

¿CUÁNTAS HORAS SE TARDA EN ELABORAR Y SUPERVISAR UN TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM)? UNA MIRADA DESDE LAS HUMANIDADES

BOHDAN SYROYID SYROYID

Universidad de Castilla–La Mancha

1. INTRODUCCIÓN: EL TRABAJO FIN DE MÁSTER

El Trabajo Fin de Máster (TFM) es un texto académico producido por un alumno de forma autónoma y supervisado por un profesor universitario doctor que cumple la función de tutor y/o director. En términos de investigación, el TFM representa el nivel previo a una tesis doctoral. En el sistema educativo español, el TFM lleva pocos años en su existencia, puesto que la normativa que lo estableció de forma generalizada se aprobó en el año 2007 (Real Decreto 1393/2007). Esta relativamente corta vida ha hecho que aún existan bastantes disparidades y desacuerdos entre departamentos y universidades en relación con lo que realmente es y a lo que supone un TFM. Las características del TFM son muy variables y dependen en gran parte de la normativa de cada máster, así como de los profesores que supervisan y evalúan dichos trabajos. Generalmente, las tesis y los trabajos académicos son considerados como parte de la *literatura gris*. Algunos autores utilizan el término *literatura gris* para indicar que los trabajos fin de máster no están publicados de forma convencional comercial o gratuita mediante una editorial, su acceso puede resultar problemático ya que los propios alumnos cuentan con los derechos de autoría y pueden no tener intención de publicar o difundir su trabajo (Montes de Oca Montano, 2018).

Con el auge del movimiento *Open Access*, cada vez es mayor la cantidad de repositorios universitarios que ponen a disposición de todo el público los TFM defendidos en sus universidades, con la autorización previa de los alumnos. Otro formato de publicación, aunque menos

frecuente, es el artículo científico derivado del TFM. De este modo, la investigación realizada en un TFM va encontrando canales para llegar a la comunidad científica. En Google Scholar cada vez son más los TFM que figuran en los resultados de búsqueda estimulando a los propios investigadores a consultarlos y citarlos. Se invita al propio lector a introducir las palabras “Trabajo Fin de Máster” en Google Scholar para comprobar que los resultados que aparecen con mayor frecuencia son los propios textos de TFM publicados por diversas universidades, siendo menor el número de publicaciones científicas sobre las características, los enfoques y la problemática del propio TFM, como objeto de estudio.

En castellano, el número de publicaciones en Scopus es casi inexistente sobre este tema. Rodríguez Torres (2012) presenta unas reflexiones sobre la integración del TFM a partir de las reformas producidas en la legislación que crearon el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Se concluye que el TFM como trabajo de investigación original sobre un aspecto educativo continúa siendo la opción menos explorada, siendo más habitual encontrarse el TFM como una memoria de prácticum o una propuesta didáctica. Por otro lado, el artículo de Fidalgo et al. (2019) presenta un proyecto de innovación docente, consistente en la creación de una serie de seminarios orientados a los alumnos que se encuentran en proceso de redacción de un TFM. A través del análisis de los resultados pre/post se concluye que la participación en estos seminarios ha ayudado a reducir la ansiedad y el estrés de los alumnos y a mejorar su autoeficacia y rendimiento académicos.

En Scielo, el número de publicaciones para el término de búsqueda “Trabajo Fin de Máster” no parece incrementar significativamente. El artículo de Gómez-Trigueros (2021) propone un estudio a partir de las puntuaciones de un cuestionario de satisfacción completado por 162 alumnos del Grado en Maestro de Primaria y del Máster del Profesorado de Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Con este estudio se identifican áreas fuertes y áreas de mejora en la tutorización de los TFM. Además, se definen cinco dimensiones

para ser desarrolladas por un director de TFM, a saber: personal (empatía, interacción, amabilidad, motivación, apoyo), académica (formación, conocimientos, recursos, preparación, respuesta de dudas), burocrático-administrativa (información actualizada, conocimiento de normativa, recursos legales, plazos administrativos, procesos burocráticos), organizativa-profesionalizante (organización de cronograma de entregas, distribución de tiempos, orientación sobre los plazos, orientación para la labor docente, información sobre la labor docente) y técnica-comunicativa (respuestas ágiles, resolución de dudas, gestión del correo, gestión de la plataforma universitaria, manejo de tecnologías).

Dialnet, nos aporta 14 libros de un total 916 documentos para el término de búsqueda “Trabajo Fin de Máster”. En la Tabla 1 se pueden observar los títulos de los libros publicados en los últimos 10 años (2011-2021). Por sus títulos, uno puede ver como estos libros están orientados a proporcionar ayuda al alumnado que realiza el TFM, aportando pautas y guías para todos múltiples aspectos técnicos referentes a la estructuración, metodología, elaboración, referenciado y defensa.

TABLA 1. *Libros publicados en castellano sobre Trabajos Fin de Máster.*

Año	Autor(es)	Título	Editorial
2011	Gemma Muñoz-Alonso López	Estructura, metodología y escritura del trabajo fin de máster	Escolar y Mayo
2012	María Paz García Sanz, Pilar Martínez Clares (coords.)	Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster	Universidad de Murcia
2013	Luis María Romero Flor	Elaborar y presentar trabajo fin de grado, máster y tesis doctorales Guía práctica	Editorial Académica Española
2013	José Antonio Mirón Canelo (coord.)	Guía para la elaboración de trabajos científicos grado, máster y postgrado	Rego
2015	María Luisa Rodríguez Moreno, Juan Llanes Ordóñez (coords.)	El trabajo de fin de máster. Fases para su elaboración y sugerencias para evaluarlo	Universitat de Barcelona
2015	Gemma Muñoz-Alonso López	Cómo elaborar y defender un trabajo académico en humanidades	Bubok
2016	Iria da Cunha Fanego	El trabajo de fin de grado y de máster. Redacción, defensa y publicación	Universitat Oberta de Catalunya
2016	Claudia Caicedo; Xavier Pastor (dir.)	¿Cómo elaborar un trabajo final de máster?	Universitat Oberta de Catalunya

Año	Autor(es)	Título	Editorial
2017	Oriol Amat Sala, Alfredo Rocafort Nicolau (co-ord.)	Cómo investigar: Trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación.	Editorial Profit
2018	Félix Requena Santos, Luis Ayuso Sánchez, José Fernando Troyano Pérez (coords.)	Estrategias de investigación en las ciencias sociales fundamentos para la elaboración de un trabajo de fin de grado o un trabajo de fin de máster	Tirant lo Blanch
2019	Alejandro Egea Vivancos, Sebastián Molina Puche, José Montea-gudo Fernández, M ^a Dolores Palazón Botella	Manual de trabajo de fin de máster en didáctica de las ciencias sociales (máster en formación del profesorado)	Universidad de Murcia
2020	Orfelio Gerardo León	Cómo redactar textos científicos y seguir las normas APA 7. ^a para los trabajos de fin de Grado (TFG), trabajos de fin de Máster (TFM), tesis doctorales y artículos de investigación (5 ^a edición)	Garceta
2021	Ángel de Juanas Oliva, María del Carmen Ortega Navas, Francisco Javier García-Castilla (coords.)	Guía para la elaboración de trabajos fin de máster de investigación educativa	Octaedro
2021	José Sánchez Pérez	Cómo hacer el mejor TFG/TFM: Consejos para que tu trabajo de fin de grado o máster resulte exitoso	Atelier

Fuente: elaboración propia a partir de búsqueda en la base de datos de Dialnet.

Centrémonos en los dos libros publicados en 2021. El libro coordinado por Ortega Navas et al. (2021) presenta un total de 22 capítulos que se articulan en cuatro ejes temáticos: (1) presentación del TFM y pasos previos, (2) primeros pasos, (3) desarrollo del TFM, (4) recursos para la realización del TFM. En este manual se alternan capítulos más orientados a la proporción de indicaciones prácticas para el alumno que realiza el TFM – la gestión de las referencias, la presentación de resultados, la elaboración de conclusiones – frente a otros capítulos más reflexivos como, por ejemplo, el análisis del contexto y posibilidades socio-educativas del TFM. Con ello, el carácter del libro parece tener una orientación más académica y estar orientado a profesores.

