



F. CC. Económicas y Empresariales

F. CC. del Trabajo

F. Turismo y Finanzas

VII JORNADA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE

ACTAS

**Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Sevilla, 23 de Junio de 2016**

Coordinadores:

Dra. Eva María Buitrago Esquinas

Dr. Ignacio Castro Abancéns

Dra. María Luisa Ridao Carlini

Dra. Asunción Rodríguez Ramos



VII JORNADA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE,

ACTAS

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Sevilla, 23 de Junio de 2016

Coordinadores:

Dra. Eva María Buitrago Esquinas

Dr. Ignacio Castro Abancéns

Dra. María Luisa Ridaó Carlini

Dra. Asunción Rodríguez Ramos

Actas de las JORNADAS CONJUNTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE, INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Ciencias del Trabajo y Facultad de Turismo y Finanzas

Comité Organizador

Carmen Núñez García (Decana)

Eva María Buitrago Esquinas (Vicedecana de Tecnologías e Infraestructura)

Ignacio Castro Abancéns (Vicedecano de Innovación Docente e Infraestructura)

María Luisa Ridaó Carlini (Vicedecana de Innovación Docente, Calidad, Postgrado y Doctorado)

Asunción Rodríguez Ramos (Vicedecana de Innovación Docente y Calidad)

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (*arts. 270 y sgts. del Código Penal*).

De esta edición:

©2016, Red de Impresión 2013 SL

C/ Barrau 6 acc

41018 Sevilla (Sevilla, España)

reddeimpresion@gmail.com

ISBN: 978-84-944492-6-0

D.L SE 1078-2016

https://fceye.us.es/jornadas/1_inscripcion.php

IMPRESO EN ESPAÑA – PRINTED IN SPAIN

MESA 1: METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIA DE COMPETENCIAS PARA EL EMPRENDIMIENTO

.....Página 005

Las intenciones emprendedoras de los estudiantes de Economía

Isadora Sánchez-Torné y Macarena Pérez-Suárez

.....Página 006

Impacto de la formación en emprendimiento en estudiantes sin formación empresarial

Francisco-Javier Caro-González, Isadora Sánchez-Torné y Helios Romero-Benabent

.....Página 020

Incidencia del profesorado en desarrollo combinado de las actitudes y aptitudes emprendedoras: Puntos de partida para la Eficacia de la Capacitación Emprendedora.

Ana María Orti González y Esteban Domínguez García

.....Página 035

MESA 2- METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVO

.....Página 050

Educación inclusiva en el aula de derecho financiero y tributario

M^a del Mar Jiménez Navas

.....Página 051

Economía y política del medio ambiente y el aprendizaje basado en supuestos

Margarita Barrera Lozano y María José Vázquez Cueto

.....Página 060

La elaboración y presentación en grupo de trabajos empíricos como experiencia de innovación docente en microeconomía

Rocío Román Collado y José Antonio Molina Toucedo

.....Página 068

Evidencias sobre el Impacto en el Rendimiento Académico de los Mandos de Respuesta Interactiva

José Ignacio Castillo Manzano, Mercedes Castro Nuño, Lourdes López Valpuesta, María Teresa Sanz Díaz y Rocío Yñiguez Ovando

.....Página 078

MESA 3- TRABAJOS FIN DE CARRERA

.....Página 88

Metodologías docentes útiles para el tfm y su evaluación por el alumnado

Isabel Vázquez Bermúdez, Manuel Luis Pazos Casado y Myriam González-Limón

.....Página 89

Como afrontan los profesores universitarios de contabilidad la materia de trabajo fin de grado

José Antonio Camúñez Ruiz, José Antonio Donoso Anes y Francisco Serrano Domínguez

.....Página 106

Análisis de los trabajos fin de grado en la facultad de turismo y finanzas

Francisco Javier Quirós Tomás y María del Carmen Díaz Fernández

.....Página 127

MESA 1: METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE UNIVERSITARIA DE COMPETENCIAS PARA EL EMPRENDIMIENTO

LAS INTENCIONES EMPRENDEDORAS DE LOS ESTUDIANTES DE ECONOMÍA

Isadora Sánchez-Torné y Macarena Pérez-Suárez

IMPACTO DE LA FORMACIÓN EN EMPRENDIMIENTO EN ESTUDIANTES SIN FORMACIÓN EMPRESARIAL

Francisco-Javier Caro-González, Isadora Sánchez-Torné y Helios Romero-Benabent

INCIDENCIA DEL PROFESORADO EN DESARROLLO COMBINADO DE LAS ACTITUDES Y APTITUDES EMPRENDEDORAS: PUNTOS DE PARTIDA PARA LA EFICACIA DE LA CAPACITACIÓN EMPRENDEDORA.

Ana María Orti González y Esteban Domínguez García

Las intenciones emprendedoras de los estudiantes de Economía

SÁNCHEZ-TORNÉ, ISADORA

Universidad de Sevilla
يسانchez6@us.es

PÉREZ-SUÁREZ, MACARENA

Universidad de Sevilla
mperez32@us.es

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo conocer cómo afecta la formación específica sobre creación de empresas en estudiantes del área de economía. Se dimensionó las intenciones emprendedoras de los alumnos que cursaron mentada asignatura en tres cursos académicos, utilizando el método científico inductivo que incorpora la metodología de la formación impartida (aprendizaje basado en proyectos) y la metodología de la investigación (análisis descriptivo e inferencias), en esta última se aplicó una serie de pruebas estadísticas para conocer si existen diferencias significativas ex-ante y ex-post formación. Como resultado se identificó el perfil estándar del alumnado de cuarto de economía de Sevilla (mujer con edad media de 22 años), así como, una serie de premisas sobre emprendimiento, actitudes y competencias emprendedoras. Las principales derivaciones son que: aumenta la proporción de alumnos que declara tener una idea para crear una empresa; las actitudes ante el emprendimiento son manifiestas a partir de cualidades personales, el comportamiento percibido y una autovaloración; resultando ser también notoria la mejoría de varias competencias al finalizar la disciplina impartida.

Palabras clave: *Educación, Innovación, Investigación, Economía de la Empresa.*

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones dirigidas a conocer las intenciones emprendedoras de los estudiantes universitarios cobran cada vez mayor relevancia, principalmente por dos motivos: 1) el valor del emprendimiento como dinamizador de tejido empresarial (Wennekers & Thurik, 1999) y catalizador del desarrollo económico y social (Busenitz et al., 2000; Wennekers et al., 2005); 2) el estudio de los propósitos emprendedores de la población joven implicará alcanzar una mayor comprensión sobre los factores que influyen en dichas intenciones (Goyanes, 2015). Ambos motivos vinculados directamente con la elaboración de políticas y estrategias públicas eficientes para fomentar la intención emprendedora. Conjuntamente, cabría resaltar que el alumnado universitario se acerca al mercado laboral, se aproxima a decisiones profesionales, pudiendo incluso hallarse en plena toma de decisión sobre el futuro profesional, momento que atendería a manifestaciones deliberadas en cuanto a los propósitos emprendedores (Liñán & Santos, 2007).

En esta realidad, los diferentes niveles gubernamentales son conscientes del valor del emprendimiento en la sociedad y la necesidad de incluir formación específica en los planes de estudio, así queda reflejado por la Comisión Europea (2013) en el Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020. En él destaca que la educación superior puede fomentar la creación de empresas de alta tecnología y alto crecimiento mediante el apoyo de los ecosistemas

empresariales, asociaciones y alianzas industriales. Por su parte, en España, la Ley 14/2013 de 27 de septiembre, apoya a los emprendedores y su internacionalización, insta a promover las iniciativas de emprendimiento universitario para acercar a los jóvenes universitarios al mundo empresarial, y fomenta la iniciación de proyectos empresariales facilitando información y ayuda a los estudiantes así como promoviendo encuentros emprendedores.

Bien es cierto que, el entorno macro lo define la economía globalizada y una creciente incertidumbre derivada de la recesión económica, lo que hace imperar periodos de cambios continuos (Kwong & Mitra, 2010). Lo cual provoca que las capacidades empresariales estén cada vez más demandadas (Tautila, 2010), y éstas pueden ser satisfechas a través de los estudios superiores (Crayford et al, 2012). Para ello, la metodología tiene que desarrollar habilidades para el aprendizaje permanente y potenciar la educación empresarial, todo ello basado en el aprendizaje por problemas (Comisión Europea, 2011; Escribano & Del Valle, 2010). Concretamente, en el ámbito académico, Rahman y Day (2015) observaron— entre los estudiantes de una universidad de Indonesia— que los padres, empresarios y profesores son las personas que pueden influir más en la intención emprendedora.

Según lo expuesto, se concluye que la formación en emprendimiento es una preocupación central de los actores gubernamentales y no gubernamentales de todo el mundo, así como, potenciar: la cultura emprendedora, la intención emprendedora y la creación de empresas. Todo ello es percibido como un elemento clave para el desarrollo de las economías locales y nacionales (*Network for Teaching Entrepreneurship*, 2013; Volkmann et al, 2009). Así, estos hechos han motivado a numerosos investigadores a analizar el impacto de la formación en emprendimiento, pero los resultados científicos no muestran una opinión unánime.

Entre aquellos estudios que obtuvieron resultados negativos cabe señalar dos: Joensuu et al. (2013) y Lima et al. (2015). Los primeros autores, después de analizar el impacto de la formación empresarial en siete universidades diferentes del área de las ciencias aplicadas en Finlandia, observaron lo siguiente: la reducción de las intenciones empresariales de los alumnos y que el nivel inicial de intenciones no afecta el desarrollo futuro de las mismas. Lima et al. (2015) en sus análisis sobre intención emprendedora con los estudiantes de las universidades de Brasil obtuvo resultados similares: la educación empresarial tiene un efecto negativo sobre la intención emprendedora y la autoeficacia percibida, definida por Bandura (1977) como la percepción del alumno de sus propias capacidades para enfrentarse a determinadas situaciones.

Por otro lado, hay estudios que obtuvieron evidencias contrarias a las autorías citadas, como: Galloway et al. (2005); Hannon (2006); Lanero et al. (2011) y Nizam et al. (2012). Hannon (2006) observó que la educación empresarial puede potenciar la capacidad emprendedora. Refutando, además, que las habilidades desarrolladas son aplicables tanto al empleo asalariado como al espíritu empresarial (Galloway et al., 2005). Nizam et al. 2012, estudió el impacto de la educación empresarial vinculada con las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en los estudiantes universitarios de Malasia, obteniendo evidencias de que dicha formación afectó significativamente en la autoeficacia empresarial. Anteriormente, en España, Lanero et al., (2011) analiza el efecto de la formación empresarial en 800 estudiantes de universidades nacionales observando un efecto positivo en el espíritu empresarial y viabilidad percibida.

Refutada en la literatura la materia de investigación, ésta viene a sumar valor en la creación de conocimientos y en el tratamiento de una realidad específica y singular, que al

mismo tiempo que proporciona información a diversas partes involucradas del ámbito académico local y regional, insta a trabajar en exploraciones científicas más ambiciosas. Todo ello, sin duda, bajo la creencia que la universidad ha de investigar para crear sociedad, junto al reconocimiento, como considerables expertos, que es clave involucrar a docentes en investigaciones sujetas a la innovación y llevar los resultados a las aulas para que el alumnado participe en el cambio de paradigma educativo (Lerís & Sein-Echaluce, 2011).

2. OBJETIVOS

Dentro de campo de la educación en emprendimiento, es de gran interés conocer exactamente hasta qué punto los programas de formación influyen en las actitudes e intenciones de los estudiantes que reciben la formación (Hytti & Kuopusjärvi, 2004), lo que permitirá mejorar la calidad de la enseñanza. Por este motivo, el presente trabajo tiene dos objetivos: conocer cómo afecta la formación específica sobre creación de empresas en estudiantes del área de economía, y, comprobar si se cumple con los objetivos generales y específicos marcados en la asignatura. Para ello se estudia el caso de los estudiantes de cuarto de curso del Grado en Economía de la Universidad de Sevilla.

Con tal fin, se empleó una encuesta que fue administrada en papel a los estudiantes que completaron la formación en los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15. La metodología utilizada tanto en la formación impartida a los alumnos como la empleada para el análisis de los datos viene descrita en el tercer apartado. Los resultados obtenidos se muestran en el apartado número cuatro y, para terminar, las principales conclusiones se presentan en el quinto apartado.

3. METODOLOGÍA

La población objeto de análisis son los estudiantes de la asignatura de creación de empresas (6 créditos ECTS) del Grado de Economía de la Universidad de Sevilla que se imparte en el primer cuatrimestre de cuarto curso. Con ella, los profesores pretenden que el alumnado desarrolle un proyecto empresarial real y completo, bajo el formato de proyectos colaborativos, con la finalidad de provocar cultura y capacidad emprendedora. De tal forma que, el alumnado accede al procedimiento de desarrollo de un proyecto empresarial, lo genera en primera persona, y conoce que emprender no implica asumir riesgos sino aprender a controlarlos.

En primer lugar, se procederá a detallar la metodología utilizada en la asignatura de creación de empresas del Grado de Economía de la Universidad de Sevilla. Consecutivamente, se explica la selección del método de análisis, proceso de encuestación y tratamiento estadístico de los datos obtenidos.

3.1. Metodología de la formación impartida

La metodología empleada en la formación de los estudiantes de la asignatura de creación de empresas fue inductiva en su conjunto, primando el enfoque de investigación-acción (Romera-Iruela, 2011) con objeto de generar proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreira, 1993; Naves et al., 2012). Es por ello, que se utilizó proyectos dentro del currículo, es decir, el Aprendizaje Basado en Proyectos –Project-Based Learning– (Márquez & Jiménez-Rodrigo, 2014; Savery, 2015; Wiek et al., 2014).

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un método híbrido, que en palabras de Carrasco et al. (2015:146) se forma de “tareas complejas que involucran a los estudiantes en el diseño, resolución de problemas, toma de decisiones y en la actividad de investigación”, junto a la oportunidad de aprender con autonomía (Casanova, 2016). Según expertos de WISE España (2015) –Cumbre Mundial por la Innovación en Educación–, el aprendizaje basado en proyectos es uno de los mayores retos educativos existentes.

En este caso, se diseñó y adaptó un esquema común de trabajo a partir del marco teórico que sustenta un *plan de empresa*. Se han de diseñar planes propios y reales a partir de una idea de negocio innovadora con componente TIC, apoyados en el cumplimiento de una programación de tareas y tutorías presenciales. El método consistió en trabajar la materia empresarial por parte de economistas semiprofesionales mediante información actual que han de adaptar y desarrollar de una empresa, culminando con la defensa pública y comercial del resultado.

El modelo docente fue lineal y de retorno, cuyos pilares claves son la práctica de contenidos teóricos y el feedback permanente de las partes involucradas en el proceso, salvaguardando la complementariedad, bidireccionalidad y el constructivismo (Porlán, 2002; Rojas et al., 2015). Un modelo que instaura el razonamiento inductivo en el proceso de aprendizaje del alumnado. Por tanto, la secuencia frecuente en el aula fue: explicación breve de esquema teórico, enunciado de la actividad, desarrollo de la actividad por parte del alumnado, interacción entre la tarea asignada y los conocimientos teóricos impartidos y verificación del estado de la actividad planteada por las partes involucradas (Tabla 1).

Involucrado	Acciones realizadas	Temporalización
Docente	Exposición informal resumen sesión anterior. Confrontación con la realidad.	5 min
	Breve presentación contenidos teóricos y exposición de enunciado para el desarrollo de la actividad.	10 min
Alumnado	Desarrollo de la actividad planteada. Elaboración y presentación directa al docente para verificar el estado de la actividad planteada.	80 min
Docente	Cierre con conclusiones del trabajo desarrollado en la sesión y presentación del contenido de la próxima sesión.	5 min

Tabla 1: Descripción estándar del intervalo docente en el aula. Fuente: Elaboración propia.

El proceso descrito evidencia que se resta protagonismo a la intervención del docente concentrando la misma en conceptos concretos y otorgando al alumnado un papel activo y competencial, a partir de la reflexión oral y las actividades a desarrollar dentro del aula.

Sin duda, ya son cuantiosas las demostraciones sobre cómo las temáticas y metodologías supeditadas a la *educación para el desarrollo* suponen una oportunidad para el cambio profesional y la reorientación de la práctica docente (De Alba, 2005).

3.2. Metodología de la investigación

El estudio se centra en la población de alumnos que cursaron la asignatura creación de empresas en tres cursos académicos, 2012-13, 2013-14 y 2014-15 (42, 46 y 32 alumnos respectivamente). La recogida de información versa sobre una encuesta suministrada en papel en dos momentos: al inicio y al final del periodo formativo.

La encuesta estaba formada por cuatro bloques de preguntas: registro, emprendimiento,

actitudes emprendedoras y competencias. En lo referente al bloque de cuestiones sobre emprendimiento, las preguntas estaban dirigidas a conocer la existencia de modelos de referencia, intención emprendedora, percepción sobre la actividad empresarial y valoración sobre las capacidades y características necesarias para emprender. Por su parte, el bloque de las actitudes ante el emprendimiento está compuesto por dos líneas: 1) la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991), preguntas para conocer la actitud personal ante el emprendimiento, comportamiento percibido e intención emprendedora; y 2) conocer las capacidades y competencias para emprender, cuestiones extraídas del estudio realizado por Sánchez et al. (2005). Dichas cuestiones se valoraban siguiendo una escala Likert de cinco posiciones, donde 1 significa totalmente desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Previamente al tratamiento estadístico de los resultados, se realizaron dos actuaciones: en primer lugar, eliminar aquellos alumnos que no hubieran respondido al inicio y al final del periodo formativo. En segundo lugar, pasar las encuestas seleccionadas del papel a Excel. Finalizadas ambas acciones, se procedió a registrar los datos en el programa estadístico SPSS (23V), para su posterior tratamiento estadístico. Para conocer si existen diferencias significativas ex-ante y ex-post formación se utilizó una serie de pruebas según correspondía al tipo de preguntas formuladas: 1) *prueba de Mcnemar* para el caso de las preguntas dicotómicas (que es la indicada para conocer si la formación en emprendimiento induce a un cambio en las respuestas), 2) *prueba Z* para contrastar proporciones con más de dos alternativas, 3) *prueba T* para contrastar medias donde las muestras están relacionadas. En los tres casos, el nivel de confianza fue del 95% y el error del 5%. Es preciso aclarar que para estos cálculos no se tuvo en cuenta las respuestas Ns/Nc, por ese motivo los totales no coinciden en todas las tablas.

4. RESULTADOS

4.1. Principales características de la muestra obtenida

La distribución temporal de la muestra obtenida se presenta en la Tabla 2, se observa que la distribución por curso es relativamente homogénea y que el porcentaje de mujeres es superior a los hombres en todos los años menos en 2012-13. En lo que se refiere a las características del alumnado, la distribución de los estudiantes según edad muestra la edad media es de 22 años y la más frecuente 21.

Curso	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
2012-13	24	57,14%	18	42,86%	42	35,00%
2013-14	21	45,65%	25	54,35%	46	38,33%
2014-15	14	43,75%	18	56,25%	32	26,67%
Total	59	49,17%	61	50,83%	120	100 %

Tabla 2: Distribución temporal de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, pasamos a detallar los principales resultados obtenidos a partir de los principales bloques de la encuesta (cuestiones sobre emprendimiento, actitud ante el emprendimiento y competencias).

4.2. Cuestiones sobre emprendimiento

En primer lugar, se procede a conocer la opinión del alumnado ante el emprendimiento a

partir de cinco preguntas dicotómicas, donde se realizó la prueba de McNemar. Así pues, la primera cuestión formulada es si habían considerado alguna vez crear su propio negocio o empresa (Tabla 3). La probabilidad ($P=0,011<0,05$) asociada a la prueba de McNemar resultó significativa, por lo que se infiere que ocurrió una reducción significativa de la proporción de alumnos que consideraron alguna vez crear una empresa al final de la formación (61,7%) respecto al porcentaje que sí lo hizo al inicio del curso (74,2%).

Ha considerado alguna vez crear su propio negocio o empresa (inicial)	Ha considerado alguna vez crear su propio negocio o empresa (final)					
	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí	66	74,2%	23	25,8%	89	74,2%
No	8	25,8%	23	74,2%	31	25,8%
Total	74	61,7%	46	38,3%	120	100 %

Tabla 3: Alumnado que ha consideraron crear su propio negocio o empresa. Fuente: Elaboración propia.

Además, se planteó si en algún momento se había tenido deseo de tener su propia empresa o negocio (Tabla 4). La probabilidad ($P=0,122>0,05$) asociada a la prueba de McNemar resultó no significativa, por lo que se infiere que no ocurrió un cambio significativo de la proporción de alumnos que les gustaría tener su propia empresa o negocio al final de la formación (66,4%) respecto al porcentaje que sí lo hizo al inicio (73,9%) del curso.

Te gustaría tener tu propia empresa o negocio (inicial)	Te gustaría tener tu propia empresa o negocio (final)					
	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí	70	79,5%	18	20,5%	88	73,9%
No	9	29,0%	22	71,0%	31	26,1%
Total	79	66,4%	40	33,6%	119	100 %

Tabla 4: Alumnado que les gustaría tener su propia empresa o negocio. Fuente: Elaboración propia.

Un elemento importante para comenzar una iniciativa empresarial es tener alguna idea de negocio, por ello se enuncia la pregunta recogida en la Tabla 5. La probabilidad ($P=0,024<0,05$) asociada a la prueba de McNemar resultó significativa, por lo que se infiere que ocurrió un cambio significativo (aumento) de la proporción de alumnos que tenía una idea para crear una empresa al final de la formación (67,2%) respecto al porcentaje que sí lo tenía alguna idea al inicio de curso (54,6%).

Tienes alguna idea para crear una empresa (inicial)	Tienes alguna idea para crear una empresa (final)					
	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí	53	81,5%	12	18,5%	65	54,6%
No	27	50,0%	27	50,0%	54	45,4%
Total	80	67,2%	39	32,8%	119	100 %

Tabla 5: Alumnado que tienen alguna idea para crear una empresa. Fuente: Elaboración propia.

La probabilidad ($P=0,000<0,05$) asociada a la prueba de McNemar resultó significativa, por lo que se infiere que ocurrió un cambio significativo (reducción) de la proporción de alumnos que quieren recibir formación para la creación de empresas al final de la formación (74,8%) respecto al porcentaje que sí lo quería al comienzo (94,1%), tal como señala la Tabla 6.

Te gustaría recibir formación	Te gustaría recibir formación para la creación de empresas (final)
-------------------------------	--

para la creación de empresas (inicial)	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí	88	78,6%	24	21,4%	112	94,1%
No	1	14,3%	6	85,7%	7	5,9%
Total	89	74,8%	30	25,2%	119	100 %

Tabla 6: Alumnado que le gustaría recibir formación para la creación de empresas. Fuente: Elaboración propia.

La probabilidad ($P=1,000>0,05$) asociada a la prueba de McNemar resultó no significativa, por lo que se infiere que no ocurrió un cambio significativo de la proporción de alumnos que consideran que hay que tener algunas capacidades especiales para ser empresario(85,7%) respecto al porcentaje (85,7%) que lo consideraba al inicio del curso (Tabla 7).

¿Crees que hay que tener algunas capacidades especiales para ser empresario? (inicial)	¿Crees que hay que tener algunas capacidades especiales para ser empresario? (final)					
	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí	93	91,2%	9	8,8%	102	85,7%
No	9	52,9%	8	47,1%	17	14,3%
Total	102	85,7%	17	14,3%	119	100 %

Tabla 7: Alumnado que considera que hay que tener algunas capacidades especiales para ser empresario. Fuente: Elaboración propia.

La apreciación sobre la dificultad de crear una empresa (Tabla 8) no ha mostrado cambios significativos entre el momento académico inicial y final, por lo que se deduce que la formación no ha afectado en este aspecto. Además, mayoritariamente (52,9%) los alumnos consideran que crear una empresa es algo moderadamente complejo, si sumamos a esta la alternativa *algo difícil* obtenemos casi la totalidad de los estudiantes (97,5%).

Para ti crear una empresa es:	Momento					
	Inicial		Final		Total	
	N	%	N	%	N	%
Algo fácil	3	2,5%	3	2,5%	6	2,5%
Algo moderadamente complejo	66	55,0%	61	50,8%	127	52,9%
Algo difícil	51	42,5%	56	46,7%	107	44,6%
Total	120	100,0%	120	100,0%	240	100 %

Tabla 8: Valoración del alumnado sobre el grado de dificultad de crear una empresa. 6. Fuente: Elaboración propia.

En relación a percepción sobre el grado de riesgo que debe asumir una persona para crear una empresa (Tabla 9), tampoco se observaron diferencias significativas entre el momento inicial y final. Es preciso señalar que la alternativa que presenta un porcentaje más elevado es *asume mucho riesgo* tanto al inicio (76,7%) como al ultimar (69,2%).

Para ti quien crea una empresa:	Momento					
	Inicial		Final		Total	
	N	%	N	%	N	%
No asume riesgos	0	0,0%	1	0,8%	1	0,4%
Asume un riesgo moderado	28	23,3%	36	30,0%	64	26,7%
Asume mucho riesgo	92	76,7%	83	69,2%	175	72,9%
Total	120	100,0%	120	100,0%	240	100 %

Tabla 9: Valoración del alumnado sobre el grado de riesgo de crear una empresa. Fuente: Elaboración propia.

Por último, se pidió a los estudiantes valoración (del 0 al 5, siendo 0 el menor valor y 5 el

mayor) sus propias capacidades para ser empresario. Dichas valoración no mostró diferencias significativas en los dos momentos observados (Tabla 10).

¿Cómo valoras tus propias capacidades para ser empresario?	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
	2,94	0,98	2,99	1,23

Tabla 10: Valoración del alumnado de sus propias capacidades para ser empresarios. Fuente: Elaboración propia.

El alumnado reconoce una capacitación moderada en el reconocimiento a la fase formativa en la que se hallan, bien es cierto que, valora al alza sus propias capacidades para ser empresario, pues reiteradamente supera la valoración media.

4.3. Actitudes ante el emprendimiento

En este apartado se pretende conocer las actitudes ante el emprendimiento de los estudiantes, a partir de 22 preguntas enunciadas, las cuales fueron agrupadas 4 bloques (actitudes personales ante el emprendimiento, comportamiento percibido, intención emprendedora y capacidades para emprender) origen de la división siguiente.

4.3.1. Actitudes personales ante el emprendimiento

La actitud personal de los estudiantes ante la idea de crear una empresa se midió a través de 5 cuestiones (Tabla 11). Dicha actitud hace alusión al grado en que una persona tiene una valoración favorable o desfavorable de la conducta en cuestión (Valencia et al., 2014).

Solo se hallaron diferencias significativas en una pregunta (*ser una persona emprendedora me resulta atractivo*, ítem 2), la cual mostró una valoración inferior al finalizar el curso. Es preciso resaltar que la cuestión más valorada tanto al inicio y al final de la formación es *si tuviese la oportunidad y los medios me gustaría crear mi propia empresa* (ítem 3), esto puede sugerir que uno de los obstáculos para el emprendimiento es la falta de oportunidades y medios para llegar a cabo una iniciativa empresarial.

Actitudes personales ante el emprendimiento	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
1.Ser una persona emprendedora tiene más ventajas que inconvenientes	3,72	1,01	3,79	0,93
2.Ser una persona emprendedora me resulta atractivo	3,98*	0,86	3,68*	1,04
3.Si tuviese la oportunidad y los medios me gustaría crear mi propia empresa	3,97	0,94	3,82	1,09
4.Convertirme en persona emprendedora sería algo que me dejaría muy satisfecho	3,85	0,88	3,71	1,03
5.De entre varias opciones, preferiría ser persona emprendedora	3,22	1,01	3,32	1,04

*p-level<0,05

Tabla 11: Actitudes personales ante el emprendimiento. Fuente: Elaboración propia.

4.3.2. Comportamiento percibido

El comportamiento percibido alude a la percepción de la capacidad que tiene el individuo para crear y dirigir una empresa (Jaén, 2010). Para medir esta variable se realizaron 6 preguntas (Tabla 12).

Todas las cuestiones menos una (*estoy capacitado/a para poner en marcha una empresa*

viable) presentaron diferencias significativas en los dos momentos observados, dichas diferencias son significativamente superiores al terminar el curso. Se puede inferir que la formación en emprendimiento influyó positivamente en la percepción de las capacidades de crear y dirigir una empresa que poseen los estudiantes.

Comportamiento percibido	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
6.Crear una empresa y mantenerla en funcionamiento sería fácil para mi	2,69*	0,88	2,89*	0,91
7.Estoy capacitado/a para poner en marcha una empresa viable	3,23	0,94	3,25	0,85
8.Puedo controlar el proceso de creación de una nueva empresa	3,08*	0,97	3,53*	0,84
9.Conozco los detalles prácticos necesarios para crear una empresa	2,38*	1,02	3,56*	0,86
10.Sé cómo desarrollar un proyecto empresarial	2,39*	0,94	3,63*	0,81
11.Si intentase crear una empresa, tendría muchas posibilidades de éxito	2,93*	0,71	3,19*	0,79
*p-level<0,05				

Tabla 12: Comportamiento percibido. Fuente: Elaboración propia.

4.3.3. Intención emprendedora

En relación a la intención emprendedora de los estudiantes no se hallaron diferencias significativas entre antes de iniciar el curso y después. Este hecho nos lleva a pensar que la formación impartida no afectó directamente al propósito de crear una empresa (Tabla 13).

Intención emprendedora	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
12.Estoy preparado/a para hacer lo necesario para convertirme en una persona emprendedora	3,26	0,96	3,29	0,97
13. Mi meta profesional es llegar a ser una persona emprendedora.	2,97	1,03	2,97	1,09
14.Realizaré todos los esfuerzos precisos para iniciar y continuar mi propia empresa	3,22	1,05	3,06	1,12
15.Estoy decidido/ a crear una empresa en el futuro	2,92	0,94	2,84	1,06
16.Pienso con bastante firmeza en crear mi propia empresa	2,76	1,05	2,80	1,07
*p-level<0,05				

Tabla 13: Intención emprendedora. Fuente: Elaboración propia.

4.3.4. Capacidades para emprender

Conforme al estudio de las capacidades para emprender se plantearon un conjunto de preguntas recogidas en la Tabla 14 como se señaló en el apartado de metodología. La valoración media al finalizar el curso es significativamente superiores en los dos últimos ítems (*soy perfectamente capaz de desarrollar nuevos productos y servicios y soy perfectamente capaz de establecer una red de contactos personales y profesionales*). Por ello, podemos suponer que la formación ha influido positivamente en la creatividad y en la consideración de las habilidades sociales y en la destreza de establecer una red de contactos. En cambio, en el resto de capacidades no se vieron afectadas.

Capacidades	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
17. Soy perfectamente capaz de reconocer las oportunidades.	3,38	0,76	3,37	0,82
18.Soy muy creativo/a	3,30	0,93	3,32	0,97
19.Soy capaz de resolver prácticamente cualquier problema que se me presente	3,54	0,75	3,71	0,86
20.Soy capaz de dirigir a otras personas y de comunicarles adecuadamente mis ideas e intenciones	3,95	0,79	4,04	0,79
21. Soy perfectamente capaz de desarrollar nuevos productos y servicios	3,33*	0,78	3,52*	0,87

22.Soy perfectamente capaz de establecer una red de contactos personales y profesionales	3,57*	0,82	3,77*	0,83
*p-level<0,05				

Tabla 14: Capacidades. Fuente: Elaboración propia.

4.4. Competencias

En último lugar, este apartado tenía como objetivo examinarlas competencias relacionadas con el emprendimiento, para lo cual se enunciaron aquellas habilidades que la literatura recoge como más relevantes para la actividad emprendedora; en concreto fueron 12(Tabla 15).

Se hallaron diferencias significativas en 5 competencias, además, sus resultados son significativamente superiores al finalizar el curso. Por ello, podemos suponer que la formación recibida ha contribuido a mejorar dichas competencia, las cuales son: *habilidades para liderar; independencia, capacidad de asumir riesgos, ser creativo/a e innovador/a, habilidad para delegar tareas y responsabilidades y habilidad para trabajar en equipo*. Una afirmación que verifica a las antecesoras, pues se demuestra el desarrollo competencial a lo largo de la formación así como ratifica la idoneidad de la metodología docente y la conexión entre lo acontecido en el aula con una experiencia emprendedora.

Competencias	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
23.Competencias y seguridad en sí mismo	3,48	1,02	3,64	1,00
24.Capacidad para trabajar duro	4,17	0,81	4,23	0,79
25.Entusiasmo	3,89	0,78	3,97	0,79
26.Habilidad para liderar	3,58*	1,01	3,78*	0,90
27.Independencia	3,72*	1,02	3,99*	0,90
28.Capacidad de asumir riesgos	3,05*	0,95	3,32*	0,97
29.Responsabilidad y compromiso	4,25	0,82	4,33	0,72
30.Creatividad e Innovación	3,00*	1,00	3,22*	0,92
31.Habilidad para tomar decisiones	3,70	0,90	3,82	0,88
32.Habilidad para motivar a otros	3,75	0,93	3,92	0,89
33.Habilidad para delegar tareas y responsabilidades	3,47*	0,95	3,65*	0,96
34. Habilidad para trabajar en equipo	3,89*	1,02	4,09*	0,89
*p-level<0,05				

Tabla 15: Competencias. Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones empíricas son diversas, la aportación vital ha sido presentar una realidad singular y local, además de ejemplarizante sobre metodología universitaria enseñanza-aprendizaje para el emprendimiento. En este sentido, esta investigación se suma a la tendencia de investigaciones empíricas que versan sobre educación y generación empresarial.

Las principales conclusiones en relación a la influencia de la formación académica impartida a estudiantes del Grado de Economía de la Universidad de Sevilla son:

- Al final de la formación:
 - a) Reducción significativa de la proporción de alumnos que consideraron alguna vez crear una empresa.
 - b) Aumento significativo de la proporción de alumnos que tenía una idea para

crear una empresa.

- c) Reducción significativa de la proporción de alumnos que quieren recibir formación para la creación de empresas.
 - Media significativamente más elevada en los estudiantes al terminar el curso en:
 - a) *ser una persona emprendedora me resulta atractivo* (ítem 2).
 - b) *crear una empresa y mantenerla en funcionamiento sería fácil para mí* (ítem 6).
 - c) *puedo controlar el proceso de creación de una nueva empresa* (ítem 8).
 - d) *conozco los detalles prácticos necesarios para crear una empresa* (ítem 9).
 - e) *sé cómo desarrollar un proyecto empresarial* (ítem 10).
 - f) *si intentase crear una empresa, tendría muchas posibilidades de éxito* (ítem 11).
 - g) *soy perfectamente capaz de desarrollar nuevos productos y servicios* (ítem 21).
 - h) *soy perfectamente capaz de establecer una red de contactos personales y profesionales* (ítem 22).
 - i) *habilidad para liderar* (ítem 26).
 - j) *Independencia* (ítem 27).
 - k) *habilidad para asumir riesgos* (ítem 28).
 - l) *Creatividad e innovación* (ítem 30).
 - m) *habilidad para delegar tareas y responsabilidades* (ítem 33).
 - n) *habilidad para trabajar en equipo* (ítem 34).

La formación específica en emprendimiento no ha supuesto un efecto positivo en la intención emprendedora del alumnado, pero sí ha aumentado significativamente la valoración que los estudiantes dieron a las preguntas relacionadas con los conocimientos necesarios para crear una empresa (ítems 6,7, 8, 9, 10, 11, 21 y 22).

Los resultados prueban que la mayoría reconoce haberse planteado alguna vez crear una empresa, impartida la formación más del 10% abandona la idea, asimismo, aumenta la proporción de alumnos que declara tener una idea para crear una empresa al final de la formación (67,2%). Las actitudes ante el emprendimiento las definen las cualidades personales, el comportamiento percibido y una autovaloración tras la acción formativa; destacando respectivamente que: ser una persona emprendedora resulta atractivo, de existir oportunidades y medios se probaría crear empresa propia, la formación en emprendimiento influyó positivamente en la percepción de las capacidades de crear y dirigir una empresa y no intervino en la intención emprendedora, del mismo modo la valoración media es al alza en la consideración de la capacidad de desarrollar nuevos productos y servicios así como de establecer una red de contactos personales y profesionales. Por último, la formación recibida ha contribuido a mejorar diversas competencias: habilidades para liderar, independencia, capacidad de asumir riesgos, ser creativo/a e innovador/a, habilidad para delegar tareas y responsabilidades y habilidad para trabajar en equipo.

En consecuencia, se han alcanzado los dos objetivos que se marcaron: conocer cómo afecta la formación específica sobre creación de empresas en estudiantes del área de economía, y, comprobar si se cumple con los objetivos generales y específicos marcados en la asignatura. Además, a nivel teórico, esta investigación se adhiere a anteriores demostraciones, es decir, genera nuevas evidencias científicas sobre los tópicos, educación y emprendimiento, en un ámbito en el que la literatura presenta importantes deficiencias como es el sistema universitario andaluz.

Las implicaciones de la investigación involucran a dos principales destinatarios, la población joven estudiantil y la Administración Pública regional, pues se proporciona información de interés. Al igual que se contribuye a conocer las intenciones emprendedoras de los estudiantes actuales, futuros profesionales, se insta a la Administración Pública a reforzar el marco institucional que trabaje por el desarrollo y un futuro sólido.

Por otra parte, están las limitaciones de la investigación, las limitaciones teóricas se hallan en los ítems observados y la literatura consultada, pues en ambas líneas se podría precisar aún más. Sin embargo, las limitaciones empíricas están ocasionadas el tamaño de la muestra, por la acotación geográfica, temporal y económica, así como, por el método de captación de datos. Señalar, también, que la información recogida a través de las encuestas se basa en una autoevaluación, por lo que es posible que en algunos casos sea información sesgada. En este sentido resultaría atractivo continuar la investigación incorporando en la medida de lo posible datos procedentes de otros métodos de captación de datos.

Las limitaciones confinan dificultades, así pues, perfeccionar el modelo conceptual conlleva aumentar el número de variables consideradas y la literatura que la soporta. Mejorar el rigor y/o medición de los ítems, contempla contar con otros indicadores de dimensión empresarial y educativa. Por otro lado, al incremento de los métodos de captación de datos, se le suma rediseñar el límite geográfico y temporal. Finalmente, el hecho de que el ámbito geográfico elegido en el estudio haya sido local es posible que condicione la extrapolación de las conclusiones al resto del ámbito regional. Así, futuros trabajos de investigación deberían considerar el interés de comprobar si el perfil de los estudiantes de Economía obtenido se da en otros ámbitos geográficos y/o trasciende a otras ramas de conocimientos. Incluso, se plantea estudiar la relación causal entre el perfil obtenido y los resultados académicos, al mismo tiempo, se propone continuar esta línea de trabajo en los cursos académicos venideros, obtener más temporalidades que permitan detallar la variación emprendedora en el ámbito estudiado.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Busenitz, L. W., Gomez, C., & Spencer, J. W. (2000). Country institutional profiles: Unlocking entrepreneurial phenomena. *Academy of Management journal*, 43(5), 994-1003.
- Carrasco, A., Donoso, J.A., Duarte-Atoche, T., Hernández, J.J., & López, R. (2015). Diseño y validación de un cuestionario que mide la percepción de efectividad del uso de metodologías de participación activa (CEMPA). El caso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPrj) en la docencia de la contabilidad. *Innovar*, 25(58), 143.
- Casanova, M.A. (2016). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4).
- Comisión Europea (2013): Comunicado de prensa “Liberar el potencial empresarial europeo para reactivar el crecimiento”.
- Crayford, J., Fearon, C., McLaughlin, H., & van Vuuren, W. (2012). Affirming entrepreneurial education: learning, employability and personal development. *Industrial and Commercial Training*, 44(4), 187-193.
- De Alba, N. (2005). Educación para el Desarrollo: ¿una oportunidad para cambiar la

- educación? *Investigación en la Escuela*, 55, 63-72.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (cords.) (2010). *El aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- European Commission – Education and Training. (2011) Commission staff working document. Progress towards the common European objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2010/2011 [Electronic version: NC3211741ENC_002-2.pdf]. Accessed 8 May 2014 at http://ec.europa.eu/education/rep2881_en.htm
- Galloway, L., Anderson, M., Brown, W., & Wilson, L. (2005). Enterprise skills for the economy. *Education+ Training*, 47(1), 7-17.
- Goyanes, M. (2015). Apoyo estructural en la intención emprendedora de estudiantes de periodismo y comunicación audiovisual en España. *El profesional de la información*, 24(1), 55-61.
- Hannon, P. (2006) Enterprise and Entrepreneurship in English Higher Education (Birmingham, NCGE).
- Hytti, U., & Kuopusjärvi, P. (2004). Evaluating and measuring entrepreneurship and enterprise education: Methods, tools and practices. Turku School of Economics and Business Administration.
- Jaén, I. (2010). Una revisión teórica de los valores en el estudio de la intención emprendedora. Trabajo de investigación. Sevilla. Departamento de Economía Aplicada I, Universidad de Sevilla.
- Joensuu-Salo, S., Varamäki, E., & Viljamaa, A. (2015). Beyond intentions—what makes a student start a firm? *Education+ Training*, 57(8/9), 853-873.
- Kwong, C., & Mitra, J. (2010, January). The Role of Environment in Fostering Conductive Entrepreneurial Learning: Is Entrepreneurship Boot Camp an Effective Tool in Teaching the "Art" Form of Entrepreneurship? c. In ICSB World Conference Proceedings (p. 1). International Council for Small business (ICSB).
- Lanero, A., Vázquez, J. L., Gutiérrez, P., & García, M. P. (2011). The impact of entrepreneurship education in European universities: an intention-based approach analyzed in the Spanish area. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 8(2), 111-130.
- Lerís, D., & Sein-Echaluce, M.L. (2011). La personalización del aprendizaje: Un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. *Arbor*, 187(Extra_3), 123-134.
- Lima, E., Lopes, R. M., Nassif, V., & Silva, D. (2015). Opportunities to improve entrepreneurship education: Contributions considering brazilian challenges. *Journal of Small Business Management*, 53(4), 1033-1051.
- Liñán, F., & Santos, F. J. (2007). Does social capital affect entrepreneurial intentions? *International Advances in Economic Research*, 13(4), 443-453.
- Márquez, E. & Jiménez-Rodrigo, M. L. (2014). Project-based learning in virtual environments: a case study of a university teaching experience. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 11(1), 76-90.
- Moreira, M. A. (1993). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>.
- Naves, F., Cappelle, Alves, M., Angélico M.C., Souza, M. L., & Graças, M. (2012). Teaching-learning critical perspective: tales of an experiment. RAM. *Revista de Administração Mackenzie*, 13(1), 40-67.
- Network for Teaching Entrepreneurship (2013) Your Assignment: Grow the Global Economy, Entrepreneurship Education for All Youth. New York, NY: Network for Teaching Entrepreneurship.
- Nizam Zainuddin, M., Fairuz Abd Rahim, M., & Rozaini Mohd Rejab, M. (2012).

