

Coordinadores:

Isleny Cruz Carvajal • José Luis Mateu Gordon

César Méndez Domínguez

Innovación educativa para el desarrollo sostenible, la economía y la empresa



Mc
Graw
Hill

AULAMAGNA
PROYECTO CLAVE

Innovación educativa para el desarrollo sostenible, la economía y la empresa

Coord.

Isleny Cruz Carvajal
José Luís Mateu Gordon
César Méndez Domínguez

**Mc
Graw
Hill**

AULAMAGNA
PROYECTO CLAVE

Innovación educativa para el desarrollo sostenible, la economía y la empresa

Primera edición: 2022

ISBN: 978-841-918-790-1

© de los textos:
los autores

© diseño de cubierta y maquetación:
Francisco Anaya Benítez

© de esta edición:
Editorial Aula Magna, 2022. McGraw-Hill Interamericana de España S.L. editoria-
lulamagna.com
info@editorialaulamagna.com

Impreso en España – Printed in Spain

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legalmente previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. Diríjase a info@editorialaulamagna.com si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. POR UNA SOCIEDAD MÁS HUMANA Y EFICIENTE DESDE EL AULA	15
CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ JOSÉ LUIS MATEU GORDON ISLENY CRUZ-CARVAJAL	

SECCIÓN I

INNOVACIÓN PARA UNA BIOESFERA SOSTENIBLE

CAPÍTULO 1. IMPLEMENTACIÓN DE LA ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA A TRAVÉS DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) EN MAESTROS EN FORMACIÓN	26
CAROLINA BLANCO FONTAO FRANCISCO JAVIER DEL PINO GUTIÉRREZ MARÍA ILUMINADA MUÑOZ LUCAS	
CAPÍTULO 2. CAMBIO CLIMÁTICO Y EDUCACIÓN EN EL ANTROPOCENO: UNA REVISIÓN	43
JORGE AUGUSTO HERNÁNDEZ MORA	
CAPÍTULO 3. EL CAMBIO CLIMÁTICO NO ES PERCIBIDO COMO UN PROBLEMA PRINCIPAL POR LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS... 61	
ENRIQUE M. LÓPEZ-CARRIQUE ANABELLA GARZÓN FERNÁNDEZ JUANA BEATRIZ CARA TORRES CRISTÓBAL LOPEZ-SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA POBLACIÓN NORMATIVA DE UN PROYECTO ERAMUS+: RENDIMIENTO Y REACTIVIDAD INTERPERSONAL EN LAS CIENCIAS APLICADAS Y BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA DEN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	80
LAURA REDONDO GUTIÉRREZ CAMILO OJEA BOUZO LUIS CAMILO FERNÁNDEZ ÁLVAREZ MARGARITA LEMA MÁRQUEZ	
CAPÍTULO 5. UNA PRÁCTICA DOCENTE PARA EL ANÁLISIS DE OBJETIVOS ODS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	95
HELENA DOMÍNGUEZ TORRES CARLOS ANTONIO DOMÍNGUEZ TORRES	

CAPÍTULO 6. INCORPORACIÓN DE LOS ODS EN ACTIVIDADES DE CIENCIAS CON EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS	111
--	-----

GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE
MIREIA ESPARZA PAGÈS

CAPÍTULO 7. INTEGRANDO LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE COMO HOJA DE RUTA COMPLEMENTARIA A LA FORMACIÓN DE POSTGRADO EN COOPERACIÓN AL DESARROLLO EJEMPLO DE TÍTULO DE UN ARTÍCULO	130
--	-----

ANA SALES TEN
JOSÉ JAVIER SERRANO LARA

CAPÍTULO 8. EXPERIENCIAS DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO DE GRADO DE INGENIERÍA EN INFORMÁTICA EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)	151
--	-----

ÁNGELES CALDUCH-LOSA
VÍCTOR YESTE
ABEL VELOSO-PADILLA
SANTIAGO VIDAL-PUIG

SECCIÓN II

INNOVACIÓN PARA UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE

CAPÍTULO 9. OS ODS E A APRENDIZAGEM EM SERVIÇO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO SUPERIOR: UM PROJETO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA A COLABORADORES DE RESPOSTAS SOCIAIS PARA PESSOAS IDOSAS	173
--	-----

CATARINA VIEIRA DA SILVA
ANABELA RODRIGUES

CAPÍTULO 10. NARRATIVA SANITARIA COMO HERRAMIENTA DOCENTE APLICADA PARA INCENTIVAR UNA COMUNIDAD UNIVERSITARIA COMPROMETIDA CON LOS ODS	201
---	-----

MANUEL GÓMEZ GUZMÁN
MANUEL SÁNCHEZ SANTOS

CAPÍTULO 11. SER+ CONTRA COVID-19. ¿QUÉ NOS AYUDÓ A CONTINUAR DÍA A DÍA? RESILIENCIA EN PROFESIONALES SANITARIOS.....	219
---	-----

MARÍA ASUNCIÓN VICENTE RIPOLL
IRENE CARRILLO MURCIA
MERCEDES GUILABERT MORA
CÉSAR FERNÁNDEZ PERIS

CAPÍTULO 12. PROMOCIÓN DE UN ESTILO DE VIDA SALUDABLE ENTRE LOS ADOLESCENTES: EL PROGRAMA IPAFD	242
DANIEL BORES GARCÍA	
CAPÍTULO 13. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN/HIPERACTIVIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EXPRESIVO-CORPORAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	251
MIGUEL VILLA-DE GREGORIO	
CÉSAR MÉNDEZ-DOMÍNGUEZ	
MIRIAM PALOMO NIETO	
IRENE RAMÓN-OTERO	
CAPÍTULO 14. SALUD Y BIENESTAR A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO, ¿INFLUYE EL ÍNDICE DE MASA CORPORAL SOBRE LA COORDINACIÓN MOTRIZ EN LA ETAPA ADOLESCENTE?.....	276
RAMÓN-OTERO	
PALOMO-NIETO	
VILLA-DE GREGORIO	
CAPÍTULO 15. PREVENCIÓN TEMPRANA DE LA ADICCIÓN DE MENORES A JUEGOS DE AZAR ONLINE A TRAVÉS DEL MARKETING Y LA COMUNICACIÓN ENTRE IGUALES	293
ANA PEDREÑOS-SANTOS	
SONIA CARCELEN GARCÍA	
MARÍA GALMÉS CEREZO	
CAPÍTULO 16. SOY PROFESOR Y TENGO UN NIÑO QUE SE MUEVE MAL EN CLASE, ¿QUÉ HAGO?.....	308
MIRIAM PALOMO NIETO	
IRENE RAMÓN OTERO	
MIGUEL VILLA DE GREGORIO	
CAPÍTULO 17. EL HUERTO ECODIDÁCTICO COMO CONTEXTO PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE Y SOSTENIBLE EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	324
ANA CUSTODIO FERRANDO	
LUIS DAVID RAMON AMELA	
MIREIA ADELANTADO-RENAU	
MARIA REYES BELTRAN-VALLS	
CAPÍTULO 18. EL TRATAMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) A TRAVÉS DE LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL. LA UTILIZACIÓN DEL AUDIOVISUAL DISNEY COMO MEDIO DE APRENDIZAJE	336
VICENTE MONLEÓN OLIVA	

