

Introducción al estudio de la empresa agraria desde la perspectiva de la sostenibilidad en el grado de Ingeniería Agronómica

MARTA SOLER MONTIEL

Universidad de Sevilla

Dpto. Economía Aplicada II

msoler@us.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6865-9333>

D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/JDU.2018.i01.84>

Pp.: 1495-1513

Resumen

El análisis económico de la empresa agraria continúa centrado en la dimensión monetaria olvidando las dimensiones social y ambiental de la sostenibilidad. La innovación docente realizada ha tenido como objetivo promover un aprendizaje activo de los fundamentos del análisis de la empresa agraria desde la perspectiva de la sostenibilidad en el grado de Ingeniería Agronómica. Para ello se diseñaron distintos casos de estudio a analizar en grupos de discusión en el aula. La innovación docente muestra que la idea previa sobre qué es la sostenibilidad de la empresa agraria no incluía la dimensión social y se centraba en la dimensión económica y en menor medida en la ecológica. Los resultados del aprendizaje muestran importantes avances en



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

la comprensión de los fundamentos del análisis económico y en especial de las tres dimensiones de la sostenibilidad, así como la necesidad de profundizar en la educación en valores en las enseñanzas universitarias.

Palabras claves: Economía agraria, Grado en Ingeniería Agronómica, Docencia universitaria, Experimentación docente universitaria, Educación para la sostenibilidad

Contexto de la innovación docente

El Ciclo de Mejora Docente (CMD) analizado se ha realizado en la asignatura obligatoria “Empresa y Estructura Económica Agraria” (EEEE) de 2º curso del Grado en Ingeniería Agrícola en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica. Esta asignatura desarrolla la competencia específica del módulo de formación básica E07 “conocimiento adecuado del concepto de empresa, marco institucional y jurídico de la empresa. Organización y gestión de empresa”. La asignatura se imparte en el primer cuatrimestre y la innovación se ha realizado en el grupo de tarde en 7 sesiones durante 14 horas de clases presenciales organizadas en 4 horas semanales, 2 horas el grupo completo el jueves por la tarde y 2 horas en dos grupos de prácticas los viernes por la tarde. El periodo de aplicación transcurrió entre el 27 de septiembre y el 8 de noviembre.

Diseño del ciclo de mejora docente

Los **contenidos “estructurantes”** del CMD han sido los siguientes y el mapa de contenidos se resume en la figura 1 a continuación:

1. **Los factores de producción, la empresa y el proceso económico** como el resultado de flujos de entradas y salidas (monetarias y biofísicas) y las relaciones sociales y ecológicas asociadas. La

actividad económica se comprende como una combinación de factores de producción (tierra, capital y trabajo) que genera un producto. El resultado económico se calcula como diferencia entre ingresos y costes/gastos sin tomar en consideración los flujos biofísicos sin precio en el mercado.

2. **El concepto de sostenibilidad y sus tres dimensiones:** económica, social y ambiental. Desde esta perspectiva una actividad es sostenible si es viable, equitativa y soportable/renovable.
3. **Las racionalidades económicas** diferenciando entre la racionalidad empresarial y la racionalidad campesina/cooperativa, relacionadas éstas con las relaciones capital-trabajo.
4. **La responsabilidad económica y las obligaciones fiscales** de las distintas figuras jurídicas de la empresa agraria.