Por otro lado, el libro de Sánchez Pérez (2021), presenta un enfoque más directo e instructivo. La premisa del libro es que resulta inviable

aportar una formación individualizada por parte del tutor o director del TFM a cada uno de los alumnos sobre cuestiones básicas comunes relativas a la investigación. Con ello, el libro intenta aportar esta información básica común a los alumnos: elección de un tema, búsqueda de fuentes fiables, procesos de citación, formulación de objetivos, metodologías de investigación y la defensa del TFM. El libro de Sánchez Pérez parece contar con una orientación más clara como manual didáctico o libro de autoayuda para alumnos que se encuentren en el proceso de elaboración de su TFM.

En el presente capítulo se profundizará en el TFM desde el área de las humanidades donde los TFM tienden a ser pequeños monográficos (ca. 20.000 palabras de cuerpo de trabajo). Estos trabajos normalmente hacen uso de metodologías no experimentales y presentan sus resultados tras una lectura profunda, crítica y especializada sobre los textos publicados sobre el objeto de estudio seleccionado y las disciplinas afines. Algunas de las metodologías más habituales son el análisis documental, las entrevistas y los cuestionarios, las técnicas autoetnográficas, por citar algunas. Como indica Tara Brabazon (2016) la lectura es fundamental en los trabajos académicos, pero con el advenimiento de lo que denomina la *Academia de Google*, la lectura de textos científicos complejos en los alumnos ha decaído significativamente. En humanidades, los alumnos leen y referencian más y más a menudo, fuentes de dudoso rigor científico (blogs, wikis, webs divulgativas, vídeos de YouTube...). La calidad de la escritura es completamente dependiente de la calidad de la lectura y la calidad del material leído.

2. ¿CUÁNTAS HORAS SE TARDA EN ESCRIBIR UN TFM?

El Real Decreto 1393/2007 indica en el artículo 15.3. que un TFM tendrá entre 6 y 30 créditos ECTS. Esta cifra varía en función de si el máster cuenta con 60 créditos ECTS, un curso académico, o 120 créditos ECTS, 2 cursos. Según la normativa, el TFM puede ocupar entre el 10 y 25 por ciento del número total de créditos de un máster. Esto significa que, en programas de un año, el TFM tendrá entre 6 y 15 créditos ECTS y en programas de dos años, entre 12 y 30 créditos ECTS. ¿Cuántas

horas de trabajo por parte del alumno significan estas cifras? En el sistema universitario español, 1 crédito ECTS es a menudo tomado como unidad de referencia para 25 horas de trabajo autónomo por parte del alumno. Desde el punto de vista del marco legal, un TFM en el sistema español necesita para su elaboración entre unas 150 y 375 horas para programas de un año y entre 300 y 750 horas para programas de dos años. El caso más frecuente, en cambio, son los másteres de un año con un TFM de 6 créditos ECTS, es decir, 150 horas. 150 horas implican 50 días – poco menos de dos meses de trabajo – con una jornada de 3 horas diarias. En cambio, si consideramos el TFM como un trabajo a tiempo completo (40 horas semanales) obtenemos 3 semanas y 4 días. Ahora bien, ¿cuántas horas necesita un alumno en realidad para escribir un TFM? ¿son 150 horas suficientes?

Realizar una estimación aproximada de cuántas horas se tarda en escribir un TFM es bastante complejo, puesto que esta cifra depende de múltiples factores. Bastantes universidades incluyen el límite de 60 páginas (de introducción a conclusiones, excluyendo referencias y anexos) para definir la extensión máxima de un TFM. Otros programas además indican un límite inferior (35 o 40 páginas). Sería interesante realizar un estudio cuantitativo sistemático para obtener unas cifras más reales sobre cuál es esta extensión. No obstante, un factor que no se suele tener en cuenta es que los anexos en el área de las humanidades a menudo pueden ensanchar la extensión del trabajo hasta las 80, 120, e incluso en algunos casos puntuales, más de 150 páginas.

Definido el número de páginas, habría que convertir a palabras dichas páginas. Es bien sabido que el número de palabras por página depende del tipo de fuente, su tamaño, el interlineado y los márgenes, entre otros factores. Con la estimación de 350 palabras por página, el TFM debería ocupar entre 12.250–21.000 palabras. La velocidad media de tecleo de palabras de un usuario de ordenador intermedio está entorno a las 20 palabras por minuto. Es decir, se escribir 12.250 palabras en poco más de diez horas, mientras que 21.000 palabras en diecisiete horas y media. Si la velocidad de escritura es el doble (40 palabras), divídanse estas figuras por la mitad (entre cinco horas y poco menos de nueve horas). Si bien estas cifras puedan dar alguna esperanza para quien se haya

dejado su TFM para terminarlo días antes del depósito, la realidad es bien diferente. Escribir un TFM en humanidades significa realizar un proceso de lectura y reflexión crítica, de investigación, de profundización. Un TFM no es una novela, ni un texto divulgativo. Un TFM es un trabajo de investigación. Con ello, la velocidad de escritura puede caer a 125–250 palabras por hora lo cual es una velocidad de 2–4 palabras por minuto. Estas velocidades implican 49–82 horas para redactar 12.250 palabras y 84–168 horas para un trabajo de 21.000 palabras. De todos modos, si se desea escribir 40 palabras por minuto o incluso velocidades superiores durante un tiempo prolongado, además de desarrollar una técnica mecanográfica, hay que saber muy bien sobre lo que se desea escribir y para ello no hay atajos: hay que organizar las ideas, leer bien y pensar mucho.

Otra manera de estimar el tiempo necesario para completar un TFM es partir de una estimación de la velocidad de lectura, en torno a 135 palabras por minuto (ppm). Un artículo de investigación – generalmente de en torno a 8.000 palabras – podría completarse en una hora. A partir de estas cifras, uno podría deducir que un alumno sería capaz de leer 30 artículos en 30 horas, y 100 artículos en 100 horas. En cambio, nos encontramos con una problemática similar a la escritura, no todos los textos pueden ser sometidos a una lectura comprensiva a velocidad de 135 ppm. Más aún cuando no existen hábitos saludables de lectura previos. Los textos complejos realmente requieren de una lectura y relectura sosegada que puede reducir el ritmo de lectura a 80 ppm o incluso 30 ppm, si se toman anotaciones o notas de campo. Este punto es particularmente delicado puesto que la lectura es un acto indispensable en los TFM de las humanidades, si bien también es el caso de las ciencias. A menudo los textos clave pueden estar en un idioma distinto al español – de forma dominante en inglés – afectando los ritmos de lectura consecuentemente. Además de la lectura de otras fuentes, no debemos olvidar que el propio TFM debería de ser leído por el propio alumno al menos dos veces antes de su depósito realizando correcciones de forma, contenido y expresión.

Todo este enfoque cuantitativo parece desvirtuar y pervertir la propia esencia de un TFM y de la naturaleza de la investigación. La calidad de

un TFM debe ser medida por sus ideas y las ideas necesitan de tiempo para su concepción, maduración y plasmación en el papel. Si bien, las técnicas de escritura y lectura rápida pueden mejorar el proceso de elaboración de un TFM, escribir o leer a una velocidad demasiado elevada puede afectar a la calidad del TFM si no se realiza un entrenamiento específico. ¿Qué otras variables hay más allá de la lectura y la escritura? Si la lectura y escritura supone la base de la investigación en humanidades, se podrían enumerar las siguientes:

- Leer y comprender de forma precisa la normativa del TFM
- Contactar con el tutor durante todas las fases clave del TFM
- Seleccionar, acotar y definir el tema u objeto de estudio
- Formarse en técnicas metodológicas e instrumentos de investigación necesarios
- Formular los objetivos de la investigación
- Diseñar la metodología y el plan de investigación
- Trabajar en archivos o consultar fuentes primarias
- Buscar sistemáticamente en bases de datos bibliográficas
- Tomar notas de campo sobre las lecturas y la investigación realizada
- Enviar borradores al tutor y realizar las correcciones oportunas en base a las correcciones del tutor o director del TFM
- Organizar las ideas y contenidos sobre los que escribir
- Recuperar, adaptar, diseñar o crear figuras, tablas o anexos
- Aplicar los instrumentos para el análisis de datos (encuestas, entrevistas...)
- Procesar, interpretar, discutir y analizar los datos recuperados en el análisis

- Sintetizar, relacionar y desarrollar las ideas clave que articulan el discurso
- Revisar que todas y cada una de las citas y referencias se adhieren a las normas establecidas en la guía o estilo seguido
- Aprender a utilizar algunas funciones avanzadas de edición en el procesador de texto para maquetar, formatear y editar el documento final

Volviendo a la pregunta inicial – ¿cuántas horas se tarda en escribir un TFM? – la respuesta que obtenemos es que depende de las metodologías empleadas, las capacidades de investigación del propio alumno y la propia calidad y rigor de la investigación. Una estimación muy optimista para un TFM express podría concebirse en 150 horas: 30 horas dedicadas a lecturas, 30 horas a reflexión y análisis, 60 horas a escritura y 30 horas a edición, revisión y maquetación. No obstante, una mínima profundización en el objeto de estudio, así como una aplicación de algunas técnicas de investigación más elaboradas, fácilmente puede triplicar o decuplicar las horas de trabajo a 450 o 1500 horas.

