

La educación experiencial en la universidad: una aplicación en el aula a través de las tecnologías de la información y la comunicación

Inmaculada Beltrán-Martín

Catedrática de universidad del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I (España)

ibeltran@uji.es | <https://orcid.org/0000-0002-0425-4070>

Este trabajo ha sido seleccionado para su publicación por: D.^a Gema Bernal Bravo, D. Gonzalo Romero, D.^a Belén Sáenz-Rico de Santiago, D. Amador Sánchez-Sánchez y D.^a Cristina Villalonga Gómez.

Extracto

La educación experiencial es un enfoque educativo que parte de la premisa de que el aprendizaje se produce cuando el estudiantado entra en contacto directo con la realidad estudiada. Son todavía relativamente escasos los trabajos que han abordado la educación experiencial en el aula dentro de los estudios superiores. El presente trabajo pretende contribuir a esta línea de investigación presentando una propuesta de educación experiencial basada en el uso de las nuevas tecnologías para la asignatura Dirección de Empresas de segundo curso del grado en Administración de Empresas de la Universitat Jaume I. El objetivo de esta propuesta es crear un entorno de educación experiencial en el aula basado en un catálogo de actividades que permitan abordar las cuatro etapas del aprendizaje experiencial propuestas por Kolb (pensar, actuar, reflexionar y experimentar). Estas actividades son los *role-plays* a través de la aplicación Flip, las reuniones con el personal directivo a través de Google Meet, el debate grupal por medio de Twitter y la creación de *e-portfolios* a partir del análisis de documentos corporativos. Esta investigación expone el diseño e implementación de las citadas actividades y resume los principales resultados alcanzados con las mismas.

Palabras clave: educación experiencial; nuevas tecnologías; modelo de Kolb; *role-plays*; reuniones; debate grupal; *e-portfolios*.

Recibido: 20-05-2025 | Aceptado: 30-07-2025 | Publicado: 06-05-2026

Cómo citar: Beltrán-Martín, I. (2026). La educación experiencial en la universidad: una aplicación en el aula a través de las tecnologías de la información y la comunicación. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 34, 7-42. <https://doi.org/10.51302/tce.2026.24601>

Experiential learning at the university: a classroom application through information and communication technologies

Inmaculada Beltrán-Martín

University professor in the Department of Business Administration and Marketing at Universitat Jaume I (Spain)

ibeltran@uji.es | <https://orcid.org/0000-0002-0425-4070>

This work has been selected for publication by: Mrs. Gema Bernal Bravo, Mr. Gonzalo Romero, Mrs. Belén Sáenz-Rico de Santiago, Mr. Amador Sánchez-Sánchez y Mrs. Cristina Villalonga Gómez.

Abstract

Experiential education is an educational approach based on the premise that learning occurs when students come into direct contact with the reality being studied. Relatively few studies have addressed experiential education in the classroom within higher education. This paper aims to contribute to this line of research by presenting a proposal for experiential education based on the use of new technologies for the subject Business Management in the second year of the Bachelor's Degree in Business Administration at the Universitat Jaume I. The objective of this proposal is to create an experiential education environment in the classroom based on a catalog of activities that allow addressing the four stages of experiential learning proposed by Kolb (think, act, reflect and experience). These activities are role-plays through the Flip application, meetings with managers through Google Meet, group discussion through Twitter and the creation of e-portfolios based on the analysis of corporate documents. This paper presents the design and implementation of these activities and summarizes the main results achieved with them.

Keywords: experiential education; new technologies; Kolb's model; role-plays; meetings; group debate; e-portfolios.

Received: 20-05-2025 | Accepted: 30-07-2025 | Published: 06-05-2026

Citation: Beltrán-Martín, I. (2026). Experiential learning at the university: a classroom application through information and communication technologies. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 34, 7-42. <https://doi.org/10.51302/tce.2026.24601>

Sumario

1. Introducción
 2. La educación experiencial
 3. Propuesta de educación experiencial a través de las TIC en el grado de Administración de Empresas
 - 3.1. Descripción del contexto educativo
 - 3.2. Diseño e implantación de la propuesta de educación experiencial
 - 3.2.1. *Role-plays* a través de Flip
 - 3.2.2. Reuniones con personas directivas a través de Google Meet
 - 3.2.3. Debate grupal a través de Twitter
 - 3.2.4. Análisis de documentos corporativos: creación de *e-portfolios* a través de Google Docs
 4. Resultados
 5. Conclusiones
- Referencias bibliográficas
- Anexo. Cuestionarios para evaluar los resultados de la intervención pedagógica

Nota: la autora del artículo declara que todos los procedimientos llevados a cabo para la elaboración de este trabajo de investigación se han realizado de conformidad con las leyes y directrices institucionales pertinentes. Asimismo, la autora del artículo ha obtenido el consentimiento informado (libre y voluntario) por parte de todas las personas intervinientes en este estudio de investigación.

El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información.

(Albert Einstein)

1. Introducción

La educación experiencial es un enfoque educativo que parte de la premisa de que el aprendizaje se produce cuando el estudiantado entra en contacto directo con la realidad estudiada, en contraste con aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que el alumnado solo lee, oye, escribe o habla sobre dichas realidades, pero nunca establece una relación directa con ellas como parte de su aprendizaje. Este enfoque de enseñanza se está convirtiendo en un tema de gran calado en la educación superior debido a los profundos cambios sociales y económicos acontecidos durante los últimos años. Particularmente, las universidades deben adaptarse a las consecuencias del fenómeno conocido como «la gran renuncia», según el cual desde la pandemia del COVID-19, declarada en el año 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), se está produciendo un gran número de dimisiones voluntarias entre los empleados de todo tipo de empresas.

Este fenómeno comenzó en Estados Unidos, pero rápidamente se extendió al resto de países, incluido España. En nuestro país, solo en los ocho primeros meses del 2022 se produjo un máximo histórico de dimisiones voluntarias, con un total de 46.065 renuncias, siendo los trabajadores de la generación Z y los *millennials* los colectivos en los que estas renuncias fueron más numerosas (Benedito, 2022). Actualmente, los jóvenes con estudios universitarios no tienen tantos reparos como en décadas anteriores para renunciar a su puesto de trabajo con el fin de buscar nuevas oportunidades laborales que contribuyan a satisfacer sus necesidades no solo económicas, sino sociales. Se prima así el desarrollo profesional y una adecuada conciliación entre la vida personal y laboral, buscando, en último término, llevar una vida digna. Dentro de esta tendencia, muchos empleados españoles optan por cambiar de puesto de trabajo o bien por explorar el emprendimiento como una alternativa al trabajo por cuenta ajena.

Ante este escenario de movilidad laboral, una de las ideas más generalizadas entre las instituciones de educación superior es que las universidades deben tratar de fomentar la empleabilidad de sus titulados para favorecer su inserción laboral en un mercado de trabajo con crecientes tasas de dinamismo y competitividad (Finkel, 2021). La educación experiencial contribuye a favorecer esta empleabilidad entre los jóvenes, al ofrecer la posibilidad de desarrollar entre el alumnado habilidades relacionadas con el mundo real y demandadas

por los empleadores (como habilidades comunicativas o de trabajo en equipo), a través del aprendizaje aplicado, donde los estudiantes/as aprenden haciendo. Por ejemplo, el informe Lumina Foundation (2014) concluyó que los métodos de educación experiencial en las enseñanzas universitarias contribuyen a una mejora significativa del éxito profesional de los egresados. Sin embargo, más allá de las ventajas de la educación experiencial para el futuro laboral del estudiantado universitario, este enfoque pedagógico está respaldado por numerosos estudios que demuestran sus virtudes a nivel académico. En este sentido, el estudio de Kuh (2008) sobre prácticas educativas de elevado impacto proporcionó evidencias acerca de que las iniciativas de educación experiencial repercuten de forma positiva en el éxito académico del alumnado.

La educación experiencial recoge un amplio catálogo de iniciativas docentes que pueden agruparse en dos grandes bloques. Por una parte, las actividades de educación experiencial «sobre el terreno», que incluyen prácticums, estancias o actividades de aprendizaje-servicio, entre otros, y, por otra parte, la educación experiencial «en el aula», que recoge todo un inventario de actividades de aprendizaje activo que implican que los estudiantes no se limiten a escuchar en las clases, sino que se involucren en hacer cosas y en reflexionar sobre lo que hacen. Este último bloque de actividades de educación experiencial ha recibido mucha menos atención en la literatura académica, siendo todavía relativamente escasos los trabajos que han abordado su aplicación en la educación universitaria actual (Roberts, 2018). El presente trabajo pretende contribuir a esta línea de investigación al presentar una propuesta de educación experiencial en el aula basada en el uso de las nuevas tecnologías.

Concretamente, en este trabajo se presenta una propuesta de educación experiencial para la asignatura Dirección de Empresas de segundo curso del Grado en Administración de Empresas. El objetivo de esta propuesta es crear un entorno de educación experiencial en el aula basado en un catálogo de actividades que permitan abordar las cuatro etapas del aprendizaje experiencial propuestas por Kolb (1984). Según este autor, para que el aprendizaje experiencial se produzca de una manera eficaz, el estudiante debe pensar, actuar, reflexionar y experimentar. En primer lugar, consideramos que las clases magistrales y los seminarios habitualmente utilizados en esta asignatura se relacionan con un modelo de aprendizaje basado en la conceptualización abstracta, gracias al cual el estudiantado crea modelos mentales y «piensa» acerca de los conceptos teóricos que son el fundamento de Dirección de Empresas. En segundo lugar, para fomentar la «experimentación activa» del estudiantado de nuestra asignatura se llevaron a cabo dos tipos de actividades. Por una parte, los *role-plays*, a través de la aplicación Flip; y, por otra parte, la participación de directivos de empresas, a través de videoconferencias. En tercer lugar, se ofreció la posibilidad de «reflexionar» acerca de la observación de la realidad empresarial a partir del uso de Twitter como una herramienta de debate grupal. En cuarto y último lugar, la «experimentación» del estudiantado se llevó a cabo a partir del uso de documentos corporativos digitales de empresas reales que se volcaron en un *e-portfolio* a través de Google Docs. En definitiva, nuestra propuesta complementa las

actividades tradicionales de la asignatura con actividades basadas en el uso de las nuevas tecnologías que proporcionan al estudiantado problemáticas de empresas reales que les permiten aprender haciendo.

Los resultados obtenidos a partir de las opiniones del estudiantado indican que las actividades de educación experiencial mejoran su implicación en las clases y la aplicabilidad percibida de los contenidos abordados en la asignatura. Además, se observan diferencias estadísticamente significativas respecto a un grupo de estudiantes tomado como grupo de control y que no ha participado en las actividades de educación experiencial. Estas diferencias se extienden también a los resultados académicos del estudiantado, que es superior para el grupo de estudiantes en el que se han implementado las actividades de educación experiencial.

2. La educación experiencial

En el campo de la educación, durante las últimas décadas, se ha despertado un interés creciente por «aprender haciendo» (Black *et al.*, 2021). Una manera de fomentar esto es a través de la enseñanza experiencial, según la cual el aprendizaje es un proceso de creación de conocimiento a partir de las interacciones entre la persona y el entorno. Podemos situar los orígenes de la educación experiencial en las propuestas de tres autores como son Lewin, Dewey y Piaget, si bien es cierto que el campo de la educación experiencial ha ido evolucionando y enriqueciéndose continuamente a partir de las propuestas de investigadores y educadores de diferentes ámbitos (Kolb, 1984).