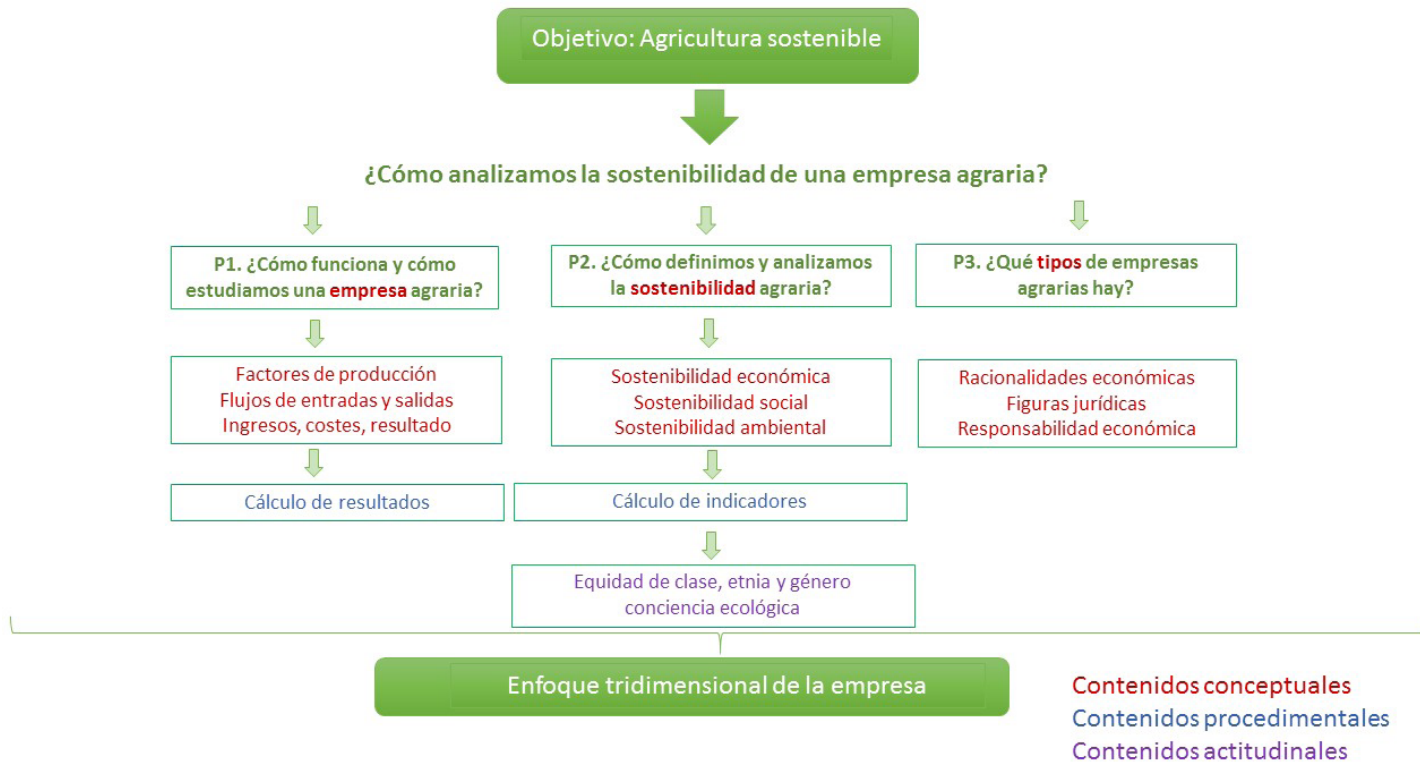


Figura 1. Mapa de contenidos

El modelo de metodología docente aplicado en el CMD se resume en el siguiente gráfico:

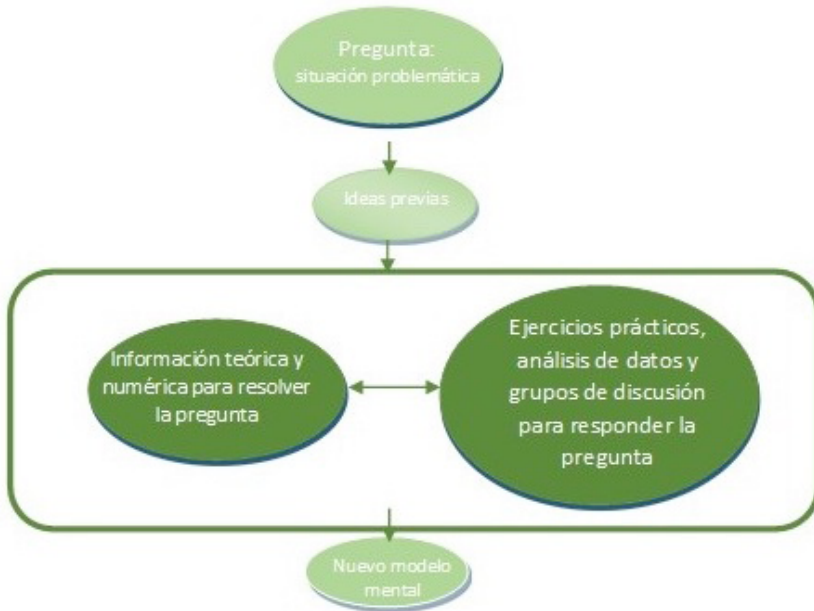


Figura 2. Modelo metodológico aplicado

La metodología docente se ha centrado en la resolución de problemas partiendo de las ideas previas de las y los estudiantes siguiendo la propuesta de la REFID (Porlán et al. 2017). **La secuencia de actividades en el aula**, que se completa con la lectura de materiales antes y después del taller, se diseñó inicialmente en 4 sesiones (presentación y 3 talleres):

