



¿Asistir a clase sirve para algo? Metodologías docentes pensadas para combatir la desmotivación y el absentismo universitario*

<https://doi.org/10.22395/csye.4947>

Javier Águila Díaz

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
jagudia@upo.es
<https://orcid.org/0000-0001-7447-4143>

M^a Ángeles Quesada Cubo

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
maquecub@upo.es
<https://orcid.org/0000-0002-3138-7426>

Daniel Valdivia Alonso

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
dvalalo@upo.es
<https://orcid.org/0009-0006-2000-5038>

RESUMEN

La preocupación por el absentismo universitario ha aumentado recientemente. Diversos estudios indican que el alumnado rehúye de las clases magistrales, donde adopta un rol pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el objetivo principal de este trabajo es reflexionar sobre tres metodologías docentes orientadas a combatir la desmotivación y el absentismo universitario. Estas propuestas se han llevado a cabo en distintas titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. La primera consiste en el desarrollo de los pódcast como mecanismo de ensamblaje entre los contenidos teóricos y prácticos. La segunda conlleva la elaboración colectiva de un manual didáctico por parte del alumnado, con el objetivo

Cómo citar: Águila Díaz J., Quesada Cubo, M. A. y Valdivia Alonso, D. (2025). ¿Asistir a clase sirve para algo? Metodologías docentes pensadas para combatir la desmotivación y el absentismo universitario. *Ciencias Sociales y Educación*, 14(27), 1-26. <https://doi.org/10.22395/csye.4947>

Recibido: 12 de julio de 2024.

Aprobado: 7 de agosto de 2025.

Esta publicación y las propuestas de innovación docente son fruto de la actuación de las autorías, derivada de su actividad académica e investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide.

Copyright © 2025. *Ciencias Sociales y Educación* es una publicación de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CCBY-NC-ND 4.0).

de que fuera protagonista en la creación del contenido de la asignatura. Finalmente, la tercera, es una propuesta de clase invertida que pretende que el alumnado adopte un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de las tres metodologías ha contemplado tanto las impresiones del profesorado, mediante observación, como la valoración del propio alumnado, a través de cuestionarios. Los resultados evidencian una alta motivación del estudiantado por aprender a través de proyectos de forma colaborativa y haciendo uso de las TIC, lo que se vincula con una autopercepción positiva del aprendizaje, que, además, incide en su asistencia y en el desarrollo de una participación activa. En conclusión, el estudiantado resulta una pieza clave en la evaluación de las prácticas docentes, resultando fundamental su consideración para fortalecer la docencia universitaria y los sistemas educativos en general.

Palabras clave: sociología de la educación; innovación educacional; enseñanza de las ciencias sociales; educación activa; enseñanza superior; investigación acción; clase invertida; manual didáctico; pódcast.

Is Attending Class Worth It? Teaching Methodologies Designed to Fight Demotivation and University Absenteeism

ABSTRACT

University absenteeism has been increasingly concerning recently. Several studies suggest that students shy away from lectures, where a passive role is imposed in their learning process. Thus, this article presents a reflection upon three teaching methodologies to fight demotivation and university absenteeism. These proposals have been conducted in several programs at Universidad Pablo Olavide's Social Science Department. First, podcast development as a mechanism linking theoretical and practical contents. Second, students' collective work on preparing a didactic handbook that was meant to be central in class content creation. Third, a flipped classroom proposal intended to lead students to take on an active role during their teaching-learning process. Assessing the three approaches included both faculty's views—through observation—and the student's assessment themselves—through questionnaires. Findings showed high motivation among students to learn through collaborative projects using ICTs, which was linked to a positive learning perception among students impacting attendance and leading to active participation. In conclusion, students are a key element in assessing teaching practice, which turns to be fundamental to strengthen university teaching and educational systems in general.

Keywords: sociology of education; educational innovation; social science teaching; active education; higher education; action-research; flipped classroom; didactic handbook; podcast.

Assistir às aulas serve para alguma coisa? Metodologias de ensino pensadas para combater a desmotivação e o absentismo universitário

RESUMO

A preocupação com o absentismo universitário tem aumentado recentemente. Diversos estudos indicam que os estudantes evitam as aulas expositivas tradicionais, nas quais assumem um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente, o principal objetivo deste trabalho é refletir sobre três metodologias de ensino voltadas para combater a desmotivação e o absentismo no ensino superior. Essas propostas foram implementadas em diferentes cursos da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Pablo de Olavide. A primeira consiste no desenvolvimento de podcasts como mecanismo de articulação entre os conteúdos teóricos e práticos. A segunda envolve a elaboração coletiva de um manual didático pelos próprios estudantes, com o objetivo de que estes se tornem protagonistas na criação do conteúdo da disciplina. Por fim, a terceira é uma proposta de sala de aula invertida que busca promover a adoção de um papel ativo por parte dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação das três metodologias considerou tanto as percepções do corpo docente, por meio da observação, quanto a avaliação dos próprios estudantes, por meio de questionários. Os resultados evidenciam uma elevada motivação do alunado para aprender de forma colaborativa e por meio de projetos, utilizando as TIC, o que se relaciona com uma autopercepção positiva da aprendizagem, impactando, além disso, na assiduidade e no desenvolvimento de uma participação ativa. Conclui-se que o estudante é uma peça-chave na avaliação das práticas pedagógicas, sendo fundamental sua consideração para o fortalecimento da docência universitária e dos sistemas educacionais em geral.

Palavras-chave: sociologia da educação; inovação educacional; ensino das ciências sociais; educação ativa; ensino superior; pesquisa-ação; sala de aula invertida; manual didático; podcast.

Introducción

El artículo plantea la implementación de metodologías docentes que resulten atractivas para el alumnado de Ciencias Sociales, aunque bien podrían extenderse al alumnado universitario en general si se considerasen apropiadas. Para ello, se presenta una reflexión en torno a la percepción del profesorado, así como del alumnado, sobre tres propuestas de innovación docente que han sido aplicadas y evaluadas en distintas titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Su potencial radica en que su implementación se considera favorable para aumentar la participación y motivación del alumnado en el aula, lo que puede contribuir a una reducción de la tasa de absentismo y de abandono de las respectivas titulaciones, promoviendo que adopte un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, varias investigaciones centradas en el absentismo universitario han señalado la demanda del alumnado sobre la implementación de modelos docentes más dinámicos y alejados de las tradicionales clases magistrales (Álvarez Pérez y López Águilar, 2011; Álvarez Saura *et al.*, 2014; Crespo Tejero *et al.*, 2012; Gil-Galván, 2019; Martín Criado *et al.*, 2022a; Rodríguez *et al.*, 2003). Desde distintas áreas de conocimiento —Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Ciencias Tecnológicas— estos estudios han señalado el grado de implicación del profesorado universitario como una de las principales causas que incide en la práctica del absentismo. Por ejemplo, han indicado el dictado de apuntes como un procedimiento inadecuado (Rodríguez *et al.*, 2003) y la ausencia de metodologías dinámicas en el aula y el escaso fomento de motivación hacia el alumnado, como algunos de los principales motivos que justifican el absentismo por parte del estudiantado universitario (Álvarez Pérez y López Aguilar, 2011; Martín Criado *et al.*, 2022a; Gil-Galván, 2019). Otro de los argumentos de mayor peso que esgrime el alumnado universitario para justificar la práctica del absentismo reside en las habilidades comunicativas del profesorado. A este respecto, se ha relacionado el absentismo con aquellas asignaturas donde el profesorado no expone de manera nítida y organizada los contenidos (Álvarez Saura *et al.*, 2014), así como con aquellas asignaturas donde el/la docente circunscribe su explicación al contenido de un apoyo visual, ya que, en términos de coste-beneficio lo consideran una pérdida de tiempo (Martín Criado *et al.*, 2022a).

