

ADAPTANDO LA ASIGNATURA DE GESTIÓN BANCARIA A LOS NUEVOS TIEMPOS: PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA BANCA TRADICIONAL

GEMA ALBORT MORANT
Universidad de Sevilla

DAVID PEREA EL KHALIFI
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Las dos últimas décadas han sido testigo de un cambio de paradigma en la actividad financiera conocida hasta ese momento, tanto en la banca europea e internacional como en el sector bancario español. Diversos fenómenos como la globalización financiera, la crisis financiera global de 2007 y la innovación tecnológica, han supuesto un auténtico cambio estructural para la banca.

La globalización financiera trajo consigo el avance y creación de sofisticados servicios financieros y la reducción de las barreras entre los mercados financieros. Sin embargo, también acarrió consigo un efecto no deseado, la expansión de crisis, que en ocasiones surgían en alguna zona económica del mundo y acababan afectando al resto de países (Sassen, 2003).

La profunda crisis financiera global originada por la crisis de las hipotecas *subprime* en Estados Unidos, generó cambios fundamentales en la estructura de los sistemas financieros más afectados por la misma, como es el caso de España, donde los cambios se focalizaron en realizar profundas reestructuraciones en las entidades bancarias (Bernardino y de Vidales Carrasco, 2014). A pesar de esos drásticos cambios que han dado lugar a cambios en la regulación de las finanzas no se tuvo en

cuenta el auge del potencial de los avances tecnológicos financieros (Magnuson, 2018).

El desarrollo de las nuevas tecnologías conlleva una transformación fundamental en el sector financiero, que supone prácticamente una modificación en todos los eslabones de la cadena de valor del sector financiero (Alonso y Marqués, 2019). Con los avances en las finanzas electrónicas y las tecnologías móviles para el sector financiero, al aplicar las tecnologías de Internet, las redes sociales, la inteligencia artificial y el análisis de Big Data a las finanzas surgieron las *Fintech* (Lee y Shin, 2018).

Todo esto ha supuesto un cambio sustancial en el sector bancario español, que debe quedar reflejado en la materia de los proyectos y programas educativos de las asignaturas relacionadas con las finanzas. La revolución del sector bancario demanda que se reestructure la formación de sus futuros profesionales. El perfil del banquero tradicional ha cambiado, hoy en día se están demandando nuevos profesionales financieros con conocimientos tecnológicos. La banca ya es un sector tecnológico. Es por ello que el contenido de la materia se debe enfocar con una percepción del Futuro del sector bancario, para conocer las tendencias que se están imponiendo, situándonos en el Presente que estamos inmerso para conocer la realidad actual y sin dejar de lado el Pasado, que asientan las bases de la materia e identifican los errores cometidos en el sector.

Las finanzas es la ciencia que se encarga de entender las causas y consecuencias de las transacciones financieras (Pérez Álvarez, 2019). Sin embargo, esta se encuentra en un contexto dinámico, por lo tanto, los programas docentes de asignaturas de finanzas no pueden tener un contenido estático, sino que deben ir adaptándose a las nuevas tendencias del sector financiero.

El sistema educativo universitario español promueve un modelo docente derivado de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que facilita la contextualización del contenido de las asignaturas de finanzas a los nuevos cambios del sector bancario. Debido a que el nuevo modelo educativo ha implicado también reformas

tanto en la metodología docente como en el sistema de aprendizaje de los estudiantes (Montagud Mascarell y Gandía Cabedo, 2014; Sánchez-Martín *et al.*, 2017), basándose en el proceso enseñanza-aprendizaje orientadas a fomentar mayor participación, trabajo autónomo y protagonismo de los estudiantes (Palazuelos *et al.*, 2018). Al estudiante se le sitúa en el centro del proceso de enseñanza, haciéndose responsable de la planificación y el control de su propio aprendizaje (Arvaja *et al.*, 2007; Mauri Majós *et al.*, 2009).

De esta forma, se adopta un aprendizaje activo que permite conseguir, de la manera más efectiva posible, que el alumno adquiera las competencias, tanto *hard* como *soft*, necesarias para el ejercicio futuro de su profesión (Delgado Hurtado y Castrillo Lara, 2015).

A pesar de que son muchas las disciplinas en las cuales se ha adaptado el aprendizaje al paradigma activo, es en el campo de las finanzas donde apenas se ha implantado este método de aprendizaje (Barr y Tagg, 1995). El diseño actual de los planes de estudio basados en competencias en las áreas de finanzas también deben tener presente los cambios tecnológicos emergentes (Montagud y Gandía, 2015). Los estudiantes destacan como algo predominante la enseñanza de herramientas tecnológicas en la formación de finanzas por su contribución a su desarrollo profesional futuro (Améstica-Rivas *et al.*, 2019). Aunque las universidades están realizando cada vez mayor número de inversiones en infraestructuras TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) para actualizar la docencia (Mahdizadeh *et al.*, 2008). El autor Peng (2015) señala que las herramientas tecnológicas no cambian el hecho de que para el conjunto de los estudiantes de carreras relacionadas con el mundo empresarial la enseñanza de las finanzas sigue siendo un tema difícil.

Es por ello que para facilitar la enseñanza de las asignaturas de finanzas es conveniente aplicar métodos de aprendizaje activo. Como, por ejemplo, el uso de tareas de aprendizaje activo basadas en conferencias y debates beneficiosos para el interés en los conceptos de finanzas y la motivación de los alumnos (McCullough y Munro, 2018). Se ha evidenciado que una educación financiera exitosa se basa en un enfoque de aprendizaje activo, en vez de impartir conferencias tradicionales

(Kaiser y Menkhoff, 2018). En general, los resultados obtenidos por los estudiantes mejoran, dado que el aprendizaje activo consigue una mayor retención de los conocimientos a largo plazo (Lord y Robertson, 2006; Tovia y Liu, 2007).

El propósito de este trabajo es describir una serie de prácticas innovadoras de aprendizaje activo que se han desarrollado en el marco de la asignatura optativa de Gestión Bancaria, asignatura optativa de cuarto curso del Grado en Finanzas y Contabilidad en la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2020-2021.