Presentación		Taller 1	
5''	Saludo y presentación inicial	15''	Saludo y presentación del taller
20''	Explicación proyecto docente	20''	Explicación de conceptos básicos
15''	Cuestionario presentación	30''	Trabajo en grupo
30''	Ronda de presentaciones	35''	Puesta en común

45´	Cuestionario inicial taller 1	15´´	Cuestionario inicial taller 2
5´´	Recopilación y despedida	5´´	Recopilación y despedida
Taller 2		Taller 3	
15´´	Saludo y presentación del taller	10´´	Saludo y presentación del taller
20´´	Explicación de conceptos básicos	30´´	Explicación de conceptos básicos
30´´	Trabajo en grupo	45´´	Trabajo en grupo
35´´	Puesta en común	30´´	Puesta en común
15´´	Cuestionario inicial taller 3	5´´	Recopilación y despedida
5´´	Recopilación y despedida		

Figura 3. Secuencia de actividades del ciclo de mejora

Las actividades de contraste diseñadas siguiendo a Finckel (2008) se concretan en 3 talleres:

Taller 1. ¿cómo funciona y cómo estudiamos una empresa agraria? Se propone trabajar 3 casos de estudios: un olivar convencional en regadío propiedad de una familia, una sociedad anónima de invernaderos ecológicos para la exportación y una cooperativa agroecológica de olivar, ganadería y quesería propia con venta en canales cortos. Se pide que se identifiquen los factores de producción, los flujos de entrada y salida, se dibuje el esquema de funcionamiento de la empresa y de la cadena de valor y se calcule el resultado.

Taller 2. ¿Cómo definimos y analizamos la sostenibilidad (agraria)? y ¿Qué tipos teóricos de empresas agrarias hay? En los tres casos de estudio del taller anterior, se trabaja qué empresa es más sostenible y los tipos de empresas según racionalidades económicas.

Taller 3. ¿Qué figuras jurídicas de empresas agrarias existen?, ¿qué responsabilidad económica y qué obligaciones fiscales tienen? En los tres casos de estudio, se

trabajan las figuras jurídicas, la responsabilidad económica, la toma de decisiones y la fiscalidad.

Las preguntas del cuestionario inicial/final se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Preguntas del cuestionario inicial y final

Cuestionario inicial	Cuestionario final
Taller 1	
1. Realiza un gráfico, esquema o dibujo de esta empresa, su actividad económica y la organización de la producción (T-1)	1. Representa gráficamente esta empresa, su actividad económica y la organización de la producción utilizando los conceptos económicos que has aprendido
2. A partir de los datos que se aportan, calcula el resultado económico de esta empresa ¿cuánto dinero gana esta familia? (T-1)	2. A partir de los datos que se aportan, calcula el resultado económico de esta empresa utilizando los conceptos económicos que has aprendido ¿cuánto dinero gana esta familia?
3. Comenta la situación económica de esta empresa agraria e indica que posibles cambios o mejoras podrían hacer (T-1).	3. ¿qué mejorarías o modificarías? ¿por qué?
4. ¿Quiénes son los y las propietarias de la empresa? (T-3)	4. ¿Quiénes son los y las propietarias de la empresa?
Taller 3	
5. ¿Cómo y quién toma las decisiones en la empresa? ¿Qué tipo de empresa es más democrática y cuál menos? ¿por qué? (T-3)	5. ¿Cómo y quién toma las decisiones en la empresa? ¿es democrática la empresa?
6. ¿Qué figura jurídica crees que tiene esa empresa? (T-3)	6. ¿Qué figura jurídica crees que tiene esa empresa?
7. Si algún socio/a o propietario/a quiere vender su parte de la empresa ¿puede hacerlo libremente a quién quiera? (T-3)	7. Si algún socio/a o propietario/a quiere vender su parte de la empresa ¿puede hacerlo libremente a quién quiera?
8. Si la empresa tiene algún problema y quiebra ¿qué sucedería? ¿Cómo se pagaría a los acreedores por las deudas que tenga la empresa? (T3)	8. Si la empresa tiene algún problema y quiebra ¿qué sucedería? ¿Cómo se pagarían las deudas a los acreedores?