Sin embargo, también entran en juego distintos elementos que atestiguan la práctica del absentismo como una estrategia de aprendizaje y cumplimiento de objetivos (Martín Criado *et al.*, 2022a; 2022b). Algunos de los citados trabajos ponen de relieve la acumulación de carga de trabajo educativa —la cercanía de los exámenes y de las fechas de entrega de los trabajos o el solapamiento de asignaturas— como un factor que incide en las prácticas de absentismo (Martín Criado *et al.*, 2022a; Crespo Tejero *et al.*, 2012). También modulan las

prácticas de asistencia la creación de redes sociales entre estudiantes, ya que permiten compartir información, contenidos y apuntes de las distintas asignaturas, facilitando así su preparación de forma autónoma (Martín Criado *et al.*, 2022a; Álvarez Saura *et al.*, 2014). En este sentido, la práctica del absentismo puede concebirse como una estrategia de aprendizaje.

En cualquier caso, resulta evidente que el profesorado ha de buscar nuevas estrategias de innovación docente para hacer más atractivo el contenido que imparte, mejorar sus habilidades comunicativas y adaptarse a los tiempos actuales. Además, es crucial fomentar un papel más activo del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, varios estudios señalan que la motivación y el éxito académico derivan del hecho de proponer actividades adaptadas a los intereses del estudiantado y que les permitan asumir responsabilidades en las tareas, sintiéndose protagonistas (García-Valcárcel y Gómez-Basilotta, 2017; Krajcik y Blumenfeld, 2006). Además, en el ámbito universitario, esto resulta fundamental para el aprendizaje de valores y competencias fundamentales para la formación de ciudadanos/as capaces de hacer frente a los desafíos del mundo contemporáneo.

A continuación, se presenta una breve síntesis de los fundamentos teóricos que sustentan las propuestas de innovación docente. Posteriormente, se detalla la metodología empleada en cada propuesta de innovación docente. Finalmente, se presentan los principales resultados de las evaluaciones de dichas innovaciones, tanto desde la perspectiva del profesorado como del alumnado, para desembocar en unas conclusiones que reflexionen sobre su alcance y establezcan un diálogo con la literatura académica.

1. Fundamentos teóricos que sustentan las propuestas de innovación docente

Según Vergara Ramírez (2016), existen tres ejes sobre los que se debe construir el marco de enseñanza y aprendizaje. Primero, comprender que es un acto intencional y es preciso atender a los intereses y necesidades formativas reales del alumnado. Segundo, debe permitir conectar los conocimientos con la realidad, incentivando el compromiso del estudiantado. Tercero, busca crear experiencias educativas enriquecedoras en el plano personal y profesional, y no una mera transmisión del contenido.

Desde la Sociología de la Educación crítica se ha hecho referencia al marco de enseñanza y aprendizaje como un antagonismo estructurado en torno a la negociación del esfuerzo (Martín Criado, 2013). Esto se explica por lo siguiente: debido a que la posición del profesorado exige la máxima cantidad de esfuerzo por parte del estudiantado para obtener la mayor valoración posible, la situación de este es precisamente la contraria en términos de coste-beneficio. Esto

implica que, “al no poder detallarse con precisión de antemano la calidad y cantidad de trabajo a realizar, la determinación de éstas es objeto de todo tipo de estrategias antagónicas” (Martín Criado, 2013, p. 273).

Este marco referencial, donde profesorado-alumnado conforman una relación antagónica, resulta útil para comprender las distintas implicaciones del alumnado con base en sus objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, Martín Criado *et al.*, identificaron una dicotomía que escinde los objetivos de aprendizaje del alumnado entre saberes prácticos y saberes teóricos (Martín Criado *et al.*, 2022a; 2022b). Sin ir más lejos, el principal motivo de absentismo señalado por el alumnado de Psicología de la Universidad de Sevilla apuntaba a la falta de relación entre la teoría impartida por el profesorado y sus posibles aplicaciones prácticas (Gil-Galván, 2019). En este sentido, las metodologías docentes deberían hacer un esfuerzo por alcanzar un punto de encuentro entre ambos tipos de saberes, con el fin de mejorar la motivación del alumnado.

Una vez comprendido lo anterior, cabe señalar que las tres propuestas se enmarcan en procesos de investigación-acción (IA) en el entorno académico universitario, existiendo una fuerte vinculación de la teoría con la práctica, produciéndose de este modo una serie de espirales cíclicas de planteamiento, acción, observación y reflexión (Vidal Ledo y Rivera Michelena, 2007; Beck, 2017). Casals *et al.*, (2008), además, añaden la importancia de los mecanismos de evaluación formativa a lo largo del proceso de la propia IA. Por su parte, Pelton (2010) señala que los procesos de IA en el marco de la enseñanza promueven la reflexión crítica por parte del profesorado, e incluso Elliot (1994) extiende este proceso al binomio de actores educativos profesorado-alumnado. Por tanto, se constituye como una práctica comprometida del profesorado respecto a la transmisión de conocimiento (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019), que, a su vez, precisa de la combinación de la “ciencia” y el “arte” de enseñar con el fin de crear entornos de aprendizaje más significativos (Elliot, 2004). En palabras de Kemmis (2009), “es una práctica que cambia la práctica”, debido a que, apuesta por un cambio de paradigma educativo, en tanto que no se limita simplemente a la aplicación instrumental de una técnica, sino de un enfoque ético, práctico y colaborativo (Elliot, 1994).

Además de insertarse en el marco de la IA, las propuestas de innovación docente aquí expuestas se fundamentan en el modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABP). Esta es una metodología activa y centrada en el alumnado que se basa en principios constructivistas y que repercute positivamente en la motivación del mismo (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019; Jaramillo Atehortúa, 2023). Puede definirse como una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas, en el marco de un proceso compartido de negociación entre los/as

participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final. Asimismo, posibilita poner en práctica el aprendizaje colaborativo a través de la organización de grupos de trabajo. No obstante, promueve el aprendizaje individual y autónomo dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y procedimientos en los cuales los/as alumnos/as pueden participar en las decisiones relativas a los contenidos y a la evaluación del aprendizaje (Thomas, 2000). Por consiguiente, favorece la capacidad crítica del alumnado, su participación, así como la posibilidad de expresar opiniones personales desde un enfoque de construcción colectiva (Gómez-Basilotta *et al.*, 2016).

Esta bidireccionalidad que ofrece este contexto de aprendizaje debe ser la plataforma para la participación activa del alumnado, fomentando el trabajo en redes (Majó Masferrer y Baqueró Alòs, 2014; Moliní Fernández y Sánchez-González, 2019). De esta forma, el alumnado participa en la estructuración del proyecto y desarrolla estrategias de investigación, por lo que la dinámica lineal del tema-examen se rompe, favoreciendo un aprendizaje más dinámico y alejado de las tradicionales clases magistrales (García-Valcárcel y Gómez-Basilotta, 2017).