Este último autor, Kolb (1984), recopilando las ideas de Dewey (1938), Lewin (1946) o Piaget (1983), propuso una definición de «educación experiencial» que ha sido ampliamente utilizada en el ámbito educativo. Para este autor la educación experiencial es «el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento resulta de la combinación de la captación y la transformación de la experiencia» (Kolb, 1984, 41). Partiendo de esta idea, la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb propone un ciclo de cuatro fases interrelacionadas que intervienen en el aprendizaje, como son pensar, actuar, reflexionar y experimentar (véase figura 1). Kolb propuso también que cada una de estas fases estaba ligada a estilos de aprendizaje distintos.

Como se observa en la figura 1, en este modelo, el aprendizaje es un proceso cíclico en el que no es suficiente con que el individuo se vea expuesto a una nueva experiencia para que se genere conocimiento, sino que para que esto ocurra se requiere de la participación y de la implicación cognitiva del estudiante, quien debe buscar sentido a lo que se ha experimentado, estableciendo lazos con sus conocimientos previos y desarrollando estructuras conceptuales que le permitan la aplicación del conocimiento nuevo a situaciones variadas (Romero Ariza, 2010).

Figura 1. Modelo de educación experiencial de Kolb

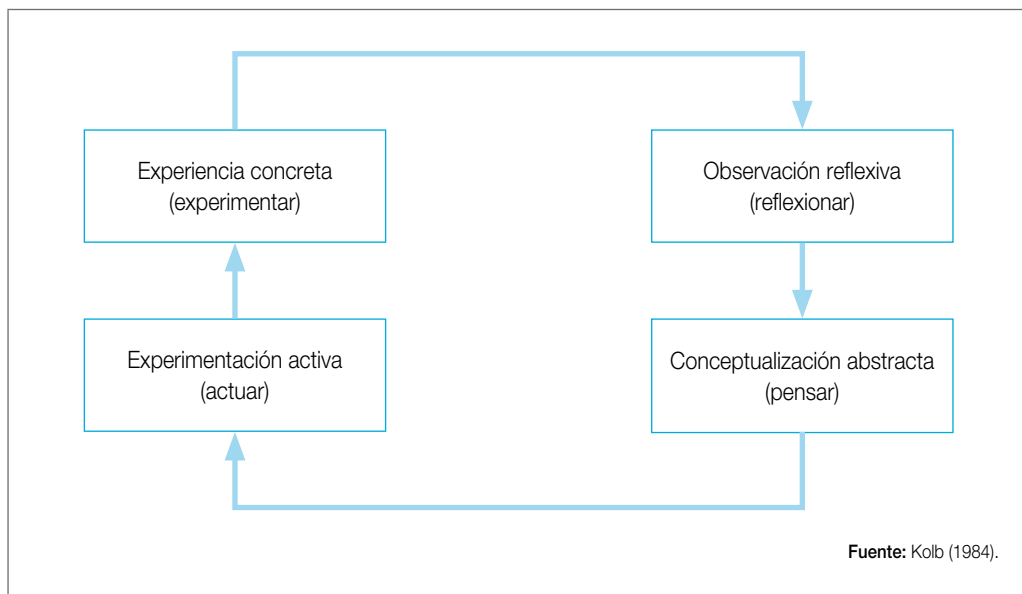
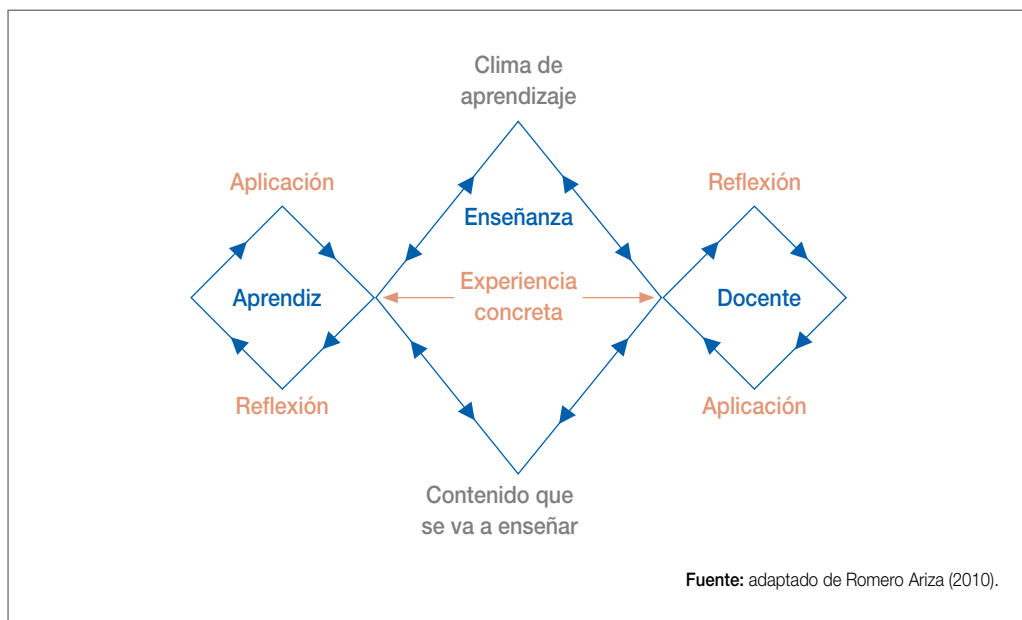


Figura 2. Modelo de educación experiencial de Itin



De acuerdo con el modelo de Kolb, el estudiantado comienza su aprendizaje con la exposición a una experiencia concreta, sobre la que desarrolla observaciones y reflexiones. Tras este periodo de observación reflexiva, el alumnado entrelaza sus pensamientos para construir conceptos abstractos que puedan guiar futuras acciones. Una vez desarrollados, los alumnos ponen a prueba activamente sus conceptos, lo que, a su vez, da lugar a nuevas experiencias y renueva el ciclo de aprendizaje. Como se puede ver en la figura 2, un desarrollo posterior del modelo de Kolb (1984) por parte de Itin (1999) supuso la incorporación de las interrelaciones entre el entorno de aprendizaje, el educador y el estudiante, enfatizando el papel fundamental del docente como dinamizador del proceso de aprendizaje a través de la selección de un contexto que aporte un amplio abanico de estímulos de aprendizaje que despierten la curiosidad y el interés del estudiantado, favoreciendo su capacidad de reflexión, de conceptualización y de aplicación del nuevo conocimiento.

Consideramos que el modelo de Kolb (1984) y las propuestas de Itin (1999) constituyen, por diferentes motivos, un punto de partida apropiado para articular una propuesta de educación experiencial en la educación superior. Por una parte, estos modelos ofrecen pautas concretas para la aplicación de la educación experiencial en el aula a través de metodologías docentes variadas. Además, proporcionan un marco que permite combinar diferentes estilos de aprendizaje en el aula de forma que se mejore la eficacia del aprendizaje en grupos de estudiantes con características diversas. Finalmente, son modelos susceptibles de ser utilizados tanto en una lección o sesión en particular como a lo largo de todo un curso académico, así como por individuos o por grupos de estudiantes (Healey y Jenkins, 2000).

La aplicación de la educación experiencial en la educación superior se ha llevado a cabo a través de diferentes metodologías e iniciativas que pueden clasificarse en dos categorías. La primera categoría corresponde a la educación experiencial «sobre el terreno», según la cual el estudiantado se enfrenta a la realidad estudiada fuera de las aulas; por ejemplo, a través de prácticas externas (o prácticums) en diferentes organizaciones e instituciones o a través de la utilización de técnicas de aprendizaje-servicio que permiten a los estudiantes aprender por medio de la participación activa en experiencias de servicio organizadas para adquirir conocimientos del currículo, a la vez que cubren necesidades de su entorno y dan un servicio a la comunidad (Rodríguez Gallego, 2014). La segunda categoría recoge actividades de educación experiencial «en el aula» que permiten integrar el contacto con la realidad estudiada dentro del desarrollo habitual de una asignatura, complementando y reforzando las clases tradicionales. Las actividades de educación experiencial en el aula pueden abarcar una gran variedad de metodologías. Por ejemplo, Webb (2006) identificó como metodologías de educación experiencial en la educación universitaria el trabajo en grupo, los estudios de casos, las actividades de gestión y habilidades interpersonales y los juegos de rol.

Sin embargo, la aplicación de metodologías de educación experiencial en las aulas universitarias ha recibido mucha menos aceptación que las metodologías sobre el terreno (Roberts, 2018). Esto puede explicarse por varios motivos. Por una parte, la falta de tiempo o las dificultades de evaluación de estas actividades pueden justificar la falta de motivación de algu-

nos docentes para iniciarse en el camino de la educación experiencial. Por otra parte, estas metodologías exigen de los docentes tiempo y habilidades para fomentar la reflexión de los estudiantes, así como que estos sean capaces de crear un ambiente de aprendizaje cómodo y relajado que fomente la reflexión y la aplicación de los conocimientos a las experiencias propuestas. La educación experiencial exige que los docentes asuman en el aula un papel diferente al del profesor tradicional: en el aula se convierten en animadores, guías y ayudantes. Sin embargo, cuando el tiempo es limitado y los resultados académicos se centran, principalmente, en el comportamiento de los estudiantes, los profesores universitarios suelen ser reacios a incorporar métodos de educación experiencial como parte de su docencia, aunque estén convencidos de los beneficios que pueden reportar a su estudiantado (Knutson, 2003).

En este trabajo ofrecemos una propuesta de educación experiencial en el aula a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las ventajas de las TIC para introducir la educación experiencial en las aulas universitarias están demostradas por diversos estudios que corroboran que estas tecnologías proporcionan al estudiantado la posibilidad de entrar en contacto directo con la realidad estudiada de forma instantánea y, al mismo tiempo, ofrecen una retroalimentación a tiempo real que permite reforzar diversos enfoques de aprendizaje (por ejemplo, Lai *et al.*, 2007). Por su parte, Zydney y Warner (2016) afirman que la educación experiencial a través de las TIC ayuda al estudiantado a mejorar su retención de conocimientos y la transferencia del aprendizaje, ya que le ayuda a conectar situaciones posteriores con los conocimientos adquiridos. En los últimos años, algunos estudios en el ámbito de la educación superior han adoptado entornos virtuales para la educación experiencial a través de tecnologías avanzadas como juegos de rol, mundos virtuales 3D y simulaciones de eventos del mundo real (García-Sánchez y Luján-García, 2016; Nunes de Oliveira *et al.*, 2015).

3. Propuesta de educación experiencial a través de las TIC en el grado de Administración de Empresas

3.1. Descripción del contexto educativo

El contexto educativo en el que tiene lugar la propuesta que presentamos en este trabajo hace referencia a una asignatura de carácter obligatorio (Dirección de Empresas) de segundo curso del grado en Administración de Empresas en la Universitat Jaume I de Castellón. Se trata de la asignatura Dirección de Empresas, impartida en un total de 53,5 horas presenciales y 96,5 horas no presenciales durante el primer semestre del curso académico. En esta asignatura, los estudiantes se matriculan en uno de los 6 grupos (cada grupo tiene, aproximadamente, 60 estudiantes).