9. ¿Qué impuestos paga esa empresa? (T3)	9. ¿Qué impuestos paga la empresa?
Taller 2	
10. ¿Crees que esta empresa agraria es sostenible? ¿Por qué? argumenta tu respuesta (T 2.1.)	10. ¿Es esta empresa sostenible? ¿por qué? ¿qué podría mejorar?
11. Indica qué es para ti una empresa agraria sostenible y qué tiene ésta empresa que la hace sostenible y/o que aspectos podrían mejorar y cómo (T 2.1.)	11. Para ti ¿cuándo es una empresa agraria sostenible? indica que es para ti la sostenibilidad agraria y que rasgos e indicadores la definen.

Las preguntas iniciales se realizaron en distintos momentos del tiempo siempre antes de las actividades de contraste en el aula. Se realizaron además cuestionarios intermedios con más preguntas que guiaron los talleres y que no han sido incluidas en esta comunicación por falta de espacio y porque su finalidad ha sido guiar el razonamiento y trabajo en grupo siempre en torno a las preguntas principales del cuestionario inicial/final.

Aplicación del ciclo de mejora docente

El primer día se realizó la presentación de la asignatura y un cuestionario inicial. Es destacable la importancia de la presentación de las y los estudiantes que cumplieron un cuestionario y se presentaron al grupo. Se aprovechó la presentación para realizar un diálogo sobre los principales problemas de la economía agraria. El hecho de escucharles y dar valor a sus ideas iniciales generó un ambiente de confianza y tuvo lugar un interesante debate en el que el papel de la docente fue aclarar conceptos y preguntar para comprender, sin juzgar, respetando y dando valor a las aportaciones y las ideas de las y los estudiantes. Ya en la presentación se indicó la centralidad del concepto de sostenibilidad en la asignatura, aunque sin definirlo. En esta primera clase también se realizó un

cuestionario sobre los contenidos del primer taller (preguntas 1, 2 y 3 del cuestionario inicial).

En la siguiente sesión, se realizó el taller 1 sobre el funcionamiento de la empresa agraria. Se trabajó formando grupos de 3-4 personas. Cada grupo trabajó un caso respondiendo a un cuestionario intermedio que incluía unas últimas preguntas del siguiente taller a modo de cuestionario inicial (preguntas 10-11). En casa debían realizar el análisis de los otros dos casos y enviarlos por correo. Se hizo una exposición teórica de unos 45 minutos previa al trabajo en grupo. El trabajo grupal fue tranquilo pero dinámico, trabajaron concentrados/as en un clima de confianza. Las preguntas de las/os estudiantes pusieron de manifiesto las dificultades en el aprendizaje y sus ideas previas. De forma individual en casa realizaron el análisis de los otros dos casos que no habían trabajado en el grupo y que debían redactar y enviar por correo antes de la clase siguiente utilizando una lectura como material de apoyo. En este taller faltó una puesta en común de los tres casos, momento en el que se podría haber reforzado los contenidos teóricos.

No todo el mundo entregó la tarea a tiempo y no todo el mundo utilizó los materiales de apoyo para responder, como se esperaba. Por una parte, la explicación en formato de clase magistral que se realizó durante 45 minutos fue larga, con dificultades para captar la atención. Sin embargo, en el cuestionario de evaluación de la docencia, se ha indicado la falta de teoría que ayude a responder las preguntas. Esto genera diversas dudas y reflexiones: es posible que se haya producido un cierto “efecto péndulo” en la práctica docente, pasando de una metodología docente convencional saturada de teoría a una docencia excesivamente práctica, con falta de teoría. Por otra parte, es posible que la teoría aportada, su formato (lecturas y apuntes) y el momento en el que se aporta no fueran adecuados, ya que la teoría se aportó sobre todo antes del ejercicio en lugar de después, aunque durante el trabajo en grupo