CAPÍTULO 19. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL AULA DE SECUNDARIA:CONCEPTOS Y METODOLOGÍAS	367
M ^a DEL ROSARIO MENDOZA CARRETERO	
BELÉN SÁENZ-RICO DE SANTIAGO	
CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 20. PROMOCIÓN DE UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE A TRAVÉS DE LA VALORACIÓN COMPARADA DEL IMPACTO DE APRENDIZAJE DE LAS TÉCNICAS DE AULA EN LA NATURALEZA Y AULA CONVENCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	384
CESAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ	
DANIEL BORES GARCIA	
M ^a DEL ROSARIO MENDOZA CARRETERO	
CAPÍTULO 21. INDICADORES PARA OBSERVAR LA REFLEXIÓN DEL PROFESOR QUE ENSEÑA MATEMÁTICA EN SU PRÁCTICA EDUCATIVA	405
YAZNA CISTERNAS-ROJAS	
ELISABETH RAMOS-RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 22. EL DISEÑO CURRICULAR SOSTENIBLE EN LOS GRADOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ANDALUCÍA ...	424
KHATIMA EL KRIRH	
CAPÍTULO 23. LEER LAS XENOGRAFÍAS FRANCÓFONAS DE L'EXTRÊME CONTEMPORAIN EN CLAVE DE TRANSFORMACIÓN SOSTENIBLE	442
ANA BELÉN SOTO	
CAPÍTULO 24. FUCK THE ODS! ANALIZANDO LOS ODS COMO PARTE DEL PROYECTO POLÍTICO (DESARROLLISTA Y OCCIDENTALOCÉNTRICO) DE LA MODERNIDAD	457
JORGE LEÓN CASERO	
CAPÍTULO 25. COMUNICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E MUDANÇA SOCIAL: PARTICIPAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM PROL DOS ODS.....	476
DANIELE PRÓSPERO	
CAPÍTULO 26. LOS <i>MAPATONES</i> COMO UNA HERRAMIENTA DE PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE COLABORATIVO	498
MONTSERRAT GUERRERO LLADÓS	
PILAR ALONSO LOGROÑO	
CAPÍTULO 27. ODS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM PESSOAS IDOSAS.....	515
DANIELA MONTEIRO	
CATARINA VIEIRA DA SILVA	

CAPÍTULO 28. LOS ODS DESDE UN ENFOQUE BASADO EN DERECHOS HUMANOS. INNOVACIÓN DOCENTE Y METODOLÓGICA	531
ÁNGELES SOLANES CORELLA	
JAVIER GARCÍA MEDINA	

SECCIÓN III
INNOVACIÓN PARA UNA ECONOMÍA SOSTENIBLE

CAPÍTULO 29. CÓMO INTEGRAR (CRÍTICAMENTE) LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LOS PROGRAMAS DOCENTES DE HISTORIA ECONÓMICA: CRISIS SISTÉMICA, LÍMITES DEL CRECIMIENTO Y DESIGUALDAD ESTRUCTURAL	553
FERNANDO ARRIBAS-HERGUEDAS	

CAPÍTULO 30. PUBLICITARIOS CON VALORES. COMUNICACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA CONSCIENTE	571
MARÍA BEGOÑA SÁNCHEZ GALÁN	
PILAR SAN PABLO MORENO	

CAPÍTULO 31. APROXIMACIÓN HACIA LOS ODS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	591
TANIA BLANCO SÁNCHEZ	
GUADALUPE MELÉNDEZ GONZÁLEZ-HABA	

CAPÍTULO 32. PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS Y ESTRATEGIAS PARA EL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA CIUDAD	607
RICARDO CARCELÉN GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 33. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA SOBRE BIOTECNOLOGÍA VEGETAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DIRIGIDOS A ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS	625
JORGE POVEDA ARIAS	

CAPÍTULO 34. EMPRENDIMIENTO MEDIOAMBIENTAL: APRENDIZAJE MEDIANTE PROYECTOS TRANSVERSALES EN EL GRADO DE BIOTECNOLOGÍA	647
ÁGUEDA M. TEJERA	
ALBA BLESA	
RAMÓN FERNÁNDEZ DE CALEYA	

CAPÍTULO 35. EL USO DEL LENGUAJE ESCRITO Y LA CAPACIDAD DE ANÁLISIS NUMÉRICO COMO BASE DE UNA FORMACIÓN DE CALIDAD PARA EL EMPLEO: UNA PROPUESTA PARA ESTUDIANTES DE TURISMO	671
LOURDES SUSAETA ERBURU	
CLARA MARTÍN DUQUE	
YOLANDA ROMERO PADILLA	

CAPÍTULO 36. A SERVICE-LEARNING UNIVERSITY PROJECT FOR BILINGUAL EDUCATION IN MADRID	689
DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ	
MARTA JAÉN CAMPOS	

SECCIÓN IV
INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DEL CONOCIMIENTO EN
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

CAPÍTULO 37. ¿SE PUEDE MEJORAR LA EMPLEABILIDAD DE LOS ALUMNOS INNOVANDO EN EL TFG?	706
MERCEDES RUBIO-ANDRÉS	
MARÍA DEL MAR RAMOS-GONZÁLEZ	
MANUEL M. MOLINA-LÓPEZ	

CAPÍTULO 38. HARRY POTTER Y LAS DOCE DIMENSIONES DEL POTENCIAL MOTIVADOR: EQUILIBRANDO EL CONTENIDO DOCENTE Y MOTIVACIONAL DE LOS JUEGOS DE ESCAPE EDUCATIVOS	723
ANA PATRICIA FANJUL ALEMANY	
MARÍA FELISA MUÑOZ DOYAGUE	
RAMÓN RUEDA LÓPEZ	

CAPÍTULO 39. JUEGO DE ROLES PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN CONTABILIDAD	742
BEATRIZ CUADRADO BALLESTEROS	
JENNIFER MARTINEZ FERRERO	

CAPÍTULO 40. APLICACIÓN DE LA PLATAFORMA PROFESIONAL BLOOMBERG A LAS ASIGNATURAS DE FINANZAS EN LA UNIVERSIDAD CEU-SAN PABLO	764
JOSE LUIS MATEU GORDON	
JAVIER ITURRIOZ DEL CAMPO	
RICARDO PALOMO ZURDO	
ARTURO MEDINA CASTAÑO	

CAPÍTULO 41. MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE LOS CONCEPTOS ECONÓMICOS-FINANCIEROS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE ECONOMÍA DE 2º DE BACHILLERATO.....	782
MARINA CHECA OLIVAS JOSÉ ANTONIO NUÑO ROJO	
CAPÍTULO 42. APRENDIZAJE BASADO EN RETOS (ABR) EN EL PROYECTO TRANSVERSAL DEL MÁSTER EN COMERCIO ELECTRÓNICO. INNOVACIÓN DOCENTE PARA FACILITAR LA DIGITALIZACIÓN DE LAS PYMES.....	806
BELTRÁN GUTIÉRREZ JIMÉNEZ NURIA PUENTE DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 43. PROYECTO EKONOMI ³ : INCORPORANDO LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) EN EL ITINERARIO CURRICULAR DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS (ADE).....	824
MARIAN ZUBIA ZUBIAURRE ALAITZ MENDIZABAL ZUBELDIA AITZIBER OLASOLO SOGORB	
CAPÍTULO 44. EL AULA INVERTIDA ONLINE. SU IMPLEMENTACIÓN E IMPACTO EN DOS TITULACIONES DE GRADOS UNIVERSITARIOS.....	847
NIURKA GUEVARA-OTERO ANA M. VARGAS-PEREZ SUSANA DIAZ-IGLESIAS	
CAPÍTULO 45. INFLUENCIA DEL FLIPPED CLASSROOM EN LA ASIGNATURA DIRECCIÓN FINANCIERA II.....	871
MARÍA CONSUELO RUÍZ RODRÍGUEZ ALBERTO CALAHORRO-LÓPEZ	
CAPÍTULO 46. EL USO DE NUEVAS HERRAMIENTAS DE GAMIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA DIRECCIÓN FINANCIERA I ...	887
MARÍA DEL CONSUELO RUIZ RODRÍGUEZ ALBERTO CALAHORRO LÓPEZ	
CAPÍTULO 47. VALIDATION OF THE USE OF BLOOM'S REVISED TAXONOMY AS A TOOL FOR THE DESIGN OF ASSESSMENT TESTS.....	904
BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR	