Esta materia tiene como propósito principal abordar las cuatro funciones básicas del *management*, como son la planificación, el control, la organización y la dirección de la empresa

(Iborra Juan *et al.*, 2014). Tal y como se estructura el grado de Administración de Empresas en esta universidad, dicha asignatura no es la primera toma de contacto del estudiantado con la disciplina Administración de Empresas, puesto que, en el primer curso del grado, existe otra asignatura obligatoria de carácter introductorio que permite abordar cuestiones básicas sobre la dirección de empresas. Así pues, nos enfrentamos a un contexto educativo en el que los estudiantes conocen los conceptos básicos relacionados con la figura del empresario y de la empresa, pudiéndose profundizar en algunas cuestiones más avanzadas de la dirección empresarial.

El entorno empresarial al que se enfrentan los titulados universitarios hoy en día se caracteriza por unas condiciones cada vez más dinámicas y cambiantes. Esto, unido al fenómeno de «la gran renuncia» expuesto en la introducción del presente trabajo, exige del estudiantado que finaliza sus estudios del grado de Administración de Empresas la capacidad para aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones variadas (Black *et al.*, 2021). Es por esta razón por la que la enseñanza y los métodos pedagógicos en el ámbito de la dirección de empresas deben guiar y apoyar a los estudiantes complementando el entorno de aprendizaje totalmente integrado y guiado de los libros de texto a partir de la introducción de actividades que se asemejen a las incertidumbres e imprevistos del mundo real (Bradshay y Harvey, 2017). Siguiendo las propuestas de Schoemaker (2008) en su análisis sobre la educación en dirección de empresas, así como algunas de las contribuciones a la sección «punto-contrapunto» de la revista *Journal of Management Studies* de diciembre de 2004 (Clark *et al.*, 2004; Pfeffer y Fong, 2004; Starkey *et al.*, 2004), las universidades, sin perder de vista el rigor académico que debe caracterizar a los estudios de grado, deberían incorporar un componente experiencial en sus currículos; por ejemplo, adoptando un enfoque didáctico centrado en los problemas que afrontan las organizaciones en el mundo real, invitando a ponentes de las empresas para añadir riqueza y contexto a los contenidos estudiados en los módulos teóricos, haciendo que los estudiantes sean cocreadores del contenido educativo y de la experiencia de aprendizaje o fomentando el trabajo en equipo de los estudiantes en casos reales. Nuestra propuesta de educación experiencial pretende abordar algunos de estos retos a partir de la utilización de las TIC, tal y como se expone en el siguiente apartado.

La autora de este trabajo impartía docencia en dos grupos de la asignatura. Concretamente, la propuesta de educación experiencial se implantó en un grupo de estudiantes (grupo experimental), siendo un segundo grupo de estudiantes el grupo de control. De acuerdo con los datos oficiales proporcionados por la universidad, la nota promedio del expediente académico en el grupo experimental es de 6,41 puntos (sobre un total de 10), la edad media del estudiantado es de 19,67 años y el 40 % de estudiantes son mujeres. Estos estudiantes pertenecen, por tanto, a la generación alfa. La generación alfa está compuesta por individuos que son plenamente nativos digitales y que muestran unas habilidades tecnológicas excelentes, así como una marcada preferencia por experiencias de aprendizaje activas (Namin *et al.*, 2021).

sobre algunos de los temas de actualidad del mundo empresarial. Finalmente, la elaboración de un *e-portfolio* a través de Google Docs está dirigido a fomentar la «experimentación» del alumnado a través de la resolución de problemas en función de documentos corporativos de empresas españolas. Como se observa en la figura 3, estas metodologías de educación experiencial tienen como protagonistas a los grupos de estudiantes, quienes interactúan entre sí en un entorno de aprendizaje cooperativo. Asimismo, tal y como apunta Itin (1999), el docente se convierte también en un elemento fundamental del proceso de educación experiencial, fomentando un clima de aprendizaje inmersivo y activo que permita abordar el contenido que se quiere enseñar. En definitiva, las TIC nos ayudan a realizar de una manera sencilla una aproximación entre el aula y las empresas, permitiendo al estudiantado abordar problemas reales sin necesidad de salir de clase.

3.2.1. *Role-plays* a través de Flip

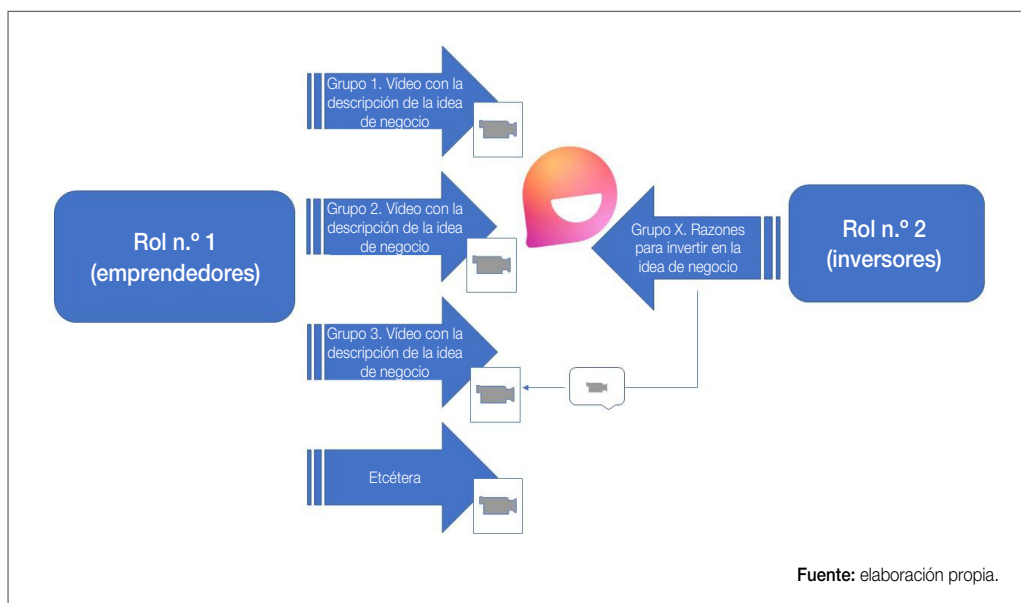
El *role-playing* es una metodología central en la educación experiencial en la que los estudiantes representan un personaje o una parte de una situación concreta, y que promueve, por tanto, el aprender haciendo. El *role-playing* forma parte de las denominadas «metodologías de simulación» y en él los alumnos deben seguir una serie de reglas que definen la situación e interactuar con otras personas que también están representando un papel, permitiéndoles comprender muchas de las interacciones sociales que surgen al evaluar o resolver un problema en la vida real (Hale Feinstein *et al.*, 2002). A pesar de la necesidad de estar guiado por unas reglas, el *role-playing* es una metodología muy flexible, que deja espacio para la demostración de la iniciativa y la imaginación de los estudiantes. Es por ello que el *role-playing* fomenta la interacción en el aula y el aprendizaje entre iguales, lo que aumenta la motivación.

Dada la edad de los estudiantes de nuestra asignatura, consideramos que la utilización de herramientas de comunicación asíncrona puede mejorar los resultados del *role-playing* en comparación con una implantación tradicional de esta técnica con interacciones cara a cara en el aula. Recientes investigaciones destacan los beneficios que aporta la edición y visualización de vídeos y el material multimedia en la involucración activa de los estudiantes de la generación alfa, en comparación con los estudiantes de generaciones anteriores, al adaptarse estas herramientas multimedia mejor a sus estilos de aprendizaje (por ejemplo, Namin *et al.*, 2021). En concreto, proponemos la utilización de discusiones asíncronas para el *role-playing* basadas en vídeos a través de la plataforma Flip.

Flip es una herramienta gratuita que permite a los estudiantes publicar respuestas a una tarea propuesta por el profesor en forma de vídeo, así como recibir de sus compañeros (o dar a sus compañeros) comentarios relativos a los vídeos publicados (Lowenthal y Moore, 2020). El funcionamiento de Flip se basa en la creación de una cuadrícula para cada asignatura, en la cual el docente coloca diferentes temas de debate. Estos temas pueden incluir texto, audio, vídeo, imágenes, etc., si bien en nuestra propuesta su uso se limitó a la edición y comentario de vídeos.

En particular, el *role-playing* se planteó para una tarea que los estudiantes desarrollaron durante varias semanas en la asignatura Dirección de Empresas. Dicha tarea consistía en plantear una idea de negocio que fuese suficientemente atractiva como para atraer a inversores. En esta actividad, los estudiantes trabajaban en grupos de cinco personas y desempeñaban dos roles. En primer lugar, el rol de emprendedores, creando una empresa ficticia y vendiendo su idea de negocio a potenciales inversores. En segundo lugar, el rol de inversores, valorando las ideas de negocios del resto de grupos (véase figura 4). Las especificaciones de la tarea para cada uno de los dos roles se resumen en el cuadro 1. Cuando los grupos de estudiantes adoptaban el rol de emprendedores debían diseñar un breve plan de negocio, identificando el nicho de mercado que deseaban cubrir, la misión y los principales objetivos generales y departamentales de la empresa ficticia. En este caso, la propuesta debía editarse en forma de vídeo, con una duración máxima de 5 minutos. Cada grupo debía subir el vídeo a la sección del Flip correspondiente a las ideas de negocio. Finalizado el plazo para subir estos vídeos, los grupos de estudiantes cambiaban de rol y adoptaban el rol de inversores potenciales. Para ello, debían visualizar los vídeos del resto de grupos y escoger aquella idea de negocio que les resultase más atractiva y en la que estarían dispuestos a invertir su capital. Una vez escogida la idea de negocio, los grupos debían editar una respuesta –también en forma de vídeo– al vídeo correspondiente a la idea de negocio escogida, explicando por qué motivos consideraban que la empresa podía ser potencialmente rentable (con un máximo de 1 min). Por ejemplo, en la figura 4, el grupo X escoge como mejor idea de negocio la del grupo 3, por lo que edita un comentario en forma de vídeo sobre el vídeo inicial del grupo 3.