El trabajo se estructura de la siguiente manera. La sección segunda presenta la fundamentación teórica del trabajo. La tercera sección indica la metodología del estudio. La cuarta sección describe los principales resultados derivados del análisis realizado. Finalmente, la quinta sección muestra las discusiones y conclusiones del estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. APRENDIZAJE ACTIVO EN LA DOCENCIA FINANCIERA

En las últimas décadas, se han realizado cambios importantes en las aulas universitarias respecto a la función del estudiante. Tanto docentes como investigadores han promovido el valor que genera la tendencia que el estudiante participe en el aprendizaje como un actor activo, en lugar de un mero espectador pasivo. Mientras que el aprendizaje pasivo consiste en que toda la información se pone directamente a disposición del alumno y se espera que el alumno la absorba y la repita más tarde, por el contrario, en el aprendizaje activo el estudiante está involucrado en la generación de contenido e ideas, compartiendo su aprendizaje con otros y extrayendo inferencias y conclusiones más allá de las que se presentaron durante el curso (Nelson y Bianco, 2013).

El aprendizaje activo se basa en el autoaprendizaje de los estudiantes, ya que no es posible aprender por otra persona (Huber, 2008). Numerosos autores han definido dicho concepto, pero la definición más extendida es la dada por Bonwell y Eison (1991) que considera al aprendizaje activo como "actividades instructivas que involucran a los

estudiantes en hacer cosas y pensar en lo que están haciendo” (p.19). Este método de aprendizaje se ha impuesto como una de las metodologías de instrucción predominante utilizada en los estudios superiores (Nelson y Bianco, 2013).

Multitud de investigaciones han demostrado las ventajas que genera aplicar el aprendizaje activo en las aulas: i) los alumnos bajo este aprendizaje desarrollan una mayor comprensión de la lección (Shellman y Turan, 2006); ii) una mayor implicación e interacción (Smith y Boyer, 1996) y iii) tienden a disfrutar más del contenido de la asignatura (Poplin y Weeres, 1993).

Luego aplicar el aprendizaje activo en las aulas promueve una actitud positiva entre el aprendizaje y en consecuencia una mayor motivación hacia la materia (MacGregor *et al.*, 2000).

El método de aprendizaje activo no solo tendió a producir un mayor rendimiento en los exámenes, una mayor implicación con el material y un mayor interés en el contenido (Nelson y Bianco, 2013), sino que también generó otros beneficios a parte de los estrictamente educativos. El aprendizaje activo es una forma eficaz de mejorar los rendimientos en las aulas sin aumentar costes que resultan de otros enfoques, como reducir la proporción de alumnos por docente o diseñar programas docentes estrictamente personalizados (Kaiser y Menkhoff, 2018). También existen algunas evidencias de que aprendizaje activo es un método eficaz para hacer que las aulas sean más inclusivas (Haak *et al.*, 2011; Lorenzo *et al.*, 2006).

Una implementación exitosa del aprendizaje activo significa que los estudiantes construyen activamente sus conocimientos, lo que implica mayor esfuerzo (Brame, 2016). Por lo que el docente puede introducir actividades con el fin de aumentar el interés y la motivación por el contenido para facilitar la responsabilidad de aprendizaje que posee el alumno (McCullough y Munro, 2018). Sin embargo, la última responsabilidad del aprendizaje recae en el alumno (Snyder, 2003).

Se debe destacar que hay que reconocer que el aprendizaje activo y el aprendizaje pasivo no tienen por qué considerarse mutuamente excluyentes (Scheyvens *et al.*, 2008). El uso de una docencia combinada

puede ofrecer una forma de abordar las desventajas de ambos paradigmas de aprendizajes (McCullough y Munro, 2018). Andrews *et al.* (2011) advierten que no se puede suponer que un docente esté utilizando un enfoque de enseñanza eficaz simplemente porque haya agregado actividades de aprendizaje activo en sus lecciones.

2.2. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES HARD Y SOFT

El conocimiento se clasifica en dos tipos de habilidades: habilidades duras (*hard*) y habilidades blandas (*soft*) (Polanyi, 1966). Mientras que las habilidades duras o *hard* son habilidades académicas, las habilidades blandas o *soft* son habilidades de autodesarrollo, interactivas, comunicativas, humanas y transferibles (Wats y Wats, 2009).

Las habilidades *hard* constituyen conocimientos inherentes a las universidades (Masood y Afsar, 2017), son un tipo de conocimiento que se documenta y forma fácilmente (Borrego *et al.*, 2019). Su transferencia a los alumnos por parte de los docentes se fomenta más fácil bajo el paraguas de una cultura universitaria (Wibowo *et al.*, 2020) que los preparan para realizar tareas técnicas. El profesor debe tener experiencia en la apertura de lecciones, administrar clases, diseñar discusiones grupales, organizar salas y escribir bien (Muqowim, 2012) con el fin de transmitir el conocimiento que sus alumnos deben asimilar para desarrollar su actividad profesional. Rainsbury *et al.* (2002) definen las habilidades duras o *hard* como aquellas que se relacionan con aspectos técnicos para la realización de diversas tareas en el trabajo.

Las habilidades *soft* constituyen al conocimiento personal inherente en la mente humana (Chen *et al.*, 2018; Pérez-Fuillerat *et al.*, 2019), son un tipo de conocimiento que es difícil de formular y dividir de forma natural (Wang y Liu, 2019). Abarca el conocimiento personal que se genera de las acciones y experiencias de una persona, incluidos los valores y las emociones (Hartley, 2018). Cada persona tiene unas habilidades blandas distintas según las diferentes experiencias basadas en situaciones y condiciones que no se pueden predecir (Wibowo *et al.*, 2020), pero las universidades pueden incentivar y transmitir el conocimiento táctico implícito en cada docente con un enfoque de integración e intercambio (Baldé *et al.*, 2018; Cantwell y Zaman, 2018). De esta

forma, se alienta a compartir las habilidades *soft* del docente, adaptando a las instituciones educativas universitarias como líderes innovadoras y creativas a los avances de la educación 4.0 (Wibowo *et al.*, 2020).

