

Vamos a contar historias: el *storytelling* como instrumento de aprendizaje activo en las Ciencias Sociales

1. Ámbito de aplicación

Esta experiencia de innovación docente, basada en el uso de historias o *storytelling*, estuvo dirigida a estudiantes de diversos cursos de Grado de la Universidad de Zaragoza pertenecientes a la rama de Ciencias Sociales. Específicamente, los pertenecientes a las siguientes titulaciones: Psicología, Trabajo Social y Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Dicha experiencia se viene desarrollando de manera ininterrumpida desde el curso académico 2015-2016, si bien los datos aquí presentados corresponden únicamente al curso 2016-2017.

2. Descripción de la experiencia y objetivos

El énfasis en la calidad de la enseñanza en el sistema universitario es una de los pilares del Espacio Europeo de Educación Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015). Por ello, entre los criterios para el aseguramiento interno de dicha calidad, se incluye la obligación de animar al alumnado a involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. Si queremos formar a estudiantes más activos, que puedan comprender y enjuiciar con más profundidad la materia que estudian, debemos utilizar diferentes fórmulas que fomenten su aprendizaje (Prince, 2004), es decir, que mejoren su capacidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica (Kober, 2015).

Este aprendizaje activo es clave en el ámbito de las Ciencias Sociales, donde se plantean diversos modelos sobre el comportamiento humano en contextos muy variados y cambiantes. Esto requiere que el alumnado se involucre más en hacer y responder preguntas, en resolver problemas, o en explicar y reflexionar sobre lo que ha aprendido (Sánchez, 2008). Para la promoción de este tipo de aprendizaje activo, contamos con diversas herramientas, entre las que destaca el *storytelling* o narrativa (Flanagan, 2015). El *storytelling*, también llamado arte de contar historias, es una práctica basada en el paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 1990) que asume que el conocimiento es el producto o resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende a partir de aquellos fenómenos que se quieren conocer. Así, las historias tienden a fomentar el intercambio de ideas y experiencias, contribuyendo a una mayor cohesión del grupo. Además, tienden a proporcionar disfrute a través de su capacidad de entretenimiento (Moon, 2010) y pueden facilitar formas creativas de aprendizaje en la educación superior (McDrury y Alterio, 2003). Las narrativas siguen una estructura particular que describe las relaciones de causa y efecto entre las situaciones o eventos que tienen lugar durante un período de tiempo concreto que afecta a personas particulares (Dahlstrom, 2014). En relación a las narrativas y al aprendizaje de ciencia, Glaser, Garsoffky y Schwan (2009) señalan algunos factores de interés en las historias, como por ejemplo la dramatización, aspectos emocionales, personalización y aspectos de ficción. Aunque tiene diversos usos, dentro del marco de aprendizaje cooperativo en la educación superior, el *storytelling* se basa en que los alumnos contextualicen conceptos teóricos de la asignatura a través de la creación de una historia, lo que ofrece una gran oportunidad para promover de forma más activa la construcción colectiva de conocimientos (Kunselman y Johnson, 2004; Piqué y Forés, 2012).

Es en este contexto donde se enmarca esta experiencia de innovación docente que llevamos desarrollando desde el curso académico 2015-2016. El objetivo general es promover, mediante el uso del *storytelling*, el aprendizaje activo del alumnado, contextualizando los

conceptos aprendidos de forma creativa e innovadora, compartiendo ideas y experiencias, e incrementando la cohesión grupal. Además, la creación de un caso o historia en grupo y compartirla públicamente con el resto de sus compañeros es una buena oportunidad para consolidar la adquisición de competencias transversales fundamentales en la educación superior, como son la expresión escrita, la expresión oral y el trabajo en equipo.

Este objetivo general se operativiza en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Comparar la percepción de utilidad del *storytelling* que tienen los estudiantes con otras actividades prácticas de las asignaturas.
- 2) Analizar la percepción de los estudiantes sobre el funcionamiento de los equipos de trabajo y su impacto sobre el resultado obtenido en la actividad de *storytelling*.
- 3) Analizar la relación entre la nota obtenida en la actividad de *storytelling* y el rendimiento académico.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 711 estudiantes (77,8% mujeres; $M = 20,9$ años, $DT = 4,19$) de la Facultad de Ciencias Sociales y Trabajo del Campus de Zaragoza y de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas del Campus de Teruel. En concreto, el proyecto se llevó a cabo en tres Grados (Grado en Trabajo Social, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Grado en Psicología) y ocho asignaturas (básicas, obligatorias y optativas) distribuidas en diferentes cursos (ver Tabla 1).

Con el fin de determinar si el ejercicio de *storytelling* influía significativamente en el rendimiento académico, se creó un grupo control, formado por 113 estudiantes matriculados en las asignaturas “Trabajo Social con grupos” (grupo 2; $n = 57$) y “Desarrollo humano en el ciclo vital y en el medio social” (grupo 2; $n = 56$).