Figura 4. *Role-playing* a través de Flip



Cuadro 1. **Especificaciones para el *role-playing***

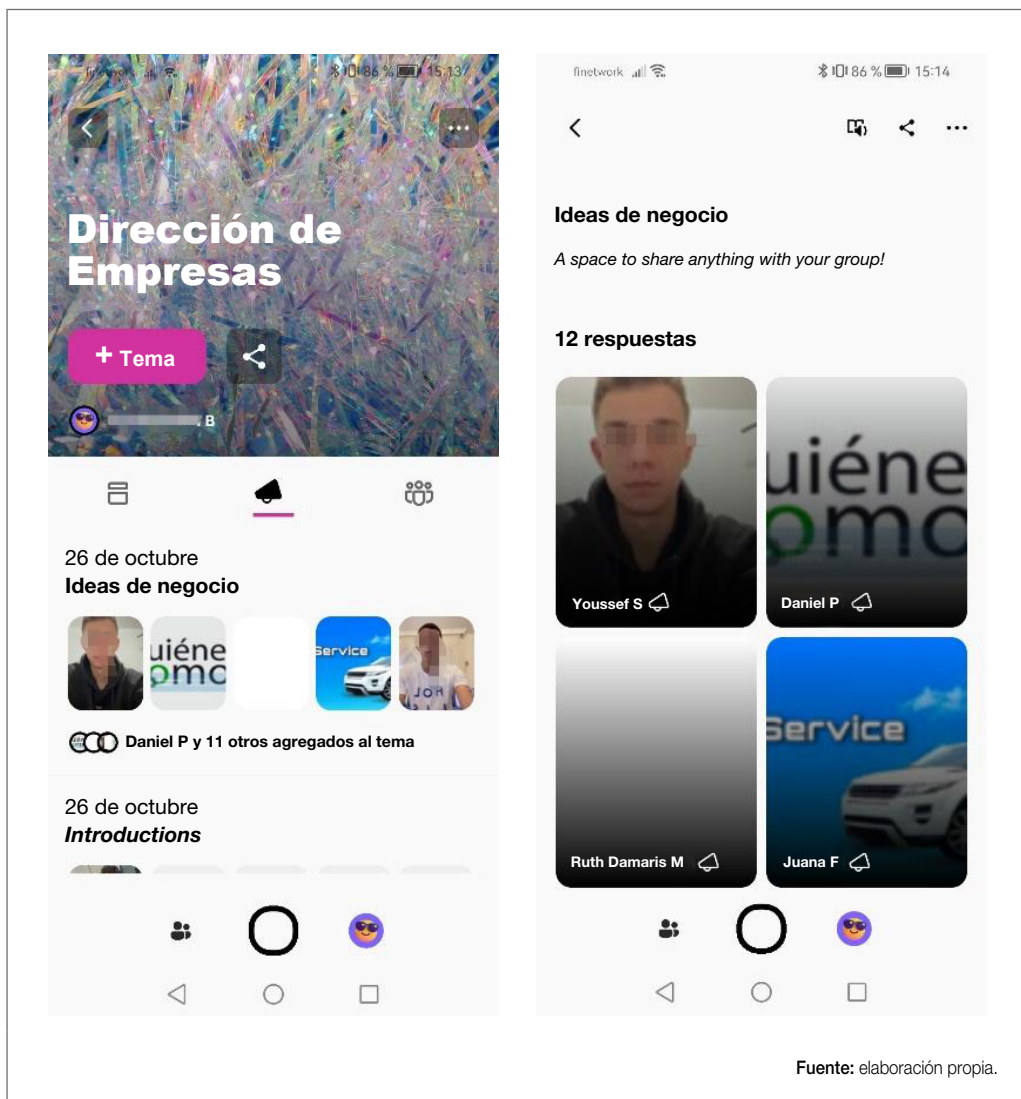
<p>Emprendedores/as</p>	<p>En grupos de cinco personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imaginad que queréis crear vuestra propia empresa. • Seleccionad un ámbito de negocio (binomio producto/mercado) en el que exista algún nicho de mercado todavía no cubierto. • Resumid la misión de la empresa. • Identificad los principales objetivos estratégicos de la empresa para el próximo año. • Señalad cuál o cuáles son los departamentos más importantes de la empresa e identificad algunos objetivos departamentales. <p>Preparad una presentación en forma de vídeo y subidla al Flip de nuestra asignatura (apartado «Ideas de negocio»).</p> <p>El formato del vídeo es libre, pero su duración no debe exceder los 5 minutos.</p>
<p>Inversores/as</p>	<p>En grupo, visualizad los vídeos de vuestros compañeros en el Flip de la asignatura (apartado «Ideas de negocio»).</p> <p>Elegid aquella idea de negocio o empresa que consideréis más atractiva.</p> <p>Como inversores potenciales, comentad el vídeo del grupo que hayáis escogido, aportando razones por las cuales invertiríais en esta empresa.</p> <p>El vídeo deberá tener una duración máxima de 1 minuto.</p>

Fuente: elaboración propia

El resultado final de esta actividad de *role-playing* se muestra en la figura 5. Como se observa, en la cuadrícula de la asignatura Dirección de Empresas, se ha activado el tema denominado «Ideas de negocio», en las que los diferentes grupos participantes suben los vídeos correspondientes a esta actividad.

Por nuestra experiencia, consideramos que el *role-playing* es una actividad que favorece la experimentación activa del estudiantado. En nuestro caso particular, los estudiantes actúan como emprendedores e inversores, exponiéndose a una situación similar, si bien mucho menos compleja a las que pueden encontrar en su futuro laboral. Sin embargo, esta actividad proporciona otras ventajas más allá de la oportunidad de la experimentación activa. En particular, la actividad de *role-playing* recoge también un componente de evaluación por pares que contribuye al pensamiento crítico del estudiantado y al clima de aprendizaje activo y cooperativo propio de la educación experiencial. Asimismo, la visualización y edición de vídeos de forma asíncrona contribuye a mejorar las habilidades del estudiantado para realizar presentaciones en público, tal y como han demostrado investigaciones previas (por ejemplo, Namin *et al.*, 2021).

Figura 5. Flip con las ideas de negocio



3.2.2. Reuniones con personas directivas a través de Google Meet

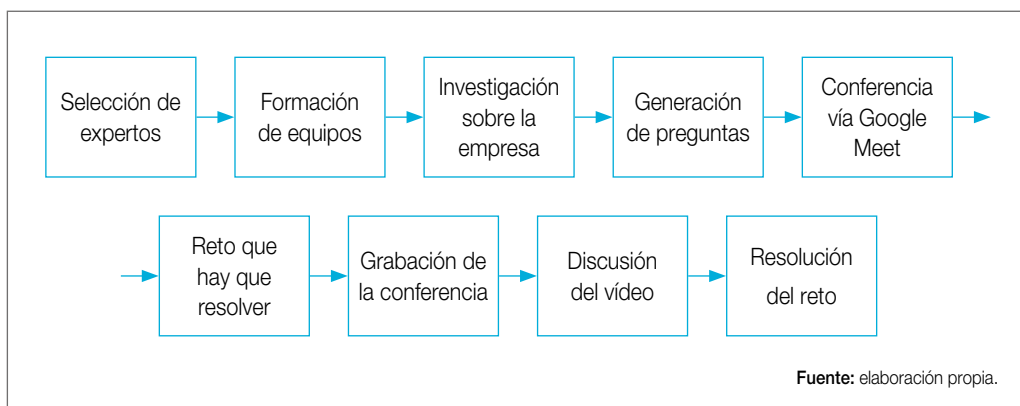
Una práctica común para reforzar los vínculos entre el aula y la realidad estudiada consiste en que el profesorado de una determinada asignatura busque expertos en la materia como conferenciantes invitados. Estos conferenciantes invitados incrementan los beneficios

de las metodologías pedagógicas clásicas y proporcionan un aprendizaje más realista, en comparación con los métodos tradicionales de aprendizaje teórico (Li y Guo, 2015). Jennings *et al.* (2010) consideran que los conferenciantes invitados contribuyen a mejorar la eficacia pedagógica de la educación experiencial al proporcionar al estudiantado información cualitativa procedente de expertos de un sector en concreto y al posibilitar la interacción entre las empresas y las universidades.

En nuestra propuesta, optamos por un formato *online*, a través de videoconferencias, para realizar las conferencias de expertos invitados. Consideramos que tanto estudiantado como profesorado está ya plenamente habituado a este formato por su experiencia en la docencia semipresencial o docencia *online* que se implantó temporalmente en las universidades españolas a partir de la declaración de la pandemia del COVID-19. Tradicionalmente, las conferencias con un ponente invitado tienen un enfoque centrado en el conferenciante, quien se limita a hacer una presentación sobre el tópico que se va a tratar y en la que los estudiantes suelen ser aprendices pasivos en este proceso. Esta situación se agrava aún más en un entorno de aprendizaje en línea, ya que las conferencias suelen presentarse en formato asíncrono. Como resultado, los estudiantes no obtienen todos los beneficios de los conferenciantes invitados, perdiéndose de este modo la inversión en tiempo y en esfuerzo que supone acercarlos a las aulas (Li y Guo, 2015). Para evitar estos inconvenientes, en la asignatura Dirección de Empresas optamos por un formato de conferencia «preguntas-respuestas» a través de Google Meet. Esta aplicación de Google favorece la comunicación síncrona entre el conferenciante y el estudiantado en el aula. Para ello, se utilizaron las pantallas y los equipos de sonido instalados en las aulas.

Nuestra propuesta tenía como objetivo fundamental involucrar de forma activa al estudiantado en las conferencias de los expertos, para lo cual diseñamos esta actividad siguiendo las fases descritas en la figura 6.

Figura 6. **Etapas para la implementación de conferencias de expertos**



En primer lugar, consideramos que la selección de una persona experta en la materia debe ajustarse cuidadosamente al contenido del curso. El docente tiene que identificar a los ponentes invitados adecuados para la clase, estableciendo unas expectativas claras de esta actividad. Dada la naturaleza de la asignatura Dirección de Empresas, en este curso académico participaron dos directivos de diferentes áreas funcionales, como son la directora de Marketing de la filial española de una multinacional y el director de Recursos Humanos de una empresa española fabricante de encimeras de cocina. Las conferencias se organizaron en un formato de preguntas y respuestas para favorecer la participación y la implicación del estudiantado. Para ello, se pidió a los alumnos que formasen equipos de un máximo de cinco componentes. A continuación, cada equipo debía realizar una labor previa de investigación acerca de las empresas participantes en las conferencias, identificando ámbito de negocio, productos/servicios ofrecidos, tamaño organizativo, estructura organizativa, etc. En función de esta información, los equipos de estudiantes debían elaborar una batería de preguntas dirigida al conferenciante invitado de la empresa. Estas actividades tuvieron lugar una semana antes de la conferencia, por lo que la docente remitió a los conferenciantes las preguntas elaboradas por los estudiantes con anterioridad a su intervención. Durante el transcurso de la conferencia a través de Google Meet, la profesora, actuando como representante de los estudiantes, trasladaba al ponente las preguntas planteadas por los diferentes equipos. Asimismo, al finalizar la conferencia, el experto planteaba un reto al que actualmente se estaba enfrentando su organización para que los estudiantes planteasen posibles respuestas. Este reto no debía resolverse de inmediato, sino que los estudiantes tenían varias semanas para poder analizarlo y plantear soluciones alternativas. Además de esta comunicación en tiempo real entre el experto y el estudiantado, la conferencia se grabó y se subió al aula virtual de la asignatura para que pudiese verse todas las veces que fuera necesario por parte de los equipos de estudiantes. Transcurridas dos semanas, los alumnos comentaron sus reflexiones sobre el reto planteado por la empresa y se discutieron las soluciones con el docente.