En el sector financiero, los trabajadores no solo necesitan dominar las habilidades técnicas de su profesión, si no que el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la toma de decisiones, las habilidades de comunicación y el trabajo bajo presión son las cinco habilidades sociales más importantes que se deben adquirir junto con una educación formal en finanzas (Dixon *et al.*, 2010). Los graduados europeos en disciplinas de finanzas y negocios se sintieron cualificados respecto a habilidades *hard*, pero percibieron que carecían de habilidades blandas (Andrews y Higson, 2008).

Por ello, las universidades deben dedicar esfuerzo en desarrollar a los estudiantes habilidades *soft*, aunque es una exigencia que se debe abordar incluso en las enseñanzas preuniversitarias (Pittenger *et al.*, 2004). Resulta que la literatura previa sugiere que las habilidades *hard* contribuyen solo al 15% del éxito de un estudiante graduado, mientras que el 85% restante lo hacen las habilidades *soft* (Wats y Wats, 2009). Además, los hallazgos de investigaciones previas han revelado el efecto positivo y significativo de las habilidades duras y blandas en la capacidad de innovación de los docentes (Aulawi, 2018; Ganguly *et al.*, 2019), en especial las habilidades blandas tienen una mayor influencia (Wibowo *et al.*, 2020). Al igual sucede en el ámbito empresarial financiero (Pérez-Luño *et al.*, 2019).

De esta forma, Balcar (2016) concluyo que se debe dedicar un grado de atención similar a ambas habilidades, ya que se debe desarrollar tanto habilidades *hard* como *soft* debido a la evidencia que las habilidades *soft*, y en especial, las habilidades *hard* son productivas cuando se usan de forma conjunta.

De hecho, según un estudio del rendimiento de los estudiantes del Estudio del Programa de Educación Económica de la Universidad de Riau (Indonesia) (Rajapakse, 2017) hay que tener presente que el rendimiento académico de los alumnos no está influenciado solo por su motivación, sino que también está respaldado por la habilidad blandas.

Resulta que son estas habilidades las que ayudarán a los estudiantes de grado en Finanzas a superar las deficiencias y ubicarse en la posición más adecuada en el mercado laboral (Rajapakse, 2017).

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO DE ESTUDIO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

Esta innovación docente se desarrolló en el marco de la asignatura de Gestión Bancaria, asignatura de carácter optativo del cuarto curso del Grado en Finanzas y Contabilidad, impartida en la Facultad de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla. La experiencia docente se ha realizado por primera vez en el primer semestre del curso académico 2020-2021. Tras explicar el sistema de evaluación continua y la forma de proceder por parte del profesorado de la asignatura, 38 de 44 alumnos matriculados decidieron seguir la evaluación continua. El resto de alumno, eligió asistir al examen final. El sistema de evaluación contaba con muchas tareas, asistencia a clase, dos parciales y un trabajo final en grupo. La nota final de la evaluación continua se calculaba de la siguiente manera: 1) asistencia-participación (5%); 2) tareas (15%); 3) primer y segundo parcial (25% de la nota cada examen); y 4) trabajo en grupo (30%). El primer parcial comprendía el temario del tema 1 al 4 y el segundo parcial el temario del tema 5 al 8. La nota del trabajo en grupo se dividió en 3 puntos: 1 punto trabajo en Word, 1 punto elaboración del PowerPoint y 1 punto exposición verbal. Para poder aprobar la asignatura el alumnado debía realizar las tareas, el trabajo en grupo y los dos parciales.

3.2. DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Los objetivos de la asignatura de gestión bancaria se basan en conocer el papel que juegan las entidades bancarias en el Sistema Financiero, identificar los tipos de banca y las tendencias recientes de Europa y conocer los distintos tipos riesgos que se producen en la Banca y los productos financieros que se comercializan. Mediante tareas individuales, debates, test y trabajos en equipo se intenta desarrollar competencias específicas como i) la capacidad de analizar el funcionamiento de

la Banca; ii) valorar a partir de los registros previos la información sobre la situación y previsión de la evolución de las empresas del sector; y iii) adquirir razonamiento crítico en relación con la situación bancaria actual.

Al mismo tiempo, se intentan desarrollar competencias genéricas basadas en habilidades blandas o *soft* como pueden: i) incrementar la habilidad de trabajar de forma autónoma oral y escrita; ii) trabajar de manera autónoma y en equipo; iii) adquirir la habilidad de planificar y dirigir; iv) fomentar el espíritu emprendedor e investigador; v) resolución de problemas; vi) toma de decisiones; vii) capacidad crítica y autocrítica, etc. Además, de promover el uso herramientas tecnológicas entre los alumnos. Por ello, los profesores fomentaron el desarrollo de diversas competencias profesionales y personales que les ayudaran en la búsqueda de prácticas y empleos futuros. De esta forma, los profesores dejaron de lado el enfoque docente más tradicional, para centrarse en una experiencia más experiencial que aportara mayores conocimientos y experiencias a sus alumnos, y les preparara para enfrentarse al mundo laboral. La asignatura de gestión bancaria se estructura en ocho temas que conforman el plan de estudios de esta asignatura.

TABLA 1. Temario de la asignatura

Gestión Bancaria
Tema 1: La Banca en el Sistema Financiero Español
Tema 2: La empresa bancaria y factores que le afectan
Tema 3: Principales ratios y medidas de performance
Tema 4: El riesgo bancario
Tema 5: Operativa bancaria: productos bancarios de pasivo
Tema 6: Operativa bancaria: productos bancarios de activo
Tema 7: Operativa bancaria: otros productos y servicios
Tema 8: La Bankassurance: Los seguros en la banca

Fuente: Elaboración propia.

