

**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 1

DIVULGACIÓN DE LA MORAL TRIBUTARIA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

JOSÉ ÁNGEL GÓMEZ REQUENA21

CAPÍTULO 2

ENSEÑANZA EFECTIVA A TRAVÉS DE MEDIOS DIGITALES

JOSÉ ZAPATA SEVILLA.....29

CAPÍTULO 3

EL ENFOQUE ANTROPOLÓGICO EDUCATIVO Y HUMANÍSTICO DE ORTEGA EN “MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD” (1930)

ALEJANDRO DE HARO HONRUBIA41

CAPÍTULO 4

COVID-19: EL IMPULSO DEFINITIVO HACIA LA UNIVERSIDAD DIGITALIZADA

IGNACIO ÁLVAREZ ARCÁ47

CAPÍTULO 5

INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE FLIPPED CLASSROOM ¿ALTERNATIVA A LAS CLASES ONLINE?

MELANIA SALAZAR-ORDÓÑEZ Y MACARIO RODRÍGUEZ-ENTRENA.....57

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS Y MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN GRADOS UNIVERSITARIOS DE EMPRESA Y MARKETING BAJO EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DEL COVID19

FERNANDO MARTÍNEZ LÓPEZ*, RAMÓN BONELL COLMENERO**, Y MARÍA DEL MAR PERONA ALFAGEME**71

CAPÍTULO 7

GESTIÓN ACADÉMICA EN TIEMPOS DE CRISIS: ADAPTACIÓN DE LAS ASIGNATURAS PRÁCTICAS Y CON ALTO GRADO DE EXPERIMENTALIDAD DURANTE LA COVID-19

RUTH CICUÉNDEZ SANTAMARÍA Y PABLO PRIETO DÁVILA.....85

CAPÍTULO 8

APS: UNA METODOLOGÍA PARA REHUMANIZAR EL DERECHO

JUANITA PEDRAZA CÓRDOBA97

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS Y MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN GRADOS UNIVERSITARIOS DE EMPRESA Y MARKETING BAJO EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DEL COVID19

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

**Universidad Alfonso X El Sabio; **Universidad Complutense*

INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior supo dar respuesta a las necesidades de la sociedad incorporando las competencias genéricas dentro de los objetivos de aprendizaje en los grados universitarios europeos. En este sentido el Proyecto Tuning facilitó la labor ya que reunió, definió y catalogó estas competencias. Se puede decir entonces que “una competencia o conjunto de competencias significa que una persona pone en práctica determinada capacidad o habilidad para desempeñar una labor y que puede hacerlo de un modo que permita evaluar el nivel de consecución” (Comité de Gestión de Tuning, 2006).

Dentro de las competencias genéricas, Tuning (2006) señaló el trabajo en equipo entre otras como una de las más destacadas entre los empleadores, hecho que sigue manteniéndose en el tiempo como manifiesta el informe de Infoempleo y Adecco (2020).

Esta realidad ha llevado a que el entorno universitario garantice actividades que fomenten el trabajo en equipo y sus dimensiones en las aulas (Torrelles et al., 2011). Diferentes autores ponen el foco en que las dimensiones que acompañan al trabajo en equipo son otras competencias como la comunicación, resolución de problemas y liderazgo (Lerner, Magrane, y Friedman, 2009; Weaver et al., 2010). Diferentes estudios ya han puesto de manifiesto que el trabajo en equipo se entrena en las universidades o bien de forma específica o bien como herramienta para alcanzar otras (Lerís, Letosa, Usón, Allueva, y Bueno, 2017; Rojas, Jiménez-Fernández, y Martínez-Heredía, 2019) y en concreto en carreras de empresa y economía (Hernández y Rodrigo, 2013).

Sin embargo, la explosión digital de la última década con el colofón durante la pandemia del COVID19 del presente año ha llevado a profundos cambios en la sociedad. Nuevas tecnologías han pasado a estar en el centro del desarrollo como puede ser el Big Data (Montoriol, 2015), el internet de las cosas o Internet of the Things (García, 2017), la realidad virtual (Sánchez-Cabrero et al., 2019) y la

gamificación (Kusuma, Wigati, y Suryapranata, 2018). Estas nuevas dimensiones además de en la educación se están estudiando en diferentes campos destacando entre otros el de la empresa (Rodríguez et al., 2020).

