



CERTIFICADO DE CARÁCTER CIENTÍFICO Y AUTORÍA DE CAPÍTULO DE LIBRO

Dr. JOSÉ JESÚS GÁZQUEZ LINARES, Catedrático de Universidad. Grupo de Investigación SEJ-473 "Intervención Psicológica y Médica a lo largo del Ciclo Vital" de la Universidad de Almería y perteneciente al Plan Andaluz de Investigación de la Consejería de Conocimiento, Investigación y Universidad de la Junta de Andalucía, Editor del Libro "INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, ECONÓMICAS, Y JURÍDICAS. AVANZANDO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE"

CERTIFICA, que:

JUAN ANTONIO GIMÉNEZ ESPÍN (77570732N)

es autor/a del capítulo número **71** (pp. 801-813), denominado **EFFECTOS DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS FUERA DEL AULA SOBRE LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE** reflejado en el libro titulado INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, ECONÓMICAS, Y JURÍDICAS. AVANZANDO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, editado por DYKINSON con número de ISBN: 978-84-1377-218-9 y fecha de edición 30/12/2020.

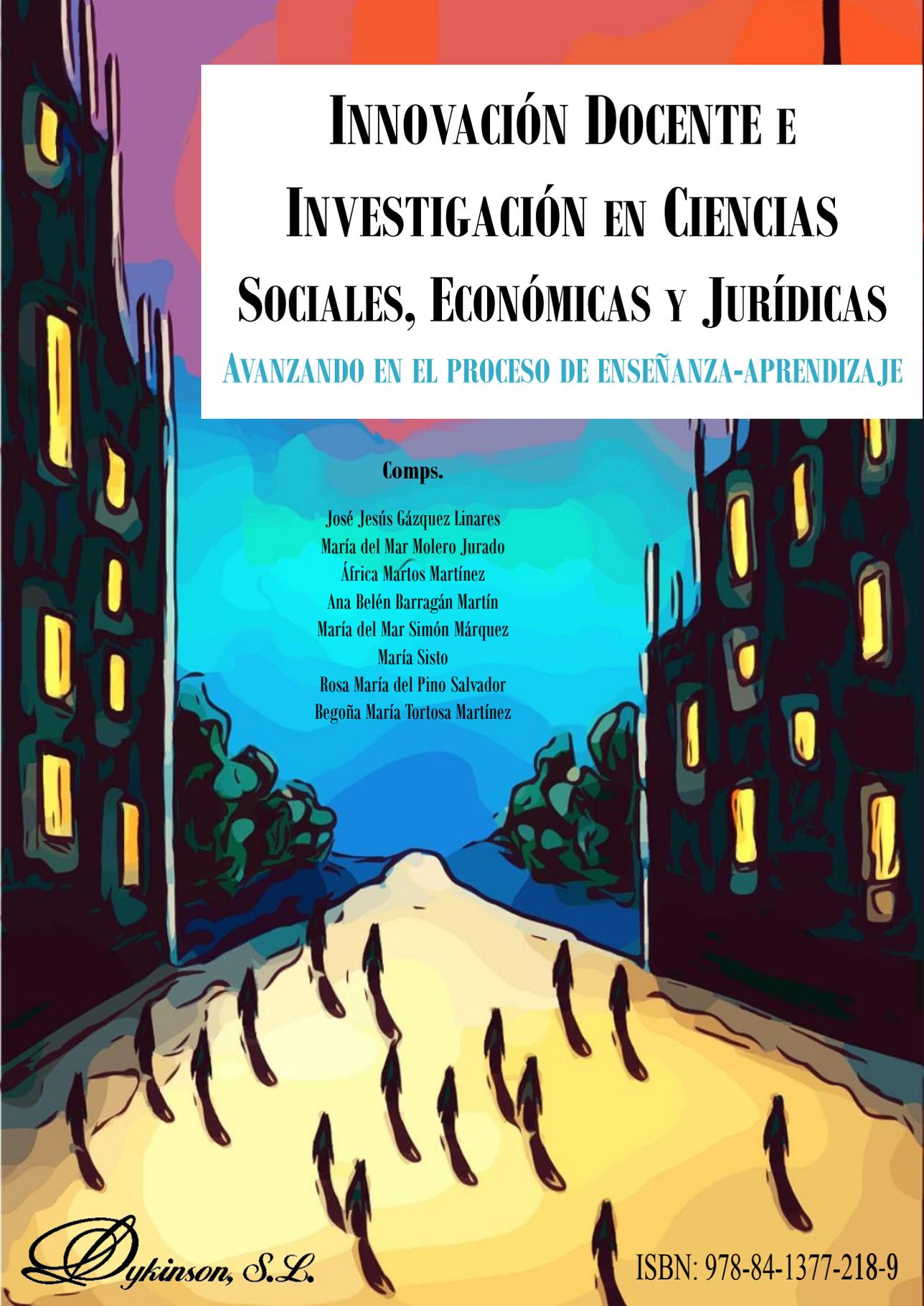
El carácter Científico de este Capítulo de Libro redactado por los autores mencionados anteriormente, viene avalado por los siguientes indicadores académicos, y técnicos:

1. El presente libro: INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, ECONÓMICAS, Y JURÍDICAS. AVANZANDO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ha sido Compilado por profesores de la Universidad de Almería.
2. Los Capítulos que aparecen en el Libro, han seguido un riguroso proceso de REVISIÓN (A TRAVÉS DEL PROGRAMA INFORMÁTICO ANTI-PLAGIO "ITHENTICATE"), constatando que NO han sido Copiados, NI plagiados, y cumplen con los requisitos de un trabajo científico.
3. El Libro ha sido Editado por DYKINSON, con número de ISBN: 978-84-1377-218-9, y fecha de edición 30/12/2020.
4. El Libro ha sido revisado por un comité editorial, formado por especialistas en distintas áreas que han constatado el valor científico y profesional de cada publicación realizada.
5. El Libro ha sido editado por la Editorial DYKINSON, que figura en el Cuartil 1º del Ranking "Scholarly Publishers Indicators, SPI", único Ranking que evalúa el prestigio de las Editoriales Nacionales y Extranjeras (http://ilia.cchs.csic.es/SPI/prestigio_expertos_2018.php), elaborado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
6. La difusión de la publicación ha sido de carácter nacional e Internacional, y podrá encontrar el libro en: <https://www.dykinson.com/>

Y para que conste, firma el presente en Almería a 30 de diciembre de 2020



Fdo: Dr. José Jesús Gázquez Linares
Grupo de Investigación SEJ-473
Universidad de Almería



**INNOVACIÓN DOCENTE E
INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS
SOCIALES, ECONÓMICAS Y JURÍDICAS**
AVANZANDO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Comps.

José Jesús Gázquez Linares
María del Mar Molero Jurado
África Márto Martínez
Ana Belén Barragán Martín
María del Mar Simón Márquez
María Sisto
Rosa María del Pino Salvador
Begoña María Tortosa Martínez

Dykinson, S.L.

ISBN: 978-84-1377-218-9

**Innovación Docente e Investigación en Ciencias
Sociales, Económicas, y Jurídicas.
Avanzando en el proceso de
enseñanza-aprendizaje**

Comps.

José Jesús Gázquez Linares

María del Mar Molero Jurado

África Martos Martínez

Ana Belén Barragán Martín

María del Mar Simón Márquez

María Sisto

Rosa María del Pino Salvador

Begoña María Tortosa Martínez

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Madrid, 2020

ISBN: 978-84-1377-218-9

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 66

CUESTIONES PRÁCTICAS DEL DERECHO DEL TRABAJO EN EL CINE Y LA TELEVISIÓN

ALEJANDRA SELMA PENALVA..... 751

CAPÍTULO 67

PROPUESTAS DE INTERVENCIONES EDUCATIVAS BASADAS EN MINDFULNESS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

CRISTINA CASTRO-YUSTE Y CONCEPCIÓN CARNICER FUENTES..... 759

CAPÍTULO 68

EL EMPRESARIO ESPAÑOL DEL SIGLO XX ¿UN EMPRESARIO SINGULAR?

DAVID CARVAJAL DE LA VEGA..... 771

CAPÍTULO 69

MENORES Y RIESGOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: ESPECIAL REFERENCIA AL CIBERBULLYING

MANUEL ARLANDIS RUIZ..... 781

CAPÍTULO 70

LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN TIEMPOS DEL COVID 19

RAMÓN BONELL COLMENERO, MARÍA DEL MAR PERONA ALFAGEME, Y FERNANDO MARTÍNEZ LÓPEZ..... 793

CAPÍTULO 71

EFECTOS DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS FUERA DEL AULA SOBRE LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

JUAN ANTONIO GIMÉNEZ ESPÍN..... 801

CAPÍTULO 72

“PROPUESTA DE UNA CLÍNICA JURÍDICA COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO: ESPECIAL REFERENCIA AL COVID-19”

FÁTIMA PÉREZ FERRER..... 815

CAPÍTULO 71

EFFECTOS DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS FUERA DEL AULA SOBRE LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

JUAN ANTONIO GIMÉNEZ ESPÍN

Departamento de organización de empresas y finanza

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe utilizar una metodología que permita al alumnado alcanzar los objetivos establecidos, capacitarles para comprender y manejar los conceptos y contenidos estudiados, facilitar el cumplimiento de los estándares y las competencias que determina el sistema educativo a través de la legislación vigente en cada momento. Pero, sobre todo, es fundamental que el alumnado adquiera competencias que le sean de utilidad en el mundo laboral.

Así pues, los docentes deben emplear un proceso de enseñanza acorde al establecido por Angulo-Armenta, Lomelí-García, Pizá-Gutiérrez, y Torres-Gastelú (2015). Dichos autores creen que el profesor debe estar preparado para "ayudar a los alumnos a aprender de manera autónoma, proporcionando las herramientas y las estrategias necesarias para que accedan al conocimiento, promoviendo el desarrollo cognitivo y personal". Además, consideran que el profesor debe convertirse en "el organizador de la interacción entre los alumnos y los conocimientos, en un promotor de interrogantes, estimulando permanentemente a sus alumnado y facilitando un aprendizaje activo por parte de éstos, con quienes debe realizar una comunicación fluida, ya que deben ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje en todo momento".