En línea con los objetivos, competencias y temario preestablecido en el proyecto y programa de la asignatura, los profesores señalaron la importancia de que los alumnos conocieran el pasado, presente y futuro del sector financiero. De esta forma, los profesores de la asignatura mejoraban y adaptaban el contenido de la asignatura a un contexto actual muy dinámico y cambiante. Los profesores no sólo querían impartir una clase magistral apoyándose en las transparencias de presentaciones de PowerPoint, sino que pretendían darle un aire más fresco y actual a una asignatura que apenas había sido actualizada en los últimos años.

Para ello, los profesores se formularon varias preguntas que intentaron responder en clase.

- Enfoque basado en el PASADO: ¿Cómo y cuándo surgió el sector bancario? ¿Cuáles son los elementos que forman el sistema financiero? ¿Qué sucedió en la crisis financiera de 2007?
- Enfoque basado en el PRESENTE: ¿Qué está pasando en el sector bancario? ¿Cuáles son los cambios a los que se enfrenta la banca? ¿Cuáles son los productos bancarios que se comercializan en la actualidad?
- Enfoque basado en el FUTURO: ¿Cuál es el futuro de la banca tradicional? ¿Desaparecerá o se adaptará el sector bancario?

La metodología activa incluye debates, búsqueda en webs institucionales o mercados financieros, lecturas de artículos de prensa y revistas especializadas, vídeos educativos y corporativos, trabajos en grupo, debates, conferencias y charlas profesionales. Asimismo, la asignatura se basa en el fomento del autoaprendizaje del alumnado, el cual es necesario para resolver las actividades planteadas en la Evaluación continua y aumentar su nivel de participación y la motivación personal. Luego, los profesores no utilizan únicamente al uso de diapositivas de PowerPoint para explicar la teoría de la asignatura, sino que, actúan más bien como guías o coach en el proceso educativo de sus alumnos.

3.2. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

La siguiente sección muestra las cuatro fases en las que se basa la experiencia de la innovación docente desarrollada en el marco de la

asignatura de Gestión Bancaria del grado en Finanzas y Contabilidad. Estas fases nos permitirán tener una visión general de cómo se debe desarrollar la innovación docente.

Fase 1: Planificación del proyecto de innovación docente

La planificación del proyecto de innovación docente comenzaba una vez el profesorado de la asignatura conocía el POD (Planes de organización docente) del curso 2020-2021. La asignatura de Gestión Bancaria fue asignada por primera vez a los dos profesores que impartirían clase durante este curso académico. Esto se puede apreciar como una ventaja o una desventaja para el alumnado y profesorado, depende del punto de vista que lo mires.

Los profesores recibieron el material y la bibliografía del curso anterior. Con esta información, se empezó a buscar bibliografía más actualizada que fuera en línea con las normativas, productos y temas actuales. Los profesores pretendían en todo momento que el alumnado se sintiera satisfecho y la asignatura cumpliera con sus expectativas. Por ello, aprovecharon la oportunidad para preparar la asignatura, al mismo tiempo que introducían innovaciones docentes que pudieran mejorar la experiencia docente y estudiantil. Los profesores respetaron en todo momento los objetivos finales y el contenido de la asignatura. Y, se hizo partícipe al alumnado en la experiencia docente. Por lo tanto, en esta primera fase de la innovación docente se fijan los objetivos que se persiguen con el establecimiento de la innovación docente y se concreta el contenido y orientación de las acciones a desarrollar a lo largo del cuatrimestre.

Fase 2: Implementación de la innovación docente

Como se expuso en los apartados de descripción de las prácticas y contexto de estudio, el temario de la asignatura está compuesto por ocho temas y la evaluación continua la conforman dos parciales, un trabajo final en grupo, la participación en clase y las tareas individuales o en pareja.

Cuando se plantearon las tareas y el trabajo en grupo se tuvo en cuenta la importancia de analizar temas que analizasen el pasado, presente y futuro del sector bancario y financiero. Era importante que los alumnos conocieran el qué, cuándo, cómo, dónde y por qué, tanto de los actos pasados, presentes como futuros. La generación Z (generación que actualmente se encuentra estudiando la carrera) recibe información masiva a través de internet, pero no suele detenerse a reflexionar sobre el porqué de las cosas. El estudio del presente, pasado y futuro le permitiría tener una visión más profunda de los acontecimientos ocurridos o que están por llegar. De esta forma, se desarrollaría la capacidad crítica y autocrítica del alumnado.

Entre las tareas diarias, destacar que el profesor mostraba en clase un periódico económico y analizaba las noticias del día. Fruto de este análisis, surgían debates y preguntas de interés sobre la situación actual. Asimismo, el profesor conseguía que los alumnos estuvieran al día de la situación económica-financiera del sector bancario y valoraran la importancia de leer la prensa económica para entender la situación actual del sector bancario.

En todos los temas se realizaban tareas sobre un tema relacionado con el temario. Se efectuaron búsquedas en plataformas económico-financieras como DatosMacro, búsquedas en páginas web corporativas, lecturas, análisis de estados financieros o visualización de videos explicativos entre otras. Las tareas fueron entregadas al profesor a través de la plataforma de Enseñanza Virtual de la Universidad de Sevilla. Y muchas veces estas tareas derivaban en debates en clase.

La tabla 2 muestra todas las actividades realizadas que cumplían con el enfoque del pasado, presente y futuro. Estas actividades, se ha venido trabajando de individualmente, en pequeños grupos o en conjunto de todos los alumnos.

TABLA 2. *Actividades realizadas*

PASADO	PRESENTE	FUTURO
<p>Noticia económica-financiera del pasado</p> <p>Búsqueda de información sobre la Crisis de 2007 y posterior debate sobre la Crisis de financiera del 2007.</p> <p>Lectura y análisis individual de la crisis de Bankia, y posterior debate en clase.</p> <p>Videos explicativos sobre Titularización</p>	<p>Noticia económica-financiera del día</p> <p>Debate sobre temas actuales</p> <p>Conferencia de experto sobre seguros</p> <p>Conferencia de experto sobre préstamos</p> <p>Lectura: Fusiones y adquisiciones (Caso Caixabank)</p> <p>Consulta en la web del Banco de España de las principales Entidades Financieras</p> <p>Información sobre cursos gratuitos sobre finanzas-ADICAE</p> <p>Búsqueda de información actual sobre la evolución de los límites de deuda y déficit en la página web de DatosMacro</p> <p>Opinión personal sobre la banca tradicional y las Fin-tech</p> <p>Análisis de los estados financiera de una entidad financiera. Tarea individual</p> <p>Búsqueda y comparación de préstamos y créditos financieros</p>	<p>Noticia económica-financiera del día</p> <p>Debate sobre el futuro del sector bancario y las Fin-tech</p> <p>Lectura: ¿Cómo afectará el Covid-19 a la banca?</p> <p>Consulta en la web del Instituto de Crédito Oficial (ICO) para conocer si los microcréditos serán la solución más eficaz para terminar con los problemas derivados por el Covid-19</p>

Fuente: Elaboración propia.