A modo de ejemplo, la investigación de Gómez-Basilotta *et al.* (2016) sobre las ventajas que los/as docentes asignan al ABP se centran en la adquisición de competencias, el avance de la motivación, la mejora del aprendizaje y una mayor participación del alumnado en las actividades realizadas. Igualmente son distinguidas las referencias a una mejora de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

En consecuencia, bajo el marco de la IA y del ABP, los y las estudiantes, como verdaderos/as colaboradores/as, se convierten en agentes de generación de conocimiento, capaces de razonar y actuar siguiendo un plan con estrategias definidas de antemano, colaborando con sus compañeros/as en la elaboración del producto final. Por su parte, el profesorado actúa como facilitador, acompañando al alumnado en su proceso de aprendizaje (Caballero Barros *et al.*, 2014; Schaenen *et al.*, 2012). Por ello, el principio fundamental de la investigación colaborativa en el marco de la enseñanza es que se basa en un sistema de debate, investigación y análisis en el que el alumnado forma parte del proceso tanto como el equipo docente (Pine, 1981; Casals *et al.*, 2008).

Estos procesos de innovación pedagógica se ven facilitados y optimizados por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), favoreciendo la generación de conocimiento entre los integrantes de la comunidad universitaria (Benito y Cruz, 2016; Jaramillo Atehortúa, 2023; Lázaro Cayuso, 2017). Así, se fomenta la posibilidad de crear, remezclar y compartir contenidos en diversos escenarios digitales (Cruz Sánchez y Garay, 2018), pivotando el punto

de énfasis en la colaboración, la cooperación y la comunicación (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019). No obstante, cabe señalar que las actitudes, tanto del alumnado (Merhi, 2015), como del profesorado (Socorro Ovalles y Reche Urbano, 2022), son un factor esencial para que la integración de las TIC realmente contribuya a una formación eficiente.

En consecuencia, el presente panorama plantea una nueva práctica de la enseñanza, que debe conducir al profesional a enfocar la docencia hacia la reflexión del estudiantado, incorporándolo, a su vez, en la investigación educativa (Benito y Cruz, 2016). En este sentido, Martín Criado *et al.* (2022a) proponen una serie de recomendaciones para hacer más atractiva la docencia: i) desarrollar contenidos que se correspondan con los intereses del alumnado; ii) impartir asignaturas donde se posea un fuerte conocimiento de su contenido, permitiendo dar la clase con soltura, resolver dudas y relacionar diferentes conocimientos; iii) establecer una didáctica dialógica que trate de fomentar la participación del alumnado, en detrimento de las clases magistrales donde no se genera debate; iv) transmitir entusiasmo por la asignatura y mostrar una fuerte implicación con el alumnado, para que deje de ser un sujeto pasivo; v) estructurar el contenido de la asignatura de forma narrativa, enriqueciéndose con ejemplos y alejándose del modelo hallado en los manuales, y vi) dotarse de diversos recursos para hacer la docencia más amena, incorporando textos o videos que se comenten a modos de debates.

En definitiva, las propuestas de innovación docente activas que se presentan se hacen eco de dichas recomendaciones y se enmarcan en la filosofía de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EES), implicando un cambio profundo en el planteamiento de la enseñanza. El alumno/a se convierte, así, en el responsable de su propio proceso de aprendizaje, sumergiéndose en procesos de reflexión, interactuando con su entorno y desarrollando, entre otras, habilidades como la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación (Benito y Cruz, 2016). Por su parte, se trata de dar voz a los/as estudiantes e invitarlos a la participación activa. Constituye, además, una forma legítima de involucrarles en las acciones de enseñanza, planteando un cambio en el *statu quo* (Sandoval *et al.*, 2020), donde el profesorado ejerce un rol de guía o facilitador (Benito y Cruz, 2016).

2. Método

El artículo plantea tres metodologías docentes encaminadas a fomentar un papel más activo del alumnado con el fin de motivar su asistencia y participación en el aula. Todas las propuestas se han llevado a cabo en asignaturas de distintos Grados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide

(véase la tabla 1). La primera consiste en la utilización de los pódcast como mecanismo de ensamblaje entre contenidos de carácter teórico y contenidos de carácter práctico. La segunda conlleva la elaboración colectiva de un manual didáctico por parte del alumnado, con el objetivo de que fuera protagonista en la creación del contenido de la asignatura. Finalmente, la tercera es una propuesta de clase invertida que pretende que el alumnado adopte un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1. Alumnado matriculado y participante en la evaluación de la metodología docente

Método	Asignatura	Grado	Curso	Alumnado matriculado	Respuesta evaluación
Pódcast	Teoría Sociológica I	Sociología (2º curso)	22-23	39	29
Pódcast	Análisis Sociopolítico y de Opinión Pública	Sociología (4º curso)	22-23	7	6
Manual didáctico	Investigación e Intervención Socioeducativa	Trabajo Social y Sociología (5º curso)	21-22	40	28
Clase invertida	Introducción a la investigación en sociología	Trabajo Social y Sociología (2º curso)	23-24	50	28

Fuente: elaboración propia.

La primera propuesta, *podcast*, se llevó a cabo por los profesores Luis Navarro Ardoy y Javier Águila Díaz en las sesiones de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo de ambas asignaturas. Las sesiones se trabajaron en formato taller, en grupos de 3 a 4 estudiantes, llevando un control detallado del avance de la actividad por parte del profesorado. En la primera sesión se introdujeron conceptos básicos sobre divulgación y se reflexionó sobre su necesidad en el ámbito de las Ciencias Sociales y su relevancia para la transferencia de conocimiento a la sociedad (Navarro, 2019; Quesada y Navarro, 2023). En la segunda se conformaron los grupos de trabajo, se definieron los contenidos impartidos en las sesiones teóricas que se divulgarían y se establecieron los hitos alcanzables en las siguientes sesiones. A partir de la tercera sesión se trabajó con los grupos en formato taller, realizando un seguimiento de los avances. Para la grabación y edición de los pódcast se contó con apoyo de RadiOlavide¹.

¹ En la asignatura de Teoría Sociológica I, se le permitió al alumnado optar entre distintos productos divulgativos, como, pódcast, canciones, artículos de prensa, infografías y vídeos divulgativos. De los 39 estudiantes participantes, 19 hicieron pódcast. En la asignatura de Análisis Sociopolíticos todo el alumnado realizó los pódcast. En total suponen 25 experiencias y evaluaciones. Puede consultarse con mayor detalle la metodología y los resultados en (Águila Díaz y Navarro Ardoy, 2023).

Referente a la dinámica de la segunda propuesta, *el manual didáctico*, llevada a cabo por las profesoras Rosario Caraballo Román y M.^a Ángeles Quesada Cubo, se potenció el trabajo en equipo, en grupos de 4 a 5 personas, cada uno ocupándose de un temario de la asignatura. Primó, especialmente, la creatividad y flexibilidad a la hora de elaborar el contenido y su posterior presentación en público, la cual fue enriquecida por una gran variedad de técnicas didácticas —lluvia de ideas, foros, debates, lecturas comentadas...— y de recursos visuales —mapas mentales, cuadros comparativos, infografías, vídeos, gráficos, cronogramas, etc.—. La puesta en común a través de presentaciones creativas facilitó la obtención de comentarios y sugerencias constructivas, no solo por parte del profesorado, sino también del alumnado. Esto posibilitó la creación de un conocimiento compartido y pluralista que se reflejó en la elaboración del manual resultante. Finalmente, la evaluación de la asignatura se compuso de dos partes: la exposición de los contenidos trabajados, que fueron puntuados tanto por el profesorado, como por el resto del alumnado anónimamente, y una prueba por escrito de dicho manual².

