, elaboración de las diapositivas de la presentación y documento final en Word. Cada parte representó el 10% de la calificación final, y la nota global representaba el 30% de la nota final de la evaluación continua, es decir, como máximo 3 puntos.

A continuación, se muestran la valoración en cada parte:

1) Exposición verbal: Cada ponente tenía su calificación.

Se valoró la presentación personal, la claridad en la exposición, el ajuste a su tiempo (10 minutos por persona), el tono de voz apropiado para el tamaño del auditorio, la capacidad de resaltar lo importante, capacidad de llamar la atención del auditorio (lenguaje corporal: indumentaria, gesticulación, ...) y la seguridad en la exposición de la materia.

2) Elaboración de las diapositivas: Calificación global para todo el grupo.

La presentación debía tener entre 20 y 30 diapositivas, aproximadamente. Se valoró la claridad, el uso de flechas, llaves, colores, fotos, gráficos, etc.; en definitiva, todo aquello que lo haga atractivo y entendible (no excesivamente cargado de contenido ni excesivamente pobre).

3) Documento en Word: La misma calificación para todos los miembros del grupo.

Se debía utilizar la plantilla de TFG, ajustarse a esos criterios y a la extensión (entre 20 y 30 folios). Se valoró la redacción sin faltas de ortografía, utilización de recursos ortográficos (sangría francesa, letra cursiva para anglicismos, en negrita para resaltar, subrayado, distintos tamaños de letra; el contenido ajustado al tema, el orden en la exposición del texto (carátula, índice, introducción, capítulos, epígrafes, conclusión, anexos, bibliografía, enlaces utilizados y contraportada, etc.), las referencias bibliográficas y la citación de las fuentes de donde se ha sacado la información.

Para la evaluación de la presentación oral de los distintos componentes de cada grupo, se utilizó un listado de aspectos a valorar con calificación cuantitativa del 1 al 10 (Véase la tabla 3). Esta rúbrica era utilizada tanto por el profesorado como por el resto de compañeros que no exponían ningún trabajo ese día. El propio estudiante se autoevalúa después de escuchar los comentarios de los compañeros y del profesorado.

Tabla 3. Listado de aspectos a valorar con calificación cuantitativa para cada estudiante

Fecha: Tema:

Presentación personal.

Conocimiento de la materia que expone.

Conocimiento de la materia que exponen los compañeros.

Ajuste al tiempo (mín. 10min – máx. 15 min).

Interacción con la clase.

Fluidez verbal (ritmo, vocalización, etc.)

Uso de herramientas (YouTube, encuestas, ...)

Expresión corporal (gestos, posturas, etc.)

Calidad de la presentación (*PowerPoint, Prezy, Canva, etc.*)

A continuación, se presenta una tabla resumen con las tareas llevadas a cabo por los alumnos en el planteamiento de la innovación docente. Como se puede

observar, la innovación docente “FLIPGRID” consistía en elaborar videos y subirlos a la plataforma Flipgrid. Esta tarea era no presencial e individual, y su evaluador era el profesor. La innovación docente se engloba dentro de dos metodologías activas: aprendizaje basado en la investigación y aprendizaje basado en proyectos.

Por otro lado, encontramos la innovación docente “Mini-TFG”. Este proyecto tenía tareas no presenciales en grupo como la elaboración del borrador del trabajo final y de la presentación y una tarea presencial que consistía en exponer el trabajo en clase. El trabajo escrito era evaluado por el profesor y la exposición por el profesor y los compañeros a través de una rúbrica de valoración. En este caso, se empleó una metodología activa basada en el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos.