2. Y SI SALE MAL... Y OTRAS INFAMIAS DEL TFM

Estas estimaciones siguen siendo bastante optimistas y presuponen que no va a ocurrir ningún tipo de contratiempo u obstáculo durante el proceso de la investigación y elaboración del TFM, en cuyo caso, estas cifras podrían verse nuevamente incrementadas. Se puede concluir que, para la mayoría de los casos, 150 horas son realmente insuficientes para la realización de un TFM con unos mínimos estándares de calidad. Con ello, es bastante recomendable que los programas de máster asignen un mayor número de créditos al TFM. El máximo legal actual son 375 horas (15 créditos ECTS) para programas de un año y 750 horas (30 créditos ECTS) para programas de dos años. Este paso es clave para que estas asignaturas se reconozcan legalmente y se valoren las horas de trabajo que un alumno dedica a la finalización de un máster.

Por otro lado, existen bastantes tareas que hacen perder el tiempo al alumno y uno de los principales distractores es internet, las redes

sociales y el bombardeo constante de información a través de los smartphones. El alumno no puede dividir su atención de forma constante y son varios los estudios que apuntan a que saltar de una tarea afecta negativamente al rendimiento (Pashler, 1994, Levy y Pashler, 2001, Leroy, 2009). El famoso concepto de multitarea o multitasking es una impresión subjetiva que puede aumentar el nivel de ansiedad y estrés al no poder completarse una tarea, cuando ya se inicia la siguiente. Cuando el ser humano necesita realizar dos tareas de forma consciente al mismo tiempo, su atención se va alternando entre una tarea y otra, con lo que la velocidad de rendimiento empeora, porque se tienen que tomar las decisiones de cambiar de tarea, mientras que la primera tarea se sigue procesando. Este fenómeno se conoce como el periodo refractario psicológico (PRP).

Además de los propios distractores presentes en el instrumento de trabajo, el ordenador, no son menos frecuentes los distractores presentes en el entorno físico: ruidos del entorno familiar, contaminación acústica procedente de la calle, personas que necesitan de nuestro cuidado y atención (mayores o niños), las actividades habituales de la vida diaria, las obligaciones de un trabajo principal, entre un largo etc. En este sentido, es fundamental conseguir extraer bloques de tiempo que requieran de una dedicación y concentración exclusiva al TFM, reduciendo al mínimo el número de distractores. Para completar un TFM en los plazos estipulados, sería muy recomendable dedicar al menos 2–3 horas diarias sin distracción y con máxima concentración.

En bastantes casos, esto puede ser imposible con los modos de vida, obligaciones y horarios actuales de un alumno. El propio alumno debe reflexionar sobre cuál es la prioridad más importante en cada caso. Para dedicarse al TFM con cuerpo y alma, hay que pedir ayuda y delegar responsabilidades de nuestra vida cotidiana. Las horas de menor número de distracciones y mayor concentración suelen ser las primeras horas de la mañana. Dedicar las primeras horas del día al TFM, puede ser una estrategia efectiva para realizar un avance significativo continuado. A veces, realizar este empujón en las primeras horas del día hace que la conciencia se tranquilice independientemente de si se pueda sacar tiempo o no durante el día. Son múltiples los escritores que tienen

una rutina estable de escritura por las mañanas con una productividad muy elevada (Haruki Murakami, Kurt Vonnegut, por citar algunos). La investigación de Ericsson et al. (1993) confirma que el rendimiento en las actividades intelectualmente exigentes mejora en las mañanas.

Además, procrastinar el TFM a lo largo del día, puede generar un malestar psicológico acompañado de reproches. Los reproches son un factor psicológico importante que agrava el rendimiento. A menudo se dan casos de alumnos que exteriorizan su malestar, confesando y culpabilizándose acerca de haber realizado un progreso insuficiente y aportando una larga lista de excusas. Este tipo de autodiálogo destructivo puede ser muy perjudicial no sólo para el progreso adecuado del alumno, sino que también para las demás facetas de la vida Schwartz (1986) publicó un célebre estudio titulado *El dialogo interno: Sobre la asimetría entre los pensamientos de afrontamiento positivos y negativos*, donde argumenta que los efectos del pensamiento negativo mucho más perjudiciales y pronunciados que los beneficios de un pensamiento positivo. Con ello, sugiere que hay que priorizar en evitar los pensamientos negativos debido a la magnitud de su impacto psicológico.

El perfeccionismo es otro gran enemigo del rendimiento. A menudo, se intenta hacer todo al mismo tiempo, intentando dejar párrafos definitivos en un primer borrador, combinando tareas muy diferentes: escritura y edición. Este método es bastante lento y costoso. El estudio de Deane et al. (2018) concluye que el proceso de escritura académica es en sí un proceso complejo multitarea. Indica que saltar entre estas tareas ralentiza considerablemente el rendimiento. Conviene diferenciar al menos tres fases en este proceso: (1) pensar y conceptualizar las ideas, (2) escribir de forma rápida el primer borrador (*drafting*), y (3) editar el borrador hasta obtener la versión final. Un método que puede resultar bastante efectivo es la redacción de múltiples encabezados y sub-encabezados para organizar las ideas principales que se deseen desarrollar. Esta estructuración facilitará la posterior escritura haciendo que cada encabezado se convierta en un párrafo. Una vez terminado el capítulo o el TFM se pasará a la edición de la expresión y los aspectos formales. Las ideas deben fluir en el proceso de escritura. Una continuada revisión y reescritura de una frase o un párrafo durante la fase del primer

borrador puede afectar negativamente al desarrollo de ideas y la velocidad de producción del manuscrito final.

3. LA BOLA DE CRISTAL: EL DESCONOCIMIENTO Y LAS SUPOSICIONES

Nos hemos centrado en el alumno, protagonista del TFM, pero existen otros dos agentes clave: el tutor o director del TFM y el tribunal de evaluación en la defensa. Cada uno de estos agentes suele suscitar un número amplio de preguntas en el alumno acerca del funcionamiento real del engranaje que hay detrás de un TFM. Este desconocimiento puede hacer a que el alumno forme múltiples suposiciones sobre posibles escenarios sobre el resultado y proceso del TFM: ¿le va a gustar o no el borrador que le voy a entregar a mi director? ¿el tribunal me hará preguntas difíciles? ¿aprobaré el TFM? En algunos casos, la búsqueda continuada de suposiciones puede convertirse en paralizadora haciendo que se pierda bastante tiempo – dentro del escaso tiempo disponible – intentando adivinar las intenciones y preferencias del director y el tribunal.

Al mismo tiempo, como señalan Vehviläinen y Löfström (2016) existe un importante elemento intuitivo de anticipación en el proceso de supervisión que el propio director debe tener en cuenta. Esta anticipación la denominan como “la bola de cristal”, entendida como la necesidad de diagnosticar y predecir el proceso de trabajo del alumno. Cuando se dan recomendaciones o indicaciones sobre el trabajo del alumno, estos comentarios pueden ser interpretados de diversas maneras por el alumno. El director de TFM no puede responsabilizarse sobre los hábitos personales de trabajo del alumno, su motivación y el día a día en el proceso del desarrollo del TFM.