CAPÍTULO 48. UN ENFOQUE PARTICIPATIVO EN EL PROCESAMIENTO DEL LENGUAJE NATURAL: UNA APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE ESTADÍSTICA	926
ESTER MUÑOZ-CÉSPEDES	
RAQUEL IBAR-ALONSO	
MIGUEL CUERDO-MIR	
CAPÍTULO 49. ACTIVIDADES PREFERIDAS POR EL ALUMNADO EN LA PRIMERA SESIÓN DE CLASE EN ASIGNATURAS DE TERCER Y CUARTO CURSO DEL ÁMBITO EMPRESARIAL INTEGRADAS EN PROGRAMAS DE INGENIERÍA TIC: UN ANÁLISIS EXPLORATORIO .	942
JOSEP PETCHAMÉ SABARTÉS	
CAPÍTULO 50. EL CONOCIMIENTO NECESARIO PARA LA TOMA DE DECISIONES EMPRESARIALES POR MEDIO DE LA METODOLOGÍA DEL CASO EN ASIGNATURAS DE EMPRESA. LA MEJORA DEL AUTO CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS	959
VICENTE GINER CRESPO	
CAPÍTULO 51. BLENDED LEARNING EN LA ASIGNATURA “MATEMÁTICAS PARA LA VALORACIÓN DE EMPRESAS” DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA	980
SALVADOR CRUZ RAMBAUD	
TOMÁS LORENZANA DE LA VARGA	
ANA MARÍA SÁNCHEZ PÉREZ	
CAPÍTULO 52. ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE COVID-19: UNA EXPERIENCIA EN EL GRADO DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS	996
MARCOS CARCHANO ALCARAZ	
INMACULADA CARRASCO MONTEAGUDO	
CAPÍTULO 53. APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN INVESTIGACIÓN (ABI) COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA: PROPUESTA PARA POSTGRADO EN TURISMO.....	1012
YAIZA LÓPEZ-SÁNCHEZ	
JUAN IGNACIO PULIDO-FERNÁNDEZ	
JAIRO CASADO-MONTILLA	
JOSÉ LUIS DURÁN-ROMÁN	
CAPÍTULO 54. LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS BASADAS EN LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL ESTUDIANTADO DE POSGRADO EN ADMINISTRACIÓN DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19	1028
JÉSICA ALHELÍ CORTÉS RUIZ	
EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA	
SANDRA VIRIDIANA CORTÉS RUIZ	

CAPÍTULO 55. USO DE FLIPPED LEARNING Y LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	1048
---	------

MARIA ANGELES GARCIA HARO
JORGE LINUESA LANGREO
RICARDO MARTINEZ CAÑAS
PABLO RUIZ PALOMINO

CAPÍTULO 56. INFLUENCIA DEL AULA INVERTIDA EN EL DISFRUTE DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	1063
--	------

JORGE LINUESA LANGREO
PABLO RUIZ PALOMINO
RICARDO MARTINEZ CAÑAS
MARIA ANGELES GARCIA HARO

CAPÍTULO 57. CARACTERÍSTICAS DEL ESTRATEGA ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN FINANZAS.....	1078
---	------

LUZ ELENA GUZMÁN IBARRA

CAPÍTULO 58. FORMACIÓN E INFORMACIÓN FINANCIERA EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN LA FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN, UACH, MÉXICO	1092
--	------

LUZ ELENA GUZMÁN-IBARRA
EFRAIN TORRALBA-CHÁVEZ
JESÚS BARTOLO PRÓSPERO-CARRASCO
GLORIA LIZETH OCHOA-ADAME

CAPÍTULO 59. COMUNICACIÓN EDUCATIVA: APLICACIÓN EN LA DIGITAL SOBRE LA EDUCACIÓN FINANCIERA	1102
---	------

GERMAN MARTINEZ PRATS

SECCIÓN V

INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DEL CONOCIMIENTO EN ECONOMÍA

CAPÍTULO 60. LA TRANSVERSALIDAD BIDIRECCIONAL: DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN RECONOCIDOS AL ANÁLISIS PRÁCTICO EN EL GRADO DE ECONOMÍA. EL ESTUDIO DE LAS BARRERAS A LA COMPETENCIA EN LOS MERCADOS ESPAÑOLES.....	1118
--	------

M^a JESÚS ARROYO FERNÁNDEZ
BEGOÑA BLASCO TORREJÓN
INMACULADA HURTADO OCAÑA

CAPÍTULO 61. INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES A TRAVÉS DEL USO DE ACTIVIDADES TRANSVERSALES: UN CASO APLICADO A LAS ASIGNATURAS DE MACROECONOMÍA Y FISCAL 1135

ANA CRISTINA MINGORANCE ARNÁIZ

BEGOÑA BARRUSO CASTILLO

CAPÍTULO 62. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL GRADO DE ECONOMÍA A TRAVÉS DE UN MODELO DE APRENDIZAJE BASADO EN LA INDAGACIÓN 1152

HELENA DOMÍNGUEZ TORRES

CAPÍTULO 63. AMPLIACIÓN Y REDISEÑO DE UNA HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE ENCAMINADA A FOMENTAR LA LECTURA VOLUNTARIA ENTRE LOS ALUMNOS DEL GRADO EN ECONOMÍA: DEFINICIÓN DE UN LISTADO GENERAL DE REFERENCIAS SOBRE ECONOMÍA Y CIENCIAS SOCIALES 1168

GUILLERMO VÁZQUEZ VICENTE

FERNANDO ARRIBAS HERGUEDAS

MARÍA NIEVES SAN EMETERIO MARTÍN

GIUSEPPINA DI CAPUA

CAPÍTULO 64. DESARROLLANDO LAS “CAPACIDADES” POR ENCIMA DE LA ACTIVIDAD ECONÓMICA 1193

CRISTINA VILAPLANA PRIETO

EL CONOCIMIENTO NECESARIO PARA LA TOMA DE DECISIONES EMPRESARIALES POR MEDIO DE LA METODOLOGIA DEL CASO EN ASIGNATURAS DE EMPRESA. LA MEJORA DEL AUTO CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS

VICENTE GINER CRESPO

Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La metodología del caso se utiliza de forma cada vez más habitual en las asignaturas del área de empresa con el objetivo de lograr que los alumnos pongan en valor por medio de la práctica, los conocimientos teóricos adquiridos en aquellas materias más estratégicas y por tanto que implican la toma de decisiones empresariales.

De esta forma, y situando a los alumnos dentro de un escenario real simulado, se consigue que compartan y que apliquen los tres tipos de conocimiento que forman parte de la ecuación del conocimiento total necesaria para la toma de decisiones empresariales. Estos tres tipos de conocimiento de acuerdo con Giner (2015) son, el conocimiento explícito que se refiere a la tan necesaria y a su vez tan sobreabundante hoy día información y datos. El conocimiento tácito, que está especialmente representado por la experiencia y a su vez es responsable directa de la interpretación de esa información previamente adquirida y filtrada. Por último, el auto conocimiento que trata de someter el proceso interpretativo a la realidad.