Tabla 4. Resumen tareas realizadas en la innovación docente

<i>Tipo de tarea</i>	<i>Tareas</i>	<i>Productos Esperados</i>	<i>Evaluador</i>	<i>Métodos, Técnicas e Instrum. de Evaluación</i>	<i>Métod. activa</i>
Tarea individual en FLIPGRID					
No Presencial Individual	Responder a una o dos preguntas por cada tema en un video	Video Flipgrid	Profesor	Listado de criterios	Aprendizaje basado en la investigación. Aprendizaje basado en proyectos.
Tarea en grupo Mini-TFG					
No Presencial Grupal	Elaboración del borrador del Trabajo Final Elaboración de la presentación definitiva del Trabajo Final	Presentación de Borrador del Trabajo Final Presentación definitiva del Trabajo Final	Profesor	Listado de criterios	Aprendizaje colaborativo. Aprendizaje basado en proyectos.
Tarea Presencial Grupal	Exposición oral	Presentación en PowerPoint (u otra herramienta)	Profesor Compañeros	Listado de criterios	

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Cuestionario de evaluación

Con el propósito de evaluar la percepción del alumnado con las metodologías y herramientas utilizadas en el curso, al finalizar el cuatrimestre se facilitó una encuesta online. La encuesta fue realizada con Google Forms y se utilizaron preguntas con escala Likert de 5 puntos (siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”) y preguntas con respuestas concretas (a elegir una o varias opciones). Para el diseño del cuestionario se adaptaron preguntas

utilizadas por otros autores como Cupchak y May (2021), Al Jahromi (2020), y Lowenthal y Moore (2020) (Véase la Tabla 5). Respecto a las respuestas obtenidas, los alumnos tuvieron un comportamiento muy participativo. Del total de 28 alumnos que siguieron con la evaluación continua, se obtuvieron 26 respuestas.

Tabla 5. Preguntas encuesta referentes a las percepciones de los estudiantes.

Ítems del cuestionario	Autores
Me gustó usar Flipgrid en este curso	Lowenthal & Moore (2020)
¿Cree que la elaboración de los videos de Flipgrid le ha ayudado a tener mayor confianza para la presentación oral del trabajo final en grupo?	Al Jahromi, D. (2020) Cupchak & May (2021)
¿Cómo te sentiste después de la presentación oral del trabajo en equipo?	Al Jahromi, D. (2020)
Valore del 1 al 5 los talleres que ha realizado la profesora en clase. [Comunicación verbal y no verbal]	Elaboración propia
Valore del 1 al 5 los talleres que ha realizado la profesora en clase. [Tips para la elaboración del TFG (estructura, temas, etc.)]	
Valore del 1 al 5 los talleres que ha realizado la profesora en clase. [Tips para la elaboración del TFG (citas)]	
Valore del 1 al 5 los talleres que ha realizado la profesora en clase. [Trabajo en equipo]	
Los talleres realizados en clase me ayudaron a mejorar mis habilidades de presentación oral.	
¿Cree que la elaboración del trabajo final en grupo le ayudará a elaborar su TFG con mayor facilidad y seguridad?	

Evaluación del resultado de la innovación docente

Se ha procedido al análisis descriptivo de las calificaciones y de diferencia de medias entre estas a través de pruebas no paramétricas (Wicolxon). Respecto a las respuestas del cuestionario para poder comparar las respuestas se han calculado las frecuencias, la media y la mediana.

Por último, se ha analizado la posible correlación (Rho de Spearman) entre la percepción del alumnado sobre los resultados competenciales del aprendizaje con las tareas en Flipgrid y el trabajo en grupo y las calificaciones obtenidas en dichas tareas.

Rendimiento académico

Como se puede observar en la tabla 6, las medias de las calificaciones varían entre 7,1711 y 8,5357 puntos. En las pruebas se ha alcanzado la calificación máxima de 10 puntos, salvo en la media de los parciales y del trabajo.