Estos cambios también afectan a la educación universitaria que al incorporar más innovaciones tecnológicas (Martínez-López y Jaén, 2020) han desembocado en el desarrollo de más formación online o blended (mezcla de formación presencial y en línea). Esta situación trae nuevos retos, ya que el entorno actual está más alejado del que alumbró el Espacio Europeo de Educación Superior y el Proyecto Tuning, como el de saber si realmente este nuevo tipo de formación garantiza la adquisición de competencias tan importantes como la del trabajo en equipo.

Las investigaciones que hay al respecto aún no aclaran el grado de alcance que se tiene de las competencias genéricas y en particular del trabajo en equipo en entornos universitarios y en concreto en las carreras de empresa y economía (Batalla, Rimbau, y Serradell, 2014; Collado y Fachelli, 2019). Herradón, Blanco, Pérez, y Sánchez (2009) indican que en la formación mixta no se alcanza a desarrollar el trabajo en equipo, mientras que García et al. (2016) señalan lo contrario.

Objetivos

El objetivo principal es conocer si los estudiantes de los grados de empresa y marketing consideran que han desarrollado la competencia de trabajo en equipo durante las clases de forma virtual en la pandemia COVID19.

Como objetivos secundarios se plantean los siguientes:

El trabajo en equipo durante la clase virtual estimula la asistencia de los estudiantes a la misma.

La función Grupos de Blackboard Collaborate ayuda a desarrollar la competencia en trabajo en equipo durante las clases virtuales.

Establecer si los estudiantes de estos grados universitarios prefieren desarrollar la competencia de trabajo en equipo durante las clases de forma virtual o presencial.

Identificar si los estudiantes de educación superior consideran que han mejorado su grado de digitalización provocado por el cambio de formación presencial a formación virtual por el COVID19.

MÉTODO

Para alcanzar estos objetivos se planteó una investigación de carácter exploratorio y descriptivo aplicando una encuesta de opinión que sirviera para generar la información necesaria (Georgina, Zermeño, y Guzmán, 2009; Li y Tse, 2019; Núñez, Belmonte, Guerrero, y Sánchez, 2020). La recogida de datos se realizó

durante los meses de mayo y junio de 2020 durante el comienzo de la clase virtual correspondiente al grupo de estudiantes analizados.

La población objeto de estudio debían ser estudiantes universitarios de grados de empresa y marketing que hubieran desarrollado dentro del aula la competencia de trabajo en equipo durante la formación presencial y la formación virtual que se dio en el curso 2019-2020. Para ello, se eligió como muestra los estudiantes de las materias de carácter anual de Habilidades Directivas, Dirección de Ventas y Negociación, Dirección y Gestión de Recursos Humanos, Simulador Empresarial de Marketing y Coaching y Desarrollo Profesional del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Grado en Dirección Comercial y Marketing, más sus respectivas combinaciones, de la Universidad Alfonso X el Sabio en Villanueva de la Cañada, Madrid, España. De esta forma, se garantizó que los estudiantes durante el primer cuatrimestre del curso tuvieron solo formación presencial mientras que durante el segundo cuatrimestre principalmente tuvieron formación virtual (Cardoso, Cardoso, Morgado, y Teixeira, 2019; Georgina Zermeño, y Guzmán, 2009).