3.2.3. Debate grupal a través de Twitter

Otro de los pilares de la educación experiencial según el modelo de Kolb (1984) es la capacidad del estudiantado para realizar una observación reflexiva de la realidad. Una herramienta comúnmente adoptada en la educación superior para favorecer la reflexión del estudiantado es el uso de debates grupales en el aula. Los debates fomentan el aprendizaje activo de los estudiantes, al otorgarles la responsabilidad de comprender el contenido del curso, un enfoque que transforma completamente su perspectiva de pasiva a activa (Snider y Schnurer, 2002). La literatura empírica previa ha demostrado que los debates representan una herramienta para mejorar el aprendizaje, ya que el alumno participa activamente en el proceso no solo mostrando más interés por la asignatura y sus contenidos (objetivos a corto plazo), sino también trabajando en la adquisición de otras competencias genéricas (resultados a largo plazo). El debate grupal permite al estudiantado

poner en práctica una serie de habilidades (por ejemplo, comunicación, búsqueda de información, trabajo en equipo, pensamiento crítico, etc.) que lo diferencian de cualquier otra metodología de aprendizaje activo y constituye su principal ventaja frente a ellas. Otro valor añadido es que las competencias transversales/genéricas adquiridas a través del debate grupal pueden extrapolarse a otras asignaturas independientemente de su contenido (Alén *et al.*, 2015).

En esta propuesta se presenta una iniciativa de debate grupal guiado para la asignatura Dirección de Empresas a través de Twitter. Esta herramienta de *microblogging* permite al suscriptor difundir mensajes cortos a otros suscriptores del servicio. Los suscriptores pueden leer los mensajes del *microblog* en línea o solicitar que las actualizaciones se envíen en tiempo real a su ordenador o dispositivo móvil. A través de sus *hashtags* y *retweets*, Twitter permite establecer un diálogo entre los diferentes usuarios. Desde su lanzamiento en 2006, profesores de todo el mundo lo han introducido en prácticas educativas innovadoras, ya que tiene un gran potencial para ampliar la enseñanza y el aprendizaje más allá de las clases formales (Tur y Marín, 2015). Su uso en la educación superior ha sido muy variado, siendo una herramienta de gran valor para favorecer la comunicación institucional, para llevar a cabo actividades de seguimiento, como una vía de comunicación con el profesor, como herramienta de discusión grupal, de comunicación instantánea en las clases, etc. (Malik *et al.*, 2019). De este modo, el uso de Twitter en las aulas universitarias no representa una mera distracción, sino que se convierte en una herramienta de comunicación y de colaboración muy potente (Wankel, 2009).

En este trabajo proponemos el uso de Twitter como una herramienta de debate grupal guiado que es capaz de fomentar la capacidad de reflexión del estudiantado. Atendiendo a las palabras de Kassens-Noor (2012), «Twitter puede ser una herramienta de aprendizaje activo que promueva las conexiones con el aprendizaje en la vida real, fomentando así la reflexión crítica y favoreciendo una mejor comprensión de la materia» (p. 11). El debate grupal guiado a través de Twitter favorece las interacciones activas, informales y entre pares, con capacidad para mejorar la implicación y el aprendizaje del estudiantado (Kassens-Noor, 2012).

Como paso previo al uso de Twitter en la asignatura Dirección de Empresas, la profesora evaluó la experiencia previa de Twitter entre el estudiantado de cada clase, siendo muy elevado el número de estudiantes que nunca había utilizado Twitter (92 %). Por este motivo, se llevó a cabo una sesión previa sobre el uso básico de Twitter, presentando a los alumnos la terminología básica de Twitter y el uso de *hashtags* y *retweets*. Durante esta sesión previa, los estudiantes que no tenían una cuenta en Twitter procedieron a activarla. En esta sesión previa, se presentaron también las tareas que los estudiantes debían realizar en Twitter, ofreciéndoles dos posibilidades (véase cuadro 2). En ambas, la duración de la tarea se extendía durante todo el semestre académico, pudiendo participar en el debate durante cualquier momento entre los meses de septiembre y diciembre.

Cuadro 2. Especificaciones para el uso de Twitter

<p>Reglas para el uso de Twitter en la tarea 1</p>	<p>Inserta un mínimo de tres <i>tweets</i> con enlaces a noticias sobre empresas que describan alguno de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La empresa como sistema. • Los objetivos empresariales. • Planes empresariales. • Sistemas de control en las empresas. • Estructura organizativa. • Estrategias empresariales. • Direcciones de crecimiento. • Métodos de crecimiento. • Liderazgo. • Motivación laboral. • Prácticas de recursos humanos. • Sistemas productivos. <p>Añade como comentario a cada uno de los <i>tweets</i> tu opinión acerca de cómo se relaciona la noticia seleccionada con la temática escogida.</p> <p>Añade una respuesta al menos a tres de los <i>tweets</i> publicados por tus compañeros de la asignatura.</p> <p>No olvides incluir el <i>hashtag</i> correspondiente a tu grupo: #asignaturadirecciondeempresas_a</p>
<p>Reglas para el uso de Twitter en la tarea 2</p>	<p>Responde al menos a tres de los <i>tweets</i> insertados por la profesora respondiendo a las cuestiones planteadas.</p> <p>Recuerda que estos <i>tweets</i> están insertados con el <i>hashtag</i> de tu grupo: #asignaturadirecciondeempresas_a</p>

Fuente: elaboración propia

Al finalizar el semestre, los estudiantes habían publicado un total de 38 nuevos *tweets* relacionados con la temática de la asignatura y habían insertado siete comentarios a las cuestiones planteadas por la profesora, si bien ningún estudiante comentó los *tweets* publicados por sus compañeros.

3.2.4. Análisis de documentos corporativos: creación de *e-portfolios* a través de Google Docs

El uso de portafolios en educación ha sido habitual durante las últimas décadas, cuando docentes de todo el mundo y de distintos ámbitos utilizaban portafolios físicos para recopilar trabajos de los alumnos con el fin de evaluar o documentar sus capacidades. La prolifera-

ción de las tecnologías digitales sustituyó los portafolios físicos por digitales (*e-portfolios* o portafolios electrónicos) y aumentó las capacidades, las funciones y la portabilidad de las recopilaciones de los trabajos del estudiantado. Podemos definir el *e-portfolio* como compilaciones en la web de evidencias de aprendizaje generadas por el estudiantado (documentos, proyectos multimedia, imágenes, etc.) que muestran su esfuerzo, progresos y logros. Así, el *e-portfolio* es un recurso que permite al estudiantado mostrar y transformar en evidencias aquello que ha aprendido en una asignatura (Barberà *et al.*, 2009; Ciesielkiewicz *et al.*, 2019).

En ese marco, el profesor debe tomar una serie de decisiones acerca del tipo de *e-portfolio* que se va a solicitar al estudiantado, el lugar que ocupará el profesor y el alumno en su elaboración, así como la forma en que se evaluará. De este modo, para que el *e-portfolio* contribuya al aprendizaje del estudiantado, no debe ser reducido a un mero instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que debe incluir una serie de elementos que permitan abarcar y estudiar de forma holística la realidad del aula. Es, por tanto, fundamental plantearse reflexiones en torno al por qué del portafolios, su formato, los elementos que se van a incorporar, los criterios de evaluación, la planificación de los tiempos y la organización del análisis y retroalimentación (Barberà *et al.*, 2009). El cuadro 3 resume las características del *e-portfolio* en nuestra propuesta de educación experiencial en función de los criterios sugeridos por Barberá *et al.* (2009).

Cuadro 3. Características del *e-portfolio* en la asignatura Dirección de Empresas

Característica	Descripción
Objetivo del <i>e-portfolio</i>	Recopilar respuestas a las tareas planteadas por el docente en función de documentos corporativos de empresas españolas. Repositorio de actividades de enseñanza-aprendizaje elaborados por el estudiantado.
Formato	Carpeta o documento Google Docs compartido en Google Drive. Por equipos de trabajo de máximo 5 personas. Compartido con el docente.
Elementos	Resolución de tareas propuestas por el docente. Anexos con documentación adicional.
Criterios de evaluación	Argumentación proporcionada en las respuestas a las tareas propuestas. Formato y redacción.
Planificación de los tiempos	Semanalmente, los estudiantes responden a las tareas propuestas.
Retroalimentación	En forma de comentarios en Google Docs.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el cuadro 3, el objetivo del *e-portfolio* para la asignatura Dirección de Empresas es convertirse en un repositorio de tareas elaboradas por los estudiantes en función de diferentes documentos corporativos de empresas españolas, tales como planes estratégicos, memorias anuales, planes de sostenibilidad, etc., que va creciendo y ampliándose a medida que el estudiante avanza en el conocimiento de la materia. Consideramos que el trabajo realizado por los equipos de estudiantes en función de estos documentos corporativos les permite experimentar y poner en práctica los conocimientos adquiridos a través del resto de actividades desarrolladas en la asignatura, contribuyendo de este modo a su aprendizaje experiencial. El cuadro 4 incluye la relación de los documentos corporativos seleccionados para nuestra asignatura, así como los contenidos correspondientes de la materia que se pretendía abordar con cada uno de ellos.

Cuadro 4. Relación de documentos corporativos para la asignatura Dirección de Empresas

Documento corporativo	Enlace al documento	Contenidos que se van a aplicar
Plan estratégico de Caixabank.	https://www.caixabank.com/deployedfiles/caixabank/Estaticos/PDFs/Inversores_institucionales/220517_InvestorDay_es.pdf	Clasificación de los objetivos empresariales. Clasificación de los planes.
Plan de desarrollo sostenible de Iberdrola.	https://www.iberdrola.com/wcorp/gc/prod/es_ES/informe-integrado/2021/informe-integrado/desarrollo-sostenible.html	Objetivos de desarrollo sostenible.
Memoria anual Inditex.	https://static.inditex.com/annual_report_2021/es/documentos/memoria_anual_2021.pdf	Teoría de sistemas. Estrategias competitivas. Modos de crecimiento. Grupos de interés.
Plan de recursos humanos de Mapfre.	https://www.mapfre.com/statics/juntas-generales/2020/Personas_y_Organizacion_2019.pdf	Prácticas de recursos humanos. Motivación.
Memoria de sostenibilidad de Grefusa.	https://grefusa.com/wp-content/uploads/2021/11/MEMORIA-SOSTENIBLE-GREFUSA-2020-1.pdf	Gestión de operaciones. Sostenibilidad. Cultura organizativa.

Fuente: elaboración propia.

En relación con las tareas propuestas para los portafolios, Alcaraz Alarirche (2016) destaca la importancia de incluir en los portafolios educativos material de anclaje elaborado por

el profesor, tales como tablas, fichas, cuestionarios, que sirvan de guía al alumnado para preguntarse y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Para ello, en el *e-portfolio* de la asignatura Dirección de Empresas, cada tarea propuesta se introduce con una serie de cuestiones específicas a las que los grupos de estudiantes deben dar respuesta en función de la revisión del documento corporativo en concreto y a la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos durante la asignatura. Por ejemplo, para el caso del plan estratégico de CaixaBank, se plantearon las tareas que se recogen en el cuadro 5.