En relación con participación en clase, el profesorado valoraba la participación del alumno en los debates realizados, el interés por comentar y mostrar su punto de vista sobre un tema, la realización de preguntas

interesante al profesor durante la explicación del temario o las preguntas realizadas en las exposiciones finales de sus compañeros.

Por último, se plantearon trabajos en grupo sobre temas relacionados con el pasado, presente y futuro del sector bancario y el sector *Fintech*. La tabla 3 muestra los temas elegidos por los alumnos para el desarrollo de sus trabajos. Hemos clasificado dichos temas según si forman parte del pasado, presente y futuro. No obstante, algunos temas se pueden comprender entre el presente-futuro o el pasado-presente. Por ejemplo: los *Paytech* o nuevas modalidades de pago. En la actualidad, están surgiendo muchas *startups*, *softwares*, aplicaciones y herramientas que permiten pagar sin dinero. Sin embargo, la gran mayoría aún no ha sido utilizado por gran parte de la población debido al miedo a lo desconocido. O en el caso de los trabajos sobre Bankia y Caixabank, siguen surgiendo novedades sobre las fusiones y los escándalos asociados a dichos casos.

Para la elaboración del trabajo en grupo, el profesorado estableció unas pautas previas. En primer lugar, el profesor eligió los componentes que conformarían cada grupo (3 alumnos). De esta forma, el alumno aprendía a trabajar en equipo con compañeros que no conocía, se enfrentaba a los problemas que pudieran surgir por las diferencias personales y adquiría la habilidad de planificar y dirigir el trabajo. Era de gran importancia que los alumnos comprendieran que en la vida real uno no elige a sus compañeros de trabajo y debe estar dispuesto a trabajar con cualquier persona. En segundo lugar, el trabajo en Word debía emplear la plantilla de los trabajos finales de grado (TFG) de la Facultad de Turismo y Finanzas. Se pretendía que realizaran un mini-TFG en grupo siguiendo una estructura clara, utilizará los recursos ortográficos y un lenguaje forma, evitase las faltas de ortografía y referenciase la bibliografía siguiendo con las normas APA. Todo ello, incrementaba la habilidad de “comunicación escrita”. Previamente a la elaboración de los trabajos en Word, los profesores realizaron varios talleres explicando la estructura del TFG, las normas de citación APA, la búsqueda de bibliografía, etc. Por último, se realizó una exposición verbal del trabajo en grupo. En esta ocasión, se valoró la presentación personal, claridad en la exposición, ajuste a su tiempo, la interacción con el público, el

entusiasmo, el conocimiento del tema de la exposición, la seguridad con que expone la materia y el lenguaje corporal (indumentaria, gesticulación, ...). Para entrenar las habilidades de comunicación oral, se realizó un taller para que entendieran la importancia de realizar un discurso estructurado, superaran el miedo escénico o aprendieran a utilizar recursos de apoyo entre otros.

TABLA 3. Temas trabajos en grupo

PASADO	PRESENTE	FUTURO
Absorción de Bankia por CaixaBank	El papel de las fundaciones/asociaciones en la educación financiera de los ciudadanos	Nuevas modalidades de pago: Adiós al dinero en efectivo
Las hipotecas inversas	Tipo de interés negativos: El nuevo paradigma bancario	Banca islámica en España
Los riesgos de los créditos rápidos	La reestructuración del sistema financiero y la digitalización	Banca digital: Fintech e Insurtech
El escándalo del BPA (Banca Privada D'Andorra)	La nueva regulación hipotecaria	Paytech: nuevas modalidades de pago
Las claves para entender qué es el caso Bankia	Exclusión financiera	Insurtech
	Banca ética: el caso de Triodos Bank	La difícil regulación de las Criptomonedas
	Shadow banking: los paraísos fiscales	

Fuente: Elaboración propia.

Complementariamente, los profesores mostraron a sus alumnos herramientas tecnológicas que les permitieran estar al día de la actual económico-financiera, como LinkedIn o Telegram. En el caso de LinkedIn, se remarcó la importancia de disponer de una página personal para intentar buscar futuras prácticas o trabajos. Teniendo en cuenta que los alumnos estaban en el último curso de la carrera, los profesores intentaron que desarrollaran sus habilidades personales y profesionales.

Fase 3: Valoración del resultado de la innovación docente

Una vez finalizado el temario y las actividades del sistema de evaluación continua, los profesores procedieron a calcularla nota final de la

evaluación continua. Tras calcular las notas finales de la evaluación continua, podemos concluir que todos aquellos alumnos que siguieron este sistema de evaluación aprobaron y con buenas notas. El alumno con menor nota obtuvo un 6,07 y la nota media de todos los alumnos fue de un 8,36. Tras analizar las notas de las actividades por separado podemos observar que los alumnos han seguido la evaluación continua con motivación y trabajo continuo lo cual se ha traducido en rendimiento superiores.

Los últimos días de clase, los profesores enviaron un correo electrónico a los alumnos explicando que era el primer año que impartían clase en la asignatura y lo importante que era para ellos recibir su *feedback*. Este les permitiría obtener información y opinión sobre la asignatura. Asimismo, los profesores podrían reajustar el contenido y las actividades realizadas en clase para el próximo curso académico.