El TFM requiere de una gran cantidad de horas de dedicación por parte del tutor o director. En el sistema belga, por ejemplo, los TFM son supervisados por alumnos que cursan algún programa de doctorado con beca – equivalente al profesor ayudante en el sistema español – o por doctores matriculados en programas postdoctorales. A estos alumnos predoctorales o postdoctorales se les denomina TA (*Teaching*

Assistent) y reciben una formación especializada para la supervisión de los TFM. Con ello, el propio profesor responsable de un TFM (promotor) cuenta con la ayuda de un supervisor que se encarga de guiar a un alumno en la redacción de su primer trabajo de investigación. En el sistema belga, el Trabajo Fin de Grado (TFG) es poco generalizado obteniéndose el Grado de tres años tras superar todas las asignaturas de la programación.

En el sistema español en cambio, el TFM es supervisado por un profesor doctor, con lo que no se cuenta con la ayuda de una segunda persona en contrato predoctoral o postdoctoral para la supervisión. Con ello, el número de horas invertidas por un director comprometido con su TFM puede ser muy grande, si bien el reconocimiento de las horas docentes es escaso. Tras consultar la normativa de varias universidades públicas, la supervisión de un TFM es reconocida aproximadamente entre 0,4 y 1 créditos LOU, es decir de 4 a 10 horas. Al igual que con el tema de la extensión de un TFM, sería interesante realizar un estudio cuantitativo sistemático para poder conocer cuántas horas son reconocidas al profesor universitario por dirigir un TFM con una muestra a nivel nacional. En algunas universidades, como en el caso de la Universidad Complutense de Madrid, el número de horas por supervisión por cada TFM se reduce cuando el número de TFM supervisados aumenta.

La pregunta que nos concierne es ¿cuánto se tarda realmente en supervisar un TFM? Al igual que con las estimaciones anteriores sobre la redacción del TFM, las cifras que se aportarán aquí son orientativas y dependen de múltiples factores, así como la dedicación y el nivel de compromiso de la supervisión. Un aspecto bastante común en la normativa de los TFM es que se deben garantizar al menos 3 tutorías con el director de TFM. Normalmente, estas tutorías oscilan entre 30 y 60 minutos, si bien puedan darse casos en los que se presenten tutorías más breves o más largas. Algunos profesores suelen ser bastante estrictos con este límite de tres tutorías, si bien un gran número de profesores suele ofrecer tutorías adicionales. El problema de las 3 tutorías se convierte en aparente cuando el alumno carece de una formación sólida en metodologías y no dispone de una experiencia investigadora previa. En estos casos el alumno puede necesitar de un seguimiento semanal y para

ello las tutorías individuales podrían suponer de 10 a 15 horas de trabajo del director, superando la dedicación reconocida por TFM.

Por ello, en el caso de supervisar múltiples TFM los profesores pueden recurrir a las tutorías colectivas semanales. Este método en formato telemático puede permitir a los alumnos a mejorar el rendimiento de sus TFM. El hecho de ver las correcciones en el trabajo de otros permite extrapolarlas al trabajo propio. Esto facilita a que el profesor no tenga que repetir las mismas correcciones generales de formato y enfoque una y otra vez a cada alumno. Además, los alumnos suelen valorar positivamente la oportunidad de relacionarse entre sí. Con ello, se puede generar un clima positivo donde los alumnos se sientan integrados en una comunidad educativa donde se pueden compartir dudas, inquietudes y preocupaciones. El TFM de por sí es un trabajo académico autónomo que requiere de un número importante de horas de dedicación en soledad. El poder estar en una comunidad de personas que se encuentran en una situación similar puede ayudar a construir resiliencia frente a las adversidades. Los éxitos y el progreso de un compañero pueden convertirse en un factor estimulante para avanzar en el TFM propio. El estar integrado en una comunidad permite a que los alumnos compartan experiencias, técnicas, herramientas y estrategias que les hayan funcionado en la elaboración de su TFM.

Además de las tutorías, el director del TFM debe aportar comentarios sobre los borradores enviados por el alumno. ¿Cuántos borradores deben revisarse? En algunos programas de máster se establece un mínimo de dos borradores más el depósito final. Revisar un borrador lleva más tiempo que simplemente leer un texto académico. Una revisión en profundidad debería requerir de una lectura de cada una de las fuentes referenciadas, además del texto principal, una reflexión y evaluación premeditada de los contenidos, para poder organizar las ideas y aportar una retroalimentación clara y concisa. Revisar un borrador final con este nivel de profundización podría llevar más de 40 horas. Dada la inviabilidad de este enfoque en el contexto práctico, los TFM suelen ser revisados con una lectura anotada de principio a fin. Dicha revisión puede demorarse, dependiendo del número de correcciones y la extensión del manuscrito, de 4 a 8 horas. Dado que estas cifras siguen siendo bastante

elevadas y en algunos casos pueden superar la carga docente, a menudo se recurre a una revisión más superficial en la que se realiza una lectura rápida y se indican algunas puntualizaciones generales sobre los aspectos más importantes que deben ser atendidos en el trabajo (2-3 horas).

En este punto, conviene preguntarse, ¿cuál es la función real del director del TFM? ¿hasta qué punto debe comprometerse con la revisión del manuscrito? ¿debe un director revisar cada una de las referencias de un trabajo? En realidad, se podría realizar una larga lista con las tareas que un director de TFM puede acabar haciendo, desde revisar faltas ortográficas o corregir la normativa de las citas y referencias, hasta ayudar y dar pautas con el tratamiento de los datos para la sección de resultados. La respuesta variará del estilo de supervisión de un director a otro. Por todo ello, es muy importante que exista una comunicación fluida entre el tutor y el alumno que escribe el TFM. La ausencia de una comunicación fluida puede traer consecuencias graves: la demora a siguientes convocatorias y el empeoramiento general de la calidad del trabajo defendido.

Por este motivo, conviene clarificar de forma adecuada las expectativas que tiene un tutor y su alumno supervisado. Para tal fin, la Universidad de McGill (véase Tabla 2) proporciona una serie de preguntas que debería responder un alumno cuyo trabajo de investigación está siendo supervisado por un tutor o director.

TABLA 2. Clarificando las expectativas y estableciendo una buena comunicación.

Dirección de la investigación	¿Qué cantidad de supervisión esperas por parte de tu tutor? ¿Qué cantidad de supervisión espera tu tutor poder ejercer sobre tu investigación?
Conocimiento y habilidades	¿Te gustaría descubrir las cosas por ti solo, o prefieres que te enseñe tu tutor? ¿Cómo se ajustan tus preferencias a las de tu tutor? ¿Qué habilidades desarrollar esperas tener y qué habilidades espera tu tutor que tengas?
Gestión del tiempo y tutorías	¿Con qué frecuencias esperas tener tutorías con tu tutor? ¿Qué cantidad de trabajo espera tu tutor de ti?
Retroalimentación y crítica constructiva	¿Con que frecuencias esperas comentarios o retroalimentación por parte de tu tutor? ¿Cuáles son las expectativas de tu tutor?

Tiempos de respuesta	¿Con qué velocidad esperas que tu tutor te proporcione retroalimentación sobre el trabajo que has enviado para ser revisado? ¿Con qué velocidad tu tutor anticipa poder revisar tu trabajo?
Comunicación entre tutorías	¿Prefiere tu tutor comunicarse mediante llamada o correo electrónico? ¿Con qué velocidad esperas obtener una respuesta a un correo electrónico a un mensaje?
Expectativas sobre el trabajo escrito	¿Espera tu tutor recibir todo el trabajo en una única entrega, o en partes más pequeñas? ¿Espera tu tutor que los borradores sean trabajo en progreso o que sean un texto desarrollado casi listo para su publicación? ¿Con qué intervalos espera tu tutor que le remitas tu trabajo? ¿Prefiere tu tutor recibir los documentos a papel o electrónicamente?

Fuente: Adaptación y traducción propia de Universidad de McGill (s.f.)

Otro recurso interesante que facilita la comunicación en tutor y alumno es la rúbrica desarrollada por Ingrid Moses y adaptada por la Universidad de McGill. En ella, se detallan once puntos para aclarar las expectativas de supervisión en un TFG, TFM o tesis doctoral (véase Tabla 3).

