



V Jornadas de Innovación e Investigación Docente

ACTAS

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Sevilla, 7 de Febrero de 2013

Coordinadores:

Dra. Eva María Buitrago Esquinas

Dr. Manuel J. Sánchez Franco

Actas de las V Jornadas de Innovación e Investigación Docente

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Comité Organizador

Carmen Núñez García (Decana)

Eva María Buitrago Esquinas (Vicedecana de Tecnologías e Infraestructura)

Manuel J. Sánchez Franco (Vicedecano de Ordenación Académica)

Rocío Yñiguez Ovando (Vicedecana de Calidad e Investigación)

MESA 1: USO INNOVADOR DE LAS TIC EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

.....Página 001

El uso de Entornos Personales de Aprendizaje en educación superior: una experiencia en Contabilidad

Esteban Romero Frías y José Luis Arquero Montaña

.....Página 002

Estrategias interactivas y cooperativas para reducir el impacto de la estacionalidad en el aprendizaje de Fundamentos de Economía

José Ignacio Castillo Manzano, Mercedes Castro Nuño, María Teresa Sanz Díaz y Rocío Yñíguez Ovando

.....Página 013

Software libre en Econometría o la universalización del empirismo a los estudiantes

José Antonio Camúñez Ruiz, María Dolores Pérez Hidalgo y Francisco Javier Ortega Irizo

.....Página 030

MESA 2- METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVO

.....Página 048

El “Aprendizaje Basado en Problemas” en el Grado en Marketing e Investigación de Mercados: aplicación a las asignaturas “Macroeconomía” y “Teoría de Precios”

M^a Ángeles Caraballo Pou

.....Página 049

Aumento del éxito académico como consecuencia de la aplicación de metodologías activas en la enseñanza del Derecho Tributario de la Unión Europea

Francisco Miguel Carrasco González

.....Página 066

La economía a través de una educación positiva: evaluación de una experiencia

Francisco Gómez García

.....Página 085

MESA 3: ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

.....Página 93

Diferencias en motivaciones y enfoques de aprendizaje de estudiantes universitarios en carreras vocacionalmente distintas

José Luis Arquero Montaña y Carmen Fernández Polvillo

.....Página 94

Análisis comparativo de las áreas de conocimiento en los planes de enseñanza superior de Turismo

M^a del Carmen Díaz Fernández y Francisco Javier Quirós Tomás

.....Página 105

Experiencia en el Proyecto de Profesores Noveles

Ana I. Irimia Diéguez, Antonio Blanco Oliver, Filippo di Pietro y Manuela Vega Pascual

.....Página 117

La innovación docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla

Eva M^a Buitrago Esquinas, Manuel J. Sánchez Franco y Rocio Yñiguez Ovando

.....Página 127

MESA 1: USO INNOVADOR DE LAS TIC EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

EL USO DE ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA EN CONTABILIDAD

Esteban Romero Frías y José Luis Arquero Montaña

ESTRATEGIAS INTERACTIVAS Y COOPERATIVAS PARA REDUCIR EL IMPACTO DE LA ESTACIONALIDAD EN EL APRENDIZAJE DE FUNDAMENTOS DE ECONOMÍA

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

SOFTWARE LIBRE EN ECONOMETRÍA O LA UNIVERSALIZACIÓN DEL EMPIRISMO A LOS ESTUDIANTES

*José Antonio Camúñez Ruiz, María Dolores Pérez Hidalgo y Francisco Javier Ortega
Irizo*

EL USO DE ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA EN CONTABILIDAD

*Esteban Romero Frías
Universidad de Granada
José Luis Arquero Montaña
Dpto. de Contabilidad y Finanzas
Universidad de Sevilla
erf@ugr.es*

RESUMEN

El desarrollo de los medios sociales de comunicación a través de Internet y el uso cada vez más intensivo de dispositivos móviles ha producido una transformación significativa de las formas de interacción social, de comunicación y de aprendizaje del alumnado universitario. Ello convierte la innovación docente en este campo en un factor clave para adaptar las prácticas educativas a la realidad social. No basta sin embargo con incorporar herramientas digitales a la docencia. Hay que examinar qué herramientas y con qué usos pedagógicos. Este trabajo aborda el desarrollo de Entornos Personales de Aprendizaje en un curso de contabilidad internacional en la Universidad de Granada. 245 estudiantes emplearon un planteamiento que, lejos de los LMS integrados y optimizados para el eLearning, combina herramientas de uso generalizado como son Twitter, Facebook o wikis para proponer un aprendizaje más distribuido, que incida en el desarrollo de competencias digitales y que contribuya al objetivo del aprendizaje permanente.

Palabras clave: eLearning, Personal Learning Environment, Web 2.0, blended learning.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamientos iniciales

La popularización de los medios sociales de comunicación, englobados bajo varias denominaciones, Web Social, Web 2.0 o en su forma inglesa, *social media*, constituye un factor clave para entender el modo en que el alumnado universitario se relaciona socialmente, interactúa y aprende. La irrupción de estas tecnologías, apoyadas por una intensa implantación de dispositivos móviles ha modificado radicalmente las condiciones del aprendizaje convirtiéndolo más que nunca en un fenómeno social, que se produce en todo lugar y momento, no intencional en muchos casos. Al hablar de herramientas como redes sociales (ej. Facebook) nos estamos refiriendo fundamentalmente a poderosos medios de comunicación. No diseñados únicamente para la recepción de contenidos, su gran aportación la constituye la facilidad para la creación de los mismos de una manera muy fácil y continuada. La participación en medios sociales nos hace más que nunca generadores de contenidos, de opinión, en formas que generalmente escapan a lo textual. Nos hemos convertido en expertos de una comunicación transmedia que requiere cada vez más desarrollar competencias digitales y comunicativas para llevar a cabo una participación ciudadana plena. En países como España, las brechas digitales no son principalmente de acceso a la red sino de qué somos capaces de realizar en ella. Este panorama exige innovar pedagógicamente en el aula para hacer de estos medios una oportunidad que aprovechar y no una amenaza que acabe con la exclusión de estudiantes y profesorado de una sociedad cada vez más digital.

Apuntemos algunos datos que permiten describir el momento en que nos encontramos. En 2010, un informe del Pew Research Center señalaba que la generación de los “Millennials” (los nacidos entre 1977 y 1992) accedía en un 95% a Internet y que el 83% empleaba intensamente las redes sociales. En España el informe “Navegantes en la red” (AIMC) en su edición de octubre-diciembre de 2011 proporciona datos sobre el uso de diferentes redes por los encuestados: Facebook 90%, Twitter 37%, Tuenti 25%, Google+ 25,5%. Un empleo que es más intensivo entre la gente más joven y que se concentra principalmente en actividades de tipo social.

Estos medios sociales, son, como apuntamos, especialmente efectivos para conectar a gente y facilitar intercambios de información. Son un entorno ideal para entrenar en el desarrollo de algunas *hard* y *soft skills* (Cobo y Pardo 2007). Profesores e instituciones están realizando esfuerzos para incorporar estos medios en la educación sin embargo se tratan generalmente de esfuerzos no coordinados que responden a voluntades de profesores inquietos con estos temas y a apuestas particulares de determinados servicios universitarios. Son iniciativas que sin embargo necesitan urgentemente ser evaluadas, criticadas y mejoradas a través del desarrollo de buenas prácticas. Los casos en los que se han realizado esfuerzos coordinados en este sentido son escasos. Quizá uno de los más destacados es el iniciado por la Escuela de Organización Industrial (González, Lara y Magro 2011).

Afrontamos retos que, en nuestra opinión, no son principalmente tecnológicos sino culturales. No hay transformación real si los instrumentos propuestos no se hacen de acuerdo

con valores que responden a las diversas culturas de lo digital (Estalella y Ardévol, 2011). No hay una sola, por ejemplo, las diferencias entre la filosofía del software libre y la que promueven compañías como Apple o Microsoft es opuesta en muchos aspectos. Igual ocurre con las apuestas por contenidos abiertos frente a la exclusividad del modelo de copyright.

La experimentación docente en este sentido tiene un componente ideológico insoslayable. Se innova porque se apuesta por un modelo educativo determinado. Esto es más que nunca cierto cuando entramos en el campo de lo digital a través de propuestas como la que presentamos. El docente y los estudiantes deben adoptar políticas que implican condiciones de uso y de aprendizaje distintas. Por ejemplo, ¿qué licencia emplea un profesor en los contenidos que genera? ¿Publica dichos contenidos en Internet o los transmite para el consumo único de la clase? En iguales términos ocurre con los contenidos creados por el alumnado

Las anteriores cuestiones abren la puerta a presentar los Entornos Personales de Aprendizaje como respuesta.

1.2. Entorno Personal de Aprendizaje

La propuesta educativa recoge la idea del Entorno Personal de Aprendizaje (PLE, Personal Learning Environment, en inglés) entendido como un enfoque que, al tiempo de desarrollar el curso, permitiría que el alumnado conformara un conjunto de herramientas cuyo objetivo sería ayudarles a generar un espacio de aprendizaje autónomo que fuera sostenible una vez concluidos sus estudios en la universidad.

Adell y Castañeda (2010) definen Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”. Lejos de un enfoque centrado en la tecnología, se apuesta por un enfoque pedagógico en el que se priman las formas de aprender de los implicados en el proceso. Las herramientas de Internet son unos facilitadores de este aprendizaje, pero no son los únicos. El PLE, construido de forma particular por cada individuo, genera oportunidades para la adquisición de competencias y conocimientos a partir de la experiencia y las interacciones con el “mundo real”.