En estas asignaturas se desarrolló la competencia de trabajo en equipo en el aula a través de diferentes estrategias en las que se construyeron equipos para resolver diferentes acciones según la sesión, como tormentas de ideas, resolución de problemas, simulaciones o estudio del caso. En todos los casos, se establecieron equipos de trabajo de entre dos a cuatro miembros que afrontaron la tarea determinada durante un tiempo concreto de la clase bajo la supervisión del profesor. De esta forma, se aseguró que en todos los grupos se realizó una interacción correcta y se desarrolló esta competencia. En el caso de la formación virtual, se utilizó la función grupos de la plataforma Blackboard Collaborate para generar el entorno adecuado para el trabajo en equipo. Esta función permitía la creación de grupos independientes entre sí dentro de la propia aula virtual. Estos grupos podían interactuar entre ellos usando las herramientas de esta plataforma como son el audio, la cámara, la pizarra o compartir documentos. El profesor pudo pasarse por cada grupo para guiarles, ayudarles o supervisarles.

La encuesta de opinión utilizada para la recogida de información se dividió en dos partes, una relacionada con la adquisición del trabajo en equipo en la formación virtual y la otra con la comparación con la formación presencial. Todas las preguntas tuvieron respuestas cerradas, salvo dos de ellas que se dejaron abiertas con el fin de enriquecer el análisis posterior. Se distribuyó de forma electrónica a través de EncuestaFacil.com gracias al marco de colaboración entre EncuestaFacil.com y la Fundación Universia.

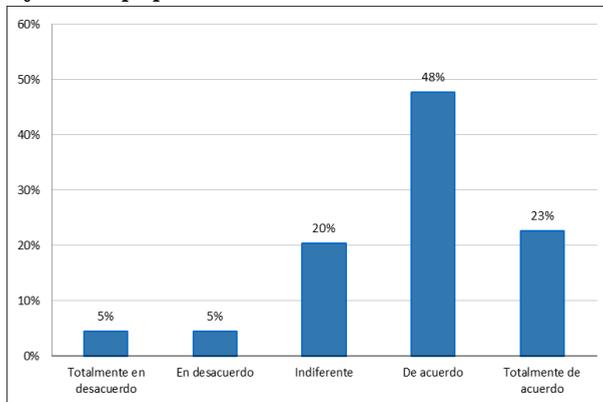
RESULTADOS

Del análisis de resultados se debe subrayar que se contó con una alta participación, el 82% de los estudiantes, ya que contestaron 45 de los 55 estudiantes matriculados en las asignaturas señaladas anteriormente. Este volumen de datos significa que no es una muestra representativa, sin embargo, dado el carácter novedoso del objeto de estudio se considera que la información obtenida en esta investigación ayudará a conocerlo mejor y a plantear futuras investigaciones.

De los aspectos sociodemográficos de la muestra hay que indicar que el 51% fueron hombres y el 49% mujeres. El 62% cursaban un doble grado mientras que el 38% realizaban uno solo, en todos los casos, grados relacionados con la empresa y/o el marketing. Además, los estudiantes pertenecían a todos los cursos menos al primero. El 38% a segundo curso, el 33% a cuarto curso, el 18% a tercer curso y el 11% a quinto curso. El rango de edades fue el comprendido entre los 19 y los 35 años, distribuyéndose de la siguiente forma: el 22% - 20 años, el 20% - 19 y 22 años respectivamente, el 13% - 21 años, el 11% - 23 años y el 12% - los mayores de 23 años.

A través de los resultados de la encuesta el 71% de los estudiantes valoraron positivamente el trabajo en equipo como estímulo para asistir a las clases virtuales. De estos, el 23% estuvo totalmente de acuerdo y el 48% de acuerdo. Para el 20% les resultó indiferente y el 10% manifestó no estar de acuerdo (véase Figura 1).

Figura 1. Trabajar en equipo durante la clase virtual anima a asistir a la misma



Fuente: Elaboración propia

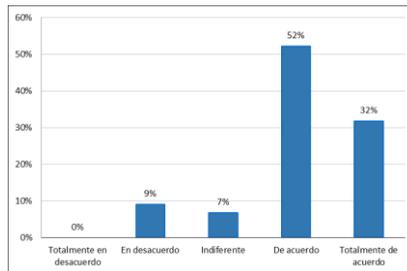
Para desarrollar la competencia de trabajo en equipo los encuestados coincidieron en un 84% en estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la función Grupos de la plataforma Blackboard Collaborate es una herramienta que lo facilita durante las clases virtuales (véase Figura 2). Sin embargo, cuando se les preguntó sobre el grado de satisfacción este porcentaje desciende hasta el 73%

(véase Figura 3). Se trasladan esos once puntos porcentuales al resultado de indiferencia que era un 7% en la Figura 2 y pasa a ser un 18% en la Figura 3.