TABLA 3. *Expectativas en la supervisión.*

Es responsabilidad del tutor seleccionar el tema de investigación	1 2 3 4 5	Es responsabilidad del alumno seleccionar su propio tema de investigación
El tutor decide qué marco teórico o metodología es la más apropiada	1 2 3 4 5	El alumno debe decidir qué marco teórico o metodología prefiere utilizar
El tutor debe desarrollar una planificación y cronograma adecuados para el estudio y la investigación del alumno	1 2 3 4 5	El tutor debe dejar al alumno a que este decida su propia planificación y cronograma
El tutor es el responsable de asegurar que el alumno conozca los servicios e instalaciones del departamento y la universidad	1 2 3 4 5	Es la responsabilidad del alumno asegurarse de que este haya encontrado y accedido a todos los servicios e instalaciones relevantes para su investigación
Una cálida relación de apoyo entre el tutor y el alumno es importante para el éxito del trabajo	1 2 3 4 5	Una relación de apoyo personal puede ser indeseable ya que puede obstruir la objetividad del alumno y el tutor

El tutor debe insistir en tutorías regulares con el alumno	1 2 3 4 5	El alumno debe decidir cuándo este desea tener una tutoría con su tutor
El tutor debe comprobar regularmente que el alumno esté trabajando de forma consistente sobre su tarea	1 2 3 4 5	El alumno es responsable del trabajo de forma independiente y no necesita rendir cuentas de cómo y dónde utiliza su tiempo
El tutor es responsable de aportar un apoyo emocional y animar al alumno	1 2 3 4 5	El asesoramiento personal y el apoyo no son responsabilidades del tutor – el alumno debe buscar ayuda en otro lugar
El tutor debe ver todos los borradores del trabajo para asegurarse de que el alumno está en el camino correcto	1 2 3 4 5	El alumno debe enviar borradores del trabajo únicamente cuando quiera recibir una crítica constructiva de su tutor
El tutor debe ayudar con la redacción del trabajo, si es necesario	1 2 3 4 5	La escritura del trabajo debe ser siempre únicamente la responsabilidad del alumno
El tutor es responsable de las decisiones sobre el estándar de calidad del trabajo	1 2 3 4 5	El alumno es responsable de las decisiones sobre el estándar de calidad del trabajo

Fuente: Traducción propia del cuestionario de Moses (1985)
adaptado por la Universidad de McGill

Con este instrumento se propone un cuestionario con once ítems en escala tipo Likert de cinco puntos que debe ser completada en dos ejemplares – alumno y profesor – para posteriormente comprobar la coincidencia en las expectativas.

Algunas universidades en sus reglamentos aportan respuestas a algunas de estas preguntas, pero finalmente, cada director y alumno deben tomar su decisión al respecto y aclarar estas expectativas en una primera reunión, entablando un diálogo transparente con el alumno. Algunos problemas derivados de la falta de comunicación y aclaración de perspectivas pueden resultar en la insatisfacción del alumnado, un peor rendimiento, entre otros tipos de conflictos relacionados. Un alumno puede dejar de lado una correcta comunicación con su tutor y presentar su trabajo unas semanas antes del depósito – en los peores escenarios días antes. Otro caso extremo sería el alumno que contacta a su director de forma cuasi-diaria con múltiples dudas y preguntas en relación con su proyecto, exigiendo una cantidad de atención mucho mayor a la que se le pueda ofrecer. Ambos casos, no son tan infrecuentes. Desarrollar una

buena comunicación entre el director y el alumno es clave para garantizar el éxito en el TFM.

4. CONCLUSIONES

En el presente capítulo se aportó una breve revisión de la escasa literatura publicada sobre el TFM en español, una estimación del número de horas que se tarda en escribir y supervisar un TFM y una reflexión sobre la importancia de aclarar las expectativas entre el alumno que redacta su TFM y el supervisor, director o tutor. En relación con el primer punto, se han revisado libros monográficos (de un solo autor y coordinados con múltiples capítulos) y artículos de investigación. En los libros parece dominar la línea temática didáctica que podría sintetizarse con la pregunta: ¿cómo elaborar un TFM? Por otro lado, la revisión de los artículos en español apunta a estudios de casos e implementaciones de proyectos de innovación docente.

De la estimación del número de horas que son necesarias para escribir y supervisar un TFM se concluye que las cifras reales son bastante superiores a la carga asignada por los créditos ECTS. En una gran mayoría de programas oficiales de máster, el TFM presenta una carga de 6 créditos ECTS (150 horas) y ocupa la temporalización del 2º cuatrimestre siendo este compartido con otras asignaturas dentro de un programa anual. En un contexto ideal, la dedicación, concentración y rigor que requiere la elaboración de un TFM puede fácilmente implicar unas 375 horas de trabajo del alumno y más de 20 horas para su supervisión. Estas cifras suponen superar con creces la dedicación oficial asignada (6 ECTS). Esto no quiere decir que no sea posible investigar y escribir un TFM en 150 horas, pero este modelo desincentiva la lectura reflexiva de libros y textos de forma crítica, apremiando la escritura rápida e insustancial del TFM.

Se considera que la redacción de un TFM no debe ser enfocada como una asignatura más dentro de un cuatrimestre que tiene 24 créditos ECTS de otras asignaturas. En realidad, sería más coherente que el TFM represente la carga de trabajo de un cuatrimestre completo. Una consecuencia bastante directa de esta desvinculación entre las horas reales y las horas establecidas en la normativa hace que los programas, en los que se dan las circunstancias descritas, sea escaso el número de alumnos que defiendan su TFM en primeras convocatorias. Además, la

no superación de todas las asignaturas en un máster en primera convocatoria inhabilita la opción de defender el trabajo en primera convocatoria. Finalmente, en la última sección de este capítulo se reflexiona sobre los problemas derivados de la falta de aclaración de expectativas entre el director del TFM y el alumno. Se considera que una comunicación fluida entre tutor y alumno y la aclaración de las expectativas y funciones de cada uno de ellos es clave para mejorar el proceso de elaboración y supervisión de un TFM.

5. REFERENCIAS

- Brabazon, T. (2006). The Google Effect: Googling, Blogging, Wikis and the Flattening of Expertise. *Libri*, 56(3), 157-167.
- Deane, P., Roth, A., Litz, A., Goswami, V., Steck, F., Lewis, M., y Richter, T. (2018). *Behavioral differences between retyping, drafting, and editing: A writing process analysis. Research Memorandum*. Educational Testing Service.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Fidalgo C., Collado S., Senís J. (2019). Del simulacro a la realidad: mejora del rendimiento de los estudiantes ante el TFM a través de un proyecto de innovación docente. *Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 157-171.
- Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. *Formación universitaria*, 14(1), 195-206.
- Leroy, S. (2009). Why is it so hard to do my work? The challenge of attention residue when switching between work tasks. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(2), 168–181.
<https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.04.002>
- Levy, J., y Pashler, H. (2001). Is dual-task slowing instruction dependent? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27(4), 862.
- McGill University. (s.f.). *Clarifying Expectations and Establishing Good Communications* [Adaptado por Oxford Learning Institute a partir de un document elaborado por Margaret Kiley]. Macquarie University <https://staff.mq.edu.au/public/download.jsp?id=52774>
- Montes de Oca Montano, J. L. (2018). La literatura gris cambia de color: un enfoque desde los problemas sociales de la ciencia y la tecnología. *MediSur*, 16(3), 424-436.

- Moses, I. (1985). *Supervising postgraduates*. Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Ortega Navas, M. C., García-Castilla, F. J. y de Juanas Oliva, A. J. (2021). *Guía para la elaboración de trabajos fin de máster de investigación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Pashler, H. (1994). Dual-task interference in simple tasks: data and theory. *Psychological bulletin*, 116(2), 220.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rodríguez Torres, J. (2012). Retos de integración en el EEES: Máster universitario en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas y los TFM. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 791-799.
- Sánchez Gómez, M. y Tovar Pescador, J. (2011). Los trabajos fin de máster en el EEES: usos heredados frente al concepto de crédito ECTS. *Iniciación a la investigación*, 6, 1-6.
- Sánchez Pérez, J. (2021). *Cómo hacer el mejor TFG/TFM: Consejos para que tu trabajo de fin de grado o máster resulte exitoso*. Atelier.
- Schwartz, R. M. (1986). The internal dialogue: On the asymmetry between positive and negative coping thoughts. *Cognitive therapy and research*, 10(6), 591-605.
- Vehviläinen, S., y Löfström, E. (2016). 'I wish I had a crystal ball': discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in higher Education*, 41(3), 508-524.