- Reconstruct creative destruction knowledge through creative disruption. *On the Horizon*, 20(1), 34-48.
- Porlán, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em ensino de ciências*, 7(3), 271-281.
- Rahman, H., & Day, J. (2015). Involving the Entrepreneurial Role Model: A Possible Development for Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 18(1), 86.
- Rojas., Urdaneta, E., & Beltrán, L. (2015). Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista. *Opción*, 30(75).
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-614.
- Sánchez, J. C., Lanero, A., & Yurrebaso, A. (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto universitario Determinant Variables of the Entrepreneurial Intention in the University Context. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15(1).
- Savery, J.R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Essential Readings in Problem-Based Learning: Exploring and Extending the Legacy of Howard S. Barrows, 5-15.
- Taatila, V. P. (2010). Learning entrepreneurship in higher education. *Education+ Training*, 52(1), 48-61.
- Valencia, F. Á. M., Restrepo, I. A. M., & Restrepo, J. M. V. (2014). Aportes teóricos y empíricos al estudio del emprendedor. *Cuadernos de Administración*, 30(51), 89-99.
- Volkman C, Wilson KE, Marlotti S, et al. (2009) Educating the next wave of entrepreneurs-unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st century. A Report of the Global Education Initiative. World Economic Forum, Cologny/Geneva.
- Wennekers, S., & Thurik, R. (1999). Linking entrepreneurship and economic growth. *Small business economics*, 13(1), 27-56.
- Wennekers, S., Van Wennekers, A., Thurik, R., & Reynolds, P. (2005). Nascent entrepreneurship and the level of economic development. *Small business economics*, 24(3), 293-309.
- Wiek, A., Xiong, A., Brundiers, K., & Van Der Leeuw, S. (2014). Integrating problem-and project-based learning into sustainability programs: A case study on the School of Sustainability at Arizona State University. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(4), 431-449.
- WISE España, World Innovation Summit for Education, (2015). Encuesta: conectando la educación con el mundo real. Recuperado de https://www.wise-qatar.org/sites/default/files/asset/document/sp_inside-survey_201512.pdf

Impacto de la formación en emprendimiento en estudiantes sin formación empresarial

Francisco-Javier Caro-González

Universidad de Sevilla

fjcaro@us.es

Isadora Sánchez-Torné

Universidad de Sevilla

isanchez6@us.es

Helios Romero-Benabent

Universidad de Sevilla

heliosrb@hotmail.com

Resumen

Esta comunicación aporta evidencias sobre el impacto de la formación en emprendimiento en estudiantes universitarios sin formación empresarial. En concreto se realiza una encuesta entre dos grupos de estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, el primero de ellos sin formación en emprendimiento y el segundo con esta formación. Se realiza una encuesta en línea en la que se recogen diferentes variables relacionadas con el emprendimiento (percepción, actitudes, intención, capacidades y competencias). Los resultados muestran el impacto positivo de la formación en algunas de estas variables, sobre todo en las relacionadas con los conocimientos técnicos necesarios para crear un negocio. Sin embargo, no ocurre lo mismo en lo relativo a la actitud de emprender.

Palabras clave: *Educación en emprendimiento, estudiantes, universidad, intención emprendedora*

1. INTRODUCCIÓN

El emprendimiento es una de las vías más atractivas para generar empleo y reinventar las profesiones ligadas a la comunicación (Olguin & Caro, 2015). Los beneficios para la sociedad son múltiples: impulsa la innovación, crea puestos de trabajo, acrecienta el potencial humano y satisface las nuevas demandas de los clientes (Fernández-Serrano & Romero, 2013; Fritsch & Mueller, 2004; Van Stel & Storey, 2004). Estas actividades son clave en el sector de la comunicación (medios de comunicación y publicidad) que, tras el periodo de crisis, presenta datos de desempleo y precariedad muy elevados. Al mismo tiempo la transformación provocada por la tecnología digital demanda nuevos modelos de negocio innovadores que satisfagan las nuevas necesidades de la sociedad y las empresas.

La importancia que está adquiriendo el fenómeno emprendedor está potenciando su enseñanza en los centros educativos. El Consejo de la Unión Europea (2012) aboga por la inclusión de la iniciativa empresarial y la innovación en todos los niveles de la educación (Comisión Europea, 2012, p. 4). En alusión a la metodología de enseñanza, la Comisión Europea (2011) expone la necesidad de desarrollar habilidades para el aprendizaje permanente y potenciar la educación empresarial, todo ello basado en el aprendizaje por problemas. En España, la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su

internacionalización, recoge dos acciones relativas al fomento del emprendimiento en las enseñanzas universitarias: 1) promover las iniciativas de emprendimiento universitario para acercar a los jóvenes universitarios al mundo empresarial, 2) fomentar la iniciación de proyectos empresariales, facilitando información y ayuda a los estudiantes, así como promoviendo encuentros con emprendedores.

Los profesores de las facultades de comunicación empiezan a preocuparse por formar en emprendimiento a sus estudiantes e incorporan este enfoque en sus asignaturas (de forma transversal) o crean asignaturas específicas. Publicaciones científicas recientes recogen estas iniciativas: Aceituno-Aceituno & Bousoño-Calzon, 2015; Manfredi, 2015; Caro, 2015; Aceituno-Aceitun et al., 2014; Paniagu et al., 2014; Rodríguez-Breijo & Bengoa-Vadillo, 2012.

Uno de los temas más recurrentes en la investigación sobre emprendimiento es el estudio de la intención emprendedora. Esto se debe a que la intención se considera el paso previo a la acción. Si se identifican los antecedentes que motivan el desarrollo de la intención emprendedora (como predictores del comportamiento) se podrá incentivar el mismo en las fases más tempranas de la formación de los jóvenes.

Sin embargo, no existe consenso sobre el impacto positivo y directo de la formación en emprendimiento y el aumento de la intención emprendedora de los estudiantes. Joensuu et al. (2013) analizaron el impacto de la formación empresarial en siete universidades de Finlandia del área de las ciencias aplicadas (datos longitudinales de 2010, 2011 y 2012), donde observaron una disminución de las intenciones empresariales de los alumnos. Por otro lado, Peterman y Kennedy (2003) al estudiar los efectos de la formación en administración de empresas en estudiantes de ramas alejadas de la empresa (como es el caso de la comunicación), concluyeron que, al finalizar las acciones formativas, tenían una actitud emprendedora superior a los que habían recibido formación empresarial. En España, un estudio realizado a 800 estudiantes universitarios puso de manifiesto el efecto positivo de la educación en el espíritu empresarial y en la viabilidad percibida, que a su vez afectó a la intención y al comportamiento empresarial (Lanero et al., 2011).

En relación a los estudios de comunicación, Paniagua *et al.* (2014) y Aceituno-Aceituno y Bousoño-Calzon (2015) obtuvieron que tras recibir la formación en emprendimiento aumentó el porcentaje de estudiantes que estarían dispuestos a emprender. Aceituno-Aceituno *et al.* (2014) observaron un incremento tanto de la deseabilidad como de la factibilidad de crear una empresa. Rodríguez-Breijo y Bengoa-Vadillo (2012), tras finalizar un curso sobre emprendimiento en la Universidad de San Jorge, identificaron un grupo de factores desmotivadores del mismo: falta de financiación, miedo a fracasar, o no poseer las habilidades y conocimientos suficientes para crear una empresa. También obtuvieron algunas variables que actúan como motivadores para iniciar una empresa: estrategia o alternativa ante el incremento del desempleo, posibilidad de desarrollar sus ideas propias, o la autonomía e independencia.

Por los trabajos previos se puede considerar que la formación es una buena herramienta para despertar la intención emprendedora en los estudiantes. Sin embargo, en estas investigaciones no queda claro en qué variables influye esta relación, ni se especifica, en muchas ocasiones, el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. No es lo mismo formar en emprendimiento mediante clases magistrales que trabajando por proyectos. Con esta investigación se quiere contribuir a la literatura existente aportando nuevas evidencias del

impacto de la formación en emprendimiento de los estudiantes de grados no ligados directamente al mundo de la empresa (Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas). Para ello, en primer lugar se describe la metodología docente empleada, seguidamente se explica la herramienta seleccionada para medir la percepción del los estudiantes frente al emprendimiento, se trata de una escala contrastada que incluye un amplio espectro de variables como: intención emprendedora, competencias, actitudes, modelos de referencia, etc. Para finalizar se exponen los resultados y las conclusiones del estudio.

2. OBJETIVOS

En este estudio se analiza el impacto que tiene la formación en creación de empresas (basada en la elaboración de planes de negocio) sobre la percepción del emprendimiento en los estudiantes de comunicación de la Universidad de Sevilla.

Con tal objetivo, se empleó una encuesta que fue administrada en línea a los estudiantes matriculados durante los cursos 2013-14, 2014-15 y 2015-16 en las asignaturas de Organización y Gestión de Empresas Periodísticas y Gestión de Empresas de Comunicación de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.

3. METODOLOGÍA

La población objeto de estudio la componen dos grupos diferentes pero que se analizan de forma conjunta, ya que pertenecen al área relativa a la comunicación: 1) alumnos del Grado de Periodismo que se hayan matriculados en la asignatura de Organización y Gestión de Empresas Periodísticas -tercer curso, optativa, 6 créditos ECTS-, 2) estudiantes del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas que se hayan inscrito en la asignatura de Gestión de Empresas en Comunicación -tercer curso, obligatoria, 6 créditos ECTS-.

Ambos grupos, reciben la formación en emprendimiento cuyo impacto queremos medir.

A continuación se describe el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre emprendimiento. Posteriormente, se procede a explicar el proceso de encuestación y tratamiento estadístico empleado.

3.1. *El emprendimiento en la formación de los estudiantes en comunicación*

La forma de enseñar empresa en los grados de Periodismo y de Publicidad y Relaciones Públicas en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla es mediante proyectos.

En ambos grados imparte las asignaturas el mismo profesor y con una metodología similar aunque adaptada a las especificidades de cada rama profesional. Entre los objetivos generales que se persiguen en las asignaturas en relación con el emprendimiento destacan: suministrar un esquema de trabajo que permita abordar de manera racional el proceso de puesta en marcha de una nueva empresa de comunicación y fomentar entre el alumnado el espíritu emprendedor como fórmula de inserción profesional. Además, se plantea estimular la adquisición de otras habilidades necesarias para el buen desempeño profesional del alumnado como el trabajo en equipo, esfuerzo investigador, capacidad de debate, racionalidad en la toma de decisiones, capacidad expositiva oral y escrita, espíritu crítico, etc.

La metodología docente para lograr estos retos es por proyectos. Los estudiantes en grupos de 5 deben de elaborar un modelo y un plan de negocio original e innovador (en la medida de lo posible) en el sector de la comunicación. Las clases son una combinación de explicaciones básicas por parte del profesor y trabajo en el aula para el desarrollo de los diferentes apartados de un plan de negocio. Al mismo tiempo se utiliza como apoyo la plataforma de enseñanza virtual (Blackboard) y las redes sociales (grupo de Facebook de las asignaturas). Las tutorías juegan también un papel básico para resolver las dudas concretas de cada grupo.

Al finalizar el semestre los grupos deben exponer su proyecto frente a sus compañeros que participan en el proceso de evaluación.

En definitiva, la enseñanza de la organización y gestión de empresas de comunicación bajo el prisma del emprendimiento y la metodología didáctica por proyectos debe contribuir a que los graduados en comunicación dispongan de más herramientas de cara a su inserción laboral, tanto por cuenta ajena como propia. Al mismo tiempo el cambio de actitud hacia el emprendimiento debería facilitar la innovación, la competitividad y la necesaria renovación de los modelos de negocios en el sector.

El programa docente se divide en tres bloques. Un primer bloque orientado a encajar la comunicación como actividad empresarial. En este bloque se ponen de manifiesto las particularidades de las empresas de comunicación frente a empresas de otros sectores. En el segundo bloque se trabaja ya con proyectos. Los primeros esbozos de la idea de negocio se perfilan utilizando el método CANVAS. Los estudiantes tienen que situar en el centro de sus proyectos una necesidad o un problema de comunicación que resolver en un grupo homogéneo de clientes dispuestos a pagar por ello. Se insiste en la orientación al mercado de la propuesta y su diferenciación respecto a la oferta existente. En el tercer bloque se aborda el plan de negocio que se estructura de la siguiente manera: resumen ejecutivo, constitución y trámites, plan estratégico, plan de marketing y ventas, plan de operaciones/producción, plan de organización y recursos humanos y plan económico-financiero.

3.2. Metodología de la investigación

La investigación empírica se basa en un muestreo no aleatorio de conveniencia. En particular, los datos fueron recolectados a través de un cuestionario enlazado a la página de Facebook de las asignaturas de creación de empresas de los grados de Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Sevilla. El universo de los estudiantes es un contexto muy utilizado en este tipo de investigaciones (Tkachev & Kolvereid, 1999; Krueger et al., 2000; Lüthje & Franke, 2003; Fayolle & Gailly, 2004; Souitaris et al., 2007) ya que los alumnos universitarios están próximos a enfrentarse a la decisión sobre su futuro profesional, por lo que las manifestaciones en cuanto a intenciones son meditadas (Liñán & Santos, 2007).

El cuestionario fue utilizado sobre la misma población en dos momentos diferentes del tiempo durante los cursos 2013-14, 2014-15 y 2015-16, al inicio y al final del periodo formativo (4 meses de diferencia). Con esto pretendemos conocer las diferencias existentes en relación al emprendimiento entre un grupo que no ha recibido formación sobre creación de empresa (antes) y otro que sí (después).

El número final de estudiantes encuestados, una vez depurados los inválidos, ha sido de

351. La composición de género de esta muestra es acorde con el universo explorado (un 70,4% de estudiantes mujeres y un 29,6% de estudiantes hombres).

Las preguntas del cuestionario se han obtenido de escalas testadas previamente en diferentes investigaciones. En particular se ha adaptado el cuestionario empleado por Sahinidis et al., (2012) que fue construido a partir de los instrumentos creados por Liñán y Chen (2009) y Guerrero et al. (2009). La estructura de la encuesta es la siguiente: 1) preguntas de control -género y edad-, 2) percepción sobre el emprendimiento, donde se realizan una serie de cuestiones relacionadas con el deseo de formar una empresa, tener una idea de negocio, valoración de las capacidades de un emprendedor y las que posee el alumno para emprender, riesgo y dificultad en la creación de una empresa, 3) Una serie de afirmaciones basadas en la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991), estas se agrupan en 3 bloques: actitudes del entorno (subdivide en: valoración social¹ y norma social²), actitudes ante el emprendimiento (se subdivide en: actitud personal³ y comportamiento percibido⁴) e intención emprendedora, 4) capacidades para emprender y 5) competencias para el emprendimiento. Estos tres últimos bloques el alumnado debía valorarlos en una escala Likert de 1 a 5 (siendo 1 el menor valor y el 5 el mayor valor).

Las respuestas obtenidas de la encuesta fueron descargadas en formato Excel lo que permitió volcar los datos al programa SPSS (v.23) para su tratamiento estadístico. Para conocer si existen diferencias significativas entre los alumnos sin formación y los estudiantes con formación se utilizaron contrastes de hipótesis, de media o de proporciones según corresponda (a un nivel de significación del 5%). Las respuestas Ns/Nc no han sido contabilizadas para estos cálculos, por ese motivo el total de cada pregunta puede ser diferente.

4. RESULTADOS

En este apartado se muestran los principales resultados obtenidos de la encuesta, en primer lugar se describen las principales características de la muestra obtenida (curso académico, género y edad) y a continuación se presenta la información en función de los bloques de la misma encuesta (como se describe en el apartado de metodología).

4.1. Principales características de la muestra obtenida

La distribución temporal de los resultados obtenidos se muestra en la Tabla 2, en ella se observa que principalmente las respuestas son de los dos primeros cursos académicos. Además, el porcentaje de hombres y mujeres es muy próximo. La edad media del alumnado es de 21 años y la más frecuente 20.

¹ El sistema de valores de un grupo o sociedad forma el desarrollo de ciertos rasgos y habilidades, modelando las percepciones normativas y de habilidad hacia la actividad empresarial (Thomas & Müller, 2000).

² La norma subjetiva es el resultado de los sentimientos que tiene el individuo de la opinión que otras personas (familia, amigos, compañeros de trabajo, entre otros) tienen sobre su comportamiento (Fishbein & Ajzen, 1973; Schofield, 1974).

³ La actitud personal hacia el emprendimiento es el factor que señala el deseo del individuo para crear valor desplegando un comportamiento emprendedor (Fini et al., 2012).

⁴ El comportamiento percibido refleja la capacidad que tiene el individuo para crear y dirigir una nueva empresa (Jaén, 2010).

Curso	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
2013-2014	45	43,3%	130	52,6%	175	49,9%
2014-2015	56	53,8%	105	42,5%	161	45,9%
2015-2016	3	2,9%	12	4,9%	15	4,3%
Total	104	100,0%	247	100,0%	351	100,0%

Tabla 2: Alumnado por curso y género. Fuente: Elaboración propia.

El número de estudiantes que respondieron al inicio del curso es diferente del que lo hizo al finalizar (Tabla 3), además, para preservar el anonimato (y con ello fomentar la sinceridad en las respuestas) no se pidió su identificación. Por este motivo, en el estudio de los resultados y posteriores conclusiones no podemos hablar de un cambio en el comportamiento de los individuos, pero sí observar las diferencias entre una población con y sin formación en emprendimiento.

Grupos			
Grupo sin formación		Grupo con formación	
N	%	N	%
183	52,14%	168	47,86%

Tabla 3: Alumnado con y sin formación. Fuente: Elaboración propia.

4.2. Percepción sobre el emprendimiento

En este apartado se analizan los siguientes temas: haber considerado alguna vez crear su propia empresa, deseo de crear una empresa, tener una idea de negocio, recibir formación en emprendimiento, capacidades especiales para ser empresario, dificultad y riesgo del emprendimiento, valoración de las capacidades del estudiante para emprender.

Ante la pregunta de si “¿Ha considerado alguna vez crear su propio negocio o empresa?”, se puede comprobar (Tabla 4) que el porcentaje de personas que respondieron afirmativamente es elevado en los dos grupos. Además, el resultado es significativamente superior en los que han recibido formación. De aquí se infiere que las personas con formación en creación de empresas consideran en mayor proporción el emprendimiento como una posibilidad de trabajo.

¿Ha considerado alguna vez crear su propio negocio o empresa?	Grupos					
	Grupo sin formación		Grupo con formación		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	43	23,5%*	24	14,6%*	67	19,3%
Sí	140	76,5%*	140	85,4%*	280	80,7%
Total	183	100,0%	164	100,0%	347	100,0%

*p-level<0,05

Tabla 4: Alumnado que ha considerado crear una empresa. Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto a analizar es la deseabilidad del alumnado por tener su propia empresa o negocio. En este sentido, los porcentajes en ambos grupos son elevados (83,9% y 81,9%) y, aunque el resultado en el segundo grupo es inferior no presenta diferencias significativas. Así que, bajo estas evidencias no podemos concluir que la formación en emprendimiento influya

en la deseabilidad de crear una empresa en el caso de los estudiantes (Tabla 5).

¿Te gustaría tener tu propia empresa o negocio?	Grupos					
	Grupo sin formación		Grupo con formación		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	29	16,1%	30	18,1%	59	17,1%
Sí	151	83,9%	136	81,9%	287	83,0%
Total	180	100,0%	166	100,0%	346	100,0%

*p-level<0,05

Tabla 5: Alumnado que le gustaría tener su propia empresa o negocio. Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta “¿Tienes alguna idea para crear una empresa?” (Tabla 6) más de la mitad del alumnado respondió afirmativamente en ambos grupos. Se deduce que las personas con formación en emprendimiento tienen más facilidad para generar ideas de negocio, ya que, su porcentaje de respuestas afirmativas es significativamente superior a los que no recibieron el curso.

¿Tienes alguna idea para crear una empresa?	Grupos					
	Grupo sin formación		Grupo con formación		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	73	39,9%*	34	20,7%*	107	30,8%
Sí	110	60,1%*	130	79,3%*	240	69,2%
Total	183	100,0%	164	100,0%	347	100,0%

*p-level<0,05

Tabla 6: Alumnado que tiene alguna idea para una empresa. Fuente: Elaboración propia.

Tanto el grupo de estudiantes con formación en emprendimiento como los que no la tienen han expresado en un porcentaje elevado (83,1% y 84,1% respectivamente) el deseo de recibir formación para la creación de empresas (Tabla 7). Por otro lado, no se han observado diferencias significativas entre ambos.

¿Te gustaría recibir formación para la creación de empresas?	Grupos					
	Grupo sin formación		Grupo con formación		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	29	15,9%	28	16,9%	57	16,4%
Sí	153	84,1%	138	83,1%	291	83,6%
Total	182	100,0%	166	100,0%	348	100,0%

*p-level<0,05

Tabla 7: Alumnado que le gustaría recibir formación para la creación de empresas. Fuente: Elaboración propia.

Ambos grupos de estudio manifiestan un resultado alto (86,8% sin formación y 88,0% con formación) al considerar que para ser empresario hay que tener unas capacidades especiales (Tabla 8). En este caso, tampoco se observan diferencias significativas.

¿Crees que hay que tener algunas capacidades especiales para ser empresario?	Grupos					
	Grupo sin formación		Grupo con formación		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	24	13,2%	20	12,1%	44	12,6%
Sí	158	86,8%	146	88,0%	304	87,4%
Total	182	100,0%	166	100,0%	348	100,0%

*p-level<0,05

Tabla 8: Alumnado que cree que hay que tener algunas capacidades especiales para ser empresario. Fuente: Elaboración propia.

Cuando le preguntamos al alumnado sobre el grado de dificultad y riesgo que supone crear una empresa, más de la mitad considera que es *algo difícil y con mucho riesgo*, concretamente, esta opción fue señalada por el 61,8% en el grupo sin formación y 61,5% en el grupo con formación. Estos resultados no mostraron diferencias significativas (Tabla 9).

De las tres últimas preguntas, se infiere que a los alumnos de la Facultad de Comunicación el emprendimiento les resulta algo dificultoso, donde deben asumir riesgo y para lo que se necesitan unas capacidades especiales. También expresan su interés en recibir formación específica en temas de creación de empresas.

Para ti crear una empresa es:	Grupos					
	Grupo sin formación		Grupo con formación		Total	
	N	%	N	%	N	%
Algo fácil y sin riesgo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Algo moderadamente complejo y de riesgo moderado	70	38,3%	64	38,6%	134	38,4%
Algo difícil y con mucho riesgo	113	61,8%	102	61,5%	215	61,6%
Total	183	100,0%	166	100,0%	349	100,0%

*p-level<0,05

Tabla 9: Percepción del alumnado sobre el riesgo y dificultad de crear una empresa. Fuente: Elaboración propia.

Por último, se pidió a los estudiantes que valoraran sus capacidades para ser emprendedores (Tabla 10). Se observa que para ambos grupos la mayoría de las respuestas se concentran en las alternativas *suficiente* y *buenas*. Por otro lado, los alumnos sin formación mostraron un porcentaje significativamente superior en la opción *poca* (28,2%). Además, los estudiantes con formación presentan resultados superiores (sin llegar a ser significativos) en las alternativas más positivas. Si se transforman las posibles respuestas a una escala de 0 a 5 (según se muestra en la Tabla 10), se obtiene que el primer grupo presenta una valoración significativamente inferior al segundo (3,02 y 3,36 respectivamente). De aquí se deduce que aquellas personas que recibieron la formación han adquirido capacidades para emprender o las valoran mejor.

¿Cómo valoras tus capacidades para ser emprendedor?	Grupo					
	Grupo sin formación		Grupo con formación		Total	
	N	%	N	%	N	%
No tengo ninguna capacidad (0)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Escasa (1)	9	5,0%	8	4,8%	17	4,9%
Poca (2)	51	28,2%*	14	8,4%*	65	18,7%
Suficiente (3)	57	31,5%	66	39,8%	123	35,5%
Buena (4)	56	30,9%	66	39,8%	122	35,2%
Completamente capaz (5)	8	4,4%	12	7,2%	20	5,8%
Total	181	100,0%	166	100,0%	347	100,0%
Valoración media	3,02*		3,36*		-	-

*p-level<0,05

Tabla 10: Valoración del alumnado de sus propias capacidades para ser empresario. Fuente: Elaboración propia.

4.3. Variables de la Teoría del Comportamiento Planificado

Este apartado se divide en tres subapartados, siguiendo la misma estructura descrita en metodología.

4.3.1. Actitudes del entorno

El análisis de las actitudes del entorno, como ya se explicó en la metodología, se divide en dos aspectos: valoración social y norma social. Es preciso recordar que en estas cuestiones se pregunta al alumno sobre su percepción de la valoración por parte de su familia, amigos más cercanos y compañeros de la actividad emprendedora.

Tanto en la valoración social (Tabla 11) como en la norma social (Tabla 12), se observa que el grupo con formación en emprendimiento obtiene una media significativamente superior *en tus compañeros/as de clase* y en la suma de todas las opciones (la que titulamos *valoración social* o *norma social* según corresponda).

Valoración social ¿Cómo se valora la actividad del emprendedor entre...	Grupo			
	Grupo sin formación		Grupo con formación	
	Media	DT	Media	DT
Los miembros de tu familia	3,41	0,94	3,55	1,01
Tus amigos/as más cercanos	3,41	0,92	3,45	0,90
Tus compañeros/as de clase	3,53*	0,92	3,82*	0,87
Valoración social	3,45*	0,73	3,62*	0,70

*p-level<0,05

Tabla 11: Valoración social. Fuente: Elaboración propia.

Norma social Si decidieses crear una empresa ¿cómo valorarían ese hecho...	Grupo			
	Grupo sin formación		Grupo con formación	
	Media	DT	Media	DT
Los miembros de tu familia.	3,99	1,01	4,12	1,04
Tus amigos/as más cercanos.	4,14	0,96	4,31	0,93
Tus compañeros/as de clase	3,86*	0,93	4,08*	0,99
Norma social	4,00*	0,78	4,18*	0,78

*p-level<0,05

Tabla 12: Norma social. Fuente: Elaboración propia.

4.3.2. Actitudes ante el emprendimiento

Como se menciona en la metodología, el estudio de las actitudes ante el emprendimiento presenta dos bloques: actitudes personales ante el emprendimiento y comportamiento percibido.

En relación a las actitudes personales ante el emprendimiento (

Tabla 13) no se observan diferencias significativas entre los alumnos que cursaron la asignatura y los que no lo hicieron. En cambio, en el comportamiento percibido (Tabla 14) sí se observan dichas diferencias significativas, concretamente, la valoración media del alumnado con formación es significativamente superior en todas las preguntas menos la primera (*Crear una empresa y mantenerla en funcionamiento sería fácil para mí*). Los ítems que han sufrido el mayor incremento son: *conozco los detalles prácticos necesarios para crear una empresa* y *sé cómo desarrollar un proyecto empresarial*.

Actitudes personales ante el emprendimiento	Grupo			
	Grupo sin formación		Grupo con formación	
	Media	DT	Media	DT
Ser una persona emprendedora tiene más ventajas que inconvenientes	3,38	0,97	3,39	0,97
Ser una persona emprendedora me resulta atractivo	3,92	0,89	3,94	0,81
Si tuviese la oportunidad y los medios me gustaría crear mi propia empresa	4,14	0,92	4,20	0,80
Convertirme en persona emprendedora sería algo que me dejaría muy satisfecho	4,07	0,91	4,11	0,98
De entre varias opciones, preferiría ser persona emprendedora	3,55	1,00	3,55	1,06
Actitudes personales ante el emprendimiento	3,82	0,73	3,85	0,72

*p-level<0,05

Tabla 13: Actitudes personales ante el emprendimiento. Fuente: Elaboración propia.

Comportamiento percibido	Grupo			
	Grupo sin formación		Grupo con formación	
	Media	DT	Media	DT
Crear una empresa y mantenerla en funcionamiento sería fácil para mi	2,67	0,95	2,82	0,94
Estoy capacitado/a para poner en marcha una empresa viable	2,89*	0,90	3,35*	0,91
Puedo controlar el proceso de creación de una nueva empresa	2,89*	0,99	3,44*	0,87
Conozco los detalles prácticos necesarios para crear una empresa	2,60*	1,11	3,74*	0,74
Sé cómo desarrollar un proyecto empresarial	2,61*	1,03	3,84*	0,71
Si intentase crear una empresa, tendría muchas posibilidades de éxito	2,88*	0,82	3,25*	0,71
Comportamiento percibido	2,76*	0,75	3,41*	0,59

*p-level<0,05

Tabla 14: Comportamiento percibido. Fuente: Elaboración propia.

4.3.3. Intención emprendedora

La intención emprendedora es significativamente superior en el grupo con formación, en particular en el ítem *estoy preparado/a para hacer lo necesario para convertirme en una persona emprendedora* (Tabla 15).

Intención emprendedora	Grupo			
	Grupo sin formación		Grupo con formación	
	Media	DT	Media	DT
Estoy preparado/a para hacer lo necesario para convertirme en una persona emprendedora	3,04*	1,07	3,60*	0,82
Mi meta profesional es llegar a ser una persona emprendedora	3,10	0,99	3,17	1,14
Realizaré todos los esfuerzos precisos para iniciar y continuar mi propia empresa	3,16	1,02	3,31	1,06
Estoy decidido/ a crear una empresa en el futuro	3,03	1,04	3,20	1,04
Pienso con bastante firmeza en crear mi propia empresa	2,92	1,09	3,06	1,12
Intención emprendedora	3,04*	0,91	3,27*	0,89

*p-level<0,05

Tabla 15: Intención emprendedora. Fuente: Elaboración propia.

4.4. Capacidades

Para completar el estudio sobre el impacto de la formación en emprendimiento se realizan

una serie de preguntas relativas a las capacidades (Tabla 16) y competencias (epígrafe 4.5) que la literatura ha resaltado como más relevantes a la hora de emprender.

Para todos los ítems de esta categoría, menos *soy muy creativo/a* la discrepancia a la hora de puntuar entre los que realizaron y no realizaron la asignatura son significativas desde un punto de vista estadístico.

Capacidades	Grupo			
	Grupo sin formación		Grupo con formación	
	Media	DT	Media	DT
Soy perfectamente capaz de reconocer las oportunidades.	3,32*	1,00	3,71*	0,87
Soy muy creativo/a	3,54	1,03	3,74	1,02
Soy capaz de resolver prácticamente cualquier problema que se me presente	3,46*	0,87	3,68*	0,89
Soy capaz de dirigir a otras personas y de comunicarles adecuadamente mis ideas e intenciones	3,76*	0,91	4,22*	0,62
Soy perfectamente capaz de desarrollar nuevos productos y servicios	3,22*	0,83	3,60*	0,81
Soy perfectamente capaz de establecer una red de contactos personales y profesionales	3,56*	0,94	3,89*	0,79
Total	3,48*	0,71	3,80*	0,56

*p-level<0,05

Tabla 16: Valoración del alumnado de sus capacidades. Fuente: Elaboración propia.

4.5. Competencias

Por último se pide al alumnado que valoren en qué medida poseen una serie de competencias (Tabla 17). El valor medio de todas las competencias tiene unas valoraciones bastante altas (3,84 para aquellos alumnos que no realizaron curso, y de 4,04 para los que sí) pero con una diferencia significativa entre ambos grupos. Concretamente, el alumnado perteneciente al grupo con formación valora más las siguientes competencias: *capacidad para trabajar duro, entusiasmo, capacidad para liderar, independencia, responsabilidad y compromiso y ser creativo/a e innovador/a*.

Competencias	Grupo			
	Grupo sin formación		Grupo con formación	
	Media	DT	Media	DT
Seguridad en sí mismo	3,43	0,99	3,60	0,99
Trabajar duro	4,04*	0,89	4,42*	0,68
Entusiasmo	4,10*	0,80	4,40*	0,71
Liderar	3,68*	0,94	4,01*	0,90
Independencia	3,91*	1,00	4,12*	0,85
Asumir riesgos	3,46	0,87	3,46	0,95
Responsabilidad y compromiso	4,21*	0,80	4,55*	0,61
Soy creativo/a e innovador/a	3,66*	1,00	3,88*	0,96
Tomar decisiones	3,89	0,84	3,95	0,92
Motivar a otros	3,95	0,90	4,12	0,82

Delegar tareas y responsabilidades	3,63	0,94	3,82	0,97
Trabajar en equipo	4,08	0,88	4,20	0,86
Total	3,84*	0,57	4,04*	0,48

*p-level<0,05

Tabla 17: Valoración del alumnado de sus competencias. Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio busca determinar el impacto que tiene la formación en emprendimiento entre una población de estudiantes universitarios sin formación empresarial. Para ello, se analizan dos grupos de estudiantes de la Facultad de Comunicación: uno que no ha recibido la formación y otro que sí. De esta forma se quiere ver cómo afecta este tipo de estudios en el fomento del emprendimiento. Al mismo tiempo, se puede comprobar si el programa de la asignatura alcanza lograr lo objetivos generales y específicos marcados.

Según los resultados, podemos afirmar que coincidimos con aquellos autores que observaron que la formación en creación de empresas tiene una influencia positiva en el emprendimiento de los estudiantes universitarios y en particular del área de la comunicación (Aceituno-Aceituno & Bousoño-Calzon, 2015; Aceituno-Aceituno et al., 2014; Paniagua et al., 2014; Rodríguez-Breijo & Bengoa-Vadillo, 2012).

De estos resultados se quiere destacar lo siguiente:

Respecto a la percepción sobre el emprendimiento se constata que la formación en emprendimiento estimula al alumnado para crear su propio negocio. Sin embargo, no influye en la deseabilidad. Es decir, es probable que durante el proceso formativo el estudiante contemple diferentes oportunidades e ideas de negocio que no se habría planteado sin esa formación específica.

Con respecto a la percepción de la capacidad de emprender, se observa que la formación incrementa la valoración positiva.

En cuanto a la valoración de la actividad emprendedora por parte del entorno del estudiante, hay que resaltar que las diferencias significativas aparecen entre sus compañeros de clase. Esto puede deberse a que al haber recibido también la formación el alumno piense que tienen más criterio para valorar esta actividad. La media de ambas variables presenta diferencias significativas entre ambos grupos.

Es llamativo el hecho de que cuando al alumnado se le pregunta acerca de las actitudes ante el emprendimiento (la deseabilidad de ser emprendedor) no existe variación entre los grupos. Es decir, la formación, en principio, no es motivadora para que el estudiante emprenda. Sin embargo, como era de esperar, si existen diferencias significativas en la adquisición de los conocimientos necesarios para desarrollar un proyecto emprendedor (comportamiento percibido).

En relación a los ítems que componen la intención emprendedora, se refuerza la idea del párrafo anterior. El estudiante considera que posee los conocimientos para emprender tras haber recibido la formación, pero no muestra mayor interés en iniciar el proyecto empresarial.

Donde más diferencias se perciben es en la medición de las capacidades y competencias. El alumnado percibe que mejoran todas las capacidades relacionadas con la actividad

empresadora (excepto la creatividad) con la formación. Es decir, y en relación con el logro de los objetivos del proyecto docente, la formación aporta las herramientas y conocimientos precisos para el emprendimiento.

Sin embargo, en relación a las competencias se constata que algunas de ellas, claves para un emprendedor, no han aumentado tras el proceso formativo (trabajo en equipo, tomar decisiones, capacidad de asumir riesgos, delegar y motivar a otros). Esto implica una revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje para complementarlo con algunas actividades que las fomenten.

En resumen, la metodología de enseñanza basada en la elaboración de planes de empresa contribuye positiva y significativamente en los conocimientos prácticos sobre cómo emprender, sin embargo, no está tan claro su impacto en el espíritu emprendedor. Podría contribuir a mejorar este aspecto la presencia de emprendedores en el aula para mostrar modelos de referencia que estimulen un verdadero espíritu emprendedor.

El estudio presenta la limitación de que la muestra no es lo suficientemente amplia como para poder generalizar las conclusiones.

REFERENCIAS

- Aceituno-Aceituno, P., Bousoño-Calzon, C., Escudero-Garzas, J.J. & Herrera-Galvez, F.J. (2014). Entrepreneurship training for journalists. *Profesional De La Informacion*, 23 (4), 409-414.
- Aceituno-Aceituno, P., Bousoño-Calzon, C. & Herrera-Galvez, F.J. (2015). Una propuesta para impulsar el espíritu emprendedor y la capacitación en el futuro de la profesión periodística. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21 (2), 929-942.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Caro, F.J. (2015). El plan de negocio en la formación en emprendimiento para periodistas. En J.L.
- Olguin, E., Caro, F. (2015). A comprehensive ontological learning model for entrepreneurship training among engineering students, *iceri2015 Proceedings*, pp. 4182-4190.
- EUROPEAN COMMISSION - EDUCATION AND TRAINING. (2011) Commission staff working document. Progress towards the common European objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2010/2011 [Electronic version: NC3211741ENC_002-2.pdf]. Accessed 8 May 2014 at http://ec.europa.eu/education/rep2881_en.htm
- EUROPEAN COMMISSION (2012) Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020) (Brussels, European Council). [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=5EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=5EN)
- Fayolle, A. & Gailly, B. (2004, July). Using the theory of planned behaviour to assess entrepreneurship teaching programs: a first experimentation. In *Intent2004 conference*.
- Fernández-Serrano, J. & Romero, I. (2013). Entrepreneurial quality and regional development: Characterizing SME sectors in low income areas. *Papers in Regional Science*, 92 (3), 495-513.
- Fini, R., Grimaldi, R., Marzocchi, G. L., & Sobrero, M. (2012). The determinants of corporate entrepreneurial intention within small and newly established firms. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(2), 387-414.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1973). "Attribution of responsibility: A theoretical note". *Journal of*

- Experimental Social Psychology*, 9, 148-153.
- Fritsch, M. & Mueller, P. (2004). Effects of new business formation on regional development over time. *Regional Studies*, 38 (8), 961-975.
- Guerrero, M., Liñán, F., Toledano, N. & Urbano, D. (2009), "Entrepreneurial universities and regional development: a Spanish case study", in Nolin, T.P. (Ed.), *Handbook of Regional Economics*, Nova Science Publishers, New York, NY, pp. 589-606.
- Jaén, I. (2010). Una revisión teórica de los valores en el estudio de la intención emprendedora. Trabajo de investigación. Sevilla. Departamento de Economía Aplicada I, Universidad de Sevilla.
- Joensuu, S., Viljamaa, A., Varamäki, E., & Tornikoski, E. (2013). Development of entrepreneurial intention in higher education and the effect of gender—a latent growth curve analysis. *Education+ Training*, 55(8/9), 781-803.
- Krueger, N. F., Reilly, M. D. & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of business venturing*, 15 (5), 411-432.
- Lanero, A., Vázquez, J. L., Gutiérrez, P., & García, M. P. (2011). The impact of entrepreneurship education in European universities: an intention-based approach analyzed in the Spanish area. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 8(2), 111-130.
- Liñán, F. & Santos, F. J. (2007). Does social capital affect entrepreneurial intentions? *International Advances in Economic Research*, 13 (4), 443-453.
- Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and Cross - Cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship theory and practice*, 33(3), 593-617.
- Lüthje, C. & Franke, N. (2003). The 'making' of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R&d Management*, 33 (2), 135-147.
- Manfredi, J.L. (Dir.) (2015). Innovación y periodismo. Emprender en la universidad. Tenerife: *Cuadernos artesanos de comunicación*, 76.
- Paniagua, F.-J., Gómez-Aguilar, M. & González-Cortés, M.E. (2014): Incentivar el emprendimiento periodístico desde la Universidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 548-570.
- Peterman, N. E., & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, 28(2), 129-144.
- Rodríguez-Breijo, V. & Bengoa-Vadillo, N. (2012). Formar para emprender: principales retos de las Facultades de Comunicación. El caso de la Universidad San Jorge. In Actas IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social: Comunicación, control y resistencias (p. 185). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Sahinidis, A. G., Giovanis, A. N., & Sdrolas, L. A. M. P. R. O. S. (2012). The Role of Gender on Entrepreneurial Intention Among Students: An Empirical test of the Theory of Planned Behaviour in a Greek University. *International Journal on Integrated Information Management*, 1(1), 61-79.
- Schofield, J. W. (1974). "Effect of norms, public disclosure and need for approval on volunteering behaviour consistent with attitudes". *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 1126-1133.
- Souitaris, V., Zerbinati, S. & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business venturing*, 22 (4), 566-591.
- Thomas, A.S. & S.L. Müller (2000). A case for comparative entrepreneurship: Assessing the 850 relevance of culture. *Journal of International Business Studies*, 31 (2), 287-301.

- Tkachev, A. & Kolvereid, L. (1999). Self-employment intentions among Russian students. *Entrepreneurship & Regional Development*, 11 (3), 269-280.
- Van Stel, A., & Storey, D. (2004). The link between firm births and job creation: Is there a Upas tree effect? *Regional Studies*, 38(8), 893-909.

Incidencia del profesorado en el desarrollo combinado de las actitudes y aptitudes emprendedoras: Puntos de Partida para la Eficacia de la Capacitación Emprendedora

Ana Maria Orti González
Universidad de Sevilla
Equipo SISCAPEM
anaorti@us.es

Esteban Domínguez García
Universidad de Sevilla
Equipo SISCAPEM
estdomgar@alum.us.es

Resumen

Durante las últimas décadas los esfuerzos institucionales están concentrándose en aras de conseguir dinamizar el desarrollo económico y el crecimiento sostenible a partir de metodologías docentes que contribuyan activamente en el fomento del espíritu emprendedor en todos los estudiantes. SISCAPEM es un equipo de trabajo de la Universidad de Sevilla que desde hace décadas ha apostado por que el Fomento del Espíritu Emprendedor y Empresarial, ha de pasar de ser de un discurso político a una política consolidada. Para ello propone al emprendedorismo como cuerpo de conocimiento interdisciplinar que aborde esta fenomenología desde una vertiente académica y con metodologías específicas orientadas al desarrollo competencial integral de todos los estudiantes. El presente trabajo pone especial interés en analizar que la *acción tutorial*, combinada con el *acompañamiento a través del coaching-learning* puede incidir sobre las motivaciones y el empoderamiento del estudiante universitario ante las acciones de emprender y consolidar sus proyectos personales en proyectos profesionales de innovación y desarrollo. En esa línea y de forma muy específica, proponemos un modelo de motivación a la acción de emprender que está fuertemente catalizado por las palabras en su vertiente “lenguaje” (como instrumento racional) y “habla” (como instrumento emocional) como base de las conversaciones sostenidas entre profesor y estudiante.

Palabras clave: *Emprendedorismo, coaching-learning, capacitación, actitud emprendedora.*

1. INTRODUCCIÓN

1.1.- ¿Cuál es el propósito del modelo?

En un principio, nuestro objetivo es de gran alcance, dado que pretendemos desarrollar una nueva disciplina para poder modificar el Sistema Cultural de los jóvenes (que hemos denominado EMPRENDEDORISMO), a través del fomento de la “Cultura Emprendedora”. Para ello, hemos compilado una gran cantidad de información y experiencias en el ámbito educativo que nos facilita:

- ✓ el entendimiento de los factores que inhiben y potencian las actitudes emprendedoras de las personas y
- ✓ proponer acciones orientadas a despertar esas actitudes (motivación) y potenciarlas (capacitación) a través de Sistemas de Capacitación apropiados, basados en la metodología coaching-learning¹.

1.2.- ¿Con qué objetivo se ha desarrollado?

Con el objetivo de ofrecer herramientas que faciliten las labores de los profesores capacitadores basadas en modelos de simulación fácilmente entendibles. Se propone demostrar que las acciones combinadas de coaching y mentoring son extraordinarios complementos de las actividades desarrolladas en el aula en los procesos de formación-capacitación y se sugiere de forma sencilla qué acciones de coaching han resultado más eficaces y por ello pueden ser más eficientes en los procesos de desarrollo personal del individuo, teniendo en cuenta diferentes perspectivas de aprendizaje.

1.3.- ¿Para qué se va a utilizar?

Para capacitar a los capacitadores (profesionales de la formación y enseñanza) en el uso de las herramientas y procesos propios de la metodología Coaching-Learning¹.

Se trata de que estos profesionales dispongan de una herramienta de apoyo basada en Modelos de Simulación Multiagente que le ayuden a decidir los mejores recursos y metodologías a emplear en las diferentes fases del proceso de Capacitación:

Fase 1: Planificación de los Sistemas Integrales de Capacitación (SISCAPEM):

- Autodiagnóstico y des-aprendizaje.
- Detección de necesidades reales de Capacitación.

Fase 2: Desarrollo de los SISCAPEM.

De una forma visual podemos representar el mismo siguiendo la siguiente Gráfica.



Figura 1: Fases de la Propuesta Metodológica Coaching-Learning. Fuente: elaboración Propia.

Los colectivos de referencia son muy diferentes, por ello hay que entender la diversidad de los mismos e intentar normalizar planteamientos a la hora del DESARROLLO de los sistemas de capacitación (Fase 2).

2.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El proyecto se contextualiza en un modelo (macro) bastante complejo que puede llegar a integrar multitud de agentes, cuya naturaleza y relaciones se van a ir definiendo a medida que vayamos integrando las distintas dimensiones de análisis que provienen de diferentes disciplinas científicas.



Figura 2: Contextualización del Emprendedorismo. Fuente: Elaboración Propia

Partiendo de la idea básica de que todo Cambio Económico y Social comienza por uno mismo, proponemos inicialmente, como punto de partida, al sujeto (persona), como elemento principal de estudio.