Hay dos enfoques principales a la hora de entender el PLE (Adell y Castañeda 2010; Ravenscroft et al. 2011):

- Enfoque tecnológico: se centra en la creación de un entorno de servicios web y artefactos tecnológicos. Recoge un cierto determinismo tecnológico que considera que la simple aplicación de la receta tecnológica basta para cambiar las prácticas (Atwell 2009).
- Enfoque cultural y pedagógico. Ravenscroft et al. (2011) apunta que el fundamento básico de la propuesta es el potencial para que el alumno pueda conectar y desarrollar sus intereses, experiencias y motivaciones dentro de sus trayectorias de

aprendizaje formales e informales sirviéndose entre otros de tecnologías personalizadas dentro de contextos culturales concretos.

La idea del PLE como práctica cultural demanda un cuestionamiento y redefinición de los roles de profesores y alumnos. El Entorno Personal de Aprendizaje responde bien a la idea del aprendizaje informal, sin embargo si queremos incorporar este enfoque en un contexto de aprendizaje formal el docente debe modificar su papel para convertirse en un facilitador de espacios que permitan el aprendizaje al tiempo que conjuga la autonomía del alumno.

El empleo de los medios sociales permite la creación de entornos personalizados de información que pueden diseñarse con el fin de generar ecosistemas de aprendizaje en entornos informales. Actualmente es en el contexto digital donde la idea de Entorno Personal de Aprendizaje muestra todo su potencial. Ravenscroft et al (2011) subrayan esta idea: “the emergence of PLEs were themselves based on changing forms of interaction and design within the world wide web through the movement from Web 1.0 to Web 2.0.”

Aunque el desarrollo del PLE constituye una solución efectiva para situar al aprendizaje informal como base para el aprendizaje permanente, en este trabajo exploramos la opción de incorporar este planteamiento a un entorno formal, un curso universitario, con el objeto de ofrecer estas herramientas para su uso futuro así como para procurar la incorporación de aprendizajes emergentes (Atwell 2007; Williams, Karousou y Mackness 2011).

1.3. El PLE una caja de herramientas abierta y flexible frente a los VLE o LMS

Los *Virtual Learning Environments* (VLE) o *Learning Management Systems* (LMS) son plataformas de eLearning que llevan dominando la educación mediada con tecnología durante años (Moodle, Blackboard, entre otras). Aunque muchas propuestas pedagógicas realizadas a través de estas plataformas han tenido resultados verdaderamente transformadores, muy a menudo únicamente han servido para replicar modelos educativos propios de la educación presencial más tradicional (Conole, Oliver, Falconer et al. 2007; Pallof y Pratt, 2007). Vamos a tomar los VLE o LMS como referencia para mostrar las ventajas y desventajas que el PLE presenta como propuesta alternativa.

Ventajas de los LMS:

- Están optimizados para realizar tareas de seguimiento de la actividad de los alumnos y proporcionan herramientas para la evaluación.
- Conforman un entorno cerrado que protege la privacidad de la clase.
- Facilitan las tareas administrativas al profesor y a la institución.

Desventajas de los LMS:

- No han satisfecho las expectativas generadas por los mismos sirviendo en muchos casos para reproducir propuestas educativas poco efectivas en vías no presenciales (Brown and Adler, 2008).

- El diseño del aprendizaje se centra a menudo en necesidades de la propia institución o del profesor y no en las del alumnado (Atwell, 2007).
- Son entornos cerrados que no proporcionan oportunidades al alumnado de enfrentarse a entornos reales no diseñados específicamente para el aprendizaje, en los que finalmente han de satisfacer sus necesidades de aprendizaje permanente en el futuro.
- No favorecen los aprendizajes emergentes.

A la luz de estos argumentos, el PLE, se define, en palabras de Atwell (2007), como un artefacto compuesto de “all the different tools we use in our everyday life for learning”. Ese conjunto de herramientas incluye hoy en día de manera muy señalada los medios sociales de comunicación, los cuales son considerados como medios efectivos para el desarrollo de competencias transversales clave como son la selección de información relevante, el análisis e interpretación críticos del contexto socio-cultural, el trabajo colaborativo, entre otras (Redecker et al., 2010).

El empleo de Entornos Personales de Aprendizaje presenta las siguientes ventajas:

- Permite emplear para el aprendizaje herramientas que al alumnado ya emplea asiduamente con fines sociales (por ejemplo, Twitter, blogs, redes sociales, etc.) (Adell y Castañeda, 2010).
- Permite crear un entorno de aprendizaje abierto y sostenible que el propio interesado gestiona y que no depende de una plataforma institucional que debe abandonar una vez finaliza su periodo en la universidad (Atwell, 2007).
- Ayuda a que al alumnado desarrollen competencias transversales, entre ellas las digitales y comunicativas, contribuyendo por ejemplo a la generación de la propia reputación digital (mediante el desarrollo de un portfolio abierto) que pueda facilitar su integración en el mercado laboral.

De acuerdo con Ravenscroft et al (2011), los Entornos Personales de Aprendizaje tiene el potencial de transformar radicalmente la educación de acuerdo con las siguientes coordenadas:

- a) Permiten la apropiación de tecnologías para el aprendizaje.
- b) Cambian el papel de los profesores, más centrado ahora en facilitar y apoyar los progresos del alumno (*scaffolding learning*).
- c) Permiten el desarrollo de Redes Personales de Aprendizaje (*Personal Learning Networks*) o la consideración de los compañeros como ‘*More Knowledgeably Others*’ (Vygotsky, 1978);
- d) Se produce un cambio en el foco de atención del aprendizaje, que se mueve de la institución al “mundo real”.

Algunos autores llegan a considerar que la propia práctica de desarrollar un Entorno Personal de Aprendizaje podría constituir en sí mismo un resultado del aprendizaje. Los

resultados que permite alcanzar parecen además alinearse perfectamente con las prioridades que en educación ha marcado la Comisión Europea (European Commission, 2008).

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es conocer el impacto que para los estudiantes tiene la experiencia del empleo de Entornos Personales del Aprendizaje en algunos aspectos relevantes del proceso de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra

La muestra está compuesta por los 245 estudiantes matriculados en un curso optativo sobre contabilidad internacional ofrecido en la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y en la Doble Licenciatura de en Derecho y Empresa de la Universidad de Granada. Se realizaron cuestionarios online, recibiendo un total de 168 válidos. La media de edad de los estudiantes era de 19 años con un 63% de mujeres.

Dentro del cuestionario utilizado contamos con un conjunto de preguntas que se agruparon en las siguientes escalas:

- Aprendizaje activo (7 items)
- Aprendizaje colaborativo (11 items)
- Habilidades comunicativas (4 items)
- Contenidos (4 items)
- Razonamiento crítico (3 items)
- Valoración general (4 items)

Para las respuestas se empleó una escala de Likert de 5 puntos, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. 3 es el punto neutral.

3.2. Descripción de la experiencia

El enfoque de incorporar Entornos Personales de Aprendizaje al curso se realizó incorporando las herramientas y tareas que se indican en la tabla 1. Dichas actividades fueron también evaluadas, representando el 30% de la nota final. El 70% restante se basaba en la realización de un examen.

En relación con el uso de las herramientas, cabe señalar que este no es exclusivo de clase. Los alumnos pueden utilizarlas libremente con los fines que deseen. Del mismo modo, si ya utilizaban esas herramientas con anterioridad podrían emplearlas para la realización de las actividades del curso sin crear nuevos perfiles. Otros servicios que se han empleado frecuentemente son Slideshare o Google Drive.

EL USO DE ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA EN CONTABILIDAD

Herramienta	Tipo	Tareas	Eval.
Facebook (red social)	Se crea un grupo privado para la coordinación de actividades de la clase. Se trata del único espacio restringido a los participantes en el curso.		
Twitter (microblogging; red de información)	Permite divulgar y recibir información, así como interactuar con otros usuarios.	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar y diseminar información. 	5%
Blog (plataforma de publicación)	Se emplea para la creación de artículos desde una perspectiva personal y crítica. El blog del profesor se utiliza, entre otros usos profesionales, para la publicación de las actividades de clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir dos artículos en los que desarrollar una visión crítica sobre un tema de empresa. • Escribir una reflexión crítica sobre el Entorno Personal de Aprendizaje. 	10% 5%
Descuadrando, la enciclopedia abierta de empresa (wiki)	Se utiliza para la creación de contenido enciclopédico con un punto de vista objetivo y neutral.	<ul style="list-style-type: none"> • Crear 2 entradas enciclopédicas sobre temas de empresa (carácter divulgativo, sin opinión personal). 	10%

Para más información sobre el diseño de los cursos basados en Entornos Personales de Aprendizaje, puede consultar la página web del docente: <http://estebanromero.com>

Tabla 1: Herramientas del PLE, empleo y evaluación. Fuente: elaboración propia.

4. RESULTADOS

Una gran mayoría de los alumnos ya empleaban redes sociales con anterioridad. El 95% indican que antes del curso disponen de cuenta en Facebook y casi el 50% acceden a su cuenta al menos una vez al día. El 96% accede a Internet todos los días. Cerca de un 60% ha empleado redes sociales con algún fin educativo, por ejemplo, para la realización de trabajos con compañeros. Los datos relativos a movilidad indican que el 92% dispone de ordenador portátil, además el 52% dispone de acceso a Internet en el móvil.

	Aprendizaje activo	Aprendizaje colaborativo	Habilidades comunicativas	Contenidos	Razonamiento crítico	Valoración general
Media	3,8	4,0	3,6	3,7	3,8	3,9
Desviación típica	0,7	0,5	0,6	0,7	0,5	0,7
Significación t-test	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 2: Percepciones sobre el impacto de la experiencia.