En este sentido, las actividades prácticas realizadas por los alumnos fuera del aula, concretamente en empresas reales pueden favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje especialmente útil para conocer el mercado laboral, al tiempo que proporciona un aprendizaje activo y desarrolla cognitiva y personalmente al alumnado (Cooley, Burns, y Cumming, 2015).

A lo largo del tiempo han aparecido diferentes metodologías que promueve este tipo de aprendizaje. Entre ellas podemos citar el aprendizaje fuera del aula (Taniguchi y Freeman, 2003; Robertson, 2016), la clase invertida (Bergmann y Sams, 2012), el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la gamificación, el aprendizaje cuya base se encuentra en el pensamiento o en el uso del diseño, el aprendizaje cooperativo, el estudio de casos, etc. (Vergara, 2017).

De todas estas metodologías la que menos ha sido empleada es el aprendizaje fuera del aula. Este método es el empleado en esta investigación, que además se concreta en la realización de prácticas individuales o grupales en empresas reales de la Región de Murcia. Este estudio se realizó como proyecto de innovación docente dentro de la convocatoria de la Universidad de Murcia para el curso 2019/2020 que promovía proyectos y acciones de innovación y mejora.

La selección de actividades docentes innovadoras fuera del aula se debió a varios motivos. Por un lado, el tipo de estudios a los que se aplicó, el grado en Economía y el grado en Administración de Empresas, en los que es fundamental que los alumnos tengan contacto con el tejido empresarial. Por otro lado, los contenidos de la asignatura considerada, Administración de Empresas, los cuales pueden ser asimilados mucho mejor cuando el alumnado entra en contacto con empresas reales.

Además, en el resto de metodologías señaladas ya se han estudiado sus efectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cambio para las actividades docentes fuera del aula y centradas en la realización de prácticas, que inicialmente se resolvían en el aula, hay escasa evidencia empírica. Sin olvidar que los investigadores han señalado aspectos positivos pero también negativos de todos estos métodos.

Por ejemplo, en la metodología de clase invertida, una de las más recientes y de gran utilización en los últimos años, el alumnado se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando su rol pasivo como oyente, puede seguir el ritmo de aprendizaje que desee y adaptarlo (Bergmann y Sams, 2012; Martínez-Muñoz y Pulido-Cañabate, 2015). Del mismo modo, aquellos alumnos que no puedan asistir a clase pueden acceder a los contenidos cuando les sea posible (Autry y Berge, 2011; Prensky, 2001, 2011). Por tanto, esta metodología potencia el trabajo autónomo, siendo el alumnado responsable de su propio aprendizaje, y del grupal (Yactayo-López, 2016). Así pues, este método sienta las bases necesarias para el aprendizaje significativo (Galindo y Badilla-Quintana, 2016).

Por todo ello, este método fue utilizado en un proyecto de innovación docente anterior al que se describe en esta investigación, basado en una muestra similar pero de dos cursos anteriores.

Sin embargo, también presenta ciertos inconvenientes. En primer lugar, no todos los estudiantes pueden acceder a las mismas tecnologías y el dominio de dichas herramientas no es igual para todos ellos. En segundo lugar, hay casos en los que el profesor tiene un menor dominio tecnológico que sus alumnos, lo cual le exige un gran esfuerzo de adaptación (Terrasa-Barrena y Andreu-García, 2015). A esto se debe añadir el esfuerzo y tiempo que necesita el docente para seleccionar, producir y distribuir los materiales. Lamentablemente, esta dedicación no suele ser reconocida

ni remunerada por las instituciones educativas, lo que puede disminuir la motivación del docente (Bergmann y Sams, 2016).

Además, en muchas ocasiones las instituciones educativas carecen de plataformas virtuales, por lo que tienen que crearlas o contratar servidores externos para poder hacer uso de los materiales multimedia, lo que supone un coste añadido. Todo ello supone que las organizaciones educativas deben destinar partidas de sus presupuestos a estas actividades, pero generalmente carecen de recursos económicos para este fin, por lo que suele ser el propio docente quien asume esta "inversión" aunque a veces no sea reconocida, lo que repercute en su motivación.

En cambio, la metodología propuesta permite superar estas limitaciones, pues la necesidad de conexión a internet y el conocimiento de las herramientas informáticas es mínimo y, se reduce a la descarga de la tarea a realizar y el envío de la misma. Dicho envío podía ser realizado por uno solo de los miembros del grupo o en caso de realizar las prácticas en solitario por dicha persona. También reúne las ventajas de la clase invertida al potenciar el trabajo autónomo del alumnado, favorecer su papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el alumnado debía visitar la empresa y aplicar por sí mismo los contenidos teórico-prácticos vistos en clase, lo que a su vez promueve su aprendizaje significativo (Taniguchi y Freeman, 2003; Robertson, 2016).

Incluso hay autores que creen que las actividades grupales fuera del aula facilitan el desarrollo de habilidades comunicativas, colaborativas e interpersonales (Cooley, Holland, Cumming, Novakovic, y Burns, 2014; Prichard et al., 2006a, b; Prince, 2004). Además, permiten mejorar los resultados académicos y la posibilidad de encontrar empleo (Cooley, Holland, Cumming, y Burns, 2015b), mejora la actitud positiva del alumno hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, reduce su absentismo y aumenta su motivación y entusiasmo (Aflalo, Montin, y Raviv, 2020; Prichard et al., 2006a, b; Springer et al., 1999; Steiner et al., 2008).