Partimos de una concepción sistémica del mismo de manera simple.

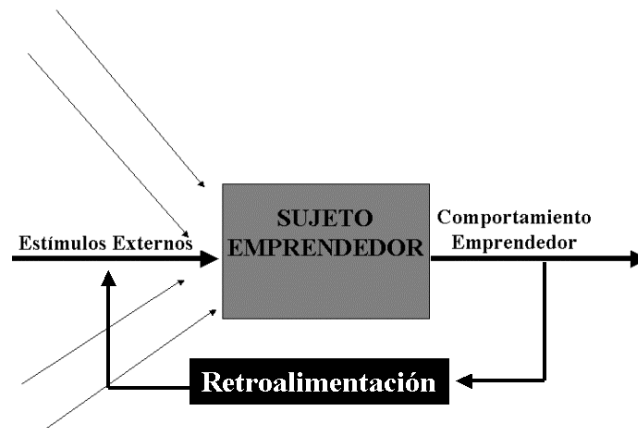


Figura 3: Enfoque sistémico de LA PERSONA considerada como MUNDO, según los Sistemas Multiagente. Fuente: Elaboración propia a partir de la "Teoría General de Sistemas".

Para poder entender ciertos comportamientos (que llamamos emprendedores, pues están orientados a un cambio y/o innovación), hemos recurrido a un estudio exhaustivo de artículos y estudios efectuados desde el ámbito de la psicología, neurociencia, psicología de la motivación y emoción y psicopedagogía así como hemos compilado multitud de escalas de medición.

Como información de entrada del proceso, cada uno de los Agentes que intervienen están regulados por modelos causales de relación representados por realidades complejas.

Inicialmente, estas variables se han contrastado siguiendo técnicas de modelización mediante ecuaciones estructurales⁵ (MEE), pues es una poderosa técnica de análisis multivariante que cada vez se utiliza más en la investigación de las Ciencias Sociales (del Barrio y Luque, 2000).

Los MEE son denominados por Fornell (1982) como técnicas de análisis multivariante de segunda generación, cuyo principal propósito es el de vincular datos y teoría. Así, dicho autor subraya que estos métodos enfatizan los aspectos acumulativos del desarrollo de la teoría, por lo que el conocimiento a priori es incorporado en el análisis empírico. Este conocimiento previo puede originarse de la teoría, de descubrimientos previos empíricos o del diseño de la investigación. Ofrecen un importante potencial para la explicación científica que va más allá de la asociación o descripción empírica, debido a que estos métodos pueden combinar y confrontar la teoría con datos empíricos.

Los MEE han permitido a los científicos sociales la modelización analítica de caminos con variables latentes (Chin, 1998), gracias a la unión, por un lado, de la perspectiva

⁵ Procedimiento seguido, en líneas generales, por Hair, Anderson, Tatham y Black (1999), y, Del Barrio y Luque (2000).

econométrica que se enfoca en la predicción y, por otro, un enfoque psicométrico que modela conceptos como variables latentes (esto es, no observadas) que son inferidas por múltiples medidas observadas (indicadores o variables manifiestas).

La modelización mediante PLS implica el desarrollo de las siguientes etapas (Chin, 1998):

1. Propuesta de un modelo basado en la teoría.
2. Especificación y validación del modelo de medida.
3. Diseño y evaluación del modelo estructural.

2.1.- Modelos de partida

El punto de partida en la modelización general va a ser el **“Modelo genérico de motivación a la intención emprendedora”** propuesto por Orti en trabajos desarrollados a partir de 2003.



Figura 4: Modelo genérico de Motivación para la intención emprendedora. Fuente: Orti, 2003
 “Fomento de la Iniciativa Emprendedora del Estudiante Universitario”⁶

A partir de ahí, en este trabajo, nuestro principal objetivo es el de establecer fórmulas para fomentar la motivación para incrementar la intención con una cierta probabilidad para actuar.

El diseño del modelo de partida va a contemplar la existencia de una serie de AGENTES que van a ser quienes sean identificados y medidos y se relacionen entre sí.

Comenzamos el proceso por un sistema muy simple e iremos añadiendo complejidad a

⁶ Disponible en: <http://es.slideshare.net/AnaMariaOrtiGonzlez/emprendedorismo-55125247>

medida que vamos incorporando diferentes agentes que, desde las distintas teorías, pueden ir agregando valor .

El modelo simple de partida lo vamos a representar de la siguiente forma:



Figura 5: Modelo ESPECÍFICO de Autoeficacia Percibida emprendedora. Fuente: Elaboración propia

Para la identificación conceptual de los mismos, así como para definir su determinación de forma cuantitativa, hacemos un recorrido teórico que puede verse en artículos complementarios a este y en los que justificamos el por qué hemos elegido esta parte del modelo como punto de partida a la hora de identificar el grado de eficacia y eficiencia de las acciones de Coaching.

En este artículo presentamos solo una parte del mismo, como punto de partida que justifica la propuesta global del cuestionario SISCAPEM para la identificación de Actitudes y Aptitudes emprendedoras

3.- DEFINICIÓN DEL MODELO SIGUIENDO EL PROCESO DE LOS SISTEMAS MULTIAGENTE SMA (ENTIDADES, VARIABLES DE ESTADO Y ESCALAS INICIALES), Y EL PROTOCOLO ODD

En el proceso de modelado vamos a seguir los siguientes pasos en función del protocolo ODD (Overview, Design concepts, Details) según Grimm et al. (2006; 2010),

1. Definir el mundo: LA PERSONA (propuesto en el punto 1).
2. Definir los Agentes: AP (Autoeficacia Percibida), EE(Expectativas de éxito) y PE(Percepción del éxito) (propuestos en el punto 2).
3. Identificar el OBJETIVO (punto de partida para iniciar el movimiento).
4. Definir y medir los Estados Iniciales del Sistema (persona) en función de los niveles de percepción de la misma en cuanto a su autoeficacia percibida inicial. Estos estados motivacionales van a ser de tres niveles:
 - a. Pasivo,
 - b. Neutro y
 - c. Motivado.

Estos estados iniciales van a depender de una función combinada entre las dimensiones de la Autoeficacia percibida:

- Nivel,
- Generalidad y
- Fortaleza.

5. Depurar una escala específica de medición de Autoeficacia Emprendedora, siguiendo un procedimiento basado en Modelo de Ecuaciones Estructurales, según los requisitos propuestos por Bandura.
6. Modificar el concepto “Resultado” por el Concepto de “Éxito” y establecer el punto de partida sobre esa base. Este punto de partida lo llamaremos OBJETIVO.
7. Definir el concepto Éxito en términos cualitativos y cuantitativos.
8. Proponer una escala de medición en función del OBJETIVO marcado.
9. Identificar las fases del proceso inicial
10. Calcular las subfases en función de la información de entrada (estas sub-fases serán las que incluyan la interacción del individuo con el entorno social más inmediato (proceso de coaching). Esto dará lugar al modelo de simulación educativa basado en microprocesadores de la información.
11. Establecer las acciones concretas de coaching más eficaces en los procesos de interacción y como estas influyen en el proceso motivacional del individuo.

3.1.- Definición del Mundo: PERSONA

Inicialmente tomamos como punto de partida al sujeto (persona), como elemento principal de estudio. Partimos de una concepción sistémica de Sujeto Emprendedor de manera simple (Figura 2). Para poder entender muchos de sus comportamientos, hemos elaborado numerosos artículos y desarrollado multitud de escalas de medición en los que se incluye un enfoque multidisciplinar a la hora de abordar esa realidad desde diferentes perspectivas⁷.

3.2.- Definición y Medición de los Agentes básicos.

El modelo molecular que proponemos como punto de partida para el desarrollo del sistema multiagente es una adaptación del modelo de la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura en el que hacemos una breve modificación: Cambiamos el concepto RESULTADO, por el concepto ÉXITO, pues entendemos que este segundo término despliega un componente emocional muy fuerte a la hora de orientar motivacionalmente a la acción, y que lo recogemos en la siguiente frase: “Las Expectativas de éxito influyen en la Motivación y predicen la conducta”

Asimismo, consideramos que en la definición del Objetivo inicial (punto de partida en los procesos de Coaching), la acción tutorial en la que se combinen elementos de Mentoring y Coaching es CLAVE para poder desplegar procesos que se retroalimenten energéticamente (Actitud) y que vayan disipando los miedos emocionales que se han ido incrustando a lo largo del proceso educativo al que se haya sometido el individuo.

Lo representamos mediante la siguiente figura:

⁷ Algunos de ellos se pueden encontrar en: <http://es.slideshare.net/AnaMariaOrtiGonzlez>

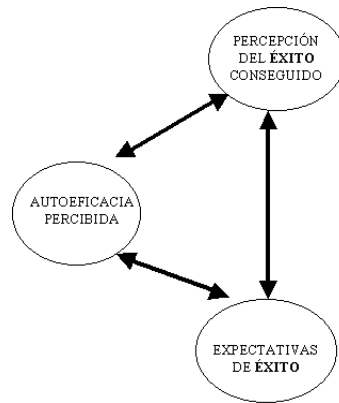


Figura 6: Modelo molecular de referencia: Representación gráfica de la relación entre AP; percepción y expectativas de éxito. Fuente: Elaboración propia basada en la TSC de Bandura, (1988).

3.3.- Definir y medir la Autoeficacia Percibida (AP):

De forma muy general la vamos a definir como el grado de percepción que posee el individuo sobre sus capacidades iniciales para el desempeño exitoso de un comportamiento orientado a la consecución de un objetivo (claramente definido).

Para poder estimarla y medirla hemos sido muy rigurosos en seguir los planteamientos del creador del concepto (Albert Bandura), en el sentido de que *No existen escala generales para todas las realidades y deben elaborarse escalas de autoeficacia específicas para cada realidad analizada (Bandura, 1986).*

Por ello, para la construcción de una escala de Autoeficacia confiable *se requiere de un análisis conceptual informativo de los factores que influyen en un dominio de funcionamiento seleccionado.* Así, siguiendo al propio Bandura, “el conocimiento de los determinantes que influyen sobre dominios de actividades, permite especificar qué aspectos de la eficacia personal se deberían medir” (Bandura, 2001). Esto lo hemos denominado “Habilidades”.

Las Habilidades están definidas por el número de situaciones en las que el individuo se desempeña con éxito en una realidad determinada. No es lo mismo que capacidad.

Mientras que Habilidad representa un estado concreto, la capacidad representa un potencial. Precisamente la metodología coaching-learning lo que busca es conseguir un mayor acercamiento entre las “habilidades” (destrezas) del individuo y su potencial de desarrollarlas (Capacidad).

Esta idea la hemos expuesto de forma más extendida en los fundamentos que justifican la metodología Coaching-learning y que de manera muy general diferencian el concepto de competencia siguiendo este esquema⁸:

⁸ Más información sobre la definición de competencia y su disgregación en:
<http://es.slideshare.net/AnaMariaOrtiGonzlez/caso-de-aplicacion-en-enseanza-superior>
<http://es.slideshare.net/AnaMariaOrtiGonzlez/aplicacion-metodologia-coaching-learning>

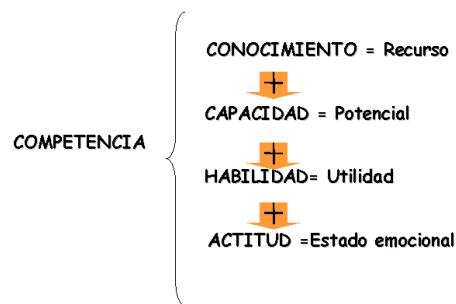


Figura 7: Definición de Competencia en la metodología Coaching-Learning Fuente: Elaboración Propia.

Estas capacidades, vendrán definidas por “situaciones en las que el individuo ha de enfrentarse y que facilitan la consecución de objetivos” (lo que en términos de Teoría de la Conducta planificada, y teorías de activación de la conducta, se define como “comportamientos” ante determinadas situaciones).

La herramienta que proponemos mide el grado de Actitud y Aptitud que tiene el individuo ante estas situaciones teniendo en cuenta la acción combinada de las dimensiones de la Autoeficacia Percibida propuesta por Bandura.

El Dr. Bandura (2001) advierte que una medida precisa de la Autoeficacia debe considerar diversas dimensiones que tienen importantes implicaciones para establecer la relación de la Autoeficacia con el rendimiento a la hora de conseguir éxito. Estas dimensiones son: *i)* nivel, *ii)* generalidad y *iii)* fortaleza.

- *Nivel*: implica que la Autoeficacia percibida puede referirse al desarrollo de habilidades simples, de dificultad moderada o realmente complejas en un área de actividad determinada.
- *Generalidad*: se refiere el mayor o menor nº de habilidades en las que el individuo se percibe como auto-eficaz.
- *Fortaleza*: se refiere a la firmeza o debilidad de las creencias que el sujeto tiene sobre sus propias capacidades.

Como resultado del proceso hemos desarrollado una herramienta que tiene en cuenta todos estos aspectos y que es la que ponemos a disposición de la persona que se someta al proceso de coaching para proceder a su propio Diagnóstico personal acerca de su percepción de eficacia en el desempeño de los comportamientos que le pueden conducir al logro de sus objetivos (éxito)⁹.

3.4.- *Definir y medir el concepto ÉXITO (tanto en términos de percepción como de expectativas):*

La justificación del concepto de éxito (frente al concepto resultado, que es el que se

⁹ Más información de cómo hemos llegado a la escala definitiva y el proceso de depuración seguido, se puede visitar <http://es.slideshare.net/AnaMariaOrtiGonzlez/depuracion-de-escalas-de-autoeficacia-percibida> <http://es.slideshare.net/AnaMariaOrtiGonzlez/medicin-de-la-capacidad-emprendedora-de-los-empresarios-de-coria-del-rio-la-autoeficacia-percibida>

recoge en la Teoría Social Cognitiva) se encuentra, precisamente, en el hecho de que entendemos que existe un proceso importante que va desde los elementos puramente cognitivos, a los elementos de carácter emocional y supraemocional/espiritual, representando así la multidimensionalidad del mundo (persona) en su vertiente racional, emocional y espiritual.

Este proceso de inclusión de estos factores emocionales y supra emocionales, unido a los procesos cognitivos, es lo que recogemos como planteamiento metodológico en el Coaching-Learning, concretamente, lo abordamos de forma muy específica en el “Aprender a Ser” (Orti 2016).

Bajo este planteamiento, abordamos una perspectiva multidisciplinar que abarca desde los planteamientos de Howard Gardner en su teoría de las Inteligencias múltiples (1983) pasando por la propuesta de un término acuñado en 1990 por dos psicólogos de la Universidad de Yale (Peter Salovey y John Mayer) y difundida mundialmente en 1998 por el psicólogo, filósofo y periodista Daniel Goleman, de la Universidad de Harvard que se denominó “Inteligencia Emocional” (1998), o el concepto de “Inteligencia Exitosa” propuesto por el Psicólogo, también de la Universidad de Yale, Robert Sternberg (1997).

La definición y medición del concepto éxito siguiendo un procedimiento estándar para todo los “mundos” (personas) se torna difícil, sobre todo, teniendo en cuenta que cada “persona es un mundo” y ha construido un sistema “inteligente” muy individualizado desde las diferentes perspectivas.

No obstante y de cara a dar vida al modelo, vamos a establecer un procedimiento base para identificar estos agentes (Expectativas de Éxito y Percepción de éxito) que puede ser aplicable a cada individuo (mundo) según sea el Objetivo que haya definido.

Para ello, vamos proponer el mismo procedimiento que en su día seguimos en la elaboración de una escala de medición del Éxito en la Tesis Doctoral.

Partimos, para ello, del siguiente modelo molecular:

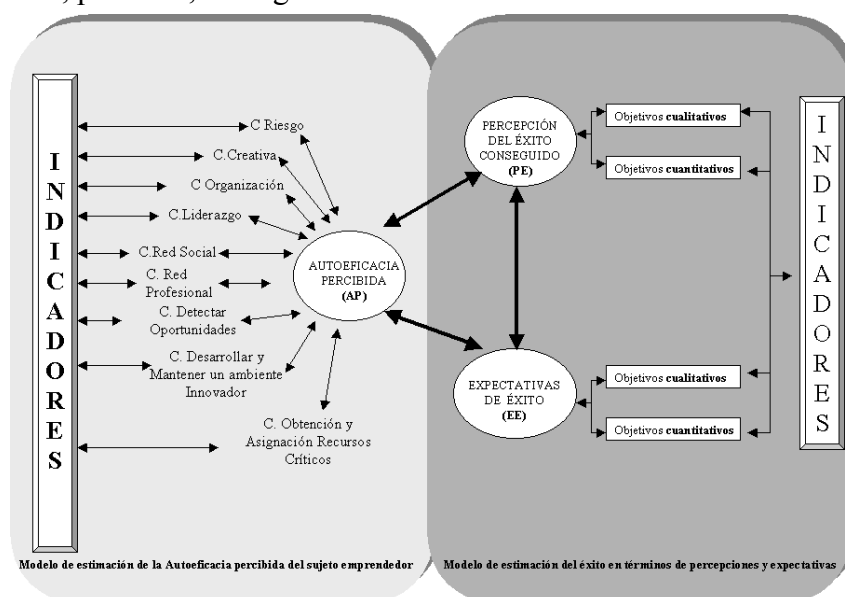


Figura 8: Modelo de relación Autoeficacia percibida-expectativas y percepción de éxito. Fuente: Elaboración propia.

Y seguimos el siguiente proceso de depuración (Orti, 2003):

- En un primer bloque, representamos el modelo de estimación de **Autoeficacia Percibida**, en función de una serie de variables (Indicadores de AP) que son estimativas de otras (Capacidades) y que, a su vez, configuran lo que hemos denominado Autoeficacia percibida (AP), que es la variable que vamos a someter a relación con las otras (PE y AP). Las flechas que unen a todas ellas están representadas en un doble sentido. De los análisis estructurales efectuados se explica el sentido de las flechas, siguiendo los preceptos teóricos establecidos por Bandura (2001) en su guía para la construcción de las escalas de Autoeficacia percibida ya mencionada con anterioridad, en lo que respecta a las dimensiones de Autoeficacia percibida (nivel, generalidad y fuerza) y adaptándolos a la técnica usada en el tratamiento de la información (PLS)¹⁰, a los preceptos establecidos en el campo de la MEE¹¹ y que se pueden traducir, bien en “Modelos molares” o “Modelos moleculares” (Chinn, 2002).
- En un segundo bloque, hacemos lo mismo pero con las variables PE y EE que son las que nos servirán de eje en la definición de las hipótesis de partida. De la misma forma, las flechas están representadas en un doble sentido, pues será en el capítulo correspondiente a metodología, cuando explicamos el sentido de las mismas.

Insistimos, en que nuestro punto de partida es la relación que existe entre las variables, AP, PE, y EE, toda vez se han identificado claramente los objetivos y se han definido el ÉXITO en función de los mismos.

Para ello definimos **Expectativas de Éxito** como el grado de esperanza que debe tener el individuo a la hora de conseguir alcanzar un **objetivo determinado**. Este grado de esperanza, según vimos en apartados anteriores, vendrá determinado por una función entre componentes cognitivos que configuran la intención y otros emocionales que dependen de la valoración individual que cada individuo efectúe sobre sus probabilidades de éxito. Este agente es muy SUBJETIVO.

La “**Percepcion de Éxito**” la definimos como el grado de consciencia (en términos de valoración personal) que el individuo tiene sobre el nivel de consecución de ese objetivo. Este agente va a tener una incidencia crucial en el modelo pues en el mismo van a interactuar otros componentes “externos” al modelo inicial de medición y que iremos definiendo a medida que se vaya desarrollando el proyecto (tales como modelos motivacionales de carácter propositivo que fueron expuestos en el apartado 3.1).

3.5.- Definir Claramente el objetivo.

Iniciamos el proceso de modelización en multiagente determinando que el individuo (Mundo) debe tener bien definido el concepto ÉXITO, que lo identificamos a partir de una serie de OBJETIVOS.

Según los planteamientos del Coaching-Learning, la eficacia y eficiencia en la consecución de un objetivo determinado, viene dado en gran medida por el proceso de

¹⁰ Partial Least Squares.

¹¹ Modelización mediante ecuaciones estructurales.

identificación del mismo. Para ello, ayudados por la metodología Smart proponemos que el mundo (persona) tenga bien definido un objetivo. Éste ha de ser:

- Specific: lo más concreto posible
- Measurable: que se pueda cuantificar (aunque sea cualitativo)
- Attainable: Que pueda conseguirse
- Relevant: Que para el individuo (mundo) tenga una cierta importancia.

Este punto es muy importante a la hora de trabajar el proceso de coaching y despertar mecanismos motivacionales

- Time-Bound: Limitado en el tiempo

Lo representamos según la siguiente figura:



Figura 9: Modelo SMART en el proceso de definición de objetivos a conseguir. Fuente: <http://www.norataboada.com/blog/qu-son-los-objetivos-smart>

El proceso de identificación del objetivo es crucial a la hora de practicar cualquier proceso de acompañamiento basado en Coaching, pues va a ser el determinante de todo el mecanismo motivacional subyacente en el individuo (persona/mundo)

4.- DEFINICIÓN DEL DIAGRAMA DEL PROCESO BASADO EN EL NETLOGO. PUNTO DE PARTIDA EN LA DEFINICIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Toda vez que hemos definido este modelo, pasamos a proponer un diagrama que nos sirva como punto de partida a la hora de programar estas secuencias moleculares siguiendo la terminología del lenguaje del Netlogo.

Según resultados de la Jornada de Trabajo celebradas el pasado mes de Noviembre de 2015, los resultados de estos planteamientos y de su adaptación a la terminología de base para la programación, se extrajo el siguiente diagrama de proceso:

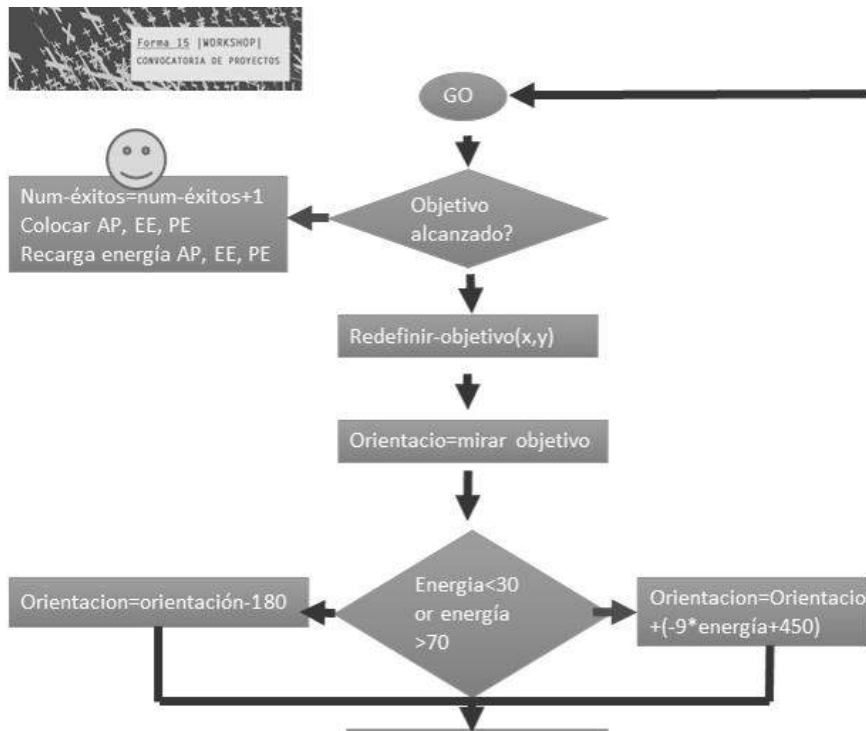


Figura 10: Diagrama de Proceso propuesto para el desarrollo del Software Educativo. Fuente: Resultados provisionales presentados en Jornadas FORMA 15 en noviembre 2015

Antes de concluir el informe, debemos señalar que en las condiciones iniciales de trabajo no disponíamos de tanta información, y hemos propuesto un micro-modelo de simulación inicial con idea de ir concretando los conceptos.

Para ello, partíamos de hipótesis de trabajo muy simplificadas que nos ayudaron a ir familiarizándonos con el lenguaje de modelización multiagente.

Para formular estas hipótesis de Trabajo, previamente debemos dejar claro los siguientes preceptos:

- El comportamiento lo vamos a entender como aprendizaje.
- Entendemos que capacitar no es formar. (Capacitar es ayudar a descubrir capacidades (potencial) para desarrollar habilidades y destrezas y Formar es dar forma a algo (desarrollar esas habilidades).
- El momento inicial (t_0) parte de la existencia de un objetivo inicial a conseguir por parte del Mundo (individuo) que deberá ser identificado de manera personal con ayuda del Coach.
- El horizonte temporal es el tiempo que se tarda en conseguir el objetivo.
- Los Estados iniciales del Sistema van a venir dados por una estimación de la AP (que se ha definido como variable latente que depende del *nivel*, *fortaleza* y *Generalidad* en el desarrollo de habilidades (o dominios de funcionamiento) asociadas a cada capacidad. Estos Estados son:
 - **BLOQUEO:** < 30 puntos
 - **NEUTRO:** > 70 puntos
 - **MOTIVADO:** entre 30 y 70 puntos

- Las personas actúan (aprenden de forma individual) cuando están en el estado “Motivado” en este sentido podemos proponer algoritmos basados en sistemas de aprendizaje heurísticos no supervisados.
- Los estados de “Bloqueo” y “Neutro” son los que requieren de acciones más directas por parte del Coach en diferentes aspectos relacionados con sus modelos motivacionales (y que darán lugar a otros submodelos). Proponemos analizar con más profundidad los algoritmos que justifican la existencia de sistemas de aprendizaje basados en Inteligencia Artificial
- El coach, a su vez, tendrá una incidencia importante en la determinación de las Expectativas y Percepción de éxito, pudiendo realizar acciones en las que el individuo no necesite “formarse” para desarrollar habilidades, sino despertar sistemas de aprendizaje profundo en él mismo.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). “The Theory of Planned Behavior”. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. Y Madden, T.J. (1986). “Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control”. *Journal of experimental social psychology*, 22, 453-474.
- Barberá, E. (2000): “Marco conceptual e investigación de la motivación humana”. *Revista Española de Motivación y Emoción*. Nº 1, pp. 23-36.
- Chin, W. W. (1998): “The partial least squares approach to structural equation modelling. *loi G. A. Marcoulides (Ld.)*, *Modern Methods for Business Research*”, pp. 295-336. Mahwali: Lawrence Erlbaum Associates.
- Del Barrio; Luque (2000): *Análisis de ecuaciones estructurales*. En técnicas de análisis de datos en investigación de mercados. Pirámide. Madrid.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). “Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research”. Reading, MA: Addison-Wesley
- Fornell, C.; Cha, J. (1994): “Partial Least Squares” in *Advanced Methods of Marketing Research*, R.P. Bagozzi .Ed. Oxford: Blackwell, pp. 52-78.
- Garzon, J.A. (2008): “El Potencial Emprendedor en la formación Profesional: un Análisis intencional desde la Teoría de la conducta Planificada” Tesis doctoral. Sevilla. Diciembre , 2008.
- Kuhl, J. (1985): Volitional mediators of cognition behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.). *Action control: From cognition to behaviour*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1986): “Motivation and information processing: A new look at decision-making, dynamic change, and action control”. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*. Foundations of social behavior. Nueva York: Wiley.
- Grimm, V., Berger, U., DeAngelis, DL, Polhill, JG, Giske, J., y Railsback, SF (2010). *El protocolo ODD: una revisión y una primera actualización*. *Modelización ecológica* , 221 (23), 2760-2768.
- Orti, A. (2003): *Fomento de la iniciativa emprendedora en el estudiante Universitario*. La autoeficacia percibida emprendedora. Tesis doctoral. Sevilla. Julio, 2003.
- Orti, A(2016): *Metodología Coaching-Learning en el desarrollo de las Competencias*

esenciales para el Aprendizaje. (Pte publicación)

¹ www.coaching-learning.com

MESA 2: METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVO

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

M^a del Mar Jiménez Navas

ECONOMÍA Y POLÍTICA DEL MEDIO AMBIENTE Y EL APRENDIZAJE BASADO EN SUPUESTOS

Margarita Barrera Lozano y María José Vázquez Cueto

LA ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN EN GRUPO DE TRABAJOS EMPÍRICOS COMO EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN MICROECONOMÍA

Rocío Román Collado y José Antonio Molina Toucedo

EVIDENCIAS SOBRE EL IMPACTO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS MANDOS DE RESPUESTA INTERACTIVA

José Ignacio Castillo Manzano, Mercedes Castro Nuño, Lourdes López Valpuesta, María Teresa Sanz Díaz y Rocío Yñiguez Ovando

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

M^a del Mar Jiménez Navas
Universidad de Sevilla
marjn@us.es

Resumen

La educación inclusiva es el nuevo paradigma educativo. Abordamos sus rasgos y sus formas de aplicación general a través de nuevas teorías pedagógicas y particularmente al alumnado más vulnerable. La investigación-acción nos ayuda a autoevaluar el proceso de la práctica educativa. La eliminación de barreras educativas es esencial y el conocimiento de los grupos vulnerables indispensable para la práctica inclusiva del docente.

Palabras clave: *Educación inclusiva, Alumnado vulnerable, Investigación-acción, Barreras educativas, Cultura de la diversidad.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha convertido en el nuevo paradigma educativo. Desde que se redactó el documento Index for inclusion (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), esta idea está ocupando el espacio educativo en las diferentes etapas educativas. En cambio, aún no encontramos generalizada su implantación en el ámbito universitario y de hecho no existen apenas iniciativas que desarrollen este modelo en las prácticas docentes. La formulación "educación inclusiva" llega a los documentos universitarios a través de la obligatoriedad legal y en este sentido pueden aparecer referencias que frecuentemente no van más allá de un formalismo. Sin embargo, la cultura universitaria, entendida como creencias o valores establecidos y la práctica docente de aula no aplica realmente la educación inclusiva. Ello implica una exclusión parcial del alumnado más vulnerable, ya que no se produce una adaptación real de la práctica docente del aula y es frecuente que persistan esquemas basados en la clase magistral y en el profesor como único foco de la acción educativa.

El enfoque que aquí analizamos y que hemos experimentado en los últimos años parte de la educación inclusiva y establece medidas de atención a la diversidad como forma ordinaria de aproximación al alumnado. Esta concepción general de la atención a la diversidad evita la consideración de ciertos grupos como alumnado con necesidades educativas especiales. En todo caso atendemos a sus peculiaridades en el marco de una diversidad general del alumnado y en dicha generalidad se diluye esa especialidad como escisión inconsciente. Tratar al alumnado más vulnerable desde las necesidades educativas especiales implica crear grupos de alumnos normales y grupos diferentes.

La necesidad de potenciar la diversidad del alumnado comporta un acercamiento a nuevas teorías pedagógicas (neuroeducación, inteligencias múltiples, etc.) y una dinámica de aula que fomenta la colaboración entre compañeros. Estas redes personales potencian círculos de compañerismo que a su vez favorecen la inclusión del alumnado más vulnerable.

2. OBJETIVOS

1. Analizar el concepto de educación inclusiva y sus diferencias con la educación integrada y educación especial.
2. Estudiar las posibilidades de la educación inclusiva en el marco universitario.
3. Aplicar en el aula de Derecho Financiero la atención a la diversidad.
4. Propiciar la igualdad de oportunidades para el alumnado más vulnerable.
5. Aproximar la práctica de aula a enfoques pedagógicos emergentes.

3. METODOLOGÍA

Hemos trabajado con diferentes elementos metodológicos: enfoque reflexivo, investigación-acción, consideración de casos concretos con particular atención al alumnado vulnerable, fuentes bibliográficas, observación y entrevistas.

La práctica docente en la universidad puede partir de tres enfoques diferentes (Leiva Olivencia y Jiménez Hernández):

- a) Enfoque práctico-artesanal, basado en una práctica continuadora de la función del docente. Mantiene la herencia y por tanto el currículum oculto, manifestando una actitud escasamente crítica ante las posibles desigualdades y exclusiones.
- b) El enfoque técnico-academicista se centra en una plasmación directa del currículo oficial y de los programas establecidos. Es una posición sin creatividad docente y con baja autonomía.
- c) Finalmente, el enfoque reflexivo privilegia una actitud crítica y autónoma del docente, analizando la práctica docente desde una investigación permanente basada en la formación.

En efecto, consideramos que el enfoque reflexivo es el más adecuado para abordar procesos de cambio atinentes a la educación inclusiva. Las técnicas de la investigación-acción (action-research) son de gran utilidad para complementar este proceso de indagación. El origen de este paradigma de investigación se remonta a los trabajos de Kurt Lewin en la década de los 40. Durante los años 50-60 estas tesis fueron desestimadas por considerarse que tenían escasa base científica. A partir de los 70 las aportaciones de Elliott, Adelman o Stenhouse contribuyeron a revitalizar esta perspectiva con gran aplicación pedagógica.

La investigación-acción (*action research*) es un procedimiento investigador que tiene gran virtualidad en la ejecución del desarrollo curricular, tratando de diagnosticar, orientar, evaluar e intentar corregir las diversas situaciones suscitadas en el proceso educativo. Los resultados obtenidos en la investigación guiarán la toma de decisiones.

Es una investigación aplicada que no tiene pretensiones científicas, sino que es una intervención específica y formativa sobre situaciones particulares. No obstante, si se adopta una perspectiva analógica, este paradigma alcanza científicidad práctica. La investigación-acción cambia el punto de vista para focalizar a los afectados del proceso educativo. Algunas cuestiones elucidan sus planteamientos:

1. *Qué*: se investiga la práctica educativa.
2. *Quién*: los investigadores no son especialistas ajenos al proceso educativo, sino que los propios docentes son investigadores para dejar de ser objeto de la investigación.
3. *Cómo*: usando prioritariamente los métodos cualitativos.
4. *Para qué*: con la intención de mejorar la práctica educativa a partir de unos valores

educativos concretos.

Algunos rasgos de la *action research* son:

- a) Es procesual y continua, en cuanto que pretende mejorar la realidad educativa.
- b) Los problemas investigados afloran de la práctica docente.
- c) Los profesores implicados son los investigadores.
- d) Los resultados obtenidos inciden inmediatamente en la realidad educativa.
- e) Tiene una dimensión formativa y autoevaluada.
- f) Propugna un aprendizaje desde la práctica basado en la reflexión.

Por su parte, las fases propias de la IA son:

1. Identificación de las situaciones educativas (devenir del aula, participación del alumnado en debates, motivación, inclusión de todos los discentes, atención al alumnado más vulnerable).
2. Reflexión diagnóstica.
3. Planificación flexible y realista.
4. Acción de investigación basada con técnicas etnográficas (entrevistas, cuestionarios. Registro de notas, etc.).
5. Reflexión final sobre resultados obtenidos. La investigación-acción formula un programa de intervención con unos instrumentos de seguimiento y calendario de actuaciones, de forma que puedan comprobarse los resultados y evaluar las conclusiones obtenidas.

La IA propone una transformación axiológica en los parámetros de la investigación:

- Los hechos educativos son susceptibles de una mejora continuada.
- Los profesores-investigadores evalúan las situaciones y conforme a un plan general promueven cambios, abandonando una aptitud pasiva de meros receptores de teorías propuestas desde una élite investigadora.
- Es una práctica democrática de transformación, basándose en una cooperación de los diferentes agentes educativos e incluso desarrollándose en grupos de trabajo. En este sentido, es participativa y democratizadora.
- Postula la unión de teoría y praxis.
- Su desarrollo es una investigación permanente: aplicación del plan y evaluación del mismo para nuevas mejoras. Funciona como una retroalimentación continua (investigación-mejoras-aplicación-evaluación), como un ciclo en espiral.
- Tiene perspectiva ecológica en cuanto que se construye en la propia realidad social y educativa.
- Exige que los implicados reflexionen críticamente ante las situaciones reales. Estimula las comunidades educativas autocríticas que persigan la comprensión y la emancipación. La investigación adquiere un perfil ético e incluso político, dado que mejorar la práctica educativa es hacerlo del proceso y de sus resultados, mejorar los medios y los fines, aunque ello signifique encontrarse con conflictos y resistencias al cambio.

La consideración de los casos concretos ha sido orientada por la lectura de diferentes guías de asociaciones de grupos inmersos en dichas patologías, a través de entrevistas y por la observación en el aula y en las tutorías de casos particulares.

Finalmente, la lectura de fuentes bibliográficas sobre modelos innovadores pedagógicos nos ha servido para aproximar nuestra disciplina a planteamientos emergentes.

El hecho que se trate de una asignatura de gran especialización (Derecho Financiero y Tributario) no impide que podamos aplicar teorías de gran vigencia y que pueden mejorar nuestra práctica docente. En este sentido, estimamos que cualquier materia universitaria debe en la medida de lo posible incluir criterios pedagógicos que beneficien el transcurrir del aula. Hemos tenido en cuenta consideraciones de la neuroeducación, la teoría de las inteligencias múltiples, construccionismo, e incluso del mindfulness e inteligencia emocional como práctica personal para ámbitos concretos de la práctica docente. Igualmente, la creatividad es un elemento que puede aportarnos grandes réditos para el diseño de nuevos planteamientos didácticos.

La neuroeducación nos revela que el aprendizaje requiere emoción. El binomio emoción-cognición es indispensable, ya que la atención sigue a la curiosidad sin necesidad de pedírselo al alumno (Mora, 2013). Todo ello requiere la emoción en el aula y, en consecuencia, la novedad, la relevancia (proximidad al discente), la construcción significativa de los contenidos abordados. La clase debe ser una sorpresa, evitando la repetición de esquemas adquiridos y la reiteración de mecanismos didácticos. Proponemos cambios de actividad en la práctica docente del aula, provocando escenarios que favorezcan nuevos estímulos, así como propiciar momentos de aprendizajes inter pares.

Por otra parte la neurociencia ha puesto de manifiesto el funcionamiento de la memoria y la forma más eficaz de estudiar para obtener resultados eficientes. En este sentido, la formación sináptica de neuronas requiere una consolidación periódica: el proceso de memorización es muy lento, por lo que la modificación del cableado cerebral requiere tiempo. El currículo espiralado con avances y retrocesos a contenidos diferentes es muy beneficioso para la consolidación de la memoria. Las prácticas espaciadas con un contenido ya trabajado previamente son ventajosas. La neuroeducación ha rechazado el clásico "el saber no ocupa lugar", ya que los contenidos que no se usan son sustituidos por otros nuevos y olvidados. En ocasiones, "menos puede ser más", llegando a convenir un aprendizaje profundo en detrimento de un currículo extenso y superficialmente tratado.

4. RESULTADOS

- a) Alto rendimiento académico reflejado en las calificaciones del alumnado, generalmente porcentualmente mayor en el 2º parcial que en el 1º por la adaptación del alumnado a la metodología.
- b) Cohesión del grupo en la asignatura por buen ambiente de clase, ya que la metodología activa y participa genera mecanismos de diálogo que inciden en las relaciones humanas del grupo. Frente a un modelo de simple escucha, los discentes que participan están fortaleciendo valores de comunicación y de tolerancia, al mismo tiempo que estrechan vínculos como compañeros de grupo..
- c) Motivación del alumnado por la participación activa en el aula, por generar formas de explicación que apelan a la emoción y que repercuten en un mayor interés hacia la asignatura. La intención de prácticas relevantes (con especial consideración de asuntos de actualidad) incide en esta motivación.
- d) Mayor autonomía del discente para asumir el proceso de enseñanza / aprendizaje. La práctica docente colaborativa y la motivación aludida fortalece la autonomía del docente que normalmente reflexiona sobre los contenidos abordados y al mismo tiempo aprende a aprender (metacognición).
- e) Sustitución de la clase magistral por una clase dinámica y colaborativa. El modelo del profesor como único eje no sirve para provocar emoción en el discente acostumbrado en

nuestro tiempo a manifestar su opinión en diferentes foros (redes sociales). El alumnado que participa es también foco de aprendizaje en un modelo inter pares.

f) Participación de los discentes en las tareas de la asignatura y en las tutorías. Es esencial en esta metodología activa para todos dicha participación por los aspectos ya mencionados. Además, la tutoría como extensión del aula, por su dimensión reducida, favorece para atender casos concretos.

g) Adecuada inclusión del alumnado vulnerable, teniendo en cuenta que los círculos de compañerismo favorecen esta situación. Al mismo tiempo, al establecer roles de ayuda al dlegado/a de la asignatura o a otros posibles compañeros en tutoría de iguales, se crea un clima de compañerismo y de responsabilidad asumida.. Además, las adaptaciones en los exámenes y en otros aspectos didácticos a las particularidades del alumnado propicia su real incorporación y no una mera asistencia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. *Hacia un concepto de educación inclusiva.*

Comenzaremos con la maravillosa parábola del invitado (Pujolàs Maset, 2010):

"Un prohombre de una ciudad se encontró con un viejo conocido a quien no veía desde hacía mucho tiempo. El prohombre tenía previsto celebrar el día siguiente una cena con un grupo de amigos y amigas que también le conocían y que tampoco sabían nada de él desde hacía muchos años, y le invitó a cenar. El prohombre era buen cocinero y preparó una cena espléndida: entrantes variados, guisos de toda clase y un pastel con frutas confitadas. Todo regado con buenos vinos. El mismo día de la cena, cayó en la cuenta de que su viejo amigo –no recordaba demasiado bien el porqué– tenía que tener mucho cuidado con lo que comía y que seguramente nada de lo que había preparado con tanto cuidado le iría bien. Le telefoneó enseguida [...] explicándole lo que pasaba, y le dijo que lo sentía mucho, que más valía que no fuera a la cena y que ya le avisaría cuando celebrara otra. Otro prohombre de la misma ciudad se encontró en la misma situación. También había preparado una cena espléndida para sus amigos y había invitado a un viejo conocido de todos con el que se había encontrado un par de días antes. La misma tarde de la cena, otro de los invitados le hizo caer en la cuenta de que, por si no se acordaba, el viejo amigo no podía comer de todo. El prohombre, que se había olvidado de ello, corrió a telefonar a su amigo para preguntarle si aún tenía el mismo problema y para decirle que no se preocupara, que fuera de todos modos, ya que le prepararía a él un plato de verdura y pescado a la plancha. Curiosamente, un tercer prohombre de la misma ciudad, también muy respetado, se encontró con un caso idéntico. Cuando ya lo tenía prácticamente todo a punto, se acordó de que aquel a quien había invitado a última hora [...] tenía que seguir una dieta muy estricta. Entonces cambió el menú de prisa y corriendo: seleccionó algunos entrantes que también podía comer su viejo amigo, guardó los guisos en el congelador para otra ocasión e improvisó un segundo plato, también espléndido, pero que todo el mundo podía comer; también retocó el pastel, y en vez de fruta confitada le puso fruta natural. Llegada la hora de la cena, todos juntos comieron de los mismos platos que el anfitrión les ofreció".

La educación inclusiva se ha convertido en un nuevo paradigma como modelo educativo. La idea de educación inclusiva sustituye al modelo de la integración y subraya la necesidad de que todos los actores de la comunidad educativa compartan un mismo marco.

La educación inclusiva reconoce la diversidad y, por tanto, las diferencias de todas las

personas a partir de considerar iguales en derechos a todos sus miembros. En cambio, la integración educativa se circunscribía al alumnado con necesidades educativas especiales y exigía exclusivamente una adaptación de éstos al sistema único del grupo. Ello originaba, según Parrilla Latas, una integración física y no real de dicho alumnado.

La educación inclusiva, más que integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que nos permitirá analizar cómo reestructurar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, en aras a encontrar respuestas reales a la diversidad del alumnado. Algunas características del paradigma de la educación inclusiva son:

- Ataca la desigualdad y propone atender a la diversidad de personas por la igualdad que subyace.
- Propone una reestructuración integral del sistema educativo sin establecer currículos paralelos sino que trabaja sobre la finalidad de enfatizar la necesidad de desarrollar las potencialidades de todos y cada uno de los alumnos.
- La educación inclusiva implica la transformación de las prácticas educativas para profundizar en la participación efectiva de todo el alumnado.
- En el proceso que nos lleva a la inclusión es esencial remover las barreras que impiden la participación.
- La inclusión es un proceso transversal conectado con el marco social.
- Requiere un enfoque contextual del proceso educativo sin quedarse exclusivamente en las dificultades o deficiencias del alumnado. El entorno educativo y sus barreras son parte del proceso.
- Se realiza mediante prácticas activas y que consideren las diferencias reales del alumnado.