Como se apuntó anteriormente, se formularon una serie de preguntas para conocer sus percepciones acerca del impacto de la experiencia. Los ítems se agruparon en las siguientes

escalas (tabla 2). En todas ellas encontramos que la percepción es bastante positiva, difiriendo significativamente de la opción que marca el punto de indiferencia.

Partiendo de esta consideración positiva por parte de los participantes, incluimos algunas de las preguntas formuladas dentro de las escalas (tabla 3).

Selección de ítems	Media	Des. típica
Aprendizaje activo		
[It1] Las actividades desarrolladas en la asignatura (empleo de Facebook, Twitter, blog, Descuadrando) me han permitido conocer y utilizar herramientas que considero útiles para mantener actualizados mis conocimientos profesionales en el futuro.	4,11	0,85
[It2] Las actividades desarrolladas en la asignatura (empleo de Facebook, Twitter, blog, Descuadrando) me han permitido expresar mis opiniones con mayor libertad que haciéndolo personalmente en el aula.	3,74	0,98
[It3] Las actividades desarrolladas en la asignatura (empleo de Facebook, Twitter, blog, Descuadrando) me han permitido sentirme más implicado en la asignatura frente a la opción de que se hubiera desarrollado de una forma más clásica.	3,67	1,05
Aprendizaje colaborativo		
[It4] Las herramientas de Internet empleadas permiten que los alumnos planteen más fácilmente dudas al profesor en relación con la asignatura.	4,38	0,72
[It5] Las herramientas de Internet empleadas permiten que todos los miembros se beneficien de las contribuciones realizadas y publicadas por los otros compañeros.	4,39	0,62
Contenidos		
[It6] Las herramientas empleadas me han sido útiles para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.	3,83	0,80
Razonamiento crítico		
[It7] Las actividades desarrolladas en la asignatura (empleo de Facebook, Twitter, blog, Descuadrando) me han permitido desarrollar una actitud más crítica y reflexiva hacia los materiales, contenidos y opiniones proporcionados por el profesor.	3,74	0,66
[It8] Las actividades desarrolladas en la asignatura (empleo de Facebook, Twitter, blog, Descuadrando) me han permitido desarrollar una actitud más crítica y reflexiva hacia las opiniones expresadas por los compañeros y compañeras.	3,79	0,65
[It9] Las actividades desarrolladas en la asignatura (empleo de Facebook, Twitter, blog, Descuadrando) me han permitido desarrollar una actitud más crítica y reflexiva hacia los contenidos accesibles a través de Internet.	3,93	0,62
Valoración general		
[It10] Pienso que la generalización de este tipo de iniciativas mejoraría significativamente la calidad de la docencia universitaria.	3,95	0,90

Tabla 3: Selección de ítems valorados por los estudiantes.

En relación con el aprendizaje activo, cabe destacar como el alumnado considera que la asignatura le ha permitido conocer y utilizar herramientas útiles para mantener actualizados sus conocimientos profesionales en el futuro. Este era uno de los principales objetivos que nos planteábamos con la iniciativa: dotar de instrumentos para poder aprender de forma autónoma y permanente. Es indicativo del potencial que tiene el enfoque para trabajar formas

de promover el aprendizaje informal. La implicación con la asignatura y la libertad para expresar puntos de vista utilizando las redes frente a la opción de hacerlo presencialmente en el aula también son valoradas positivamente.

El aprendizaje colaborativo sale también reforzado de la experiencia dado que se crean espacios para compartir información y beneficiarse mutuamente de las contribuciones realizadas y publicadas por otros compañeros. Se detecta un impacto positivo en relación con el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, siendo apreciable el desarrollo de una actitud más crítica y reflexiva hacia los contenidos y opiniones vertidos por el profesor, los compañeros y aquellos disponibles en Internet.

Finalmente, atendiendo a la valoración general cabe apuntar que se considera que la generalización de este tipo de iniciativas mejoraría significativamente la calidad de la docencia universitaria.

5. CONCLUSIONES

El trabajo presenta una propuesta pedagógica innovadora que incorpora tecnologías de Internet con el fin de desarrollar un entorno abierto y conectado que favorezca los aprendizajes emergentes. Se trata de un enfoque centrado en la persona que aprende. En este sentido no hay diferencias significativas, a nuestro parecer, entre el docente y el alumno, en tanto que ambos realizan aprendizajes. Situar a ambos en este mismo nivel ayuda a reconfigurar los roles tradicionales que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos un reto el incorporar estos enfoques dentro del marco estructurado y cerrado de una asignatura dentro de un plan de estudios universitario. Lo emergente es lo inesperado, lo propiciado, pero no planificado. Así es importante seguir formulando propuestas prácticas de implantación de Entornos Personales de Aprendizaje y, lo que quizá más se adolece, formular evaluaciones del impacto de estas iniciativas. La diseño de métodos de evaluación acordes con los objetivos y las tareas que se plantean probablemente una de las cuestiones más complicadas.

Como apunta Elliott (2010), el Entorno Personal de Aprendizaje promete nuevas posibilidades pedagógicas para que ocurran aprendizajes con éxito. Para ello los profesores necesitan repensar sus enfoques, sus metodologías y evolucionar de entornos restrictivos controlados por el profesor a entornos controlados por el propio estudiante.

6. BIBLIOGRAFÍA

Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2010). "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi

- Attwell, G. (2007). "The Personal Learning Environments - the future of eLearning?" eLearning Papers, 2(1).
- Attwell, G. 2009. Personal Learning Environments: The future of education?, SlideCast, available at: <http://www.pontydysgu.org/2009/01/personal-learning-environments-the-slidecast/>
- Brown, J.S. & Adler, R.P. (2008). "Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0". Educause Quarterly, 42(6):16-32.
- Cobo Romani, C. & Pardo Kuklinski, H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF.
- Conole, G., Oliver, M., Falconer, I., Littlejohn, A., & Harvey, J. (2007). Designing for learning. In G. Conole & M. Oliver (Eds.), Contemporary perspectives in e-learning research: themes, methods and impact on practice (pp. 101-120). London: Routledge.
- Elliott, C. (2010). We are not alone: the power of Personal Learning Networks, in Synergy, 7(1), 47 – 50.
- Estalella, A. & Ardévol, E. (2011). "e-Research: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales". Convergencia, 18(55), 87–111.
- European Commission (2008). The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all - A report on progress. Brussels: European Commission. Retrieved from European Commission website (31 July 2009): <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/sec2629.pdf>
- González, A., Lara, T., & Magro, C. (2011). EOI Open Learning: un decálogo para la transformación del aprendizaje. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, 187, 39–50. doi:10.3989/arbor.2011.Extra-3n3127
- Palloff, R.M., & Pratt, K. (2007). Building on-line learning communities: effective strategies for the virtual classroom. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Pew Research Center (2010). Generations 2010. Retrieved from Pew Research Center (14 February 2011): <http://pewinternet.org/Reports/2010/Generations-2010.aspx>
- Ravenscroft, A., Attwell, G., Blagbrough, D. and Stieglitz, D. (2011). 'Jam Hot!' Personalised radio ciphers through augmented social media for the transformational learning of disadvantaged young people. The PLE Conference 2011, Southampton.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A. & Punie, Y. (2010). Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe (Final Report). Institute for Prospective Technological Studies. European Commission. Retrieved from: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf>
- Vygotsky, LS, (1978). "Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes." Editors: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman, Harvard University Press, Massachusetts, USA.

Williams, R., Karousou, R., & Mackness, J. (2011). Emergent Learning and Learning Ecologies in Web 2.0. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 1–10. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10515/sy5hh6ck2> (consultado el 20 de diciembre de 2012).

ESTRATEGIAS INTERACTIVAS Y COOPERATIVAS PARA REDUCIR EL IMPACTO DE LA ESTACIONALIDAD EN EL APRENDIZAJE DE FUNDAMENTOS DE ECONOMÍA

*José Ignacio Castillo Manzano
Mercedes Castro Nuño
María Teresa Sanz Díaz
Rocío Yñiguez Ovando
Dpto. de Análisis Económico y Economía Política
Universidad de Sevilla¹.
merc@us.es*

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el paradigma pedagógico de un proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado. Su objetivo era aumentar la motivación y participación de los estudiantes, de forma que la experiencia de la asignatura del primer cuatrimestre, sirviera de atractivo para evitar que en el segundo, se abandonara el estudio de la materia desmotivado por los resultados obtenidos en el primero y por el absentismo debido al denominado “efecto calendario” del cuatrimestre de primavera. Para ello se ha puesto en práctica una combinación de dos metodologías docentes, el ABP y Educlick, para realizar una evaluación continua. Los datos han sido recogidos mediante encuestas realizadas a la población objetivo. La metodología se basa en un modelo *probit bivariante*, con el que se ha intentado medir los efectos de la evaluación continua sobre el rendimiento académico. Los resultados obtenidos no encuentran evidencia alguna del carácter predictivo de las pruebas de Educlick.

Palabras clave: Interactividad; Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); Sistema de Mandos Interactivos (Educlick); evaluación continua; rendimiento académico.

¹ Este trabajo es fruto de un proyecto de innovación financiado por la Universidad de Sevilla en el marco del I Plan propio de Docencia (Acuerdo 6.1/ Consejo de Gobierno de la Universidad de Sevilla de 28-10-08), en su Acción 9 (Proyectos de Innovación y Mejora Docente).