Así pues, se tomó la decisión de emplear las prácticas "fuera del aula" con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

MÉTODO

Descripción de la investigación

Asignatura empleada en el estudio

Titulación: Grado en Economía y Grado en Administración de Empresas.

Asignatura: Administración de empresas.

Carácter: formación básica.

Créditos ECTS: 6.

Estimación del volumen de trabajo del alumno: 150 horas.

Número de alumnos: 170.

Idiomas en que se imparte: español.

Tipo de Enseñanza: presencial.

Organización Temporal/Temporalidad: primer cuatrimestre.

Descripción del estudio experimental

El estudio se centra en la comparación del rendimiento de los estudiantes de la asignatura de Administración de Empresas de primer curso del Grado en Economía y del Grado en Administración de Empresas de la Universidad de Murcia durante dos cursos consecutivos (2018/2019 y 2019/2020), respectivamente. En ambas ediciones se consideró solo a los estudiantes del grupo de tarde o grupo 2, cuyo número de matriculados estuvo en torno a 170, tal como se muestra en la tabla 1. Además, la muestra estuvo constituida únicamente por alumnos de primera matrícula, es decir, aquellos estudiantes que no superaron la asignatura en uno de los cursos no se incluyeron como parte de la muestra en el siguiente. Esta exclusión de los datos se realizó por varios motivos. En primer lugar, debido a los objetivos y la configuración del estudio, ya que se persigue comparar medias de muestras independientes. En segundo lugar, porque en los tres cursos el examen fue el mismo al igual que los contenidos, ya que el alumno no podía sacar ningún contenido del examen, salvo aquellos que fuese capaz de recordar.

Tabla 1. Distribución de alumnos participantes por titulación

Titulación	Número de alumnos matriculados en 2018/2019	Número de alumnos matriculados en 2019/2020
Grado en Economía	90	88
Grado en Administración de Empresas	80	82

Fuente: Elaboración propia.

En el curso académico de 2019/2020 se utilizó el modelo de prácticas fuera del aula, mientras que en el curso 2018/2019 la docencia se impartió siguiendo el método tradicional.

Para llevar a cabo esta metodología se diseñaron dos prácticas correspondientes a dos de los temas que componen el temario de la asignatura y que tradicionalmente se han realizado en el aula. El alumnado debía realizar dichas prácticas preferiblemente en grupos de hasta 5 personas, salvo que por algún motivo fuese imposible, en cuyo caso podían realizarse de forma individual. De esta forma se intentó aprovechar las diferentes ventajas que el trabajo en equipo puede aportar a los alumnos universitarios. Entre ellas cabe destacar el desarrollo de habilidades

interpersonales, colaborativas y comunicativas (Cooley et al., 2014; Prichard et al., 2006a, b; Prince, 2004). Así como mayor motivación, menor absentismo, más disfrute al realizar las actividades, actitud más positiva respecto al proceso de enseñanza, menos errores y mejores resultados (Prichard et al., 2006a, b; Springer et al., 1999; Steiner et al., 2008).

En la primera práctica los alumnos necesitaron recabar datos sobre roles desempeñados por los directivos, basándose en el modelo de Mintzberg (1979) y, para la segunda tarea tuvieron que hacer el organigrama de la empresa visitada.

En cambio, en la edición de 2018/2019 estas prácticas se realizaron en clase.

En todos los cursos la documentación se puso en el aula virtual institucional de la Universidad de Murcia denominada “Sakay”. Esta es la plataforma oficial de docencia virtual (e-learning), a través de la cual el profesorado y alumnado disponen de diferentes herramientas telemáticas que permiten el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre otras herramientas, incluye guías docentes, recursos y contenidos, permite establecer anuncios, enviar mensajes, poner anuncios, mandar tareas, colgar llamamientos para exámenes, subir calificaciones, realizar videoconferencias,...

Para poder analizar la validez del enfoque propuesto, se recogió una variedad de información estadística sobre la interacción de los estudiantes en el aula virtual y durante las clases presenciales. Así por ejemplo, se diseñó una rúbrica para valorar el nivel de satisfacción de las tareas fuera del aula, mediante una escala tipo Likert, donde se pedía al alumno que indicara su grado de acuerdo con cada uno de los siguientes enunciados en una escala desde 1 (nada de acuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). La encuesta se realizó a través de la herramienta Google Docs (tabla 2).

Tabla 2. Encuesta de satisfacción

Ítem de valoración	1	2	3	4	5
Las tareas me han parecido actividades interesantes					
Considero que me han ayudado a comprender mejor los contenidos del tema con el que se relacionaban					
Creo que se deben realizar más tareas de este tipo					
Me ha gustado trabajar en grupo con mis compañeros					

Fuente: Elaboración propia.

Se obtuvieron 111 encuestas cumplimentadas de un total de 170 alumnos.

Otro de los datos recogidos fueron las calificaciones obtenidas en un examen intermedio tipo test que versaba sobre esos dos temas y las actividades prácticas entregadas, así como la opinión de los estudiantes sobre el curso.