Podemos sintetizar algunas diferencias entre la integración y la inclusión:

- a) La integración se centra en las deficiencias del alumnado y focaliza las dificultades, subrayando la existencia de un problema educativo. Por su parte, la inclusión enfatiza las potencialidades de cada alumno, lo que convierte cada situación en un reto para el docente.
- b) La integración se preocupa del acceso y de la presencia física, mientras que la inclusión propone en la participación efectiva de todos los alumnos y la remoción de las barreras de toda índole que puedan dificultar dicha participación.
- c) La integración se circunscribe al alumnado con necesidades educativas especiales, a diferencia de la educación inclusiva que implica a todos los actores educativos (alumnado, profesorado, personal, familias en los niveles educativos correspondientes).
- d) La integración exige la adaptación del alumnado; la inclusión propone un análisis contextual del proceso educativo que conlleva generar nuevas prácticas docentes adaptadas al alumnado con una consideración particular hacia el más vulnerable en aras de alcanzar la igualdad de oportunidades.

5.2. Alumnado con altas capacidades.

Las respuestas educativas ante un alumnado que muestra altas capacidades son dos: la ampliación de cursos o el programa de enriquecimiento. Existen matices importantes en la formación universitaria, dado que el discente puede realizar por propia voluntad una matriculación de asignaturas de cursos posteriores, lo que vendría a sustituir la medida de la ampliación. Por otra parte, las altas capacidades en la universidad normalmente estarán muy vinculadas a altas capacidades específicas (proximidad al concepto de talento en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner). El docente, en consenso con el discente en

cuestión, podrá proporcionar un programa de enriquecimiento en la asignatura trabajada:

- Partir de lo más ordinario para ir hacia el mayor grado de diferenciación.
- Evitar adelantar contenidos de cursos superiores.
- No incrementar en cantidad, sino profundizar, conectar y enriquecer los contenidos.
- Plantear actividades más complejas ya sea porque impliquen mayor actividad cognitiva o por su aplicabilidad.
- Potenciar el pensamiento creativo.
- Proponer actividades motivadoras y atractivas para un alumnado altamente cualificado.

5.3. Alumnado con autismo de alto funcionamiento.

Dejamos seguidamente algunas indicaciones relevantes para el alumnado con asperger, actualmente denominado autismo de alto funcionamiento:

- Proporcionar un mapa del área de la facultad en que debe moverse, focalizando como puntos el aula de la asignatura y el despacho del profesor/a de la misma.
- Designar personas de referencia para la asignatura. El/la delegado/a de la asignatura debe en principio apoyar al alumnado asperger. Será muy beneficioso generar círculos de compañeros que favorezcan la inclusión y la disminución de ansiedad en las relaciones sociales.
- Asignar un lugar de referencia para tiempos muertos, de forma que pueda realizar alguna cuestión concreta o evite si lo necesita el posible estrés.
- Favorecer la tutoría entre iguales como apoyo.
- Fomentar la petición de tutorías y proporcionarle una atención adecuada a sus peculiaridades y a sus dificultades en la gestión emocional y en las habilidades sociales.
- Respetar los tiempos que precisa para la comunicación para evitar una ansiedad añadida y para establecer un canal tolerable de interacción.
- Asumir su forma de trabajo, propiciando su agrupamiento para actividades en función de sus posibilidades. Para ello la creación de círculos de compañeros será de gran importancia ya que propiciarán una inclusión menos estresante.
- Negociar con la clase la necesidad, en su caso, de reservar una ubicación adecuada en el aula. Pueden preferir un espacio concreto para evitar ciertas interferencias. Esta comodidad ante el entorno puede redundar en una asimilación beneficiosa y en no caer en conductas de evitación (ausentarse de clases o exámenes, prácticas, tutorías).
- Asegurarse de la comprensión de las instrucciones generales. Puede ser necesario que tengamos que aludir explícitamente al discente con asperger ya que no se siente integrado en el grupo y cualquier instrucción generalizada no la entiende como suya. Es posible que tengamos que dirigirlas personalmente con frases directas y sencillas.
- El uso de elementos visuales puede resultar clarificador (diagramas, palabras clave).
- Las diapositivas y transparencias pueden ajustarse a su mejor estilo de aprendizaje.
- Proporcionarle por escrito la información más relevante sobre las actividades o tareas a realizar. Deben estar muy estructuradas y con reglas explícitas.
- Secuenciar los diferentes pasos para la realización de una tarea.
- Verbalizar cualquier información y evitar la comunicación gestual o emocional ya que la interpretación del lenguaje no verbal suele ser deficitario. Cualquier advertencia, indicación o corrección debe ser verbal, explícita y formulada directamente.
- Informar anticipadamente de cualquier tarea para facilitar la planificación.
- Orientar en los aspectos o tareas prioritarias.
- Promover que disponga de una agenda con la anotación de fechas importantes de exámenes, actividades, tareas a entregar, etc. Solicitar al/la delegado/a de la asignatura o a otro

compañero que se ofrezca a revisar la agenda en una tutoría de iguales.

- Debido a sus problemas grafomotores, proporcionarle más tiempo. Tal vez prefieran un examen oral al escrito y en este caso convendría tenerlo en cuenta.
- Entregar instrucciones que ayuden a la realización de los exámenes.
- Cuidar el formato de examen. Pueden tener gran dificultad para formular interpretaciones o juicios críticos, por lo que en ocasiones un examen test puede ser más adecuado.
- Considerar dónde desarrollar el examen, ofreciendo la posibilidad de hacerlo en solitario o en el grupo en función de su demanda.
- Utilizar en la medida de lo posible las fortalezas (por sus intereses) para el planteamiento de trabajos, exámenes, actividades.

5.4. Otros grupos vulnerables

5.4.1. Alumnado invidente.

- Exámenes en braille. En caso de realizarlo en tipo test, ofrecerle la opción de cumplimentarlo en braille u oralmente.
- Verbalizar escritura de pizarra.
- Explicación personalizada en tutoría de las tablas (tarifas progresivas).
- Cuando se proporcione material al alumnado, entregarlo en formato digital accesible.
- Establecer más tiempo para la realización de exámenes escritos.

5.4.2. Alumnado erasmus.

- Sería muy adecuado que la facultad de Derecho ofreciera una asignatura de teoría general en la que se explicasen los conceptos generales del Derecho español.
 - **Proporcionarle más tiempo en los exámenes escritos habida cuenta de las dificultades para la comprensión en español de una asignatura muy técnica.**
 - **Ofrecerle la posibilidad de realizar el examen oralmente para poder efectuar apoyo del idioma.**

5.4.3. Alumnado con problemas de movilidad.

- **Si tiene dificultades para la escritura es conveniente proporcionarle unos apuntes redactos por el profesor, permitir la grabación de las clases o asignar un tutor entre iguales que se encargue de dicha tarea.**
- **Realización de examen oral en caso de problemas de escritura.**
- **Necesidad de establecer una ubicación adecuada en función de su discapacidad.**

REFERENCIAS

- Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D. (2006). Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare, Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de http://www.alerteducation.eu/files/index_for_inclusion_english.pdf
- Leiva Olivencia, J. J. y Jiménez Hernández, A. S. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: un proceso permanente de cambio, REID, 8. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n8/REID8art3.pdf> www.rcgp.org.uk/publications/bjgp.aspx

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama* (1ª ed.). Madrid: Alianza.

Pujolàs Maset, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.

Economía y Política del Medio Ambiente y el Aprendizaje Basado en Supuestos

Margarita Barrera
Universidad de Sevilla
mbarrera3@us.es

María José Vázquez Cueto
Universidad de Sevilla
pepi@us.es

Resumen

Este trabajo tiene la finalidad de discutir sobre la docencia de Economía del Medio Ambiente a través de la utilización del aprendizaje basado en supuestos. Para ello se toma como referencia la experiencia llevada a cabo en el caso de la asignatura de Economía y Política del Medio Ambiente impartida a alumnos del Grado en Economía. Con la finalidad de analizar el aprendizaje se hace uso de mejoras en el enfoque de contenidos, metodología y evaluación.

Palabras clave: *Economía del Medio Ambiente, Aprendizaje basado en supuestos, Docencia*

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de la Economía y la Política del Medio Ambiente se ha visto incrementada por la creciente preocupación que existe sobre cuestiones de sostenibilidad ambiental, abriéndose un campo cada vez más amplio para la actividad profesional en el campo de la Economía Medioambiental y de los Recursos Naturales (Visser & Crane, 2010; Hesselbarth & Schaltegger, 2014).

Uno de los principales acuerdos en materia medioambiental a nivel internacional es el Protocolo de Kioto, haciendo especial mención a la emisión de gases de efecto invernadero. Sin embargo, la emisión de gases es tan sólo una pequeña parte de la problemática que es susceptible de análisis económico en lo referente al medio ambiente, siendo objeto de análisis diversos aspectos que van desde el consumo de agua a la gestión de desechos o el análisis de sostenibilidad energética. Por esta razón es especialmente relevante prestar atención a la evolución y a la adecuación de la docencia en el campo al que aquí nos referimos.

La docencia en el campo de la problemática medioambiental ha sido analizada por otros autores (Buchan, Spellerberg, & Blum, 2007; Pedretti, Bencze, Hewitt, Romkey, & Jivraj, 2008; Amran, Khalid, Razak, & Haron, 2010; Wu, Huang, Kuo, & Wu, 2010) abordando la especialización en Administración de Empresas en sostenibilidad, la importancia de la multidisciplinariedad en los enfoques medioambientales, la motivación del alumnado en el campo de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Medio Ambiente (CTSM) o la organización de los planes de estudios. Cuestiones de este tipo están relacionadas con la importancia de detectar la evolución y las necesidades del alumnado para promover la mejora de habilidades y competencias necesarias para actividad del futuro profesional.

El restante de este trabajo se estructura en la presentación de los objetivos, la metodología, resultados y discusión y conclusiones.

2. OBJETIVOS

La finalidad de este trabajo es la de evaluar las necesidades específicas y las posibles carencias existentes en la asignatura de la Economía y la Política del Medio Ambiente, en el Grado de Economía, con vistas a establecer las mejoras oportunas.

Para ello se lleva a cabo la mejora en aspectos relativos a contenidos, metodología y evaluación: relacionando los contenidos globales de la asignatura a problemas, organizando la práctica docente para fomentar el aprendizaje activo del alumno, y llevando a cabo una evaluación objetiva pre- y post-docencia para observar la evolución del aprendizaje adquirido.

La consideración de los objetivos y competencias de la asignatura son primordiales para la adecuación de la enseñanza y el proceso de aprendizaje a las necesidades dictaminadas. Tal y como se deriva del proyecto docente de la asignatura en cuestión (Vázquez & Barrera, 2015), los objetivos docentes específicos son los siguientes: (1) dar a conocer las distintas políticas medioambientales y (2) dar a conocer los distintos métodos cuantitativos de valoración de bienes y servicios medioambientales y externalidades. Mientras que las competencias transversales/genéricas son las siguientes: 1. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica 2. Capacidad de análisis y síntesis; 3. Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental; 4. Toma de decisiones; 5. Habilidades de investigación; 6. Trabajo en equipo. Estas competencias se relación con las herramientas propuestas en el **Cuadro 1**.

Capacidad para aplicar la teoría a la práctica	Lectura de artículos y trabajos sobre problemas medio ambientales para su relación con las políticas y/o problemas planteados en la teoría.
Capacidad de análisis y síntesis	Análisis de los artículos y/o trabajos y su posterior síntesis.
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental	Valoración personal de artículos y/trabajos tratados en la asignatura
Toma de decisiones	Presentación de soluciones a los problemas tratados, haciendo referencia a las herramientas de política presentadas
Habilidades de investigación	Realización de un trabajo de tema libre sobre la Economía y Política del Medio Ambiente
Trabajo en equipo	Trabajo de análisis, síntesis y valoración de artículos en grupos Realización de trabajo final de la asignatura y presentación de resultados

Cuadro 1: Competencias y herramientas para la promoción. Elaboración propia. Fuente: Vázquez y Barrera (2015)

3. METODOLOGÍA

La metodología de análisis de este trabajo se centra en el análisis de los resultados de evaluación del alumnado, tras la implementación de metodologías de aprendizaje activo acorde a los objetivos y competencias propias de la asignatura.

Se lleva a cabo un mapa de contenidos de la asignatura completa que sintetiza aquello que

los alumnos necesitan conocer para haber comprendido sus tareas en el campo de la Economía Ambiental. La disciplina de Economía permite abarcar gran cantidad de problemas, a partir de su concepto más general, que es el de asignar recursos escasos. Sin embargo, esta situación lleva en muchas ocasiones confusiones en las labores propias del economista. Prestando atención a la necesidad de adaptación de la enseñanza de Economía al perfil de los estudiantes y las necesidades del futuro profesional sobre la materia a impartir, como se ha estudiado anteriormente en Barrera y Miras (2014).

Por su parte la metodología docente pretende incluir de manera activa y regular al alumno en la problemática de la Economía y Política del medio ambiente, para ello se hace uso de artículos académicos de análisis cuantitativo y cualitativo y de artículos de prensa de problemas concretos. Con ellos se busca cubrir: (1) la familiarización con las técnicas de análisis utilizadas en el campo de la Economía; (2) familiarización con los problemas medioambientales y el desarrollo crítico e implementación de medidas de intervención o políticas necesarias en cada caso de manera acorde a los objetivos en materia medio ambiental.

Todo lo anterior, se lleva a cabo teniendo en cuenta los principios didácticos utilizados en Barrera (2014; 2015), desarrollados a partir de los criterios utilizados en Finkel (2005) y Bain (2007). Estos tienen como finalidad facilitar la comunicación con el estudiante para así facilitar su aprendizaje, y son los siguientes:

1. Conocimiento del contexto e inquietudes del alumno: conocer cuáles son las necesidades que el estudiante de Economía tendrá en el futuro en el campo de la Economía Ambiental.
2. Motivación e implicación del alumno en hechos y conceptos que le interesen, a través del análisis de la realidad medioambiental, dejando patente la importancia de tomar acciones y las posibles herramientas que existen.
3. Llevar a los alumnos a responder preguntas y discutir soluciones a los problemas o situaciones planteadas, a través de la utilización de casos concretos y reales.
4. Valorar sus respuestas, y en lugar de corregir directamente, rebatirlos, con lo finalidad de fomentar el pensamiento lógico y la actitud crítica.

La metodología de enseñanza se organiza en presentación dialogada y resolución de supuestos/problemas, desarrollándose las sesiones como se describe a continuación:

1. En primer lugar se lleva a cabo una presentación dialogada (Fase 1: Presentación dialogada, PD) sobre los aspectos básicos que el alumno debe de conocer antes de ejecutar juicios de valor.

2. Una segunda parte de resolución de preguntas (noticias de prensa y/ artículos académicos) que están relacionadas a contenidos. El desarrollo de la resolución de preguntas es el siguiente:

- a. Con anterioridad a la clase tienen en la enseñanza virtual las noticias y las preguntas propuestas.

- b. Independientemente, tras la presentación dialogada, se entrega una copia en papel de los casos a analizar y que el alumno ha de leer de manera individual, dedicándose entre 5 o 10 minutos dependiendo de la longitud del texto (Fase 2: Lectura de casos, LC).
- c. Posteriormente, se dedica un periodo de discusión (Fase 3: Discusión de noticias, DN) intra-grupos; dedicando este periodo a la atención personalizada del alumno y atención a las dudas que tienen por grupos, controlando durante todo el tiempo la evolución; En todo caso, las dudas que se plantean, se busca responderlas con otras preguntas para fomentar el desarrollo de la lógica.

3. Finalmente se resuelven las cuestiones a nivel inter-grupos, fomentando el intercambio de ideas, críticas y diferentes perspectivas (Fase 4: Contrastación de respuestas, CR), todo ello relacionándose a los contenidos tratados anteriormente, y entrenando con ello las habilidades comunicativas.

La evaluación objetiva engloba cuatro problemas generales que el alumno debe de haber asimilado para comprender la utilidad global de la asignatura, y las cuestiones consideradas para la evaluación son las siguientes:

1. ¿De qué trata la Economía Ambiental?
2. ¿Qué dictan los principales acuerdos internacionales sobre medio ambiente?
3. ¿Qué tipo de medidas de intervención se implementan en materia medioambiental?
4. ¿Cuáles son los principales temas de preocupación en lo relativo al medio ambiente y por qué?

Cubriendo de manera general con todos los contenidos del programa de la asignatura, estas preguntas son utilizadas para el control del aprendizaje de los alumnos que asisten de manera regular a las sesiones. Sin embargo, la calificación de la asignatura contempla diversos aspectos que combinan evaluación continua y prueba escrita, abarcando todos los aspectos relativos a las competencias pre-fijadas.

4. RESULTADOS

Para el control del aprendizaje del alumno, o también llamada evaluación, se redactó un cuestionario, para pasarlo a principio y a final de la asignatura, y con ello cubrir los objetivos de la mejora en evaluación, las preguntas de este cuestionario son las mismas en el inicial y en el final, y equivalen a las preguntas generales de la asignatura (ya indicadas en el apartado anterior).

Una vez realizados ambos cuestionarios, se lleva a cabo su análisis, obteniendo los resultados que se presentan en la *Tabla 18* y en la *Figura 1*. Concluyendo que existe una dificultad inicial y final más considerable en la pregunta relativa a los instrumentos de intervención, siendo el avance general similar en todas las cuestiones. Es interesante observar que la prelación en la media de los resultados coincide “antes” y “después”, lo que podemos relacionar con el hecho de que el aprendizaje es progresivo, y por lo tanto los resultados finales dependen de los iniciales. Es también interesante el hecho de que el aprendizaje

conseguido aumenta con el conocimiento inicial de manera exponencial, y no lineal, es decir que un mejor nivel inicial va a permitir obtener también un incremento mayor en lo aprendido, aunque es necesario llevar a cabo una modelización más profunda para constatar este hecho.

Resultados del test inicial				
	P1	P2	P3	P4
Media	34.4	34.4	25.0	31.3
Desviación	12.9	26.5	23.1	11.6
Máximo	50	75	50	50
Mínimo	25	0	0	25
Resultados del test final				
	P1	P2	P3	P4
Media	87.5	87.5	68.8	81.3
Desviación	18.9	18.9	34.7	22.2
Máximo	100	100	100	100
Mínimo	50	50	0	50

Tabla 18: Resultados de los cuestionarios de evaluación. Elaboración propia. Los datos indican la nota obtenida en cada cuestión sobre un máximo de 100 puntos, en pasos de 25.

En la *Figura 1* observamos el avance en los conocimientos adquiridos y/o aprendidos, que muestran como en un principio la mayoría de los estudiantes se situaban en el segundo escalón (más de un 70% para la pregunta 1), mientras que en el test final, gran parte de ellos se encuentran en el máximo nivel (más de un 60% para las preguntas 3 y 4).

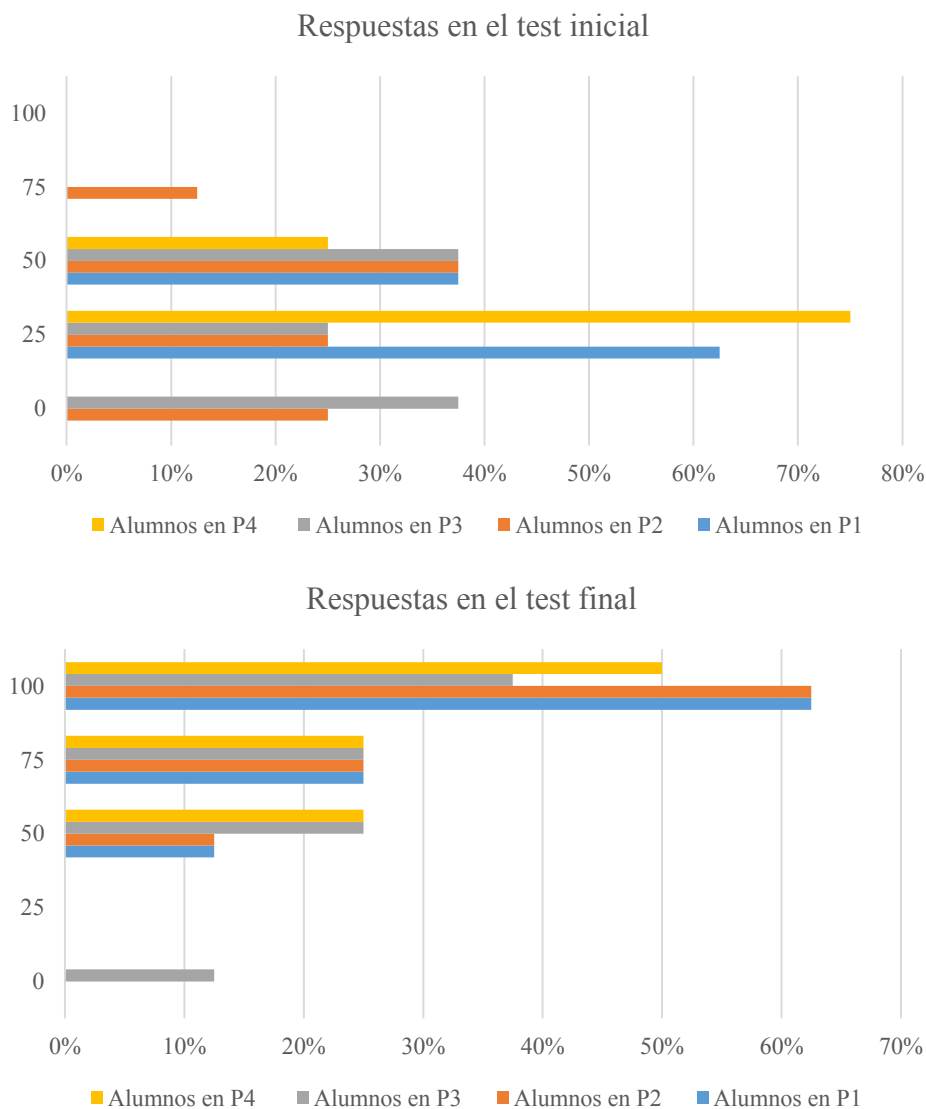


Figura 1: Resultados de la evaluación por preguntas. Elaboración propia. Eje OX: número de alumnos; Eje OY: nota obtenida.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo presenta la aplicación práctica del aprendizaje basado en supuestos para el caso de la asignatura de Economía del Medio Ambiente. Esta asignatura abre la posibilidad de la especialización profesional de estudiante de Economía, lo que se apoya en la creciente preocupación a nivel internacional por la sostenibilidad medioambiental y el impacto económico derivado de ello.

De manera general el alumnado de la asignatura en cuestión presenta dos perfiles diferenciados: uno con un amplio interés en la dedicación al medio ambiente y otro que cursa la asignatura para cubrir el currículo académico. Las posibilidades de desarrollo y especialización en materia de medio ambiente son amplias y diversificadas desde la perspectiva del análisis económico. Sin embargo, la asimilación de estas posibilidades por parte de alumnado es limitada debido a la confusión entre la práctica puramente económica y

otras que corresponden a otros perfiles académicos más relacionados con las Ciencias de la Vida. Por esta razón, se hace necesario presentar con claridad los problemas a los que el economista se ve en la labor de solucionar, así como los métodos de análisis existentes para el tratamiento de datos e información socioeconómica y medioambiental. Para ello se lleva a cabo la organización de contenidos/problemas, se diseña el trabajo a través de problemas reales y se controla el aprendizaje por medio de la evaluación de cuestiones idénticas a priori y a posteriori.

De la implementación de la mejora en los contenidos relacionados a preguntas, la metodología de las sesiones docentes y el control del aprendizaje de alumno por medio de la evaluación, se observa que la mejora del aprendizaje queda patente, observándose una mejora en el aprendizaje para todas las cuestiones planteadas. Así mismo, se refleja el aprendizaje progresivo en todo caso, con un componente sustancial derivado de los conocimientos previos que incrementan la mejora de manera exponencial. Por otro lado, existe una asimetría en la asimilación de conceptos, que es especialmente crítica en el caso de la intervención, lo que se justifica por una débil familiarización previa del alumnado con el lenguaje de análisis político y de análisis económico.

REFERENCIAS

Publicaciones periódicas:

- Amran, A., Khalid, S. N., Razak, D. A., & Haron, H. (2010). Development of MBA with specialisation in sustainable development: The experience of Universiti Sains Malaysia. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(3), 260-273.
- Buchan, G. D., Spellerberg, I. F., & Blum, W. E. (2007). Education for sustainability: Developing a postgraduate-level subject with an international perspective. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(1), 4-15.
- Hesselbarth, C., & Schaltegger, S. (2014). Educating change agents for sustainability – learnings from the first sustainability management master of business administration. *Journal of Cleaner Production*, 62, 24-36.
- Pedretti, E. G., Bencze, L., Hewitt, J., Romkey, L., & Jivraj, A. (2008). Promoting issues-based STSE perspectives in science teacher education: Problems of identity and ideology. *Science & Education*, 17(8-9), 941-960.
- Visser, W., & Crane, A. (2010). Corporate Sustainability and the Individual: Understanding What Drives Sustainability Professionals as Change Agents. *SSRN*. Obtenido de <http://ssrn.com/abstract=1559087>
- Wu, Y.-C., Huang, S., Kuo, L., & Wu, W.-H. (2010). Management education for sustainability: a web-based content analysis. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 520-531.

Libros y capítulos de libro:

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona : Universitat de Valencia.
- Barrera, M. (2014). Aprendizaje basado en supuestos, una experiencia de aplicación en Economía. En R. y Álvarez, *Jornadas de Docencia Universitaria* (págs. 464-476). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Barrera, M. (2015). Enseñando Economía a Futuros Periodistas. En R. Porlán, & E. Navarro, *II Jornadas de Docencia Universitaria* (págs. 384-393). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Barrera, M., & Miras, M. d. M. (2014). Docencia en Económicas y Empresariales: punto de

vista del profesorado novel. En E. Buitrago, M. Sánchez, & R. Yñiguez, *Jornadas Conjuntas de Innovación Docente, Investigación y Transferencia* (págs. 26-38). Sevilla: Copiarte.

Finkel, D. (2005). *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universitat de Valencia.

Referencias de fuentes electrónicas:

Vázquez, M. J., & Barrera, M. (2015). *Proyecto docente de la asignatura: Economía y Política del Medio Ambiente. Técnicas Multivariantes Aplicadas a la Gestión del Medio Ambiente. Curso 2015-2016*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
http://www.us.es/estudios/grados/plan_156/asignatura_1560038/proyecto_955410

La elaboración y presentación en grupo de trabajos empíricos como experiencia de innovación docente en microeconomía.

Dra. Román Collado, Rocío
Universidad de Sevilla
rroman@us.es

Dr. Molina Toucedo, José Antonio
Universidad de Sevilla
jamolina@us.es

Resumen

La presente ponencia de innovación y mejora docente tiene como línea fundamental de trabajo analizar los resultados alcanzados de la “aplicación del aprendizaje basado en problemas” destinado a las enseñanzas de economía aplicada, área de conocimiento a la que pertenece la asignatura de Microeconomía II, con docencia cuatrimestral y que tiene una carga académica de 6 créditos. La docencia de la asignatura es de carácter obligatorio impartida en el segundo curso del grado en Economía de la Universidad de Sevilla. En una primera fase se introdujo el uso del método del caso para las clases prácticas, y en los 5 últimos cursos se ha complementado con la presentación de trabajos empíricos elaborados en grupo y evaluados por tribunal, como parte de los ítems que conforman la evaluación de la asignatura. Los resultados alcanzados del análisis de los datos académicos de los tres últimos cursos nos permiten concluir la utilidad de dicho método de aprendizaje para la evaluación de competencias y habilidades del alumnado, no estrictamente teóricas o académicas, sino de trabajo en grupo, comunicación, exposición oral en lengua nativa y extranjera. Asimismo, los resultados muestran que este sistema de evaluación, si bien es un incentivo para que el alumnado mantenga su interés en el seguimiento de la asignatura, puede verse perjudicado por la mayor dedicación del alumnado a superar asignaturas del mismo cuatrimestre que siguen un sistema de evaluación continua basado en exámenes parciales obligatorios.

Palabras clave: *Aprendizaje basado en problemas, sistema de evaluación continua, metodología del caso, trabajos en grupo, microeconomía.*

1. INTRODUCCIÓN

La aplicación de la metodología del aprendizaje basado en problemas se desarrolló por primera vez en el curso 2010-2011, aprovechando que se trató del primer año de entrada del grado en economía en el segundo curso, en el que se impartió la asignatura de Microeconomía II. La metodología de enseñanza aplicada en Microeconomía II hasta este curso en la licenciatura de economía era el sistema tradicional, basada en la clase magistral para la explicación de la teoría y en la resolución de problemas convencionales en la parte práctica. En esta metodología de enseñanza tradicional, la calificación final del alumnado descansaba casi en su totalidad en la puntuación obtenida en el examen final de la asignatura.

La nueva metodología aplicada en la enseñanza de Microeconomía II grado en economía ha supuesto un cambio global en el planteamiento de la asignatura, puesto que se ha traducido en una modificación tanto de los contenidos teóricos como prácticos de la asignatura, ha implicado un cambio en el método de enseñanza y finalmente ha dado lugar a aplicar un nuevo método de evaluación de las capacidades y conocimientos del alumnado (Rodríguez et al, 1996).

El objetivo primordial de la aplicación de esta metodología docente es conseguir que los alumnos logren las competencias establecidas como objetivos de la asignatura de forma sencilla. A saber: alcanzar la capacidad de pensar como un economista, ejecutando trabajos de análisis microeconómico básicos en situaciones reales de mercado.

En términos de psicología educacional, hemos tratado de evolucionar desde la teoría del aprendizaje tradicional, basada en el conductismo, con un predominio de la actitud pasiva del alumno, a otra apoyada en el aprendizaje cognotivista (Ausubel, 2000) que obliga al educando a adoptar una conducta activa y participativa. Para ello hemos utilizado el estudios de casos, enfoque constructivista (Neimeyer, 1995), como sistema didáctico de implementación. Esta pedagogía educativa genera como corolario una conexión transversal, enfoque conectivista (Siemens, 2004), con otras disciplinas o áreas funcionales de la empresa, son las llamadas teorías de redes.

Asimismo, dentro del plan docente de la asignatura se han reforzado las siguientes competencias transversales genéricas del alumnado:

- Resolución y análisis de problemas y situaciones reales aplicando los conocimientos teóricos previamente expuestos en las clases teóricas.
- Fomentar el trabajo en equipo en las clases presenciales a través de la resolución de los casos.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Desarrollo de habilidad para trabajar de forma autónoma.
- Permitir una mayor asimilación de los contenidos generales básicos.
- Mayor comunicación profesor-alumno.
- Retroalimentación continua del nivel de asimilación de los alumnos.

2. OBJETIVOS.

El objetivo de nuestro trabajo es doble. En primer lugar, se analiza de qué forma ha repercutido la aplicación del sistema de evaluación continua basado en la resolución de problemas basados en casos reales (metodología del caso), en el rendimiento académico del alumno. Y en segundo lugar, se estudian los resultados alcanzados mediante un sistema de evaluación continua en comparación con un sistema basado en la realización de una prueba escrita final.

3. METODOLOGÍA

El presente proyecto de innovación docente se encuadra dentro de una experiencia basada en la utilización de la metodología de “aprendizaje basado en problemas” (*problem based learning*) (Delisle, 1997), aplicada a la enseñanza de Microeconomía.

La metodología de enseñanza aprendizaje que se ha puesto en marcha supone un cambio fundamental en el método de enseñanza. En concreto, este proyecto docente para Microeconomía II basado en el Aprendizaje por Proyectos se ha materializado en un total de 7 etapas:

1.1. La etapa 1 ha consistido en la definición de las competencias a obtener por los alumnos en la asignatura.

1.2 La etapa 2 ha supuesto la definición de los bloques temáticos del proyecto docente, así como de su contenido teórico y práctico.

1.3 La etapa 3 ha consistido en la articulación de las Tareas de Aprendizaje. En concreto, se han desarrollado tres herramientas de aprendizaje: los microcasos, el trabajo en grupo para el estudio y la resolución de los microcasos y el trabajo en grupo sobre un aspecto del proyecto docente aplicado a una empresa, culminando en su exposición y defensa ante a un tribunal de expertos.

a) Microcasos.

En primer lugar, los microcasos han permitido ampliar de una forma práctica y cercana a la realidad las cuestiones teórico-prácticas planteadas para esta asignatura. Son estudios de casos con datos reales que permitirán al alumno enfrentarse con situaciones reales en las que aplicar los conocimientos teóricos adquiridos.

La utilización de los microcasos en la enseñanza de economía ha sido tradicional en el ámbito de las escuelas de negocios (Latona, 1996. Ramsden, 1993). Consideramos que en el ámbito de la microeconomía son una herramienta muy eficaz de análisis puesto que la economía como ciencia social no nos permite realizar experimentos controlados, pero el análisis de la realidad económica y de las circunstancias particulares de cada mercado ofrece multitud de ejemplos de cómo resolver los problemas económicos básicos.

En estos microcasos se aporta a los alumnos mucha más información de la estrictamente relevante para la resolución de las cuestiones planteadas (como ocurre en la realidad). Planteando una visión de contexto con procesos de gestión empresarial más amplios que el microeconómico. Incentivando por tanto el conectivismo de los alumnos, con relación a otros contenidos teóricos que componen parte de su formación de grado.

b) Trabajo en grupo.

En segundo lugar, se ha utilizado el trabajo en grupo como método de trabajo para el estudio de los microcasos, que sustituyen al primitivo boletín de problemas de las clases de práctica. Por la propia redacción de los microcasos, se trata de simular situaciones habituales en el mundo laboral, en la que las empresas exigen habilidades de liderazgo y trabajo en equipo. Por este motivo, consideramos que el trabajo en grupo puede ayudar al alumnado a desarrollar sus capacidades y habilidades personales para solventar los problemas que habitualmente aparecen cuando se trabaja en grupo.

c) Trabajo en grupo sobre un aspecto del proyecto docente aplicado a una

empresa y exposición y defensa frente a un tribunal de expertos.

Finalmente, tres semanas después del comienzo de las clases se les solicita la elección de una empresa, para la realización en grupo un trabajo de investigación sobre las políticas de discriminación de precios aplicadas por la misma. Se pautan una serie de entregas parciales de dicho estudio a la largo del cuatrimestre, que permitan un seguimiento y tutorización del mismo por parte del profesor.

Cada trabajo deberá constar de las siguientes partes:

1. Portada. Nombre del trabajo y autores.
2. Índice. Enumerar los apartados del trabajo.
3.
 - a) Descripción de la empresa (Historia, localización, propiedad, volumen de ventas, etc.)
 - b) Descripción del sector al que pertenece (Volumen de negocio, empresas competidoras (con breve descripción de las principales), evolución de sector en los últimos años...
4. Tipos de discriminaciones desarrolladas por la empresa. En este apartado se hará una breve introducción teórica de las discriminaciones encontradas (gráficamente) y posteriormente se explica cómo se aplica en el caso concreto de la empresa.
5. Conclusiones. Se incluirá un breve apartado de conclusiones que sintetice lo analizado en el caso práctico.
6. Bibliografía. Incluir los textos, página web o documentos que se han consultado para su realización. No se utilizará Wikipedia como fuente bibliográfica.

Dicho trabajo una vez finalizado es presentado ante tribunal por todos los componentes del grupo, incentivándose las presentaciones en inglés, estableciéndose incrementándose la nota a los grupos o componentes individuales de los mismos que lo realicen.

El tribunal de expertos que evalúan la exposición de los grupos está compuesto tanto por profesores del departamento como por expertos profesionales externos.

1.4. La etapa 4 ha consistido en la elección de los recursos didácticos a utilizar.

La etapa 4 ha supuesto la necesidad de concretar los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto aprobado para la asignatura de Microeconomía II en el grado de economía. Estos recursos se han concretado en dos. Por una parte se han utilizado los recursos materiales básicos, esto es, a los alumnos se les ha facilitado las referencias bibliográficas básicas, transparencias en *Power point*, y microcasos (Castillo & Roman, 2013). Y en segundo lugar, hemos querido también contar con recursos humanos, concretamente, con profesores del Departamento de Análisis Económico y Economía Política y con profesionales del mundo de la dirección de empresas o de entidades dedicadas al fomento e incentivación de la actividad económica. En concreto, se ha contado con la presencia de los profesores encargados de las asignaturas Microeconomía I y Microeconomía III del grado en economía, Introducción a la Economía y Microeconomía del grado en Administración y Dirección de Empresas y con directivos de empresas y organizaciones empresariales como: Inturjovent, Barclays, Espacio RES, Cámara de Comercio de Sevilla, Lonja del Barranco, Vodafone etc. Estos profesores y

profesionales fueron invitados a participar como evaluadores del trabajo final en grupo presentado por el alumnado matriculado en la asignatura y que ha seguido esta metodología de enseñanza. La presencia de estos tribunales ha sido valorada muy positivamente por el alumnado por cuanto por un lado les ha permitido conocer a quienes serán sus futuros profesores en esta materia, y por otro se han enriquecido con los comentarios y aportaciones realizadas por profesionales de la dirección de empresas.

1.5. La etapa 5 ha supuesto la definición de los escenarios de trabajo en clases, tutorías y la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla.

Con carácter previo a la puesta en marcha de esta metodología de enseñanza, el profesorado participante ha desarrollado una intensa labor en cuanto a coordinación de las clases presenciales y no presenciales, tutorías, y contenidos de la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla.

1.6. La etapa 6 ha consistido en la definición del sistema de evaluación.

Una de las etapas más importantes de la implementación de esta metodología ha sido la definición del sistema de evaluación. La calificación final del alumno ha sido la siguiente, siguiendo lo establecido en el programa y proyecto docente para la asignatura Microeconomía II grado en economía:

Para la primera convocatoria, la nota final del alumno será la suma ponderada de la calificación obtenida en el examen escrito y los trabajos de clase, con la siguiente valoración:

- El examen escrito se valorará de 0 a 10 puntos y tendrá una ponderación de 0,7 en la nota final del alumno.
- Los ejercicios y trabajos realizados por el alumno y dirigidos por el profesor tendrá una valoración de 0 a 10 puntos y tendrá una ponderación de 0,3 en la nota final del alumno.

En la segunda y tercera convocatoria del curso, el único sistema de evaluación será mediante un examen escrito, pudiendo obtener el alumno una puntuación de 0 a 10.

En todas las convocatorias, para aprobar la asignatura, el alumno tendrá que alcanzar una puntuación mínima de 5 puntos sobre 10.

Por tanto, para calcular la nota correspondiente a los ejercicios y trabajos de clase se ha procedido de la siguiente forma. El alumnado matriculado en la asignatura Microeconomía II grado en economía ha realizado a lo largo del cuatrimestre tanto trabajos individuales como en grupo, debiendo presentar sus resultados en las fechas previstas y programadas por el profesor en clase. Estas tareas han sido ponderadas según el grado de dificultad. De forma que los trabajos cortos y de poca envergadura han tenido un peso relativo del 30% frente al trabajo final en grupo que ha tenido una ponderación del 70%. La media ponderada de ambas calificaciones es lo que ha permitido obtener el 30% de la calificación final del alumno.

En segundo lugar, la nota obtenida por el alumnado en el examen final de la asignatura ha tenido una ponderación del 70% en la calificación final del alumno.

1.7. La etapa 7 ha sido de control de los resultados logrados.

La etapa de control ha consistido en la valoración de los resultados académicos obtenidos por el alumnado matriculado en la asignatura Microeconomía II grado en economía

durante los cursos la aplicación de esta metodología de aprendizaje, permitiéndonos plantear posibles mejoras para el próximo curso.

4. DATOS.

Los datos de calificaciones analizados han sido tomados de la asignatura MICROECONOMÍA II que se imparte en segundo curso del grado en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla. Dichos datos han sido tratados de forma anónima.

Los datos han sido analizados para tres cursos académicos, y en concreto para la primera convocatoria de los cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-16.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Los resultados obtenidos del estudio realizado en la asignatura Microeconomía II del Grado en Economía en los tres últimos cursos académicos son los siguientes.

En primer lugar se observa que a partir del curso 2013-2014, el número de matriculados en la asignatura desciende considerablemente de 163 alumnos a 128 y 124 alumnos, como consecuencia de que en dicho curso, el porcentaje de alumnos que se presentaron a esta primera convocatoria aumentó considerablemente con respecto a otros años y además el porcentaje de alumnos que superaron la asignatura también fue notable (Tabla 1).

	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016
Matriculados	163	128	124
Sistema evaluación 30%+70%			
• Tasa presentados/matriculados	80,4%	81,2%	78,2%
• Tasa superan asignatura/presentados	85,5%	71,1%	56,6%
• Tasa notables+sobresalientes/aprobados	32,1%	32,4%	28,3%
Sistema evaluación con examen final.			
• Tasa superan asignatura/presentados	77,1%	57,1%	31%
• Tasa notables+sobresalientes/aprobados	33,7%	37,5%	40%

Tabla 1. Datos de las evaluaciones de la primera convocatoria Microeconomía II Grado en Economía. Fuente: Elaboración propia.

El principal factor que explica este cambio de tendencia fueron en primer lugar, que en el curso 2013-2014 hubo un cambio en el sistema de evaluación de la asignatura. En concreto se estableció que si bien se mantenía el sistema de evaluación continua mediante trabajos y prueba final escrita, la ponderación final de cada parte se modificó. De esta forma, los trabajos de clase pasaron a suponer de un 20% a un 30% de la nota final del alumno, reduciéndose de esta forma el peso de la prueba final escrita en su nota final, pasando de un 80% a un 70%.

Este cambio motivó que los alumnos que seguían la asignatura, no quisieran perder la oportunidad de presentarse a la primera convocatoria para poder aprovechar el sistema de evaluación 30%+70%, teniendo en cuenta que en la segunda y tercera convocatoria el único

sistema de evaluación previsto en la asignatura era el examen final.

Asimismo, este cambio de ponderaciones vino acompañado a su vez por un nuevo planteamiento en las tareas programadas a lo largo del cuatrimestre. De esta forma, los profesores de la asignatura acordamos que el trabajo de evaluación continua con el que evaluar el 30% de la nota final del alumno iba a ser un estudio de caso de carácter eminentemente práctico. En el anexo I se muestra la forma en el que el trabajo sería evaluado. En segundo lugar, los resultados analizados muestran que si bien en el curso 2013—2014 el porcentaje de presentados sobre matriculados fue del 80,4%, dicho porcentaje ha ido disminuyendo en los últimos años. Situándose en este último año en un 78,2% (Tabla 1).

La explicación para este resultado es que en los tres últimos años, el sistema de evaluación de la mayoría de las asignaturas del grado en Economía ha cambiado y en concreto, se ha introducido el sistema de evaluación continua mediante exámenes parciales eliminatorios. Este sistema de evaluación motiva que el alumno tenga en mente prepararse las asignaturas en las que se ofrece la oportunidad de eliminar materia durante el cuatrimestre en las que las cursa. Esto provoca que aquellas asignaturas que no ofrecen este sistema de evaluación no son seguidas con el mismo interés por el alumno, prefiriendo presentarse a otras convocatorias.

La principal reflexión que nos hacemos los profesores de la asignatura es que si queremos competir con este otro sistema de evaluación alternativo, debemos hacer lo suficientemente atractiva la evaluación continua para que el alumno la siga. De lo contrario el alumno preferirá hacer un examen final de la asignatura.

El tercer resultado que se observa es que el porcentaje de alumnos que superan la asignatura sobre el total de presentados se ha ido reduciendo en estos últimos años pasando de un 85,5% a un 56,6% entre 2013-2014 y 2015-2016. La variación ha sido sustancial cuando realmente el sistema de evaluación ha seguido siendo el mismo.

Para explicar este dato, en primer lugar, consideramos que el alumno ha ido progresivamente reduciendo su dedicación a esta asignatura en buena medida como consecuencia del sistema de evaluación alternativo que proponen las otras asignaturas que cursan.