Cuadro 5. Ejemplo de tareas propuestas en función de los documentos corporativos

Lee el documento adjunto que recoge el Plan Estratégico 2022-2024 de CaixaBank. También puedes consultarlo a través del siguiente enlace: https://www.caixabank.com/deployedfiles/caixabank/Estaticos/PDFs/Inversores_institucionales/220517_InvestorDay_es.pdf

A partir de la información recogida en el plan estratégico, analiza las siguientes cuestiones:

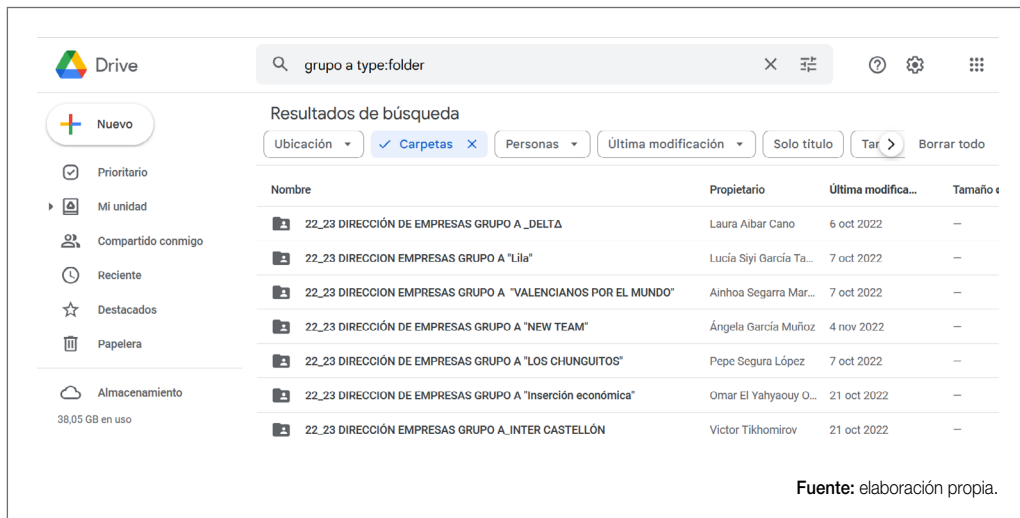
1. ¿Cuáles son las principales variables del entorno que se han tenido en cuenta para definir el plan estratégico? ¿Cuáles son las principales características de la propia empresa que se han tenido en cuenta para definir el plan estratégico?
2. Clasifica los objetivos de CaixaBank siguiendo los tres criterios analizados en la teoría (según los resultados, la especificidad y el nivel jerárquico).
3. Desarrolla los planes que se podrían llevar a cabo para alcanzar algunos de los objetivos incluidos en el plan estratégico de la entidad.

Fuente: elaboración propia.

Retomando las características del *e-portfolio* descritas en el cuadro 3, el «formato» escogido para el *e-portfolio* fue un documento Google Docs, o bien una carpeta de Google Drive que contenía diferentes documentos, siendo responsabilidad de cada equipo de estudiantes su creación y edición. Asimismo, estos documentos y carpetas debían ser compartidos por el docente de la asignatura para facilitar su revisión y posterior retroalimentación (véase figura 7).

Los «elementos» de cada *e-portfolio* fueron principalmente la resolución de las tareas propuestas por el profesorado en función de los documentos corporativos escogidos, así como cualquier otro material adicional que los equipos de estudiantes consideraron apropiado para cada actividad en cuestión. En cuanto a los «criterios de evaluación» del *e-portfolio* se tuvo en cuenta los argumentos esgrimidos por los equipos de trabajo para dar respuesta a las tareas y preguntas planteadas por el profesorado, así como el formato y la redacción de los diferentes informes, que debían actualizarse «semanalmente» en los *e-portfolios*. Tras la revisión de los portafolios por parte del profesorado, la «retroalimentación» tuvo lugar a través de comentarios insertados en los diferentes documentos creados por los equipos de trabajo, indicando no únicamente la calificación obtenida en la tarea, sino también aquellas cuestiones que requerían de alguna mejora por parte del estudiantado.

Figura 7. Relación de e-portfolios en Google Drive de los equipos de estudiantes



4. Resultados

Siguiendo las propuestas de Reid y Baker (2018) para evaluar los resultados de las innovaciones educativas, una intervención pedagógica nueva en el aula debe someterse a una evaluación rigurosa para poder valorar sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos autores proponen implementar la intervención educativa en un grupo escogido de estudiantes (grupo experimental) y, posteriormente, medir los resultados de dicha intervención tanto en el grupo experimental como en un grupo de control con características similares al grupo experimental, a fin de comparar los resultados entre los dos grupos. Tal y como se detalló en el apartado 3.1, la implementación de la educación experiencial a través de las TIC se llevó a cabo en un grupo de estudiantes de la asignatura Dirección de Empresas, siendo este el grupo experimental. Con el propósito de conseguir una evaluación más completa de los resultados alcanzados con nuestra propuesta, incluimos en nuestros análisis un grupo de control, es decir, otro grupo de estudiantes de la asignatura que realizó un seguimiento tradicional de la materia. El tamaño medio de ambos grupos, en función del número de estudiantes matriculados, es de 60 estudiantes. La asistencia a las clases no suele superar el 60 %, si bien se da la posibilidad a los alumnos de participar en las actividades propuestas de forma remota.

Para evaluar los resultados de nuestra propuesta de educación experiencial a través de las TIC recabamos información tanto subjetiva como objetiva, a partir de diferentes indicadores (véase cuadro 6).

Cuadro 6. **Variables de resultados**

Indicador	Tipo de información	Escalas
Involucración académica.	Subjetiva, en función de cuestionarios.	Involucración emocional (5 ítems). Involucración física (5 ítems). Involucración cognitiva (4 ítems). Burch <i>et al.</i> (2015).
Aplicabilidad de los conocimientos.	Subjetiva, en función de cuestionarios.	3 ítems. Black <i>et al.</i> (2021).
Satisfacción con <i>role-plays</i> (Flip).	Subjetiva, en función de cuestionarios.	1 ítem. Elaborado por la autora del presente trabajo.
Satisfacción con las reuniones de directivos (Google Meet).	Subjetiva, en función de cuestionarios.	1 ítem. Elaborado por la autora del presente trabajo.
Satisfacción con el debate grupal (Twitter).	Subjetiva, en función de cuestionarios.	1 ítem. Elaborado por la autora del presente trabajo
Satisfacción con <i>e-portfolio</i> (Drive).	Subjetiva, en función de cuestionarios.	1 ítem. Elaborado por la autora del presente trabajo.
Satisfacción con la asignatura.	Subjetiva, en función de cuestionarios.	1 ítem. Elliot y Shin (2002).
Resultados académicos.	Objetiva, en función de registros oficiales de la universidad.	Nota media obtenida en la asignatura.

Fuente: elaboración propia.

Como se indica en el cuadro anterior, siete de los indicadores se evaluaron de forma subjetiva, a partir de la opinión del estudiantado de nuestra asignatura. Para ello, elaboramos un cuestionario dirigido tanto al grupo experimental como al grupo de control que incluía medidas relativas a la involucración académica, aplicabilidad de los conocimientos, satisfacción con las actividades de educación experiencial (solo para el grupo experimental) y satisfacción general con la asignatura. Este cuestionario se distribuyó en papel durante la última sesión de la asignatura, unas semanas antes del examen final. Se informó a los es-

tudiantes de que sus respuestas serían anónimas y confidenciales y que los datos se iban a emplear únicamente de forma agregada. Este proceso concluyó con un total de 35 respuestas válidas para el grupo experimental y de 23 respuestas para el grupo de control. La tasa de respuesta fue del 100 %, puesto que todos los estudiantes presentes en el aula el día de la distribución del cuestionario respondieron al mismo. El número de respuestas, por tanto, no coincide con el número total de estudiantes matriculados en la asignatura, puesto que, como ya hemos comentado, no todos asisten a las clases presenciales.

La «involucración académica» hace referencia al tiempo y energía que los estudiantes dedican a las actividades llevadas a cabo en el aula, siendo considerada como uno de los mejores predictores del aprendizaje y desarrollo del estudiantado. En concreto, siguiendo la conceptualización de involucración de Kahn (1990) aplicada a la educación, la involucración académica es un constructo multidimensional que recoge tres componentes:

- **Involucración emocional.** Relacionada con estados de ánimo positivos del estudiantado.
- **Involucración física.** Participación activa y esfuerzos del estudiantado en las tareas propuestas.
- **Involucración cognitiva.** Se manifiesta en la focalización de la atención durante la realización de las actividades.

En nuestro cuestionario incluimos las escalas de medida correspondientes a estas tres dimensiones de la involucración académica desarrolladas por Burch *et al.* (2015) (véase anexo final). La escala de involucración emocional está compuesta por cinco ítems, tales como «me interesa el material que trabajamos en esta clase» (α Cronbach = 0,92). La escala de involucración física está compuesta también por cinco ítems (por ejemplo, «me esfuerzo al máximo en esta clase») (α Cronbach = 0,94). Por último, la involucración cognitiva se evalúa a través de 4 ítems, como, por ejemplo, «cuando estoy en el aula para esta clase, mi mente está centrada en las actividades propuestas por la profesora» (α Cronbach = 0,86). El alumnado respondió a estas cuestiones a partir de una escala Likert de 7 puntos, donde 1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo.

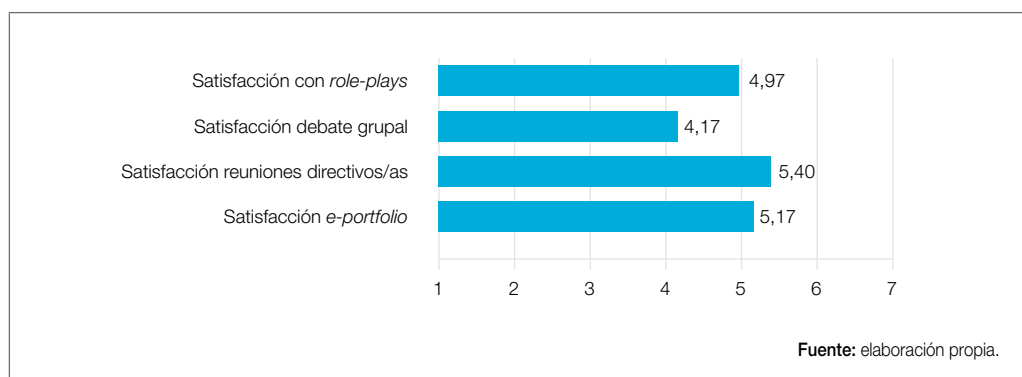
La «aplicabilidad de los conocimientos» hace referencia a la percepción individual que un estudiante tiene acerca de la utilidad de los conocimientos adquiridos en una asignatura para su futuro laboral (Rothwell *et al.*, 2008), siendo una variable determinante de la futura empleabilidad de los egresados. Para su medición, utilizamos la escala de medida de Black *et al.* (2021), compuesta por tres ítems, tales como «considero que lo que he aprendido en esta asignatura será relevante para mis posibilidades futuras de empleo» (α Cronbach = 0,94) (véase anexo final). Del mismo modo que para la escala anterior, los estudiantes respondieron en función de una escala Likert de 7 puntos, donde 1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo.

En cuanto a la «satisfacción del estudiantado», esta hace referencia a una actitud a corto plazo, resultante de una evaluación por parte del estudiantado de las experiencias educativas (Weerasinghe *et al.*, 2017), siendo una variable que determina, entre otros, la motivación y la confianza del estudiantado, así como su permanencia en los estudios de grado (Murillo-Zamorano *et al.*, 2019). Por una parte, se evaluó la satisfacción de los estudiantes del grupo experimental con cada una de las cuatro actividades de educación experiencial desarrolladas durante el semestre, a partir de un único ítem para cada actividad, en el que el estudiante indicaba su grado de satisfacción o insatisfacción con los *role-plays* a través de Flip, las reuniones con los directivos a través de Google Meet, el debate grupal a través de Twitter y el *e-portfolio*. Por otra parte, consideramos interesante realizar una evaluación de la satisfacción global con la asignatura, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control, para lo cual se utilizó un único ítem: «En general, ¿cuál es tu grado de satisfacción con la asignatura?» (Elliot y Shin, 2002), medido con una escala Likert de 7 puntos, siendo 1 = muy insatisfecho y 7 = muy satisfecho (véase anexo final).