Tabla 6. Análisis descriptivo de las calificaciones

	Media	Desv. Desviación	Mínimo	Máximo	Wilcoxon
Primera prueba parcial	6,8557	1,0956	5,00	8,60	-2,084*
Segunda prueba parcial	7,4864	1,3406	5,36	9,92	
Medias parciales	7,1711	,97470	5,42	9,26	
Media del Mini-TFG	8,1196	1,05075	6,33	9,93	
Media Flipgrid	8,1786	3,18042	,00	10,00	-1,059
Oratoria	7,9464	1,41643	5,00	10,00	
Word	7,8786	1,31328	5,50	10,00	-2,604**
PowerPoint	8,5357	1,06222	7,00	10,00	

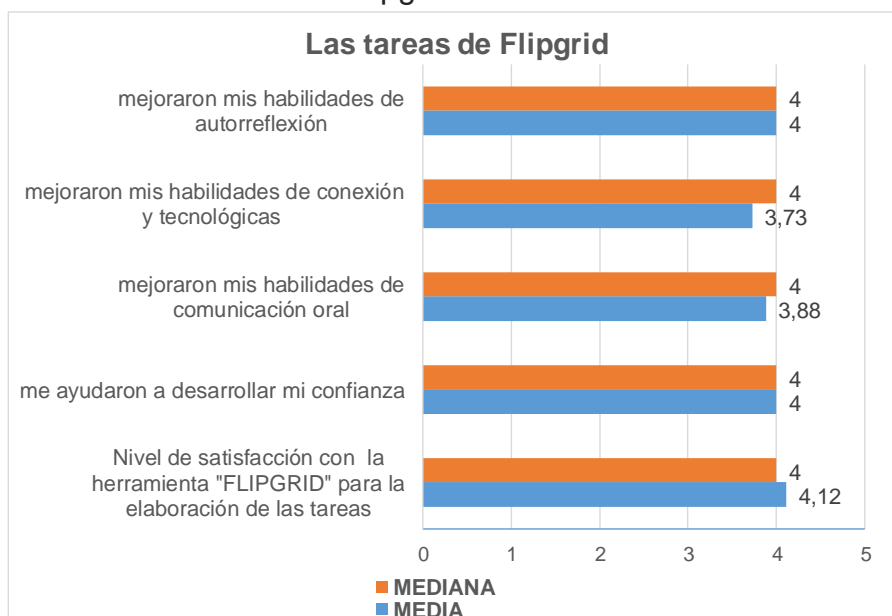
*. Significativa en el nivel 0,05 (bilateral). **. Significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Hemos comparado las calificaciones de aquellas pruebas que tenían relación o abordaban el mismo tipo de contenido como las dos pruebas parciales, las calificaciones en los dos formatos del Mini-TFG, el informe en Word y la presentación en Power Point, y las calificaciones en la oratoria de la presentación y la media de Flipgrid. Entre las calificaciones de las dos pruebas parciales se detectan diferencias significativas al 0,05% y entre la calificación del trabajo en los dos formatos con un nivel de confianza del 99%.

Aunque las calificaciones de la tarea en Flipgrid y del Mini-TFG provienen de trabajos diferentes, también existen diferencias significativas al 0,05%.

Cuestionario de opinión

La media y mediana de las respuestas del alumnado a las diferentes cuestiones relacionadas con las tareas en Flipgrid se recogen en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Tareas en Flipgrid

La mediana de las respuestas a todas las cuestiones toma el valor 4, incluida la satisfacción con las tareas en esta plataforma, indicando el 81% un igual o superior al nivel de satisfacción 4 (en particular el 50% indica un nivel 4).

La calificación de Flipgrid no está correlacionada con la percepción del alumnado sobre los diferentes aspectos recogidos en la gráfica 1. El nivel de satisfacción está correlacionado positivamente con la mejora en la confianza (correlación moderada) y con la autorreflexión (correlación moderada) como se observa en la tabla 2). También está correlacionada positivamente la autorreflexión con la mejora en las habilidades de conexión y tecnológicas (correlación alta). El único aspecto correlacionado con la mejora de la comunicación oral es la mejora de las habilidades de conexión y tecnología (moderada).