Prácticamente la totalidad de los estudiantes recomendaron el uso de esta herramienta en otras asignaturas, un 93% dijeron que sí frente al 7% que dijeron que no. Para conocer las razones se planteó una pregunta abierta para que explicaran de una forma cualitativa su opinión. Las respuestas se han agrupado en los tres siguientes ámbitos: la funcionalidad de la herramienta, el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo y la motivación para aprovechar la clase virtual.

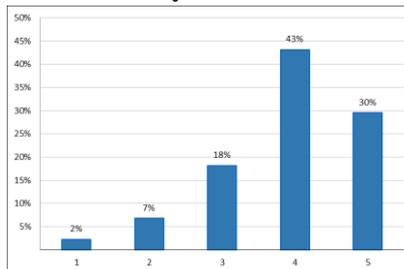
Un 35% de los estudiantes la recomendaron porque habían desarrollado diversas competencias como el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales o la comunicación oral. Un 30% por la funcionalidad de la herramienta como la facilidad y la comodidad de su uso. Un 25% la destacó porque facilita el trabajo en equipo y esto motiva a la asistencia a clase y ayuda a la adquisición de los conocimientos. Algunas de estas respuestas se pueden observar en la Tabla 1.

Figura 2. La función Grupos de Collaborate facilita el trabajo en equipo durante las clases virtuales



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Grado de satisfacción con la utilización de la herramienta Grupos de Collaborate durante las clases virtuales (valore del 1 al 5, donde 1 significa totalmente insatisfecho y 5 totalmente satisfecho)



Fuente: Elaboración propia

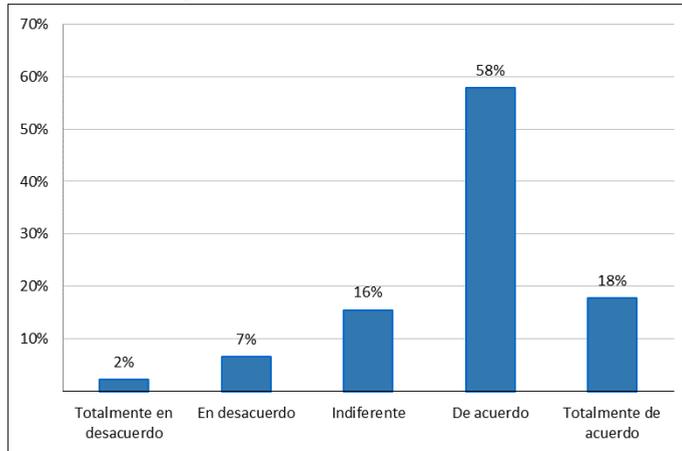
Tabla 1. Principales motivos para recomendar el uso de la herramienta Grupos de Colaborate en otras asignaturas

Ámbitos	Respuestas
Competencias	“Es muy útil para colaborar con los demás”
Competencias	“Facilidad para una comunicación bidireccional y poder interactuar entre todos cuando sea necesario. Los grupos de trabajo y la división en salas por grupos está muy bien lograda”
Competencias	“Porque considero que mediante este método los alumnos podemos desarrollar ciertas competencias como puede ser el trabajo en equipo, entre otras, las cuales nos servirán y sin duda alguna nos ayudarán mucho de cara al futuro”
Funcionalidad	“Al fin y al cabo, en una situación tan especial como esta ayuda mucho una aplicación que realmente de muy pocos fallos y que sea fácil de usar, y creo que Colaborate lo es”
Funcionalidad	“Es una herramienta en la cual no cuesta nada entrar, se pueden compartir archivos fácilmente interactuar entre profesor y alumnos de manera más cómoda”
Funcionalidad	“Por comodidad, interacción y facilidad”
Motivación	“Creo que trabajar en equipo estando cada uno en casa hace la clase bastante más entretenida y amena, a la vez que nos comunicamos como si estuviésemos juntos y puede ser una forma de aprender para otras asignaturas que igual se hacen más pesadas en el formato online”
Motivación	“El poder trabajar en grupo en las clases online no solo hace que sean más entretenidas, sino que te empuja a participar y esforzarte más en la asignatura. Es una forma de continuar con una cierta normalidad las clases y es sin duda una herramienta muy buena para las asignaturas prácticas. Así pues, la recomendaría para todas las asignaturas con una parte práctica en la que se tengan que hacer trabajos”
Motivación	“Es una forma interactiva y divertida de llevar la clase, sería interesante que agregarán la función de tener una pizarra virtual en cada grupo para escribir”