en el aula también se aportó contenido teórico en forma de devoluciones y diálogo, pero sin presentación ni datos. También es posible que las y los estudiantes, incluso quienes han demandado más teoría, no estén acostumbrados/as al trabajo autónomo fuera del aula y desearan más clases magistrales tras los ejercicios en busca de una respuesta “única y verdadera” al ejercicio. En este último caso, el problema ya no sería exclusivamente de metodología y práctica docente sino de metodología y práctica de estudio de las y los estudiantes. De cara al futuro, estas cuestiones deben ser exploradas con más cuidado, en especial diseñar guías de lecturas de los materiales de teoría e insistir de forma más explícita en la lectura y estudio autónomo de la teoría. Aunque también es necesario repensar el lugar de la teoría en la metodología docente que debería también incorporarse en actividades de contraste tras el ejercicio práctico por parte de los y las estudiantes. Esto implicaría por tanto un cambio en el modelo de metodología docente de forma que la teoría aparecería tanto antes como después de los ejercicios prácticos. En relación a los contenidos, en este primer taller se puso de manifiesto la necesidad de diferenciar entre bienes fondo (inventario, identificación de los factores de producción) y los bienes flujos (entradas/insumos y salidas/productos y los flujos monetarios asociados de ingresos y costes) en la explicación, así como diferenciar desde el principio la visión de la empresa, la economía agregada y los diversos agentes.

A la vista de las dificultades mostradas con los conceptos básicos, se decidió dividir el taller 2 en dos talleres. Estas clases fueron grabadas para su análisis en el marco de un proyecto de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación sin que la presencia de la cámara generara distorsiones como puso de manifiesto la alta participación. En la tercera clase, tras leer las preguntas a responder en el taller (segundo cuestionario intermedio), se realizó una breve introducción teórica sobre las dimensiones de la sostenibilidad. Tras 45 minutos de trabajo en

grupos respondiendo a las preguntas del cuestionario intermedio, se pusieron en común los resultados. El grupo único resultó complejo a ser mucho más numeroso que los grupos de prácticas, no hablaron todas las personas y fue más difícil de gestionar tanto la participación como las devoluciones. Pese a ello, las aportaciones fueron muy francas y el debate fue dinámico y enriquecedor. En el análisis de la sostenibilidad económica la mayoría de las y los estudiantes se centraron en el beneficio. Pero el análisis se enriqueció por la aportación de algunos estudiantes que diferenciaron entre beneficio y rentabilidad y apuntaron como problemas de insostenibilidad económica la falta de relevo generacional, la falta de diversificación del producto y la dependencia de un canal de comercialización o de las subvenciones. También se identificó la inestabilidad de las inversiones financieras-especulativas en comparación con las inversiones productivas y vinculadas al autoempleo. Con posterioridad en los ejercicios se puso de manifiesto que la mayoría considera que, aunque los beneficios son altos la empresa debe intentar incrementar los beneficios, la mayoría sin indicar para qué y una minoría identificando que para competir: hay arraigada una idea de obligación de crecimiento, aunque no se sepa para qué. No se identificó la diferencia de racionalidad entre el autoempleo y la inversión empresarial.

En el análisis de la sostenibilidad social hubo mucho debate. Al inicio nadie señaló la desigualdad de rentas entre la propiedad y el trabajo asalariado como un problema de insostenibilidad. Hubo una identificación mayoritaria con la visión empresarial y una normalización de las diferencias salariales en base a las diferencias de formación y de propiedad. Solo un alumno finalmente aportó la visión de los y las trabajadoras exponiendo que el salario mensual de un/una jornalera es muy bajo en términos absolutos para atender adecuadamente las necesidades básicas. Se inició un debate sobre la legalidad y la justicia: hubo quien justificó el incumplimiento del pago de

seguros sociales, aunque en los tres casos los beneficios eran altos, también hubo quien defendió la legalidad en todo caso incluso para justificar las desigualdades y tan solo una persona criticó la injusticia de lo legal por los bajos salarios. También se debatió sobre la legitimidad de las desigualdades salariales entre trabajos con distinta cualificación y la legitimidad de la desigual distribución de la renta entre capital y trabajo. Aunque la presencia de inmigrantes se indicaba en los casos de estudio, no se activó el debate en este tema y hubo, al menos aparentemente, unanimidad en la igualdad de derechos en este sentido. Finalmente, también hubo debate sobre el papel del género en las diferencias. La mayoría (varones) negaron las diferencias a causa del género y las naturalizaron, excepto dos estudiantes (un varón y una mujer). También la mayoría naturalizó, en base a la legalidad, la propiedad y la cualificación, las diferencias salariales y de renta. En general, hubo una escasa sensibilidad hacia las desigualdades sociales de clase, etnia y género lo que puso de manifiesto la necesidad de una educación en valores. La devolución fue compleja. Se intentó estructurar el debate diferenciando entre qué dicen los indicadores, que claramente mostraban situaciones objetivas de desigualdad (diferencias salariales y de condiciones laborales) y las causas que explican estas desigualdades (clase, etnia y género) y la legitimidad y la justicia de las mismas (ética y política). Se trató de ampliar la mirada desde distintos puntos de vista y haciendo empatía con todos los agentes involucrados, así como avanzando hacia cambios que mejoren la sostenibilidad social y en coherencia con una educación en valores sensible a las injusticias y falta de equidad.