Fase 4: Divulgar la innovación docente

Una vez acabado el primer cuatrimestre del curso 2020/2021, procedemos a difundir la innovación docente ejecutada con el fin de explicar nuestra experiencia personal y hacerla asequible a todos los docentes interesados. Consiguientemente, se intenta presentar la experiencia dentro del marco del I Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas (INNDOC), así como su posterior publicación como capítulo de libro en una editorial de prestigio del ámbito educativo.

4. RESULTADOS

En los últimos tiempos, la investigación sobre educación se centra en la búsqueda de modelos y métodos de enseñanza más efectivos a los tradicionales. En efecto, abundantes divulgaciones subrayan la importancia de que los docentes universitarios se adecuen a los nuevos tiempos, incorporando nuevas metodologías basadas en el aprendizaje activo.

En este caso, el profesorado ha realizado un esfuerzo extra por actualizar la asignatura de Gestión Bancaria, al mismo tiempo que introducía

innovaciones docentes basadas en el aprendizaje activo. Como se puede concluir, después de finalizar el cuatrimestre, las prácticas innovadoras han incrementado la motivación, el interés por aprender, la participación activa en las clases y el rendimiento académico del alumnado. Los resultados muestran el avance de la implicación de los alumnos en la asignatura y el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje.

Las nuevas tareas y actividades llevadas a cabo en la asignatura han permitido que el alumnado conozca el pasado, presente y futuro del sector bancario, al mismo tiempo que, adquieren el conocimiento y la confianza necesario para realizar un razonamiento crítico.

Los resultados obtenidos cumplen con las competencias específicas y genéricas establecidas en el programa y proyecto docente de la asignatura. Por un lado, las competencias específicas están basadas en las habilidades duras o *hard skills*. Estas pueden adquirirse mediante la formación y la experiencia profesional. Por ejemplo: la absorción del conocimiento relacionado con la asignatura de Gestión Bancaria permitirá que los alumnos tengan la capacidad de analizar, valorar, planificar y gestionar el funcionamiento de la banca y de los recursos financieros. Estas habilidades son fáciles de demostrar a través de la evaluación (en este caso examen tipo test).

Por otro lado, las competencias específicas están basadas en las habilidades blandas o *soft skills*. Estas habilidades están siendo muy valorados en los procesos de contratación, y es por ello que el profesorado debe realizar un esfuerzo en incentivar su desarrollo para que sus alumnos estén mejor preparados para el futuro incierto que les espera.

Por último, debemos señalar que los resultados académicos obtenidos por evaluación continua han demostrado la importancia de promover el aprendizaje activo entre el alumnado. Si los alumnos están contentos con su experiencia docente y sus resultados académicos es muy probable que recomienden la asignatura a futuros estudiantes que estén indecisos en su decisión.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El sector bancario español ha sufrido importantes cambios en sus hábitos, estructuras y funcionamiento debido a una profunda crisis financiera y la llegada de nuevos actores al sector. Por ello, hace necesario la adaptación y reestructuración de las materias educativas para seguir aumentando el valor y relevancia del proceso didáctico. Los docentes deben realizar un esfuerzo superior por actualizar el material de sus asignaturas para que cubran los cambios surgidos en los últimos años. De esta forma, se ha adoptado una estructuración del temario que gira en torno al pasado, presente y futuro del sector bancario para generar un pensamiento crítico y se ha aplicado la tendencia del aprendizaje activo para desarrollar las habilidades *soft*.

Este modelo educativo se basa sencillamente en “aprender haciendo”. Abandonar la perspectiva de las clases magistrales para adaptar las lecciones al enfoque de involucrar a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Pretendiendo conseguir no solo que adopten habilidades *hard* si no que sobre todo adquieran habilidades *soft*, que son las más interesantes para los reclutadores en el mercado laboral.

Como conclusión final destacamos positivamente los resultados obtenidos al aplicar el aprendizaje activo en las clases de enseñanza superior. Este método de aprendizaje ha pretendido conseguir que el alumnado desarrolle sus competencias, al mismo tiempo que aspira a aumentar el nivel de utilidad del alumno y, en consecuencia, optimizar la clasificación final que este puede lograr. Por esta razón, resulta recomendable y necesario acometer el esfuerzo por implementar ejercicios y prácticas dinámicas encaminadas a involucrar al alumno en el proceso de enseñanza, puesto que de esta forma el conocimiento puede ser absorbido y retenido con mayor facilidad. Centrando las actividades del proyecto docente en que el alumnado sienta interés no sólo por la gestión del sector bancario sino por los factores que influyen en los cambios actuales.

Si bien, este trabajo no está exento de varias limitaciones, relacionadas en especial por la muestra analizada. En primer lugar, no ha sido posible desenvolver un apartado experimental, debido a que el número de

alumnos en esta asignatura es muy limitado. Menos aún se ha podido emplear un grupo de control, por lo que no estamos completamente convencidos de que el aprendizaje es debido a las actividades basadas en la experiencia versus otros factores tales como lecturas, conferencias o reflexión individual por parte de los estudiantes. Además, no pudimos considerar variables demográficas que podrían proporcionar información adicional como, por ejemplo, nivel personalidad o rasgos culturales. Por último, nos centramos en un contexto geográfico particular – Sevilla, España – y en un contexto académico muy concreto – estudiantes del Grado de Finanzas y Contabilidad. En consecuencia, debemos ser cuidadosos a la hora de generalizar nuestros resultados. Por último, este estudio se encuentra en una fase preliminar por lo que no se deben generalizar las conclusiones obtenidas.

Para futuras líneas de investigación planteamos replicar este estudio en grupos con un mayor número de alumnos, que nos permitan realizar un análisis empírico. Asimismo, contemplamos la aplicación de nuevas herramientas educativas digitales que permitan introducir procesos de participación activa en el aula de manera sencilla y sin coste de implementación. Por otro lado, recopilar datos de fuentes alternativas podría ser ventajoso para fundamentar estos resultados. También, a largo plazo se propone realizar un estudio comparativo o análisis longitudinal.