Numerosas investigaciones destacan el papel principal que tienen en especial el conocimiento tácito y el auto conocimiento, por consiguiente, el peso relativo que ocupan en las decisiones de los directivos. En un mundo como el actual, el volumen de información y datos

(conocimiento explícito) disponibles es mayor que nunca, y el análisis y filtrado de dicha información puede implicar lo que algunos autores han llamado «parálisis por análisis». Este escenario, provoca que los directivos abusen cada vez más de su conocimiento tácito (Viguri, 2011) con la necesidad de simplificar dicho análisis y lograr que sus decisiones no se demoren. Esto implica que, los sesgos y limitaciones cognitivas inherentes a todo proceso interpretativo (Kahneman, 2003, 2012) ejerzan una influencia mayor sobre la experiencia del directivo, y por tanto sobre su conocimiento tácito.

Si desde las asignaturas más estratégicas de las titulaciones universitarias del área de empresa logramos introducir en la ecuación de la aplicación de la metodología del caso también el auto conocimiento, y no solo el conocimiento explícito y el tácito, que es lo que está ocurriendo actualmente, pondremos a los alumnos en una situación de ventaja para dotarles de todos los ingredientes necesarios para construir sus decisiones empresariales.

1.1. LA METODOLOGIA DEL CASO

1.1.1. Introducción y orígenes

De acuerdo con De Miguel (2005) la metodología del caso implica un:

“Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución” (De Miguel, 2005, p. 89).

Por su parte Núñez-Tabales et al. (2015) la definen como un debate sobre una situación real, que se produce en un contexto empresarial, por medio del cual, los alumnos realizan una evaluación o diagnóstico de la situación a partir del cual, llegan a diferentes conclusiones y proponen diferentes soluciones.

De Miguel (2005) considera que analizar casos reales ayuda a los alumnos a integrar teoría y práctica por medio de un proceso reflexivo que a su vez fomenta un mayor aprendizaje al tener que analizar la forma en la que se han resuelto o enfocado problemas reales de las empresas y a

través de que decisiones se realizaron. Esta metodología que cada vez se está aplicando más en las asignaturas del área de empresa, de acuerdo con Herreid (1997) tiene sus orígenes en la Universidad de Harvard, la cual fue tomando decisiones en su implementación a lo largo de los años. En 1870 su facultad de derecho comienza a utilizar casos reales y en 1914 la universidad decide denominar esta metodología como *case system*. Y es en 1921 cuando su Escuela de Negocios empieza a usar el método del caso en la forma en la que hoy día lo conocemos.

Con la implementación en España a comienzos del siglo XXI del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a raíz de la reforma de los planes educativos que esto implicó, especialmente en las titulaciones del área de empresa, esta metodología comienza a ser cada vez más valorada y utilizada debido a sus bondades respecto al desarrollo de competencias profesionales por parte de los alumnos y a la premura que cada vez más exigen las empresas a sus nuevos profesionales para que se adapten al entorno empresarial. Precisamente y para lograr una adaptación más rápida, la metodología del caso permite que los alumnos adquieran las habilidades prácticas necesarias adentrándose en escenarios reales, pero en un entorno controlado y guiado (Donoso-Vázquez, 2014). De acuerdo con Bowden y Marton (2011) el método del caso exige a los alumnos un proceso reflexivo, llevándolos a un nivel de metacognición por medio del cual generan, integran y comparten conocimientos e ideas (Marzano, 2001).

1.1.2. El método del caso en el aula.

De acuerdo con Núñez-Tabales et al. (2015) la metodología del caso se distingue en su aplicación en base a las siguientes etapas. Inicialmente se proporciona al alumnado el caso objeto de estudio y análisis para que le den lectura y puedan extraer toda la información y datos (conocimiento explícito) necesarios y sobre todo relevantes que les permita adentrarse en la situación y problemática expuesta. Es recomendable en esta primera etapa que cada alumno trabaje el caso de forma individual ya que, será a continuación cuando se proceda a compartir con un grupo reducido de compañeros las primeras conclusiones que cada uno haya podido extraer. Para que esta etapa sea fructífera es necesario

primeramente que cada alumno como hemos destacado haya trabajado previamente el caso de forma individual, e igualmente que, dentro del propio grupo de trabajo haya una cierta homogeneidad respecto a la experiencia acumulada (conocimiento tácito). Es decir, la pluralidad del grupo lo enriquece, pero para que se produzca ese enriquecimiento y compartición de conocimiento tácito, es necesario que cada uno de los componentes de grupo pueda aportar al resto dentro de un mismo nivel de experiencia, aunque esta sea en vertientes diferentes del mundo de la empresa.

Con respecto al papel o rol que debe desempeñar el profesor en la implementación de esta metodología, Çakmak y Akgün (2018), citando a autores como Demirel (2009), Küçükahmet (2009), Demirel (2010), Sünbül (2010) y Gözütok (2011) señalan algunas cuestiones importantes a tener en cuenta:

- El profesor debe realizar las preguntas adecuadas a los alumnos para ir llevándolos en la dirección correcta del caso.
- El profesor debe asegurarse que los estudiantes comprenden y asimilan correctamente el caso en toda su dimensión e igualmente los objetivos que se persiguen del mismo.
- Con el objetivo de lograr la máxima compartición de conocimiento tácito y por tanto de experiencias por parte de los componentes del grupo, el profesor tiene que fomentar la discusión y el debate entre ellos.
- Para que el profesor pueda realizar con éxito los puntos señalados, este debe de prepararse bien el caso antes de abordarlo en el aula.

En la misma línea Estrada y Alfaro (2015, como se citó en Watson y Sut-ton, 2012) destacan que la metodología del caso gracias al contacto estrecho entre los alumnos y el profesor ayuda a mejorar la reciprocidad y cooperación entre sus componentes y fomenta la búsqueda de conclusiones y soluciones consensuadas. La metodología del caso busca por encima de todo acercar a los alumnos a la realidad empresarial. De acuerdo con Raposo-Rivas et al. (2015) la autenticidad del caso

expuesto a los alumnos guarda una relación directa con el grado de realismo que aporta por medio de hechos, sucesos, datos e información, y condiciones verosímiles. De acuerdo con Nohria (2021, p. 1) la metodología del caso “cultiva la capacidad de los alumnos para el análisis crítico, el juicio, la toma de decisiones y la acción” y les ayuda a ganar autoconfianza a la hora de enfrentarse a decisiones reales en el mundo empresarial.

1.2. LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO EN SUS ORIGENES.

Numerosos autores consideran que la filosofía nace como tal en el momento en el que el *logos* empieza a desplazar al mito (Corazón, 2001). Fue por tanto cuando se deja de utilizar la mitología como forma de dar explicación a todo aquello que no se comprende y se comienza a buscar el pensamiento racional. De acuerdo con Corazón (2001) fueron ya los presocráticos los primeros que empezaron a considerar que la realidad no necesariamente se tenía que basar en el mero azar o en la arbitrariedad caprichosa de los Dioses, sino que, esta podía ser más bien fruto de causas lógicas que a su vez podían ser analizadas y entendidas.

Tanto Platón (427-347 a. C) discípulo de Sócrates (470 - 399 a. C) como Aristóteles (384-322 a. C) que fue a su vez discípulo de Platón, fueron los filósofos que mejor definieron conceptos tan importantes para el pensamiento racional basado en el «conocimiento» como la separación entre *doxa* que significa «opinión» y *episteme* que significa «ciencia».