3.2. Instrumentos

Para medir las variables del estudio en relación al posible impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han tenido en cuenta los aspectos que se detallan a continuación.

- **Valoración de percepción de utilidad.** Para poder analizar la percepción de utilidad de los ejercicios, se administró a cada estudiante un cuestionario con formato de respuesta tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Este cuestionario, en forma de rúbrica, está basado en el trabajo de Price, Strodtman, Brough, Lonny y Luo (2015) e incluye la evaluación de siete dimensiones: (1) nuevos conocimientos; (2) aprendizaje más profundo; (3) pensamiento crítico; (4) aplicación a la práctica; (5) aplicación a la evaluación; (6) consideración como un buen ejercicio; y, (7) mejor comprensión conceptual. Además, se incluyó un apartado para poder recopilar de forma cualitativa la experiencia de los estudiantes respecto el ejercicio realizado.

Este mismo cuestionario se administró tras la realización de otros dos ejercicios prácticos, llevados a cabo dentro de cada asignatura, para poder comparar con la percepción de utilidad del ejercicio de *storytelling*. Ambas actividades fueron semejantes en forma (actividad práctica en pequeño grupo de 3 a 5 estudiantes) a la actividad de construcción de una historia (Tabla 2).

Tabla 1

Distribución de los participantes por centro, titulación y asignatura (N = 711).

| | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---|----------|----------|
| Género | | |
| Hombre | 158 | 22,2 |
| Mujer | 553 | 77,8 |
| Edad | | |
| 17-20 años | 398 | 56,0 |
| 21-30 años | 294 | 41,4 |
| > 30 años | 19 | 2,6 |
| Centro | | |
| Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo (Zaragoza) | 678 | 95,4 |
| Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel) | 33 | 4,6 |
| Titulación | | |
| Grado en Trabajo Social | 462 | 65,0 |
| Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos | 216 | 30,4 |
| Grado en Psicología | 33 | 4,6 |
| Asignatura | | |
| Psicología del Trabajo y las Organizaciones (Básica, 1º curso) | 167 | 23,5 |
| Procesos de interacción: el individuo en el grupo y en su contexto social (Obligatoria, 2º curso) | 49 | 6,9 |
| Recursos Humanos (Optativa) | 22 | 3,1 |
| Desarrollo humano en el ciclo vital y en el medio social (Básica, 1º curso) | 171 | 24,1 |
| Trabajo Social con grupos (Obligatoria, 2º curso) | 168 | 23,6 |
| Inmigración (Optativa) | 74 | 10,4 |
| Gestión de recursos humanos: captación, selección y desarrollo (Obligatoria, 3º curso) | 49 | 6,9 |
| Psicología del Trabajo (Optativa) | 11 | 1,5 |

- **Rendimiento académico:** el rendimiento académico se operativizó en las calificaciones obtenidas por cada estudiante en las siguientes actividades: (1) en el ejercicio de creación y narración de una historia (ES); (2) en otros dos ejercicios prácticos como forma de comparación (E1 y E2); (3) en el examen teórico. Las puntuaciones fueron transformadas en una escala de 0 a 10 para facilitar la comparación entre las diferentes actividades y asignaturas.
- **Procesos de equipo:** los procesos de cada equipo de estudiantes se evaluaron a través del cuestionario desarrollado por Mathieu y Marks (2006) en el que siguen la taxonomía de Marks, Mathieu y Zaccaro (2001). Permite analizar los procesos de transición (i.e., compartir información, planificar estrategias, deliberar y anticipar problemas respecto a los planes de acción), de acción (i.e., repartir las cargas de trabajo, ayudarse unos a otros) e interpersonales (i.e., crear un clima favorable a la innovación y la productividad y de relaciones interpersonales positivas, gestionar los conflictos con eficacia) de cada equipo de trabajo.

Tabla 2

Ejercicios desarrollados en cada asignatura para comparar la percepción de utilidad por parte de los estudiantes.

| | Ejercicio 1 (E1) | Ejercicio 2 (E2) | Ejercicio <i>Storytelling</i> (ES) |
|--|--|---|---|
| Psicología del Trabajo y las Organizaciones | 1A. Análisis de puestos | 2A. Análisis de la satisfacción laboral | 3A. Ejercicio de <i>storytelling</i> |
| Procesos de interacción: el individuo en el grupo y en su contexto social | 1B. Entrevista creencias pareja | 2B. Femicidio | 3B. Ejercicio de <i>storytelling</i> |
| Recursos Humanos | 1C. Selección de personal | 2C. Realización de análisis y descripción de puestos de trabajo | 3C. Ejercicio de <i>storytelling</i> |
| Desarrollo humano en el ciclo vital y en el medio social¹ | 1D. Bebés | 2D. Depresión | 3D. Ejercicio de <i>storytelling</i> |
| Trabajo Social con grupos¹ | 1E. Formación y desarrollo grupal | 2E. Estilos de liderazgo | 3E. Ejercicio de <i>storytelling</i> |
| Inmigración | 1F. Entrevista mujer inmigrante | 2F. Experiencia migratoria familiar | 3F. Ejercicio de <i>storytelling</i> |
| Gestión de recursos humanos: captación, selección y desarrollo | 1G. Evaluación de candidatos | 2G. Entrevista de trabajo | 3G. Ejercicio de <i>storytelling</i> |
| Psicología del Trabajo | 1H. Tareas, puestos, roles, y condiciones de trabajo | 2H. Satisfacción laboral y gestión del bienestar psicológico | 3H. Ejercicio de <i>storytelling</i> |