6. REFERENCIAS

- Alonso, A. y Marqués, J. M. (2019). Innovación financiera para una economía sostenible (Financial Innovation for a Sustainable Economy). *Banco de España Occasional Paper, 1916*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3463030>
- Améstica-Rivas, L., King-Domínguez, A., Cornejo-Saavedra, E. y Romero-Romero, R. (2019). Aprendizaje activo a través del uso del software Excel en asignaturas de finanzas. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología, 23*, e08. <https://doi.org/10.24215/18509959.23.e08>
- Andrews, J. y Higson, H. (2008). Graduate employability, “soft skills” versus “hard” business knowledge: A european study. *Higher Education in Europe, 33*(4), 411–422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>

- Andrews, T. M., Leonard, M. J., Colgrove, C. A. y Kalinowski, S. T. (2011). Active learning not associated with student learning in a random sample of college biology courses. *CBE Life Sciences Education*, 10(4), 394–405. <https://doi.org/10.1187/cbe.11-07-0061>
- Arvaja, M., Salovaara, H., Häkkinen, P. y Järvelä, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and Instruction*, 17(4), 448–459. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.04.003>
- Aulawi, H. (2018). Improving Innovation Capability Through Creativity and Knowledge Sharing Behavior. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 434(1). <https://doi.org/10.1088/1757-899X/434/1/012242>
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453–470. <https://doi.org/10.1177/1035304616674613>
- Baldé, M., Ferreira, A. I. y Maynard, T. (2018). SECI driven creativity: the role of team trust and intrinsic motivation. *Journal of Knowledge Management*, 22(8), 1688–1711. <https://doi.org/10.1108/JKM-06-2017-0241>
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bernardino, A. C. y de Vidales Carrasco, I. M. (2014). The crisis and structural changes to the Spanish banking sector: A comparison with other financing systems. In *Estudios de Economía Aplicada* (Vol. 32, Issue 2, pp. 535–566). Asociación Internacional de Economía Aplicada. <https://doi.org/10.25115/EEA.V32I2.3223>
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports., 1991. *The George Washington University, School of Education and Human Development*, 1. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Borrego, G., Morán, A. L., Palacio, R. R., Vizcaíno, A. y García, F. O. (2019). Towards a reduction in architectural knowledge vaporization during agile global software development. *Information and Software Technology*, 112, 68–82. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2019.04.008>
- Brame, C. (2016). *Active Learning*. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/active-learning/>

- Cantwell, J. y Zaman, S. (2018). Connecting local and global technological knowledge sourcing. *Article in Competitiveness Review An International Business Journal Incorporating Journal of Global Competitiveness*, 28(3), 277–294. <https://doi.org/10.1108/CR-08-2017-0044>
- Chen, H., Baptista Nunes, M., Ragsdell, G. y An, X. (2018). Extrinsic and intrinsic motivation for experience grounded tacit knowledge sharing in Chinese software organisations. *Journal of Knowledge Management*, 22(2), 478–498. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2017-0101>
- Delgado Hurtado, M. D. M. y Castrillo Lara, L. Á. (2015). The effectiveness of cooperative learning in accounting: An empirical test. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 18(2), 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2014.05.003>
- Dixon, J., Belnap Cody, Albrecht, C. y Lee, K. (2010). The importance of soft skills. *Scholarly Journals*, 14(6), 35–38. <https://www.proquest.com/docview/751644804?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Ganguly, A., Talukdar, A., y Chatterjee, D. (2019). Evaluating the role of social capital, tacit knowledge sharing, knowledge quality and reciprocity in determining innovation capability of an organization. *Journal of Knowledge Management*, 23(6), 1105–1135. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2018-0190>
- Haak, D. C., HilleRisLambers, J., Pitre, E., y Freeman, S. (2011). Increased structure and active learning reduce the achievement gap in introductory biology. *Science*, 332(6034), 1213–1216. <https://doi.org/10.1126/science.1204820>
- Hartley, J. (2018). Ten propositions about public leadership. *International Journal of Public Leadership*, 14(4), 202–217. <https://doi.org/10.1108/ijpl-09-2018-0048>
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas Active learning and methods of teaching. *Revista de Educación (Ejemplar Dedicado a: Tiempos de Cambio Universitario En Europa)*, 59–81.
- Kaiser, T. y Menkhoff, L. (2018). Active Learning Fosters Financial Behavior Experimental Evidence. Working Paper. *DIW Discussion Papers*, 1743. <http://www.diw.de/discussionpapers>
- Lee, I. y Shin, Y. J. (2018). Fintech: Ecosystem, business models, investment decisions, and challenges. *Business Horizons*, 61(1), 35–46. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2017.09.003>

- Lim, D. H. y Morris, M. L. (2009). Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment., *Educational Technology & Society*, 14(4), 282–293.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ860451>
- López Pérez, M. V., Pérez López, M. C. y Rodríguez Ariza, L. (2013). Application of blended learning in accounting. A comparative analysis of different degrees in higher education. *Revista de Educacion*, 360(360), 461–482. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-123>
- Lord, B. R. y Robertson, J. (2006). Students' experiences of learning in a third-year management accounting class: Evidence from New Zealand. *Accounting Education*, 15(1), 41–59.
<https://doi.org/10.1080/06939280600581053>
- Lorenzo, M., Crouch, C. H. y Mazur, E. (2006). Reducing the gender gap in the physics classroom. *American Journal of Physics*, 74(2), 118–122.
<https://doi.org/10.1119/1.2162549>
- MacGregor, J., Cooper, J. L., Smith, K. A. y Robinson, P. (2000). Strategies for energizing large classes : from small groups to learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 81, 97.
- Magnuson, W. (2018). Regulating Fintech. *Vanderbilt Law Review*, 71.
<https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/vanlr71&id=1211&div=&collection=>
- Mahdizadeh, H., Biemans, H. y Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers and Education*, 51(1), 142–154.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.004>
- Masood, M. y Afsar, B. (2017). Transformational leadership and innovative work behavior among nursing staff. *Nursing Inquiry*, 24(4).
<https://doi.org/10.1111/nin.12188>
- Mauri Majós, M. T., Colomina Álvarez, R. y Gispert Pastor, I. de. (2009). Diseño de propuestas docentes en TIC en la enseñanza superior : nuevos retos y principios de calidad desde una perspectiva socioconstructivista. *Revista de Educación*, 348, 377–399.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72335>
- McCullough, K. y Munro, N. (2018). Finance students' experiences of lecture-based active learning tasks. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(1), 65–73.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1189843>