Los datos recogidos fueron analizados mediante análisis estadísticos descriptivos y pruebas paramétricas. Concretamente se comparó la nota media que el alumnado obtuvo en los exámenes intermedios y las prácticas de ambos años.

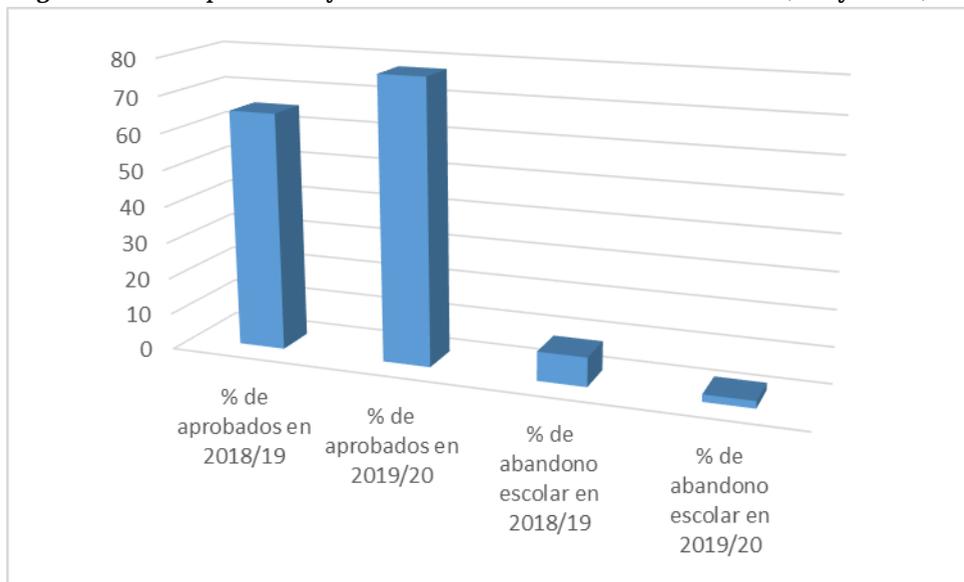
RESULTADOS

Resultados del análisis descriptivo

Para comenzar el proceso de análisis de datos se realizó un análisis descriptivo de los mismos. De éste podemos extraer varias conclusiones:

En primer lugar, se compararon los resultados obtenidos en el curso 2019/2020 con los del curso anterior. Como se puede apreciar en la Figura 1, el porcentaje de estudiantes que han aprobado el examen intermedio ha mejorado en más de 7 puntos porcentuales, desde un 65,3% en 2018 a un 77,5% en 2019. Además, se puede observar una reducción clara del abandono (calculado como el porcentaje de estudiantes que no se presentaron al examen intermedio) desde un 8,0% en 2016 hasta un 2% en 2017, a pesar de que este ya era muy bajo.

Figura 1. % de aprobados y abandono escolar en los cursos 2019/20 y 2018/19

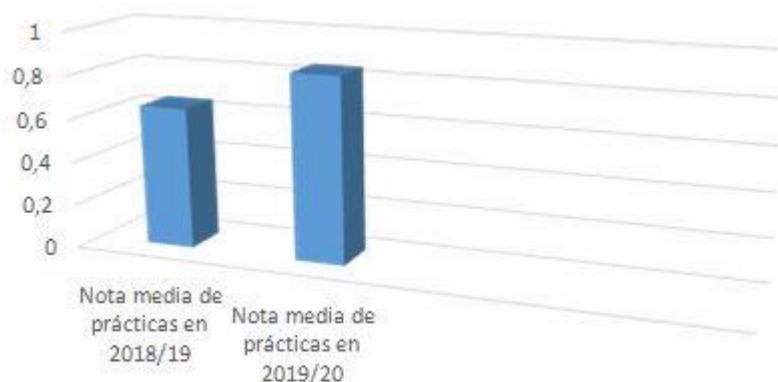


Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, la calificación media obtenida en las prácticas, correspondientes a los dos temas que han formado parte de la investigación, ha mejorado considerablemente ya que se ha incrementado en un 30,76%. Cada práctica se evaluó sobre 0,5, siendo la nota máxima entre ambas de 1 punto. Así, la nota media en el año 2018/19 fue de 0,65 mientras que en el primer curso en el que se aplicaron las prácticas fuera del aula llegó a 0,85.

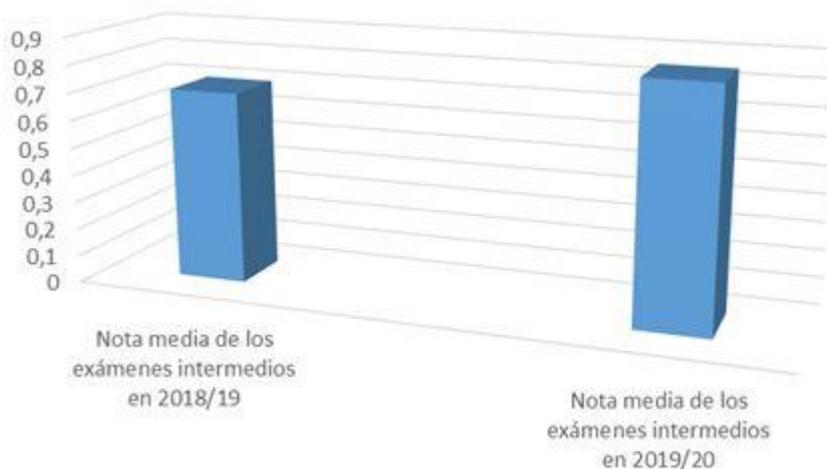
Esta mejor puntuación pudo estar determinada por la mejor asimilación de los contenidos teórico-prácticos gracias a la visita a una empresa real. Estos resultados pueden observarse en las figuras 2 y 3.