Tabla 7. Correlaciones Tareas Flipgrid y calificaciones

	C. Tareas Flipgrid	Autorreflexión	Conexión y Tecnología	Comunicación oral	Confianza	Satisfacción
C. Tareas Flipgrid	1,000	,329	,259	,286	,193	,043
Autorreflexión	,329	1,000	,664**	,321	,275	,412*
Conexión y Tecnología	,259	,664**	1,000	,494*	,207	,339
Comunicación oral	,286	,321	,494*	1,000	,183	,304
Confianza	,193	,275	,207	,183	1,000	,538**
Satisfacción	,043	,412*	,339	,304	,538**	1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Respecto a los cuatro talleres, las valoraciones de todos tienen mediana de valor 4, es decir, al menos el 50% del alumnado valora los talleres a partir de 4 como se observa en la gráfica 2. Las calificaciones del Mini-TFG en formato Word y la oratoria de la exposición están correlacionadas positivamente con la valoración del taller sobre tips del TFG.

Gráfica 2. Valoración talleres

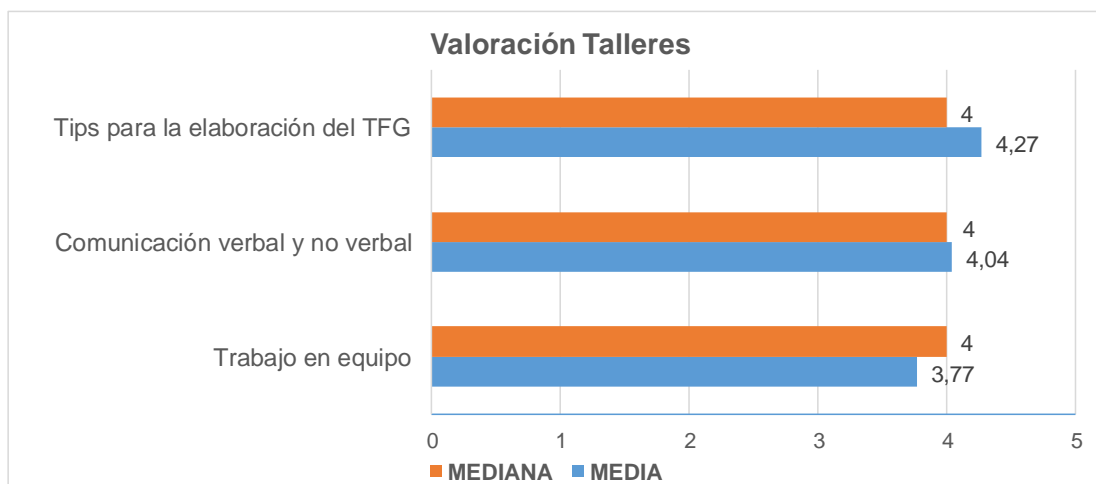


Tabla 8. Correlaciones valoración Talleres y calificaciones

	Word	PowerPoint	Oratoria
Tips TFG	,430*	0,331	,445*
Comunicación verbal y no verbal	0,264	0,129	0,231
Trabajo en equipo	-0,031	0,088	-0,055

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La valoración del alumnado sobre la importancia de las tareas de Flipgrid para mejorar la confianza a la hora de presentar del trabajo en grupo y de los talleres para mejorar las habilidades de presentación oral tienen una mediada de valor 4, al igual que la valoración del Mini-TFG en relación a la elaboración del futuro TFG (Gráfica 3). Ninguna de la valoración sobre estos tres aspectos está correlacionados con la calificación oral o las de Mini-TFG (Tabla 9).