De esta forma se observa que el alumno que supera la asignatura en estos últimos cursos ha ido progresivamente dedicando un menor esfuerzo a obtener una buena calificación en la prueba final escrita. En los gráficos 1, 2 y 3 se puede observar que el peso relativo medio de la nota del examen en su nota final ha ido disminuyendo progresivamente. En el curso 2013-2014, la nota del examen representaba prácticamente el 60% de la nota final de los alumnos que superaban la asignatura. Este porcentaje ha ido descendiendo, de tal forma que si se observa el gráfico 3, un porcentaje importante de los alumnos que superan la asignatura lo hacen con un peso del examen por debajo del 60%.

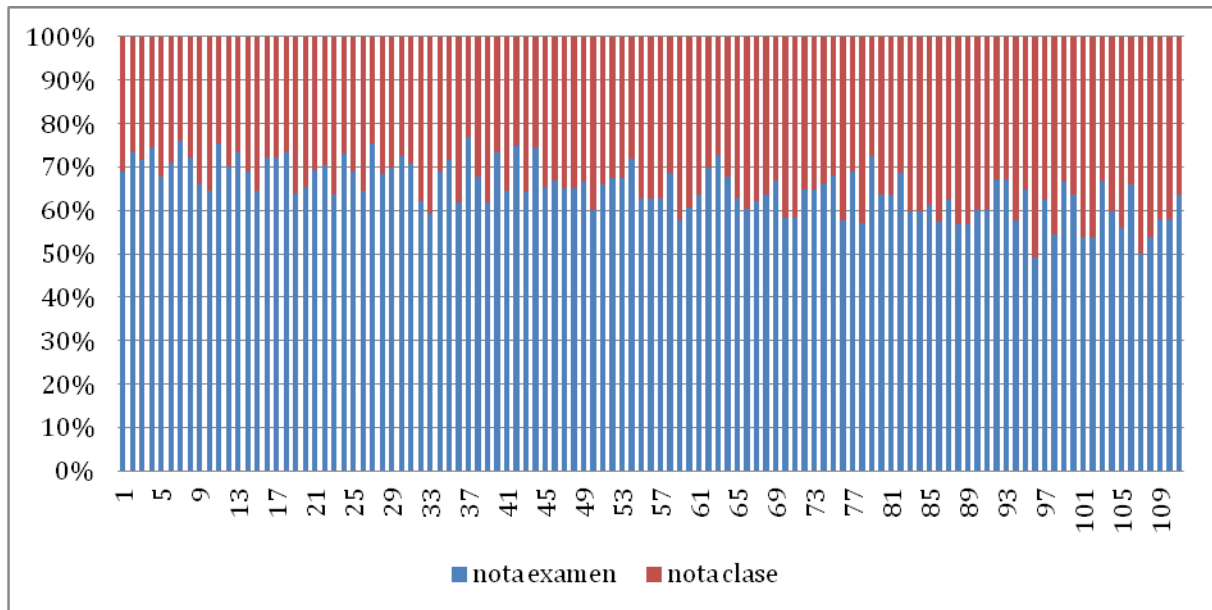


Gráfico 1. Peso relativo nota examen y trabajo. Alumnos que han superado asignatura ordenados por nota. Curso 2013-2014. Fuente: Elaboración propia.

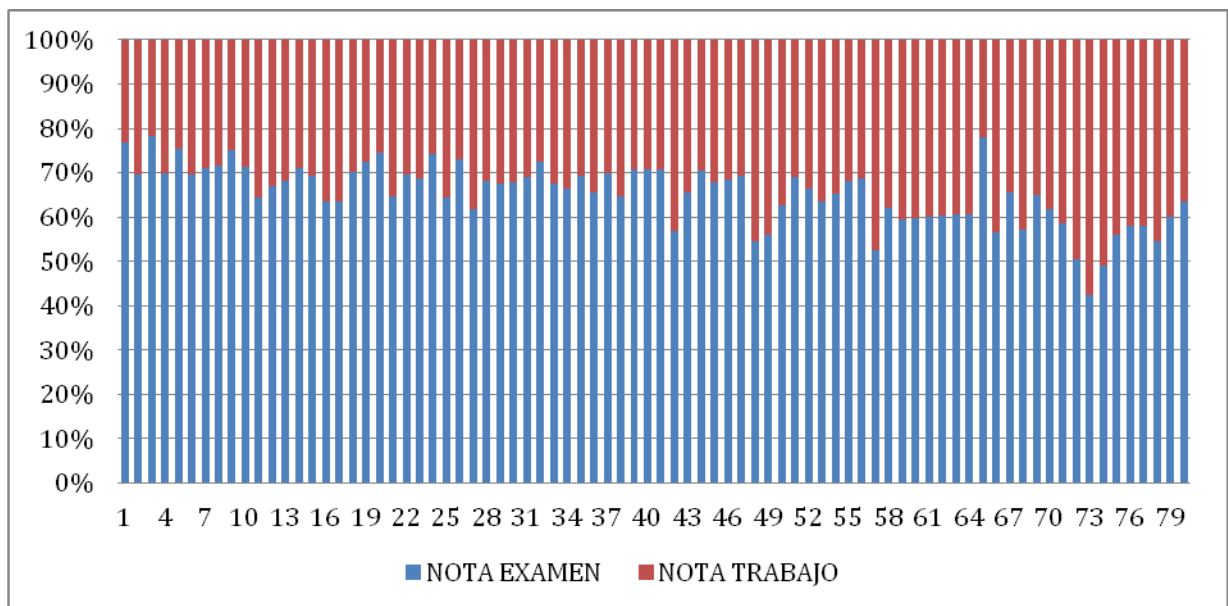


Gráfico 2. Peso relativo nota examen y trabajo. Alumnos que superan la asignatura ordenados por nota. Curso 2014-2015. Fuente: Elaboración propia.

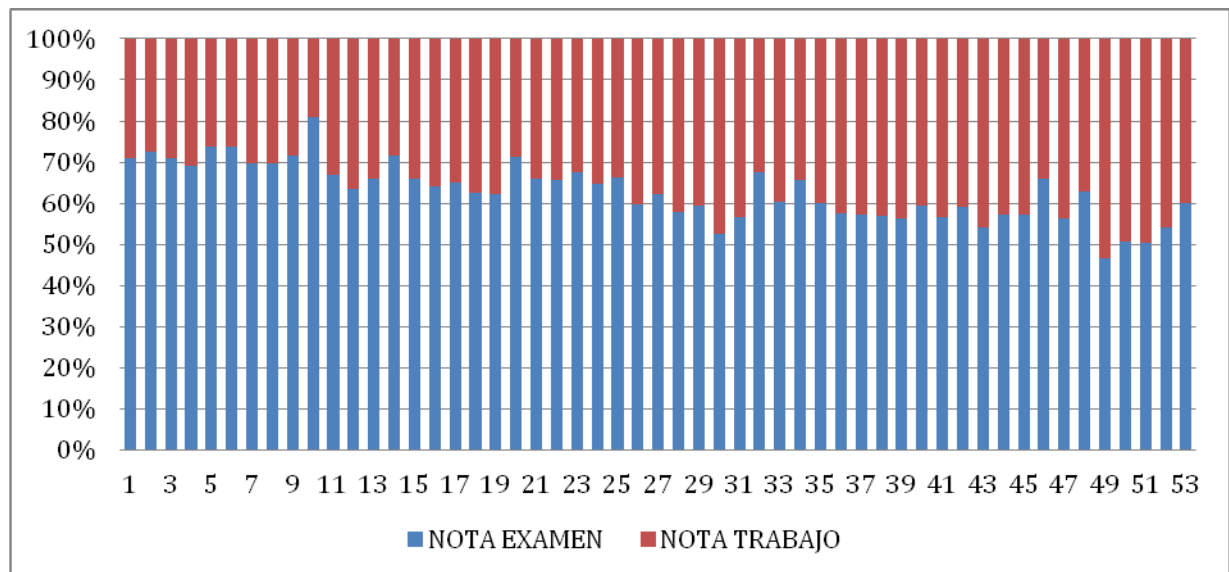


Gráfico 3. Peso relativo nota examen y trabajo. Alumnos que han superado asignatura ordenados por nota. Curso 2015-2016. Fuente: Elaboración propia.

El cuarto resultado que observamos es que el sistema de evaluación propuesto en la asignatura 30%+70% motivo al alumno a trabajar sobre lo inmediato, es decir, sobre el estudio de caso, relegando su interés en formarse y prepararse para el examen final.

El quinto resultado obtenido es en relación a las calificaciones de los alumnos que superan la asignatura. En la tabla 1 se observa que el porcentaje de alumnos que obtienen notable y sobresalientes es en torno a un 30%. Este dato pone de manifiesto que el alumno interesado en la excelencia académica es bastante estable, manteniéndose prácticamente su porcentaje a pesar de que el porcentaje que supera la asignatura se haya reducido considerablemente de un 85,5% a un 56,6% en este mismo periodo.

El sexto resultado que nos gustaría destacar es en relación al sistema de evaluación propuesto en la asignatura basado en un 30%+70%. En la tabla 1 se muestran los datos que se habrían obtenido en el caso de que el sistema de evaluación estuviera basado únicamente en la calificación final del examen. Los datos muestran que para todos los cursos académicos, el porcentaje de alumnos que hubiesen superado la asignatura sería considerablemente más bajo. Por tanto, este primer dato nos lleva a concluir que el sistema de evaluación propuesto ayuda al alumno a aprobar. Pero por otra parte, si observamos la calificación media de los alumnos que superan la asignatura si sólo se les evalúa mediante el examen escrito, vemos que los alumnos obtendrían mejor nota. Es decir, los que superan la asignatura serían menos, pero los que lo hacen son mejores.

Este último dato nos lleva a plantearnos una seria reflexión acerca del sistema de evaluación continua. Si dicha evaluación se plantea con objetivos amplios de evaluar y captar habilidades y competencias que el alumno no sea capaz de desplegar en un examen escrito, parece deseable incorporar dicho sistema de evaluación. Aunque este sistema provoca un suavizado de la nota, de tal forma que el buen estudiante no consigue destacar tanto debido a la parte de la puntuación proveniente de la evaluación en grupo.

6. CONCLUSIONES.

El sistema actual de evaluación de la asignatura consideramos que ha sido positivo en relación con lo que se venía proponiendo en la asignatura porque ha favorecido incrementar la tasa de alumnos presentados.

El sistema actual de evaluación basado en un 30% + 70% no puede competir con los sistemas de evaluación continua alternativos que presentan otras asignaturas en las que se ofrecen exámenes parciales eliminatorios. Los alumnos centran su atención en dichas materias relegando el estudio de las otras.

El sistema de evaluación actual consideramos que debe buscar evaluar las competencias y habilidades de los alumnos no basadas únicamente en lo estrictamente académico.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Castillo, J.I. & Roman, R. (coord.) (2013). Microeconomía en casos. Apoyo a la docencia en microeconomía basado en el método del caso. Madrid:Ed. Pirámide.
- Delisle, D. (1997). How to Use Problem-Based Learning in the Classroom. Alexandria. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Fogarty, R. (1998). Problem Based Learning: A Collection of Articles. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing.
- Latona, K. (1996): Case Studies in Flexible Learning. Institute for Interactive Multimedia and The Faculty of Education. University of Technology Sydney, (Au).
- Neimeyer, R. A. (1995). Constructivism in psychotherapy. American Psychological Association.
- Ramsden, P. (1993). Learning to Teach in Higher Education. Londres: Routhledge.
- Rodriguez, J.L., Sáez, O. (Dirs.) (1996): Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Madrid: Marfil.
- Román & Castillo (2013). La Microeconomía en Casos. Madrid:Editorial pirámide.
- Siemens, G. (2004): «Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital». Publicado bajo Licencia Creative Commons 2.5. Recuperado el 11 mayo 2016 en <http://edublogki.wikispaces.com/file/view/Conectivismo>.

Evidencias sobre el Impacto en el Rendimiento Académico de los Mandos de Respuesta Interactiva

José Ignacio Castillo Manzano
Universidad Sevilla
jignacio@us.es

Mercedes Castro Nuño
Universidad de Sevilla
mercas@us.es;

Lourdes López Valpuesta
Universidad de Sevilla
lolopez@us.es

Maria Teresa Sanz Díaz
Universidad de Sevilla
mtsanz@us.es

Rocío Yñiguez Ovando
Universidad de Sevilla
ovando@us.es

Resumen

Un gran número de estudios han abordado el impacto de los mandos de Respuesta Interactiva en el rendimiento académico en todas las etapas de la educación. Aunque no existen evidencias concluyentes sobre su eficacia. Con el fin de arrojar luz sobre esta cuestión, hemos realizado un meta-análisis de estudios en todo el mundo sobre el impacto de los mandos de Respuesta Interactiva sobre el rendimiento académico para evaluar si los resultados académicos de los alumnos que han utilizado estos mandos de Respuesta Interactiva en sus clases son mejores que el de otros alumnos en cuyas clases se han utilizado metodologías más tradicionales. A partir de una muestra inicial de 254 estudios, seleccionamos 51 trabajos publicados entre 2008 a 2012 (que implica 14.963 participantes) que cumplieran los requisitos establecidos en los protocolos técnicos del meta-análisis. El alto grado de heterogeneidad existente demuestra que el efecto de los Mandos de Respuesta Interactiva en las notas del examen parece estar moderada por características específicas. Así, a través de un modelo de efectos aleatorios, nuestros resultados muestran un efecto positivo, aunque moderado, siendo más intenso en el ámbito no universitarios (Hedges $g = 0,48$; $SE = 0,2665$) que en la universidad (g de Hedge = $0,22$, $SE = 0,0434$). En concreto, el efecto del uso de los mandos de Respuesta Interactiva sobre el rendimiento académico es mayor en las disciplinas encuadradas en las categorías de Ciencias Puras y Ciencias Aplicadas. Estos resultados podrían proporcionar orientación para los gobiernos, investigadores y educadores sobre la

eficacia del uso de metodologías docentes basadas en las nuevas tecnologías interactivas.

Palabras clave: Rendimiento Académico, Mando de Respuesta Interactiva, Meta-análisis

1. INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha venido acompañado de un intenso proceso de incorporación de metodologías docentes basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) (Lara et al., 2014). Entre los instrumentos de apoyo a la docencia basados en las TICs, destacan los denominados Mandos de Respuesta Interactiva (a partir de ahora MRIs), que pueden definirse como una herramienta interactiva para plantear preguntas específicas a una audiencia (DeSorbo et al., 2013).

Sus principales ventajas son permitir el anonimato del alumnado, incentivar su participación y facilitar un procesamiento rápido de la información (Hill y Babbitt, 2013). Como desventajas destacan el mal funcionamiento provocado por fallos técnicos (White et al., 2011) así como las barreras económicas derivadas del elevado coste de adquisición del sistema (Fernández-Alemán, 2014), coste que se ha superado gracias a los avances tecnológicos. Hoy día es suficiente mantener un ordenador conectado a un proyector, tener wifi en la universidad y usar como sistema de respuesta un dispositivo con conexión a internet como un Smartphone.

Desde un punto de vista académico, las investigaciones acerca de las aplicaciones de los MRIs a la docencia, son bastante recientes (Blasco-Arcas et al., 2013). Estos estudios abarcan diferentes niveles educativos y diversas disciplinas y están centrados en el análisis de dos objetivos distintos. De un lado, los que se centran en la actitud y percepciones de los estudiantes, así como en los efectos que los mismos tienen sobre el proceso de aprendizaje; y, de otro lado, los que analizan el impacto de esta herramienta en términos de rendimiento académico.

Este trabajo se centra en este segundo objetivo, donde las investigaciones no son concluyentes. Por una parte, algunos estudios como Bright et al. (2013) muestran que hay una correlación positiva entre su uso y el aprendizaje medido a través de los resultados del examen, mientras que, por otra parte, para algunos autores estos mejores resultados se asocian al feedback que recibe el alumnado con esta tecnología (Mostlyn et al., 2012) o a una mayor participación del alumnado (Gauci et al., 2009). Arneja et al. (2009) destacan también el sesgo que introduce la actitud favorable de docentes y estudiantes hacia las nuevas tecnologías y que se ha denominado “efecto Hawthorne”.

Este debate para responder a la pregunta sobre la efectividad de los MRIs en el aprendizaje se pone también de manifiesto en las revisiones de literatura publicadas, como es el caso de Han (2014) o Kay y LeSage (2009). Este último trabajo afirma que el uso de MRIs mejora el rendimiento, si bien considera necesario que se realicen investigaciones que analicen este hecho y que combinen métodos cualitativos y cuantitativos. En este sentido, Han (2014) considera necesario aplicar metodologías de investigación de índole cuantitativa, que permitan cubrir los gaps existentes actualmente en la literatura al tratar este tema.

Estas críticas parecen corroborarse por la escasez de estudios previos que han aplicado un

meta-análisis (MA en adelante) para analizar la efectividad de los MRIs como herramienta docente. Hasta donde llega nuestro conocimiento, sólo destacan dos trabajos, Léger (2010) y Nelson et al (2012), ambos con una reducida muestra utilizada (17 y 21 estimaciones, respectivamente) y en ambos se ha encontrado una relación positiva entre el uso de MRIs y rendimiento académico.

2. OBJETIVOS

Nuestro estudio busca ofrecer el análisis más completo hasta la fecha sobre la efectividad de los MRIs sobre el rendimiento académico de los estudiantes, justo ahora que el coste de su empleo ha disminuido drásticamente. Concretamente, nuestra investigación se justificaría tanto por el avance y la extraordinaria progresión alcanzada por las publicaciones sobre este tema durante los últimos años, como por la falta de aplicación, hasta el momento, de una robusta metodología que permita llevar a cabo una síntesis cuantitativa de los resultados de las mismas.

En resumen, buscamos encontrar un soporte teórico que justifique las políticas de promoción de los MRIs, con relevantes inversiones económicas en equipamiento tecnológico y en formación de profesores, que se han implantado en la última década en numerosas facultades españolas donde se imparte nuestra disciplina, la Economía Aplicada. Buen ejemplo de ello son las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla. En ambas experiencias han participado activamente los autores de este trabajo.

3. METODOLOGÍA

El proceso de búsqueda ha seguido las normas de relevancia y exhaustividad exigidas en un MA. Concretamente, y utilizando veinte términos de búsqueda que encajaban con la definición de MRI, se han consultados todas las bases de datos bibliográficas abarcando un periodo temporal desde 1970 a 2015, complementándose con una búsqueda en racimo y con artículos que realizaban revisiones sistemáticas y MA previos. Este proceso de búsqueda inicial devolvió 254 estudios, de los cuales solo 33 pasaron a la fase de codificación al cumplir los siguientes criterios:

1. Disponen de datos originales basados en experimentos realizados sobre alumnos (no sobre los profesores) y que cuantifican la efectividad de los MRIs aisladamente.
2. Valoran objetivamente la efectividad de los MRIs basándose en las notas de los exámenes de los alumnos como medida del resultado académico (Mohr, 2013) y que cuenten con medidas de precisión que permitan apreciar el rigor de los resultados obtenidos.
3. Han incluido grupos de control en sus experimentos.
4. Estén publicados en revistas indexadas en el *Journal Citation Reports*.
5. Han sido publicados entre 2008 y marzo de 2015 (ver Kay y LeSage, 2009 sobre la elección de esta fecha de inicio).

Los 33 estudios codificados contaban con un total de 14.963 participantes en los grupos de intervención y 53 estimaciones, de las cuales 41 eran estimaciones independientes obtenidas a partir de experimentos llevados a cabo sobre muestras distintas y 12 eran estimaciones combinadas de resultados dependientes (en total 59 dependientes), es decir, que proceden de experimentos que miden la efectividad de los MRIs teniendo en cuenta los mismos grupos. Este tamaño de muestra, superior a otros MA previos sobre MRIs, tiene las siguientes

características:

(i) Por zonas geográficas, los estudios se han desarrollado en norte América (20), Europa (5) Asia (4) Australia (2) y África (2).

(ii) Según nivel educativo, predominan los estudiantes universitarios o post-universitarios, (en 28 de los 33 estudios considerados) frente a otros niveles educativos inferiores.

(iii) Por disciplinas educativas, se han agrupado los estudios según la clasificación propuesta por Becher (1989) y Biglan (1973) y desarrollada por Lam (2014):

Dimensión 1: *Pure Sciences*

Categoría 1.1. *Pure Hard*: ciencias naturales y matemáticas (6 estudios)

Categoría 1.2 *Pure Soft*: ciencias sociales y humanidades (9 estudios)

Dimensión 2: *Applied Sciences*

Categoría 2.1 *Applied Hard*: ciencias de la salud e ingenierías (8 estudios)

Categoría 2.2 *Applied Soft*: profesiones sociales relacionadas con la educación, y profesiones liberales como la economía o el management (5 estudios).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las 53 estimaciones derivadas de los 33 estudios seleccionados, constituyen la muestra de nuestro MA y, una vez tratadas con el software “Comprehensive Meta-Analysis 3.3”, han sido expresadas mediante una medida común del *Tamaño del Efecto* (TE), en forma de “g de Hedges” (Hedges y Olkin, 1985). Esta medida indica la diferencia de calificaciones medias entre los estudiantes de grupos de tratamiento y los de control respectivamente, dividida por la desviación estándar combinada de ambos grupos. Un TE positivo, indicaría un impacto favorable de los MRIs sobre las calificaciones de los estudiantes, de forma que, según Cohen (1988), ese impacto será elevado si $TE > 0.8$, moderado si $0.5 < TE < 0.8$, y reducido cuando $0.2 < TE < 0.5$.

Como se ha indicado anteriormente, determinados estudios presentaban estimaciones múltiples, algunas de las cuales procedían de experimentos independientes; mientras otros estudios (como Castillo-Manzano et al., 2015; Gauci et al., 2009; Morling et al., 2008; Vital, 2012), realizaban experimentos relacionados entre sí, dando lugar a estimaciones estadísticamente dependientes que fueron combinadas siguiendo la técnica de MA previos (Merchant, 2014), para dar lugar a TE independientes.

Aplicando la metodología característica del MA (Borenstein et al., 2009; Lipsey y Wilson, 2001; Castro-Nuño et al., 2013), sintetizamos la muestra de 53 TE expresados en “g de Hedges”, en una *Medida Resumen del Efecto* (MRE), que combina ponderadamente los TE de forma inversa a su precisión. La Tabla 1 recoge los resultados así como la evaluación de la variabilidad entre los TE, mediante un análisis de heterogeneidad.

Tamaño muestral	Modelo Efectos Fijos g de Hedges	Modelo Efectos Aleatorios g de Hedges	Medidas Heterogeneidad	
N= 53	0.099***	0.288***	Q Test 705.815***	I ² (%) 92.633

Significatividad al ***1%, **5%, *10%, respectivamente

Tabla 1. Medida Resumen del Efecto (MRE) y resultados del MA para toda la muestra

De acuerdo con Lipsey y Wilson (2001), rechazamos la hipótesis nula de homogeneidad entre TE, por el elevado valor del estadístico Q ($\sim \text{Chi}^2$, N-1 g.d.l.). Completamos este análisis con el estadístico I^2 , propuesto por Higgins et al. (2003), que indica la proporción de varianza entre estudios respecto a la varianza total. Dado que obtenemos un $I^2=.92633$, que indica elevada heterogeneidad por $>.75$, nuestra muestra de TE es sólo una muestra aleatoria de todas las posibles, existiendo dos fuentes de varianza: intra-estudios por error aleatorio, y entre-estudios por verdadera dispersión. Lo que, siguiendo a Borenstein et al. (2009), nos lleva a calcular la MRE mediante la estimación por Modelo de Efectos Fijos (EF) y por Modelo de Efectos Aleatorios (EA). Se observa que en ambos casos se obtiene una g de Hedges positiva, lo que evidencia un favorable impacto de los MRIs sobre las calificaciones académicas, aunque reducido, ya que $g=0.099$ ($p<.001$).

El elevado grado de heterogeneidad, no se resuelve eliminando de la muestra el estudio detectado como atípico (DeSorbo et al., 2013). Por lo que para $N=52$, en la Tabla 2, optamos por realizar un nuevo MA por subgrupos, introduciendo como variables moderadoras: en primer lugar, el *nivel educativo*, separando estudios en el ámbito universitario (sub-muestra de 46 estimaciones) frente a otros realizados en un contexto no universitario (sub-muestra de 6 estimaciones). Se aprecia que el impacto de los MRIs en las calificaciones es positivo, pero todavía moderado-reducido para ambos grupos, aunque diferenciado, ya que se observa un efecto claramente superior para experimentos en el ámbito no universitario. En definitiva, observamos una efectividad de los MRIs sobre el rendimiento académico cada vez menor a medida que se eleva el nivel de complejidad en la enseñanza.

Puesto que, en este escenario se detecta aún un elevado valor de heterogeneidad ($I^2=.8583$ para el grupo universitario; $I^2=.7910$ para estudios no universitarios), decidimos centrarnos en el ámbito universitario, introduciendo una segunda variable moderadora, basada en la *tipología de disciplina científica*, a partir de la codificación en 2 dimensiones y 4 categorías explicadas en el apartado 2.

La Tabla 2 muestra la conveniencia de aplicar no sólo un Modelo EF sino también un Modelo EA, dado que el nivel de heterogeneidad, aunque se reduce, es aún moderado, especialmente para *Hard Sciences*. La MRE estimada es positiva en todos los casos, excepto para *Applied Soft Sciences* ($g=-0.0018$), aunque sin significatividad estadística. Cuando comparamos la MRE resultante en el resto de ciencias, observamos un efecto más débil en el caso de las *Pure Hard Sciences* ($g=0.1180$, $p<.01$), mientras que tanto en las *Pure Soft Sciences* ($g=0.3520$), como en las *Applied Hard Sciences* ($g=0.3921$), se obtiene un efecto estadísticamente significativo de los MRIs sobre las calificaciones académicas, claramente por encima del resultante en el MA anterior (ver Tabla 1). En este sentido, más allá de diferencias en los enfoques aplicados para la enseñanza entre las distintas disciplinas (Lindblom-Ylänne et al., 2006), destacamos la divergencia encontrada en el impacto de los MRIs entre ambas categorías de *Pure Science*, registrándose un efecto superior en el rendimiento académico de los estudiantes de *Pure Soft Sciences*. Este resultado corroboraría la hipótesis introducida por Laird (2008), acerca de que los estudiantes de *Soft Sciences* muestran mayor disposición hacia el aprendizaje activo, que, como es sabido, es una de las características que definen el uso de MRIs en procesos de enseñanza.

		DISCIPLINAS UNIVERSIDAD
--	--	--------------------------------

META-ANÁLISIS	NIVEL EDUCATIVO		Pure		Applied	
	Universidad	No Universidad	Hard	Soft	Hard	Soft
Tamaño muestral	46	6	17	12	10	7
Modelo EF (g Hedges)	0.0909***	0.5496***	0.0522***	0.1982***	0.3790***	0.0250
Modelo EA (g Hedges)	0.2156***	0.4801*	0.1180**	0.3520***	0.3921**	-0.0018
ANÁLISIS DE HETEROGENEIDAD						
Q test	317.6924***	23.9266***	130.0387***	42.1937***	91.5698***	12.3390*
I ² (%)	85.8354	79.1027	87.6960	73.9297	90.1714	51.3735

Significatividad al ***1%, **5%, *10%, respectivamente.

Tabla 2. Resultados del MA con variables moderadoras excluyendo atípicos (DeSorbo et al., 2013)

La mayor efectividad de los MRIs obtenida para las *Applied Hard Sciences* ($g=0.3921$, $p<.05$), se explica, de acuerdo con Neuman (2001), por el hecho de que el formato de preguntas con respuestas múltiples (instrumento habitualmente utilizado para la implementación de los MRIs), está más extendido en las *Applied Sciences* que en las *Pure Sciences*.

Finalmente, la escasa relevancia resultante del análisis de sesgos de publicación llevado a cabo, según la metodología propuesta por Borenstein et al. (2009), revela la robustez de nuestras estimaciones, salvo en el caso de las *Applied Soft Sciences*, que es no significativo.

5. CONCLUSIONES

En un nuevo contexto, en el que los avances tecnológicos han abaratado sustancialmente el uso de los MRIs, este trabajo sintetiza cuantitativamente, mediante un MA, todas las evaluaciones que se han hecho sobre el impacto de estos dispositivos en el rendimiento académico.

Los resultados muestran como dicho impacto depende del ámbito educativo en el que se introduzcan los MRIs. Así, se observa un efecto claramente significativo (al 1% y positivo), de los MRIs tanto en las enseñanzas universitarias como en la no universitarias, si bien el impacto es claramente más elevado en contextos no universitarios. Dentro de los estudios universitarios, el nivel de efectividad es muy heterogéneo, siendo mayor entre las *Pure Soft Sciences* (como Antropología, Sociología o Psicología) y en la categoría de las *Applied Hard Sciences* (principalmente Medicina e Ingeniería). No se encuentra efecto significativo sobre las *Applied Soft Sciences* entre las que se encuentra la Economía, con lo que no se podría determinar a priori la efectividad de su implementación en las enseñanzas de Economía Aplicada. Precisamente por esa falta de significatividad, sería deseable la publicación de más evidencia empírica que evalúe el efecto de la introducción de MRIs en materias de Economía Aplicada, que permita extraer conclusiones más robustas e incluso realizar un MA específico para esta disciplina.

En resumen, esta variabilidad de los resultados de los MRIs sugiere que aquellas instituciones que deseen introducirlos en su docencia opten por una introducción escalonada, evaluando sus posibles efectos en el rendimiento académico. Sin embargo, en el escenario tecnológico actual, con costes económicos de introducción de los MRIs despreciables, es más que probable que el Análisis Coste Beneficio Social fuera positivo en la mayoría de las disciplinas.

REFERENCIAS

- Arneja, J.S., Narasimhan, K., Bouwman, D., & Bridge, P.D. (2009). Qualitative and Quantitative Outcomes of Audience Response Systems as an Educational Tool in a Plastic Surgery Residency Program. *Plastic and Reconstructive Surgery Journal*, December, 2179-2184.
- Becher, T. (1989) *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 195-203.
- Blasco-Arcas, L., Buil, I., Hernández-Ortega, B., & Sese, F. J. (2013). Using clickers in class. The role of interactivity, active collaborative learning and engagement in learning performance. *Computers & Education*, 62, 102-110.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Bright, D. R., Reilly Kroustos, K., & Kinder, D. H. (2013). Audience response systems during case -based discussions: A pilot study of student perceptions. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 5(5), 410-416.
- Castillo-Manzano, J.I., Castro-Nuño, M., Sanz Díaz, M.T., & Yñiguez, R. (2015). Does pressing a button make it easier to pass an exam? Evaluating the effectiveness of interactive technologies in higher education. *British Journal of Educational Technology*, DOI: 10.1111/bjet.12258.
- Castro-Nuño, M., Molina-Toucedo, J. A., & Pablo-Romero, M. P. (2013). Tourism and GDP: A meta-analysis of panel data studies. *Journal of Travel Research*, 52(6) 745–758.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DeSorbo, A.L., Noble, J.M., Shaffer, M., Gerin, W. & Williams, O.A. (2013). The Use of an Audience Response System in an Elementary School–Based Health Education Program. *Health Education and Behavior*, 40(5), 531-535.
- Fernández-Alemán, J.L., Sánchez, A.B., López, M.J., & López, J.J. (2014). Examining the Benefits of Learning Based on an Audience Response System When Confronting Emergency Situations. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 32(5), 207–213.
- Gauci, S., Dantas, A. Williams, D., & Kemm, R. (2009). Promoting student-centered active learning in lectures with a personal response system. *Advances in Physiology Education*, 33 60–71.
- Han, J. H. (2014). Closing the Missing Links and Opening the Relationships among the Factors: A Literature Review on the Use of Clicker Technology Using the 3P Model. *Educational Technology and Society*, 17(4), 150–168.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring Inconsistency in Meta-analyses. *British Medical Journal*, 327, 557-60.
- Hill, A., & Babbit, B. (2013). Examining the Efficacy of Personal Response Devices in Army Training. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 12, 1-12.
- Kay, R. H., & LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. *Computers & Education*, 53, 819-827.
- Lam, P., McNaught, C., Lee, J., & Chan, M. (2014). Disciplinary difference in students' use of technology, experience in using eLearning strategies and perceptions towards eLearning. *Computers & Education* 73, 111–120.

- Laird, T. F. N., Shoup, R., Kuh, G. D., & Schwarz, M. J. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469-494.
- Lara, J.A., Lizcano, D., Martínez, M.A., Pazos, J., & Riera, T. (2014). A system for knowledge discovery in e-learning environments within the European Higher Education Area – Application to student data from Open University of Madrid, UDIMA. *Computers & Education*, 72, 23-36.
- Léger, M. Bourque, J. & Richard, J. (2010). Influence des télévotants sur le résultat scolaire: une méta-analyse. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 7(2), 35-47.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merchant, Z., Goetz, E. Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education* 70, 29–40.
- Morling, B., McAuliffe, M., Cohen, L., & DiLorenzo, T.M. (2008). Efficacy of Personal Response Systems ("Clickers") in Large, Introductory Psychology Classes. *Teaching of Psychology*, 35, 45-50.
- Mohr, T. M. (2013). iClickers and student performance. *International Review of Economics Education*, 14, 16-23.
- Mostyn, A. Meade, O., & Lymn, J. (2012). Using Audience Response Technology to provide formative feedback on pharmacology performance for non-medical prescribing students - a preliminary evaluation. *British Medical Education*, 12(113), 2-8.
- Nelson, C., Hartling, L., Campbell, S., & Oswald, A. (2012). The effects of audience response systems on learning outcomes in health professions education. A BEME systematic review, guide no. 2. *Medical Teacher*, 34, 386-405.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary Differences and University Teaching. *Studies in Higher Education*, 26 (2), 135-146.
- Vital, F. (2012). Creating a Positive Learning Environment with the Use of Clickers in a High School Chemistry Classroom. *Journal of Chemical Education*, 89, 470-473.
- White, P., Syncox, D. & Alters, B. (2011). Clicking for grades? Really? Investigating the use of clickers for awarding grade-points in postsecondary education. *Interactive Learning Environments*. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/10494821003612638>

Anexo: Estudios considerados en el meta -análisis

Nº	Referencia Bibliográfica	Nivel Educativo	Disciplina Universitaria
1	Agbatogun, A.O. (2012). Exploring the Efficacy of Student Response System in a Sub-Saharan African Country: A Sociocultural Perspective. <i>Journal of Information Technology Education: Research</i> , 11, 249-267.	No universitario	-
2	Barnes, L.J. (2008). Lecture-Free High School Biology Using an Audience Response System. <i>The American Biology Teacher</i> , 70 (9), 531-536.	No universitario	-
3	Brady, M., Seli, H., & Rosenthal, J. (2013). "Clickers" and metacognition: A quasi-experimental comparative study about metacognitive self-regulation and use of electronic feedback devices. <i>Computers & Education</i> 65, 56-63.	Universitario	Pure Soft
4	Castillo-Manzano, J.I., Castro-Nuño, M., Sanz Díaz, M.T., & Yñiguez, R. (2015). Does pressing a button make it easier to pass an exam? Evaluating the effectiveness of interactive technologies in higher education. <i>British Journal of Educational Technology</i> ,	Universitario	Applied Soft
5	Christopherson, K. M. (2011). Hardware or Wetware: What Are the Possible Interactions of Pedagogy and Technology in the Classroom? <i>Teaching of Psychology</i> , 38(4), 288-292.	Universitario	Pure Soft
6	DeSorbo, A.L., Noble, JM., Shaffer, M., Gerin, W. & Williams, O.A. (2013). The Use of an Audience Response System in an Elementary School-Based Health Education Program. <i>Health Education and Behavior</i> , 40(5), 531-535.	No universitario	-
7	Desrochers, M. N., & Shelnett, J. M. (2012). Effect of answer format and review method on college students learning. <i>Computers & Education</i> , 59, 946-951.	Universitario	Pure Soft
8	Elashvili, A., Denehy, G.E., Dawson, D.V., & Cunningham, M.A. (2008). Evaluation of an Audience Response System in a Preclinical Operative Dentistry Course. <i>Journal of Dental Education</i> , 72 (11), 1296-1303.	Universitario	Applied Hard
9	Fernández-Alemán, J.L., Sánchez, A.B., López, M.J., & López, J.J. (2014). Examining the Benefits of Learning Based on an Audience Response System When Confronting Emergency Situations. <i>CIN: Computers, Informatics, Nursing</i> , 32(5), 207-213.	Universitario	Applied Hard
10	FitzPatrick, K.A., Finn, K.E., & Campisi, J. (2011). Effect of personal response systems on student perception and academic performance in courses in a health sciences curriculum. <i>Advances in Physiology Education</i> , 35, 280-289.	Universitario	Applied Hard
11	Gauci, S., Dantas, A. Williams, D., & Kemm, R. (2009). Promoting student-centered active learning in lectures with a personal response system. <i>Advances in Physiology Education</i> , 33 60-71.	Universitario	Applied Hard
12	Gebru, M.T., Phelps, A.J., & Wulfsberg, G. (2012). Effect of clickers versus online homework on students' long-term retention of general chemistry course material. <i>Chemistry Education Research and Practice</i> 13, 325-329.	Universitario	Pure Hard
13	Jones, S.J., Crandall, J., Vogler, J.S., Robinson, D.H. (2013). Classroom response systems facilitate student accountability, readiness, and learning. <i>J. Educational Computing Research</i> , 49(2), 155-171.	Universitario	Pure Soft
14	Kang, H., Lundeberg, M., Wolter, B., DelMas, R. & Herreid, C. (2012). Gender differences in student performance in large lecture classrooms using personal response systems ("clickers") with narrative case studies. <i>Learning, Media and Technology</i> , 37(1) 53-76.	Universitario	Pure Hard
15	King, S. O., & Robinson, C. L. (2009). Pretty Lights and Maths! Increasing student engagement and enhancing learning through the use of electronic voting systems. <i>Computers & Education</i> , 53, 189-199.	Universitario	Pure Hard
16	Levesque, A. (2011) Using Clickers to Facilitate Development of Problem-Solving Skills. <i>CBE—Life Sciences Education</i> , 10, 406-417.	Universitario	Pure Hard
17	Lin, Y-C., Liu, T-C., & Chu, C-C. (2011). Implementing clickers to assist learning in science lectures: The Clicker-Assisted Conceptual Change model. <i>Australian Journal of Educational Technology</i> , 27(6), 979-996.	Universitario	Pure Hard
18	Liu, F.C., Gettig, J.P., & Fjortoft, N. (2010). Impact of a Student Response System on Short- and Long-Term Learning in a Drug Literature Evaluation Course. <i>American Journal of Pharmaceutical Education</i> , 74 (1), 1-5.	Universitario	Applied Hard
19	Mayer, R. E., Stull, A., DeLeeuw, K., Almeroth, K., Bimber, B., Chun, D., Bulger, M., Campbell, J., Knight, A., & Zhang, H. (2009). Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes. <i>Contemporary Educational Psychology</i> , 34, 51-57.	Universitario	Pure Soft
20	Millor, M., Etxano, J., Slon, P., García-Barquín, P., Villanueva, A., Bastarrika, G. & Pueyo, J.C. (2015). Use of remote response devices: an effective interactive method in the long- term learning. <i>European Radiology</i> , 25, 894-900.	Universitario	Applied Hard
21	Morling, B., McAuliffe, M., Cohen, L., & DiLorenzo, T.M. (2008). Efficacy of Personal Response Systems ("Clickers") in Large, Introductory Psychology Classes. <i>Teaching of Psychology</i> , 35, 45-50.	Universitario	Pure Soft
22	Mun, W. K., Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2009). The impact of the use of response pad system on the learning of secondary school physics concepts: A Singapore quasi-experiment study. <i>British Journal of Educational Technology</i> , 40(5), 848-860.	No universitario	-
23	Patterson, B., Kilpatrick, J., & Woebkenberg, E. (2010). Evidence for teaching practice: The impact of clickers in a large classroom environment. <i>Nurse Education Today</i> , 30, 603-607.	Universitario	Applied Soft
24	Roberson, D. (2009). Using a Student Response System to Reduce Academic Cheating. <i>Nurse Educator</i> , 34(2), 60-63.	Universitario	Applied Soft
25	Rothman, S. (2014). A Study of Twitter and Clickers as Audience Response Systems in International Relations Courses. <i>PS: Political Science and Politics</i> , 47(3), 698-702.	Universitario	Pure Soft
26	Shaffer, D.M. & Collura, M.J. (2009). Evaluating the Effectiveness of a Personal Response System in the Classroom. <i>Teaching of Psychology</i> , 36, 273-277.	Universitario	Pure Soft
27	Stowell, JR., Oldham, T., & Bennett, D. (2010). Using Student Response Systems ("Clickers") to Combat Conformity and Shyness. <i>Teaching of Psychology</i> , 37, 135-140.	Universitario	Pure Soft

28	Sun, J. C-Y. (2014). Influence of polling technologies on student engagement: An analysis of student motivation, academic performance, and brainwave data. <i>Computers & Education</i> , 72, 80–89.	Universitario	Applied Soft
29	Tlhoaele, M., Hofman, A., Naidoo, A., & Winnips, K. (2014). Using clickers to facilitate interactive engagement activities in a lecture room for improved performance by students. <i>Innovations in Education and Teaching International</i> , 51(5), 497-509.	Universitario	Applied Hard
30	Tregonning, A.M., Doherty, D.A., Hornbuckle, J. & Dickinson, J.E. (2012). The audience response system and knowledge gain: A prospective study. <i>Medical Teacher</i> , 34, 269–274.	Universitario	Applied Hard
31	Vana, K.D, Silva, G.E, Muzyka, D. & Hirani, L.M. (2011). Effectiveness of an Audience Response System in Teaching Pharmacology to baccalaureate nursing students. <i>Computers, Nursing Informatics</i> , 29(6), 326–334.	Universitario	Applied Soft
32	Vital, F. (2012). Creating a Positive Learning Environment with the Use of Clickers in a High School Chemistry Classroom. <i>Journal of chemical Education</i> , 89, 470-473.	No universitario	-
33	Voelkel, S., & Bennett, D. (2014). New uses for a familiar technology: introducing mobile phone polling in large classes. <i>Innovations in Education and Teaching International</i> , 51, 46-58.	Universitario	Pure Hard

MESA 3: TRABAJOS FIN DE CARRERA

METODOLOGÍAS DOCENTES ÚTILES PARA EL TFM Y SU EVALUACIÓN POR EL ALUMNADO

Isabel Vázquez Bermúdez, Manuel Luis Pazos Casado y Myriam González-Limón

CÓMO AFRONTAN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DE CONTABILIDAD LA MATERIA DE TRABAJO FIN DE GRADO

José Antonio Camúñez Ruiz, José Antonio Donoso Anes y Francisco Serrano Domínguez

ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN LA FACULTAD DE TURISMO Y FINANZAS

Francisco Javier Quirós Tomás y María del Carmen Díaz Fernández

Metodologías docentes útiles para el TFM y su evaluación por el alumnado

Vázquez Bermúdez, Isabel

Universidad de Sevilla

ivazquez@us.es

González-Limón, Myriam

Universidad de Sevilla

miryam@us.es

Pazos Casado, Manuel Luis

Universidad de Sevilla

pazos@us.es

Resumen

La elaboración del Trabajo Fin de Máster (TFM) en el Máster en Dirección y Planificación del Turismo (MDPT) requiere de una serie de competencias que deben ser desarrolladas en la asignatura *Métodos de Investigación Aplicados al Turismo*.

En este trabajo se analiza la utilidad de las innovaciones docentes que se han ido introduciendo en los últimos años en la asignatura, complementarias a la clase magistral, encaminadas fundamentalmente, a la elaboración con éxito del TFM. Se expone la opinión/satisfacción del alumnado con las implementaciones innovadoras realizadas. Los resultados orientarán al equipo docente sobre la conveniencia o no de mantener la metodología implementada.

Palabras clave: *Innovación Docente, Metodologías, Trabajo Fin de Máster, Evaluación.*

1. INTRODUCCIÓN

La integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto la reestructuración absoluta del sistema de titulaciones, desde las Diplomaturas (3 años) y Licenciaturas (4 ó 5 años) a los Grados y Máster (4+1). La regulación de tal transformación parte del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. La realización de un trabajo o proyecto fin de estudios, tanto en Grado como en Máster, ha universalizado para el Sistema Universitario Español una de las principales competencias que deben ser adquiridas en el aprendizaje, así como un elemento clave para la evaluación de la calidad de las propias titulaciones (Mateo et al., 2012: 28).