Fuente: Elaboración propia.

El entrenamiento de la competencia de trabajo en equipo durante las clases virtuales para el 76% de los estudiantes ha facilitado la adquisición de conocimientos teóricos de mejor forma que con una clase virtual magistral. De este 76%, el 18% está totalmente de acuerdo y el 58% de acuerdo (véase Figura 4).

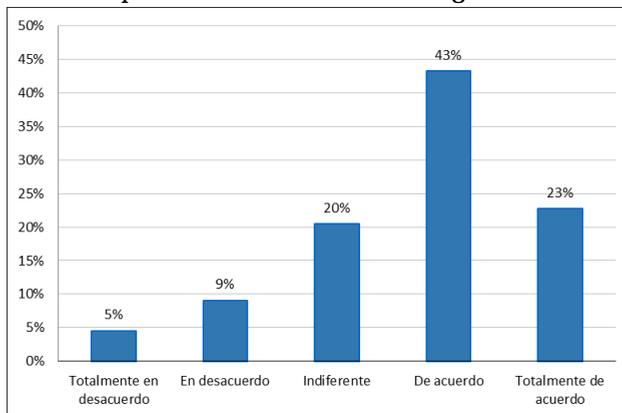
Figura 4. El trabajo en equipo facilita asimilar mejor los conceptos que se imparten en la clase que durante una sesión online magistral



Fuente: Elaboración propia

Para el 66% de los encuestados indicó que el trabajo en equipo facilita el desarrollo de otra competencia como es comunicación interpersonal durante las clases virtuales mejor que si la sesión fuera magistral (véase Figura 5). En esta ocasión aquellos que pensaron que esto es indiferente fueron un 20%, mientras los que no estaban de acuerdo o totalmente en desacuerdo fueron un 14%.

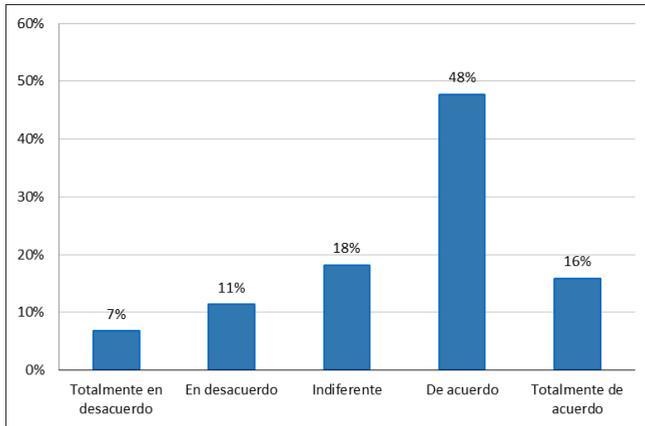
Figura 5. El trabajo en equipo ayuda a interactuar más con los compañeros del curso que en una sesión online magistral



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a que, si el trabajo en equipo ayuda a comunicarse a un estudiante de una forma más activa que durante una sesión online magistral, el 64% contestó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 18% indiferente y el 18% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (véase Figura 6).