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas

**Especial referencia al impacto del COVID-19,
las nuevas tecnologías y metodologías,
las perspectivas de género y la diversidad**

Coordinadores

Miguel Ángel Martín López
Carlos Soria Rodríguez

Dykinson, S.L.

CUESTIONES TRANSVERSALES EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

CUESTIONES TRANSVERSALES
EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

Coordinadores
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

Dykinson, S.L.

2021

Con el patrocinio de:



**CENTRO PARA LA DIVULGACIÓN
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO**
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



DECOMESI
Derecho Común Europeo
y Estudios Internacionales

**INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN.**

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 28 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-591-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ	
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ	

SECCIÓN I

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LA INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS: REFLEXIONES Y ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO 1. EL METODO SOCRATICO. OPORTUNIDAD EN LA ERA DIGITAL Y DE PANDEMIA	22
BENITO CADENAS NOREÑA	

CAPÍTULO 2. LA PRACTICA FISICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR EN TIEMPOS DE COVID-19	36
RÓMULO JACOBO GONZÁLEZ GARCÍA	
GABRIEL MARTÍNEZ RICO	
SAMUEL LÓPEZ CARRIL	
CARLOS PÉREZ CAMPOS	

CAPÍTULO 3. UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LAS PRACTICAS EVALUATIVAS EN LA UNIVERSIDAD TRAS EL COVID-19	54
MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM.	

CAPÍTULO 4. PERCEPCIONES DE MAESTROS HACIA LA MODALIDAD NO PRESENCIAL A CAUSA DEL COVID-19	72
MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ	
MANUEL REINA PARRADO	
OLGA GUIJARRO CORDOBÉS	
GLORIA MARÍA JAIME MIRABAL	

CAPÍTULO 5. LAS HERRAMIENTAS DOCENTES WEB 2.0: UN ANÁLISIS DEL EFECTO COVID-19 EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	91
ANTONIO CHAMORRO-MERA	
FRANCISCO JAVIER MIRANDA-GONZÁLEZ	
FRANCISCO I. VEGA-GÓMEZ	
JESÚS PÉREZ-MAYO	

CAPÍTULO 6. LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA DOCENCIA EN TIEMPOS DE COVID-19 DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	113
ALÍCIA MARTÍ CLIMENT	

CAPÍTULO 7. NOTAS GUIADAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DURANTE LA PANDEMIA POR EL COVID-19	136
ROSARIO RUIZ-OLIVARES	
CAPÍTULO 8. BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION: THE IMPACT OF COLLABORATIVE TASKS ON STUDENT ENGAGEMENT	158
IGNACIO MARTINEZ BUFFA	
CAPÍTULO 9. LA EVALUACIÓN DE MATERIAS DE CONTENIDO CUANTITATIVO MEDIANTE DOCENCIA VIRTUAL DEBIDO A UN CONFINAMIENTO POR COVID-19	180
ANA M. MARTÍN-CARABALLO	
EULALIA ROMERO PALACIOS	
ÁNGEL F. TENORIO VILLALÓN	
CAPÍTULO 10. COIL (APRENDIZAJE COLABORATIVOS INTERNACIONAL ONLINE): EXPERIENCIAS DE UN INTERCAMBIO CULTURAL Y EDUCATIVO EN PERIODO DE PANDEMIA ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA	206
MARÍA GRACIA CARPENA-NIÑO	
GABRIELA PEDRERO HUERTA	
CAPÍTULO 11. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN PEDAGOGÍA SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN MODALIDAD ONLINE	225
VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 12. RECURSOS TIC PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	247
MARIANA N. SOLARI-MERLO	
CAPÍTULO 13. APRENDIZAJE DIALÓGICO EN TIEMPO DE COVID, UNA EXPERIENCIA INTRAUNIVERSITARIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA UCAM Y PONTIFICIA COMILLAS	271
JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ	
JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ	
JORGE BURGUEÑO LÓPEZ	
CAPÍTULO 14. COOOOPERACIÓN, GAMIFICACIÓN Y TIC EN TIEMPOS DE LA COVID-19: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL (GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL)	290
OLIMPIA GARCÍA LÓPEZ	
M ^a MERCEDES ARIAS GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 15. LA FORMACIÓN ONLINE DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19: EXPRESIÓN CORPORAL Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL MEDIO VIRTUAL.....	319
ARMADA CRESPO, JOSÉ MANUEL	
MORENTE MONTERO, ÁLVARO	
BENÍTEZ SILLERO, JUAN DE DIOS	
CAPÍTULO 16. LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ESPAÑA	340
GLORIA CALABRESI	
DARIO RANOCCHIARI	
CAPÍTULO 17. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA EN TIEMPOS DE COVID-19 EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	356
ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ	
DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA	
SARA CORTÉS DUMONT	
CAPÍTULO 18. LA EXPERIENCIA MUSICAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: INVESTIGACIÓN COLABORATIVA E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CONFINAMIENTO	370
RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ	
BELÉN MASSÓ-GUIJARRO	
AMELIA MORALES-OCAÑA	
CAPÍTULO 19. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS MODELOS DIGITALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. VIRTUALIDAD Y PRESENCIALIDAD EN LA UNIVERSIDAD	392
JUAN IGNACIO MARTÍNEZ DE MORENTIN DE GOÑI	
JON ALTUNA URDIN	
ARKAITZ LAREKI ARCOS	
CAPÍTULO 20. MODELIZACIÓN MATEMÁTICA CON EXCEL: UNA ADAPTACIÓN A NIVELES NO UNIVERSITARIOS CON APLICACIONES AL COVID-19.....	410
BEATRIZ GONZÁLEZ PÉREZ	
ÓSCAR DE GREGORIO VICENTE	
OLGA RUIZ CAÑETE	
CAPÍTULO 21. STRESS METODOLÓGICO, ADAPTACIÓN Y RESPUESTA DE UN MÉTODO B-LEARNIG ANTE LA EMERGENCIA DOCENTE DEL COVID-19.	433
RAÚL RAMÍREZ RUIZ	
M ^a JOSÉ RAMOS ROVI	

CAPÍTULO 22. METODOLOGÍAS COVID-ACTIVAS. BALANCE DE IMPLEMENTACIÓN	452
M. ESTRELLA SÁNCHEZ CORCHERO	
CAPÍTULO 23. UN MODELO HÍBRIDO PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE FAMILIA.....	468
NEUS CORTADA CORTIJO	
EDUARD VAQUERO TIÓ	
M. ÀNGELS BALSELLS BAILÓN	
ANNA MASSONS-RIBAS	
CAPÍTULO 24. REVISIÓN DE LA FORMACIÓN EN HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MEDICINA DE CATALUÑA	487
SÍLVIA ESPINOSA MIRABET	
MÓNICA PUNTÍ BRUN	
CAPÍTULO 25. RETOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TIEMPOS DEL COVID-19: UNA CRÍTICA AL CONCEPTO DE “DISPOSITIVO” Y “DISTANCIAMIENTO SOCIAL”	510
FRANK BRADY MORALES ROMERO	
MAGDIEL GÓMEZ MUÑIZ	
JOSÉ VICENTE VILLALOBOS ANTÚNEZ	
CAPÍTULO 26. NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	526
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	

SECCIÓN II

EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JJURÍDICAS

CAPÍTULO 27. INNOVAREA, ADOPCIÓN E I NNOVACIÓN TECNOLÓGICA CON LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	541
CARMELO BRANIMIR ESPAÑA VILLEGAS	
CAPÍTULO 28. LA VIRTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE ONLINE.....	570
VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ	
JOSÉ IGNACIO GALÁN ZAZO	