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

Desde la Declaración de Bolonia de 1999, se ha impuesto en la docencia universitaria europea un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el aprendizaje del estudiante, esto ha provocado que las aulas universitarias hayan sido escenario de experiencias de innovación e investigación docente, con el objetivo de incrementar la motivación del alumnado y contribuir así a la adquisición de unos conocimientos y competencias que perduren más allá de la superación de las materias y le sirvan de base para su futuro desempeño laboral.

En el curso 2011/2012 hemos desarrollado un proyecto de innovación docente con el que hemos puesto en práctica la evaluación continua y una metodología docente que implica un papel activo para el alumnado, en dos grupos de primer curso del Grado de Administración de Empresas (GADE), concretamente en las asignaturas “Introducción a la Economía” y “Microeconomía” con la intención de, en cursos siguientes y siempre que los resultados obtenidos fueran positivos, implantarlo como una metodología docente y de evaluación complementaria, a desarrollar en todos los grupos.

Durante el curso 2009-2010, llevamos a cabo dos proyectos titulados: *“Una experiencia en la docencia de Introducción a la Economía, a través de tecnologías interactivas”*, aprobado en la convocatoria 2009 de Ayuda para Investigación Docente de la Universidad de Sevilla² y *“El aprendizaje basado en proyectos y los mandos de respuesta interactiva: una experiencia piloto en Microeconomía”*, aprobado en la convocatoria de Innovación y Mejora Docente 2009-2010 de la Universidad de Sevilla³.

Los resultados obtenidos en ambos trabajos, nos permitieron comprobar la disminución significativa de la asistencia (un 16%) y la reducción del rendimiento académico del alumnado (aprobados/presentados), que pasó del 78% al 54%, de la asignatura de microeconomía del segundo cuatrimestre del primer curso de GADE con respecto a la asignatura Introducción de la Economía, del primer cuatrimestre del mismo curso y título que la anterior. Todo ello, teniendo en cuenta que se trata de asignaturas del mismo curso, la misma titulación, impartidas por el mismo Departamento, por el mismo equipo docente, con la misma estructura de programa, el mismo sistema de evaluación, y existiendo una relación natural de continuidad entre el contenido de ambas materias. De lo que podría deducirse cierta estacionalidad en el seguimiento y motivación de los alumnos a lo largo de un mismo curso académico, que podría denominarse “efecto calendario”. Los efectos negativos del absentismo en el rendimiento académico la han tratado entre otros Arulampalam (2012), Chen (2008) o Marburger (2009), que concretamente analiza el caso de la docencia en Microeconomía.

El objetivo principal de este proyecto era aumentar la motivación y participación del alumnado de un primer curso masificado, de forma que la experiencia puesta en práctica en la asignatura del primer cuatrimestre, sirviera de atractivo para evitar que en el segundo

² Publicado posteriormente en la *Revista de Investigación Educativa* (vol. 29, nº 1, enero, 2011, pp. 43-57).

³ Publicado en las Actas de las III Jornadas de Investigación e Innovación Docente, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla.

cuatrimestre, el alumno abandonase el estudio de la materia, en parte desmotivado por los resultados obtenidos en el primer cuatrimestre y en parte porque es un periodo en el que diversos acontecimientos festivos de la ciudad suelen contribuir a que los estudiantes pierdan el ritmo de trabajo y aumente el absentismo debido al denominado “efecto calendario”.

Con este proyecto no solo hemos pretendido mejorar la asistencia a clase y el rendimiento del alumnado, sobre todo en el segundo cuatrimestre, sino también que los estudiantes adquieran competencias como la capacidad de exposición oral y escrita o la capacidad de trabajar en grupos, así como que aprehendieran los conceptos económicos básicos y no los memorizara sin comprenderlos.

El presente trabajo se estructura en cinco apartados, el primero introductorio, en el que se exponen los antecedentes y nociones básicas de las dos metodologías aplicadas, en el segundo apartado se detallan los objetivos del proyecto, para en el tercero exponer detalladamente la metodología empleada. Por último, en el cuarto y quinto se explican los resultados y conclusiones obtenidas.

En este apartado introductorio seguimos un diseño metodológico descriptivo, basado en un recorrido bibliográfico, con el que pretendemos alcanzar cuatro objetivos. En primer lugar, analizar las metodologías a implementar, tanto el sistema de respuesta interactiva, como el ABP. Así como las ventajas e inconvenientes de estos métodos en comparación con las metodologías tradicionales. En segundo lugar, estudiar las aplicaciones que se han realizado de ABP y el sistema de respuesta interactiva en las distintas ramas del conocimiento. Y en tercer, y último lugar, valorar la posibilidad de aplicación de estas metodologías en la rama de empresa, teniendo en cuenta las peculiaridades de una materia troncal y obligatoria en un Grado con un gran número de alumnos.

Del Proceso de Bolonia surge la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el objetivo principal de mejorar la preparación profesional de los estudiantes universitarios, esto se ha traducido en un cambio de escenario en nuestras aulas universitarias, en la organización y en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que debería dar lugar a cambios significativos en la forma que el profesorado tiene de planificar y desarrollar su tarea docente y la actitud y el trabajo de los estudiantes. Todo esto implica la necesidad de organizar y planificar la actividad docente en torno al logro de competencias por parte del alumnado, más que a memorizar una serie de conceptos. En este paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje el estudiante universitario se debe configurar como agente activo del proceso, para ello debe ir aprendiendo a ser crítico, a seleccionar información, a interpretar la información, a construir su propio conocimiento y a utilizar sus conocimientos para resolver problemas. Lo que consideramos se puede conseguir de una manera activa, amena y eficiente a través del ABP, que junto con la introducción del sistema de mandos interactivos Educlick para la realización de evaluaciones continuas de las unidades didácticas ayudaría a la mayor motivación del alumnado, así como a mejorar la asistencia a clase y poder poner en práctica el ABP.

La metodología del ABP ampliamente desarrollada en la literatura, prueba de ello es el meta-análisis que desarrolla Dochy (2003), es una metodología en la que se valora tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes. Se ha considerado parte de la teoría constructivista del aprendizaje, al estar basada en un aprendizaje inductivo (Gómez-Ezquer, 2009).

El desarrollo de esta y otras metodologías alternativas a la tradicional, que ha funcionado durante muchos años en las universidades españolas, surge porque en la actualidad y con la tipología de estudiantes que ocupan las aulas, la clase magistral ha generado algunos problemas, como señala Planella (2009). Entre otros destacan la falta de motivación, la capacidad para conectar los conceptos con las actividades prácticas, el poder desarrollar un pensamiento crítico, y en definitiva, la capacidad para adquirir aprendizajes significativos.

A esto hay que añadir que en las últimas décadas la clase magistral se ha deformado en un simple “tomar apuntes”, sin casi consultar ni la bibliografía básica, a lo que se debe añadir que por la propia idiosincrasia de la clase tradicional no se solía fomentar en las aulas universitarias ni el trabajo en equipo, ni las habilidades de comunicación del alumnado. Son precisamente éstas, como recoge Gómez-Ezquer (2009), las competencias que se pretenden desarrollar con esta metodología, básicamente la capacidad para resolver problemas y trabajar en equipo, las habilidades de comunicación y el pensamiento crítico.

Las principales diferencias entre las metodologías de la clase magistral y el ABP se detallan en la Tabla 1.

METODOLOGÍA TRADICIONAL (CLASE MAGISTRAL)	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS
El profesor tiene la autoridad y el conocimiento.	El profesor enseña a aprender y fomenta la responsabilidad de los alumnos y les da autonomía para que aprendan por sí solos.
Los estudiantes son calificados.	Los estudiantes son evaluados.
Falta de motivación en el alumnado.	El alumnado está más motivado.
El alumnado memoriza y transcribe en un examen lo aprendido.	El alumnado se implica en la resolución del caso y desarrolla una mayor retención de los conocimientos.
El estudiante suele limitarse a estudiar los apuntes o manuales recomendados.	Los estudiantes son más propensos a utilizar la biblioteca y otros recursos.
El docente puede sentir cierto desánimo al tener que repetir los mismos temas teóricos.	Es un método de enseñanza más satisfactorio para el docente.

Tabla 1: Diferencias entre metodologías de enseñanza y aprendizaje: tradicional y ABP. Fuente: Adaptado de Gómez-Ezquer (2009) y Forsythe (2002).

La metodología del ABP se puso en práctica por primera vez en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster (Ontario, Canadá), en los años sesenta del siglo XX (Lucas, 2006), si bien con posterioridad se ha ido aplicando en todas las ramas del conocimiento, ya que facilita la adquisición de determinadas competencias como la capacidad para resolver

problemas, la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y creativo y el aprender con autonomía y profundidad, habilidades que no siempre observamos en los estudiantes universitarios actuales (Gómez-Ezquer, 2009; Planella, 2009).

En esta metodología el caso a resolver se plantea previamente al estudio de la unidad didáctica para la que se ha diseñado, de forma que es el propio problema y su estudio los que generan el aprendizaje y de ellos se derivan los conceptos y conocimientos que el alumno ha de adquirir (Jiménez, 2008), en esta experiencia se planteó un estudio de caso por unidad didáctica, que luego debía entregar el estudiante. Hemos de resaltar que al ser sólo una experiencia en dos grupos de la asignatura la opción de seguir la metodología era completamente voluntaria por parte del alumnado.

Una de las limitaciones de la aplicación de esta metodología a la que nos enfrentábamos era la selección del número de miembros que debería trabajar en los problemas planteados, lo ideal es que el trabajo se desarrolle en grupo y todos los miembros aporten a todas las fases del estudio, o bien como recoge Planella (2009) que se siga el método Jigsaw y, aunque cada alumno se ocupe de una parte de las tareas, sea capaz de explicar la totalidad de la actividad.