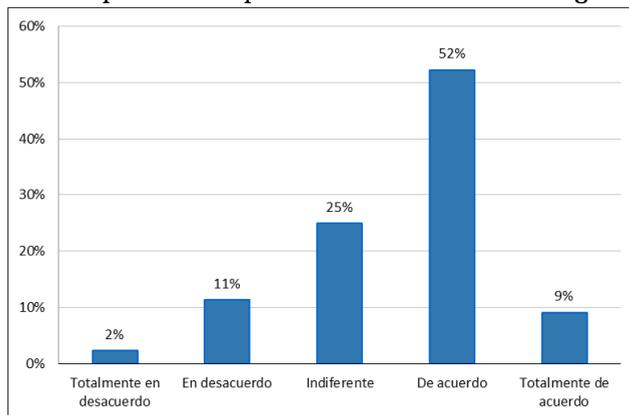
Figura 6. El trabajo en equipo facilita comunicarse de forma más activa con los compañeros del curso que en una sesión online magistral



Fuente: Elaboración propia

En relación con el trabajo en equipo y la competencia de resolución de problemas vemos que baja hasta el 61% de aquellos que están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que una favorece la otra más que una clase virtual magistral. Los indiferentes llegan hasta el 25% (véase Figura 7),

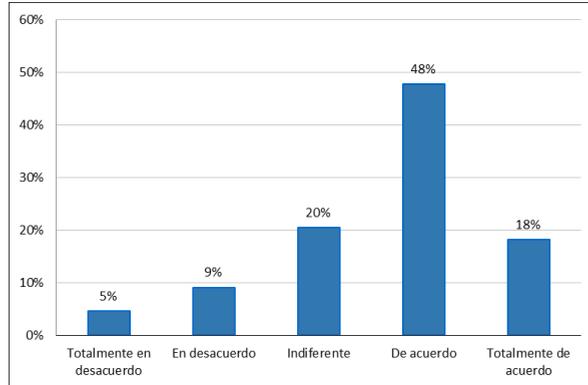
Figura 7. El trabajo en equipo favorece la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas que en una sesión online magistral



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, cuando se estudia si el trabajo en equipo favorece el liderazgo, el porcentaje volvió a situarse en el 66% de aquellos que estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo. Los indiferentes fueron un 20% (véase Figura 8).

Figura 8. El trabajo en equipo desarrolla mejor la capacidad de motivar y de coordinar al equipo hacia metas comunes que en una sesión online magistral



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los resultados en relación si han desarrollado más o menos una competencia en la formación presencial o virtual indica que en todas las preguntas la formación presencial es mejor considerada que la formación virtual. Los estudiantes en un 80% prefirieron la formación presencial frente al 9% la formación virtual para la adquisición de conocimientos. El 91% la prefirió cuando se les preguntó sobre en cuál de ellas interactuaban mejor con el resto de los compañeros durante la clase. El 86% la consideraron como una forma mejor para estimular su comunicación oral, el 73% mejor para la resolución de problemas, el liderazgo y el trabajo en equipo en general (véase Tabla 2).

Tabla 2. Preferencias entre la formación presencial y la formación virtual

En qué tipo de formación	Formación presencial	Formación virtual	Indistintamente
...consideras que has desarrollado mejor tu capacidad para trabajar en equipo durante la clase	73%	11%	16%
...consideras que asimilas mejor los conceptos que se imparten en la clase	80%	9%	11%

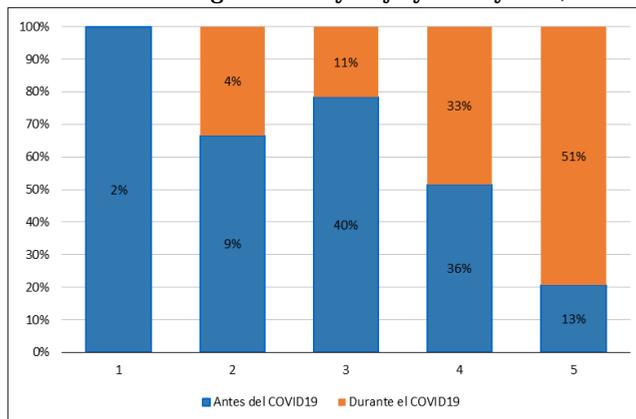
Tabla 2. Preferencias entre la formación presencial y la formación virtual (continuación)