Figura 2. Nota media de prácticas en los cursos 2018/19 y 2019/2020



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Nota media de los exámenes intermedios en los cursos 2018/19 y 2019/20



Fuente: Elaboración propia.

Estos últimos resultados ponen de manifiesto que la mejora de las calificaciones puede lograrse con menor esfuerzo gracias a esta nueva metodología.

Como puede observarse en la figura 3 la nota media de los exámenes intermedios pasó de 0,7 a 0,85 aproximadamente, lo que supone un incremento del 21,42%.

Finalmente, en la tabla 3 se muestran los resultados de la encuesta de satisfacción. Como podemos observar el nivel de satisfacción de los alumnos con relación a las tareas propuestas es muy satisfactorio, mostrando todos los ítems

valores medios por encima de 4 sobre una escala máxima de 5. Cabe destacar la moda de 5 para el caso en que los alumnos opinan que estas dos actividades les han ayudado a comprender mejor los contenidos del tema con el que se relacionan. También destacar la moda de 5 donde los alumnos apoyan de forma casi unánime el desarrollo de más tareas de este tipo y que les gusta trabajar en grupo con sus compañeros.

Además, es destacable que la relación entre la variable dependiente “Considero que me han ayudado a comprender mejor los contenidos del tema con el que se relacionan” considerada como dependiente y la variable “Las tareas me han parecido actividades interesantes” tomada como independiente arrojó un índice de correlación significativo de 0.48.

Tabla 3. Resultados de la Encuesta de satisfacción

Ítem de valoración	Media	Mediana	Moda
Las tareas me han parecido actividades interesantes	4.14	4	4
Considero que me han ayudado a comprender mejor los contenidos del tema con el que se relacionaban	4.23	4	5
Creo que se deben realizar más tareas de este tipo	4.10	4	5
Me ha gustado trabajar en grupo con mis compañeros	4.26	5	5

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del análisis de datos

Con la finalidad de proporcionar robustez al análisis de datos descriptivo se realizó un contraste de hipótesis para verificar si las notas medias obtenidas en los exámenes intermedios y las prácticas, antes de aplicar la metodología de clase invertida y tras ésta, eran significativamente diferentes.

Entre las razones que justifican las hipótesis de este trabajo se encuentran las siguientes:

En primer lugar, son muchos los autores que sostienen que las actividades fuera del aula aumentan la motivación del alumnado, hacen que los alumnos disfruten más con su realización, las hagan cometiendo menos fallos y, por tanto, puedan obtener mejores calificaciones (Prichard et al., 2006a, b; Springer et al., 1999; Steiner et al., 2008).

Además, este tipo de prácticas en las que los alumnos trabajan en equipo les permite mejorar sus habilidades comunicativas, gestionar mejor su tiempo, mejorar la resolución de problemas, etc. (Coley et al., 2014; Juriza et al., 11; Prichard et al., 2006a, b).

Por otra parte, Taniguchi y Freeman (2004) señalan que el trabajo en equipo fuera del aula hace que los alumnos establezcan relaciones personales entre ellos, conozcan mejor sus fortalezas, debilidades y potencialidades y, les permite crear puntos de referencia con los que compararse para intentar mejorar.

En esta mejora de los resultados parece jugar un papel fundamental el entusiasmo que ponen los alumnos en las prácticas fuera del aula (Aflalo et al., 2020). Además, según Cooley et al. (2015b) los programas de trabajo en grupo fuera del aula incrementan la integración social del alumnado, su éxito académico, su desarrollo personal y su empleabilidad. Por estas razones se establecieron las siguientes hipótesis:

H1: existe una diferencia significativa entre la nota media de los exámenes intermedios antes de aplicar la metodología de “Prácticas fuera del aula” y después del empleo de ésta.

H2: existe una diferencia significativa entre la nota media de las prácticas antes de aplicar la metodología de “Prácticas fuera del aula” y después del empleo de ésta.

Para realizar este contraste de hipótesis, en primer lugar se analizó la normalidad de los datos obtenidos, mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, ya que las muestras estaban formadas por más de 50 alumnos. A continuación se estudió la homogeneidad de varianzas (homocedasticidad) a través del test de Levene y finalmente se comprobó el supuesto de independencia de las muestras obtenidas. Para el contraste de hipótesis se aplicó un test de T de student para muestras independientes, teniendo presente cómo se formula la hipótesis nula en este tipo de estudios (Hair, Black, Babin, y Anderson, 2014).

Tal como indica la tabla 4, las dos variables consideradas tienen valores de significatividad superiores a 0,05 para los años considerados. Por tanto, puede aceptarse la hipótesis de normalidad de las notas medias.