¹Nota: Los alumnos del grupo control (uno en cada asignatura) no llevaron a cabo el ejercicio de *storytelling*, sino otra actividad grupal (búsqueda temática y elaboración de trabajo escrito)

3.3. Procedimiento

La construcción de una historia fue introducida como eje central de las actividades prácticas de la asignatura conocidas como “actividades tipo 6” (trabajo práctico tutelado). Los estudiantes trabajaron en pequeños grupos de 3 a 5 personas en la construcción del caso a lo largo del semestre siguiendo las cuatro fases que se describen a continuación.

La primera fase es en la que se presenta el *modelo de ejercicio*. Para ello, se entregó a los estudiantes un modelo de historia elaborado por los docentes que sirviese como ejemplo o modelo para la elaboración de la suya propia.

A continuación se llevó a cabo la fase dos, *creación de la historia*. A medida que se iba explicando el programa teórico de la asignatura, cada grupo de trabajo fue construyendo su historia. Los estudiantes tenían que decidir qué conceptos iban a introducir en la misma, pero sin utilizarlos de manera explícita en el texto concreto que tenían que escribir. Así, los estudiantes debían construir una historia real o ficticia, que incluyese y utilizase los contenidos vistos durante las clases magistrales. Cada grupo de trabajo acudió a una tutoría mensual con el profesor responsable para resolver dudas o incidencias puntuales en la construcción de su historia.

La tercera fase fue el *análisis de la historia*. Además de construir una historia, cada grupo elaboró un informe explicativo, en el cual debían nombrar, describir y justificar adecuadamente qué conceptos habían introducido.

La cuarta y última fase consistió en la *exposición de la historia*. Al finalizar la elaboración de la historia, cada grupo de trabajo la expuso oralmente al resto de estudiantes. El formato de presentación fue libre (e.g., presentación mediante diapositivas, realización de *role-play*, etc.) Tras la exposición, los demás estudiantes debían averiguar qué conceptos habían sido introducidos en la historia que acababan de escuchar y justificar su respuesta.

Los materiales preparados por el profesorado responsable de cada asignatura estaban accesibles para los estudiantes en el Anillo Digital Docente (ADD) de la Universidad de Zaragoza.

3.4. Análisis de datos

Tras comprobar la ausencia de ajuste a la normalidad mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, se emplearon estadísticos descriptivos (media, desviación típica), diferencias de medias mediante la prueba Z de Wilcoxon para muestras relacionadas y correlaciones de Spearman. La distribución de las respuestas en los ejercicios E1, E2 y ES se analizó utilizando el diagrama de cajas y bigotes, que facilita la inspección visual de este tipo de información (Weissgerber, Milic, Winham y Garovic, 2015). Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics 22.

4. Resultados cuantitativos y cualitativos

En relación al primero de los objetivos planteados, se comparó la percepción de utilidad que han tenido los estudiantes del ejercicio de *storytelling* con la de otras actividades prácticas de las asignaturas.

En el diagrama de cajas que se presenta en la Figura 1, se muestran las medianas de la percepción de utilidad de los tres ejercicios realizados (E1, E2 y ES). La caja del diagrama representa el 50% de los datos o lo que es lo mismo, el cuartil 2 y cuartil 3. El bigote inferior representa un 25% o cuartil 1 y el bigote superior el restante 25% o cuartil 4. Cuando la caja o los bigotes tienden a ser alargados, significa que existe un menor consenso en las respuestas y que éstas se encuentran más distribuidas. Como se puede observar, en conjunto, las valoraciones de los estudiantes en el ejercicio de *storytelling* se encuentran agrupadas en puntuaciones elevadas (mediana = 30,00).

Si analizamos la valoración global de los tres ejercicios propuestos para cada asignatura (Tabla 3), observamos que únicamente existen diferencias entre ejercicios en tres asignaturas. Así, en la asignatura “Psicología del Trabajo y de las Organizaciones”, el ejercicio de *storytelling* (ES) fue valorado significativamente como más útil que las otras dos actividades prácticas (E1 y E2). En el caso de la asignatura “Gestión de recursos humanos: captación, selección y desarrollo”, el ejercicio de *storytelling* fue considerado más útil por los estudiantes que el E1. En cambio, en la asignatura “Desarrollo humano en el ciclo vital y en el medio social” el E1 es percibido como de mayor utilidad que el ejercicio de *storytelling*. En el resto de asignaturas no encontramos diferencias estadísticamente significativas al comparar la percepción de utilidad entre ejercicios.