En qué tipo de formación	Formación presencial	Formación virtual	Indistintamente
...te comunicas de forma más activa con los compañeros del curso durante la clase	86%	7%	7%
...consideras que interactúas mejor con los compañeros del curso	91%	9%	0%
...desarrollar mejor la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas durante la clase	73%	9%	18%
...desarrollas mejor la capacidad de motivar y de coordinar al equipo hacia metas comunes durante la clase	73%	14%	14%

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar el análisis de los resultados, los estudiantes consideran que han mejorado su grado de digitalización significativamente. El 84% señalaron que han llegado a un grado alto o muy alto durante el periodo de estudio virtual provocado por el COVID19, mientras que antes de la pandemia solo el 49% indicaban estar en esos grados (véase Figura 9).

Figura 9. Grado de digitalización antes y durante el COVID19 (valores del 1 al 5, donde 1 significa muy bajo y 5 muy alto)



Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Se considera que se alcanza el objetivo principal de la investigación, ya que como se ha revisado en los resultados se ha comprobado que los estudiantes consideran que han sido capaces de desarrollar la competencia del trabajo en equipo durante las clases virtuales en las que ha participado durante la pandemia del COVID19.

El trabajo en equipo es una herramienta pedagógica de primera magnitud durante las clases frente a las sesiones magistrales como demuestran los diferentes resultados que se obtuvieron en esta investigación. No solo sirve como elemento motivacional para estimular la asistencia de los estudiantes, sino que sirve para desarrollar las principales competencias ligadas al trabajo en equipo como las habilidades interpersonales, la comunicación oral, la resolución de problemas y el liderazgo. Los resultados de estas otras competencias reforzaron el objetivo principal de este estudio, ya que en todas ellas los estudiantes también señalaron haberlas alcanzado durante las clases virtuales.

Los resultados también han revelado que la función Grupos de la plataforma Blackboard Collaborate es eficaz para desarrollar el trabajo en equipo durante las clases virtuales siendo recomendada por los estudiantes para que se generalice entre las asignaturas de los diferentes grados a los que pertenecen.

Los estudiantes han percibido que su grado de digitalización ha mejorado durante la pandemia COVID19 por lo que se puede concluir que si tienen más impacto académico a través del mundo virtual su competencia tecnológica mejorará.

Otra de las conclusiones más importantes de esta investigación es la puesta en valor de la formación presencial frente a la formación virtual. Los encuestados señalaron la formación presencial como la mejor para el desarrollo de las competencias del trabajo en equipo, comunicación interpersonal, comunicación oral, resolución de problemas y liderazgo. Todos los porcentajes estuvieron por encima del 70% y por encima del 80% para las relacionadas con la comunicación y los conocimientos.

La limitación principal de esta investigación es el tamaño de la muestra lo que debería animar a realizar una futura investigación donde está sea más amplia y representativa de la población objeto de estudio. De esta forma, se podrá aceptar o rechazar los resultados de esta investigación de carácter exploratorio-descriptivo.

Igualmente, resultaría interesante profundizar en la competencia de trabajo en equipo como variable principal en la motivación de los estudiantes para asistir a clase y para la adquisición de conocimientos en la educación superior. También, sería conveniente realizar una investigación que sea capaz de identificar en cuál de las dos formaciones, presencial o virtual, se adquieren mejor las competencias transversales que se exigen dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

REFERENCIAS

Batalla, J. M., Rimbau, E., y Serradell, E. (2014). El e-learning en las disciplinas de la economía y la empresa. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2), 3–11. doi:10.7238/rusc.v11i2.2168

Cardoso, P., Cardoso, P., Morgado, L., y Teixeira, A. (2019). Open Practices in Public Higher Education in Portugal: faculty perspectives. *Open Praxis*, 11(1), 55–70.

Collado, A., y Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-21. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/22654>

Comité de Gestión de Tuning (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe*.

Comité de Gestión de Tuning (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe*.