La tercera propuesta, llevada a cabo por el profesor Valdivia Alonso, se realizó en las últimas cinco sesiones de Enseñanza Básica, de las catorce que componen el curso. Así, se pudo garantizar que el estudiantado hubiera adquirido competencias óptimas para realizar la actividad adecuadamente. Se llevó a cabo a través de grupos de cuatro a cinco personas, bajo la libre elección del temario disponible de la asignatura. Se siguió la dinámica de la clase invertida —*flipped classroom*—, donde el alumnado recibe textos e instrucciones para trabajar en clase, liderando el proceso de aprendizaje en el aula a partir de debates, comentarios e ideas en torno a los textos, en vez de recibir una explicación directa de estos por parte del profesorado. En este caso, además, se solicitó al alumnado que presentara el tema seleccionado, acompañando la exposición con la elaboración de doce preguntas tipo test, algunas de las cuales se planteaban al final de la misma a los/as compañeros/as asistentes, creando así un formato similar a un concurso de preguntas y respuestas.

Por su parte, la estrategia de evaluación de las metodologías docentes se ha planteado desde dos enfoques en las tres propuestas: las impresiones recogidas por el profesorado a través de la observación *in situ* de la aplicación de la metodología docente y, la valoración *a posteriori* del alumnado. Por un lado, los/as docentes encargados/as de implementar cada metodología promovieron un espacio para reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, lo que condujo al desarrollo de un instrumento que permitiera incorporar dimensiones de análisis adecuadas para recoger las impresiones del alumnado. Por otro lado,

² Se puede acceder a un análisis más detallado de la metodología y los resultados de esta propuesta en (Caraballo-Román y Quesada-Cubo, 2023).

se elaboraron cuestionarios específicos para cada propuesta de innovación docente, los cuales agrupan preguntas cerradas y abiertas sobre la valoración y eficacia de las metodologías docentes planteadas, así como sus aspectos positivos y negativos³. En todos los casos la participación en la evaluación se planteó de forma voluntaria y los datos se recabaron asegurando el anonimato de las personas participantes⁴.

En definitiva, las tres estrategias parten de un enfoque tanto académico como investigativo, diseñadas para la mejora continua del conocimiento didáctico y disciplinar de cada materia. En todas las propuestas se procuró la participación del alumnado en las actividades educativas, suponiendo una implicación activa en el proceso investigativo y de intervención en el aula. Así, se pretendió que adquirieran competencias inherentes a la investigación educativa: búsqueda y revisión de la literatura, sistematización, análisis y razonamiento crítico, exposición, debates, etcétera.

3. Resultados

3.1. El pódcast como ensamblaje entre saberes prácticos y teóricos

3.1.1. Impresiones del profesorado

Las fortalezas observadas de la metodología empleada reposan en lo siguiente. En primer lugar, la alta implicación mostrada por el alumnado. Se consideró que desarrollar un pódcast, debido a su alto grado de creatividad, consigue involucrar tanto a los perfiles de alumnado más exigentes y ávidos de profundizar en su conocimiento como a los y las más desconectadas de la disciplina. Esta cuestión también es compartida por el personal docente en otros contextos académicos, en la medida en que los pódcast se conciben como dispositivos flexibles que permiten una buena adaptación para actividades docentes, así como articular el disfrute del consumo del contenido educativo con el aprendizaje de conocimientos (McNamara y Min, 2024; Mulero Henríquez *et al.*, 2024). En segundo lugar, se consideró que el pódcast sirve de puente en la dicotomía que establece el alumnado entre saberes prácticos y saberes teóricos, una de las grandes demandas del alumnado universitario (Gil Galván, 2019). Esto se debe a que permite poner en práctica el conocimiento teórico analizando la realidad social u obras culturales contemporáneas. Por último, se estimó que este método supone una forma amena y a su vez rigurosa de introducir y desarrollar el interés del

³ En relación con la incorporación de enfoque de género en las evaluaciones, cabe señalar que los Dobles Grados de Trabajo Social y Sociología están muy feminizados, hallándose matriculados solo dos hombres en cada titulación. Por su parte, el Grado de Sociología se encuentra equilibrado en estos términos, pero no se hallaron diferencias de género, tanto en las impresiones del profesorado como en la evaluación del alumnado.

⁴ Pueden consultarse los cuestionarios en los siguientes enlaces: <https://bit.ly/3qhAKLz> y <https://bit.ly/3V4nfuk>.

alumnado por la divulgación científica, en consonancia con otros autores que evidencian la apreciación del pódcast por parte del alumnado como un recurso docente innovador y disfrutable (Mulero Henríquez *et al.*, 2024).

En cuanto a los aspectos a considerar destacan los siguientes. Primero, la atención y el seguimiento deben redoblar en cursos primerizos donde se implementa el método. En la asignatura de segundo curso se incurrió en un menor grado de elaboración en el uso de conceptos, una mayor inadecuación de la teoría con el análisis de la realidad social y una mayor aparición de juicios de valor, sobregeneralizaciones y observaciones poco precisas en el contenido de los pódcast. Segundo, en aquellos casos que optaron por grabar en el estudio de grabación de la universidad, se evidenció miedo escénico en la primera toma de contacto de algunos estudiantes, lo que dificultó la grabación del pódcast. Para evitar esta situación y neutralizar el miedo escénico se propone realizar una visita al estudio a mitad de curso, cuando se haya desarrollado suficiente contenido para realizar una prueba. Finalmente, se deben coordinar adecuadamente los tiempos y contenidos de las sesiones teóricas y las sesiones prácticas con el fin de evitar desacoples. En este sentido, el principal hándicap se debe a la escasa familiarización del alumnado con el contenido teórico hasta que avanza el calendario escolar y logra interiorizarlo para sacar el máximo provecho a la metodología planteada. Estas cuestiones remiten a considerar la utilidad percibida de los pódcast como herramienta de aprendizaje, su facilidad de uso en términos de coste-beneficio y la actitud y desempeño individual del alumnado con los dispositivos tecnológicos (Merhi, 2015). Asimismo, tampoco se pueden obviar las actitudes y competencias digitales del profesorado como factor determinante en el éxito de su implementación (Socorro Ovalles y Reche Urbano, 2022).

3.1.2. Evaluación del alumnado

Por su parte, la evaluación realizada por el alumnado sobre la metodología también aporta información de interés. Por ejemplo, a pesar de que la mayoría del alumnado que realizó pódcast se decantaron por los saberes prácticos (véase la tabla 2), el interés por los contenidos teóricos en general es alto, siendo marginales los casos de poco interés (véase la tabla 3). En cierta medida, los resultados ponen de relieve que los contenidos teóricos y prácticos no son mutuamente excluyentes y que es posible tener preferencia por ambos de manera simultánea.

Tabla 2. ¿Por cuál de estos tipos de contenidos muestras preferencias?