Finalmente, utilizamos un indicador objetivo de los «resultados académicos» del estudiantado, en función de las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes después de la primera convocatoria oficial de exámenes (entre 0 y 10 puntos).

En general, observamos que los estudiantes del grupo experimental muestran unos niveles altos de involucración académica (valor medio involucración emocional = 5,27; valor medio involucración física = 5,66; y valor medio involucración cognitiva = 5,52). En cuanto a la satisfacción con las actividades de educación experiencial propuestas, la figura 8 muestra que la actividad que recibe una puntuación media mayor es la correspondiente a las conferencias de los expertos (valor medio = 5,40), seguido de la elaboración del *e-portfolio* (valor medio = 5,17). Por el contrario, es el debate grupal a través de Twitter la actividad de educación experiencial peor valorada por los estudiantes del grupo experimental (valor medio = 4,17).

Figura 8. Nivel de satisfacción con las actividades de educación experiencial



En cuanto a la satisfacción global con la asignatura, este indicador alcanza una valoración media de 5,80 puntos en una escala del 1 al 7. Finalmente, por lo que se refiere a los resultados académicos, la tasa de aprobados en el grupo experimental es del 82 %, con una nota media de 6,95 (véase cuadro 7).

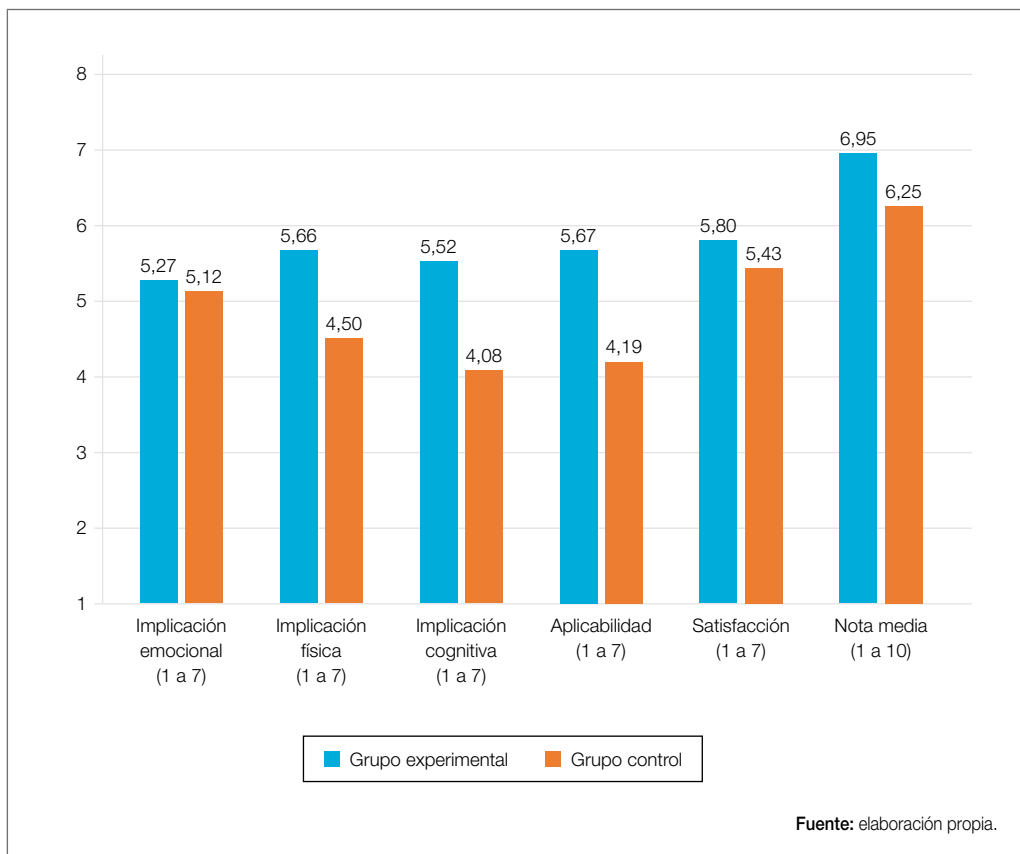
Cuadro 7. Resultados para el grupo experimental

	Número de estudiantes	Media	Desviación estándar
Involucración emocional	35	5,27	1,286
Involucración física	35	5,66	1,096
Involucración cognitiva	35	5,52	1,163
Aplicabilidad de los conocimientos	35	5,67	1,278
Satisfacción con el <i>e-portfolio</i>	35	5,17	1,871
Satisfacción con las conferencias	35	5,40	1,701
Satisfacción con el debate grupal	35	4,17	1,757
Satisfacción con el <i>role-plays</i>	33	4,97	1,571
Satisfacción general	35	5,80	1,208
Nota media de la asignatura	35	6,95	1,617

Fuente: elaboración propia.

La comparación de los resultados alcanzados en el grupo experimental con los resultados correspondientes al grupo de control muestra que el grupo experimental alcanza unos valores superiores en todos los indicadores considerados (véase figura 9). Sin embargo, los resultados del análisis ANOVA indican que estas diferencias no son estadísticamente significativas para la implicación emocional ($F = 0,217$; $p = 0,643$) ni para la satisfacción general con la asignatura ($F = 1,497$; $p = 0,226$). Sí que se observan diferencias estadísticamente significativas para la implicación física ($F = 16,947$; $p < 0,001$), para la implicación cognitiva ($F = 23,155$; $p < 0,001$) y para la aplicabilidad de los conocimientos ($F = 18,381$; $p < 0,001$). En cuanto a los resultados académicos, el grupo experimental obtuvo una calificación media (media = 6,95) ligeramente superior al grupo de control (media = 6,25), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($F = 5,873$; $p = 0,017$).

Figura 9. Comparación de resultados entre grupo experimental-grupo control



5. Conclusiones

A pesar de los beneficios que ha demostrado tener la educación experiencial para la motivación y los resultados académicos del estudiantado, su utilización en la educación superior resulta relativamente escasa, en comparación con su popularidad en otros niveles educativos. Este trabajo presenta una iniciativa de educación experiencial que descansa en la utilización de las TIC. Nuestra propuesta tiene lugar en el contexto de una asignatura del grado de Administración de Empresas y consideramos que, si bien, parcialmente, ha permitido acercar a nuestra clase la realidad de las organizaciones, ofreciendo al estudiantado contextos de aprendizajes tangibles que les permitan aplicar los contenidos teóricos a situaciones reales y aprender haciendo, en lugar de únicamente enfrentarse a conceptos abstractos.

Nuestra propuesta parte del modelo de educación experiencial de Kolb (1984) y propone cuatro actividades de educación experiencial que complementan las clases magistrales tradicionales de la asignatura. El conjunto de todas ellas pretende contribuir a que los estudiantes universitarios piensen, actúen, reflexionen y experimenten durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que estas actividades permiten al estudiantado basar los nuevos conocimientos en experiencias concretas para construir ideas y relaciones de forma activa en sus propias mentes. Las TIC han facilitado el acercamiento de la realidad empresarial al grado de Administración de Empresas a través de aplicaciones tales como Flip, Google Meet, Twitter o Google Docs. En concreto, hemos llevado a cabo cuatro actividades de educación experiencial, como son *role-plays*, reuniones con directivos, debate grupal y *e-portfolio*, para un grupo de estudiantes de la asignatura Dirección de Empresas de segundo curso del grado.

Los resultados indican que los estudiantes del grupo experimental alcanzan una calificación media superior al grupo de control y muestran niveles de implicación física y cognitiva significativamente mayores. Es decir, la educación experiencial a través de las TIC favorece no solo un mejor desempeño académico, sino también un mayor esfuerzo del estudiantado durante las clases. Asimismo, estas actividades permiten captar la atención del estudiantado, resultados todos ellos que van más allá de la mera consecución del aprobado y que, sin duda, contribuirán a su rendimiento académico en el futuro. Por otra parte, observamos cómo el grupo experimental considera que los conocimientos adquiridos en la asignatura tienen mayor aplicabilidad en su futuro profesional que los estudiantes del grupo de control. Este resultado es de vital importancia para los titulados en la actualidad, dada la elevada movilidad que se está produciendo en el mercado laboral. La empleabilidad de los conocimientos resulta clave a la hora de preparar para el trabajo a los egresados, proporcionándoles las actitudes y los conocimientos que les permitirán contribuir a los objetivos de la organización poco después de empezar a trabajar.

No observamos, sin embargo, diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de satisfacción general con la asignatura entre los estudiantes del grupo experimental y los del grupo de control. Esto puede deberse al hecho de que la satisfacción del estudiantado en la educación superior está determinada por múltiples factores, más allá de las actividades propuestas y la instrucción en el aula, tales como la calidad de las interacciones entre los estudiantes o las instalaciones del centro educativo (Letcher y Neves, 2010). Tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas en relación con la implicación emocional, mostrando ambos grupos de estudiantes un nivel elevado de la misma, superior a 5 puntos en ambos casos. Del mismo modo que para la satisfacción, este resultado puede deberse al hecho de que hay variables que no se han tenido en cuenta para analizar los resultados y que pueden influir en la implicación emocional del estudiantado. Por ejemplo, Núñez y León (2019), basándose en la teoría de la autodeterminación, demostraron que uno de los factores que más influye sobre la implicación emocional del estudiantado universitario es la autonomía percibida por parte del mismo en el aula. El rol del docente en la implementación de las actividades de educación experiencial descritas en este trabajo ha

podido afectar negativamente a la autonomía percibida por los estudiantes del grupo experimental, lo que puede explicar, en parte, que no se observen mayores diferencias con el grupo de control.

A un nivel mayor de detalle cabe mencionar que no todas las actividades de educación experiencial han sido igualmente valoradas por el estudiantado del grupo experimental. En particular, observamos que los estudiantes están más satisfechos con las reuniones con los directivos y con el *e-portfolio* en comparación con su satisfacción con los debates grupales, actividad que recibe la peor puntuación. En relación con los debates grupales, su aplicación a través de Twitter no ha estado exenta de dificultades debido a la poca familiaridad del estudiantado con esta herramienta. Las sesiones previas para iniciar al estudiantado en el uso de Twitter y los continuos recordatorios por parte de la docente para motivar a los estudiantes a subir *tweets* y comentar los *tweets* de los compañeros y/o docente no han dado los frutos esperados, siendo muy baja la participación del alumnado en estos debates. Consideramos que en trabajos futuros debería reforzarse la utilización de esta herramienta, por ejemplo, a través de nuevas utilidades, tales como su uso como un canal de comunicación entre el docente y el estudiantado acerca de las novedades de la asignatura o como un medio para estar actualizados acerca de información relevante en el ámbito de la dirección de empresas (por ejemplo, siguiendo a profesionales de la administración de empresas o a medios de comunicación especializados en este campo).