Un análisis más detallado por ítems (Tabla 4) nos permite apreciar mejor las diferencias entre las ocho asignaturas. De hecho, la prueba de Kruskal-Wallis indica que la asignatura en la que ha sido llevado a cabo el ejercicio de *storytelling* influye en la percepción

de utilidad que le atribuyen los estudiantes ($\chi^2 = 49,15; p < ,001$), siendo las asignaturas “Psicología del Trabajo y de las Organizaciones”, “Recursos Humanos” y “Psicología del Trabajo” las que obtienen valoraciones medias globales más altas.

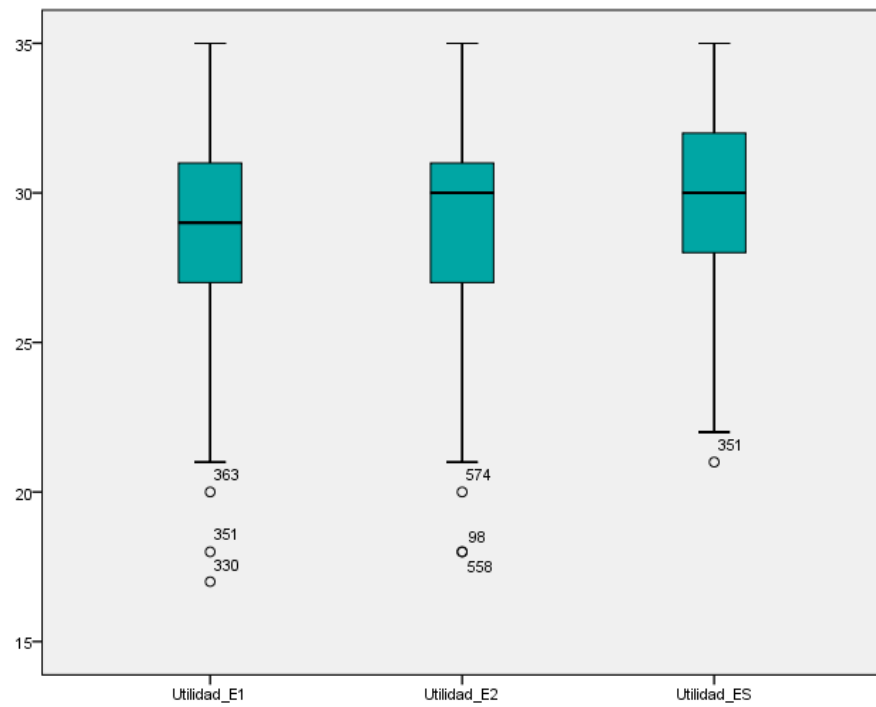


Figura 1. Valoración global de percepción de utilidad de ejercicios.

Tabla 3

Valoración media total de los tres ejercicios realizados en cada asignatura.

| | E1 | | E2 | | ES | | E1-ES | E2-ES | E1-E2 |
|--|-------|------|-------|------|-------|------|----------|---------|----------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | Z | Z | Z |
| Psicología del Trabajo y las Organizaciones | 28,71 | 2,70 | 28,16 | 2,95 | 30,83 | 2,62 | -6,46*** | -7,62** | -1,72 |
| Procesos de interacción: el individuo en el grupo y en su contexto social | 29,57 | 2,67 | 29,63 | 2,72 | 28,86 | 2,51 | -0,88 | -1,31 | -0,22 |
| Recursos Humanos | 29,45 | 3,47 | 29,90 | 3,22 | 30,75 | 2,38 | -1,86 | -0,63 | -0,46 |
| Desarrollo humano en el ciclo vital y en el medio social | 29,62 | 2,83 | 29,17 | 2,94 | 28,80 | 2,46 | -2,28* | -1,41 | -1,60 |
| Trabajo Social con grupos | 29,02 | 2,66 | 29,24 | 3,57 | 29,21 | 3,06 | -0,16 | -1,85 | -0,33 |
| Inmigración | 29,85 | 2,99 | 30,12 | 3,06 | 28,75 | 3,93 | -1,94 | -1,93 | -0,11 |
| Gestión de recursos humanos: captación, selección y desarrollo | 26,92 | 4,30 | 29,73 | 2,91 | 29,22 | 3,37 | -3,18** | -1,23 | -3,72*** |
| Psicología del Trabajo | 30,50 | 2,55 | 31,82 | 2,32 | 31,73 | 3,17 | -1,36 | -0,32 | -1,84 |

Nota: * $p < ,01$; *** $p < ,001$

Tabla 4

Análisis de los ítems de percepción de utilidad del ejercicio de storytelling.