Ambos	5
Prácticos	15
Teóricos	5
Total	25

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Valora tu interés por los contenidos teóricos de las asignaturas

Bajo (1-2)	2
Intermedio (3)	9
Alto (5-4)	14
Total	25

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la eficacia de la metodología para el aprendizaje de contenidos teóricos, la práctica totalidad del alumnado —excepto un caso— la considera adecuada. Esto se debe, en parte, a los aspectos positivos que ya han sido referidos por las impresiones del profesorado y que se ven reforzados por las respuestas a la pregunta abierta del alumnado (véase la tabla 5). En este sentido, destaca el dinamismo de la propuesta como el aspecto más apreciado por el alumnado (n=14). Como se señaló previamente, el carácter creativo y dinámico de la actividad logra incentivar el interés del alumnado. Asimismo, su utilidad para aprender conocimiento teórico y conectar este con la realidad social también ha quedado refrendado por la evaluación del alumnado (n=11, n=3 respectivamente). Finalmente, parece que es una metodología que promueve el interés por la divulgación científica y logra hacerlo de una forma amena que conecta con los hábitos tecnológicos y consumos culturales de la juventud (n=7).

Tabla 4. ¿Cómo de eficaz te parece esta metodología para el aprendizaje de contenidos teóricos?

Mala (1-2)	1
Buena (5-4)	24
Total	25

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. ¿Qué aspectos positivos señalarías de este tipo de metodología?
(pregunta abierta)

Aprender conocimiento	11
Conexión con la realidad	3
Dinamismo	14
Divulgación	7
Total	35

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los aspectos negativos de la metodología, la valoración del alumnado también concuerda con las impresiones referidas del profesorado. Destaca en primer lugar la cantidad de esfuerzo que se requiere invertir para lograr un producto divulgativo de alta calidad. La valoración del alumnado en este sentido —elaboración laboriosa (n=8)— refleja el sacrificio del profesorado para evitar que el alumnado introdujese la menor cantidad posible de sesgos en sus análisis, como juicios de valor, sobregeneralizaciones y observaciones poco precisas. El señalamiento de la dificultad de la elaboración de los pódcast (n=4) también concuerda con lo señalado por el profesorado respecto a la dificultad hallada en acoplar correctamente los contenidos impartidos en las sesiones teóricas con su aplicación en las sesiones prácticas. Finalmente, aunque solo 2 estudiantes han señalado su ineficacia en la adquisición de conocimientos y 8 no han señalado ningún aspecto negativo, se debe atender a las consideraciones mencionadas previamente si se quiere maximizar la eficacia de esta metodología.

Tabla 6. ¿Qué aspectos negativos señalarías de este tipo de metodología?
(pregunta abierta)

Dificultad elaboración	4
Elaboración laboriosa	8
Ineficaz en adquisición de conocimientos	2
Ninguno	8
Otro	3
Total	25

Fuente: elaboración propia.

3.2. La elaboración colectiva de un manual didáctico: protagonistas en la creación del contenido de la asignatura

3.2.1. Impresiones del profesorado

Desde la perspectiva docente, la experiencia de diseñar y elaborar un manual didáctico por el propio alumnado, se valora como un recurso didáctico efectivo para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula. En comparación a cursos anteriores, la implicación activa del estudiante parece promover una mayor asistencia a clase, resultando en una mayor participación y motivación durante la asignatura, derivando en aprendizajes más creativos y significativos (Moliní Fernández y Sánchez-González, 2019; Caraballo-Román y Quesada-Cubo, 2023).

Asimismo, no solo se ha fortalecido la relación docente-alumnado, destacando clases más participativas y la cercanía y disposición del profesorado por adaptarse a las necesidades de estos/as últimos/as; sino que también se han reforzado los vínculos entre estudiantes y con la universidad, gracias a las dinámicas colaborativas en equipo y de debate, promoviendo un aprendizaje compartido y reflexivo.

Esta dinámica se aproxima a los planteamientos del aprendizaje basado en proyectos (Thomas, 2000; Krajcik y Blumenfeld, 2006; García-Valcárcel y Gómez-Basilotta, 2017), en tanto que el alumnado diseña, desarrolla y evalúa un producto final con valor didáctico real, favoreciendo la integración de saberes y el desarrollo de competencias transversales (Gómez-Basilotta *et al.*, 2016; Lázaro Cayuso, 2017). Asimismo, comparte principios de la investigación-acción (Elliott, 1994; Kemmis, 2009; Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019), al implicar a los y las estudiantes como agentes activos en la producción de conocimiento y en la mejora de su propio proceso formativo. Como consecuencia de esta participación activa, se ha percibido un mayor interés del alumnado por la investigación, al hacerles partícipes e involucrarles directamente en el proceso de aprendizaje.

No obstante, se ponen de manifiesto determinadas limitaciones en proyectos académicos de este tipo. La mayoría guardan relación con las propias instituciones y estructuras académicas, tanto por los horarios establecidos sin criterios pedagógicos adecuados y la disposición del mobiliario fijo de las aulas que dificultan ciertas dinámicas, así como por los ratios excesivamente altos de alumnado (Moliní Fernández y Sánchez-González, 2019; Caraballo-Román y Quesada-Cubo, 2023).

Igualmente cabe mencionar otra problemática, como es la temporalidad de los contratos laborales de las universidades. La incertidumbre y la rotación

continua de profesorado que imparte una misma asignatura incide en una mayor prevalencia por el método tradicional y conservador de enseñanza. A lo que se añade lo poco valoradas que se encuentran las tareas docentes en el marco de la carrera investigadora, haciendo, por tanto, que se dedique mucho más tiempo y esfuerzo a la investigación (Benito y Cruz, 2016).

3.2.2. Evaluación del alumnado

Los datos recabados en el último cuestionario de cierre de la asignatura son de gran relevancia para analizar ciertos factores clave. En primer lugar, en relación con su percepción sobre las metodologías activas y la participación en el aula, la mayoría manifiesta una gran satisfacción al considerarlas altamente participativas, dinámicas y motivadoras. Concretamente, 26 de 28 estudiantes manifestó su preferencia por desempeñar un papel activo en el aula frente a solo ser receptor de contenidos (véase la tabla 7).

Tabla 7. ¿Cuál es vuestra posición respecto a las metodologías activas y la participación en el aula?

Prefiero tener un papel activo como alumnado	26
Prefiero tener un papel pasivo como alumnado	2
Total	28

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, se evidencia una gran motivación y compromiso del alumnado durante la elaboración del manual didáctico final, contribuyendo a su efectividad para comprender con éxito el contenido de la asignatura y promover el aprendizaje colaborativo y reflexivo (véase la tabla 8). Este enfoque contrasta con otras asignaturas más tradicionales basadas principalmente en el discurso del profesorado y la memorización, relegando al alumnado a un segundo plano. La satisfacción general con el producto final fue igualmente elevada, con 24 estudiantes muy satisfechos y 4 satisfechos (véase la tabla 9).

Tabla 8. ¿Con qué afirmación respecto a la motivación en la elaboración te posicionas?

Ha posibilitado mi implicación en la asignatura	27
No me ha motivado lo suficiente	1
Total	28

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al producto final?

Muy satisfecho	24
Satisfecho	4
Insatisfecho	0
Total	28

Fuente: elaboración propia.

Estas son las principales razones por las que la mayoría de las personas (n=21) consideran que esta nueva experiencia metodológica en el aula ha incrementado su asistencia a clase (véase la tabla 10). Esto podría ayudar a reducir el absentismo escolar y fomentar un mayor interés tanto en la asignatura como en la titulación académica que están cursando.