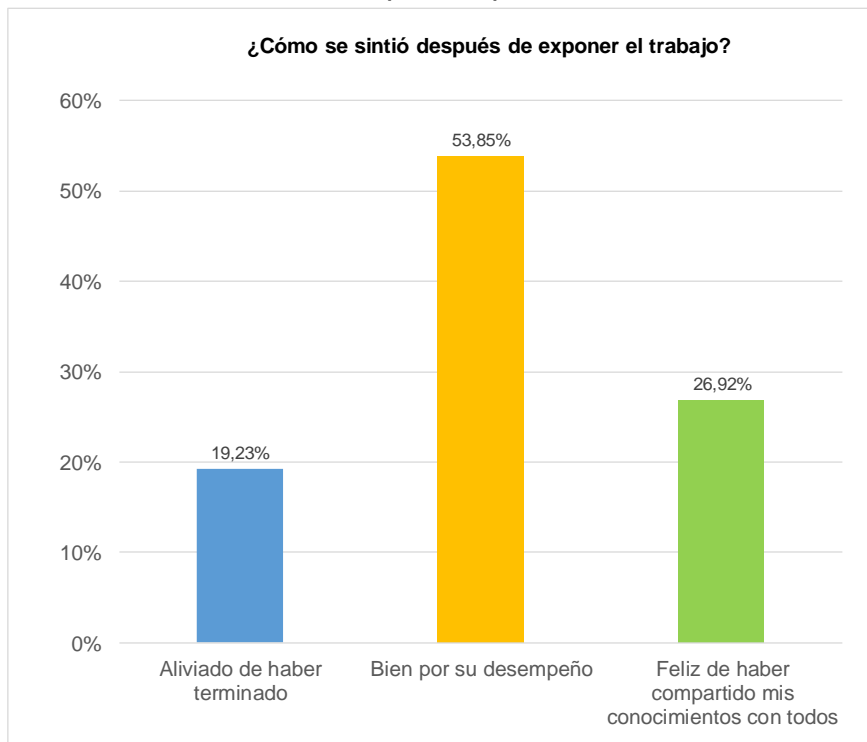
Gráfica 3. Percepción del alumnado**Tabla 9.** Correlaciones percepción y calificaciones Oratoria y Mini-TFG.

	Oratoria	Mini-TFG
Las tareas de Flipgrid me ha ayudado a tener mayor confianza para la presentación del trabajo final en grupo	0,236	0,294
Los talleres realizados en clase me ayudaron a mejorar mis habilidades de presentación oral.	0,209	0,081
El trabajo final en grupo me ayudará a elaborar mi TFG con mayor facilidad y seguridad	0,196	0,223

Respecto a la sensación que tenían los estudiantes después de exponer el trabajo, se destaca que al menos el 50% se sintió bien por su desempeño, y casi el 30% se siente feliz por compartir sus conocimientos (Gráfica 4). La sensación

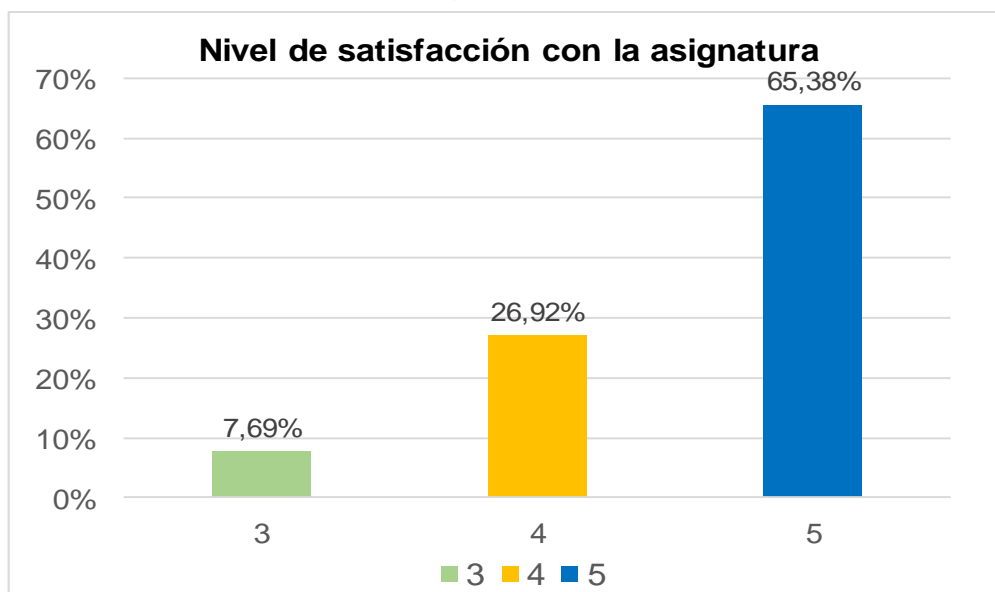
del alumnado al terminar su exposición no está correlacionada con la calificación alcanzada en la oratoria o en el Mini-TFG (coeficiente 0,342, $p=,0258$).