En el análisis de la sostenibilidad ambiental algunas personas afirmaron que la agricultura ecológica era imposible ya que era contraria a la lógica empresarial y otras que era imposible al ser un “fraude” o al identificarse con un impacto cero en el medio. Hubo también debate sobre si siempre la mejora ambiental implica aumento de

costes (creencia intuitiva arraigada sin fundamento). Se puso de manifiesto que no tenían claros los distintos modelos de manejo: convencional, integrada, ecológico, agroecológico... y se trató de aclarar estas diferencias tratando de romper la generalización de que toda mejora ambiental implica costes y menor rentabilidad económica. Se planteó el papel del transporte en las exportaciones y se diferenció entre la ecología del producto y del proceso.

No dio tiempo a poner en común el tercer caso de estudio y se decidió que se completaría el análisis al día siguiente en los grupos de prácticas. La riqueza del debate puso de manifiesto que cada dimensión de la sostenibilidad requiere de un taller monográfico y de un aporte de teoría específico antes y después de la práctica. De hecho, ya en el mismo taller, algunos/as estudiantes plantearon la necesidad de más clases teóricas y más aportación teórica para abordar el debate, propuesta que se repite en la evaluación de la docencia realizada.

En la cuarta clase, tras analizar el caso 3, se repartieron las preguntas del cuestionario intermedio del taller, se realizó una breve explicación teórica sobre racionalidades económicas en agricultura (empresarial vs campesina) y a continuación se trabajó en tres grupos pequeños. Este taller consistió en un ejercicio teórico que invertía el trabajo de los talleres anteriores: un ejercicio de razonamiento deductivo, trabajando desde la abstracción para llegar a lo empírico, primero se teoriza (se diseña la tipología) y luego se buscan casos reales, reflexionando sobre los casos teóricos imposibles o improbables en la realidad. Al inicio se puso de manifiesto una cierta dificultad para la teorización y el pensamiento abstracto, pero poco a poco se introdujeron en la tarea y el trabajo resultó fluido y dinámico, con concentración y numerosas preguntas que fueron atendidas con facilidad al trabajar en grupos pequeños. Hubo ayuda y diálogo en los grupos entre compañeros/as, siendo la docente un apoyo. Fue un momento en el que fue posible ver las distintas habilidades para

la teorización y la abstracción de cada persona. La tarea pudo desarrollarse en dos horas y generó gran satisfacción en una parte del grupo, la que mostró mayores capacidades para la abstracción. Al cuestionario de evaluación de este taller se sumaron dos preguntas a raíz del comentario de una estudiante que argumentó en la clase anterior que la racionalidad empresarial no podía ser por definición ni equitativa ni ambientalmente soportable. En base a esta reflexión, se preguntó al grupo sobre su opinión al respecto. El ejercicio resuelto y completado debía ser enviado por correo.

En la quinta y sexta clases se desarrolló el taller de figuras jurídicas que estaba previsto para una única sesión de dos horas. Se comenzó la clase con el cuestionario inicial (preguntas 4 a 9). Al ser un cuestionario largo y sobre términos que resultaban desconocidos, se sorprendieron y resistieron pensando que era un examen y llevó más tiempo del planificado. Para realizar el trabajo fue necesaria una explicación teórica que se alargó por las numerosas preguntas y dudas que manifestaron. En esa sesión dio tiempo tan solo a comenzar el trabajo en grupo pero no a la puesta en común que parecía necesaria dadas las numerosas dudas manifestadas y se decidió continuar en la siguiente sesión. En esa sesión se volvió a trabajar en el grupo grande y la puesta en común resultó difícil de dinamizar ya que el debate se desvió permanentemente de las cuestiones del taller (figuras jurídicas, responsabilidad económica y fiscalidad) para volver a las cuestiones de sostenibilidad social de la sesión anterior, en especial las de género, resultando reiterativo y disperso sin un aporte adicional de teoría o una actividad específica para trabajar el tema. La última parte de la clase se dedicó a la evaluación de la docencia y se pidió que se enviara por correo el cuestionario resuelto.