García, M.G., López, C.B., Molina, E.C., Expósito, E., & Ruiz, Y.A. (2016). Development and evaluation of the team work skill in university contexts. Are virtual environments effective?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 13(5). doi:10.1186/s41239-016-0014-1

García, V. (2017). Special issue on advances and applications in the internet of things and cloud computing. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 4(3), 35-42.

Georgina, M., Zermeño, G., y Guzmán, S. M. (2009). Estudio exploratorio-descriptivo Curso Híbrido: Contabilidad V. *Revista de Investigación Educativa de La Escuela de Graduados En Educación (RIEEGE)*, 4, 70–79.

Hernández, P., y Rodrigo, A. (2013). ¿Cómo cooperan los estudiantes de primero de ADE? Trabajo en equipo: diseño basado en Economía Experimental. @tic. *Revista d'innovació Educativa*, 0(10), 44–54. doi:10.7203/attic.10.1847.

Herradón, R., Blanco, J., Pérez, A., y Sánchez J.A. (2009). Experiencias y metodologías b-learning para la formación y evaluación en competencias genéricas en Ingeniería. *La Cuestión Universitaria*, 5, 33-45.

Kusuma, G.D., Wigati, E.K., y Suryapranata, L.K.P. (2018). Analysis of Gamification Models in Education Using MDA Framework. *Procedia Computer Science*, 135, 385-392. doi:10.1016/j.procs.2018.08.187

Lerís, D., Letosa, J., Usón, A., Allueva, P., y Bueno, C. (2017). Trabajo en equipo y estilos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1267–1284. doi:10.5209/RCED.51722

Lerner, S., Magrane, D., y Friedman, E. (2009). Teaching Teamwork in Medical Education. *Mount Sinai Journal of Medicine: A Journal of Translational and Personalized Medicine*, 76(4), 318–329. doi:10.1002/msj.20129

Li, Y., y Tse, M. M. Y. (2019). Pain situations among working adults and the educational needs identified: An exploratory survey via WeChat. *BMC Public Health*, 19(1). doi:10.1186/s12889-019-7503-9

Martínez-López, F., y Jaén, R. (2020). Instagram como herramienta para fomentar el Lore de los estudiantes en educación superior. En M.C. Pérez-Fuentes (ed.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación* (pp. 679–689). Madrid: Dykinson.

Montoriol, J. (2015). Digitalizarse o morir: la transformación digital de industrias y empresas. *Dossier: La economía digital. La Caixa Research*, 4, 36-37.

Núñez, J. A. L., Belmonte, J. L., Guerrero, A. J. M., y Sánchez, S. P. (2020). Effectiveness of innovate educational practices with flipped learning and remote sensing in earth and environmental sciences-An exploratory case study. *Remote Sensing*, 12(5), 897. doi:10.3390/rs12050897

Rodríguez, L.F., Perona, M., Martínez-López, F., Reichardt, S., Fuente, M., y Martínez-López, L. (2020). III Barómetro DCH sobre la Digitalización de la función de RR.HH. en España (III). *Capital Humano*, marzo, 86-91.

Rojas, D. G., Jiménez-Fernández, S., y Martínez-Heredia, N. (2019). Cooperative work as a training tool for university students. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 17(3), 41–58. doi:10.15366/reice2019.17.3.003

Sánchez-Cabrero, R., Costa-Román, Ó., Pericacho-Gómez, F. J., Novillo-López, M. Á., Arigita-García, A., y Barrientos-Fernández, A. (2019). Early virtual reality adopters in Spain: sociodemographic profile and interest in the use of virtual reality as a learning tool. *Heliyon*, 5(3). doi:10.1016/j.heliyon.2019.e01338

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., & Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equip: Definición y categorización. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL8.pdf>

Weaver, S. J., Rosen, M. A., Diazgranados, D., Lazzara, E. H., Lyons, R., Salas, E., ... King, H. B. (2010). Does teamwork improve performance in the operating room? A multilevel evaluation. *Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 36(3), 133–142. doi:10.1016/S1553-7250(10)36022-3