Asimismo, creemos que nuestra propuesta de educación experiencial puede ampliarse con otras metodologías del ámbito de la educación experiencial, tales como la simulación empresarial, que permitirían al estudiantado aplicar los conocimientos teóricos a la resolución de problemas organizativos similares a los que afrontan las empresas en la actualidad. Por otra parte, como línea futura de trabajo, consideramos interesante extender la evaluación por pares a todas las actividades de educación experiencial propuestas. En este trabajo la evaluación por pares se ha utilizado en el *role-playing*, pero, dado que la mayoría de las actividades se realizan en grupo, sería conveniente introducir un componente de evaluación entre los compañeros de los equipos de trabajo que permitiese valorar de una forma más precisa la contribución individual a las tareas propuestas.

Referencias bibliográficas


- Alcaraz Salariche, N. (2016). La evaluación a través de portafolios: ¿una ocasión para el aprendizaje? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 31-46. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.002>
- Alén, E., Domínguez, T. y Carlos, P. de. (2015). University students' perceptions of the use of academic debates as a teaching methodology. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 16, 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2014.11.001>

- Barberà, E., Gewerc Barujel, A. y Rodríguez Illera, J. L. (2016). Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-12. <https://revistas.um.es/red/article/view/271151>
- Benedito, I. (2022). «Prefiero tener menos dinero que aguantar esto, no estudié una carrera para servir platos»: 4 jóvenes cuentan qué hay detrás de la «Gran Renuncia» española. *Business Insider*. <https://www.businessinsider.es/desarrollo-profesional/gran-renuncia-espanola-no-estudie-carrera-servir-platos-1139821>
- Black, S. L., DeGrassi, S. W. y Sweet, K. M. (2021). Multisource feedback as an experiential learning enabler in large-format management classes. *Journal of Management Education*, 45(3), 479-517. <https://doi.org/10.1177/1052562920987292>
- Bradshaw, K. E. y Harvey, R. W. (2017). Accounting for taste: learning by doing in the college classroom. *College Quarterly*, 20(2). <https://collegequarterly.ca/2017-vol20-num02-spring/accounting-for-taste-learning-by-doing-in-the-college-classroom.html>
- Burch, G. F., Heller, N. A., Burch, J. J., Freed, R. y Steed, S. A. (2015). Student engagement: developing a conceptual framework and survey instrument. *Journal of Education for Business*, 90(4), 224-229. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1019821>
- Ciesielkiewicz, M., Wisser, W. y Rozells, D. (2019). International perspectives on e-portfolios in higher education: case studies from Asia, North America and Europe. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(21), 96-109. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i21.11048>
- Clark, T., Floyd, S. W. y Wright, M. (2004). Point-counterpoint: the future of the business school. *Journal of Management Studies*, 41(8), 1.499-1.500. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00483.x>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education* [version digital]. Asimis Books.
- Elliott, K. M. y Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Finkel, L. (2021). Formación y nuevas competencias para el trabajo y el empleo del futuro: retos para la educación superior, *Panorama Social*, 34, 137-149.
- García-Sánchez, S. y Luján-García, C. (2016). Ubiquitous knowledge and experiences to foster EFL learning affordances. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1.169-1.180. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1176047>
- Hale Feinstein, A., Mann, S. y Corsun, D. L. (2002). Charting the experiential territory: clarifying definitions and uses of computer simulation, games, and role play. *Journal of Management Development*, 21(10), 732-744. <https://doi.org/10.1108/02621710210448011>
- Healey, M. y Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99, 185-195. <https://doi.org/10.1080/00221340008978967>
- Iborra Juan, M.^a, Dasí Coscollar, À., Dolz Dolz, C. y Ferrer Ortega, C. (2014). *Fundamentos de dirección de empresas: conceptos y habilidades directivas*. Paraninfo.

- Itin, C. M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 85-97. <https://doi.org/10.1177/105382599902200206>
- Jennings, G., Kensbock, S. y Kachel, U. (2010). Enhancing «education about and for sustainability» in a tourism studies enterprise management course: an action research approach. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 10(2), 163-191. <https://doi.org/10.1080/15313221003792019>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://www.jstor.org/stable/256287>
- Kassens-Noor, E. (2012). Twitter as a teaching practice to enhance active and informal learning in higher education: the case of sustainable tweets. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 9-21. <https://doi.org/10.1177/1469787411429190>
- Knutson, S. (2003). Experiential learning in second-language classrooms. *TESL Canada Journal*, 52-64. <https://doi.org/10.18806/tesl.v20i2.948>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Association of American Colleges and Universities.
- Lai, C.-H., Yang, J.-C., Chen, F.-C., Ho, C.-W. y Chan, T.-W. (2007). Affordances of mobile technologies for experiential learning: the interplay of technology and pedagogical practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(4), 326-337. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00237.x>
- Letcher, D. W. y Neves, J. S. (2010). Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, 6, 1-26. <https://www.aabri.com/manuscripts/09391.pdf>
- Lewis, L. H. y Williams, C. J. (1994). Experiential learning: past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 62, 5-16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946203>
- Li, L. y Guo, R. (2015). A student-centered guest lecturing: a constructivism approach to promote student engagement. *Journal of Instructional Pedagogies*, 15, 1-7.
- Lowenthal, P. R. y Moore, R. L. (2020). Exploring student perceptions of Flipgrid in online courses. *Online Learning*, 24(4), 28-41.
- Lumina Foundation. (2014). *Great Jobs, Great Lives. Gallup-Purdue Index Report*. <https://www.luminafoundation.org/resource/great-jobs-great-lives/>
- Malik, A., Heyman-Schrum, C. y Johri, A. (2019). Use of Twitter across educational settings: a review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0166-x>
- Murillo-Zamorano, L. R., López Sánchez, J. Á. y Godoy-Caballero, A. L. (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: effects on students' satisfaction. *Computers & Education*, 141. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103608>

- Namin, A., Ketron, S. C., Kaltcheva, V. D. y Winsor, R. D. (2021). Improving student presentation skills using asynchronous video-based projects. *Journal of Management Education*, 45(6), 987-1.010. <https://doi.org/10.1177/1052562920978805>
- Nunes de Oliveira, S., Lenise do Prado, M., Silveira Kempfer, S., Gue Martini, J., Caravaca-Morera, J. A. y Bernardi, M. C. (2015). Experiential learning in nursing consultation education via clinical simulation with actors: action research. *Nurse Education Today*, 35(2), e50- e54. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.12.016>
- Núñez, J. L. y León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147-159.
- Pfeffer, J. y Fong, C. T. (2004). The business school «business»: some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies*, 41(8), 1.501-1.520. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00484.x>
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. En P. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology* (4.ª ed., Vol. 1). Wiley.
- Reid, J. R. y Baker, R. S. (2018). Designing and testing an educational innovation. *Pediatric Radiology*, 48, 1.406-1.409. <https://doi.org/10.1007/s00247-018-4193-x>
- Richmond, A. S. y Cummings, R. (2005). Implementing Kolb's learning styles into online distance education. *International journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 45-54.
- Roberts, J. (2018). From the editor: the possibilities and limitations of experiential learning research in higher education. *Journal of Experiential Education*, 41(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/1053825917751457>
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, 10(8), 89-102. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1970/1718>
- Rothwell, A., Herbert, I. y Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
- Schoemaker, P. J. (2008). The future challenges of business: rethinking management education. *California Management Review*, 50(3), 119-139. <https://doi.org/10.2307/41166448>
- Snider, A. y Schnurer, M. (2002). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. International Debate Education Association.
- Starkey, K., Hatchuel, A. y Tempest, S. (2004). Rethinking the business school. *Journal of Management Studies*, 41(8), 1.521-1.531. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00485.x>
- Tur, G. y Marín, V. I. (2015). Enhancing learning with the social media: student teachers' perceptions on Twitter in a debate activity. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 4(1), 46-53. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.102>

- Wankel, C. (2009). Management education using social media. *Organization Management Journal*, 6(4), 251-262. <https://doi.org/10.1057/omj.2009.34>
- Webb, L. (2006). Learning by doing. *Training Journal*, 36, 1-5.
- Weerasinghe, I. M., Lalitha, R. y Fernando, R. (2017). Students' satisfaction in higher education literature review. *American Journal of Educational Research*, 5(5), 533-539. [-5-5-9](#)
- Zydney, J. M. y Warner, Z. (2016). Mobile apps for science learning: review of research. *Computers & Education*, 94, 1-17.

 **Inmaculada Beltrán Martín.** Catedrática de universidad del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I (España). Imparte docencia en el grado en Administración de Empresas y en el doble grado de Administración de Empresas y Derecho de la Universitat Jaume I. Sus líneas de investigación abarcan diferentes aspectos de la dirección de recursos humanos de las empresas, como la flexibilidad de los recursos humanos, el empoderamiento de los empleados o la implementación de las estrategias de recursos humanos. Ha publicado sus investigaciones en revistas, tales como *International Journal of Human Resource Management*, *Journal of Management* o *Human Resource Management Journal*, entre otras.

Anexo. Cuestionarios para evaluar los resultados de la intervención pedagógica

En las siguientes preguntas se pide que valores cómo te has sentido durante el transcurso de este semestre en la asignatura Dirección de Empresas. Por favor, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo.

Involucración emocional	1	2	3	4	5	6	7
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---

1. Me entusiasma esta clase.
2. Me siento con energía cuando estoy en esta clase.
3. Me interesa el material que trabajamos en esta clase.
4. Me siento orgulloso de las tareas que realizo en esta clase.
5. Me siento bien con las tareas que realizo en esta clase.

Involucración física	1	2	3	4	5	6	7
----------------------	---	---	---	---	---	---	---

6. Trabajo con intensidad en las tareas de esta clase.
7. Me esfuerzo al máximo en esta clase.
8. Dedico mucha energía a esta clase.
9. Me esfuerzo al máximo para rendir bien en esta clase.
10. Me esfuerzo al máximo para completar las tareas de esta clase.

Involucración cognitiva	1	2	3	4	5	6	7
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---

11. Cuando estoy en el aula para esta clase, mi mente está centrada en las actividades propuestas por la profesora.
12. Cuando estoy en el aula para esta clase, presto mucha atención a las actividades propuestas por la profesora.
13. Cuando estoy en el aula para esta clase, me siento absorto en las actividades que realizamos.
14. Cuando estoy en el aula para esta clase, me concentro en las actividades propuestas.

Aplicabilidad de los conocimientos	1	2	3	4	5	6	7
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

15. En esta asignatura he adquirido conocimientos que creo que serán relevantes para mi futuro laboral.
16. Considero que lo que he aprendido en esta asignatura será relevante para mis posibilidades futuras de empleo.
17. Esta asignatura me ha preparado mejor para un entorno de trabajo que si no la hubiera cursado.

A continuación, se solicita que indiques tu grado de satisfacción con las actividades que hemos realizado durante la asignatura, siendo 1 = muy insatisfecho y 7 = muy satisfecho.

	1	2	3	4	5	6	7
18. <i>E-portfolio</i> .							
19. Videoconferencias con profesionales (Meet).							
20. Debate a través de Twitter.							
21. <i>Role-playing</i> a través de Flip.							
22. En general, ¿cuál es tu grado de satisfacción con la asignatura?							