| | Psicología del Trabajo y de las Organizaciones | | Procesos de Interacción Social | | Recursos Humanos | | Desarrollo humano en el ciclo vital y en el medio social | | Trabajo Social con Grupos | | Inmigración | | Gestión de recursos humanos: captación, selección y desarrollo | | Psicología del Trabajo | |
|--|--|-------------|--------------------------------|-------------|------------------|-------------|--|-------------|---------------------------|-------------|--------------|-------------|--|-------------|------------------------|-------------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| 1. Ha promovido nuevos conocimientos | 4,26 | 0,57 | 4,11 | 0,48 | 4,15 | 0,81 | 4,08 | 0,51 | 4,13 | 0,60 | 4,06 | 0,70 | 4,13 | 0,65 | 4,36 | 0,51 |
| 2. Ha favorecido un aprendizaje más profundo | 4,40 | 0,61 | 3,89 | 0,67 | 4,55 | 0,61 | 4,03 | 0,54 | 4,16 | 0,64 | 4,17 | 0,72 | 4,17 | 0,67 | 4,82 | 0,41 |
| 3. Me ha ayudado a pensar de forma más crítica | 3,90 | 0,76 | 3,85 | 0,83 | 4,05 | 0,76 | 4,10 | 0,64 | 3,91 | 0,80 | 3,77 | 0,92 | 3,62 | 0,82 | 4,18 | 0,98 |
| 4. Me ayudará a aplicar el contenido trabajado a la práctica | 4,55 | 0,56 | 4,21 | 0,62 | 4,55 | 0,51 | 4,19 | 0,67 | 4,04 | 0,70 | 4,26 | 0,76 | 4,37 | 0,68 | 4,82 | 0,60 |
| 5. Me ayudará a aplicar el contenido trabajado a la evaluación | 4,56 | 0,55 | 4,13 | 0,65 | 4,35 | 0,59 | 4,07 | 0,60 | 4,26 | 0,63 | 4,11 | 0,77 | 4,21 | 0,66 | 4,55 | 0,69 |
| 6. Ha sido un buen ejercicio en la asignatura | 4,51 | 0,58 | 4,23 | 0,60 | 4,60 | 0,68 | 4,18 | 0,56 | 4,32 | 0,64 | 4,09 | 0,72 | 4,38 | 0,64 | 4,55 | 0,52 |
| 7. Me ha ayudado a comprender mejor los conceptos | 4,62 | 0,54 | 4,40 | 0,74 | 4,50 | 0,69 | 4,16 | 0,56 | 4,39 | 0,61 | 4,29 | 0,72 | 4,32 | 0,69 | 4,45 | 0,69 |
| Media de valoración de percepción de utilidad | 30,83 | 2,62 | 28,86 | 2,51 | 30,75 | 2,38 | 28,80 | 2,46 | 29,21 | 3,06 | 28,75 | 3,93 | 29,22 | 3,37 | 31,73 | 3,17 |

Desde un punto de vista cualitativo, y a modo de ejemplo, la Tabla 5 recoge algunos de los comentarios realizados por los estudiantes respecto al ejercicio de *storytelling*.

Tabla 5

Comentarios realizados por los estudiantes en relación al ejercicio de storytelling.

| Asignatura | Comentario |
|--|--|
| Psicología del Trabajo y las Organizaciones | <i>“Me ha parecido un buen trabajo, tanto como para mejorar el trabajo en equipo como para profundizar y comprender los temas y conceptos de la asignatura</i> |
| Procesos de interacción: el individuo en el grupo y en su contexto social | <i>“Considero algo positivo el hecho de que la T6 haya tenido tanta relación con la asignatura, ya que nos ha beneficiado a la hora de entender los diferentes conceptos y nos ha ayudado también a interiorizarlos. Además pienso que el inventar nosotros mismos la historia, nos ha ayudado a mejorar la atención y a centrarnos en mayor medida en los conceptos que pueden ser utilizados”.</i> |
| Recursos Humanos | <i>“Me ha parecido muy buena idea para mezclar conceptos, es decir, ver la relación que tienen entre sí y afianzarlos de forma diferente. Tengo claro que los conceptos con los que hemos trabajado voy a necesitar menos tiempo a la hora de estudiármelos”.</i> |
| Desarrollo humano en el ciclo vital y en el medio social | <i>“Ha sido muy interesante tener que usar nuestra imaginación para crear una historia la cual obtuviera los diferentes conceptos vistos en la asignatura”.</i> |
| Trabajo Social con grupos | <i>“Pienso que ha sido un ejercicio innovador junto a la satisfacción porque asimilas mejor los conceptos estudiados en clase”.</i> |
| Inmigración | <i>“Me parece una práctica muy fácil ya que uno mismo es quien crea la historia que quiere, y además creo que es la mejor manera de entender y aplicar los conceptos teóricos a aspectos cotidianos de la vida real”.</i> |
| Gestión de recursos humanos: captación, selección y desarrollo | <i>“La parte teórica lleva mucho tiempo para desarrollarla, ayuda a repasar los temas y pensar de forma más crítica. La exposición de los grupos es distinta, aprendes nuevas posibles formas de exponer o corregir. Los conceptos de los grupos han sido muy parecidos ya que hemos elegido los más importantes y los que más se pueden observar”.</i> |
| Psicología del Trabajo | <i>“Este ejercicio ha influido en mayor medida que otros realizados para aclarar mis conceptos teóricos y aplicarlos a la vida cotidiana y al caso práctico”.</i> |