Aunque este método suele dar buenos resultados, conllevaría mucho tiempo, puesto que habría que organizar debates entre los estudiantes de todos los grupos que analizan una misma temática del problema para intercambiar ideas, así como organizar reuniones en las que se explique a los distintos miembros del grupo la parte que cada uno ha analizado. Por ello optamos por la opción individual, para evitar la picaresca del alumnado que tienden a repartir el trabajo entre los miembros del grupo y hacer compartimentos estancos de forma que en la mayoría de las ocasiones no tienen una visión conjunta del trabajo realizado. Si bien si en sucesivas ediciones, y considerando que pretendemos incluir esta metodología en las actividades académicas dirigidas necesarias, aplicaremos esta metodología o su variante, el ABP 4x4 que expone Prieto (2006), para materias en las que el gran número de alumnos sea un inconveniente a la hora de aplicar la metodología ABP, considerando el trabajo grupal.

La segunda metodología que hemos implantado con la finalidad de motivar al alumnado ha sido la utilización de los mandos Educlick, su introducción está motivada por la tendencia actual de incluir las nuevas tecnologías a las que generalmente tan acostumbrado está el alumnado con el que tratamos. Además de captar la atención del alumnado hemos podido realizar una evaluación continua con evaluaciones automáticas.

Este sistema mejora el grado de participación y motivación de los estudiantes, como indican las investigaciones realizadas sobre este tema por Liu (2003), Prim (2009), Camacho (2009), López (2006), Hervás (2010)⁴, Schmid (2008), King (2009) o Moss (2011). Todos ellos exponen experiencias similares llevadas a la práctica en diferentes universidades y diferentes ramas de la ciencia.

⁴ Éste narra la experiencia realizada con los mandos interactivos Senteo, también basados en tecnología de radiofrecuencia, unida a la introducción de las pizarras interactivas.

En todos los trabajos consultados se destaca que el uso de estas herramientas docentes tiene importantes beneficios, de un lado para el profesorado, al facilitar el proceso de evaluación, y de otro para el alumno, ya que mejora su proceso de aprendizaje al aumentar su grado de atención y de interacción docente-discente, mejorando el grado de comprensión de la materia. Asimismo, Martyn (en Prim, 2009), resalta dos particularidades propias de este sistema de respuesta interactiva como son en primer lugar, el permitir al alumnado participar en las clases de forma anónima venciendo una de las principales barreras que dificultan la relación profesor-estudiante, y en segundo lugar, el plantear la clase- evaluación como un juego que anima más al alumnado, que el realizarlo del modo tradicional, venciendo así la apatía de la que adolece gran parte del alumnado.

Teniendo en cuenta las experiencias previas éramos conscientes de algunos inconvenientes como el señalado por Moss (2011) que reconoce las ventajas del uso de los mandos de respuesta interactiva, pero llega a la conclusión de la falta de correlación entre el uso de esta metodología y la calificación obtenida por el alumnado.

Otros inconvenientes recogidos en la literatura y a los que nos hemos enfrentado en la puesta en marcha de este proyecto son el coste en tiempo y esfuerzo que debe asumir el docente, como señala Camacho (2009), hay que tener en cuenta además que al combinar las dos metodologías (ABP y mandos Educlick) el requerimiento de tiempo ha sido mayor tanto el necesario para desarrollarlas en clase, como el dedicado por los docentes para preparar su implantación.

2. OBJETIVOS

Las intervenciones realizadas en este proyecto, han tenido como objeto la población formada por el alumnado de 2 grupos de primer curso del GADE (en el turno de mañana), de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Sevilla. Concretamente, se han analizado las pautas de comportamiento de los estudiantes matriculados en ambos grupos, en relación con las asignaturas: *Introducción a la Economía* (correspondiente al primer cuatrimestre) y *Microeconomía* (del segundo cuatrimestre), ambas impartidas por profesorado del Departamento de Análisis Económico y Economía Política. A pesar de que ambas materias se organizan y evalúan con arreglo a los mismos criterios, su grado de complejidad es diverso y creciente en el tiempo, puesto que la primera aborda aspectos básicos y generales de la Teoría Económica, que sin embargo, posteriormente se tratan con mayor dificultad y precisión en el segundo cuatrimestre.

La dilatada experiencia de los profesores involucrados en este proyecto, en lo que a la docencia teórico-práctica de ambas materias se refiere, permitió identificar durante años académicos precedentes, una serie de deficiencias en los estudiantes que las habían cursado. En términos generales, se constató un seguimiento y aprovechamiento desiguales de ambas asignaturas, en función del periodo temporal de su impartición. La asignatura *Introducción a la Economía*, registraba unos elevados niveles de asistencia regular a clase y de continuidad en la realización de las actividades propuestas durante el primer cuatrimestre, así como una tasa de aprobados significativa, mientras que en *Microeconomía*, una vez transcurridos los exámenes

del primer cuatrimestre, se comprobaba un mayor absentismo en las clases, una reducción de la motivación del alumnado y especialmente, un rendimiento académico bastante inferior en el examen realizado a final de curso.

En este contexto, los profesores firmantes de este proyecto nos planteamos los siguientes objetivos:

- Mejorar la motivación del alumnado de estas dos asignaturas, especialmente de la impartida en el segundo cuatrimestre, en aras al incremento del rendimiento académico y el aprendizaje.
- Eliminar la posible estacionalidad provocada por un “efecto calendario”, del cuatrimestre de primavera con respecto al de otoño, teniendo en cuenta que son alumnos de primer curso, en su mayor parte de nuevo ingreso, que no se ven afectados por la existencia de los exámenes de diciembre y que, además, ya deberían encontrarse integrados en la dinámica del funcionamiento de la Universidad.
- Mejorar la asistencia y participación activa en clase de los estudiantes en ambas asignaturas, introduciendo una serie de herramientas de innovación en la docencia que complementen a las tradicionales. Se trataba de motivar adecuadamente al alumno en el primer cuatrimestre, para prolongar el interés del mismo en la asignatura del segundo cuatrimestre, de manera que el discente capte un hilo conductor entre ambas materias.
- El logro de competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo, la capacidad de autoevaluación y la planificación del tiempo, mediante el uso del ABP.

Hay que matizar que, estos objetivos han tenido que adaptarse al peculiar desarrollo del curso académico 2011-2012, como consecuencia de la excepcional circunstancia del paro académico registrado durante la última quincena del periodo de clases. La imposibilidad de finalizar adecuadamente todas las fases del proyecto, algunas de las cuales resultaban de vital importancia para la extracción de conclusiones finales, han limitado considerablemente el alcance del trabajo, pasando a centrarse en el rendimiento de los alumnos en relación con los métodos de innovación docente desarrollados para el seguimiento de las clases.

3. METODOLOGÍA Y BASE DE DATOS

3.1. Diseño de variables y muestra objeto de estudio.

El proyecto ha utilizado fundamentalmente una metodología participativa para implicar activamente al alumnado en su propio aprendizaje, siguiendo las orientaciones del EEES. Para ello, hemos combinado dos métodos: por una parte, el empleo de los mandos de respuesta interactiva (Sistema Educlick) a través de la Plataforma Virtual de la Universidad de Sevilla, por otra, la aplicación del ABP.

Este planteamiento se ha llevado a cabo en 2 de los 9 grupos en los que se imparten consecutivamente la dos asignaturas en GADE (*Introducción a la Economía*: primer

cuatrimestre; *Microeconomía*: segundo cuatrimestre), siendo la población total de 700 alumnos en cada cuatrimestre; y la muestra sobre la que se ha desarrollado está formada por 143 alumnos, sirviendo el resto de los grupos, como grupo de control.

Para la obtención de datos de la muestra y el diseño de variables del modelo econométrico que se define en el apartado siguiente, durante las primeras semanas de clase del primer cuatrimestre (para la asignatura *Introducción a la Economía*), realizamos una encuesta de conocimientos previos y de otros aspectos de carácter particular, con el fin conocer el perfil del alumnado.

Al final del primer cuatrimestre, volvimos a encuestar a esa muestra, para valorar su grado de implicación, el grado de aceptación de la experiencia y su disposición hacia la materia del segundo cuatrimestre (*Microeconomía*). En ese cuestionario, también incidíamos en cuestiones relacionadas con la calificación obtenida en la asignatura precedente (*Introducción a la Economía*), así como sobre su preparación, seguimiento y aprovechamiento.

Si bien en un principio teníamos planificada una encuesta final, una vez finalizada la asignatura *Microeconomía* del segundo cuatrimestre, para testar igualmente su grado de seguimiento en relación con la calificación final obtenida, la precipitación del paro académico anteriormente reseñado, y la imposibilidad de finalizar adecuadamente el programa de la materia, impidió su realización.

Los datos de las campañas de encuestas han sido tratados econométricamente mediante modelos discretos de demanda (descritos en el apartado siguiente), para individualizar el efecto de cada una de las variables explicativas sobre el rendimiento académico y la asistencia a clase.

Por otra parte, mediante el sistema de mandos de respuesta interactiva Educlick, hemos controlado la asistencia a clase de la muestra de estudiantes. Su uso combinado con la Plataforma Virtual, ha permitido asimismo, la realización de varias pruebas de evaluación continua durante ambos cuatrimestres, con la finalidad de valorar el grado de comprensión de cada una de las partes del programa de las dos asignaturas, así como el seguimiento que los alumnos estaban realizando de ambas, computando la nota obtenida como un porcentaje de la calificación final. En este sentido, la imposibilidad de explicar todo el programa de la asignatura *Microeconomía*, como consecuencia del corte de actividad lectiva desde mediados del mes de mayo de 2012, impidió realizar una parte significativa de estas pruebas parciales de conocimientos, limitándose por tanto la obtención de datos.