Gráfico 4. Sensaciones post-exposición del mini-TFG



Por último, hemos preguntado al alumnado por su grado de satisfacción con la asignatura, siendo el valor de la mediana el máximo (Gráfico 5). Así, el 65,38% del alumnado ha indicado que su nivel de satisfacción con la asignatura es de 5, y no está correlacionada con la calificación en la asignatura ($r= 0,181$, $p=0,376$).

Gráfico 5. Satisfacción la asignatura



DISCUSIÓN

El presente trabajo aborda la necesidad de mejorar las competencias transversales de los estudiantes universitarios para realizar con éxito el TFG. Para ello, se han combinado tres metodologías activas muy conocidas, el Aprendizaje Orientado a Proyectos, el Aprendizaje Basado en la Investigación y el Aprendizaje Colaborativo (comprobar que antes también estaban en mayúsculas) en la asignatura Gestión Bancaria de cuarto curso del Grado de Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Sevilla durante el curso 2021-2022. En el trabajo se exponen detalladamente las actividades de aprendizaje desarrolladas bajo estas metodologías, detallando los aspectos más significativos de las mismas en relación a la materia y la asignatura en la que se han realizado.

Los resultados obtenidos en este trabajo sugieren que la elaboración y defensa del trabajo final en grupo favoreció el desarrollo de la autoestima y confianza del alumnado necesaria para presentar su TFG con éxito. En las calificaciones de las diferentes pruebas planteadas en la innovación docente se observan diferencias significativas entre las dos pruebas escritas, las parciales, y el producto final del Mini-TFG en los dos formatos. Respecto a las pruebas parciales, la calificación de la segunda es superior, lo que indica una mejora en el progreso del aprendizaje. La calificación del Mini-TFG en formato Power-Point es superior a la de formato en Word, lo que puede indicar las dificultades que encuentra el alumnado a la hora de desarrollar un texto claro y correctamente redactado como resultado de un proceso de reflexión.

En relación con las tareas en Flipgrid, la mediana de las respuestas a todos los aspectos trabajados en las tareas toma el valor 4, incluida la satisfacción con las tareas. Estas valoraciones no están relacionadas con la calificación de estas pruebas. La satisfacción está relacionada con la mejora en la confianza y la autorreflexión. El hecho de que la mejora en las habilidades de conexión y tecnológicas esté correlacionada con la mejora de la comunicación oral y la autorreflexión, puede deberse al hecho de que grabar los videos implican un proceso de preparación de las respuestas que conlleva una reflexión sobre estas y sobre cómo se expondrán.

La valoración del taller sobre los tips del TFG está correlacionada positivamente con la calificación asociada al Mini-TFG en formato Word y a la oratoria de la exposición con un grado de significación del menos el 95%, indicando que el alumnado que mejor ha valorado este taller es el que tiene mejores calificaciones en el trabajo en Word y su oratoria.

No se ha encontrado relación entre el resto de los aspectos a valorar y las diferentes calificaciones consideradas, por lo que se puede considerar que las valoraciones han sido objetivas. Tampoco están correlacionadas las calificaciones orales o del Mini-TFG con la percepción del estado de ánimo al finalizar la exposición, destacando que menos de 20% indica sentirse aliviado frente a la afirmación de un estado de ánimo positivo.

El objetivo de esta propuesta de innovación ha sido el aprendizaje activo de la materia y preparar al alumnado para afrontar el TFG con confianza mediante las tareas realizadas en Flipgrid, los talleres y la realización del Mini-TFG. En las valoraciones del alumnado sobre diferentes aspectos de estas tres propuestas metodológicas, al menos el 50% responde con los valores más altos de la escala,

4 y 5, y no están correlacionadas con las calificaciones de las diferentes pruebas de evaluación.