De acuerdo con Brun (1997) Platón fue por tanto el primer filósofo griego para quien la sabiduría se debía considerar sinónimo de «conocimiento». Platón recoge en gran medida las enseñanzas de su maestro Sócrates, el cual, no dejó nada escrito de su puño y letra ya que, debido al alto índice de analfabetismo de la época, la forma más efectiva para este autor de transmitir su sabiduría era por medio de la palabra. De tal forma que, en prácticamente todos los Diálogos de Platón, aparece su maestro Sócrates como interlocutor principal. De esta manera, Platón elige esta forma de expresión en todo su pensamiento. Platón fue como se ha señalado, el primer pensador que empezó a establecer la diferencia necesaria entre lo que es opinión y lo que es ciencia considerando que, la primera no era realmente verdadero conocimiento. Es decir que, una

persona puede estar en posesión de un conocimiento, pero esto no implica que este sea necesariamente válido (Corazón, 2002).

En el VII libro de La República, el cual probablemente sea el más relevante diálogo al que Platón hace mención y que se ha llamado mito o alegoría de la caverna, se hace referencia a la situación en que se encuentran las personas respecto al conocimiento de sus propias realidades. El mito de la caverna es un diálogo entre Sócrates y Glaucón en el que se muestra la manera que un grupo de presos tiene de interpretar la realidad y, por tanto, el conocimiento de lo que les rodea. Platón por medio de esta alegoría transmite su teoría de cómo mediante el conocimiento se puede identificar la existencia de dos mundos; el mundo sensible, al que llegamos a través de los sentidos, y el mundo inteligible, el cual sólo es entendible mediante el uso de la razón. Platón entendía que el conocimiento se apoyaba principalmente sobre la interacción de dos dimensiones; la sensible considerada por él como más imperfecta e irreal y las «Ideas» las cuales presuponían la perfección, la verdad, la realidad. De esta forma, para Platón las opiniones o *doxa* permiten que se forme la visión sensible que se tiene del mundo, estando a su vez ésta formada por las cosas que están en constante cambio. Y la *episteme* que significa ciencia, sería la que aportaría la visión «Inteligible», es decir, las «Ideas», lo inmutable. Por tanto, la realidad sensible al quedar supeditada a los posibles cambios no sería representativa en sí misma de un verdadero conocimiento de las cosas. De ahí que, Platón consideraba que no se podía reducir el «conocimiento» a la mera sensación y proponía las «Ideas» como forma de alcanzar el verdadero conocimiento.

1.3. LA ECUACION DEL CONOCIMIENTO TOTAL PARA LA TOMA DE DECISIONES EMPRESARIALES

1.3.1. El conocimiento explícito

De acuerdo con Davenport (2013) las personas vienen utilizando la información y los datos para poder tomar decisiones desde tiempos antiguos debido a la necesidad que siempre ha habido de evaluar situaciones para optar por la mejor opción posible. De acuerdo con Frishammar et al. (2003) la información se puede clasificar en dos tipos, *hard* y *soft*. La

información *hard* sería la que genera el conocimiento explícito y se considera como formal, reglada y sistemática (Nonaka y Takeuchi, 1995).

De acuerdo con Häckner (1988) el conocimiento explícito es información y datos estructurados en forma de estadísticas e igualmente cualquier tipo de cifras numéricas, lo cual, la hace fácilmente clasificable y almacenable. Debido a esto, este tipo de conocimiento se considera fácil de comunicar, transmitir y enseñar (Nonaka y Takeuchi, 1995). Se puede considerar por tanto que el conocimiento explícito es la base sobre la que se construye todo análisis y evaluación que implique finalmente la toma de decisiones. Y es por ello que, en la metodología del caso se parte de un primer análisis y evaluación de abundante información y datos con el objetivo de simular una situación real. Esta metodología obliga a los alumnos a enfrentarse al mismo escenario de exceso de información y datos que está produciendo hoy día en las empresas un riesgo permanente de parálisis por exceso de análisis (Kumari, Raja y Sundaravalli, 2021). El conocimiento explícito es por tanto tan fundamental como lo ha sido siempre, sin embargo, como señala Wiener (2022, p.1) “El exceso de datos actúa como una niebla espesa que nubla nuestra visión”. Wiener (2022) hace referencia al pensador alemán Arthur Schopenhauer, el cual, ya en el siglo XIX advirtió sobre los problemas que el exceso de información causaría a la sociedad.

La información no digerida señala (Wiener, 2022, p.1) puede ser incluso más perjudicial que la falta de información y añade "Confundimos datos con información, información con conocimiento y conocimiento con sabiduría".

De acuerdo con Çakmak y Akgün (2018) el conocimiento explícito que los alumnos adquieren en el aula no es suficiente para que puedan resolver problemas y tomar decisiones reales en un contexto empresarial. Y aunque de acuerdo con Nohria (2021) precisamente la metodología del caso puede resolver este problema al permitir a los alumnos adquirir las habilidades necesarias para afrontar problemas reales, esta requiere para su provechosa aplicación de un alto nivel de habilidades *Soft* (Armstrong y Savage, 1993).

“La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica” (Aristóteles, 384 ac-322 ac, como se citó en Campión, Filvà y Ochoa, 2014).

1.3.2. El conocimiento tácito

El término «tácito» viene de *tacitus* que a su vez procede del verbo *tacere* que significa callar. *Tacitus* por tanto hace referencia a todo aquello que no se dice pero que se sabe, que se conoce. Podemos encontrar una cierta similitud en la consideración que Platón hace del «conocimiento» alegando que este se encuentra en el interior más profundo de las personas, en el alma y que tiene que ser aflorado.

De acuerdo con Zuckerfeld (2013) Polanyi fue el primero en utilizar el término «tácito» asociándolo a un proceso del conocimiento. Es decir que, el conocimiento tácito para Polanyi fue inicialmente entendido más como un proceso que como un resultado y, por tanto, más como verbo que como sustantivo. El conocimiento señalaba Polanyi (1966) es una actividad que puede describirse como la acción o proceso de conocer, de saber. Finalmente, esa asociación generó que se acabara sustantivando y denominando ese proceso como conocimiento tácito.

De acuerdo con Polanyi (1966) y Nonaka y Takeuchi (1995), el conocimiento tácito está formado por una serie de variables que pertenecen a la identidad individual de cada persona. La razón de esto está en el carácter propio que tiene el conocimiento tácito en cada individuo. El conocimiento tácito lo forman por tanto nuestros esquemas mentales, los cuales están representados entre otros por: valores, creencias, percepciones, intuiciones y visiones (Polanyi, 1966; Nonaka y Takeuchi, 1995) que son los que dan forma a su vez al proceso interpretativo de la información y los datos que previamente han sido obtenidos (conocimiento explícito). Estos valores, creencias, percepciones, intuiciones y visiones tienen su origen en mayor grado en las propias experiencias de cada persona (Nonaka y Takeuchi, 1995; Sternberg y Horvath, 1999) y también, aunque en menor grado en el conocimiento explícito adquirido (Nonaka y Takeuchi, 1995). Esta es la razón por la cual, se considera que este conocimiento es muy subjetivo (Polanyi, 1966; Nonaka y Takeuchi, 1995). Un componente muy importante del conocimiento tácito según

Viguri (2011) y Barco (2019) debido a que muchos directivos se apoyan principalmente en él al tomar decisiones es la intuición Edelberg (2007).

La toma de decisiones señala Barco (2019, p.57) “es un proceso complejo que se realiza no siempre conscientemente ni basándose en un análisis riguroso. Entonces la selección de alternativas deja de ser el resultado de un proceso racional para convertirse en el resultado de un proceso intuitivo”.