Los Másteres se configuran como titulaciones que proporcionan una formación multidisciplinar avanzada, dirigida a la consecución de altos niveles de conocimiento, de especialidades profesionales o de iniciación a la investigación (R.D. 1393/2007). La evaluación continua del proceso de aprendizaje, incluida en la Declaración de Bolonia, se concreta al finalizar los estudios en la realización del denominado Trabajo de Fin de Máster.

La realización del TFM exige, no sólo el dominio de las capacidades propias de la titulación, sino las específicas que se relacionan con el diseño, planteamiento, desarrollo y exposición de un trabajo académico de alto nivel, por lo que, en una gran parte de los Planes de estudios de las titulaciones se cuenta con asignaturas específicas que proporcionan herramientas muy útiles para el logro del éxito en la elaboración y su defensa.

El MDPT, de la Universidad de Sevilla, se implanta¹² con los objetivos de formar profesionales de alto nivel aptos para asumir tareas de gestión, dirección y planificación en los diferentes establecimientos, actividades e instituciones públicas y privadas del sector turístico, así como de expertos orientados a la investigación y el desarrollo de conocimientos en el campo de la actividad turística. La propia Declaración de Bolonia establece en su anexo I la necesidad de establecer desde la Universidad no sólo unos adecuados programas integrados de estudio y formación, sino también de investigación, de forma que los resultados de todo el esfuerzo conjunto repercutan nuevamente en nuestra propia sociedad (Anguís, 2007).

El plan de estudios del MDPT incluye la asignatura *Metodología de Investigación en Turismo* por una doble razón. Por un lado, para facilitar al alumnado las herramientas adecuadas para finalizar con éxito la realización del TFM. Por otro, proporcionar a futuros investigadores capacidades y habilidades básicas para el desarrollo de un proyecto de investigación y la elaboración de artículos científicos, así como de la elaboración de una Tesis Doctoral, para el alumnado encaminado a realizar el Programa de Doctorado en Turismo que se imparte en la Universidad de Sevilla.

En este trabajo evaluamos la utilidad de la metodología docente empleada en la asignatura, para explorar posibles medidas de mejora en la misma, orientadas al cumplimiento final de los objetivos que se exponen a continuación.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del trabajo se concretan en dos:

1) Conocer la opinión/satisfacción y la valoración del alumnado sobre la utilidad de las metodologías innovadoras implementadas en la asignatura *Métodos de Investigación Aplicados al Turismo* para la elaboración del TFM

2) Formular resultados que permitan establecer propuestas de mejora para ese objetivo final: obtener las competencias necesarias para la realización del TFM.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha seguido la siguiente metodología de investigación:

- a) Revisión de la literatura
- b) Análisis de la normativa estatal, de la Universidad de Sevilla y de los Másteres, así como de las competencias a adquirir propias del MDPT y del TFM
- c) Descripción de la asignatura y de las competencias a desarrollar en la misma
- d) Concreción de las actividades que conllevan las innovaciones docentes implementadas
- c) Encuesta para conocer la opinión del alumnado: características de la muestra y resultados obtenidos
- d) Elaboración de conclusiones y consideraciones finales

¹² En el curso 2008/2009 se imparte la primera edición del mismo, tras la autorización de la Junta de Andalucía (Acuerdo de C.G. de 13 de mayo de 2008, por el que se autoriza la implantación de enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos oficiales de Máster y Doctorado, en las Universidades de Andalucía, para el curso académico 2008/2009, BOJA nº 106, 29/5/2008).

4. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica sobre las innovaciones docentes que se han aplicado en alguna asignatura con el objetivo de alcanzar las competencias para la elaboración de un TFM.

La búsqueda se ha realizado en el Google Scholar y Dialnet. Los términos de búsquedas empleados en el Google Scholar han sido: *Metodologías, Innovación Docente, Innovaciones Docentes* y “*Trabajo Fin de Máster*”; siendo los resultados en el Google Scholar sin intervalo de fecha, 529 entradas, muchos de ellas, eran Trabajos Fin de Máster realizados por el alumnado, y no relacionado con la temática de este trabajo.

En la búsqueda en Dialnet nos aparecieron treinta y dos artículos y cuatro capítulos de libro con la búsqueda del término “*Trabajo Fin de Máster*”. Después de su lectura y análisis, observamos que tratan otros aspectos y perspectivas, como las siguientes: si los TFM contribuyen a los resultados de aprendizaje planificados, valorando las competencias y resultados de aprendizajes del TFM (De Pro et al., 2013); la minusvaloración del tiempo de dedicación del alumnado al TFM que desvirtúan los ECTS (Sánchez y Tovar, 2011); la utilización de herramientas web para la elaboración de TFG y TFM (Márquez, 2014); la creación de un Massive Open Online Course (MOOC) (Cuevas-Cerveró et al., 2015), o estrategias metodológicas para el aprendizaje basado en proyectos de investigación (Moral et al., 2015). Otros tratan aspectos de la evaluación; como la del TFM en el Máster Universitario en Estrategia y Marketing de la Empresa (MUEME) donde presentan una propuesta de una guía para llevar a cabo esa valoración (Díaz et al., 2011); y las reflexiones sobre el desarrollo y la evaluación de TFM del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la especialidad de Matemáticas por la UCLM (González-Calero y Turégano, 2011).

Los Trabajos Fin de Titulaciones o de Máster se han analizado desde otras perspectivas, algunos tienen el objetivo de conocer la opinión y satisfacción del alumnado: sobre el proceso de desarrollo del TFG/TFM, la labor del Centro y el programa formativo, la función del tutor asignado, y la satisfacción general con el trabajo, así como presentan una propuesta de una ficha para su seguimiento (Fernández Sánchez et al., 2015); otros, valoran el perfil del profesorado respecto a la idoneidad de los contenidos asignados en los Trabajos Fin de Titulación (Minuesa et al., 2014). Hemos observado se han desarrollado proyectos de innovación docente con el objetivo de mejorar la capacidad de expresión oral para la defensa TFM y facilitar contacto con foros profesionales dando orientaciones para emprender actividad en ellos (Grau Ruíz, 2015).

En la revisión de la literatura se confirma que esta ponencia es novedosa, dado que hay pocos trabajos que tratan esta temática desde la perspectiva planteada.

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN (NORMATIVA Y COMPETENCIAS)

5.1. Normativa

5.1.1. Normativa estatal

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las

enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Máster Universitario y Doctorado, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, describe en el artículo 15 que las enseñanzas oficiales de Máster (de entre 60 y 120 créditos) concluirán con la elaboración y defensa pública de un TFM que tendrá entre 6 y 30 créditos, que deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

5.1.2. Normativa de la Universidad de Sevilla

En la normativa regulatoria de los trabajos fin de carrera, aprobada por acuerdo de Consejo de Gobierno de 21 de diciembre de 2009, se define en términos generales el trabajo fin de carrera (Grado o Máster) como “la realización por parte del estudiante, bajo la dirección de un tutor, de un proyecto, memoria o estudio sobre un tema de trabajo que se le asignará y en el que desarrollará y aplicará conocimientos, capacidades y competencias adquiridos en la titulación”. Otros aspectos generales que quedan también regulados por la normativa general son el número de autores, las funciones del tutor, las comisiones evaluadoras y tribunales de apelación, así como la evaluación y calificación de los mismos.

5.1.3. Normativa específica del Máster de la Facultad de Turismo y Finanzas

La FTF cuenta con una normativa propia¹³ que regula en mayor detalle los aspectos no recogidos en la normativa general de la Universidad y que es de directa aplicación al MDPT.

Además, la Facultad de Turismo y Finanzas elaboró una Guía orientadora para la realización del TFM, con el objetivo de que el estudiante “cumpla con los requisitos de calidad y rigor que le son propios”¹⁴. Según indica la Guía, el TFM puede ser un proyecto de investigación teórico y/o empírico sobre un problema/aspecto del sector, o bien un proyecto de investigación práctico sobre un problema/aspecto específico aplicado en una organización o destino determinado. La guía recoge todas las fases de elaboración del trabajo, desde la realización de la matrícula hasta las características y requisitos de la evaluación del trabajo, su presentación pública, procedimiento de nombramiento de las comisiones evaluadoras, así como los criterios de evaluación y calificación final del mismo. Asimismo, recoge el proceso de elección y asignación de tema y tutor, procurando que sea respetado el interés del alumnado.

En la Guía se sugiere, además, la elaboración de un plan de investigación, donde se establecen los objetivos, estado de la cuestión, justificación del tema, metodología, referencias básicas, y un cronograma donde reflejar el ritmo de avance previsto del trabajo. En su apartado 9, informa de la utilidad de la asignatura *Métodos de Investigación aplicados al Turismo*, que “proporciona al estudiante las herramientas y los conocimientos necesarios para la elaboración de diseños de investigación turísticas”. Asimismo, la Guía incluye la estructura propuesta y un formato homogéneo para la presentación del trabajo.

Por último, se hacen explícitos los criterios de evaluación en los que la Comisión Evaluadora debe apoyarse para la calificación del mismo: estructura y formato; objetivos; selección y tratamiento de la literatura; referencias y bibliografía; metodología; contenido y análisis desarrollado; conclusiones; aplicabilidad al sector (salvo en proyectos de investigación teóricos) y defensa.

¹³ Aprobada en Junta de Centro de 12 de julio de 2010 (Aprobada por la Universidad en Consejo de Gobierno de 26 de noviembre de 2010)

¹⁴ http://ftf.us.es/master_udpt/guia_estudiante_trabajo_de_fin_de_master.pdf

5.2. Objetivos y/o Competencias

5.2.1. Del Máster en Dirección y Planificación del Turismo

La memoria de verificación del Máster establece, dentro de los objetivos generales, la implantación efectiva del Doctorado en Turismo, paso fundamental ante la importancia económica y social del turismo en España, completando, de este modo, la plena inserción de los estudios superiores de turismo en la Universidad, proceso iniciado en 1996.

Asimismo, en la descripción¹⁵ del Máster, se hace especial referencia al objetivo de “formar expertos que contribuyan a la creación de conocimientos mediante su actividad investigadora en el ámbito turístico, potenciando así su consolidación y modernización”.

5.2.2. Competencias específicas de los TFM

Las competencias que deben adquirir los alumnos de Máster fueron elaboradas siguiendo las pautas marcadas por el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). En consonancia con ello, para los TFM se establecieron las siguientes competencias específicas:

G21. Sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.

G22. Sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

G23. Sepan comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados de un modo claro y sin ambigüedades.

G24. Posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

5.2.3. Competencias que deben ser adquiridas tras el TFM en el MDPT

En la Memoria de Verificación del Título, se recogen las principales competencias que deben ser alcanzadas una vez finalizado el TFM, según las cuales, el estudiante debería estar capacitado para: a) Examinar críticamente y en profundidad un tema de interés en un área de estudio. b) Buscar los datos necesarios de diversas fuentes de información para analizar y evaluar un problema. c) Demostrar una comprensión de la bibliografía pertinente en el tema seleccionado. d) Analizar los datos de la investigación de una manera sistemática y a un nivel profesional. e) Interpretar y evaluar con espíritu crítico los resultados obtenidos. f) Vincular los conocimientos con las diferentes áreas empresariales y con el entorno real. g) Analizar un tema en su contexto más amplio, mantener el argumento y presentar conclusiones en relación con la política y las repercusiones prácticas en la empresa y en la gestión pública. h) Exponer el trabajo realizado y lograr una comunicación efectiva.

6. DESCRIPCIÓN Y COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA *MÉTODOS DE*

¹⁵ http://www.us.es/estudios/master/master_M063?p=3

INVESTIGACIÓN APLICADOS AL TURISMO

La asignatura obligatoria, de 3 créditos, desarrollada en el primer cuatrimestre, se concibe, dentro del Plan de estudios del Máster, como un complemento formativo que permite al alumnado adquirir las capacidades necesarias para afrontar con éxito la elaboración y defensa del TFM. En el Programa de la asignatura se establecen los siguientes Objetivos Generales, que constituyen a su vez las Competencias específicas:

- 1.- Comprender las bases del planteamiento metodológico de la investigación en turismo
- 2.- Desarrollar un conocimiento de las herramientas básicas de búsqueda y recuperación de la información especializada en turismo y poner en práctica las habilidades informacionales e informáticas destacando el uso de las nuevas tecnologías
- 3.- Dominar el conocimiento de las principales variables representativas del turismo, especialmente las que permiten analizar la oferta y demanda en el mercado turístico
- 4.- Identificar los organismos, empresas e instituciones que generan información turística, conocer sus contenidos y manejar correctamente las fuentes de información turística
- 5.- Conocer los principales métodos de obtención de información, tanto cuantitativos como cualitativos
- 6.- Desarrollar la habilidad de elaborar y recoger encuestas de opinión
- 7.- Capacitar a los alumnos en la realización de informes sobre coyuntura turística, métodos de previsión y para la lectura e interpretación de las investigaciones y estudios elaborados por otros profesionales en materia turística
- 8.- Dominar las claves del tratamiento de la información obtenida
- 9.- Capacitar al alumno para iniciar un programa de doctorado que culmine con la realización de una tesis doctoral en materias relacionadas con el Turismo

El proyecto docente de la asignatura, por su parte, detalla los contenidos de la misma, estructurados en los siguientes bloques: 1.- Principios básicos de la investigación en Turismo; 2.- Obtención de la información; 3.- Del proyecto a la presentación de resultados. Componen el programa seis temas¹⁶, que recogen los principales contenidos teóricos y prácticos que se imparten en las 15 horas presenciales.

7. INNOVACIONES DOCENTES IMPLEMENTADAS

En la asignatura, la tradicional y exclusiva clase magistral se ha ido sustituyendo por cuatro bloques de actividades, en las que prima la intensa participación del alumnado. Las actividades desarrolladas y tareas que conllevan son las siguientes:

- 1.- Conocimiento y manejo de las fuentes primarias y secundarias de información y de los recursos¹⁷ que ofrece la Biblioteca de la Universidad de Sevilla. La formación teórica, que se realiza con la colaboración del personal de la Biblioteca de la FTF, se complementa con tres

¹⁶ Tema1. Los principios básicos y el proceso de investigación en Turismo; Tema 2. Los métodos de obtención de la información: las fuentes estadísticas; Tema 3. Fuentes primarias y secundarias de información; Tema 4. Los métodos de obtención de la información: el enfoque cuantitativo y cualitativo; Tema 5. Proyectos e informes de investigación. El TFM. La tesis doctoral en Turismo; Tema 6. Métodos de Investigación Cuantitativos en Turismo.

¹⁷ Contenidos: 1. Recursos electrónicos de la BUS. Accesos y conexiones; 2. Tipología y Recuperación de la información (Tipos documentales. Las herramientas de recuperación de la información. Catálogos de bibliotecas. Sumarios electrónicos); 3. Bases de datos referenciales, bibliográficas y a texto completo. Factor de impacto de publicaciones periódicas; 4. Fuentes de información económico-financieras. Otros documentos electrónicos; 5. Portales especializados en Turismo; 6. Evaluación de la información; 7. Gestores de Referencias bibliográficas.

tareas con una participación activa del alumnado:

- a) Buscar y localizar información sobre un tema de interés
- b) Localizar recursos más relevantes en el área de Turismo
- c) Practicar con el gestor de referencias Mendeley. Estas prácticas son un elemento más a tener en cuenta en la calificación de la asignatura.

2.- Actividad presencial que pretende dar a conocer y revisar las principales técnicas del análisis cuantitativo¹⁸. Incluye una conferencia¹⁹ de un profesor invitado especialista en dichas técnicas, en una sesión con un importante componente práctico.

3.- Clases teóricas²⁰ presenciales y empleo de la plataforma de enseñanza virtual. El peso de las clases magistrales²¹ se ha visto sustancialmente reducido. Los materiales base de estas explicaciones fueron puestos a disposición del alumnado en la plataforma de enseñanza virtual

4.- Elaboración y defensa de un proyecto de TFM. Constituye la actividad a la que el alumnado debe dedicar una parte importante de las horas de trabajo no presencial de la asignatura. Para desarrollar las competencias que corresponden a la asignatura *Métodos de investigación en Turismo* y, de manera específica, con el objetivo de afrontar con éxito el TFM (asignatura obligatoria, 6 créditos, 2º cuatrimestre), se exige al alumnado la realización de un Proyecto de TFM.

Se encamina al alumnado a trabajar sobre un proyecto de investigación acorde con sus preferencias, sus intereses y sus capacidades. Se orienta para que éste pueda ser presentado a un/a investigador/a docente en el MDPT para solicitarle su orientación-tutoría.

Incluye las siguientes tareas:

- a) Buscar los temas/líneas de investigación que pudieran ser objeto de su futuro TFM
- b) Indagar sobre las líneas de investigación del profesorado del Máster para conocer sus líneas de investigación y aproximarse a aquél que, por afinidad en la línea de investigación, pudiera tutorizar su futuro TFM
- c) Realizar una aproximación teórica al tema, basada en búsquedas bibliográficas

¹⁸ Contenidos: 1. El papel de las técnicas de cuantitativas en la investigación en turismo; 2. Técnicas cuantitativas en revistas internacionales especializadas en turismo. Patrones de uso y tendencias recientes; 3. Técnicas estadísticas multivariantes en turismo. Concepto, clasificación y aplicaciones

¹⁹ *Métodos cuantitativos de investigación en Turismo*. Esta actividad se enmarca en el Plan de acción tutorial de la FTF. Su realización fue posible gracias a una ayuda del Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla, concedida en la convocatoria de 2015, para impulsar, implantar y/o consolidar los planes de orientación y acción tutorial (POAT) y para apoyar los Trabajos de Fin de Carrera, de grado y de máster en los centros propios de la Universidad de Sevilla.

²⁰ Contenidos: Los principios básicos y el proceso de investigación en Turismo. Los métodos de obtención de la información. Las fuentes estadísticas. El enfoque cuantitativo y cualitativo. Proyectos e informes de investigación. El TFM. La tesis doctoral en Turismo.

²¹ En las clases magistrales se explican los principios básicos de la investigación, así como los métodos de obtención de la información cuantitativa, fundamentalmente. También se detallan las características y exigencias de calidad de un proyecto de investigación, la estructura fundamental del mismo así como las diferencias entre los diferentes tipos de proyectos (profesionales, académicos), haciendo especial mención en el TFM y en la Tesis Doctoral. En ellas, se fomenta una intensa participación del alumnado ya que todos los temas son desarrollados partiendo de las respuestas de los discentes a una batería de preguntas previamente seleccionadas por el profesorado.

- d) Esbozar los objetivos y metodología del posible TFM
- e) Exponer en público los avances realizados como ensayo de lo que será la defensa del TFM
- f) Participar activamente en las exposiciones de sus compañeros y compañeras recogiendo ideas para su TFM
- g) Participar en la valoración y evaluación de los proyectos de sus compañeros y compañeras completando una tabla de valoraciones que incluye los principales ítems que la propia guía del estudiante enumera como fundamentales en la calificación del trabajo por la Comisión evaluadora. Esta actividad, constituye una experiencia de aprendizaje para el alumnado que debe observar las deficiencias y valorar las fortalezas de los trabajos que se presentan

8. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para conocer la satisfacción/opinión del alumnado sobre el modo en que estas actividades y tareas permiten alcanzar los objetivos pretendidos y ayudan a la realización del TFM, se ha elaborado un cuestionario que ha sido respondido por 16 discentes (5 hombres y 11 mujeres) de los 25 estudiantes del curso 2015-2016 a quienes se ha dirigido la encuesta. De ellos, sólo 2 carecen de la experiencia de haber realizado un TFG.

En la fecha en que se ha recogido la información (finales de abril 2016) todo el alumnado tenía definido el tema del TFM que iba a realizar y casi dos de cada tres habían comenzado a trabajar en él. En 13 de los 16 casos, el tutor o la tutora coincide con el previsto en el proyecto de TFM elaborado en la asignatura.

Entre los estudiantes que han respondido, seis piensan realizar la Tesis doctoral en Turismo. Cuatro de ellos ya iniciaron el máster con esta intención; otros dos, lo han decidido tras cursar la asignatura. Cuatro estudiantes han respondido que aún no lo tienen decidido y seis piensan, en esta fecha, no realizar la tesis.

9. RESULTADOS

A continuación se exponen y analizan las opiniones del alumnado sobre la utilidad de las cuatro actividades que se diferencian en la asignatura y las tareas que conllevan, así como la información aportada por el alumnado como "sugerencias y comentarios". Las respuestas sobre la satisfacción/utilidad percibida, obtenidas utilizando una escala de Likert de 1 a 5, y han sido agrupadas en las categorías "escasa", "media" y "elevada".

9.1. Actividad cuyos contenidos se han centrado en el conocimiento y manejo de los recursos que ofrece la Biblioteca de la Universidad de Sevilla

La actividad (con sesiones y ejercicios de búsqueda, citas y referencias) tiene, mayoritariamente, una utilidad elevada (*Tabla 1*) para los 3 objetivos pretendidos consistentes en conseguir familiarizarse con: a) Buscar y localizar información sobre el tema de interés; b) Localizar recursos más relevantes en el área de Turismo; c) Practicar con el gestor de referencias Mendeley.

Objetivos pretendidos:	Utilidad escasa		Utilidad elevada	
	Nº respuestas	%	Nº respuestas	%
Buscar y localizar información sobre el tema de interés	2	12,5%	10	62,6%,
Localizar recursos más relevantes en el área de Turismo	2	12,5%	14	87,5%
Practicar con gestor de referencias Mendeley	1	6,3%	12	75%

Tabla 1. Utilidad de la 1ª actividad cuyos contenidos se han centrado en el conocimiento y manejo de los recursos que ofrece la Biblioteca de la Universidad de Sevilla. Fuente: Elaboración propia.

Todos los estudiantes coinciden (Gráf. 1) en que ésta es una actividad que debe mantenerse, considerando que "es adecuada la importancia que se le concede a dicha actividad en la asignatura" (50%) ó que "debe concedérsele una importancia mayor" (31,3%).



Gráfico 1. Opinión del alumnado sobre la continuidad de la actividad 1. Fuente: Elaboración propia.

9.2. Actividad que pretende dar a conocer los "Métodos cuantitativos de investigación en Turismo": conferencia de profesor experto invitado y ejercicios prácticos.

Uno de los objetivos pretendidos con esta actividad es acercar al alumnado los Métodos cuantitativos de investigación en Turismo y, de esta forma, que pueda decidir en cuál profundizar. Las respuestas (Gráf. 2) muestran que en todos los casos se ha conseguido el objetivo, pero con distinta intensidad. Un 43,8% del alumnado ha elegido los valores superiores 4 ó 5 de la escala utilizada para determinar en qué grado están de acuerdo con la afirmación realizada "la actividad me ha permitido acercarme a los Métodos cuantitativos de investigación en Turismo y saber en cuál profundizar".

Se ha contrastado que el menor interés por esta actividad y las respuestas más en desacuerdo de la misma están asociados con aquellos casos (un tercio de los estudiantes) en los que el alumnado realiza un TFM de corte más cualitativo y en el que nada o en un grado muy escaso utiliza los métodos cuantitativos de investigación.

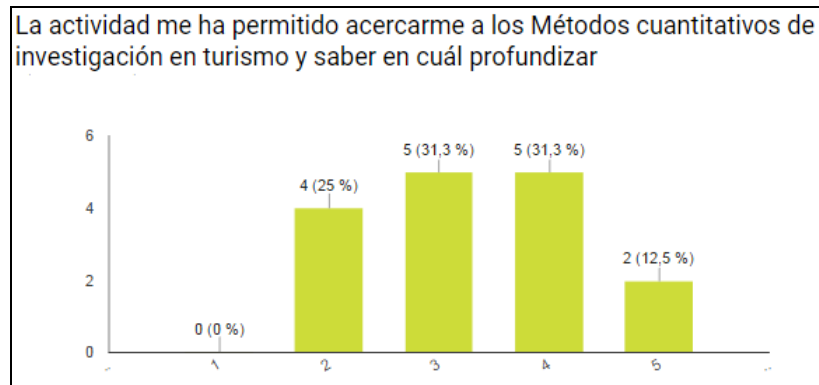


Gráfico 2. Opinión del alumnado sobre la utilidad de la actividad 2 para acercarse a los métodos cuantitativos de investigación en turismo. (1 muy en desacuerdo; 5 muy de acuerdo). Fuente: Elaboración propia.

El acuerdo es mayor (Gráf. 3) al considerar que "la actividad es de utilidad para su aplicación a la investigación en turismo en general". El 62,6% (2 de cada tres estudiantes) ha elegido las opciones 4 ó 5, frente a el 6,3% que ha elegido las opciones 1 ó 2 de la escala de Likert.

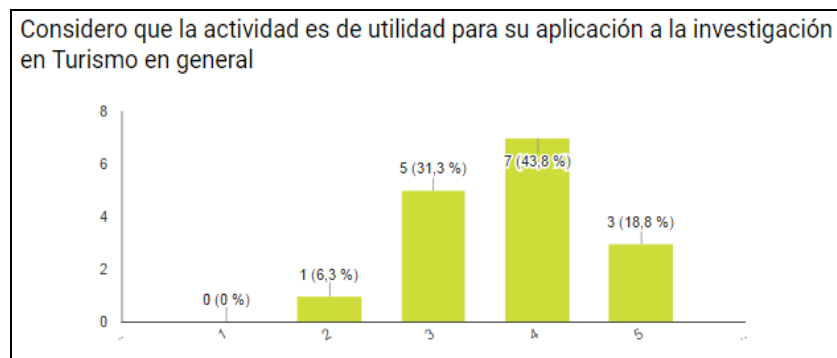


Gráfico 3. Opinión del alumnado sobre la utilidad de la actividad 2 para su aplicación a la investigación en turismo en general. (1 muy en desacuerdo; 5 muy de acuerdo). Fuente: Elaboración propia.

Al consultar sobre si debe mantenerse la actividad (Gráf.4) en la asignatura, solamente un 6,3% del alumnado considera que no debe mantenerse. Estas respuestas, como en el caso anterior, proceden del alumnado que realiza en su TFM una investigación cualitativa y no cuantitativa. Frente a ellos, (el 75%) 3 de cada 4 estudiantes consideran que "es adecuada la importancia que se le concede en la asignatura" (50%) o "debe concedérsele más importancia" (25%) en la asignatura.

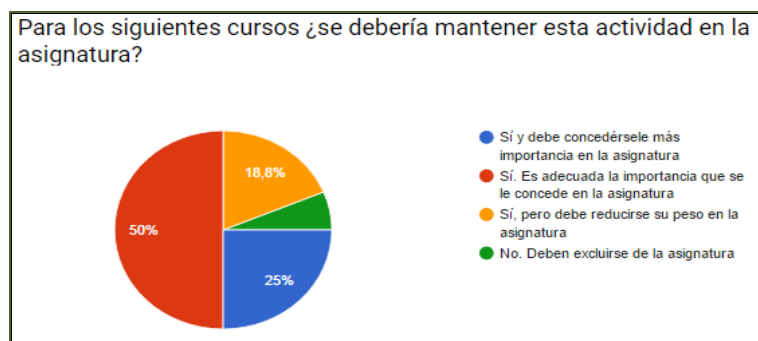


Gráfico 4. Opinión del alumnado sobre la continuidad de la actividad 2. Fuente: Elaboración propia.

9.3. Clases teóricas presenciales y empleo de la plataforma de enseñanza virtual

Se ha solicitado al alumnado que valore la utilidad de la asistencia a las clases teóricas presenciales y de los materiales puestos a disposición del alumnado en la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla. El alumnado mayoritariamente ha considerado "elevada" su utilidad para los distintos fines señalados, como muestra la *Tabla 2*.

Utilidad de las clases teóricas y materiales para....	Utilidad escasa		Utilidad elevada	
	Nº respuestas	%	Nº respuestas	%
Realizar el TFM	0	0%	12	75%
Iniciar la tesis doctoral en turismo	2	12,50%	7	43,75%
Realizar trabajos de investigación en turismo en general	0	0%	10	62,5%

Tabla 2. Utilidad de la actividad 3 para los distintos objetivos. Fuente: Elaboración propia.

En consonancia con la utilidad destacada por el alumnado para las distintas finalidades previstas, la totalidad de los estudiantes opinan (*Gráf. 5*) que "se debería seguir utilizando estos recursos en la asignatura", siendo más del 90% quienes opinan que "debe mantenerse con la misma importancia" o "aumentarse la importancia" de las mismas. Sólo un estudiante opina que debe reducirse su peso en la asignatura y ningún estudiante opina que debería eliminarse esta actividad.

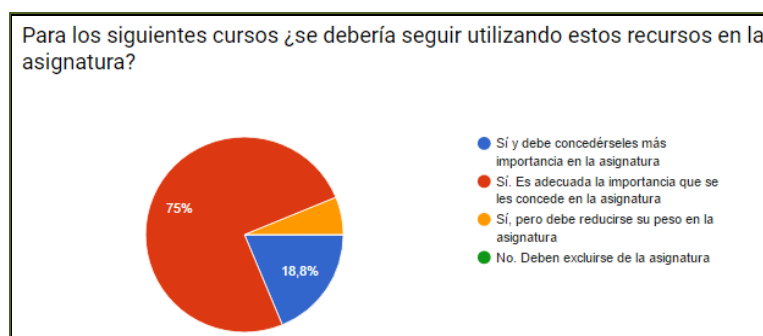


Gráfico 5. Opinión del alumnado sobre la continuidad de la actividad 3. Fuente: Elaboración propia.

9.4. Elaboración y defensa de un proyecto de TFM

Son muchos los estudiantes (*Gráf. 6*) que aprovechan la oportunidad de elaborar un proyecto y presentarlo como base de su futuro TFM. Uno de cada tres, está realizando su TFM como "continuación" o éste "guarda mucha relación" con el proyecto elaborado en la asignatura.

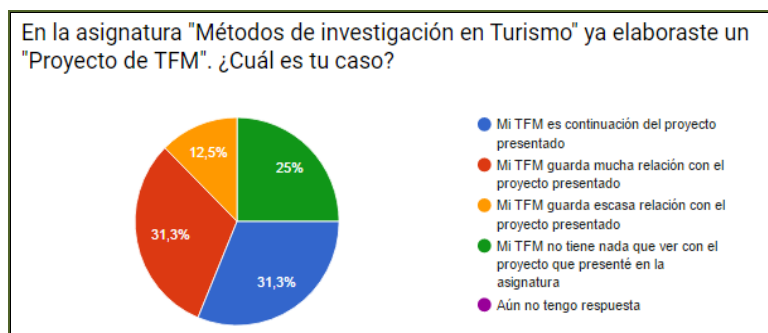


Gráfico 6. Continuación del proyecto en el TFM. Fuente: Elaboración propia.

Se ha consultado al alumnado, en una escala de 1 (poco útil) a 5 (muy útil), sobre el grado en que considera útil realizar cada una de estas tareas que van ligadas a la elaboración del proyecto. Las preguntas formuladas y las respuestas se reflejan en la siguiente *Tabla 3*:

Utilidad de cada tarea (actividad 4)	Utilidad escasa		Utilidad media		Utilidad elevada	
	Nº respuestas	%	Nº respuestas	%	Nº respuestas	%
¿Consideras útil la búsqueda que realizaste sobre temas/líneas de investigación para tu TFM?	4	25%	5	31,25%	7	43,75%
¿Consideras útil la indagación que realizaste sobre las líneas de investigación de quien podría ser tu tutor o tutora?	3	18,75%	2	12,5%	11	68,75%
¿Consideras útil las primeras búsquedas bibliográficas que realizaste?	3	18,75%	6	37,5%	7	43,75%
¿Consideras útil el esbozo que realizaste de objetivos y metodología del posible TFM ?	2	12,5%	4	25%	10	62,50%
¿Consideras útil la exposición en público que realizaste como ensayo de lo que será la defensa del TFM?	3	18,75%	6	37,5%	7	43,75%
¿Consideras útil haber estado presente en las exposiciones de tus compañeros y compañeras recogiendo ideas para tu TFM?	3	18,75%	5	31,25%	8	50,00%
¿Consideras útil haber participado en la valoración y evaluación de los proyectos de tus compañeros y compañeras detectando y corrigiendo errores propios?	4	25%	6	37,5%	6	37,5%

Tabla 3. Utilidad de la actividad 4 para los distintos objetivos. Fuente: Elaboración propia.

Se distinguen, entre el alumnado, dos grupos: a) aquéllos que consideraron esta actividad exclusivamente como un ejercicio para "superar" la asignatura; b) aquéllos que consideraron estos esfuerzos como un punto de arranque de su TFM. La utilidad de cada una de estas tareas es considerada mucho mayor por el alumnado del segundo grupo.

El alumnado considera (*Graf. 7*) que, en términos globales, "la realización del proyecto exigido en la asignatura es un buen entrenamiento para iniciar el TFM". El 68,8% de estudiantes, eligen la opción 4 ó 5 de la escala de Likert frente al 6,3%, que están poco de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación. Estas últimas respuestas corresponden a aquéllos estudiantes que han considerado la actividad solo como un ejercicio de la asignatura y no la han vinculado con su futuro TFM. Al respecto, es significativa alguna de las opiniones recogidas: "hay desventaja para quienes hasta el momento de presentar el proyecto lo hicimos como una actividad de la asignatura mientras que otros estudiantes ya contaron con la asesoría de un tutor".

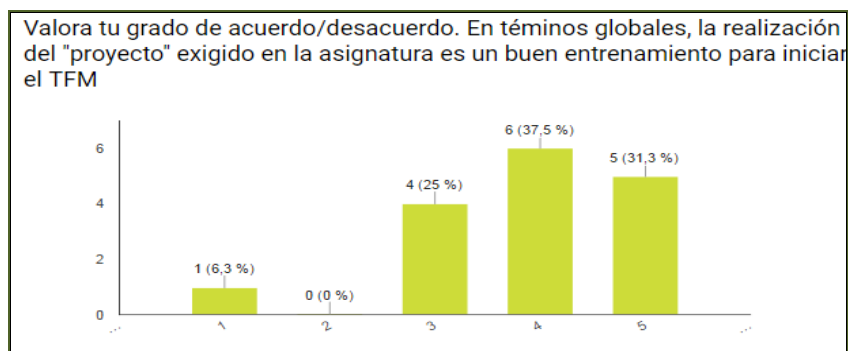


Gráfico 7. El proyecto como entrenamiento para iniciar el TFM. Porcentaje de respuestas (1 muy en desacuerdo; 5 muy de acuerdo). Fuente: Elaboración propia.

En consonancia con la opinión sobre la utilidad de esta actividad, el 93,8% de estudiantes opinan (Gráf. 8) que sí debe mantenerse en la asignatura y entienden que la importancia que se le presta en la asignatura a la elaboración del proyecto de TFM es la adecuada (en el 68,8% de los casos) o que debe prestarsele más importancia (en el 25%).

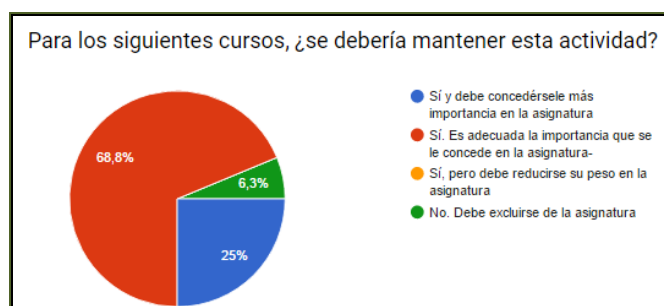


Gráfico 8. Opinión del alumnado sobre la continuidad de la actividad 4. Fuente: Elaboración propia.

9.5. Conjunto de actividades de la asignatura

La Tabla 4 refleja las valoraciones del alumnado sobre la utilidad, mayoritariamente "elevada", del conjunto de actividades de la asignatura para los distintos fines.

Utilidad del conjunto de actividades de la asignatura	Utilidad escasa		Utilidad media		Utilidad elevada	
	Nº respuestas	%	Nº respuestas	%	Nº respuestas	%
Para indagar y reflexionar antes de decidir el tema del TFM	1	6,25%	6	37,5%	9	56,25%
Para elegir un tema adecuado a las preferencias, intereses y capacidades del alumnado	3	18,75%	3	18,75%	10	62,5%
Para reducir el tiempo necesario para finalizar el TFM	3	18,75%	6	37,5%	7	43,75%
Para iniciar con más seguridad el TFM	3	18,75%	1	6,25%	12	75,00%
Para desarrollar las competencias necesarias para elaborar el TFM	3	18,75%	4	25,00%	9	56,25%
Para iniciar la Tesis doctoral	4	25,00%	7	43,75%	5	31,25%
Para afrontar otros trabajos de investigación en turismo	3	18,75%	8	50,00%	5	31,25%
Para obtener mejores resultados (y mejor calificación) en mi TFM	3	18,75%	4	25,00%	9	56,25%

Tabla 4. Utilidad del conjunto de actividades de la asignatura para los distintos objetivos. Fuente: Elaboración propia.

El estudio refleja la opinión del alumnado sobre la conveniencia de mantener todas las actividades conservando la importancia relativa que durante este curso se les ha concedido en la asignatura. Se resume en la *Tabla 7*:

Para los siguientes cursos ¿se debería mantener esta actividad en la asignatura?	Nº de respuestas			
	1ª actividad	2ª actividad	3ª actividad	4ª actividad
Sí y debe concedérsele más importancia en la asignatura	5	4	3	4
Sí. Es adecuada la importancia que se le concede en la asignatura	8	8	12	11
Sí, pero debe reducirse su peso en la asignatura	3	3	1	0
No. Debe excluirse de la asignatura	0	1	0	1
Total respuestas	16	16	16	16

Tabla 5. Resumen de la opinión del alumnado sobre la continuidad de las actividades de la asignatura. Fuente: Elaboración propia.

10. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio tienen una aplicación a corto plazo. Son un indicador de la conveniencia de mantener o cambiar la metodología docente implementada en la asignatura en el curso actual que debe ser tenido en cuenta por el profesorado para el próximo curso.

Los resultados más relevantes que hemos obtenido son:

1.- Más del 93% consideran que el conjunto de actividades son útiles en un nivel medio o elevado, y más de la mitad consideran que la utilidad es elevada, para indagar y reflexionar antes de decidir el tema del TFM.

2.- El 62,5% del alumnado considera que el conjunto de actividades de la asignatura tiene una utilidad elevada para elegir un tema adecuado a las preferencias, intereses y capacidades del alumnado sobre el que realizar el TFM

3.- Un 43,75% del alumnado considera que el conjunto de actividades tiene una utilidad elevada para reducir el tiempo necesario para finalizar el TFM

4.- El alumnado considera que el conjunto de actividades de la asignatura es "útil para iniciar con más seguridad el TFM". Tres de cada cuatro (75%) estudiantes señalan un nivel de utilidad elevado.

5.- En la misma proporción, tres de cada cuatro estudiantes consideran que el conjunto de actividades de la asignatura es útil en un nivel medio o elevado para desarrollar las competencias necesarias para elaborar el TFM.

6.- Tres de cada cuatro estudiantes consideran que el conjunto de las actividades tienen una utilidad media o elevada para iniciar la tesis doctoral en turismo. Se considera elevada por uno de cada tres estudiantes.

7.- Más del 80% de estudiantes consideran que la utilidad del conjunto de actividades para afrontar trabajos de investigación en turismo es media o elevada. En torno a uno de cada tres,

entienden que la utilidad es elevada.

8.- Las respuestas se desvían más a los valores superiores cuando se pregunta la utilidad para obtener mejores resultados (y mejor calificación) en el TFM. El 56,3% la consideran elevada.

9.- Las respuestas más frecuentes consideran adecuada la importancia que se concede a las distintas actividades en la asignatura.

Los comentarios y sugerencias del alumnado reflejan su percepción del escaso el número de créditos de la asignatura y tiempo insuficiente para obtener mayor provecho de la misma. La valoración de la utilidad de las distintas actividades implementadas en la asignatura que exigen la participación activa del alumnado es, en general, muy positiva.

11. CONSIDERACIONES FINALES Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Según los resultados de este trabajo, en el próximo curso académico haremos uso de la misma metodología en la asignatura que ha sido objeto de análisis tomando en cuenta los siguientes elementos:

- 1.- la satisfacción/valoración del alumnado sobre la utilidad de cada una de las tareas que conlleva cada actividad
- 2.- la opinión del alumnado sobre el peso que debe concedérsele a cada actividad en la asignatura
- 3.- la valoración del profesorado acerca de contenidos, desarrollo, resultados y peso de cada actividad
- 4.- la posibilidad de continuar combinando estas actividades (condicionada a contar con la colaboración del personal técnico de la biblioteca de la FTF y la concesión de la ayuda solicitada en la convocatoria 2016 del *Plan Propio de Docencia, para impulsar, implantar y/o consolidar los planes de orientación y acción tutorial (POAT) y para apoyar los Trabajos de Fin de Carrera, de grado y de máster en los centros propios de la Universidad de Sevilla*).

En un futuro próximo, se considera conveniente completar este trabajo con las siguientes líneas de investigación: a) Analizar la relación entre el uso de la metodología de la asignatura objeto del estudio con los resultados de los TFM que defiendan los estudiantes del actual curso 2015-2016; b) Contrastar los resultados de este trabajo en el próximo curso 2016-2017.

REFERENCIAS

- Anguís Climent D. (2007). La incorporación de modelos activos en el aprendizaje, una forma de integración en el espacio europeo de educación superior. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 19-30.
- De Pro Bueno, A., Sánchez, G. & Varcácel, M.V. (2013). ¿En qué medida están contribuyendo los TFM a los resultados de aprendizaje planificados? *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 10, Extra 4, 728-748.
- Cuevas Cerveró, A., Fernández Bajón, M. T. & Montesi, M. (Noviembre 2015). Innovación docente: diseño de un MOOC como guía para la realización de los Trabajos Fin de Máster (TFM). En *Desafíos y oportunidades de las Ciencias de la Información y la Documentación en la era digital*. Actas del VII Encuentro Ibérico EDICIC 2015. Madrid, España.

- Díaz García, M. C., González, A., Ruíz, C. & Saéz, F.J. (2011). Evaluación del Trabajo Fin de Máster en el MUEME: Propuesta de una guía de valoración de una rúbrica con criterios ponderados. En Marín Rodríguez, M. et al. (Coord.) *Trabajos de Fin de Grado y Máster: La evaluación global*. Libros de actas. VII Intercampus, 49-56. Toledo, España.
- Fernández Sánchez J.A. , Tarí, J.J., de Juana, S.A., Valdés, J., Andreu, R., Manresa, E., Sabater, V., & Rienda, L. (2015). Análisis del proceso de elaboración y tutorización de los TFG y TFM. En Tortosa Ybáñez, M. T. et al. *Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. XIII Jornadas de redes de investigación en docencia Universitaria. Alicante, España.
- González-Calero Somoza J.A. & Turégano Moratalla, P. (2011). Reflexiones sobre el desarrollo y la evaluación de Trabajos Fin de Máster en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la especialidad de matemáticas por la UCLM. En Marín Rodríguez, M. et al. (Coord.) *Trabajos de Fin de Grado y Máster: La evaluación global*. Libros de actas. VII Intercampus, 73-80. Toledo, España.
- Grau Ruíz, M. A. (2015). Mejora de la acción tutorial del Trabajo de Fin de Máster en un posgrado de calidad: la satisfacción de las expectativas de los estudiantes en cuanto a técnicas de exposición oral y apoyo al emprendimiento en diferentes contextos profesionales. *Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente*. Universidad Complutense de Madrid.
- Márquez Moreno, M. C. (2014). Herramientas Web para la elaboración de TFG y TFM en Ingeniería Química. *@tic. revista d'innovació educativa*, 13.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F., Martínez, F., Ventura, J. & Vlachopoulos, D. (2012). The Final Year Project (FYP) in social sciences: Establishment of its associated competences and evaluation standards. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 28-34.
- Moral Rama, A., Ballesteros, M., Tijero A. & Torrecilla, J. (2015). Estrategias metodológicas para el aprendizaje basado en proyectos de investigación en Ingeniería de Bioprocesos. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 4, 90-100.
- Muniesa Ferrero, C.A., Díaz, G. Molina, J.J., & Calle, L. (2014). Trabajo Fin de Titulación. Un análisis sobre la experiencia en la Facultad de Ciencias de la actividad Física y del Deporte. *Educación para transformar*. XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Villaviciosa de Odón, España.
- Sánchez Gómez, M. & Tovar, J. (2011). Los trabajos fin de máster en el EEES: usos heredados frente al concepto de crédito ECTS. *Iniciación a la investigación*, 6.