Tabla 10. ¿Consideras que ha contribuido al incremento de la asistencia a clase?

Sí	21
No	7
Total	28

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, otro dato de gran valor es que la mayoría (n=26) consideran que esta experiencia de enseñanza-aprendizaje ha fortalecido la relación con el profesorado (véase la tabla 11). El potencial de esta relación positiva, caracterizada por un entorno de comunicación más cercano, podría traducirse en mejores resultados no solo a nivel académico, sino también personal, ya que podría contribuir al desarrollo cognitivo y social del estudiantado.

Tabla 11. ¿Consideras que esta experiencia de enseñanza-aprendizaje mejora la relación entre profesorado y alumnado?

Sí	26
No	2
Total	28

Fuente: elaboración propia.

Por último, se incluyó una pregunta abierta al final para que los/as estudiantes pudieran añadir las contribuciones que considerasen oportunas. En general, destacaron de forma favorable la creatividad de las presentaciones, tanto por el formato de las diapositivas como por los materiales visuales utilizados, lo que les otorga su carácter ilustrativo, dinámico e interactivo. Igualmente resaltaron la actitud del equipo docente por su disposición para adaptarse a sus

necesidades e intereses, reforzando su sensación de protagonismo en el aprendizaje. Los espacios de debate y reflexión personal fueron especialmente valorados, favoreciendo la implicación con la asignatura y el interés por la materia.

3.3. El alumnado como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje: una propuesta de clase invertida

3.3.1. Impresiones del profesorado

La clase invertida es una de las metodologías docentes con mayor crecimiento en los últimos años, debido al potencial de su aplicación y al impacto esperado en el desarrollo competencial del estudiantado (Rakhmalinda, 2024). La implementación de esta metodología nos permite reflexionar tanto sobre los beneficios reportados de manera consistente en la bibliografía (O'Flaherty y Philips, 2015), como en las barreras de acceso y los desafíos que podemos encontrar ante su empleo en la práctica docente (Bosh-Farré *et al.*, 2024).

Comenzando por los beneficios, el principal elemento a señalar es la mayor implicación del alumnado en el desarrollo de las sesiones teóricas. Al hacerles más partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, pasan de su condición habitual de oyente a convertirse también en ponentes de las diferentes temáticas de la asignatura. Esta transformación del papel del estudiante tiene un impacto significativo en cómo abordan las clases, ya que dejan de ser meros y meras espectadoras detrás de un ordenador en su asiento para asumir un rol activo en la tarima frente a la pizarra, ocupando un espacio tradicionalmente reservado al profesorado.

El otro elemento positivo que merece ser resaltado es la mejor preparación y conocimiento del alumnado. Los materiales teóricos dejan de ser exclusivos de la realización de una prueba de evaluación final, sino que son trabajados, comentados y debatidos en clase gracias al trabajo previo a la sesión realizado por el alumnado. Así, el estudiantado afronta las sesiones teóricas desde una posición participativa y activa bajo el enfoque de esta metodología docente (O'Flaherty y Philips, 2015). Como resultado, se observa una adquisición consistente de competencias del alumnado en los temas tratados por su equipo de trabajo.

En lo referente a los aspectos negativos, junto a elementos comunes en la bibliografía, como la carga de trabajo o la falta de preparación previa (Rakhmalinda, 2024), surge una consecuencia inesperada del desarrollo de esta metodología, debido a que el estudiantado ha dado menos valor a las temáticas impartidas por sus compañeros/as frente a las desarrolladas por el equipo docente, pese a que ambas fueran parte del examen con el mismo peso en relación con el temario. Este fenómeno provocó que no hubiera una mayor asistencia a clase, aunque sí

una mayor participación entre quienes asistieron a las sesiones. Por tanto, esto invita a la reflexión docente sobre cómo articular la clase invertida para que el estudiantado se sienta protagonista y valore su preparación al mismo nivel que las de sus docentes.

El saldo neto entre los aspectos positivos y negativos de la implementación de la clase invertida sale favorable, pero resulta imprescindible valorar cómo superar la desconfianza intragrupal observada en el grupo. El refuerzo del diseño instruccional (O’Flaherty y Philips, 2015), así como la combinación del aula invertida con otras metodologías, como la gamificación (Carbajal *et al.*, 2025), puede contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas, fortaleciendo el debate y el intercambio de saberes y conocimientos para superar las barreras y los desafíos intrínsecos a la clase invertida.

3.3.2. Evaluación del alumnado

Con relación a la evaluación del alumnado, para comenzar, la mayoría expresó un alto grado de satisfacción con el grado que cursa, aunque existe un porcentaje significativo de estudiantes —en torno a un 33 %— con una marcada insatisfacción con el mismo. Esta cuestión conecta con la decisión de implementar nuevas metodologías docentes que persigan motivar al alumnado y contribuir en su satisfacción. Además, permite poner en relación la satisfacción general del grado con la de la metodología de clase invertida, pudiendo valorar de manera más adecuada el impacto de esta.

Tabla 12. Satisfacción general con la docencia en el grado

Muy satisfecha	9
Satisfecha	10
Insatisfecha	5
Muy insatisfecha	4
Total	28

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Satisfacción general con la metodología docente de clase invertida

Muy satisfecha	11
Satisfecha	8
Insatisfecha	5
Muy insatisfecha	4
Total	28

Fuente: elaboración propia.

Al realizar la comparación, se encuentran unos datos prácticamente idénticos, manteniéndose intacto el porcentaje de estudiantado insatisfecho. Estos datos se relacionan de manera directa con las impresiones del profesorado, las cuales apreciaban que pese a la implementación de esta metodología se sigue observando cierto grado de absentismo, aunque sí se aprecia un cambio motivacional en la participación del alumnado asistente a las sesiones, posiblemente debido a la adopción de un rol más activo en el aula.

En cuanto a los aspectos positivos de la metodología, resaltan cuatro elementos: el aprendizaje, su implicación, el dinamismo y la accesibilidad al temario. Los tres primeros son muy señalados por el alumnado, en consonancia con las ventajas que de manera habitual se identifican con la clase invertida. Tanto el estudiantado como el profesorado considera que esta metodología incrementa la implicación del estudiantado en su proceso de aprendizaje, algo que además sucede incrementando el dinamismo y el entretenimiento. A su vez, estas valoraciones conectan con lo recogido en otros estudios sobre la clase invertida. El alumnado se siente más implicado en un proceso de aprendizaje más interactivo (Andrade y Chacón, 2018) y considera que las sesiones teóricas son más entretenidas y dinámicas (Akçayır y Akçayır, 2018), siendo el acceso al temario la ventaja menos apreciada por ello/as.