El segundo objetivo era analizar la percepción de los estudiantes sobre el funcionamiento de los equipos de trabajo y su impacto sobre el resultado obtenido en el ejercicio de *storytelling*. En la Tabla 6 se presentan las puntuaciones medias obtenidas en los tres tipos de procesos de trabajo en equipo (transición, acción e interpersonales) en las distintas asignaturas. La prueba de Kruskal-Wallis indica que la asignatura en la que se ha llevado a cabo el ejercicio de *storytelling* influye en la percepción que tienen los estudiantes de los procesos de transición (Chi cuadrado = 24,93; $p < ,01$), de acción (Chi cuadrado = 22,05; $p < ,01$) e interpersonales (Chi cuadrado = 26,95; $p < ,001$) que han vivido sus equipos de trabajo. Así, el alumnado de “Inmigración” y “Psicología del Trabajo” obtiene puntuaciones más altas en los tres tipos de procesos de equipo que el resto de estudiantes de otras asignaturas.

Tabla 6

Puntuaciones medias obtenidas en los tres tipos de procesos de equipo por asignaturas.

| Asignatura | Procesos de transición | | Procesos de acción | | Procesos interpersonales | |
|---|------------------------|------|--------------------|------|--------------------------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Psicología del Trabajo y las Organizaciones | 33,33 | 5,42 | 33,99 | 5,29 | 36,38 | 5,78 |
| Procesos de interacción: el individuo en el grupo y en su contexto social | 32,40 | 3,37 | 32,83 | 4,71 | 34,81 | 5,73 |
| Recursos Humanos | 35,00 | 4,93 | 32,54 | 6,77 | 34,84 | 5,23 |
| Desarrollo humano en el ciclo vital y en el medio social | 33,29 | 5,07 | 34,51 | 4,97 | 37,08 | 4,70 |
| Trabajo Social con grupos | 31,96 | 4,24 | 33,37 | 5,34 | 35,63 | 5,52 |
| Inmigración | 34,60 | 3,69 | 35,48 | 4,83 | 38,57 | 3,92 |
| Gestión de recursos humanos: captación, selección y desarrollo | 33,50 | 6,30 | 35,80 | 4,69 | 37,30 | 5,98 |
| Psicología del Trabajo | 34,60 | 1,90 | 35,90 | 2,28 | 38,50 | 2,12 |

Al analizar la relación entre la percepción de los estudiantes sobre los procesos de equipo y el ejercicio de *storytelling* (utilidad percibida y calificación obtenida), únicamente encontramos resultados significativos en cuanto a la percepción de utilidad para los tres tipos de procesos, pero no en cuanto a la nota obtenida en la actividad de creación y narración de una historia (Tabla 7).

Tabla 7

Correlaciones entre los tres tipos de procesos de equipo y el ejercicio de storytelling (percepción de utilidad y calificación obtenida).

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------|-------|-------|-------|------|
| 1. Procesos de transición | | | | |
| 2. Procesos de acción | ,72** | | | |
| 3. Procesos interpersonales | ,56** | ,73** | | |
| 4. Percepción de utilidad ES | ,31** | ,26** | ,23** | |
| 5. Calificación obtenida ES | ,01 | ,02 | ,01 | ,10* |

Nota: * $p < ,05$; ** $p < ,01$

El tercer objetivo era analizar la relación entre la nota obtenida en la actividad (creación y narración de una historia) y el rendimiento académico. A nivel global, el rendimiento en el ejercicio de *storytelling* efectuado en las ocho asignaturas muestra una correlación positiva estadísticamente significativa con la calificación obtenida en el examen teórico correspondiente ($r = 0,12$; $p < ,01$).

En último lugar, analizamos si los alumnos que realizaron el ejercicio de *storytelling* (grupo experimental) obtuvieron un mejor rendimiento académico que los alumnos que llevaron a cabo otro tipo de actividad grupal (grupo control). Al comparar las calificaciones obtenidas en el examen teórico, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (U de Mann-Whitney = 26312,5; $p < ,05$), siendo los alumnos del grupo experimental los que obtuvieron una nota media más elevada (5,6 vs. 5,2 en el grupo control).