Por lo que respecta a la utilización del ABP, tanto en el primer como en el segundo cuatrimestre, desarrollamos un compendio de casos teórico-prácticos en los que el alumnado debía integrar los conocimientos adquiridos en distintas unidades temáticas, fomentando habilidades tales como: el trabajo en grupo, el aprendizaje autónomo, la capacidad de autoevaluación, la planificación del tiempo o la capacidad de expresión oral y escrita.

Como evaluación final, todos los grupos de ambas asignaturas realizaron un examen escrito, igual para todos, que representa la mayor parte de la calificación final y cuyos resultados también se han incorporado como variables explicativas del modelo.

3.2. Base de datos.

Como se ha indicado anteriormente, la realización de la primera encuesta al comenzar el primer cuatrimestre, con la impartición de la asignatura *Introducción a la Economía*, permitió trazar el perfil previo del alumnado objeto de estudio. De este modo, obtuvimos los siguientes datos:

- De un total de 143 alumnos, el 62% eran mujeres frente al 38% de varones, con una edad media de 18,6 años en general.
- El 90% no realizaba ningún trabajo remunerado, frente al 10% restante que sí lo compatibilizaba con sus estudios universitarios, siendo a jornada completa el 7%, los fines de semana el 40% y a tiempo parcial el 53%.
- La forma predominante de acceso a la universidad fue el bachillerato (94%), frente al 4% que lo hizo por FP y el 2% restante que entró por acceso para mayores de 25 ó 40 años. Entre los primeros, la mayor parte cursó un bachillerato público (66%), fundamentalmente en Ciencias Sociales (91%), seguido por un bachillerato privado (22%) en Ciencias Sociales (81%) y un bachillerato concertado (12%) al 100% en la rama de Ciencias Sociales. En general, la nota media de acceso obtenida en la prueba de selectividad fue del 9,2.
- El 89% manifestaba ser su primer año en la Universidad, frente al 11% que procedía de estudios anteriores en otras carreras, no finalizados en ningún caso.
- El 63% procedía de fuera de Sevilla (incluida el área metropolitana) frente al 37% que eran de la capital. El domicilio durante el curso fue mayoritariamente el familiar (72%), frente a los que convivían de forma más independiente, bien en pisos de estudiantes (21%) o en residencias universitarias (7%), en clara minoría.

Estos comentarios se completan con la información contenida en las tablas 2 y 3, referente a los motivos por los que decidieron realizar una carrera universitaria, y concretamente, GADE.

Como puede observarse, la presión familiar y los antecedentes de universitarios en la familia parecen no ser factores determinantes, sino más bien la vocación del alumnado, así como la conciencia de que a través de los estudios universitarios se podrá disfrutar de un estatus socio-económico-cultural más elevado en el futuro. En cuanto a la elección concreta de GADE, los datos recogidos revelan que una decisión autónoma de los estudiantes, basada en el convencimiento pleno de las salidas profesionales de esta titulación, frente a otro tipo de condicionamientos como la familia o las limitaciones académicas para acceder a otras carreras alternativas.

ESTRATEGIAS INTERACTIVAS Y COOPERATIVAS PARA REDUCIR EL IMPACTO DE LA ESTACIONALIDAD EN
EL APRENDIZAJE DE FUNDAMENTOS DE ECONOMÍA

ÍTEM	%A	%B	%C	%D	%E
Por lo menos uno de mis progenitores es universitario	52	22	14	5	7
Por presión familiar	60	28	6	3	3
Por vocación	2	10	31	31	26
Es necesario para encontrar un puesto de trabajo	1	5	20	38	36
No es buen momento para incorporarse al mercado de trabajo actualmente	8	20	33	18	21
Considero que los estudios universitarios me permitirán disfrutar de un estatus socio-cultural superior	1	6	34	30	29
Considero que los estudios universitarios me permitirán disfrutar de un estatus económico superior	1	7	35	27	30

A: totalmente en desacuerdo; B: en desacuerdo; C: de acuerdo; D: totalmente de acuerdo.

Tabla 2: Motivos por el que decidieron comenzar una carrera. Fuente: Elaboración propia.

ÍTEM	%A	%B	%C	%D	%E
Es fácil encontrar trabajo como graduado de ADE	3	10	52	26	9
Me gustan las salidas profesionales	0	0	15	39	46
Por vocación	2	12	36	24	26
Por tradición familiar	59	28	8	3	2
No tenía nota para lo que quería hacer	87	8	3	1	1
Es una carrera de bajo coste económico	62	34	1	1	1
Por consejo paterno	47	27	17	7	2

A: totalmente en desacuerdo; B: en desacuerdo; C: de acuerdo; D: totalmente de acuerdo.

Tabla 3: Motivos por los que decidieron estudiar GADE. Fuente: Elaboración propia.

Una vez finalizado el periodo lectivo correspondiente a la asignatura *Introducción a la Economía*, y tras realizarse todas las pruebas parciales mediante el sistema Educlick, los estudiantes fueron preguntados en torno a su pauta de conducta con respecto al seguimiento y aprovechamiento de la misma, reflejándose los resultados obtenidos en la tabla 4, así como en las precisiones siguientes:

- El 94% de los alumnos encuestados afirmaba haber asistido con regularidad a las clases de la asignatura (el 1% a las 2 clases semanales, frente al 93% que lo hacía a una sola). Porcentaje superior al 87% que declaraba haber asistido regularmente a las clases del resto de asignaturas del primer curso.
- El 4% afirmaba haber asistido a clase una vez al mes y el 2% sólo lo había hecho al comienzo del cuatrimestre.
- Los estudiantes declaraban haber dedicado una media de 3,7 horas diarias al estudio/realización de actividades de todas las asignaturas, de las cuales aproximadamente el 30% parecía ir destinado a la preparación de *Introducción a la Economía*.

ESTRATEGIAS INTERACTIVAS Y COOPERATIVAS PARA REDUCIR EL IMPACTO DE LA ESTACIONALIDAD EN EL APRENDIZAJE DE FUNDAMENTOS DE ECONOMÍA

Nº de asignaturas abandonadas		¿Ha decidido presentarse al examen de IE?			¿En este momento piensa asistir a clase de la asignatura de Microeconomía del 2º cuatrimestre?			
Valores	Frecuencia %	SÍ	NO	NS/NC	SÍ	NO	NS/NC	
0	43%	100%	0%	0%	99%	0%	1%	
1	50%				¿En este momento piensa prepararse la asignatura de Microeconomía del 2º cuatrimestre?			
2	7%							
¿Ha influido en su decisión la distribución del calendario de exámenes?		¿Ha influido en esta decisión el que esta asignatura sea la primera del calendario de exámenes?			SÍ	NO	NS/NC	
SÍ	NO	NS/NC	SÍ	NO	NS/NC	99%	1%	0%
23%	7%	10%	11%	87%	2%			

Tabla 4: Datos sobre intencionalidad con respecto a las asignaturas involucradas en el proyecto. Fuente: Elaboración propia.

A la vista de estos datos, se aprecia que la mayor parte del alumnado, en un porcentaje importante (93%) sólo había dejado una asignatura o ninguna sin presentarse al examen del primer cuatrimestre. Con respecto a la asignatura objeto del proyecto, *Introducción a la Economía*, el 100% había decidido presentarse al examen final (sin que pareciera que la fecha del examen en el calendario de exámenes tuviera mucha influencia) y el 99% pensaba continuar la preparación de *Microeconomía* durante el segundo cuatrimestre.

¿Se presentó a Introducción a la Economía?						
í	NO					
	2%					
	Motivo por el que no se presentó a Introducción a la Economía					
6%	NS/NC	No estaba suficientemente preparado	No entendía la asignatura desde el principio	No me dio tiempo a preparar todas las asignaturas y preferí dejar esta para septiembre	La fecha del examen no me venía bien	Otros motivos
	0%	20%	0%	20%	0%	60%

Tabla 5: Datos sobre asistencia a examen de *Introducción a la Economía*. Fuente: Elaboración propia.

A resultados de la información contenida en la tabla 5 (procedente de la única encuesta que, por motivos del paro académico, pudo realizarse al alumnado al comienzo del segundo cuatrimestre), parece ser que estas expectativas se cumplieron en su mayor parte. El 96% de los alumnos encuestados se presentaron al examen final, no quedando claro cuál fue el motivo por el que el 2% restante decidió no hacerlo (el 60% alegó tener motivos no definidos, frente al

40% que declaró no estar suficientemente preparado o no haber tenido tiempo para organizarse todas las asignaturas del primer curso).

3.3. Modelo econométrico para el tratamiento de datos.

Para analizar los factores que condicionan la probabilidad de aprobar tanto la parte teórica del examen, como la parte práctica del mismo, y dentro de estos la relación que puede haber con el empleo de los mandos Educlick se ha utilizado un modelo *probit bivalente*. Este tipo de modelos está diseñado especialmente para casos donde se busca responder a dos preguntas con respuestas binarias muy relacionadas. Es una metodología muy adecuada cuando todo parece indicar que ambas respuestas van a estar influenciadas por factores similares, con el resultado de que ambas variables dependientes comparten su variabilidad.