- Montagud, M. D. y Gandía, J. L. (2015). Adquisición de competencias, actividades formativas y resultados del aprendizaje: evidencia empírica en el Grado en Finanzas y Contabilidad. *Estudios Sobre Educacion*, 28, 79–116. <https://doi.org/10.15581/004.28.79-116>
- Montagud Mascarell, M. D. y Gandía Cabedo, J. L. (2014). Virtual learning environment and academic outcomes: Empirical evidence for the teaching of Management Accounting. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 17(2), 108–115. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2013.08.003>
- Muqowim, P. (2012). *Pengembangan Soft Skills Guru*. Yogyakarta: Pedagogia. <https://xdocs.pub/doc/pengembangan-soft-skills-guru-987jxe3w4w8z>
- Nelson, D. y Bianco, C. (2013). Increasing Student Responsibility And Active Learning In An Undergraduate Capstone Finance Course. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 6(2), 267–278. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v6i2.7692>
- Palazuelos, E., San-Martín, P., Montoya del Corte, J. y Fernández-Laviada, A. (2018). Perceived utility of Project-Oriented Learning for competence-based training. Application in the subject “Auditing.” *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 21(2), 150–161. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2017.04.004>
- Peng, Z. (2015). The Applications of Online Technologies and Excel Spreadsheets in Teaching Undergraduate Introductory Business Finance Course. *Business Education Innovation Journal*, 7(1), 22–32. <https://papers.ssrn.com/abstract=2642118>
- Pérez-Fuillerat, N., Solano-Ruiz, M. C. y Amezcua, M. (2019). Tacit Knowledge: Characteristics in nursing practice. In *Gaceta Sanitaria* (Vol. 33, Issue 2, pp. 191–196). Ediciones Doyma, S.L. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.11.002>
- Pérez-Luño, A., Alegre, J. y Valle-Cabrera, R. (2019). The role of tacit knowledge in connecting knowledge exchange and combination with innovation. *Technology Analysis and Strategic Management*, 31(2), 186–198. <https://doi.org/10.1080/09537325.2018.1492712>
- Pérez Álvarez, R. B. (2019). Las finanzas: una mirada desde el enfoque ciencia, tecnología y sociedad Finance, and Science, Technology and Society approach. *Cofin Habana*, 13(2).
- Pittenger, K. K. S., Miller, M. C. y Mott, J. (2004). Using real-world standards to enhance students’ presentation skills. *Business Communication Quarterly*, 67(3), 327–336. <https://doi.org/10.1177/1080569904268084>

- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday & Co.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zfsb-eZHPy0C&oi=fnd&pg=PR6&dq=The+Tacit+dimension&ots=HfgzLEE vbO&sig=RhswcDxmBYjDTi71luo9Zks9lfg#v=onepage&q=The Tacit dimension&f=false>
- Poplin, M. y Weeres, J. (1993). Listening at the Learner's Level. *Executive Educator*, 15(4), 14–19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ461081>
- Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N. y Lay, M. (2002). *Ranking Workplace Competencies: Student and Graduate Perceptions*.
- Rajapakse, C. R. (2017). Importance of Soft Skills on Employability of Finance Graduates. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 5(1), 2348–7186. www.ajms.co.
- Sánchez-Martín, M. del P., Pascual-Ezama, D. y Delgado-Jalón, M. L. (2017). Better informed students: Better academic performance. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 20(1), 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.03.001>
- Sassen, S. (2003). Localizando ciudades en circuitos globales. *Revista EURE - Revista de Estudios Urbano Regionales*, 29(88). <https://doi.org/10.7764/1289>
- Scheyvens, R., Griffin, A. L., Jocoy, C. L., Liu, Y. y Bradford, M. (2008). Experimenting with active learning in geography: Dispelling the myths that perpetuate resistance. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(1), 51–69. <https://doi.org/10.1080/03098260701731496>
- Shellman, S. M. y Turan, K. (2006). Do simulations enhance student learning? An empirical evaluation of an IR simulation. *Journal of Political Science Education*, 2(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/15512160500484168>
- Sierra Gómez, H. (2013). *Aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje* [Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/9834>
- Smith, E. T. y Boyer, M. A. (1996). Designing In-Class Simulations. *PS: Political Science and Politics*, 29(4), 690. <https://doi.org/10.2307/420794>
- Snyder, K. D. (2003). Ropes, Poles, and Space: Active Learning in Business Education. *Active Learning in Higher Education*, 4(2), 159–167. <https://doi.org/10.1177/1469787403004002004>
- Stonebraker, P. W. y Hazeltine, J. E. (2004). Virtual learning effectiveness: An examination of the process. *The Learning Organization*, 11(3), 209–225. <https://doi.org/10.1108/09696470410532987>

- Tovia, F. y Liu, Y. (2007, September). Students Evaluating Significant Factors on Retention: A Statistical Analysis. *International Conference on Engineering Education - ICEE*.
- Wang, J. y Liu, L. (2019). Study on the mechanism of customers' participation in knowledge sharing. *Expert Systems*, 36(5), e12367. <https://doi.org/10.1111/exsy.12367>
- Wats, M. y Wats, R. K. (2009). Developing soft skills in students. *International Journal of Learning*, 15(12), 1–10. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46032>
- Wibowo, T. S., Badi'ati, A. Q., Annisa, A. A., Wahab, M. K. A., Jamaludin, M. R., Rozikan, M., Mufid, A., Fahmi, K., Purwanto, A. y Muhaini, A. (2020). Effect of Hard Skills, Soft Skills, Organizational Learning and Innovation Capability on Islamic University Lecturers' Performance. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 556–569. <https://doi.org/10.31838/srp.2020.7.80>