Las preguntas del cuestionario inicial se realizaron en distintos momentos del tiempo, siempre antes de las explicaciones teóricas y los talleres prácticos. Además, se

realizaron diversos cuestionarios intermedios (al ser 4 talleres y 3 casos se ha llegado a recibir hasta 12 trabajos por alumno/a) que fueron revisados y devueltos a cada estudiante, lo que en la práctica ha dificultado la evaluación al requerir muchísimo tiempo. Ante la imposibilidad de una segunda ronda de revisiones personalizadas de los casos de estudio, se diseñó un cuarto caso y se realizó el cuestionario final en una última sesión el día 8 de noviembre. Un aprendizaje de este CMD es la necesidad de diseñar la evaluación con realismo del tiempo requerido para la revisión de trabajos y comunicación.

De las 12 preguntas del cuestionario inicial/final analizamos 4 preguntas a través de tres escaleras, ya que las preguntas 10 y 11 se analizaron juntas. Aunque 23 personas realizaron el cuestionario final, el grupo que realizó el cuestionario inicial fue sustancialmente menor y además varía según las preguntas debido a que se realizó en distintos momentos del tiempo. El resultado de las escaleras de aprendizaje se resume en el siguiente gráfico.

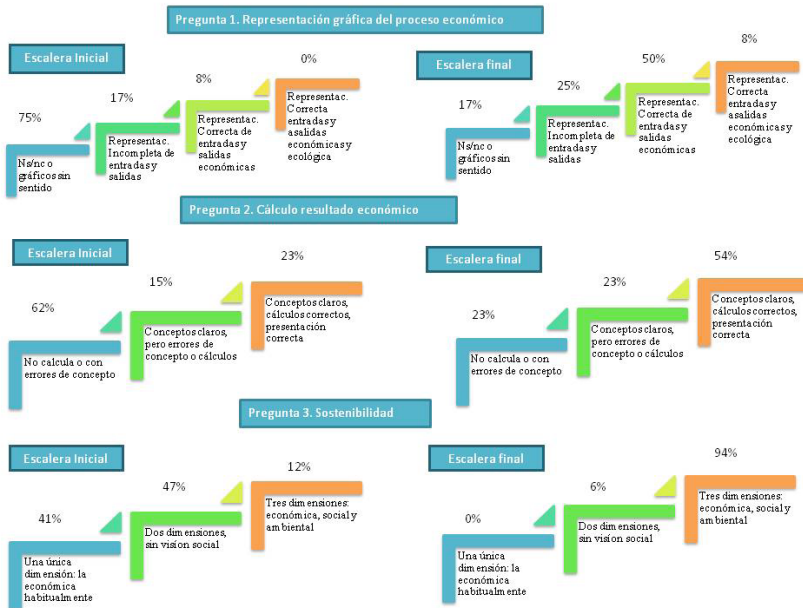


Figura 3. Escaleras de aprendizaje



La primera pregunta (“Representa gráficamente esta empresa, su actividad económica y la organización de la producción utilizando los conceptos económicos que has aprendido”) se analiza para un grupo de 12 estudiantes. En el cuestionario inicial el 75% no realizó ninguna representación o realizó representaciones sin sentido, el 17% fue capaz de representar intuitivamente flujos de entradas y salidas aunque desordenados y solo el 8% (una alumna) realizó una representación gráfica del proceso económico en una empresa siguiendo el enfoque teórico de la ciencia económica. Tras la innovación, el 58% consigue una representación correcta desde la perspectiva de la ciencia económica, aunque solo un alumno en este grupo llega a representar flujos biofísicos necesarios en el proceso económico pero sin traducción monetaria. El 17% no realiza una representación gráfica adecuada ya que confunde el gráfico de la empresa con el de la cadena de valor. Ello indica que ambos conceptos no deben trabajarse en el mismo taller. El 25% tiene errores en la representación aunque se comprende el proceso económico de la empresa como un proceso de entradas y salidas económicas y físicas. Se pone de manifiesto que la forma de concebir y representar el proceso económico de la ciencia económica no es intuitivo, genera resistencias y requiere esfuerzo, además de capacidad de abstracción. Se trata de un concepto que habitualmente se da por entendido en la docencia de la ciencia económica y sin embargo no es comprendido, siendo un aspecto fundamental del análisis económico.