CAPÍTULO 29. EL MÉTODO SCRUM EN LA GESTIÓN DOCENTE. CÓMO AFRONTAR EN REMOTO UN VERIFICA PARA MÁSTER UNIVERSITARIO	592
FERNANDO BONETE VIZCAÍNO MAITANE PALACIOS LÓPEZ	
CAPÍTULO 30. NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS A DISTANCIA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS	606
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 31. MÁS ALLÁ DE LA GAMIFICACIÓN: EVALUACIÓN DE <i>MENTIMETER</i> COMO HERRAMIENTA PARA LA DOCENCIA PRESENCIAL Y <i>ONLINE</i> EN CIENCIAS SOCIALES	623
FRANCISCO FRANCÉS GARCÍA LLUÍS CATALÀ-OLTRA AGUSTÍN GARCÍA-RAMOS ELOY GARCÍA-GARCÍA	
CAPÍTULO 32. <i>TWITTER</i> COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN HISTORIA ECONÓMICA Y DE LA EMPRESA	644
DAVID GONZÁLEZ AGUDO PAU INSA SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 33. USO DE EDPuzzle EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN COMO UN RECURSO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	661
CECILIA CANCINO ARAYA SABRINA LAMPAS ROSENTHAL VICTORIA CUEVAS CARVAJAL	
CAPÍTULO 34. TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A KEY TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT. A SYSTEMATIC REVIEW BASED ON PERSONAL LEARNING ENVIRONMENTS	679
SALVADOR BAENA MORALES	
CAPÍTULO 35. EL SÍNDROME DE LA CÁMARA APAGADA Y LA PARTICIPACIÓN EN LA DOCENCIA TELEMÁTICA: BENEFICIOS DE LAS LÍNEAS DE TIEMPO.....	696
BOHDAN SYROYID SYROYID	
CAPÍTULO 36. ENSEÑANZA VIRTUAL: LA GAMIFICACIÓN PARA EL ALUMNADO CON NEAE.....	714
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN CRISTINA PINEL MARTÍNEZ MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ	

CAPÍTULO 37. CANALES DE TELEGRAM EN EL ÁMBITO STEM DE LAS CIENCIAS. UN CAMINO INNOVADOR EN LA AUTOFORMACIÓN DOCENTE	734
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
CAPÍTULO 38. ACERCAR EL TERRITORIO AL AULA: LA UTILIZACIÓN DE STORYMAP WEBS COMO RECURSO DOCENTE ...	757
JUAN JOSÉ PONS IZQUIERDO	
CAPÍTULO 39. LAS CHARLAS TED COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA EDUCACIÓN EN GESTIÓN DEL DEPORTE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS SOCIALES.....	776
SAMUEL LÓPEZ-CARRIL	
JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ	
MARGARITA CAÑADAS PÉREZ	
MARCELO VIERA ABELLEIRA	
CAPÍTULO 40. APLICACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO DEL PROGRAMA INFORMÁTICO <i>GALLITO-API</i> PARA LA CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN DE BREVES EJERCICIOS ESCRITOS.....	797
JUAN IGNACIO CASTIEN MAESTRO	
CRISTINA CUENCA GARCÍA	
ANNA ZLOBINA KUZMINA	
CAPÍTULO 41. RETOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA DIGITALIZACIÓN DIDÁCTICA TRAS EL CONFINAMIENTO	821
OLGA SEGOVIA-PULIDO	
JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA	
CAPÍTULO 42. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE LAS TIC	842
BEATRIZ MEDERER-HENGSTL	

SECCIÓN III.

LAS NUEVAS METODOLOGÍAS Y LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS: ESPECIAL ATENCIÓN AL IMPACTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN Y A LAS PRÁCTICAS Y TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y MÁSTER

- CAPÍTULO 43. EL CONCURSO CREA INGENIOS:
UN APORTE DE CREATIVIDAD Y CONOCIMIENTOS A LA
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA 859**
TELLY YARITA MACÍAS ZAMBRANO
CARMEN LILIANA MERA PLAZA
VERÓNICA DEL PILAR ZAMBRANO BURGOS
LUZ DEL CARMEN GALARZA SANTANA
- CAPÍTULO 44. EMPODERAMIENTO INDÍGENA
BRASILEÑO MEDIANTE LA PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS
UNIVERSITARIOS DE INTERNACIONALIZACIÓN 874**
ABAD-MERINO, SILVIA
SEGOVIA-AGUILAR-, BLAS
GARCÍA-CABRERA, MARÍA DEL MAR
MAURICIO DE SOUSA, MARCONDY
- CAPÍTULO 45. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA DEFINICIÓN
DEL PERFIL DEL PROFESORADO INNOVADOR..... 892**
SONIA VECINO-RAMOS
M^a PAOLA RUIZ-BERNARDO
- CAPÍTULO 46. EL DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL
DESDE LA REFLEXIÓN DE FUTUROS DOCENTES
EN PRÁCTICAS EXTERNAS 918**
IRENE GARCÍA LÁZARO
JOSÉ JUAN ROA TREJO
- CAPÍTULO 47. DESK RESEARCH: LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
DE ESCRITORIO EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 943**
ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ
- CAPÍTULO 48. MULTI- AND INTERDISCIPLINARY
ASPECTS IN EUROPEAN RESEARCH PROJECTS WITH SPECIAL
RELEVANCE TO THE INCLUSION OF PUBLIC POLICY IN MARIE
SKŁODOWSKA-CURIE ACTIONS PROJECTS..... 962**
JULIA MANETSBERGER
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 49. BLOG ON-LINE DE DERECHO: UNA NUEVA HERRAMIENTA DOCENTE PARA EL ANÁLISIS DE JURISPRUDENCIA.....	974
JOSÉ LEÓN ALAPONT	
CAPÍTULO 50. LA GEOGRAFÍA REGIONAL DESDE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LÍNEA.....	988
CRISTINA HERRAIZ LIZÁN	
JOAN CARLES MEMBRADO TENA	
NÉSTOR VERCHER SAVALL	
JAIME ESCRIBANO PIZARRO	
CAPÍTULO 51. BASES DE DATOS Y ALFABETIZACIÓN JURÍDICA	1009
FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 52. LOS EXPEDIENTES DE LA REPRESIÓN: FUENTES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA MEMORIA HISTÓRICA. UN ACERCAMIENTO A LA INCAUTACIÓN DE BIENES Y RESPONSABILIDADES POLÍTICAS EN POZOBLANCO (CÓRDOBA).	1025
M ^a DEL MAR TÉLLEZ GUERRERO	
CAPÍTULO 53. CÓMO HEMOS CAMBIADO: MONTILLA, DEL CATASTRO DE ENSENADA A LAS FICHAS ESTADÍSTICAS MUNICIPALES ACTUALES	1063
DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA	
SARA CORTÉS DUMONT	
ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ	
CAPÍTULO 54. OTRA VUELTA DE TUERCA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN CASO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL	1078
JORGE CONDE LÓPEZ	
ANDRÉS SÁNCHEZ PADILLA	
CAPÍTULO 55. COMPETENCIAS GRÁFICAS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE PERIODISMO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS.....	1099
MANUEL BLANCO PÉREZ	

CAPÍTULO 56. CÓMO MEJORAR EL APRENDIZAJE CON TÉCNICAS DE ENSEÑANZA QUE INCLUYAN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS POR LOS ALUMNOS EN UN SERVICIO A LA SOCIEDAD 1116

MARÍA GOENECHEA DOMÍNGUEZ

JORGE JUAN MOYA VELASCO

CAPÍTULO 57. APRENDIZAJE – SERVICIO Y ESPACIOS NATURALES PROTEGIDOS. UN EJEMPLO EN EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA 1134

NÉSTOR VERCHER SAVALL

JAIME ESCRIBANO PIZARRO

SERGIO BELLÉS MONSERRAT

CRISTINA HERRAIZ LIZÁN

CAPÍTULO 58. ELABORACIÓN DE UNA RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA..... 1154

DANIEL GARCÍA-PÉREZ

MARTA SANTACREU IVARS

ALBERTO BELLIDO ESTEBAN

EMILIO VERCHE BORGES

CAPÍTULO 59. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PRACTICUM EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE MODALIDAD PRESENCIAL Y ONLINE EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, EN CONTEXTO COVID19 1180

FRANCISCO JOSÉ SÁNCHEZ MARÍN

JOSÉ MANUEL AZORÍN DELEGIDO

CAPÍTULO 60. DIRECCIÓN DE TRABAJOS FIN DE ESTUDIOS EN UNA UNIVERSIDAD ONLINE: COMUNICACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN MEDIANTE AUDIO Y VÍDEO..... 1207

INGRID MOSQUERA GENDE

CAPÍTULO 61. LECTURA Y ACCESO A CONTENIDO CIENTÍFICO DURANTE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL GRADO DE LOGOPEDIA 1236