Normativa:

- Facultad de Turismo y Finanzas. Acuerdo Junta de Centro de 12 de julio de 2010 (Aprobada por la Universidad en Consejo de Gobierno de 26 de noviembre de 2010).
- Facultad de Turismo y Finanzas. Guía para la elaboración del TFM de la FTF http://ftf.us.es/master_udpt/guia_estudiante_trabajo_de_fin_de_master.pdf
- Junta de Andalucía. Acuerdo de C.G. de 13 de mayo de 2008, por el que se autoriza la implantación de enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos oficiales de Máster y Doctorado, en las Universidades de Andalucía, para el curso académico 2008/2009, BOJA nº 106, 29/5/2008.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por R.D. 861/2010, de 2 de Julio.
- Universidad de Sevilla. Acuerdo de Consejo de Gobierno de 21 de diciembre de 2009, por el que se aprueba la Normativa Reguladora de los Trabajos Fin Carrera.

Universidad de Sevilla. Página web MDPT.
http://www.us.es/estudios/master/master_M063?p=3

Como Afrontan los Profesores Universitarios de Contabilidad la Materia de Trabajo Fin de Grado.

José Antonio Camúñez Ruiz

Universidad de Sevilla
camunez@us.es

Francisco Serrano

Domínguez
Universidad de Sevilla
serrano@us.es

José Antonio Donoso Anes

Universidad de Sevilla
jadososo@us.es

Resumen:

El trabajo recoge la opinión y percepción de los profesores universitarios de contabilidad a nivel nacional sobre los aspectos más relevantes relacionados con la materia de TFG, en concreto sobre regulación, asunción de créditos, obligatoriedad del TFG en los grados para profesores y alumnos, dedicación y reconocimiento de créditos, asignación, tutorización, evaluación y competencias a desarrollar en el TFG.

La metodología seguida ha sido, una vez elaborado el cuestionario es distribuido por internet (Google Formulario) y se realiza un tratamiento de la información mediante estudio descriptivo con SPSS 23.

Los resultados muestran que existe un nivel general de no satisfacción, pero cuando se entra en el análisis de aspectos concretos, el estado de opinión actual de los profesores es divergente respecto a las exigencias normativas y reconocimientos docentes; así mismo se encuentran divergencias entre los métodos y la evaluación seguidos y los que se consideran debería seguirse. También existen percepciones de diferencia entre la importancia y el nivel de desarrollo de las competencias.

Palabras clave: *Profesores de Contabilidad, Trabajos de Fin de Grado; Tutorización TFG, Evaluación TFG, Competencias TFG.*

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los efectos de la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior ha sido la reestructuración de las titulaciones. Con ese fin se promulgó Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Entre las muchas novedades que introdujo la norma destaca la obligatoriedad de realizar un Trabajo de Fin de Grado (TFG) como parte de un sistema de garantía de calidad dentro de la nueva era de la Educación Superior (Mateo et al, 2012, p.28).

A partir de ahí se han sucedido distintas regulaciones por parte de las diferentes universidades, que son las encargadas de su implantación. Algunas han preferido delegar en sus centros universitarios su organización, con el resultado de tener una regulación de TFG por centro. Por el contrario, otras universidades han optado por regular estatutaria y/o reglamentariamente todo o parte de su funcionamiento, sin considerar las características propias de los centros ni sus necesidades específicas.

Por otra parte, la novedad que supone en las titulaciones no técnicas la entrada en el currículo de esta asignatura ha supuesto para los docentes un debate significativo sobre lo que debe ser un TFG, su alcance, los requisitos a cumplir para ser aceptado por el tutor o el papel de éste durante el desarrollo de la misma. Igualmente el sistema de evaluación que presenta diversidad según la universidad, así la competencia de la calificación la tiene el propio tutor o la tiene la comisión evaluadora que evalúa mediante exposición pública.

El estudio está motivado por la actual preocupación del colectivo de profesores universitarios de contabilidad del desarrollo de la asignatura TFG. El objetivo del trabajo es recoger la opinión y percepción de los profesores universitarios de contabilidad a nivel nacional sobre los aspectos más relevantes relacionados con la materia de TFG²² en concreto sobre regulación, asunción de créditos, obligatoriedad del TFG en los grados, para los profesores y los alumnos, dedicación y reconocimiento de créditos, asignación, tutorización, evaluación y competencias a desarrollar en el TFG.

2. METODOLOGÍA

En primer lugar se destacan los temas que sobre TFG preocupa a los profesores; se han obtenido mediante reuniones personales y en grupo, diferenciando edad, categorías profesionales y áreas de conocimiento; a continuación se elabora el cuestionario de prueba inicial y se pasa a una selección de 15 profesores y por último, cerrado el cuestionario, es distribuido por internet (Google Formulario) y se realiza el tratamiento estadístico de la información mediante SPSS 3.0.

En la primera fase se realizan un total de quince reuniones, doce con profesores a nivel individual, una en grupo de 40 profesores y dos en grupo de 6 profesores, de las áreas de conocimiento y comisiones de seguimiento de los TFG de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y Facultad de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla. Se obtuvo el siguiente listado de temas que preocupaban en el actual desarrollo de la asignatura:

²² El trabajo complementa el realizado por Donoso y Serrano (2014a) y Donoso y Serrano (2014b) para el área de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla.

- La necesidad de una regulación unificada.
- Créditos que pueden asumir los departamentos en cada curso académico por los TFG.
- Obligatoriedad del TFG en los grados, para los profesores y los alumnos.
- Dedicación y reconocimiento de créditos de los TFG tutorizados.
- Asignación de los tutores a los alumnos.
- Método de trabajo seguido por el profesor:
 - Papel del tutor.
 - Orientación y contenido del trabajo.
 - Tutorización.
 - Aprobación de cierre.
 - Preparación de la defensa.
- Evaluación.
- Competencias a desarrollar en el TFG.

Con posterioridad se elabora un cuestionario de 74 entradas; se utiliza la herramienta Google Formulario. Se hacen quince pruebas de control a diferentes profesores de nuestros centros y se cierra el cuestionario definitivo.

La población a la que va dirigido el cuestionario son los profesores universitarios de contabilidad, actualmente el número de profesores universitarios de contabilidad a nivel nacional es de aproximadamente 1100; el cuestionario se ha distribuido durante el curso académico 2015-16 a través de la base de datos de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad (ASEPUC), que recoge al 80% del profesorado, por carta personal a los Directores de los Departamento y directamente a los profesores. El número de respuestas válidas ha sido de 247 de 48 universidades españolas (ver anexo 1). Para un nivel de confianza del 95% y con una heterogeneidad del 50% se obtiene un margen de error del 5,42% (ver anexo 2).

Con la información obtenida se ha realizado un análisis estadístico mediante IBM Spss Statistics 3.0.

3. RESULTADOS

Los resultados los vamos a exponer en el mismo orden que aparecen en el cuestionario, excepto el bloque de percepciones del apartado 57 (con 13 ítems), que sus resultados se incorporarán a lo largo de trabajo y relacionándolo con el contenido.

El reparto por género de las respuestas válidas es del 51% (126) hombres y el 49% (121) mujeres.

Las respuestas recogen todas las categorías profesionales (tabla1); destaca el 40,5% de Titulares de Universidad.

Categoría Profesional	n	%
Catedrático	19	7,7
Titular Universidad	100	40,5
Catedrático de Escuela Universitaria	8	3,2
Titular de Escuela Universitaria	33	13,4
Asociado	12	4,9
Contratado Doctora	33	13,4

Ayudante Doctor	11	4,5
Colaborador	21	8,5
Otros	10	4,0
<i>Total</i>	<i>247</i>	<i>100,0</i>

Tabla 1. Categoría Profesional

El 79,8% (197) de las respuestas corresponde a profesores con más de 15 años de experiencia en la universidad (tabla 2).

Años de experiencia	n	%
0 a 5	9	3,6
5 a 10	11	4,5
10 a 15	30	12,1
más 15	197	79,8
Total	247	100,0

Tabla 2. Años Experiencia

El 55,9% (138) de los profesores imparte docencia en un solo centro y el 38,1% (94) en dos centros.

Respecto a la experiencia en la dirección de trabajos, el 59,5% (147) no ha dirigido ninguna tesis doctorales (TD) y el 19% (47) ha dirigido 3 o más. En relación a los trabajos fin de máster (TFM), el 32,8% (81) no ha dirigido TFM y el 46,2% (114) han dirigido 3 o más. En cuanto a la tutorización de trabajos fin de grado (TFG), el 88,7% (219) han tenido la experiencia de tutorizar 3 o más y un 4% (10) no han tutorizado un TFG.

La muestra recoge la opinión de las diferentes categorías profesionales y una paridad de hombre-mujer. El perfil del profesorado que ha enviado la encuesta es un profesor con experiencia, tanto por años de antigüedad como en la dirección y tutorización de trabajos y capacitado y formado para hacer frente a la tutela del TFG; así lo perciben los propios profesores que valoran con una media de 4,4²³ el sentirse capacitados y con 4,4²⁴ el sentir que tienen formación suficiente para tutelar TFG.

- **La necesidad de una regulación unificada**²⁵.

Los profesores consideran que uno de los aspectos a destacar en la tutorización de los TFG es el hecho de que existan diferentes normativas por centros, lo que conlleva diferencias en las directrices de gestión de admisión, de asignación de los alumnos a los departamentos o profesorado y evaluación. Sirva de ejemplo la situación del Departamento de Contabilidad y Economía Financiera de la Universidad de Sevilla, actualmente imparte docencia, de manera

²³ Apartado 57 del cuestionario. Media sobre una escala de likert de 1 a 5 (1-muy en desacuerdo, 5-muy de acuerdo).

²⁴ Ídem.

²⁵ Medida sobre una escala de likert de 1 a 5 (1-muy en desacuerdo, 5-muy de acuerdo).

significativa, en cuatro centros (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Turismo y Finanzas, Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias del Trabajo), por lo que debe gestionar cuatro normativas con elementos diferenciados que afectan a los aspectos de gestión, admisión y procedimiento de asignación de los alumnos a los departamentos y a los tutores.

Los profesores opinan que debe ir hacia una unificación de las regulaciones de los distintos centros relacionados con el Área de las Ciencias Sociales y Jurídicas tanto en los temas relacionados con la gestión y admisión (58,3%), así como en los temas relacionados con la evaluación (61,6%) (tabla 3).

Regulación Única	En Admisión y Asignación		En Evaluación	
	n	%	n	%
Muy desacuerdo 1	23	9,3	24	9,7
2	15	6,1	19	7,7
3	56	22,7	43	17,4
4	52	21,1	58	23,5
Muy de acuerdo 5	92	37,2	94	38,1
Total	238	96,4	238	96,4

Tabla 3. Regulación Única

Esta problemática afecta a aquellos profesores que imparten docencias en más de un centro, en nuestra muestra es al 44% de los profesores. Pero esta diversidad normativa no implica que genere desconocimiento y confusión respecto de las mismas; en este sentido el 72,1% del profesorado opina que tiene un conocimiento alto o muy alto de la actual normativa de su universidad (media de 4)²⁶ y el 81,8% de la normativa de los centros donde imparte la docencia (media de 4,2)²⁷; mientras que el 50,2% de los profesores perciben que el nivel de conocimiento de sus compañeros respecto a la normativa es inferior (media 3,5)²⁸. Respecto a los alumnos, el 79,4% de los profesores perciben que tienen un conocimiento bajo-muy bajo (media 2,5)²⁹.

En la construcción de la opinión de los profesores respecto a la problemática de la normativa es muy importante el papel que han desempeñado los diferentes órganos de gestión (universidad, centros y departamentos) en la difusión de la normativa de los TFG (tabla 4), el 71,5% apunta que son los centros los que han jugado el papel más relevante (con una media 4), mientras ese porcentaje disminuye de forma muy significativa, al 41,3% y 42,5%, cuando opinan sobre el papel de los rectorados y los departamentos, con valores medios de 3,1.

Difusión	Del Rectorado		Del Centro		Del Departamento	
	n	%	n	%	n	%
Muy desacuerdo 1	46	18,6	11	4,5	46	18,6
2	36	14,6	14	5,7	30	12,1

²⁶ Medida sobre una escala de likert de 1 a 5 (1-muy en desacuerdo, 5-muy de acuerdo).

²⁷ Idem.

²⁸ Idem.

²⁹ Idem.

3	61	24,7	41	16,6	62	25,1
4	57	23,1	83	33,6	59	23,9
Muy de acuerdo	5	45	93	37,7	46	18,6
Total	245	99,2	242	98	243	98,4
Medias	3,1		4		3,1	

Tabla 4. Difusión

- **Créditos que pueden asumir los departamentos en cada curso académico por los TFG.**

Teniendo en cuenta la situación actual que están viviendo los departamentos en la universidad española donde en los últimos años no sólo no se ha contratado nuevo profesorado, sino que, por el contrario, se está reduciendo vía no renovación de contratos, abandono de profesores asociados, jubilaciones, finalización de contratos de becarios... y además en muchos casos se está incrementando la carga en el Plan de Organización Docente con materias nuevas procedentes de los nuevos grados y másteres oficiales.

Si se toma como ejemplo los centros de la Universidad de Sevilla, en los que no existe una limitación clara en la adscripción de los alumnos a los departamentos para la realización de los TFG (ver tabla 5), el resultado es que va a ser difícil cumplir con la Norma de Modulación de Dedicación Académica del Profesorado de la Universidad de Sevilla (artículo 8; Acuerdo 8.6 CG 30/4/13), que fija como modulación no superar los 24 créditos, evitando entrar en confrontación directa con la Nota Sobre el Régimen de Dedicación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación (02.07.12) que fija la dedicación entre 16 y 32 créditos:

Centro	Alumnos matriculados	Asignación a los departamentos
Facultad Ciencias Económicas y Empresariales	Indefinido	Indefinido, en función de carga docente relativa (número de créditos y número de grupos de las asignaturas en los títulos).
Facultad de Turismo y Finanzas	Indefinido	Indefinido, en función de carga docente relativa (número de créditos y número de grupos de las asignaturas en los títulos).
Facultad de Derecho	Indefinido	En función de carga docente.
Facultad de Ciencias del Trabajo	Indefinido	En función de carga docente.

Tabla 5. Número de TFG matriculados y asignación a departamentos

Así la evolución del número de TFG tutorizados en los anteriores centros por grados ha evolucionado de forma incremental desde el curso 2012-13 al 2014-15 (tabla 6); en Finanzas y Contabilidad (FICO) más Grado de Administración de Empresas (GADE) se ha pasado de 210 en el curso 2012-13 a 701 en el curso 2014-15.

TFG asignados por Grados en la Universidad de Sevilla						
	12-13	13-14	14-15	Δ	Δ	Δ
	[A]	[B]	[C]	[B]/[A]	[C]/[B]	[C]/[A]
FICO	111	271	351	144%	30%	216%
TURISMO	161	213	269	32%	26%	67%
GADE	99	266	350	169%	32%	254%
ECONOMÍA	25	88	113	252%	28%	352%
MARKETING	12	31	62	158%	100%	417%
RELACIONES LABORALES	106	212	248	100%	17%	134%
GADE+DERECHO	ND	17	46		171%	
Total	514	1098	1439	114%	31%	180%

Tabla 6. TFG asignados por Grados en la Universidad de Sevilla

Para el Departamento de Contabilidad ha supuesto pasar de 59 trabajos en el curso 2012-13 a 198 en curso 2014-15 (tabla 7).

TFG asignados al Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sevilla						
	12-13	13-14	14-15	Δ	Δ	Δ
	[A]	[B]	[C]	[B]/[A]	[C]/[B]	[C]/[A]
FICO	29	76	93	162%	22%	221%
TURISMO	10	15	17	50%	13%	70%
GADE	15	42	60	180%	43%	300%
ECONOMÍA	1	2	7	100%	250%	600%
MARKETING	0	1	3	100%	200%	300%
RELACIONES LABORALES	4	10	13	150%	30%	225%
GADE+DERECHO	0	2	5	200%	150%	500%
Total	59	148	198	151%	34%	236%

Tabla 7. TFG asignados al Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sevilla

Mientras el 79,3% de los profesores están de acuerdo o muy de acuerdo que debe existir un límite máximo de carga en créditos a asumir por cada departamento por los TFG en cada curso académico y el 90,7% lo está a la hora de fijar un límite máximo de TFG asignados a cada profesor por curso académico, el apoyo cae al 52,1% a la hora de exigir un límite máximo de alumnos matriculados en la asignatura de TFG por centro y curso académico (ilustración 1).

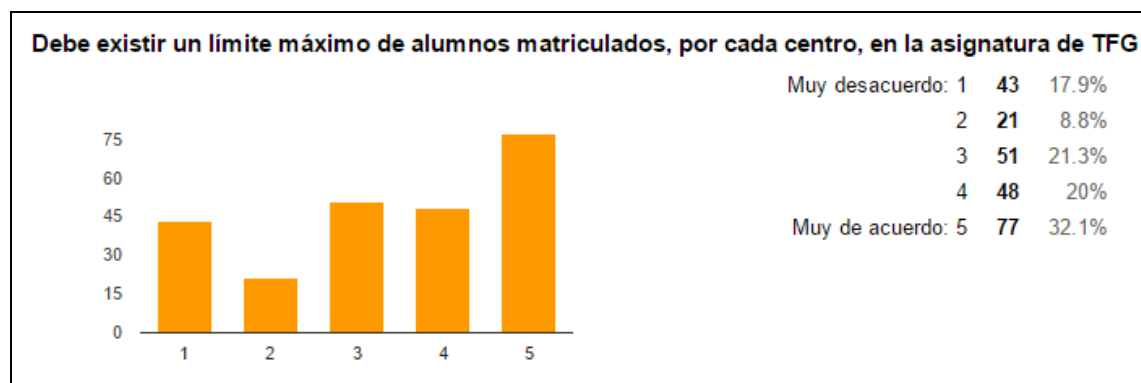


Ilustración 1. Límite matrículas por centros en los TFG.

- Obligatoriedad del TFG en los grados, para los profesores y para los alumnos.

Un tema recurrente aportado por los profesores, a la hora de fijar el contenido del estudio, ha sido la obligatoriedad de los TFG en los grados, en la tutorización por parte de los profesores y su realización por parte de los alumnos. Los posicionamientos extremos marcan las opiniones sobre la obligatoriedad (tabla 8); así entre el 36,9% y el 43,3% están en la línea del desacuerdo y entre el 39,3% y el 45,4% de acuerdo que el TFG sea obligatorio en los grados que imparten docencia, para los profesores y los alumnos.

Obligatoriedad	Grado/os	Profesores	Alumnos
Muy desacuerdo	1	58 23,5%	70 28,3%
	2	33 13,4%	37 15,0%
	3	42 17,0%	36 14,6%
	4	59 23,9%	33 13,4%
Muy de acuerdo	5	53 21,5%	64 25,9%
Total	245	99,2%	240 97,2%

Tabla 8. Obligatoriedad

Ante la posibilidad de que se produzca una reforma normativa curricular, se mantienen las diferencias entre los que opinan que hay que mantener el carácter obligatorio (54,7%) y los que consideran que debe ser optativo o suprimirlo (44,1%). Entre los que se inclinan por mantener la obligatoriedad, hay un 48,2% que consideran que hay que hacer cambios a la normativa, y el 26,7% opina que estos cambios deben ser significativas (tabla 9).

Ante una reforma normativa	n	%
Mantenerla tal y como está	16	6,5
Mantenerla con algunas variaciones	53	21,5
Mantenerla con variaciones significativas	66	26,7
Mantenerla, pero con carácter optativo	51	20,6
Suprimirla	58	23,5
Total	244	98,8

Tabla 9. Ante una reforma normativa

- Dedicación y reconocimiento de créditos por los TFG tutorizados.

Uno de los aspectos más controvertidos en el debate sobre tutorización de los TFG hace referencia a la relación entre el tiempo en horas de dedicación que están asumiendo los profesores en cada TFG y el reconocimiento real en créditos. La percepción que tiene el 90,6% de los profesores de la muestra es que la labor de tutela que realizan no está bien valorada, así lo puntúan con 4,5³⁰. La discusión se centra en que se reconozca un número de créditos más real de lo que hasta ahora se viene considerando y que exista uniformidad de créditos reconocidos entre los diferentes centros y titulaciones.

Respecto al tema de la dedicación y reconocimiento, la fortaleza de las respuestas del estudio la encontramos en si la opinión recogida proviene de profesores con experiencia en la tutorización de TFM y TFG. El 66% de los profesores de la muestra han dirigido TFM y el 96% TFG (han tutorizado 3 o más el 88,7%), por lo tanto podemos afirmar que la muestra con la que trabajamos estaría dentro de la categoría de profesorado con experiencia.

El perfil tipo de dedicación del profesorado que ha tutorizado TFG, considerando los valores de la moda y mediana, durante el curso académico 2014-15, ha sido un docente que ha tutorizado 4 TFG (que difiere del número razonable que los profesores señalan como óptimo a tuturar, entre 2 y 3); el número de reuniones por TFG es de 2 a 5, pero un 47,4% señala que han tenido más de 5 reuniones por TFG. El tiempo medio de cada reunión está entre 30 a 45 minutos y el número de horas totales dedicadas a cada TFG está entre 10 a 20 horas, computando no sólo las horas de tutoría presencial sino también las revisiones, correcciones y preparación para la defensa (tabla 10).

Perfil tipo de dedicación del profesorado	
Nº de TFG	4
Nº de reuniones/TFG	2 a 5
Tiempo reunión/TFG	30 a 45 min.
Nº de horas totales/TFG	10 a 20 h.

Tabla 10. Perfil tipo de dedicación del profesorado

Con el citado perfil tendremos que el número medio de horas anuales dedicadas a esta asignatura es de 60 horas, lo que equivale a 6 créditos (media de 15 horas por TFG y 4 TFG tutorizados por curso). Esta dedicación contrasta con el reconocimiento que las universidades están dando a cada TFG; el 73,7% de las respuestas señalan que se está reconociendo 0,5 créditos por TFG, lo que equivale a 2 créditos por los 4 TFG de media que tutoriza cada profesor. Sólo el 2,8% está de acuerdo con el reconocimiento de 0,5 crédito por TFG; el 72,9% considera que se debería reconocer entre 1 a 2 créditos por TFG (el valor modal es de 1 crédito, con el 30,8%)

Estos resultados indican una clara diferencia entre dedicación y reconocimiento, que lleva a que el 53,9% de los profesores muestren su preferencia a impartir clases que a tutelar trabajos.

- **Asignación de los tutores a los alumnos**

Actualmente en los centros se están aplicando diferentes criterios de asignación, no excluyentes; así la asignación tutor-alumno la hace el centro (56,9%), es consensuada entre alumno-profesor (40,3%), la hace el departamento (26,2%) o la realizada el alumno (24,6%). Esta diversidad la encontramos en el caso del Campus de Ciencias Sociales y Jurídicas de la

³⁰ Media sobre una escala de likert de 1 a 5 (1-muy en desacuerdo, 5-muy de acuerdo).

Universidad de Sevilla, donde se da la combinación asigna centro-la realiza el alumno- por consenso entre alumno y profesor y también se da la combinación la hace el departamento-la realiza el alumno-por consenso alumno y profesor. Según los resultados obtenidos (ilustración 2) los centros son los que están realizando el papel más activo, seguido de la asignación consensuada entre alumno y profesor.

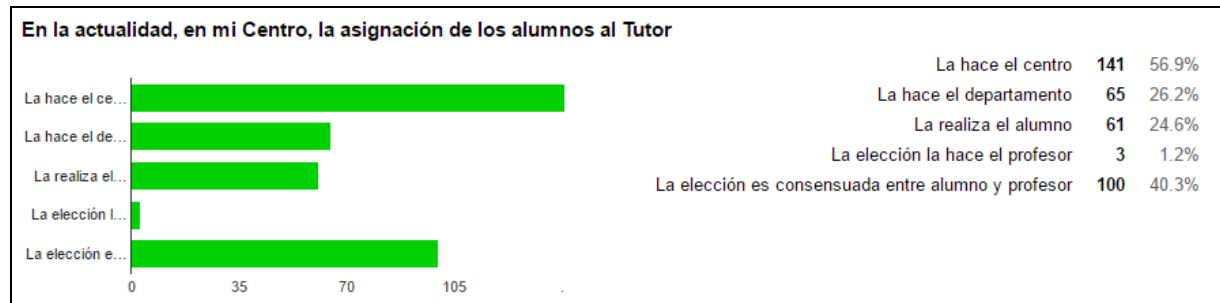


Ilustración 2. Asignación en mi centro de alumno a tutor.

La opinión del profesorado (ilustración 3) es que la mejor opción es la de consenso alumno-profesor (62,1%), consideran que el alumno afronta mejor la realización del trabajo cuando se le da la oportunidad de consensuar el área de trabajo y el profesor.

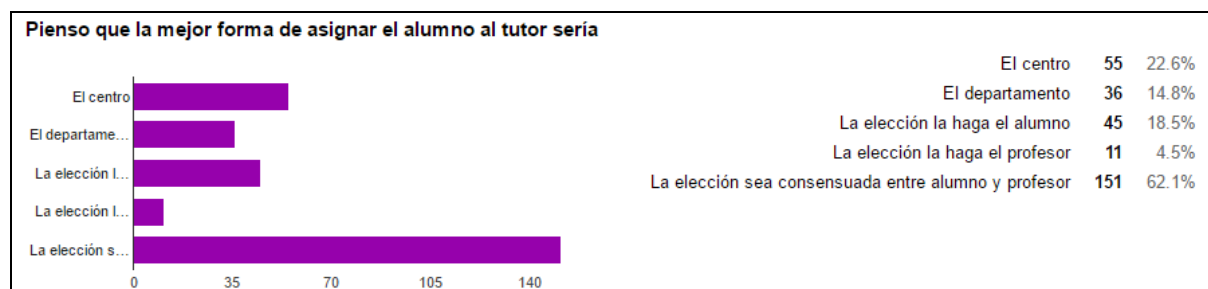


Ilustración 3. Preferencia de asignación alumno a tutor.

Un tema de controversia es el papel que tienen que jugar los departamentos o profesores vinculados a materias con poco peso en el grado; ya que se están produciendo asignaciones de alumnos a departamentos y profesores con carga marginal en el grado que proponen temáticas muy colateral a la especialización troncal del alumno, por lo que estos no se sienten formados para afrontarlos.

La opinión sobre la posibilidad de que queden exentos en la asignación está muy distribuida en la escala de respuesta (ilustración 4), destacan los que están en *muy desacuerdo* (26,5%) y los que están *muy de acuerdo* (23,3%). Esta distribución de respuesta está influenciada por el sentir del profesorado de que hay que cumplir con la obligatoriedad de que todos los profesores deben asumir tutela de los trabajos, así como por considerar que los alumnos están preparados y con competencias técnicas suficientes para afrontar cualquier trabajo dentro de las materias del grado; asimismo también declaran que el hecho su exclusión aumentaría la asignación de carga al resto de los departamentos y en consecuencia a los profesores.

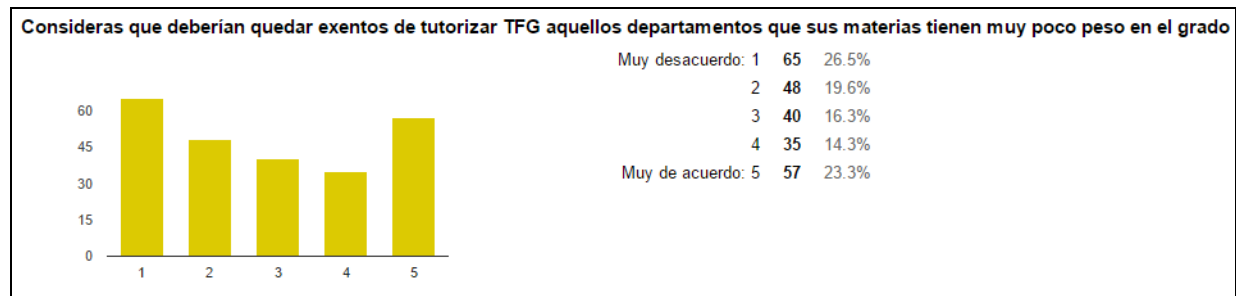


Ilustración 4. Exención de tutorizar TFG.

- Método de trabajo seguido por el profesor

Papel del tutor

¿El término tutorización equivale a lo que las propias normativas (universidad y centros) definen como la función de Dirección o se acerca más al concepto de Mentorización? Si tomamos como referencia la normativa de la Universidad de Sevilla (Acuerdo 5.3/CG 21-12-09), apunta en su art.1, que el TFG lo realizará el estudiante bajo la Dirección de un tutor y determina que la función del tutor (art.5) consistirá en orientar al estudiante durante la realización del trabajo, supervisarlos y velar por el cumplimiento de los objetivos fijados. Si esta concepción la vinculamos al término técnico de lo que implica dirección, su contenido no coincide con lo expuesto por la normativa, ya que dirigir implica guiar y llevar la actividad encomendada a un fin, dar reglas, aconsejar u orientar; lo que conlleva: toma de decisiones, definición de problemas, análisis de problemas, evolución de diferentes alternativas, elección entre alternativas, aplicar decisiones, integración, motivación, comunicación y asunción de responsabilidad.

Los profesores (tabla 11) están desarrollando más un papel de dirección (53,4%) que de mentorización (42,5%), pero cuando se les solicita su opinión sobre lo que deberían hacer, se produce un incremento de 12,3 puntos (hasta el 64,8%) que debería hacer más el papel de mentor. Por lo tanto, se inclinan más por un papel de profesor como consejero o guía para el estudiante; más centrada en la transferencia por la experiencia y los conocimientos del mentor, siendo la responsabilidad del resultado exclusivamente del alumno. Además se vinculan a que con el reconocimiento de créditos que se les ha asignado por cada TFG (media de 0,5 créditos) es imposible realizar una actividad de dirección.

Papel del tutor	Lo que hago		Lo que debería hacer	
	Count	Percentage	Count	Percentage
Director del trabajo	132	53,4%	81	32,8%
Mentor del trabajo	105	42,5%	160	64,8%
Otro	1	0,4%	4	1,6%
Total	238	96,4%	245	99,2%

Tabla 11. Papel del tutor

Orientación y contenido del trabajo

Otro de los temas de debate es la orientación que se le debe dar al TFG; ¿debe ser un trabajo que forme al alumno en la investigación, en su preparación profesional o una continuidad en la formación académica? La normativa de la Universidad de Sevilla (Acuerdo 5.3/CG 21-12-09, art.1) deja abierta la posibilidad a cualquiera de las modalidades ya que apunta que podrá ser un proyecto, memoria o estudio sobre un tema; en el que el alumno desarrollará y aplicará conocimientos, capacidades y competencias adquiridas en la titulación.

Los profesores consideran (tabla 12) que orientan el TFG a un mixto de formación académica-profesional-investigación (52,2%) y apuestan por fortalecer este enfoque (hasta el 60,3%) y el de la preparación profesional (pasa de 18,6% a 25,9%) en detrimento de una continuidad en formación académica (pasa 19,8% al 10,9%) y de la formación investigadora (pasa 6,5% al 1,2%) ya que consideran que los alumnos durante el Grado no han adquirido competencias vinculadas a la investigación, por lo tanto, no se centran en la obtención de resultados de investigación aunque si desarrollan aspectos parciales de metodología de investigación, como las búsquedas y revisiones bibliográficas.

Orientación del TFG	Lo que hago		Lo que debería hacer	
Preparación profesional	46	18,6%	64	25,9%
Continuación de la formación académica	49	19,8%	27	10,9%
Formación investigadora	16	6,5%	3	1,2%
Mixto de las anteriores respuestas	129	52,2%	149	60,3%
Total	240	97,2%	243	98,4%

Tabla 12. Orientación del TFG

Según Acuerdo 5.3/CG 21-12-09, art.1, el objetivo del TFG es formar al alumno en el desarrollo de su capacidad de análisis en la transversalidad de las materias del Grado, debería integrar conocimientos adquiridos a lo largo de las diferentes materias que ha cursado en el grado; por lo tanto debería ser multidisciplinar. Como apuntan Bartolomé et al. (2012), el TFG multidisciplinar debe ser uno de los principales retos y dificultades, tanto para los alumnos, que generalmente están acostumbrados a trabajar con conocimientos parcelados; así como para el profesor que suele estar especializado en líneas de trabajo muy concretas.

De los contenidos que se están desarrollando (tabla 13) priman los trabajos monodisciplinares (54,3%) sobre los multidisciplinarios (42,1%) aunque se reconoce que deberían incrementarse los trabajos con un enfoque multidisciplinar (65,6%).

Contenido de los TFG	Lo que hago		Lo que debería hacer	
Monodisciplinar	134	54,3%	74	30,0%
Multidisciplinar	104	42,1%	162	65,6%
Total	238	96,4%	236	95,5%

Tabla 13. Contenido de los TFG

De los 76 TFG que tutorizó el Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sevilla en el curso académico 2013-14 en el Grado de FICO, sólo 4 tenían carácter multidisciplinar. La justificación la encontramos que el profesor considera que los trabajos multidisciplinarios requieren de mayor dedicación y atendiendo al número elevado de TFG a tutorizar y su bajo reconocimiento en créditos el profesor se apoya en aquellos temas que mejor domina, ya que le permite la maximización del tiempo de supervisión del trabajo.

Ante el hecho de que los trabajos estén relacionados con la propia especialización del tutor, hace que el alumno tenga un papel poco relevante en la elección del tema (tabla 14), el alumno sólo elige en un 7,3% y sin embargo en el 35,2% lo hace el tutor. La modalidad más aceptada es mediante consenso tutor-alumno, en la que el tutor hace una propuesta de varios temas, pero siempre dentro de su singularidad y consensua la elección final; esta modalidad es la más utilizada (54,3%) y la que el profesorado propone que se potencie (70,4%).

El tema del TFG lo propone	Lo que hago		Lo que debería hacer	
El tutor	87	35,2	46	18,6
El alumno	18	7,3	23	9,3
Se ha de consensuar entre el tutor y el alumno	134	54,3	174	70,4
Total	239	96,8	243	98,4

Tabla 14. El tema del TFG lo propone

Tutorización

El perfil actual de tutorización (tabla 15) es un profesor que atiende al alumno de forma individualizada, que fija una planificación de seguimiento presencial y por internet y que facilita información metodológica y material bibliográfico.

Perfil de tutorización	%
Atiende de forma individualizada	73,70%
Tipo de contacto mixto presencial-internet	87,90%
Seguimiento siempre periódico, según planificación y tanto presencial como por internet	52,60%
Ofrezco información y acceso a material bibliográfico	82,60%

Tabla 15. Perfil de tutorización

Las propuestas de cambio irían encaminadas hacia la optimización de la dedicación (debido al incremento de alumnos asignados a cada profesor) y el reconocimiento en créditos. El perfil deseado modificaría sensiblemente la situación actual ya que buscaría una tutoría mixta, individualizada y en grupo, (49,4%), potenciando el contacto y seguimiento por internet (91,9%), aumentar la autonomía del alumno en el proceso de seguimiento, que decida cuando desea pasar por la tutoría (17%), lo que implicaría incrementar su responsabilidad en la planificación de la realización del trabajo. Por último, potenciar el autoaprendizaje y en la búsqueda de las referencias bibliográficas necesarias (22,7%).

Aprobación de cierre

El momento de aprobar el cierre de un TFG para su presentación es percibido por los profesores como un acto de responsabilidad que compromete su prestigio profesional (3,5%)³¹, con valores modales de 4 (36%) y 5 (21,5%), y tienen la percepción de que los

³¹ Media sobre una escala de likert de 1 a 5 (1-muy en desacuerdo, 5-muy de acuerdo).

trabajos no están alcanzando el nivel de exigencia del profesor (3,1)³² y que el alumno abusa del copia-pegar (3,5)³³. De ahí que los profesores sólo dan su aprobación cuando el TFG reúne la mayoría de sus exigencias (68,8%) o bien dan su aprobación, aunque no reúne sus exigencias, cuando saben que no va a suspender (19%) y es que el hecho de que el alumno suspenda no es indiferente para el profesor (57,5%) ya que siente que es un suspenso para él.

Preparación de la defensa

En el caso de defensa pública del TFG (el 79,7% de las respuestas hacen defensa pública con tribunal), ¿qué papel desempeña el tutor en su preparación? El 67,6% realiza siempre una supervisión del material de presentación y un 34,4% además hace ensayos para la defensa.

Respecto a la asistencia del profesor al acto de defensa del TFG, la opinión del 45,7% es que se debería asistir siempre que se pueda, mientras que el 37,2% no considera necesaria la asistencia al acto, ya que dedica suficiente tiempo a todo el proceso de tutorización.

Evaluación

En nuestros centros la evaluación se está realizando mediante defensa en sesión pública y mediante tribunal (78,8%), en la que el tribunal es quién evalúa la totalidad del trabajo (52,4%) o bien un porcentaje de la evaluación la realiza el tutor y el resto del tribunal (26,4%); esta última modalidad de evaluación es por la que un mayor porcentaje de profesores opinan debería ser la opción más adecuada, con un porcentaje creciente hasta el 45,4% en detrimento de la opción de que sea el tribunal el único que evalúa (pasa al 30,8%). En la modalidad mixta tutor-tribunal en algunos centros el tribunal sólo se reúne a petición del alumno (si el tutor ha dado por superado el trabajo) para subir la nota.

El 74,9% de los profesores exponen que el informe del tutor debería ser obligatorio, aunque en la actualidad sólo el 61,1% lo tienen como tal. Sobre su contenido, el 51,8% expresa que el informe debería incluir una valoración general sobre la actividad realizada por el alumno, su grado de cumplimiento y una puntuación numérica.

La normativa nacional no hace una mención expresa al tema, es abierta ante la posibilidad de utilizar procesos de evaluación alternativos a la exposición oral en sesión pública. El art. 12.3 del RD. 1393/2007, referente a los títulos de grado, indica que estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de grado, pero no señalan como será la evaluación.

Las universidades internamente han normalizado el proceso de evaluación; así la Universidad de Sevilla le ha dado carácter de defensa pública con tribunal constituido por tres titulares y tres suplentes con plena capacidad de evaluación y son los centros los que deciden la obligatoriedad o no del informe del tutor, pero siempre como elemento de referencia. En respuesta abierta, la opinión de los profesores es que el proceso de evaluación mediante tribunales se ha traducido en una sobrecarga de dedicación no reconocida, ya que obliga, adicionalmente a la tutorización, a la lectura y evaluación de un número no definido de TFG.

³² Ídem.

³³ Ídem

Respecto a la composición de las comisiones evaluadoras, el 28,7% de los profesores, como ya se expuso, opinan que no deberían formar parte de las mismas aquellos profesores vinculados a materias marginales en el grado y se manifiestan a favor de que la comisión esté formada exclusivamente por profesores del área de conocimiento o departamento relacionado con el trabajo o en su caso por profesores conocedores de la materia si el TFG es multidisciplinar (60,3%).

Competencias a desarrollar en el TFG

En la asignatura de TFG el alumno debe desarrollar, según se recoge en la memoria de verificación, competencias genéricas y específicas; dentro de la específicas se consideran las competencias instrumentales o uso de herramientas para el aprendizaje y la formación y las competencias sistémicas que están relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación. El 80,2% de los profesores perciben que tienen un buen dominio de dichas competencias (4,1)³⁴, por lo tanto están preparados para desarrollarlas en los alumnos.

Para medir las competencias se ha utilizado el Cuestionario de Efectividad del Uso de Metodologías de Participación Activa (CEMPA) de Carrasco et al (2015), que valora (en una escala likert de 1, muy poco, a 5, mucho) la percepción de importancia de que se desarrolle la competencia y nivel realmente desarrollado de estas competencias cuando se aplica una metodología de participación activa, como es el caso de la realización del TFG.

Las competencias genéricas valoran el grado de utilidad de cursar la materia de TFG para el alumno. El resultado obtenido (tabla 16) muestra que el profesorado considera que TFG si es útil para los alumnos (todas los ítems presentan medianas y modas con valor 4) ya que los implica en su propio aprendizaje (4), ayuda a desarrollar habilidades propias de la titulación (3,8) y ayuda a contrastar los conocimientos aprendidos en el aula con su aplicación en situaciones reales (3,7).

Competencias genéricas	Media
Ayuda a desarrollar habilidades propias o vinculadas a la titulación	3,8
Ayuda a contrastar los conocimientos aprendidos en el aula con su aplicación en situaciones reales	3,7
Ayuda a salvar la distancia entre teoría y práctica	3,5
Implica a los participantes en su propio aprendizaje	4

Tabla 16. Competencias genéricas

Para valorar las competencias específicas, los profesores han dado su opinión valorando la importancia que consideran que tiene cada competencia para alcanzar los objetivos del TFG y paralelamente han valorado su percepción sobre el nivel que han alcanzado los alumnos mediante su realización (tabla 17).

Los profesores de contabilidad opinan que las competencias instrumentales (tabla 17) más importantes para alcanzar los objetivos del TFG son la comunicación escrita (4,4) y la planificación (4,3) seguidas de la comunicación oral (4,2) y la organización del tiempo (4,2), que se contraponen con las que menos nivel de desarrollo como son la resolución de problemas (3,3) y la organización del tiempo (3,3). La diferencia entre nivel e importancia (todas negativas) apunta a una necesidad de intervención y corrección ya que los profesores

³⁴ Media sobre una escala de likert de 1 a 5 (1-muy en desacuerdo, 5-muy de acuerdo).

perciben que los alumnos no están alcanzando el nivel de competencia suficiente; la principal es la planificación (diferencia de -0,8) y la que menos es el uso de ordenadores (-0,4).

Competencias específicas	Importancia media	Nivel medio	Diferencia
Competencias Instrumentales	4,1	3,5	-0,7
Organización del tiempo	4,2	3,5	-0,7
Resolución de problemas	4,0	3,3	-0,7
Toma de decisiones	4,0	3,3	-0,7
Planificación	4,3	3,5	-0,8
Uso ordenadores	3,9	3,6	-0,4
Gestión de bases de datos	4,1	3,5	-0,6
Comunicación verbal	4,2	3,5	-0,7
Comunicación escrita	4,4	3,7	-0,7
Competencias Sistémicas	3,5	2,9	-0,6
Creatividad	3,7	3,1	-0,7
Gestión por objetivos	3,7	3,0	-0,7
Gestión de proyectos	3,6	2,9	-0,7
Delegación	2,8	2,5	-0,3
Estimulación intelectual	3,8	3,2	-0,7

Tabla 17. Competencias específicas

Las competencias sistémicas (tabla 17) se valoran como menos importantes (3,5), si las comparamos con las instrumentales (4,1), su puntuación media oscila entre 2,8 (delegación) y 3,8 (estimulación intelectual); paralelamente perciben que el nivel de desarrollo alcanzado es menor ya que se mueve entre 2,5 (delegación) y 3,2 (estimulación intelectual). La diferencia entre nivel e importancia, excepto la delegación con -0,3, presentan valores de -0,7 muy similar a las presentadas por las competencias instrumentales por lo que se manifiesta una necesidad de intervención y corrección.

Por último, cuando a los profesores se les solicita una valoración de satisfacción general de su experiencia en la tutorización con los TFG la media obtenida es de 2,9³⁵ con valor modal de 3, que muestra el grado de no satisfacción que actualmente muestra el profesorado de contabilidad con respecto a la materia de TFG.

4. CONCLUSIONES

La asignatura de Trabajo Fin de Grado busca que el alumno cierre su etapa de grado mediante un trabajo en el que se integren los conocimientos y las competencias adquiridas y que le acerque a la realidad profesional.