Tabla 4. Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Sminov.

	Estadístico	GL	Sig.
Nota media examen 2019/20	,074	169	,200
Nota media examen 2018/19	,096	163	0,38
Nota media prácticas 2019/20	,079	165	0,19
Nota media prácticas 2018/19	,095	168	0,35

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos apreciar en la tabla 5 se puede aceptar la hipótesis de homogeneidad de varianzas para las dos variables.

Tabla 5. Pruebas de homogeneidad de varianzas (homocedasticidad).

Test de Levene. Nota media examen	GL	Sig.
12,51	355	0,035
Test de Levene. Nota media prácticas	GL	Sig.
7,81	355	0,041

Fuente: Elaboración propia.

Por último, dadas las características de este estudio, las hipótesis establecidas se contrastaron empleando un test T de student para muestras independientes (Hair et al., 2014). Los resultados se muestran en la tabla 6. Como se puede apreciar se cumplen las dos hipótesis establecidas, es decir existen diferencias significativas entre las notas medias de los exámenes y de las prácticas antes de aplicar la metodología de “prácticas fuera del aula” y tras el uso de ésta. Por tanto, los resultados son acordes a lo esperado.

Tabla 6. Test T de Student para muestras independientes

Test T de Student. Nota media exámenes intermedios	GL	Sig.*	Hipótesis
0,515	355	0,022	H1
Test T de Student. Nota media prácticas	GL	Sig.	
0,356	355	0,013	H2

Fuente: Elaboración propia. *Cuando el test es significativo se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias.

A continuación se exponen las conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación que pueden extraerse de este estudio.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

Actualmente son muchas las teorías y los métodos que se han desarrollado para intentar mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello se pretende crear ambientes, herramientas y técnicas que faciliten el aprendizaje autónomo del alumnado, a la vez que le faculten para adaptarse con facilidad a los cambios socioeconómicos.

Estos cambios se están precipitando debido al avance de las nuevas tecnologías, que están permitiendo la implantación más general del teletrabajo, la educación a distancia, las compras online, etc.

Una de estas metodologías es conocida como la “Educación fuera del aula”. Se trata de un método novedoso, de reciente aparición pero que puede ofrecer muchos beneficios al estudiante, ya que le permite desarrollar capacidades intelectuales y sociales al darle la oportunidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y de compartir su esfuerzo interactuando con sus compañeros y profesores. Sin embargo, el éxito de esta metodología requiere que el docente y la institución educativa cambien de paradigma y se involucren más con las nuevas tecnologías, con la finalidad de aprovechar sus enormes beneficios, pero sobre todo, que establezcan lazos más estrechos con el tejido empresarial.

Por ello, en este estudio se propuso la utilización de este método en una asignatura presencial de primer año, del grado en Economía y en Administración de Empresas, concretamente la materia de Administración de Empresas. A los

estudiantes que han cursado la asignatura se les ha dado acceso a todos los materiales de modo online a través del aula virtual Sakay, que es la plataforma empleada en la Universidad de Murcia. Esto ha permitido que el alumnado trabaje a su propio ritmo, pero ajustándose a las clases impartidas, los plazos de entrega de las prácticas y a las fechas establecidas para los exámenes.

En la investigación se han analizado los datos obtenidos durante dos cursos consecutivos de la misma asignatura, utilizándose en el segundo de ellos el modelo de “aprendizaje fuera del aula”. El análisis se ha realizado con los datos recogidos la calificación de una prueba de evaluación intermedia y con las notas de las dos prácticas realizadas. Así, se ha realizado una comparación con las notas de los mismos exámenes y prácticas del curso anterior, en el que la asignatura fue únicamente presencial. Además, se recabó información relativa a la experiencia personal de los alumnos, respecto a la realización de prácticas en empresas, mediante una encuesta de satisfacción.

Los resultados de esta investigación muestran que las prácticas fuera del aula permiten que el alumnado esté más implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumente su satisfacción con el curso y mejore sus calificaciones, al mismo tiempo que reduce la tasa de abandono escolar.

Además, los resultados de la encuesta de satisfacción indican que el grado de satisfacción del alumnado con las prácticas en empresa es muy alto, ya que el ítem que medía esta variable obtuvo un valor superior a 4 en una escala de Likert de 1 a 5. Además, los alumnos consideraron estas prácticas muy útiles para comprender mejor los contenidos y señalaron que les gustaba mucho trabajar en equipo. Este hecho se observó al estudiar la correlación entre la variable “Considero que me han ayudado a comprender mejor los contenidos del tema con el que se relacionan” y la variable “Las tareas me han parecido actividades interesantes”, cuyo índice de correlación fue significativo y obtuvo un valor de 0,48.

A nivel personal se puede indicar que el uso de este método educativo también mejora los resultados del alumnado gracias al aprendizaje que obtiene el profesor, ya que le permite conocer mejor el entorno empresarial. Este hecho es de gran utilidad para comentar ejemplos prácticos en clase, relacionar los contenidos teóricos con empresas reales cercanas al alumnado, etc.