CAROLINA SÁNCHEZ GIL

CAPÍTULO 62. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE LOS TRABAJOS DE FÍN DE TÍTULO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1250
MARÍA DEL CARMEN ORTEGA NAVAS	
FRANCISCO JAVIER GARCÍA- CASTILLA	
ÁNGEL DE-JUANAS- OLIVA	
CAPÍTULO 63. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS PROFESIONALES. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	1270
JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ	
JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ	
FRANCISCO COBO DE GUZMÁN GODINO	
CAPÍTULO 64. MODELOS PARA LA INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS PERSONALES, ACADÉMICAS Y PROFESIONALES.....	1297
JORGE MOYA VELASCO	
MARÍA GOENECHEA DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 65. ¿CUÁNTAS HORAS SE TARDA EN ELABORAR Y SUPERVISAR UN TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM)? UNA MIRADA DESDE LAS HUMANIDADES.....	1317
BOHDAN SYROYID SYROYID	
CAPÍTULO 66. ELABORACIÓN DE TFG Y TFM BAJO LA CODIRECCIÓN DE HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE: UNA PRÁCTICA TRANSVERSAL.....	1337
MARÍA DOLORES GARCÍA RAMOS	
MARÍA JOSÉ RAMOS ROVI	
CAPÍTULO 67. INNOVACIÓN DOCENTE Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO: UN MODELO DE DIFUSIÓN MEDIANTE PLATAFORMA DIGITAL PARA TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y FIN DE MÁSTER EN ARTE Y COMUNICACIÓN	1354
MIGUEL ÁNGEL CHAVES MARTÍN	
JENNIFER GARCÍA CARRIZO	

SECCIÓN IV
LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
Y LOS ESTUDIOS FEMINISTAS EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS: VISIÓN GENERAL Y
EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS DE CASO

A. VISIÓN GENERAL

CAPÍTULO 68. LA TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE	1370
MARIANA BUENESTADO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 69. ESTUDIO DE REFERENTES FEMENINOS	1390
MARÍA GABRIELA RODRÍGUEZ LLAMAS	
JUAN PABLO AGUILAR GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 70. ¿INNOVACIÓN O REFORMA? APORTES DESDE LA CRÍTICA FEMINISTA A LA PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	1414
TANIA MARTÍNEZ-PORTUGAL	
CAPÍTULO 71. EL TEST ZAPTSI-GARRIDO: UNA HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE UNA MIRADA FEMINISTA INTERSECCIONAL.....	1431
ROCIO GARRIDO	
ANNA ZAPTSI	
BELÉN ZURBANO	
CAPÍTULO 72. LA BRECHA DIGITAL, DESIGUALDAD SOCIAL Y DE GÉNERO.....	1465
ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 73. NUEVOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS LECTORES DESDE LA IGUALDAD DE GÉNERO	1495
BLANCA HERNÁNDEZ QUINTANA	
CAPÍTULO 74. LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN LA OBRA TEATRAL DE JUANA ESCABIAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	1512
JESÚS GUZMÁN MORA	

B. EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS DE CASO

- CAPÍTULO 75. INTEGRANDO LA PERSPECTIVA (ECO)FEMINISTA EN EL ESTUDIO DE LA ECONOMÍA ESPAÑOLA** 1536
ASTRID AGENJO CALDERÓN
- CAPÍTULO 76. APUNTES PARA UNA INNOVACIÓN DOCENTE FEMINISTA: COMPARTIENDO EXPERIENCIAS Y *DESESIDADES* TRANSDISCIPLINARES**..... 1553
MAITE IGLESIAS-BUXEDA
PALOMA GARRIDO-REINA
LAURA MARTÍNEZ-JIMÉNEZ
- CAPÍTULO 77. INTERDISCIPLINARIEDAD: EL DERECHO EUROPEO DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA INTERSECCIONAL Y DECOLONIAL** 1576
INÉS FERNÁNDEZ-CABA
- CAPÍTULO 78. COMPRENDER LA “LÓGICA DEL DOMINIO”: LA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA DE VAL PLUMWOOD COMO EJE TRANSVERSAL EN LOS ESTUDIOS DE GÉNERO** 1600
JAVIER ROMERO
- CAPÍTULO 79. COOPERACIÓN JURÍDICA INTERNACIONAL EN DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES: EL CASO MANUELA V. EL SALVADOR.** 1621
JAVIER GARCÍA MEDINA
ÁNGELES SOLANES CORELLA
- CAPÍTULO 80. TRADUCIR LA GUERRA: LA REESCRITURA DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA FEMENINA EN LA OBRA DOCUMENTAL DE SVETLANA ALEKSIÉVICH** 1645
MARGARITA SAVCHENKOVA
- CAPÍTULO 81. MUJER Y DEPORTE, JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE** 1669
TATIANA CONSTANTÍ ORTIZ
CARLOS PEREZ-CAMPOS
RÓMULO JÁCOBO GONZÁLEZ GARCÍA
JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ
- CAPÍTULO 82. FORMACIÓN MATEMÁTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**..... 1691
JOSÉ CARLOS CASAS-ROSAL
MARÍA JOSÉ MADRID MARTÍN
NOELIA JIMÉNEZ-FANJUL
CARMEN LEÓN-MANTERO

SECCIÓN V.
**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SUS DIVERSAS MANIFESTACIONES
EN LA UNIVERSIDAD EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS CON ESTUDIO DE CASOS Y BUENAS
PRÁCTICAS EN SU APLICACIÓN**

A. VISIÓN GENERAL

CAPÍTULO 83. «UNIVERSIDAD», LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UCO: NUEVA REALIDAD, NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS RETOS. ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	1711
Rocío ÁVILA RAMÍREZ	
CAPÍTULO 84. UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA SOCIAL HACIA EL SECTOR DE LA DISCAPACIDAD	1729
GABRIEL MARTÍNEZ-RICO MARGARITA CAÑADAS PÉREZ RÓMULO GONZÁLEZ-GARCÍA SAMUEL LÓPEZ-CARRIL	
CAPÍTULO 85. INNOVACION DOCENTE, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EN ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	1750
CARLOS PÉREZ-CAMPOS GABRIEL MARTÍNEZ RICO JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ MARGARITA CAÑADAS PÉREZ	
CAPÍTULO 86. UNIVERSIDAD INCLUSIVA Y EL COVID-19: CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA DOCENTE	1776
ANA B. SANCHEZ-GARCIA ROCÍO GALACHE IGLESIAS VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ JOSÉ LORENZO GARCIA SANCHEZ JOSE ANGEL GALLEGO GONZALEZ	
CAPÍTULO 87. LAS COMUNIDADES LOCALES DE APRENDIZAJE COMO MODELO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DIVERSIDAD	1800
TANIA PANIAGUA DE LA IGLESIA CONCHA ANTÓN RUBIO	

B. ESTUDIO DE CASOS Y BUENAS PRÁCTICAS

CAPÍTULO 88. LA ATENCIÓN A PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD MOTORA A TRAVÉS DE LA DANZA COMO TERAPIA: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	1822
LAURA ARMAS JUNCO MARÍA FERNÁNDEZ HAWRYLAK	
CAPÍTULO 89. DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DEL PROFESORADO PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	1843
FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ SANDRA MARTÍNEZ-PÉREZ	
CAPÍTULO 90. ¿SERIOUS GAMES O CHARLAS EDUCATIVAS? COMPARATIVA DE DOS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL ESTIGMA EN SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES.	1859
NOELIA NAVARRO GÓMEZ	
CAPÍTULO 91. <i>CORDIVA</i> , CÓRDOBA INCLUSIVA. ESTUDIO SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL ALUMNADO DE ESO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.	1877
Rocío ÁVILA RAMÍREZ	
CAPÍTULO 92. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. CREACIÓN DE UN AULA VIRTUAL SOBRE EL ENVEJECIMIENTO EN EL GRADO DE LOGOPEDIA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	1913
CAROLINA SÁNCHEZ GIL ENRIQUE GONZÁLEZ MARTÍN	
CAPÍTULO 93. DISCAPACIDAD AUDITIVA Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS: PROPUESTA DE METODOLOGÍA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A TRAVÉS DEL EMPLEO DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA.....	1933
Rocío ÁVILA RAMÍREZ	
CAPÍTULO 94. EL FOMENTO A LA LECTURA DESDE LA UNIVERSIDAD ANTE LOS RETOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	1952
ARIEL GUTIÉRREZ VALENCIA	