Tabla 14. ¿Qué aspectos positivos señalarías de este tipo de metodología?
(pregunta abierta, máximo 3 respuestas)

Aprendizaje (cercanía, lenguaje, interacción)	25
Implicación del estudiantado	23
Dinamismo y entretenimiento	20
Accesibilidad al temario	13
Total	81

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, los aspectos negativos refieren a cuatro cuestiones: el coste de oportunidad, la ausencia de evaluación, los riesgos para el aprendizaje y la no obligatoriedad en la asistencia. Las respuestas a esta cuestión han sido prácticamente uniformes, con un porcentaje que oscila entre el 80 % y 90 % del estudiantado haciendo referencia a los mismos problemas, con un tercio señalando la no obligatoriedad en la asistencia a estas sesiones. Para el estudiantado esta innovación docente supone un coste de oportunidad debido al tiempo invertido en ellas, vinculando este aspecto negativo a la pérdida de tiempo de explicaciones que podría impartir el profesorado, a quien se le presupone un mayor conocimiento del temario. De este aspecto también se tomó conciencia

desde el profesorado, apreciando una menor puesta en valor de las sesiones impartidas por el estudiantado respecto a las del equipo docente. Además, se hace referencia a que las sesiones no se evalúan, como sí sucede con otros trabajos y exámenes, por lo que es percibido de manera diferente a las sesiones teóricas comunes. Por último, se muestra preocupación por el desconocimiento, los errores, la falta de preparación o de capacidad oratoria de sus compañeros/as y las consecuencias que esto puede tener para el aprendizaje, mostrando el riesgo que supone para el adecuado desarrollo de la clase invertida la dependencia del trabajo realizado por el alumnado.

Tabla 15. ¿Qué aspectos negativos señalarías de este tipo de metodología?
(pregunta abierta, máximo 3 respuestas)

Coste de oportunidad (tiempo, docencia no impartida por docente)	25
Ausencia de evaluación	23
Riesgos para el aprendizaje	23
No asistencia obligatoria	10
Total	81

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se han identificado cuatro tipos de sugerencias de mejora para el desarrollo de la clase invertida. La primera, señalada por dos tercios del grupo, es la incorporación de concursos, juegos y dinámicas que evalúen el trabajo, citando como ejemplo *Kahoot* y otras aplicaciones de ese ámbito. El estudiantado muestra aquí la importancia de combinar varias metodologías docentes innovadoras. La segunda es la realización de un taller de presentaciones y oratoria por parte del profesorado para potenciar las habilidades comunicativas del grupo a inicio del curso. La tercera es la combinación de esta metodología con la clase magistral tradicional, comenzando el profesorado con esta y continuando el estudiantado con sus exposiciones. Por último, un tercio afirma que no habría que cambiar nada. Las sugerencias de mejora del alumnado se relacionan con las diferentes herramientas que cuenta el profesorado para implementar la clase docente. La importancia del ensayo y error, así como la continuidad del tiempo, son elementos fundamentales para mejorar el desarrollo de esta dinámica.

Tabla 16. Sugerencias de mejora para la metodología docente de clase invertida
(pregunta abierta, máximo 3 respuestas)

Mayor incorporación de concursos y juegos evaluados	19
Taller de presentación y oratoria	19
Introducción previa del profesor	18
No cambiaría nada	10

Total	66
-------	----

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En este trabajo se han diseñado, puesto en práctica y evaluado tres metodologías docentes que han permitido desarrollar un proceso de reflexión alrededor de estas, evaluando sus fortalezas y debilidades. En este, se ha evidenciado que el estudiantado es una pieza clave en la evaluación de las prácticas docentes y que, a su vez, supone un recurso de gran valor para la mejora de la docencia en particular y de los sistemas educativos en general.

Nuestras propuestas apuntan hacia la importancia de conectar las competencias teóricas adquiridas en el aula con la realidad social (Gil-Galván, 2019; Martín Criado *et al.*, 2022a; 2022b), de forma que se contribuya en el aprendizaje de valores y competencias fundamentales para la formación de ciudadanos/as capaces de hacer frente a los desafíos contemporáneos. También se encuentran en consonancia con los resultados de otros estudios, donde destaca la coherencia entre la opinión del estudiantado y el profesorado en la mejora de la adquisición de distintas competencias educativas, por ejemplo, relacionadas con el compromiso, la concentración, la autonomía, la responsabilidad, el trabajo en equipos, etc., así como la mejora de la motivación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo este último más activo, dinámico y significativo (Álvarez Saura *et al.*, 2014; Gómez-Basilotta *et al.*, 2016; García-Valcárcel y Gómez-Basilotta, 2017). En este sentido, podemos señalar que la alta motivación del estudiantado por aprender a través de proyectos de forma colaborativa, haciendo uso de las TIC, se vincula con una autopercepción positiva del aprendizaje obtenido, que, además, incide en su asistencia al aula y en el desarrollo de una participación activa.

Aun así, cabe señalar que las propuestas aquí expuestas tienen margen de mejora. Tal y como indican Botella Nicolás y Ramos Ramos (2019), la IA como proceso cíclico implementa mejoras con el proceso en marcha, de ahí la importancia de realizar evaluaciones sobre las metodologías aplicadas, tal y como recogemos en este trabajo. Para ello, reconocer su alcance y valor es crucial para adoptar un enfoque más adecuado de la investigación educativa y del desarrollo profesional continuo del profesorado (Beck, 2017). En consecuencia, los resultados expuestos parten de tres iniciativas versátiles que sugieren la necesidad de realizar nuevos estudios que posibiliten contrastar los hallazgos en otros contextos educativos.

En cuanto a las limitaciones del alcance de las metodologías propuestas, cabe hacer una reflexión. La construcción de entornos educativos cada vez

más inclusivos no es una tarea exenta de dificultades y dilemas que requiere de cambios sistemáticos en las culturas, políticas y prácticas en los centros educativos (Sandoval *et al.*, 2020). Por ejemplo, sería necesario fortalecer la formación académica del profesorado en metodologías docentes innovadoras y competencias digitales, así como cultivar una motivación positiva hacia estas (Socorro Ovalles y Reche Urbano, 2022). En este sentido, no podemos incurrir en el error de que sean iniciativas particulares del profesorado, pues como exponen Sandoval *et al.* (2020), existe un elevado riesgo de que se conviertan en iniciativas sin continuidad en el tiempo. Ha de ser un proyecto de centro apoyado por los equipos directivos y departamentos universitarios que, en último término impacte en la cultura docente. Para ello, sería recomendable generar más espacios de coordinación docente donde el profesorado comparta sus metodologías y permitan elaborar estrategias a medio y largo plazo. En el caso particular del entorno universitario español, uno de los problemas más destacables es la escasez de tiempo por parte del profesorado-investigador. Esto está vinculado al poco reconocimiento de la docencia en comparación con las actividades de investigación, aunque nos podemos hallar ante un cambio de paradigma por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca).

En conclusión, deseamos que la reflexión que aporta este trabajo contribuya a la consolidación de nuevas metodologías activas docentes como alternativa a las estrategias tradicionales de enseñanza, incidiendo en la necesidad de encontrar nuevas fórmulas de evaluación en el contexto educativo universitario.

Agradecimientos

Al estudiantado participante en las innovaciones docentes y su posterior evaluación. Al apoyo y colaboración de los docentes Luis Navarro Ardo y Rosario Caraballo Román. Sin la colaboración de ambas partes no hubiera sido posible esta investigación-acción. A las personas que han evaluado el manuscrito original y han contribuido a su mejora.