Por último, señalar el alto nivel de satisfacción del alumnado que ha participado en la experiencia de innovación. Esto junto a las calificaciones obtenidas nos lleva a valorar positivamente la combinación de metodologías respecto a este objetivo y, por lo tanto, a reconocer su consecución. Creemos que esta propuesta puede servir de inspiración para realizar innovaciones metodológicas encaminadas no solo a desarrollar un aprendizaje activo, sino a desarrollar una preparación más integral del alumnado con relación al desarrollo del futuro TFG.

Una de las posibles líneas de investigación que se abren para continuar este trabajo contempla el seguimiento del alumnado que ha cursado la asignatura hasta completar su TFG para poder conocer de primera mano la utilidad del trabajo realizado en la asignatura a través de un cuestionario de opinión. También contemplamos completar esta línea de investigación con la elaboración de una guía sobre la elaboración del TFG a partir de los resultados de la encuesta y de la opinión del alumnado sobre aquellos puntos que conllevan cierta dificultad.

La necesidad de seguir realizando esfuerzos para fomentar, no solo las competencias técnicas (*hard skills*) de los estudiantes universitarios, sino también las competencias transversales de tipo social (*soft skills*) requeridas para su futura vida profesional, justificaría la implantación de metodologías activas centradas en la participación activa del estudiante y en el fomento de la motivación, la autonomía, el trabajo en equipo o la resolución de problemas, entre otros.

REFERENCES

- Al Jahromi, D. (2020). Can Teacher and Peer Formative Feedback Enhance L2 University Students' Oral Presentation Skills?. In Changing language assessment (pp. 95-131). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42269-1_5
- Álvarez, A., González, J., Alonso, J. & Arias, J. (2014). Indicadores centinela para el plan de Bolonia. Revista de Investigación Educativa, 32(2), 327-338. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172721>
- Álvarez, V.; Orozco, O. & Gutiérrez, A. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Revista Académica Semestral EUMED. NET 3(24). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/24/vhs.htm>
- Arias, O. & Fidalgo, R. (2013). Innovación educativa en la Educación Superior. Madrid, España: Editorial Académica Española. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=729376>
- Bernabeu, M.D. (2009). Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos (tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5062/dbt1de1.pdf?sequence=1&jsAllowed=y>

- Blackmore, P. & Fraser, M. (2007). Researching and teaching: Making the link. In P. Blackmore & R. Blackwell (Eds.), *Towards strategic staff development in higher education* (pp. 131- 141). Maidenhead, UK: McGraw-Hill International. <http://www.mcgraw-hill.co.uk/html/0335212107.html>
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)
- Calvo, A. & Mingorance, A.C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 319-34. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220319A>
- Challenge 2000 Multimedia Project. (1999). *Why do projectbased learning?* San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Retrieved June 25, 2002, from <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html>
- Chen, C. H. & Yang, Y. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students'academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71–81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Cobas, M. E. (2014). Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho. En M. E. Cobas (dir.), *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho* (pp- 6-18), Valencia: Proyecto de Innovación Finestra Oberta. <http://hdl.handle.net/10550/38934>
- Collazos, C. A. & Mendoza, J. (2006). How to take advantage of" cooperative learning" in the classroom. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. <https://www.researchgate.net/publication/262508267> [How to take advantage of cooperative learning in the classroom](https://www.researchgate.net/publication/262508267)
- Concheiro, P., Espejel, O. & Pujolà, J. T. (2021). Flipgrid: um app de vídeo para o intercâmbio virtual, a proximidade e a aprendizagem de línguas. *Perspectiva*, 39(1), 1-17. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70066>
- Cupchak, D. & May, K.Y.A.W. (2021). Flipgrid: Creating Video Blogs to Build Fluency. Nagasaki University 『長崎大学言語教育研究センター論集』 第 9. https://cls-nagasaki.jp/wp-content/uploads/2021/03/ronsyu_09.pdf
- Espinoza, F. H. R. & Cervantes, R. E. (2021). Revisión Bibliográfica: La Metodología del Aprendizaje basado en la Investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 1079-1093. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.312
- Estrada, M., Monferrer, D. & Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: una experiencia docente en la asignatura Técnicas de Ventas. *Formación Universitaria*, 9(6), 43-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600005>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Ferreiro, R. F. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.1
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/12835>