De acuerdo con Viguri (2011) si se le pregunta a un directivo las razones por las cuales ha tomado una determinada decisión, lo cierto es que no va a saber contestar explicitando su respuesta debido a que la decisión ha sido en un porcentaje altísimo tácita. El conocimiento tácito por tanto ayuda a los directivos a simplificar y agilizar la toma de decisiones (De la Puente, 2010). Lo cual, por un lado, tiene grandes ventajas ya que les permite sacar el máximo provecho de sus experiencias, sin embargo, también entraña algunos riesgos ampliamente destacados por autores como Simon (1955), Kahneman y Tversky (1974), Kahneman (2012) y Goleman (2017). El auto engaño es considerado como uno de los mayores enemigos a los que se enfrentan los directivos al utilizar su conocimiento tácito en la toma de decisiones (Goleman, 2017). A este respecto Covey (1989) señala que, el mayor o menos grado de acierto que puede tener un directivo estará muy supeditado a la capacidad que este tenga de reconocer sus debilidades y, por tanto, su capacidad de ajustar sus evaluaciones a la realidad.

Goleman (2017) define el auto engaño como la tendencia que tiene el cerebro de realizar un filtrado más bien selectivo de la información que le llega. Esto sería debido al rechazo natural que realiza la mente con el objetivo de protegerse de aquella información que considere amenazante o simplemente aquello que vaya en contra de nuestros propios esquemas. El resultado es un «punto ciego» o auto engaño que crea una zona de confort. En la misma línea, el psicólogo Sigmund Freud (1856-1939) anteriormente ya hacía referencia a la manipulación que las personas hacemos de nuestra propia experiencia para reducir la ansiedad (Giner, 2015). Esto supone que, sea cual sea el volumen de información que maneje el directivo (conocimiento explícito) e igualmente independientemente de la experiencia acumulada de la que pueda disponer

(conocimiento tácito) este va a estar expuesto al auto engaño por causa de los sesgos y limitaciones cognitivas inherentes a la propia naturaleza humana (Kahneman, 2012).

En esta línea, Moreno (2001, p.24) señala, "...que el uso de la información con una determinada finalidad requiere una interpretación de esta que es personal y, por lo tanto, subjetiva e intangible".

En la misma línea, Weiner (2022, p.1) haciendo referencia al filósofo alemán Arthur Schopenhauer (1788-1860) señala que, "...la información es meramente un medio hacia la comprensión y posee poco o ningún valor en sí misma".

Por tanto, se puede considerar que la información y los datos son objetivos, pero su interpretación es subjetiva (Mintzberg, 1994; Moreno, 2001 y Novicevic y Harvey, 2004).

1.3.3. El auto conocimiento

Introducción

Las primeras menciones a la importancia del auto conocimiento como forma de alcanzar la sabiduría y por tanto el conocimiento total nos vienen de varios siglos antes de Cristo y de la mano, por un lado, del Oráculo de Delfos y por otro de los filósofos más destacados de la Grecia clásica. Platón consideraba que la «sabiduría» era la única ciencia que tenía por objetivo no solo ella misma, sino también las demás ciencias. Aunque advertía que, "siendo la ciencia de todos los conocimientos, es también la ciencia de todas las ignorancias" (Azcárate, 1871, p. 232 a 234). De esta forma para Platón la persona que realmente «sabía» era aquella que se conoce a sí misma y es por tanto capaz de tomar conciencia de lo que sabe y de lo que ignora. Se podría por tanto considerar que, el auto conocimiento implica en sí mismo un conocimiento del propio conocimiento, o lo que es lo mismo, la capacidad como señalaba Platón de reconocer también la propia ignorancia. De acuerdo con García (2003) el término metacognición fue presentado en el ámbito de la psicología a principios de los años 70. Flavell (1971. Citado en García, 2003) fue el pionero al centrar sus investigaciones en los diferentes procesos del desarrollo de la memoria.

La metacognición o conocimiento del conocimiento.

En términos generales, la metacognición ha sido definida como el conocimiento y regulación de la cognición. O como señalan Hacker, Dunlosky y Graesser (1998) situándose en la misma línea que Flavell (1979), es el conocimiento del propio conocimiento. Por tanto, de acuerdo con Swanson (1990) la metacognición, entendida como conocimiento del conocimiento ha probado su influencia e importancia en los procesos de toma de decisiones. De acuerdo con Flavell (1987), Chadwick (1988) y Brown (2017), el enfoque metacognitivo consecuencia de las investigaciones en psicología cognitiva, se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la capacidad para controlar esos procesos con el objetivo de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.

Como metacognición nos referíamos por tanto al conocimiento estratégico y al conocimiento declarativo que cada persona posee respecto a la tarea que quiere desarrollar o al problema que necesita resolver. De forma que, además del conocimiento que se tiene de la tarea a desempeñar y de su aplicación sobre la misma, también se evalúa su propia ejecución (Flavell, 1979).

El autoconocimiento en el proceso de toma de decisiones

Como se ha destacado, la relevancia que tiene al auto conocimiento data de tiempos pretéritos. Sócrates (470 a. C. – 399 a. C) decía que, ignorarse a uno mismo y, sobre todo, ignorar la propia ignorancia, era una locura. De esta forma, y aunque para Sócrates la «locura» representaba la cara opuesta de la sabiduría, no consideraba que la locura fuera ignorancia en sí misma, sino la no conciencia de esa ignorancia.

Entre los siglos VIII y VI a.C., el Oráculo de Delfos se consideró el ombligo del mundo, ya que, según las fuentes, en aquel sagrado lugar se tomaron las decisiones estratégicas más importantes del mundo occidental (Miklos y Tello, 2007). La importancia que tiene el auto conocimiento o conocimiento de uno mismo *gnóthi sautón*, que era el adagio con el que Delfos recibía a sus visitantes, tiene especial relevancia en la

evidencia histórica que nos aporta este Oráculo y en su influencia sobre toda la filosofía socrática (Goleman, 1995). La cual, a su vez representa la piedra angular de la inteligencia emocional en el *management* (Goleman, 1995). Mas recientemente, a comienzos de los años 50 de siglo XX, Olaf Helmer y Theodore J. Gordon, ambos pertenecientes al Centro norteamericano de Investigación (RAND Corporation) inspirados en el Oráculo de Delfos, crearon el método Delphi como herramienta para la predicción de posibles catástrofes nucleares. Hoy día, su uso técnico cualitativa para obtener información a partir de la cual tomar decisiones, se ha popularizado entre la comunidad científica. Destacados autores de la inteligencia emocional incluyen de forma recurrente el auto conocimiento como atributo principal o variable fundamental (Salovey y Mayer, 1990; Ryback, 1998; Cooper y Sawaf, 1998; Weisinger, 1998; Bar-On, 2006). Igualmente, autores relevantes del *management* (Boyatzis, 1982; Bennis, 1985; Covey, 1992; Lowney, 2003; Whetten y Cameron, 2005, Drucker, 2009, como se citó en Giner, 2015) no dudan en priorizar el auto conocimiento del directivo como una variable necesaria para que pueda lograr el éxito.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Mejorar el conocimiento total de los alumnos de las asignaturas del área de empresa por medio de la metodología del caso.

2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Definir qué es y que implica la metodología del caso.
- Identificar los tres tipos de conocimiento que forman parte de la ecuación del conocimiento total necesario para la toma de decisiones.
- La mejora del auto conocimiento individual del alumno/a como parte fundamental para la toma de decisiones empresariales.