Referencias

- Águila Díaz, J. y Navarro Ardo, L. (2023). La divulgación en el ámbito de la Sociología. Una propuesta de innovación docente para motivar al alumnado universitario. En M. Díaz-Noguera, C. Hervás-Gómez, M. A. Domínguez-González y A. Martín-Gutiérrez (coords.), *Sembrando el futuro: la revolución en la formación y desarrollo de competencias* (pp. 860-880). Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/sebrando-el-futuro-la-revolucion-en-la-formacion-y-desarrollo-de-competencias/9788411703628/>
- Akçayır, G. y Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>

- Álvarez Saura, J. A., Duque Casas, E., García Basallote, M., García Moreno, M. V., García Vázquez, C., de Ory Arriaga, I. y Rodríguez Blázquez, I. (2014). Causas de la falta de asistencia a clase en una Facultad de Ciencias: análisis de los resultados de encuestas personales. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 317-335. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11636>
- Álvarez Pérez, P. y López Aguilar, D. (2011). El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 43-56. <https://tecyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29054>
- Andrade, E. y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso. Revista de Educación*, (41), 251-267. <https://doi.org/10.58265/pulso.5175>
- Beck, C. (2017). Informal Action Research: The Nature and Contribution of Everyday Classroom Inquiry. En L. Rowell, C. Bruce, J. Shosh y M. Riel (eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research* (pp. 37-48). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40523-4_3
- Benito, A. y Cruz, A. (2016). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación Superior*. Narcea.
- Bosch-Farré, C., Cicres, J., Patiño-Masó, J., Morera Basuldo, P., Toran-Monserrat, P., Lladó Martínez, A. y Malagón-Aguilera, M. del C. (2024). Efectividad de la metodología de aula inversa en el ámbito universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 27(1), 19-56. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35773>
- Botella Nicolás, A. M. y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 109-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58923>
- Caballero Barros, E., Briones Galarza, C. y Flores Herrera, J. (2014). El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los profesores en la formulación de un plan de clase. *Alteridad. Revista de Educación*, 9(1): 56-64. <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2014.05>
- Caraballo-Román, R. y Quesada-Cubo, M. A. (2023). Enseñar-aprendiendo: manual didáctico y colaborativo en investigación e intervención socioeducativa. En Díaz R.M., y Gómez B.M., *Innovación en las universidades: Oportunidades para la transformación docente* (pp. 59-70). Octaedro.
- Carbajal Destre, P. E., Ninaquispe Soto, M. E., Lizarraga Halanocca, G. y Chafloque Barrios, K. K. (2025). Gamificación para mejorar habilidades comunicativas en estudiantes universitarios. *Ciencias Sociales y Educación*, 13(26), 1–21. <https://doi.org/10.22395/csye.v13n26a4668>
- Casals, A., Millar, V. y Ayats, J. (2008). *La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Crespo Tejero, N., Palomo Vadillo, M. T. y Méndez Suárez, M. (2012). El efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 3, 47-65. <https://idus.us.es/handle/11441/91682>
- Cruz Sánchez, I. y Garay, L. (2018). Aulas universitarias, tecnologías digitales y cultura de la participación. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 87-100. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2019.i28.06>
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación* (Segunda edición.). Ediciones Morata.

- Elliott, J. (2004). Using Research to Improve Practice: The notion of evidence-based practice. Day C. y Sachs J. (eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 264-290). McGraw Hill.
- García-Valcárcel, A. y Gómez-Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1): 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Gil-Galván, R. (2019) El absentismo en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19. <https://www.scielo.br/j/ep/a/34rsTrNwrYLGgxnXJp9jY9y/?format=pdf&lang=es>
- Gómez-Basilotta, V, Martín del Pozo, M. y Muñoz-Repiso, A. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) incorporando las TIC: ventajas e inconvenientes desde la experiencia del profesorado en ejercicio. Roig-Vila (ed.) *Tecnología, Innovación e Investigación en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje* (pp. 105-113). Octaedro.
- Jaramillo Atehortúa, J. A. (2023). Una mirada al desarrollo de las ciencias sociales en bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos mediado por las TIC. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 106-123. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a5>
- Kemmis, S. (2009). Action Research as a Practice-Based Practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Krajcik, J.S., y Blumenfeld, P.C. (2006). Project-based learning. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-334). Cambridge University Press.
- Lázaro Cayuso, P. (2017). Innovaciones metodológicas para la sociedad digital: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, flipped classroom e inteligencias múltiples. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 339-354. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.019>
- Majó Masferrer, F. y Baqueró Alòs, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Graó.
- Marín-Díaz, V. y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24248>
- Martín-Criado, E. (2013). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Edicions Bellaterra.
- Martín Criado, E., Alonso Carmona, C. y Castillo Rojas-Marcos J. (2022a). *Sillas vacías. Prácticas estudiantiles de asistencia en la Facultad de Ciencias Sociales de la UPO*. Informe Ejecutivo. https://www.upo.es/cms2/export/sites/facultades/facultad-ciencias-sociales/es/estudiantes/descargas/coordinacion-docente/SillasVacias_Informe_Ejecutivo.pdf
- Martín Criado, E., Alonso Carmona C. y Castillo Rojas-Marcos J. (2022b). Los infortunios de la autoridad pedagógica. Un estudio de caso. *Revista Española de Sociología*, 31(3), 1-20. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.117>
- McNamara, S. W. y Min, S. D. (2024). Understanding why educational professionals engage with podcasts: Educational Podcasts Motivational Scale development and validation. *British Journal of Educational Technology*, 55(4), 1728-1746. <https://doi.org/10.1111/bjet.13428>
- Merhi, M. I. (2015). Factors influencing higher education students to adopt podcast: An empirical study. *Computers & Education*, 83, 32-43. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.014>

- Moliní Fernández, F. y Sánchez-González, D. (2019). To encourage the participation in class of university students and evaluate it as objectively as possible. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Mulero-Henríquez, I., Álamo-Bolaños, A. y Cobos, M. P. de los (2024). Una experiencia innovadora a través del podcast en la educación superior. *Formación Universitaria*, 17(1), 23-32 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000100023>
- Navarro Ardoy, L. (2019). La divulgación de la sociología como contribución social: prácticas y retos para conectar con el gran público. *Revista Española de Sociología*, 28(3), 161-169. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2019.45>
- O'Flaherty, J. y Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Pelton, R.P. (2010) *Action Research for Teacher Candidates: Using Classroom Data to Enhance Instruction*. R&L Education.
- Pine, G.J. (1981). *Collaborative Action Research: The Integration of Research and Service*.
- Quesada Cubo, M. A. y Navarro Ardoy, L. (2023). Divulgar en YouTube: fortalezas y debilidades en el campo de la Sociología. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(1). <https://doi.org/10.54790/rccs.45>
- Rakhmalinda, F. (2024). Trends in Flipped Classroom of Higher Education: Bibliometric Analysis (2012–2022). *Journal of Research in Mathematics, Science, and Technology Education*, 1(1), 19–34. <https://doi.org/10.70232/bd895m13>
- Rodríguez, R., Hernández, J., Alonso, A. y Díez-Itza E. (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Aula Abierta*, 82, 117-145. <https://core.ac.uk/download/pdf/71866117.pdf>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/567>
- Schaenen, I., Kohnen, A., Flinn, P., Saul, W. y Zeni, J. (2012). 'Tis for 'Insider': Practitioner Research in Schools. *International Journal of Action Research*, 8(1), 68-101.
- Socorro Ovalles, J. A., y Reche Urbano, E. (2022). Actitudes del profesorado ante el uso y manejo de las TIC en la formación eficiente. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 166-196. <https://doi.org/10.22395/csyev11n21a8>
- Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Vergara Ramírez, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.
- Vidal Ledo, M. y Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4). <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n4/ems12407.pdf>