El trabajo presentado recoge la opinión y percepción de los profesores universitarios de contabilidad a nivel nacional sobre los aspectos más relevantes relacionados con la materia de TFG, en concreto sobre regulación, asunción de créditos, obligatoriedad del TFG en los grados, para los profesores y los alumnos, dedicación y reconocimiento de créditos, asignación, tutorización, evaluación y competencias a desarrollar en el TFG.

³⁵ Media sobre una escala de likert de 1 a 5 (1-muy poca, 5-mucha).

Los profesores de contabilidad, a nivel general, no están satisfechos con experiencia en la materia de TFG, los motivos los encontramos en:

- La no existencia de una normativa unificada. Existe unanimidad de criterio, entre los profesores, respecto a que la normativa de su universidad debería unificar al menos aquellos componentes comunes a todos los centros, fundamentalmente las directrices de gestión de admisión, asignación y evaluación. La no unificación no ha afectado a su conocimiento, en esta línea destacan el papel de información que los centros están desempeñando. Por el contrario perciben, que tanto sus compañeros profesores como los alumnos, tienen un conocimiento deficiente de la normativa.
- El exceso de TFG asignados a los departamentos y a los profesores. Los profesores están de acuerdo en limitar tanto la carga de créditos de los TFG de los departamentos como el número de TFG asignados a los profesores por curso académico; pero sin embargo consideran que no debe limitarse el número de alumnos matriculados cada curso académico en la asignatura de TFG.
- La obligatoriedad de los TFG para los grados, los profesores y los alumnos; los resultados muestran una opinión con división proporcional entre los que están de acuerdo, aunque opinan que se deberían hacer cambios en la normativa, incluso significativos, y los que están en desacuerdo, opinan que la tutorización para el profesor debe ser opcional y para los alumnos optativa o incluso abogan por su supresión.
- La no existencia de una correlación entre dedicación a la tutorización en horas del profesor y el reconocimiento real de créditos. Hay unanimidad en reconocer que no existe un reconocimiento adecuado en créditos de la actividad realizada en la tutorización. Según los datos proporcionados por los profesores, la dedicación media por cada TFG tutorizado es de 15 horas mientras que la media de reconocimiento es de 0,5 créditos por cada TFG. Esta falta de reconocimiento lleva a que los profesores declaren su preferencia a impartir clases que a tutelar trabajos.
- La asignación de los tutores a los alumnos. En la actualidad son los centros y el consenso entre alumno-profesor como se está realizando la asignación; sin embargo, la opinión mayoritaria del profesorado es que se debe potenciar la elección consensuada alumno-profesor ya que el alumno afronta mejor la realización del trabajo cuando se le da la oportunidad de consensuar el área del trabajo y el profesor.
- El procedimiento de evaluación. En nuestros centros la evaluación se está realizando mediante defensa en sesión pública y mediante tribunal, en la que el tribunal es quién evalúa la totalidad del trabajo o bien un porcentaje de la evaluación la realiza el tutor y el resto del tribunal; esta última modalidad de evaluación es la que opinan los profesores que es la opción más adecuada, en la que el informe del tutor debería ser obligatorio e incluir una valoración general sobre la actividad realizada por el alumno, su grado de cumplimiento y una puntuación numérica. Las comisiones evaluadoras deben estar constituidas por profesores del área de conocimiento o en su caso por profesores concedores de la materia si el TFG es multidisciplinar.
Los profesores manifiestan que trabajar en la materia de TFG está suponiendo una importante carga adicional de dedicación académica que no está reconocida.

Otros aspectos que han indagado el trabajo están relacionados con el método de trabajo del tutor y la importancia y nivel de las competencias desarrolladas a través del TFG.

Respecto al método de trabajo el perfil obtenido es el siguiente:

- El profesor está desarrollando un papel de dirección, aunque su preferencia es que sea de mentorización.

- La mayoría de los profesores se inclinan por un TFG que tenga una orientación mixta académica-profesional-investigación.
- De los contenidos que se están desarrollando priman los trabajos monodisciplinarios, pero opinan que debería pasarse a contenidos multidisciplinarios.
- Se busca que el tema sea consensuado entre alumno y profesor, pero dentro de la especialidad del tutor.
- La tutorización se está realizando de forma individualizada, con una planificación de seguimiento presencial y por internet y se facilita información metodológica y material bibliográfico.
- Se propone incrementar las tutorías en grupo y dar libertad al alumno para que asuma su responsabilidad de cuando desea pasar la tutoría.
- Respecto a la aprobación de cierre del trabajo, los profesores sólo dan su consentimiento cuando el TFG reúne la mayoría de sus exigencias.
- En la preparación de la defensa el profesor considera suficiente realizar una supervisión del material de presentación.
- Respecto a la asistencia del profesor al acto de defensa, la opinión está dividida proporcionalmente entre los que opinan que siempre se debería asistir y los que no considera necesaria la asistencia al acto.
- Respecto a la asistencia del profesor al acto de defensa del TFG, la opinión más aceptada es que se debería asistir siempre que se pueda.

Respecto a las competencias que desarrollan los alumnos mediante la realización del TFG, estas se han diferenciado en competencias genéricas y específicas. El profesorado percibe un alto grado de cumplimiento de todas las competencias genéricas destacando aquella que implica a los participantes en su propio aprendizaje (4) y que ayuda a desarrollar habilidades propias de la titulación (3,8).

En el bloque de las competencias específicas, los profesores han dado su opinión valorando la importancia que consideran que tiene cada competencia para alcanzar los objetivos del TFG y paralelamente han valorado su percepción sobre el nivel que han alcanzado los alumnos mediante su realización. En competencias instrumentales la el orden de importancia son la comunicación escrita (4,4) y la planificación (4,3) seguidas de la comunicación oral (4,2) y la organización del tiempo (4,2) y las que menos nivel de desarrollo por parte de los alumnos la resolución de problemas (3,3) y la organización del tiempo (3,3). La competencia de mayor necesidad de intervención y corrección, por diferencia entre importancia y nivel, está en la planificación (-0,8) y la que menos en el uso de ordenadores (-0,4).

Los profesores opinan que el conjunto de competencias sistémicas son menos importantes (3,5) para alcanzar los objetivos del TFG que las instrumentales (4,1), su puntuación media oscila entre 2,8 (delegación) y 3,8 (estimulación intelectual); paralelamente perciben que el nivel alcanzado también es menor (entre 2,5 la delegación y 3,2 la estimulación intelectual). La diferencia entre nivel e importancia presentan valores de -0,7, muy similar a las presentadas por las competencias instrumentales por lo que se manifiesta una necesidad de intervención y corrección.

REFERENCIAS

- Bartolomé, A.; Carmona, M.; Ferrer, V.; Folgueiras, P.; Freixa, M.; García-Bores, Jm.; Nuri, A.; Padrós, M; Ramis, R. y Soria, V. (2012). El Trabajo Fin de Grado. Guía para Estudiantes, docentes y agentes colaboradores. Mc Graw-Hill.
- Carrasco Gallego, A., Donoso Anes, J. A., Duarte-Atoche, T., Hernández Borreguero, J. J., & López Gavira, R. (2015). Diseño y validación de un cuestionario que mide la percepción de efectividad del uso de metodologías de participación activa (CEMPA). El caso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPrj) en la docencia de la contabilidad. *Innovar*, 25(58), 143-158. doi: 10.15446/innovar.v25n58.52439.
- ENLACE DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/innovar.v25n58.52439>
- Donoso, J.A. y Serrano, F. (2014a). El Trabajo de Fin de Grado a Debate: análisis, opiniones y dudas de los profesores universitarios. XVI Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad. Murcia.
- _____ (2014b): El Trabajo de Fin de Grado: reflexiones y perspectivas de futuro. Jornadas Conjuntas de Innovación, Investigación y Transferencia Tecnológica. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Sevilla.
- Mateo, J.; Escofet, A.; Martínez, F.; Ventura, J. y Vlachopoulos, D. (2012): “The Final Year Project (FYP) in social sciences: Establishment of its associated competences and evaluation standards” *Studies in Educational Evaluation* nº 38. Pp. 28-34.
- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000575>

Referencias normativas

- Acuerdo 8.6/CG 30-4-13, por el que se aprueba la Normativa Transitoria sobre la dedicación académica del profesorado para el curso 2013-2014.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Anexo 1. Centros de procedencia de las respuestas del cuestionario.

Universidad	n	%	Universidad	n	%
A Coruña	3	1,2	La Rioja	3	1,2
Alcalá de Henares	6	2,4	Las Palmas de Gran Canaria	2	0,8
Alicante	1	0,4	León	13	5,3
Almería	2	0,8	Loyola Andalucía	8	3,2
Autónoma Barcelona	2	0,8	Málaga	4	1,6
Autónoma de Madrid	1	0,4	Miguel Hernández	1	0,4
Burgos	5	2	Murcia	7	2,8
Cádiz	9	3,6	Oviedo	13	5,3
Cantabria	3	1,2	Pablo Olavide	14	5,7
Carlos III	2	0,8	País Vasco	10	4
Castilla-La Mancha	1	0,4	Politécnica de Cartagena	4	1,6
Católica de Valencia	2	0,8	Pontificia de Comillas	1	0,4
CEU San Pablo	1	0,4	Pública de Navarra	1	0,4
Complutense de Madrid	7	2,8	Rey Juan Carlos	2	0,8
Deusto	1	0,4	Rovira i Virgili	1	0,4
Europa de Valencia	2	0,8	Salamanca	3	1,2
Extremadura	9	3,6	Santiago de Compostela	6	2,4
Girona	8	3,2	Sevilla	46	18,6
Granada	10	4	UDIMA	1	0,4
Huelva	3	1,2	UNED	2	0,8
Illes Balears	9	3,6	Valencia	5	2
Jaén	3	1,2	Valladolid	2	0,8
Jaume I	2	0,8	Vigo	2	0,8
La Laguna	1	0,4	Zaragoza	3	1,2
Total				247	100

Anexo 2. Sobre el tamaño de la muestra.

Suponemos una población aproximada constituida por 1100 profesores del área de contabilidad. La relación entre el tamaño muestral y el tamaño poblacional viene dada, para el caso en el que se trata de estimar una proporción, por la igualdad:

$$n = \frac{N \cdot z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q},$$

con n = tamaño muestral, N = tamaño poblacional, con una confianza $1 - \alpha$ que suponemos del 95%, $1 - \alpha = 0,95$, para el cual se verifica $z_{\alpha} = 1,96$ bajo el supuesto de normalidad. Con p , proporción que se quiere estimar. En el peor de los casos, $p = 0,5$. Con $q = 1 - p$. A p se le suele llamar heterogeneidad. Y con d = margen de error, o también conocida como precisión, que en la igualdad anterior aparece en tanto por uno, pero a la hora de informar se expresa en tanto por ciento. Se acepta un margen de error entre el 1% y el 9%.

En el caso que nos ocupa, podemos afirmar que con una población de tamaño 1100 y una muestra de 247 individuos, para un nivel de confianza del 95% y una heterogeneidad del 50% de los casos, se obtiene un margen de error del 5,42%.

Análisis de los Trabajos Fin de Grado en la Facultad de Turismo y Finanzas. Curso académico 2013-2014.

Francisco Javier Quirós Tomás
Universidad de Sevilla
quiros@us.es

María del Carmen Díaz Fernández
Universidad de Sevilla
cardiaz@us.es

Resumen

El propósito principal del presente trabajo es el análisis de los trabajos fin de grado presentados en el área del turismo durante el curso académico 2013-2014 en la Facultad de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla mediante un estudio de carácter exploratorio-descriptivo de un conjunto de 94 Trabajos Fin de Grado mediante técnicas estadística simples.

Palabras clave: *Trabajo fin de grado; Investigación; Enseñanza Superior; Grado de Turismo.*

1. INTRODUCCIÓN

La formación, es esencial para la supervivencia y el crecimiento de las empresas, para la creación de empleo, para el desarrollo profesional y personal así como para la riqueza en general de las naciones. Esto es especialmente cierto en el marco actual de un entorno altamente dinámico y de una competencia globalizada (Díaz y Quirós, 2013). En el caso español es especialmente relevante la formación en el sector turístico, dadas las características de nuestra economía. El Grado en Turismo forma parte básica de la formación superior en esta actividad económica, siendo el Trabajo Fin de Grado parte de la misma.

El turismo es de uno de los subsectores más importantes de la economía española, tanto en materia de Producto Interior Bruto (PIB), como de empleo (Espasandín et al., 2010), siendo uno de los que mejor han resistido la actual crisis económica, así como una de las principales fuentes de crecimiento de nuestro país (Puertas, 2007).

España es el tercer país más visitado del mundo (60,7 millones de turistas), solo por detrás de dos grandes potencias turísticas: Francia, con 89,1 millones de visitantes, y Estados Unidos, con 69,8 millones. Atendiendo a la cifra de ingresos turísticos, España escala hasta la segunda posición, superando a Francia, aunque a una gran distancia de los Estados Unidos (60,7 mil millones de euros y 139,6 mil millones respectivamente) (OMT, 2014).

Llegar a esta meritoria posición respecto a otras naciones, ha requerido de años de esfuerzo inversor, formativo e investigador, tanto por parte de la empresa privada como desde el ámbito público. La aparición de estudios universitarios especializados en dicho campo, así como de numerosas Facultades de Turismo, es una clara muestra del gran esfuerzo realizado en materia formativa e investigadora. La formación especializada en el ámbito turístico es esencial para mantener la alta competitividad de nuestro sector turístico, toda vez que la

competencia en precios es difícil dadas las características socioeconómicas españolas. La investigación debe permitir y fomentar un adecuado aprovechamiento, desarrollo y mantenimiento de las ventajas competitivas que España posee en materia turística.

Como parte de la enseñanza superior en materia de turismo se encuentran los Trabajos Fin de Grado. Su origen se remonta a las modificaciones sufridas en la formación universitaria española con el fin de adaptarla al plan Bolonia. Este plan fue promovido por la Unión Europea con objeto de crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En él participaron prácticamente la totalidad de los países europeos, un total de 46 naciones, teniendo como objetivo la convergencia y comparabilidad entre los diversos sistemas universitarios europeos, con el fin último de facilitar la movilidad de los estudiantes de los países participantes y la equiparación y reconocimiento recíproco de los títulos universitarios a lo largo y ancho de Europa (Díaz y Quirós, 2011). España se acogió voluntariamente al Plan Bolonia, siendo firmante de diversas declaraciones en 1999, 2001, 2003, 2005 o 2007 (MECyD, 2015).

Entre las muchas medidas recogidas en el Plan Bolonia se encuentra la obligatoriedad de realizar una investigación sobre los conocimientos objeto de estudio como colofón de la formación universitaria. Esta investigación es obligatoria para la obtención de cualquier título de enseñanza superior, tanto para el Grado Universitario, como para el Master y para el Doctorado. Los ciclos y la denominación de las investigaciones son las siguientes:

- 1º Ciclo o Grado: Trabajo Fin de Grado (TFG)
- 2º Ciclo o Máster: Trabajo Fin de Máster (TFM)
- 3º Ciclo o Doctorado: Tesis Doctoral

Mediante estos trabajos, que forman parte integral del proceso formativo, los estudiantes pueden dar muestra de sus inquietudes y buscar una respuesta a las mismas mediante la investigación (Basadre, 1929).

La iniciación en la labor investigadora de los alumnos, a través de estos trabajos, forma parte de la labor propia de toda enseñanza superior, pues ya Ortega y Gasset atribuía a la formación académica la supervivencia de la investigación. Para este autor, el concepto de universidad partía no de un lugar donde se enseña sino de un interés intelectual común entre maestro y alumno. Éste nace de las inquietudes de los mismos y les lleva a buscar la verdad de las cosas, y con ello a investigar, con el fin de saciar la necesidad innata de saber propia del ser humano (Ortega, 2015).

Así pues, la investigación tiene su origen en el deseo de mejorar la situación actual, mediante la búsqueda de nuevos conocimientos, que se adquieren mediante la investigación. Estos nuevos conocimientos son los que permiten el avance continuo de nuestra civilización, formando parte esencial de todo desarrollo (Bersanelli y Gargantini, 2006).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es realizar un análisis exploratorio-descriptivo sobre el desarrollo de los Trabajos Fin de Grado en el Grado de Turismo de la Universidad de Sevilla. Estos trabajos son una realidad reciente en esta carrera universitaria, así como en muchas otras, teniendo su origen, como se ha indicado con anterioridad, en el proceso de Bolonia.

Con el presente trabajo se intenta conocer las características que dichos trabajos han adoptado en el curso 2013-2014, uno de los primeros en que éstos se han desarrollado. Más concretamente, el análisis se centra en su faceta como acto investigador y no en la de acto académico. Por tanto, en vez de estudiar materias académicas como la evaluación obtenida, el aprendizaje por parte de los alumnos o las dificultades académicas varias relativas a su realización, hemos preferido buscar respuestas a materias tales como: ¿qué se está investigando?, ¿cómo se está desarrollando la investigación? o ¿cuáles son las bases teóricas que la sustentan?

El motivo de la preferencia del estudio de la faceta investigadora sobre la académica proviene de que los TFGs suponen el inicio de la actividad investigadora de cierto nivel para los alumnos de enseñanza superior. Por ello, pretendemos centrarnos en cómo se desarrollan los rudimentos de la actividad investigadora entre los estudiantes universitarios. Estos trabajos representan la culminación de sus estudios de grado y en ellos debe plasmarse la formación recibida a lo largo de su período discente tanto a nivel teórico como aplicado a la investigación.

El objetivo antes mencionado se complementa con el deseo y esperanza de que esta investigación tenga incidencia sobre los profesores y los departamentos universitarios a la hora de intentar homogeneizar, en mayor o menor grado, las exigencias formales y de contenido requeridas a los alumnos para la realización de sus TFGs. Debido a su novedad, al menos en carreras como turismo, se puede apreciar una cierta inquietud entre los docentes sobre las características que dichos trabajos deben tener. Esta inquietud aparece tanto entre aquellos docentes a los que se les asigna la tutoría de los trabajos como entre aquellos, en gran medida coincidentes, que deben formar parte de los tribunales evaluadores de los mismos. Los autores esperamos que el conocimiento de la realidad presente de las investigaciones desarrolladas hasta el momento contribuya a reducir la incertidumbre antes mencionada.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo busca analizar los Trabajos Fin de Grado presentados por los alumnos del Grado de Finanzas de la Facultad de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla. A tal fin, se ha procedido al estudio de la población objetivo y a la toma de una muestra de la misma, a decidir la técnica a emplear en el análisis de los datos y al establecimiento de las fases pertinentes para llevar a buen término la investigación.

La investigación se desarrolló en tres fases. Éstas han sido las siguientes:

1ª Fase – Búsqueda bibliográfica y determinación de las variables a estudiar.

Se procedió al estudio de las principales líneas de investigación en materia turística, para tomar el pulso a las mismas. Se recopiló información sobre los principios metodológicos seguidos en las diversas investigaciones, analizando su tipología y las técnicas empleadas en el tratamiento y análisis de datos así como los principios teóricos que sustentan la investigación. A partir de este estudio previo se obtuvo una base sobre la cual analizar los TFGs y se decidieron las variables objeto de estudio.

2ª Fase – Determinación de la población objetivo y recopilación de datos.

En esta fase se decidió cual iba a ser la población objeto de estudio y, en función de

ella, se recopiló la muestra de TFGs finalmente utilizados. A partir de ellos se extrajeron los datos pertinentes para el estudio.

3ª Fase – Obtención de resultados.

Los datos obtenidos en la fase anterior fueron tratados estadísticamente y tabulados mediante el un programa informático. Con posterioridad se procedió al análisis de los resultados obtenidos.

3.1 Población objeto de estudio y tamaño muestral.

A la hora de escoger la población a estudiar, se decidió tomar como tal los Trabajos Fin de Grado presentados en el Grado de Turismo durante curso académico 2013 y 2014 en la Facultad de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla. Para su identificación se procedió al empleo de la Web de FAMA. En ella se encuentran recopilados los Trabajos Fin de Grado presentados en toda la Universidad de Sevilla. Se observó que la población total, para el Grado de Turismo y en el curso mencionado, ascendía a un total de 168 TFGs. De todos ellos fue posible recabar datos correspondientes únicamente a 94, dado que el resto presentaban repeticiones, omisiones o alteraciones que no los hacían aptos para su estudio o no estaban disponibles para su consulta. Por tanto, la muestra usada representa el 56% de la población objetivo, un número suficientemente elevado para ser considerada representativa.

3.2. Técnica para el tratamiento de los datos.

La técnica empleada para analizar los datos obtenidos consistió en un análisis de carácter exploratorio-descriptivo, dada las adecuadas características de este tipo de método para el objeto del presente trabajo. A este respecto, se siguieron las líneas metodológicas observadas en múltiples investigaciones, como por ejemplo las de Rubio y Díaz (2001) o Díaz y Galán (2005).

Para los cálculos estadísticos se empleó el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 17.0.1.

4. RESULTADOS

En el análisis de los TFGs se han empleado cuatro variables:

- Temática de la investigación
- Base teórica
- Metodología
- Técnica de tratamiento de datos

Para el estudio de las mismas se tendrán en cuenta tanto los valores absolutos como relativos de dichas variables, buscando ofrecer una imagen fiel de la investigación en materia turística desarrollada por los alumnos del Grado de Turismo en sus TFGs.

Toda investigación debe partir de la razón u objeto del estudio. Dejando aparte el motivo común y principal de la existencia de los TFGs, el aprendizaje del alumno y el desarrollo de su capacidad y curiosidad investigadora, cada uno de los trabajos debe tener su propio objeto de investigación. A partir de dicho objeto, que es la primera variable que vamos a analizar, todo investigador debe proceder al estudio de unos supuestos teóricos que

sustenten la investigación, segunda variable a estudiar. A partir del análisis teórico puede desplegar una serie de hipótesis de partida a contrastar. En función de las mismas y de las fuentes de datos disponibles, el autor se decantará por la metodología más adecuada para el análisis de la realidad objeto de estudio, lo que nos lleva a la tercera variable. Por último, en función de todo lo anterior, debe escogerse la técnica adecuada para el tratamiento de los datos usados para el contraste de las hipótesis planteadas, concluyendo con su verificación o falseamiento. El estudio de las técnicas empleadas en los TFGs es nuestra cuarta variable a analizar.

En los apartados siguientes se procede a la descripción de los resultados obtenidos para cada una de las cuatro variables.

4.1. Temática de la investigación.

El punto de partida de toda investigación científica es decidir el tema que se va a investigar, pues no tendría sentido que fuera de otra manera. Por dicho motivo, esta es la primera variable a analizar.

La temática de los TFGs tiene una característica que la diferencia de otras investigaciones académicas. Normalmente es el investigador el que, en función de sus inquietudes científicas, decide que temas le suscitan mayor interés y por tanto el que decide en qué sentido encaminar su investigación. En este caso, el tema objeto de estudio de los TFGs viene determinado en gran medida por el tutor del trabajo. Éste es un profesor de la propia Facultad donde el alumno desarrolla sus estudios, que se responsabiliza de guiar la investigación que el alumno desarrollará a lo largo de su TFG. Es por ello que, normalmente, el trabajo viene condicionado por los profesores y los Departamentos a los que estos pertenecen. Aún en el caso de aquellos profesores que dejan una gran libertad a sus alumnos para elegir la temática de sus TFGs, ésta se ve limitada por diversos factores. Entre ellos destacan los siguientes: el desconocimiento de los propios alumnos sobre cómo desarrollar una investigación, los temas dominados por el docente y por el tribunal que juzgará el trabajo, la disponibilidad de datos, etc. Por estos motivos, lo más común es que la temática sea fijada por el profesorado, limitándose la posibilidad de elección del alumno a la elección del profesor o Departamento que va a tutorizar su trabajo y, en algunos casos, a la elección de entre una lista de temas propuestos por el tutor. A este respecto hay que tener presente que el Grado de Turismo se caracteriza por su carácter multidisciplinar, como se comprueba por el elevado número de Departamentos, que imparten clase en el mismo (Vázquez y Díaz, 2008).

Dado los condicionantes en la elección de la temática anteriormente reseñados, se ha considerado que para el análisis de la misma lo más adecuado es estudiar los Departamentos bajo cuya tutela y evaluación se ha desarrollado el TFG, suponiendo que la temática de los TFGs asociados a cada uno de ellos estará relacionada con las áreas de conocimiento asociadas a los mismos. Los datos obtenidos se encuentran recopilados en la Tabla 1.

El departamento responsable de más TFGs es el de Economía Financiera y Dirección de Operaciones, con un total de 17 trabajos, un 18% del total, seguido a cierta distancia por el de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados (Marketing) con 11 (12%) y el de Economía Aplicada I con 9 (10%), siendo los de menor porcentaje de trabajos los de Antropología Social y Derecho Financiero y Tributario, con un único trabajo cada uno. La media es de 5 trabajos por Departamento (5,3%).

Departamento	Número de TFGs	Frecuencia Relativa
Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados (Marketing)	11	12%
Análisis Económico y Economía Política	3	3%
Antropología Social	1	1%
Contabilidad y Economía Financiera	4	4%
Derecho Administrativo	7	7%
Derecho Administrativo E IP Y RII	2	2%
Derecho del Trabajo y la Seguridad Social	2	2%
Derecho Financiero y Tributario	1	1%
Derecho Mercantil	2	2%
Economía Aplicada I	9	10%
Economía Aplicada y Economía Política	2	2%
Economía Financiera y Dirección de Operaciones	17	18%
Filología Alemana	2	2%
Filología Francesa	7	7%
Filología Inglesa	3	3%
Geografía Física y Análisis Geográfico Regional	8	9%
Geografía Humana	6	6%
Historia del Arte	4	4%
Sociología	3	3%

Tabla 1: Departamentos asociados a los TFGs.

Los resultados obtenidos se ven afectados por dos condicionantes. El primero es la forma en que los TFGs se reparten en la Facultad de Turismo y Finanzas y el segundo la presentación de los trabajos por los alumnos. El primero de ellos hace que el peso de los diversos Departamentos en lo relativo a los TFGs se acerque al peso de los mismos en materia docente en la Facultad. El segundo factor se relaciona con el hecho de que no todos los alumnos presentan sus trabajos para su evaluación, siendo numerosos los casos en que pese a estar matriculados abandonan el trabajo o incluso no llegan ni a comenzarlo, quedando la realización del mismo para cursos posteriores.

4.2. Base teórica.

Toda investigación debe basarse en investigaciones precedentes. Estas generan un cuerpo teórico a partir del cual desarrollar las nuevas investigaciones. Es a partir de este corpus que se suscitan las hipótesis objeto de contrastación. Por ello, lo más común es que cualquier trabajo de investigación se enmarque en una teoría reconocida científicamente, más en el caso de unos investigadores noveles como lo son los futuros egresados en Turismo.

Para saber cuál es la situación real en las investigaciones realizadas en los TFGs se han analizado las teorías citadas en ellos como base de la investigación desarrollada. De dicho estudio se han obtenido dos tablas (Tablas 2 y 3). La Tabla 2 recoge el porcentaje de trabajos que dicen basarse en alguna teoría científica, diferenciando aquellos que usan una o más de

una.

Base Teórica	Frecuencia Relativa
La investigación no se basa en ninguna teoría	66%
La investigación se basa en alguna teoría	34%
La investigación se basa una única teoría	27%
La investigación se basa en más de una teoría	7%

Tabla 2: Base teórica de los TFGs.

Como se puede apreciar, dos tercios de los trabajos no indican basarse en ninguna teoría, frente a un tercio que si lo hacen. De ellos un 27% se basan en una única teoría en tanto que solamente un 7% lo hacen en 2 o más de ellas.

La ausencia de teorías a partir de las cuales desarrollar la investigación puede ser debido a diversas razones. Entre ellas podemos destacar la metodología empleada, que es la siguiente variable analizada, la existencia de una base teórica implícita en el TFG que no ha sido puesta de manifiesto de forma explícita y, probablemente, un bajo nivel científico en los TFGs, derivado de la condición novel de los investigadores y del grado de exigencia de los tribunales que los evalúan.

Teorías	Frecuencia Relativa
Teoría general de sistemas	9,4%
Teorías de marketing	9,4%
Ventaja competitiva de Porter	9,4%
El diamante de competitividad de Porter	6,3%
Teoría de la administración de operaciones	6,3%
Teoría de las cinco fuerzas de Porter	6,3%
Teoría de las organizaciones	6,3%
Teoría de los recursos y capacidades	6,3%
Teoría geográfica económica	6,3%
Enfoque de dirección estratégica de Miles y Snow	3,1%
Escuela de los Recursos Humanos	3,1%
Teoría cuantitativa del dinero	3,1%
Teoría de la autenticidad de MacCannell	3,1%
Teoría de la calidad	3,1%
Teoría de la economía espacial	3,1%
Teoría de los cuadros de mandos	3,1%
Teoría de redes sociales	3,1%
Teoría del ciclo de vida de Buttler	3,1%
Teorías de la economía	3,1%
Teorías financieras	3,1%

Tabla 3: Teoría en las que se basan los TFGs.

En la Tabla 3 se recogen las teorías en que se han basado los TFGs que han

manifestado explícitamente emplear alguna de ellas, así como su peso sobre el total de teorías citadas. A este respecto hay que indicar que los nombres de las teorías se basan en lo así manifestado en los propios trabajos analizados y no en una estricta clasificación científica.

Como se puede observar, la mayor parte de las teorías están relacionadas con el área de conocimientos de organización de empresas, especialmente con el área de la estrategia empresarial. Así, destacan las diversas estrategias atribuidas a Porter, con cerca del 22% de las citadas, la teoría de los recursos y capacidades (6,3%) o el enfoque de dirección estratégica de Miles y Snow (3,1%). Otras teorías relacionadas con el área empresarial son las de las de marketing (9,4%), ciclo de vida (3,1%), escuela de los recursos humanos (3,1%) o teorías asociadas a la calidad (3,1%).

4.3. Metodología.

Una vez decidido el objeto de la investigación y analizados los principios teóricos sobre los que basar la misma, el siguiente paso consiste en establecer la metodología a aplicar para el tratamiento del problema objeto de análisis. Existen diversos métodos de investigación. El que finalmente se adopte deberá ser aquel que se adapte en mayor medida a los objetivos de la investigación, al grado de desarrollo del conocimiento en la materia y a los objetivos planteados. Todos los métodos de estudio son igualmente valiosos, sin que se pueda atribuir superioridad a ninguno de ellos sobre los demás (Hernández et al., 1990).

Para el análisis de la metodología empleada en la realización de los TFGs partimos de la clasificación de las mismas aportada por Hernández et al. (1990). Según estos autores, pueden distinguirse tres tipos de investigaciones: descriptiva, exploratoria y explicativa. A ellas le añadiremos la descriptiva-explicativa propuesta por Rubio y Díaz (2001).

La investigación o análisis exploratorio busca obtener una visión general inicial del fenómeno a analizar. La investigación descriptiva, por su parte, se centra en la descripción del fenómeno. El tercer tipo de investigación propuesta, la explicativa, parte de la preexistencia de un conocimiento básico del fenómeno, obtenido mediante investigaciones de los dos tipos anteriores, tratando de obtener la explicación de su ocurrencia. Por tanto, cada una de estas tres modalidades de investigación busca dar respuesta a una pregunta diferente respecto al objeto de estudio. A la pregunta “¿qué ocurre?” se le daría respuesta mediante el análisis exploratorio, a “¿cómo se desarrolla el proceso?” haciendo uso del análisis descriptivo y, por último, al “¿por qué ocurre?” mediante el análisis explicativo (Díaz, 2004).

El uso de una cuarta metodología, la exploratoria-descriptiva, en este trabajo surge del hecho de que algunas veces, como los propios Hernández et al. (1990: 68) reconocen, “una investigación puede caracterizarse como exploratoria, descriptiva o explicativa, pero no situarse únicamente como tal”, motivo por el cual Fernández y Rubio (1990) proponen esta metodología mixta.

El empleo de las diversas metodologías en los TFGs se encuentra recogida en la Tabla 4. Como se puede apreciar, la metodología más empleada es la exploratoria, con cerca del 45% de los trabajos, seguida de cerca por la descriptiva, con un 41,5%. Los métodos explicativos y explicativo-descriptivos representan unos porcentajes mucho menores, inferiores al 10% y el 5% respectivamente.

El uso principalmente de las metodologías exploratoria y descriptiva en los TFGs

puede tener su origen en la alta adecuación de dichas metodologías al tipo de investigación desarrollada en los mismos, a la facilidad de su uso debido al tipo de herramientas que emplean y a que permiten un adecuado sustento a los resultados obtenidos con su empleo.

Tipo de investigación	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Exploratoria	42	44,7%
Descriptiva	39	41,5%
Explicativa	9	9,6%
Explicativa-descriptiva	4	4,3%
Total	94	100,0%

Tabla 4: metodología de investigación en los TFGs.

4.4. Técnica de tratamiento de datos.

Una vez analizadas la temática de la investigación, su base teórica y la metodología empleada, queda una cuarta variable a relevante, la técnica empleada en el tratamiento de los datos.

Con el paso del tiempo los procedimientos empleados en el análisis de datos en la investigación científica se han ido sofisticando (Gutiérrez, 1995). Esta evolución se ha visto reforzada con el desarrollo de la informática, que facilita en gran medida tratamientos matemático-estadísticos complejos, que previamente hubieran requerido de mucho tiempo y esfuerzo para su cálculo. Esto es especialmente relevante en el caso de la estadística descriptiva y en el de la estadística inferencial.

Para el análisis de la variable técnicas de tratamiento de datos hemos clasificado las diversas técnicas empleadas en tres grupos:

- Revisión teórica
- Estadística descriptiva
- Estadística inferencial

La revisión teórica carece de tratamiento estadístico, en tanto que las otras dos técnicas conllevan el uso de herramientas estadísticas. La diferencia entre ambas estriba en que la estadística descriptiva busca la recolección, presentación, descripción, análisis e interpretación de un conjunto de datos, en tanto que la inferencial se propone deducir las propiedades del total de los elementos de una población a partir del estudio de una muestra significativa de la misma (Sabadías, 1995).

Para la adscripción de los diversos tratamientos estadísticos de los datos al grupo de técnicas descriptivas o inferenciales hemos partido de la clasificación de Hernández et al. (1990). Las técnicas descriptivas incluirían medidas de tendencia central, distribución de frecuencias, medias de variabilidad, análisis de regresión, etc. Por el contrario, los modelos de ecuaciones estructurales, pruebas paramétricas, etc. formarían parte de la estadística inferencial.

En función de la anterior clasificación se ha procedido a clasificar los 94 TFGs que conforman la muestra en según las técnicas de tratamiento de datos empleadas. Los resultados obtenidos se encuentran recogidos en la Tabla 5.

Como se puede observar, el sistema más empleado es la simple revisión teórica, usada en un 46,8% de los TFGs, seguido muy de cerca por la estadística descriptiva, con un 44,7%, quedando el uso de la estadística inferencial en un lejano tercer lugar (8,5%).

Técnica de tratamientos de datos	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Revisión Teórica	44	46,8%
Estadística Descriptiva	42	44,7%
Estadística Inferencial	8	8,5%
Total	94	100,00

Tabla 5: Análisis de datos seguido en las investigaciones.

El uso de las diversas técnicas está relacionado con la dificultad de la mismas así como con la metodología empleada.

Respecto a la dificultad, ha de recordarse que el TFG debe ser realizado por alumnos de cuarto curso de una carrera que no se caracteriza por una intensa formación en técnicas estadísticas. Únicamente hay una asignatura de estadística en el primer cuatrimestre del segundo año de carrera, con un total de seis créditos (Plan de Estudios, 2016). Por dicho motivo, es más fácil para ellos, e incluso adecuado, emplear técnicas de análisis de datos sencillas. Por orden de dificultad matemática estas son: la revisión teórica, la estadística descriptiva y la estadística diferencial.

Respecto a la metodología empleada y su relación con las técnicas de tratamiento de los datos, se ha analizado la correlación entre las mismas en las Tablas 6 y 7. En ellas se clasifican los TFGs en función de ambas variables.

La Tabla 6 recoge el número de TFGs que emplea cada uno de los posibles pares método/técnica, tanto en valor absoluto como relativo, en tanto que la Tabla 7 recoge el peso que cada par representa sobre cada tipo de metodología y técnica.

Metodología		Técnica de análisis de datos		
		Revisión Teórica	Estadística Descriptiva	Estadística Inferencial
Exploratoria	Nº TFGs	38	3	1
	% de par metodología-técnica sobre el total	40,4 %	3,2 %	1,1 %
Descriptiva	Nº TFGs	6	28	5
	% de par metodología-técnica sobre el total	6,4%	29,8%	5,3%
Explicativa	Nº TFGs		7	2
	% de par metodología-técnica sobre el total		7,5%	2,1%
Explicativa-descriptiva	Nº TFGs		4	
	% de par metodología-técnica sobre el total		4,3 %	

Tabla 6: Pares metodología/técnica. Valores absolutos y relativos.

Los dos pares método/técnica más comunes son el par metodología exploratoria/revisión teórica (38 TFGs) y metodología descriptiva/estadística descriptiva (28

TFGs), siendo poco frecuentes otras combinaciones entre las metodologías exploratoria y descriptiva y otras técnicas. Del mismo modo, todos los TFGs que usan tanto la metodología explicativa como la explicativa-descriptiva usan como técnica la estadística descriptiva. Dichos valores muestran una alta correlación entre metodología y técnica de análisis de datos.

La Tabla 7 muestra como cada técnica se reparte entre las cuatro metodologías y, a la inversa, que porcentaje representa cada metodología respecto a cada una de las técnicas.

	Metodología	Técnica de análisis de datos			
		Revisión Teórica	Estadística Descriptiva	Estadística Inferencial	
% de par metodología-técnica sobre el total de TFGs con dicha técnica	Exploratoria	86,4%	7,1%	12,5%	
	Descriptiva	13,6%	66,7%	62,5%	
	Explicativa		16,7%	25,0%	
	Explicativa-descriptiva		9,5%		
	Total	100%	100%	100%	Total
% de par metodología-técnica sobre el total de TFGs con dicha metodología	Exploratoria	90,5%	7,1%	2,4%	100%
	Descriptiva	15,4%	71,8%	12,8%	100%
	Explicativa		77,8%	22,2%	100%
	Explicativa-descriptiva	46,8%	44,7%	8,5%	100%

Tabla 7: Pares metodología/técnica. Porcentajes por metodo y técnica.

La mayor proporción de trabajos que emplean la revisión teórica hacen uso de la metodología exploratoria (86,3%), usando el resto de TFGs con esta técnica la metodología descriptiva. En el caso de la estadística descriptiva, en su mayoría (66,7%) siguen la metodología descriptiva, aunque esta técnica es empleada también por las otras tres metodologías. Por último, la estadística inferencial es usada en mayor medida por TFGs con metodología descriptiva (62,5%), seguido por la explicativa, con un 25%.

Si se analizan los pares metodología/técnica partiendo de la metodología empleada, se observa que la metodología exploratoria está altamente correlacionada con la técnica de la revisión teórica (90,5%), seguida por la estadística descriptiva (7,1%) y por la inferencial (2,4%). Las metodologías descriptiva y explicativa, por su parte utilizan principalmente la técnica de la estadística descriptiva (71,8% y 77,8% respectivamente), en tanto que los trabajos con metodología explicativo-descriptiva emplea de forma pareja la técnica de la revisión teórica y la de estadística descriptiva, con valores cercanos al 45% cada uno de ellos, usando el resto estadística inferencial.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo es un análisis de carácter exploratorio-descriptivo de los TFGs presentados en el Grado de Turismo de la Universidad de Sevilla en el curso académico 2013-2014. Para ello se ha empleado una muestra de 94 Trabajos Fin de Grado.

El turismo es de uno de los subsectores más importantes de la economía española, tanto en materia de Producto Interior Bruto (PIB), como de empleo, siendo la formación

especializada en el ámbito turístico esencial a la hora de elevar su competitividad. Los TFGs representan la culminación de los estudios de grado en turismo, teniendo su origen en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Se han analizado cuatro variables relativas a los TFGs: temática de la investigación, su base teórica, la metodología y las técnicas para el tratamiento de los datos empleadas.

Para el análisis de la temática de la investigación se ha tenido en cuenta los Departamentos que tutorizan y evalúan cada TFG, al estar relacionados con diferentes áreas de conocimiento. El Departamento con más TFGs es el de Economía Financiera y Dirección de Operaciones, con un 18% del total, seguido por el de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados (Marketing) con el 12% y por el de Economía Aplicada I con el 10%, siendo la media de 5 trabajos por Departamento (5,3%). Los porcentajes obtenidos se ven afectados por dos condicionantes: la forma en que los TFGs se reparten en la Facultad de Turismo y Finanzas y la presentación o no de los trabajos para su evaluación por parte de los alumnos.

Respecto a la base teórica, dos tercios de los trabajos no indican basarse en ninguna teoría, frente a un tercio que si lo hacen. De ellos un 27% se basan en una única teoría en tanto que un 7% se basan en 2 o más.

La metodología más empleada es la exploratoria (45% de los TFGs), seguida por la descriptiva (41,49%). Los métodos explicativos y explicativo-descriptivos ocupan unos porcentajes menores al 10% y 5%, respectivamente.

Las dos técnicas de tratamiento de datos más empleadas son la revisión teórica (46,8%) y la estadística descriptiva (44,7%).

Del análisis de la correlación entre los posibles pares metodología/técnica los dos más comunes son los pares metodología exploratoria/revisión teórica (38 TFGs) y metodología descriptiva/estadística descriptiva (28 TFGs). Todos los TFGs que usan tanto la metodología explicativa como la explicativo-descriptiva usan como técnica la estadística descriptiva.

REFERENCIAS

- Basadre, J. (1929). *La multitud, la ciudad y el campo en la historia del Perú: con un colofón sobre el país profundo*, Edición Huascarán.
- Bersanelli, M. y Gargantini, M. (2006). *Solo el asombro conoce*, Edición Encuentro.
- Díaz Fernández, M. C. y Quirós Tomás, F.J. (2011): “Motivación y rendimiento de diversos instrumentos de evaluación continua”, IV Jornadas de Innovación e Investigación Docente, Sevilla, 10 de noviembre.
- Díaz Fernández, M. C. y Quirós Tomás, F.J. (2013): “El turismo en los nuevos planes de estudio universitarios. Una reflexión sobre la formación de los futuros profesionales del sector”, VI Jornadas de Investigación en Turismo, 3-4 de julio.
- Díaz Fernández, M.C (2004). Las características demográficas de los equipos de alta dirección (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.
- Díaz Fernández, M.C. y Galán González, J. L. (2005). Upper Echelon Theory: una revisión bibliográfica, *XV Jornadas Hispano-Lusas de Gestión científica*, 2-4 Febrero 2005, Sevilla.
- Espasandín Bustelo, F., Díaz Fernández, C., Quirós Tomás, F. J. (2010). Higher education of

- tourism in Spain and its adaptation to the European higher education area. *Revista de Administração Pública*, 44(5), 1191-1223.
- Hernández Sampieri, C.; Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (1990). *Metodología de la Investigación*, Edición: Interamericana de México.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Damos respuestas a tus dudas, recuperado de http://www.mecd.gob.es/boloniaensecundaria/img/damos_respuestas.pdf
- OMT (2015). Panorama OMT del turismo internacional, edición 2014, recuperada de mkt.unwto.org, en http://dtxtq4w60xqpw.cloudfront.net/sites/all/files/pdf/unwto_highlights14_sp.pdf,
- Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la Universidad*, Edición Cátedra.
- Plan de Estudios de Grado de Turismo Universidad de Sevilla (2016), recuperado de <http://www.aloj.us.es/ftf/gradoturismo/tur-plan-fff.pdf>
- Puertas, X. (2007). *Historia del turismo en España en el siglo XX*. Edición Síntesis.
- Rubio Picón. C. y Díaz Fernández, M.C. (2001). Las líneas de investigación abiertas en el área de organización de empresas a las puertas del Siglo XXI. *XI Jornadas Hispano-Lusas de gestión científica*, 14-16 Febrero 2001, Cáceres.
- Sabadías Vargas, A. (1995). *Estadística descriptiva e inferencial (Vol. 8)*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Vázquez Bermúdez, I. y Díaz Fernández, M.C. (2008). Investigaciones turísticas, una perspectiva multidisciplinar, *I Jornada de Investigación en Turismo*, Sevilla.