3. METODOLOGÍA

El diseño de la investigación constó de dos fases principales, en la primera se hizo un estudio de gabinete que implicó una profunda revisión bibliográfica relativa a la importancia del uso del «conocimiento» desde tiempos de la Grecia clásica. Se comenzó por los presocráticos y se continuó con las portaciones de Sócrates, Platón y Aristóteles sobre el conocimiento para el razonamiento y la comprensión del entorno que rodea al individuo e igualmente y como consecuencia también respecto de los tres tipos de conocimiento necesarios para la toma de decisiones. También se realizó una revisión bibliográfica respecto de la metodología del caso en el contexto de este trabajo.

Con los resultados obtenidos fruto de la revisión bibliográfica se consideró la vital importancia del auto conocimiento como variable fundamental dentro de la ecuación del conocimiento total necesario para la toma de decisiones. Lo cual, llevó a la segunda fase que consistió en un *focus group* formado por cinco alumnos del segmento «directivo» del máster universitario en dirección y administración de empresas, con el que se profundizó en las evidencias detectadas en la fase 1. Consideramos la representatividad del perfil de alumno mencionado, debido a que son profesionales con más de diez años de experiencia y que ocupan puestos de responsabilidad en sus respectivas empresas. Igualmente, el motivo de la formación de un grupo de discusión de cinco alumnos se basó en que este es el mismo número de alumnos que habitualmente componen los equipos de trabajo para trabajar con la metodología del caso. Se consideró también la idoneidad de la metodología de *focus group* en la segunda fase de la investigación, siguiendo las indicaciones de Greenbaum (2000).

4. DISCUSIÓN

Se les pidió que valoraran la utilidad que la metodología del caso (especialmente en las asignaturas más estratégicas de la titulación) había tenido para ellos respecto de la aportación que les había hecho para mejorar la toma de decisiones en sus respectivas empresas. E igualmente la consideración de los tres tipos de conocimiento necesarios para la toma

de decisiones empresariales y por tanto el mayor o menor grado de mejora alcanzado en cada uno de ellos a este respecto por medio de la metodología del caso.

5. RESULTADOS

Los alumnos destacaron la enorme utilidad de la metodología del caso y mencionaron que, pese al carácter plural de los equipos formados por un máximo de cinco alumnos para trabajar los diferentes casos de las asignaturas mencionadas, la búsqueda de consenso se apoyó en la comparación que entre ellos se produjo tanto de conocimiento explícito como de conocimiento tácito. Señalando que fue especialmente la experiencia profesional (conocimiento tácito) compartida por cada uno de los componentes del equipo, que a su vez podían pertenecer a áreas de la empresa diferentes, lo que más les enriqueció para obtener el máximo provecho de la metodología del caso realizando interpretaciones más acertadas y objetivas de la información aportada en el mismo y separando a partir de estas, la información relevante para dar solución y respuesta a la problemática y escenarios planteados. Algunos comentarios que destacamos son los más representativos de lo mencionado:

“En la toma de decisiones de nuestro día a día profesional, vemos el resultado positivo de la metodología del caso”.

“El compartir con los distintos perfiles nos aporta un conocimiento más amplio. No es lo mismo solo recibir las herramientas si no ponerlas en práctica con diferentes perfiles. Igualmente, la variedad de perfiles y personalidades y discusiones generan valor”.

“Este método de estudio nos permite desarrollar competencias de análisis y de objetividad, si bien tomamos decisiones basadas en la experiencia es importante aprender a ver todos los enfoques”.

“Los equipos se ve que no son homogéneos, sino que todos somos diferentes en líneas de conocimiento, se complementan diferentes fortalezas de los compañeros”.

“Todos tenemos profesiones diferentes pero la perspectiva de cada uno aporta mucho al equipo”.

Una vez quedó consensuada la mejora del conocimiento explícito y tácito de los alumnos por medio de la metodología del caso, se procedió a

preguntarles por el auto conocimiento, y por tanto por la mejora que pudieran haber obtenido a este respecto para completar los tres tipos de conocimiento necesarios para la toma de decisiones empresariales. A continuación, compartimos algunos de los comentarios más representativos realizados al respecto:

“Ambos conocimientos los exploramos y los enriquecemos, sin embargo, el auto conocimiento no lo exponemos, pero considero que si lo desarrollamos”.

“Por medio del auto conocimiento podemos conocer nuestras posibilidades y capacidades, de forma que cada reto nos expone y nos demuestra nuestras limitaciones”.

“Si miramos en retrospectiva nos damos cuenta de que hemos desarrollado el auto conocimiento. Es algo que se vuelve inconsciente ya que lo desarrollamos sin saberlo. Es decir, no lo buscamos, pero lo encontramos”.

“Adquirimos auto conocimiento porque se permite la crítica constructiva, aunque también creo que nosotros mismos limitamos en cierta forma ese auto conocimiento cuando no somos auto críticos respecto a nuestras propias aportaciones al equipo”.

A partir de los comentarios realizados y el consenso logrado, se les preguntó si les parecía interesante y necesario implementar algunas herramientas para estructurar posibles acciones que permitieran lograr una mejora del auto conocimiento por medio de la metodología del caso. A lo que respondieron que sin lugar a duda les resultaría de gran interés y utilidad.

A este respecto compartimos uno de los comentarios hechos por uno de los alumnos y con el que todos estuvieron en total acuerdo.

“Tener a los profesores como coach seria brutal, todos los profesores que tenemos considero que son seres humanos llenos de conocimiento. Sería interesante tener por ejemplo coaching en los equipos que formamos para trabajar los casos”.

6. CONCLUSIONES

Los alumnos consideran que la metodología del caso les ha permitido mejorar de forma significativa tanto su conocimiento explícito como el tácito y destacaron la utilidad fundamental para su desempeño

profesional. Igualmente, los alumnos reconocen una cierta adquisición indirecta y no consciente de auto conocimiento por medio de la metodología de caso, y admiten que buscar fórmulas para que esto sea más evidente y consciente sería deseable. Se trataría por tanto de incorporarlo de forma oficial y potenciar esa adquisición de auto conocimiento por medio de diferentes fórmulas.

Se propuso a los alumnos la posibilidad de explorar la opción del coaching o acompañamiento por parte del profesor con cada uno de los equipos como forma de lograr que también por medio de la metodología del caso se consiga una mejora del auto conocimiento individual. Aprovechando de esta forma lo que ellos mismos habían destacado respecto de que la metodología del caso les obliga a afrontar sus propias fortalezas y debilidades para lograr sacar por medio del equipo el máximo rendimiento y aprovechamiento de la metodología del caso. De esta manera, y por medio del acompañamiento realizado por el profesor, se conseguiría mejorar el auto conocimiento del equipo tanto de forma colectiva como individual y como consecuencia, el rendimiento global del mismo.

En esta línea, destacamos que desde la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el propio profesorado desempeña también el rol de tutor, realizando funciones de acompañamiento y seguimiento al estudiante. Esto implicó la incorporación de cambios significativos en las diferentes metodologías de aprendizaje, apostando por nuevos sistemas de evaluación e implementando nuevas tecnologías comunicación. Asumimos que la incorporación del acompañamiento o coaching para la mejora del auto conocimiento y por tanto para la mejora individual en la auto evaluación objetiva de fortalezas y debilidades por parte del profesor a los equipos de trabajo de los casos, implica la formación de estos en esta técnica cada vez más utilizada precisamente en el mundo empresarial y consideramos que explorar esta o cualquier otra técnica que permita mejorar el auto conocimiento de los alumnos por medio de la metodología del caso abre nuevas líneas de investigación.