La segunda pregunta (“calcula el resultado económico de esta empresa utilizando los conceptos económicos que has aprendido”) se ha analizado a partir de las respuestas de un grupo de 13 estudiantes. Si inicialmente, el 62% no pudo calcular correctamente el resultado de la empresa, este porcentaje cae al 23%. Inicialmente tan solo el 23% de los y las estudiantes fueron capaces de calcular correctamente el resultado económico de la empresa y

este porcentaje sube hasta el 54% al final de la innovación. Aunque al final de la innovación, todavía un 23% de los y las estudiantes tenían errores menores.

Las dos preguntas sobre sostenibilidad (Es esta empresa sostenible? ¿por qué? y para tí ¿cuándo es una empresa agraria sostenible?) se han analizado como una única pregunta en un grupo de 17 estudiantes. En el momento inicial, tan solo 2 estudiantes (el 12% del grupo) era capaz de identificar las tres dimensiones de la sostenibilidad, aunque la dimensión social se identificaba exclusivamente con la generación de empleo, mientras que el 41% de las y los estudiantes entendía la sostenibilidad de una empresa como una cuestión unidimensional, en general equivalente a la viabilidad económica medida a través del beneficio empresarial (5 alumnos) o como impacto ecológico de la actividad de la empresa (2 alumnos) y el 47% como una combinación de viabilidad económica y reducido impacto ambiental. El punto de partida era por tanto de una visión reduccionista centrada en torno a la generación de beneficios empresariales y en la que lo social y ecológico (cuando aparecía) estaba subordinado a lo económico. La escalera de aprendizaje muestra cómo tras la innovación docente, todos las y los estudiantes son capaces de identificar la sostenibilidad como una cuestión tridimensional, identificando la dimensión social como una cuestión central que además implica diferentes variables (salarios, condiciones laborales, género...). Solo un estudiante, aunque en la pregunta teórica define la sostenibilidad correctamente como la confluencia de las tres dimensiones, en el análisis aplicado no percibe las desigualdades sociales de ingreso, condiciones de trabajo y el género como problemas de insostenibilidad y continúa normalizando la desigualdad en todas sus dimensiones. Por otra parte, en el análisis aplicado otros 3 estudiantes minimizan o no nombran las diferencias de género en el caso aplicado del cuestionario final, aunque sí las diferencias salariales y de derechos laborales. Surge la duda

de en qué medida se ha producido un cambio en valores y una mayor sensibilidad hacia la desigualdad social (salarial, de condiciones de trabajo, estatus, reconocimiento o respeto a causa de la clase, etnia o sexo-género) o simplemente hay una adaptación a los indicadores y criterios expuestos por la profesora. Lo que sí queda claro tras la innovación docente es que hay una escasa percepción de las desigualdades social como problemas de insostenibilidad e injusticia que requieren de esfuerzos personales y colectivos para su cambio y, por el contrario, hay una fuerte tendencia a la normalización de las desigualdades de clase, etnia y género, así como una disculpa de la búsqueda individual del máximo beneficio por parte del empresariado sin tener en consideración el bien común.

Evaluación del ciclo de mejora puesto en práctica

Las y los estudiantes cumplieron un cuestionario anónimo de evaluación de la docencia. La satisfacción con la dinámica participativa en las clases y el trabajo basado en problemas fue unánime. Algunos alumnos echaron en falta más clases y contenidos teóricos. Tanto los resultados del cuestionario final como la evaluación de la docencia, además de la experiencia de la docente, confirman la capacidad de aprendizaje de las y los estudiantes cuando sienten motivación e interés por los temas, siendo por tanto central el diseño de las preguntas y actividades para crear “entornos para el aprendizaje crítico natural” (Bain, 2007), así como la importancia de trabajar a partir de las ideas previas y esquemas mentales de las estudiantes. La experiencia de este CMD ha puesto de manifiesto un cierto “efecto péndulo” desde una docencia con demasiada teoría a una docencia con demasiada poca teoría. El aprendizaje docente apunta la necesidad de redefinir el modelo docente para incorporar la teoría no solo antes del problema si no también después del problema y permitir así ampliar la interpretación de resultados. Se muestra

necesario reforzar las tareas fuera del aula y en especial el trabajo de la teoría de forma autónoma a través de guías de lecturas, así como diseñar una evaluación más realista en términos del tiempo de revisión. También se pone de manifiesto la necesidad de repensar el diseño de las actividades de contraste haciéndolas más simples y con un conocimiento más progresivo desde lo más concreto hacia lo más complejo.

Bibliografía

- Bain, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València
- Finkel, D. (2008): *Dar clases con la boca cerrada*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València
- Porlán, R. (coord.) (2017): *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. Ed. Morata