5. Evaluación de la experiencia

En líneas generales, y a la vista de los resultados obtenidos, la evaluación que hacemos de esta experiencia de innovación docente basada en el *storytelling* es positiva. No solamente se trata de una línea de innovación docente que se ha ido afianzando desde sus inicios en 2015 mediante la colaboración y las sinergias con docentes de distintos centros de la Universidad de Zaragoza, sino que ha contribuido al avance en la investigación educativa mediante dos comunicaciones en congresos de renombre entre la comunidad educativa y dos publicaciones científicas (ver Apartado 6).

A juicio del equipo investigador, éste ha sido un proyecto ambicioso por cuanto ha supuesto implicar a dos centros, tres titulaciones universitarias, dos áreas de conocimiento y ocho asignaturas, así como a un gran volumen de estudiantes ($N = 711$). Todo ello, junto a la inclusión de un grupo control de más de 100 alumnos y a la necesidad de realizar varias mediciones con cada uno de los estudiantes participantes, ha requerido de una notable coordinación y capacidad logística entre el profesorado implicado. Si tenemos en cuenta además los recursos económicos y humanos destinados a su gestión, creemos que el proyecto se ha desarrollado con eficiencia.

Dado el gran volumen de alumnos y asignaturas involucradas, los datos presentados en esta propuesta se han tratado, la mayor parte de las veces, de forma general para facilitar su comprensión. No obstante, en algunos de los análisis realizados hemos detectado que existen diferencias importantes entre asignaturas. Así, por ejemplo, hemos constatado que la percepción de utilidad del ejercicio de *storytelling* varía en función de la asignatura, siendo aquellas materias vinculadas con los Recursos Humanos en las que se han obtenido resultados más satisfactorios por parte del alumnado.

En relación al trabajo en equipo, una de las competencias transversales clave según el EEES, los resultados apuntan a la existencia de una relación entre los tres tipos de procesos que tienen lugar cuando se trabaja en equipo (de transición, de acción e interpersonales) y la percepción de utilidad del ejercicio de *storytelling*, pero no con la calificación obtenida en dicho ejercicio. Esto quiere decir que cuanto mejores son los procesos que tienen lugar dentro del equipo de trabajo encargado de construir una historia, mayor es la utilidad percibida de esa actividad por parte del estudiante. No obstante, también hemos constatado que, si bien en general el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a los procesos de transición (p. ej., establecimiento de plazos específicos para cada objetivo, planificación de reuniones), de acción (p. ej., comunicación abierta entre los miembros del equipo, equilibrio del volumen de trabajo entre los miembros del equipo) e interpersonales (p. ej., armonía entre los miembros, sentimiento de orgullo por los logros del equipo) ha sido elevado, existen diferencias entre asignaturas. En concreto, ha sido en las materias optativas dirigidas a los estudiantes de último curso las que han obtenido puntuaciones más altas. Esto puede deberse tanto a la propia naturaleza optativa de la asignatura como a la experiencia acumulada de estos estudiantes respecto a la competencia de trabajo en equipo en comparación con alumnos de los primeros cursos.

Por lo que respecta al desempeño académico, se ha comprobado que los alumnos que han llevado a cabo el ejercicio de *storytelling* han obtenido mejores resultados en el examen teórico de las asignaturas que los del grupo control. No obstante, es necesario señalar que las asignaturas incluidas en esta experiencia resultan muy atractivas para los estudiantes por los temas que se abordan y el tipo de trabajo en grupo que se ha de realizar como actividad tipo 6 en todas ellas.

En definitiva, los resultados de esta experiencia en innovación docente nos invitan a pensar que la utilización del *storytelling* como metodología didáctica en el aula no solo es una herramienta muy bien valorada por los estudiantes, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, sino que puede contribuir a mejorar su desempeño académico, en la línea de lo que han apuntado experiencias previas (Escartín et al., 2015; Martín-Peña, Ramos-Villagrasa, Fernández-Campo, Huarte y Hernández, 2016). Nos encontramos por tanto con una herramienta, la creación y narración de historias, que permite que los estudiantes se involucren de manera más activa en su proceso de aprendizaje y que desarrollen otras competencias clave en la educación superior, tales como la expresión oral, la escritura o el trabajo en equipo. En concreto, el incluir la narración de la historia creada al resto de compañeros y la interacción derivada de la misma (por cuanto los estudiantes debían averiguar qué conceptos habían introducido sus compañeros en su historia) contribuye a asentar los conceptos vistos en las clases magistrales. Esto, junto al acompañamiento realizado por el profesorado en las tutorías, hace del *storytelling* un instrumento docente atractivo, sencillo y útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como han reflejado muchos de los estudiantes a través de sus comentarios en los cuestionarios.