7. BIBLIOGRAFIA

- Armstrong, D. G., & Savage, T. V. (1993). *Secondary Education*. An Introduction. Macmillan Publishing Company.
- Azcárate, P. (1871). *Obras completas de Platón*. Medina y Navarro editores. Madrid.
- Barco, E. (2019). La intuición en la toma de decisiones estratégicas. *Centro de Estudios de Administración*, 3(2), 57-73.
<https://revistas.uns.edu.ar/cea/article/download/1825/1052>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Consortium for Research on Emotional Intelligence. *Psicothema*. 2006. Vol. 18, Suplem.1, 13-25. ISSN EDICIÓN EN PAPEL: 0214-9915.
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>.
- Bowden, J. & Marton, F. (2011). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea, 345 pp. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 64(3), 153-154.
- Brown, A. L. (2017). Metacognitive development and reading. In *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-482). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315107493-25/metacognitive-development-reading-ann-brown>
- Brun, J. (1997). *Platón Y la Academia*. Publicaciones Cruz O., SA.
- Çakmak, Z., & Akgün, İ. H. (2018). A Theoretical Perspective on the Case Study Method. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 96-102.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157921.pdf>
- Campión, R. S., Filvà, D. A., & Ochoa, A. D. (2014). ¿Pueden las aplicaciones educativas de los dispositivos móviles ayudar al desarrollo de las inteligencias múltiples? *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 4, a269-a269. <https://acortar.link/uWx0Xc>
- Chadwick, C. B. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje. Parte (A). *Revista latinoamericana de psicología*, 20(2), 163-184.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80520202.pdf>
- Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1998). *Emotional Intelligence in Leadership & Organizations*. Ed. Grosset/Putnam. NY.
- Corazón, R. (2001). *La verdad, un consenso posible*. Rialp. ISBN: 978-84-321-3351-0
- Corazón, R. (2002). *Filosofía del conocimiento*. Eunsa. Navarra.
- Covey, S.R. (1989). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Piados, Buenos Aires.

- Davenport, T.H. (2013). Analytics 3.0. Ed. Harvard Business Review, Dec 2013.
<https://hbr.org/2013/12/analytics-30>
- De la Puente, M. (2010). Gestión del conocimiento y Minería de datos.
http://eprints.rclis.org/14884/1/DT_019.pdf
- De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior.
https://www.academia.edu/download/55062866/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Donoso-Vázquez, T. (2014). El estudio de casos en Educación Superior. Capítulo 2 del libro: Perez-Escoda, N.(Coord.)(2014). Metodología del caso en orientación. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). 116 p., ISBN: 978-84-616-8577-6. p. 14-30.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/52304/1/52210_Cap2.pdf
- Edelberg, G. S. (2007). La intuición en el mundo de los negocios. debates iesa, 12(1). <https://cutt.ly/3ZoMsCj>
- Estrada Cuzcano, A., & Alfaro Mendives, K. L. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. Investigación bibliotecológica, 29(65), 195-212. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2015000100009&lng=es&tlng=es.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (compiladores), Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. American Psychologist. (34), 906-911.
- Frishammar, J. (2003). Information use in strategic decision making. Management decision. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:237472/fulltext01.pdf>
- García, J. G. (2003). Metacognición: definición y enfoques teóricos que la explican. Revista electrónica de psicología Iztacala, 6(2).
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol6num2/Metacognicion.html>
- Giner, V. (2015). Factores emocionales del conocimiento que influyen sobre la objetividad del diagnóstico de la situación en el proceso de planificación estratégica. Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos.
- Goleman, D. (2013). El punto ciego. Psicología del Autoengaño. Debolsillo.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Ed Kairos, S.A. Barcelona
- Goleman, D. (2017). El punto ciego: Psicología del autoengaño. Debolsillo.

- González, F. E. (2017). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14(1y2), 109-135.
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/5295>
- Greenbaum, T. L. (2000). *Moderating focus groups: A practical guide for group facilitation*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483328522>
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Routledge. <https://cutt.ly/PZoMGeG>
- Häckner, E. (1988). Strategic development and information use. *Scandinavian Journal of Management*, 4, (1–2), 45-61. <https://acortar.link/803XNS>
- Herreid, C. F. (1997). What is a Case? *Journal of College Science Teaching*, 27(2), 92.
<https://www.proquest.com/openview/1ec45458a828ee08d73059dae19471b9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=49226>
- Kahneman, D. (2003). Mapas de racionalidad limitada: Psicología para una economía conductual. *Revista Asturiana de Economía*. RAE, nº 28.
<https://cutt.ly/fTbO16I>
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido y pensar despacio*. Versión Kindle. DEBATE.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Ed. Science, New Series*. Vol, 185. No. 4157. pp. 1124-1131.
- Kumari, S. S., Raja, B. W. D., & Sundaravalli, S. R. (2021). Analysis Paralysis—The Product of Information Explosion. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 4456-4458.
<https://www.annalsofrscb.ro/index.php/journal/article/view/2993>
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 18(72), 9-32.
https://www.academia.edu/download/35160829/72_085_artmodulo4_20012.pdf
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. Experts in Assessment. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA.
- Miklos, T., & Tello M.E. (2007). Planeación estratégica, una estrategia para el diseño del futuro, editorial limusa, México D.F., pág. 32.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. Prentice Hall, EEUU.
- Moreno, J.M. (2001). El proceso analítico jerárquico (AHP), fundamentos, metodología y aplicaciones. 1-25. Universidad de Zaragoza.
<https://cutt.ly/IT8TgCM>

- Nohria, N. (2021). What the Case Study Method Really Teaches. Harvard Business Review. December. <https://hbr.org/2021/12/what-the-case-study-method-really-teaches>.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge creating company*. Oxford University Press.
- Novicevic, M., & Harvey, M. (2004). Dual Perspective SWOT: a synthesis of marketing intelligence and planning. Ed. *Marketing intelligence and planning*. Vol, 27. No, 1. pp. 84-94. <https://cutt.ly/rYrfSPC>
- Núñez-Tabales, J. M., Fuentes-García, F. J., Muñoz-Fernández, G. A., & Sánchez-Cañizares, S. M. (2015). Análisis de elaboración e implementación del método del caso en el ámbito de la educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 33-45. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000037>
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Ed. University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Ed. Routledge&Kegan Paul. London, UK
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being: Essays*. The University of Chicago Press.
- Raposo-Rivas, M., Muñoz Carril, P.C., Zabalza-Cerdeiriña, M., Martínez-Figueira, M.E., & Pérez-Abellás, A. (2015). Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. *Poio 2015*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Ryback, D. (1998). *EQ Trabaje con su inteligencia emocional*. Ed EDAF, S.A. Madrid.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Simon, H. (1955). A behavioral model of rational choice. Ed *The Quarterly Journal of Economics*, Vol 69. <https://cutt.ly/NTbP5Aj>
- Simon, H. A. (1990). Bounded rationality. In *Utility and probability* (pp. 15-18). Palgrave Macmillan, London.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J.A. (1999). *The tacit knowledge in professional practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London. <https://cutt.ly/YZDUcoq>
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of educational psychology*, 82(2), 306. <https://psycnet.apa.org/record/1990-27965-001>

- Viguri, J. (2011). La intuición en la toma de decisiones. Decisiones en situaciones de riesgo. Análisis de la función de utilidad. TESIS DOCTORAL. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.
- Weiner, E. (2022). The 19th-Century Philosopher Who Predicted Data Overload. Medium. <https://ericweiner.medium.com/the-19th-century-philosopher-who-predicted-data-overload-67eee2af7497>
- Weisinger, H. (1998). La inteligencia Emocional en el trabajo. Javier Vergara Editor Buenos Aires.
- Zuckerfeld, M. (2013). Explicitando al conocimiento tácito. Revista Do Observatorio Do Movimento Pela Tecnologia Social Na América Latina, 1(2), 21-53.
<http://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/download/7789/6410>