Sin embargo, se debe tener presente que esta investigación no está exenta de limitaciones. Una de ellas es que solo se han considerado dos cursos académicos, 2018/19 y 2019/20 y una asignatura. Aunque tiene a su favor que se ha realizado en dos estudios de grado diferentes. Es por ello que, actualmente, se está trabajando para ampliar el estudio con más datos de otros cursos académicos, otros grados y más asignaturas. El objetivo es conocer si este método puede mejorar los resultados

del proceso de enseñanza-aprendizaje a largo plazo y poder saber si dichas mejoras son generalizables a estas otras asignaturas y titulaciones.

Aunque se ha de señalar que la actual pandemia provocada por el Covid19 está dificultando dicha recogida de datos en el primer cuatrimestre del presente curso 2020/21.

Finalmente, es importante señalar que podría muy útil recabar información durante las sesiones de prácticas presenciales que permitan hacer comparaciones con las actividades prácticas realizadas fuera del aula, con la finalidad de comprender cómo estos dos procesos de enseñanza influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, la disponibilidad de más datos permitiría realizar más análisis estadísticos, lo que podría redundar en estudios más rigurosos.

REFERENCIAS

Aflalo, E., Montin, R., y Raviv, A. 2020. Learning outdoors or with a computer: the contribution of the learning setting to learning and to environmental perceptions. *Research in Science and Technological Education*, 38(2), 208-226.

Angulo-Armenta, J., Lomelí-García, A.R., Pizá-Gutiérrez, R.I., y Torres-Gastelú, C.A. (2015). Implementación del modelo instrucción inversa: una experiencia docente. *Repositorio Digital Universitario de Materiales Didácticos*, 3, 54.

Autry, A., y Berge, Z. (2011). Digital Natives, Digital Immigrants: getting to know each other. *Industrial and Commercial Training*, 43(7), 460-466.

Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar. Biblioteca Innovación Educativa*. España: Ediciones SM.

Bergmann, J., y Sams, A. (2016). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar. Biblioteca Innovación Educativa*. España: Ediciones SM.

Cooley, S.J., Burns, V.E., y Cumming, J. (2015a). The role of outdoor adventure education in facilitating groupwork in higher education. *Higher Education*, 69, 567-582.

Cooley, S.J., Holland, M.J.G., Cumming, J., Novakovic, E.G., y Burns, V.E. (2014). Introducing the use of a semi-structured video diary room to investigate students' learning experiences during an outdoor adventure education groupwork skills course. *Higher Education*, 67, 105-121.

Cooley, S.J., Holland, M.J.G., Cumming, J., y Burns, V.E. (2015b). Developing the Model for Optimal Learning and Transfer (MOLT) following an evaluation of outdoor groupwork skills programmes. *European Journal of Training and Development*, 39(2), 104-121.

Galindo, J.J., y Badilla-Quintana, M.G. (2016). Innovación docente a través de la metodología flipped classroom. Percepción de docentes y estudiantes de secundaria. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 2(6), 153-172.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., y Anderson, R.E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. London: Pearson Education Limited.

Juriza, I., Ruzanna, Z., Harlina, H.S., Rohaizak, M., Zulkifli, Z., y Fauzi, M.A. (2011). Outdoor camps experiential learning activities for teamwork and leadership among medical students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 18, 622-625.

Martínez-Muñoz, G., y Pulido-Cañabate, E. (2015). *Usando un SPOC para darle la vuelta al aula*. TICAI 2015: TICs para el aprendizaje de la ingeniería.

Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. España: McGraw-Hill.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Un nuevo paradigma para enseñar y aprender en el siglo XXI*. Biblioteca Innovación Educativa. España: Ediciones SM.

Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo: Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Biblioteca Innovación Educativa. España: Ediciones SM.

Prichard, J.S., Bizo, L.A., y Stratford, R.J. (2006a). The educational impact of team-skills training: Preparing students to work in groups. *The British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 119-140.

Prichard, J.S., Stratford, R., y Bizo, L. (2006b). Team-skills training enhances collaborative learning. *Learning and Instruction*, 16, 256-265.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223-231.

Robertson, J. (2016). Educar fuera del aula. Trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre. Biblioteca Innovación Educativa. España: Ediciones SM.

Springer, L., Stanne, M.E., y Donovan, S.S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 21-51.

Steiner, S., Arthur, A., y Beech, N. (2008). Embedding teamworking and teamskills into an engineering degree programme, Various models. In *Innovation, Good Practice and Research in Engineering Education*, 79-86.

Taniguchi, S., y Freeman, P.A. (2004). Outdoor Education and Meaningful Learning: Finding the Attributes to Meaningful Learning Experiences in an Outdoor Educational Program. *The Journal of Experiential Education*, 26(3), 210-211.

Terrasa-Barrena, S., y Andreu-García, G. (2015). *Cambio a metodología de clase inversa en una asignatura obligatoria*. Actas del simposio-taller sobre estrategias y herramientas para el aprendizaje y la evaluación. Andorra La Vella: Universitat Oberta La Salle.

Vergara, J.J. (2017). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. Biblioteca Innovación Educativa. España: Ediciones SM.

Yactayo-López, C.J. (2016). *Flipped classroom: una experiencia real* (Tesis de Maestría). Cantabria: Universidad de Cantabria.