6. Contribución real de la experiencia desarrollada en la mejora de la docencia

A modo de resumen, las contribuciones y significación científica de esta experiencia de innovación docente pueden sintetizarse en los siguientes ejes:

1. Notable percepción de utilidad del *storytelling* por parte de los estudiantes de cara a la aplicación del contenido trabajado a la evaluación final de la asignatura.
2. Contribución a una construcción colectiva del conocimiento, por cuanto crear una historia en pequeño grupo y compartirla y analizarla luego con el gran grupo, facilita el aprendizaje entre pares, potencia la retroalimentación y la ayuda mutua.
3. Facilitación del aprendizaje del alumnado de cara a la evaluación de conocimientos teóricos en las distintas asignaturas.
4. Contribución a mejorar la docencia y los aprendizajes del alumnado en distintas asignaturas y Grados universitarios.
5. Formación a estudiantes participantes en los proyectos de innovación docente, que han realizado principalmente tareas colaborativas en el tratamiento de los datos. En concreto, un total de cinco estudiantes de los Grados de Trabajo Social y de Relaciones Laborales y Recursos Humanos han formado parte de los dos proyectos de innovación docente financiados por la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ_15_038 y PIIDUZ_16_148).
6. Difusión científica de la dinámica docente a través de dos comunicaciones y sendas actas a congresos de educación de carácter internacional y dos publicaciones científicas (Fernández del Río, Berges y Ramos-Villagrasa, 2017; Fernández-Campo y Martín-Peña, 2017; Martín-Peña et al., 2016; Ramos-Villagrasa, Fernández del Río, Martín-Peña, Berges y Oliván, en revisión).

7. Referencias

Dahlstrom, M. F. (2014). Using narratives and storytelling to communicate science with nonexpert audiences. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 111, 4, 13614–13620. doi: 10.1073/pnas.1320645111

- Escartín, J., Saldaña, O., Martín-Peña, J., Varela-Rey, A., Jiménez, Y., Vidal, T. y Rodríguez-Carballeira, Á. (2015). The impact of writing case studies: benefits for students' success and well-being. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 47-51. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.009
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2016/ANECA-publica-la-traduccion-al-espanol-de-los-European-Standards-and-Guidelines>
- Fernández del Río, E., Berges, A., y Ramos-Villagrasa, P. J. (2017). «Érase una vez...»: la creación de historias como herramienta de aprendizaje activo en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. *Lan Harremanak*, 37, 37-50. doi: 10.1387/lan-harremanak.18416
- Fernández-Campo, A. y Martín-Peña, J. (Junio, 2017). "Déjame que te cuente": los estudios de caso como herramienta de aprendizaje activo en *Psicología Social*. Comunicación presentada en el CIMIE 2017. VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Flanagan, S. (2015). How does storytelling within higher education contribute to the learning experience of early years students? *Journal of Practice Teaching & Learning*, 13, 146-168. doi: 10.1921/jpts.v13i2-3.822
- Glaser M., Garsoffky, B. y Schwan, S. (2009) Narrative-based learning: Possible benefits and problems. *Communications-European Journal of Communication Research*, 34, 429-447. doi: 10.1515/COMM.2009.026
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). *Fourth generation evaluation (2nd ed)*. London: Sage.
- Kober, N. (2015). *Reaching students: What research says about effective instruction in undergraduate Science and Engineering*. Washington, DC: The National Research Council's Division on Behavioral and Social Sciences and Education.
- Kunselman, J. y Johnson, K. (2004). Using the case method to facilitate learning. *College Teaching*, 52, 87-92. doi: 10.3200/CTCH.52.3.87-92
- Marks, M. A., Mathieu, J. E. y Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26, 356-376. doi: 10.2307/259182
- Martín-Peña, J., Ramos-Villagrasa, P., Fernández-Campo, A., Huarte, S., y Hernández, S. (Junio, 2016). *La construcción de estudios de caso como instrumento de aprendizaje activo en el área de Psicología Social: un análisis exploratorio*. Comunicación presentada en el CIMIE 2016. 5th Multidisciplinary International Congress of Educational Research. Sevilla.
- Mathieu, J. E. y Marks, M. A. (2006). *Teams process items*. No publicado.
- McDrury, J. y Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education*. London: Kogan Page.
- Moon, J. (2010). *Using story in higher education and professional development*. London: Routledge.
- Piqué, B. y Forés, A. (2012). *Propuestas metodológicas para la educación superior*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Price, D., Strodman, L., Brough, E., Lonn, S. y Luo, A. (2015). Digital storytelling: an innovative technological approach to nursing education. *Nurse Educator*, 40, 66-70. doi: 10.1097/NNE.0000000000000094.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223-231. doi: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- Ramos-Villagrasa, P. J., Fernández del Río, E., Martín-Peña, J., Berges, A., y Oliván, B. Storytelling: Una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la Psicología Social en la Educación Superior. *Summa Psicológica* (en revisión).
- Weissgerber, T., Milic, N., Winham, S. y Garovic, V. (2015). Beyond bar and line graphs: Time for a new data presentation paradigm. *PLOS Biology*, 13, 1-10. doi: 10.1371/journal.pbio.1002128