La fórmula del *probit bivalente* es la siguiente:

$$L = \sum w_i \ln \Phi_2(q_1(X_i\beta)^\beta, q_2(Z_i\gamma)^\gamma, \rho_i^*)$$

$$q_1 = \begin{cases} 1 & \text{if } y_1 \neq 0 \\ -1 & \text{if } y_1 = 0 \end{cases} \quad q_2 = \begin{cases} 1 & \text{if } y_2 \neq 0 \\ -1 & \text{if } y_2 = 0 \end{cases} \quad (1)$$

Donde Φ_2 es la función de distribución acumulada de una normal bivalente,⁵ y w_i son los pesos, anteriormente explicados. En nuestro caso, la amplitud de la muestra implica que no tenemos que adoptar ningún supuesto a priori, y por tanto, $X_i = Z_i$.

Concretamente intentaremos explicar ambos hechos en función de las siguientes variables, citadas en el mismo orden en el que aparecen en resultados: la edad del estudiante; si compagina sus estudios con algún trabajo remunerado; la nota que alcanzó en la selectividad; que no sea su primera convocatoria en la asignatura; que haya elegido la carrera en primera opción; que haya tomado su elección de la carrera en función de sus salidas laborales; si vive en el domicilio familiar; el sexo del estudiante; la vocación que tuviera por estos estudios; que se matricule en la carrera porque le faltará nota para estudiar otra y el bachillerato de procedencia. Finalmente se corregirá la heterocedastidad por clúster, concretamente por el grupo de procedencia del alumno, para tener en cuenta factores no directamente recogidos por las variables anteriores.

Junto al conjunto de variables explicativas anteriores se han tenido en cuenta el número de pruebas Educlick que haya realizado el alumno y la nota media alcanzada en las mismas.

4. RESULTADOS

Los resultados del modelo anterior son los siguientes:

$${}^5 [\varepsilon_1, \varepsilon_2] \sim (\text{BVN})[0,0, v_{i\text{cluster}}, v_{i\text{cluster}}, \rho]$$

$$\rho_i^* = q_1 q_2 \rho \quad E(\varepsilon_1) = E(\varepsilon_2) = 0 \quad \text{Var}(\varepsilon_1) = \text{Var}(\varepsilon_2) = v_{i\text{cluster}} \quad \text{Cov}(\varepsilon_1, \varepsilon_2) = \rho$$

ESTRATEGIAS INTERACTIVAS Y COOPERATIVAS PARA REDUCIR EL IMPACTO DE LA ESTACIONALIDAD EN
EL APRENDIZAJE DE FUNDAMENTOS DE ECONOMÍA

	<i>Coficiente</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>P-value</i>
<i>Aprobar teoría</i>			
Edad	.123781*	.0690563	0.073
Trabaja	-.0065431	.4912083	0.989
Selectividad	.1328838**	.053944	0.014
Repetidor	-.4206398*	.2409951	0.081
Primera opción	.6880301	.5938441	0.247
Motivo trabajo	-.0578385	.1712851	0.736
Domicilio familiar	.0978854***	.0078542	0.000
Sexo	.3119561	.4138877	0.451
Vocación	.028199	.0690371	0.683
Falta de nota	.3262752	.2170229	0.133
Bachillerato	-.1764624	.415298	0.671
Número Educlick	.6794203*	.3503766	0.052
Nota media Educlick	.3079008	.2143473	0.151
<i>Aprobar problemas</i>			
Edad	-.1837626***	.0319571	0.000
Trabaja	-.0941262	.0904883	0.298
Selectividad	.0822316***	.0176768	0.000
Repetidor	-.9030385	.6524453	0.166
Primera opción	-2.074116***	.5881954	0.000
Motivo trabajo	-.4088598***	.0182693	0.000
Domicilio familiar	.5011988**	.2448986	0.041
Sexo	-.2634514	.3425403	0.442
Vocación	.3198825	.2123636	0.132
Falta de nota	-.9699203***	.0516704	0.000
Bachillerato	.178097	.1141496	0.119
Número Educlick	.7808496*	.402382	0.052
Nota media Educlick	-.1485416	.4408432	0.736

Nota: Errores estándar entre paréntesis: robustos a heterocedasticidad por clústeres. Uno, dos o tres asteriscos indican significación del coeficiente al 10 %, 5 % y 1 % respectivamente.

Tabla 6: Resultados del modelo. Fuente: Elaboración propia.

Aunque los límites de la muestra, debidos a los problemas del paro académico antes comentados, nos obligan a ser cautelosos en las conclusiones expuestas, los resultados obtenidos no encuentran evidencia alguna del carácter predictivo de las pruebas de Educlick, es decir, una mejor nota media de los mismos no implica una mayor probabilidad de aprobar. Aunque parece ser que hay una evidencia débil, con unos coeficientes sólo significativos al 10%, de que cuanto mayor sea el número de pruebas realizadas mayor será la probabilidad de que el alumno apruebe los exámenes de teoría y práctica.

5. CONCLUSIONES

En el curso 2011/2012 hemos desarrollado, un proyecto de innovación docente con el que hemos puesto en práctica la evaluación continua y una metodología docente que implica un papel activo para el alumnado en dos grupos de primer curso de GADE, concretamente en las asignaturas *Introducción a la Economía* y *Microeconomía*. El objetivo principal de este proyecto era aumentar la motivación y participación del alumnado de un primer curso masificado, de forma que la experiencia puesta en práctica en la asignatura del primer cuatrimestre, sirviera de atractivo para evitar que en el segundo cuatrimestre, el alumnado abandonase el estudio de la materia, en parte desmotivado por los resultados obtenidos en el primer cuatrimestre y en parte porque es un periodo en el que diversos acontecimientos festivos de la ciudad suelen contribuir a que los estudiantes pierdan el ritmo de trabajo y aumente el absentismo debido al denominado “efecto calendario”.

Sin embargo, estos objetivos iniciales han tenido que ser reformulados debido a la situación excepcional por la que pasó nuestra Universidad el pasado mes de mayo y junio del curso 2011-2012, como consecuencia de las múltiples asambleas y huelgas convocadas por los estudiantes y el “parón” académico de las dos últimas semanas de curso. Estas inusuales circunstancias, han limitado considerablemente la realización exhaustiva de las pruebas que originalmente se habían planificado en el proyecto, reduciendo el tamaño de la muestra objeto de estudio e imposibilitando la extensión de nuestros resultados.

Se ha utilizado una metodología participativa para implicar activamente al alumnado en su propio aprendizaje, siguiendo las orientaciones del EEES. Para ello, hemos combinado dos métodos: por una parte, el empleo de los mandos de respuesta interactiva (Sistema Educlick) a través de la Plataforma Virtual de la Universidad de Sevilla y, por otra, la aplicación del ABP.

Desde el punto de vista analítico, se ha utilizado un modelo econométrico *probit bivalente*. Aunque los límites de la muestra, debidos a los problemas del paro académico antes comentados, nos obligan a ser cautelosos en las conclusiones expuestas, los resultados obtenidos no encuentran evidencia alguna del carácter predictivo de las pruebas de Educlick, es decir, una mejor nota media de los mismos no implica una mayor probabilidad de aprobar. Aunque parece ser que hay una evidencia débil, con unos coeficientes sólo significativos al 10%, de que cuanto mayor sea el número de pruebas realizadas mayor será la probabilidad de que el alumno apruebe los exámenes de teoría y práctica.

6. BIBLIOGRAFÍA

Antón Arés, P. (2005). “Motivación del Profesorado Universitario para la Aplicación de las Propuestas Metodológicas Derivadas de la Utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Docencia”. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 101-110.

Arulampalam (2012). “Am I missing something? The effect of absence from class on student performance”. *Economics of Education Review*, 31 (4), 363-375.

- Bethencourt Benítez, J.T., Cabrera Pérez, L., Hernández Cabrera, J.A., Álvarez Pérez, P. y González Alfonso, M. (2008). "Variables Psicológicas y Educativas en el Abandono Universitario". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16, 603-622.
- Camacho, M. M. (2009). "El Uso de las Nuevas Tecnologías para Mejorar la Motivación del Alumnado Universitario: los Mandos Interactivos como Complemento al Campus Virtual". Fernández-Valmayor Crespo, A. et al.: V Jornada Campus Virtual UCM: Buenas prácticas e indicios de calidad. Editorial Complutense, Pp. 114-119.
- Chafer, E. (2009). "Una Introducción a los Sistemas de Respuesta Interactiva", En *Electrónica y Comunicaciones. Monográfico TICs en las aulas. Elementos Didácticos para la enseñanza*, Editorial Cypsela, 242, 56-57.
- Chen, J., Lin, T-F. (2008). Class Attendance and Exam Performance: A Randomized Experiment. *Journal of Economic Education*, 39, 3, 213-227.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A.M. (2008). "Factores Asociados al Fracaso Académico en Estudiantes Universitarios de Barranquilla (Colombia)". *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 22. 110-135.
- Dochy (2003). "Effects of problem-based learning: a meta-analysis", *Learning and Instruction*, 13, 533-568.
- Elias Andreu, M. (2008). "Los Abandonos Universitarios: Retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior". *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121.
- Feixa Pàmols, C., Campanera Reig, M. (2010). "La Vida Universitaria y el Plan Bolonia: Retrato de Dos Generaciones Estudiantiles". *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 50, 11-37.
- Forsythe, F. (2002). Problem-based Learning.
http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/printable/pbl_v5.pdf (1 Oct. 2010)
- Gómez-Ezquer, F. y otros (2009). "Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Ciencias de la Salud: Una Herramienta Útil para el Desarrollo de Competencias Profesionales". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-19.
- Hervás, C., Toledo, P. y González, M. C. (2010). "La Utilización Conjunta de la Pizarra Digital Interactiva y el Sistema de Participación Senteo: Una Experiencia Universitaria". *Píxel Bit. Revista de medios y educación*, 36, 203-214.
http://www.fundacionorange.es/documentos/analisis/cuadernos/cuadernos_05_rocio.pdf (9 Nov. 2009).
- Jiménez, J. A., Pavony, M. A. y Álvarez, A. F. (2008). "Entorno de Integración de PBL y CSCL para la Enseñanza de Algoritmos y Programación en Ingeniería". *Revista Avances en Sistemas e Informática*, 3, 189-194.
- King, S. O. and Robinson, C. L. (2009). 'Pretty Lights' and Maths! Increasing student engagement and enhancing learning through the use of electronic voting systems. *Computers & Education*, 53, 189-199.