- Gil Salom, D. T. & Lence Guilabert, M. Á. (2017). La clase inversa y el aprendizaje servicio: fusión de dos metodologías convergentes para el aprendizaje de lengua extranjera. In *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red.* (pp. 1-529). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6854>
- González, C., Valle, A., Rodríguez, S., García, M. & Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (37), 237-256.
- Green, T. & Green, J. (2018). Flipgrid: Adding voice and video to online discussions. *TechTrends*, 62(1), 128-130. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0241-x>
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J. & Artilles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Hernández, D. J., Ortiz, J. J. G. & Abellán, M. T. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/78330>
- Jaramillo Cabrera, E.C. (2021). Aplicación del aprendizaje orientado por proyectos en la capacidad de investigación jurídica en estudiantes universitarios de derecho ambiental de Huancayo. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/9353>
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38 (2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Keiper, M. C., White, A., Carlson, C. D. & Lupinek, J. M. (2021). Student perceptions on the benefits of Flipgrid in a HyFlex learning environment. *Journal of education for business*, 96(6), 343-351. <https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1832431>
- Kidder, D. & Bowes-Sperry, L. (2012). Examining the influence of team project design decisions on student perceptions and evaluations of instructors. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 69-81. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0040>
- Labrador, M. & Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Valencia, ES: Ediciones Universidad Politécnica de Valencia. <http://hdl.handle.net/11162/62118>
- León del Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M. I. & Fajardo-Bullón, F. (2017). Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 9-15. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14213>
- Levy, P. & Petrusis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>
- Lowenthal, P. R. & Moore, R. L. (2020). Exploring Student Perceptions of Flipgrid in Online Courses. *Online Learning*, 24(4), 28-41.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Mohamedunni, M.N., Musthafa A. & Sajila, K.M. (2014). Reconsideración del nexo entre la enseñanza y la investigación en la educación superior.

- Educación superior para el futuro 1 (2): 123-138. <https://doi.org/10.1177/2347631114539871>
- Morselli, D. (2019). Teaching a sense of initiative and entrepreneurship through problem based learning. *Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 149–160. <https://doi.org/10.13128/formare-25176>
- Olmedo, E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 411-429. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.133501>
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, (355), 591- 604. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-038>
- Peñaherrera, M., Chiluita, K. & Ortiz, A. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 204 – 220. [https://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5\(2\)_015_jett_Penaherrera_Chiluita_Ortiz.pdf](https://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5(2)_015_jett_Penaherrera_Chiluita_Ortiz.pdf)
- Ramón, P. R., Redondo, R. F., Gundín, O. A. & Fernández, L. Á. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rekalde, I. & García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, (25), 219-234. doi: <http://dx.doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. & Lourdes Alvarez, M. (2015). Students' perceptions of developing of competences through different innovative methodologies. *RIE-Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rodríguez, E. M. R., & Bustillos, R. J. S. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. *Negotium*, 13(38), 5-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78253678001>
- Ruiz-Rosa, I., Gutiérrez-Taño, D. & García-Rodríguez, F. J. (2021). Project-Based Learning as a tool to foster entrepreneurial competences (El Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta para potenciar la competencia emprendedora). *Culture and Education*, 33(2), 316-344. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904657>
- Santana-Vega, L. E., Suárez-Perdomo, A. & Feliciano-García, L. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 519-538. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-08>
- Silva Quiroz, J. & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa* (México, DF), 17(73), 117-131. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179450594006.pdf>
- Stoszkowski, J. R. (2018). Using Flipgrid to develop social learning. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(2). <https://doi.org/10.21100/compass.v11i2.786>

DECLARATION OF CONFLICTING INTERESTS

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

FUNDING

The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Cite

Albort-Morant, G.; Masero-Moreno, I.C.; & Montero Benavides, P.E. (2022). Combination of active methodologies to promote confidence in the preparation and defense of the bachelor's dissertation. A study in the degree of finance and accounting. *Journal of Management and Business Education*, 5(4), 319-344. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2022.0019>