Liu, T. C. et al. (2003). "Embedding Educlick in Classroom to Enhance Interaction". Proceedings of International Conference on Computers in Education (ICCE), 117-125.

López, J. A. (2006). Análisis y Diseño de un Sistema de Docencia Presencial Basado en Respuesta Interactiva.

https://uwc1.us.es/attach/experiencias%20educlick4.pdf?sid=&mbox=INBOX&charset=escape_d_unicode&uid=2926&number=8&filename=experiencias%20educlick4.pdf (25 mar. 2010).

Lucas, M. y otros (2006). "El Aprendizaje Basado en Problemas Aplicado a la Asignatura de Pregrado de Anestesiología, Reanimación y Terapéutica del Dolor". Revista Española de Anestesiología y Reanimación, 53. 419-425.

Marburger, D. R. (2009) Absenteeism and undergraduate exam performance. Journal of Economic Education 32, 2, 99.

Martín-Laborda, R. (2005). "Las Nuevas Tecnologías en la Educación". Cuadernos/Sociedad de la Información. Fundación Auna.

Medina, M. S., Medina, P. J., Wanzer, D. S., Wilson, J. E., Er, N. y Britton, M. L. (2008). "Innovations in Teaching: Use of an Audience Response System (ARS) in a Dual-Campus Classroom Environment". American Journal of Pharmaceutical Education, 2, 1-7.

Moss, K. and Crowley, M. (2011). Effective learning in science: The use of personal response systems with a wide range of audiences. Computers & Education, 56, 36-43.

Pineda Báez, C., Pedraza Ortiz, A. (2009). "Programas Exitosos de Retención Estudiantil Universitaria: Las Vivencias de los Estudiantes". Revista Virtual Universitaria Católica del Norte, 28, 1-30.

Planella, J., Escoda, L. y Suñol, J. J. (2009). "Análisis de una Experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas en la Asignatura de Fundamentos de Física". Red U. Revista de Docencia Universitaria, 3, 1-16.

Prieto, A. y otros (2006). "Un Nuevo Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas, el ABP 4x4, es Eficaz para Desarrollar Competencias Profesionales Valiosas en Asignaturas con más de 100 Alumnos". Aula abierta, 87, 171-194. ICE Universidad de Oviedo.

Prim, M., Malagelada, J. O. y Soler Ruiz, V. (2009). "Aprendizaje de Sistemas Digitales Utilizando Tecnologías Interactivas". IEEE-RITA, Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 1, 63-68.

Schmid, E. C. (2008) Using a voting system in conjunction with interactive whiteboard technology to enhance learning in the English language classroom.

Shaffer, D. M. y Collura, M. (2009). "Technology and Teaching: Evaluating the Effectiveness of a Personal Response System in the Classroom". Teaching of Psychology, Vol. 36, 273-277.

Stowel, J. R., Nelson, J. M. (2007). "Benefits of Electronic Audience Response Systems on Student Participation, Learning, and Emotion". Teaching of Psychology, 4, 253-258.

Yourstone, S. A., Kraye, H. S. y Albaum, G. (2008). "Classroom Questioning with Immediate Electronic Response: Do Clickers Improve Learning?". *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 1, 75-88.

Zárate Rueda, R, Marcela Socha, C. (2009). "Estudio sobre las Motivaciones de Deserción Estudiantil en la Universidad de Santander". Universidad del Valle. *Prospectiva*, 14.

SOFTWARE LIBRE EN ECONOMETRÍA O LA UNIVERSALIZACIÓN DEL EMPIRISMO A LOS ESTUDIANTES

*José Antonio Camúñez Ruiz
María Dolores Pérez Hidalgo
Francisco Javier Ortega Irizo
Dpto. Economía Aplicada I
Universidad de Sevilla¹
camunez@us.es*

RESUMEN

En el Grado en Economía, en tercer curso, se imparten dos asignaturas relacionadas con la Econometría. La que aparece en segundo lugar, Métodos Avanzados de Econometría, tiene un enfoque eminentemente práctico que exige el uso de material informático sofisticado y que, hasta hace poco, tenía alto coste en el mercado, y por tanto, prohibitivo para nuestros estudiantes. El hecho de disponer ahora de un software libre econométrico, GRET, nos ha permitido desarrollar con total naturalidad todos los objetivos de la asignatura, consiguiendo para los estudiantes un aprendizaje práctico a partir de datos reales, proporcionando a los mismos una visión global, eficaz y útil, de una disciplina que para el profesional de la Economía se convertirá en un instrumento fundamental para sus investigaciones futuras. Los resultados obtenidos entre nuestros alumnos son completamente satisfactorios.

Palabras clave: Software libre, Econometría, GRET

¹ El presente texto es el resultado de un trabajo de investigación sobre innovación y mejora docente para el que se presentó una solicitud de ayuda ante el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Sevilla en la convocatoria abierta de Julio de 2011, Resolución Rectoral de 5 de julio de 2011 (acción 9 del I Plan propio de Docencia) y concedida en la Resolución de la Convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente de 24 de enero de 2012.

1. INTRODUCCIÓN

En el Grado en Economía, en tercer curso, se imparte dos asignaturas de Econometría. La primera de ellas tiene un enfoque teórico y de iniciación a la disciplina, mientras que la segunda, cuyo nombre en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla es Métodos Avanzados de Econometría, tiene un enfoque mucho más práctico, buscando que el estudiante capte la utilidad de esta disciplina para su futuro profesional. Ese enfoque exige el empleo de un instrumental informático potente y muy específico. Los cálculos inherentes al análisis econométrico son tan sofisticados que el empleo de una simple calculadora científica ha quedado muy desfasado. Desde hace varios cursos, los profesores que impartimos esta asignatura, adscritos al departamento de Economía Aplicada I, nos hemos preocupado por encontrar el software más adecuado tanto a nivel de contenido científico como a nivel pedagógico. Los primeros programas econométricos encontrados tenían un coste económico que, en general, el alumno medio universitario no podía asumir. Así, la universidad adquiriría una licencia campus que permitía la instalación de dichos programas en las aulas de informática y las únicas posibilidades de los alumnos de afianzar sus conocimientos previamente impartidos en clase se basaban en encontrar huecos libres, en horas de no ocupación docente de dichas aulas. Por lo tanto, posibilidades escasas debido a la demanda continua de las mismas, precisamente para la docencia.

La aparición de software libre relacionado con esta disciplina se ha convertido en un hito decisivo en la enseñanza de la misma. Nuestros estudiantes pueden descargar en sus ordenadores personales ese software y, entonces, repetir las prácticas desarrolladas en el aula, satisfacer sus curiosidades sobre nuevas prácticas y, en definitiva, incrementar su pericia y conocimiento. Por tanto, la disponibilidad de ese software por parte de nuestros alumnos ha cambiado, creemos que para bien, la visión final que el alumno se lleva tras su paso por esta disciplina.

Esto es lo que ha sido desarrollado con un grupo de 39 alumnos matriculados en la citada asignatura durante el curso 2011-12. El software empleado es conocido como GRETL (Gnu Regression, Econometrics and Time-series Library) que es de libre descarga en la siguiente dirección: http://gretl.sourceforge.net/gretl_espanol.html, disponiéndose además de una versión en castellano. Hemos de destacar que, hasta donde hemos podido comprobarlo, las posibilidades que ofrece este software en cuanto a cálculo y modelizaciones, dentro de un contexto de enseñanza, son muy similares a las que proporcionan los programas econométricos que conocemos y que se consiguen previo pago.

A continuación describimos los objetivos de esta experiencia de manera pormenorizada, después comentaremos la metodología seguida en el desarrollo de la asignatura y por último mostraremos lo que para nosotros son resultados satisfactorios.

2. OBJETIVOS

Entre los estudiantes, Econometría es sinónimo de dificultad, de elevada dificultad, añadiríamos nosotros. La disciplina exige una combinación de conceptos matemáticos (álgebra y análisis principalmente) con conceptos estadísticos (inferencia estadística sobre todo) bajo el

prisma de la teoría económica, o sea, una importante madurez intelectual que la experiencia nos dice no siempre es posible. Si a eso añadimos que la parte práctica de la asignatura exige un cálculo descomunal (en el caso de disponer sólo de una calculadora científica), entonces, recordando aquello de que los árboles impiden ver el bosque, nos queda la sensación de que para nuestros estudiantes la Econometría es un “ladrillo” inmenso y pesado cuyos fines son inalcanzables y sus objetivos quedan turbios. O sea, el propio cálculo asociado a la práctica de esta disciplina se convierte en una pared opaca que impide al alumno profundizar la mirada más allá de la misma. Por tanto, se hace imprescindible disponer de un instrumental eficaz que ahorre el esfuerzo de ese cálculo, que permita cuantas veces se quiera la repetición del mismo añadiendo o eliminando información, o sea, que permita las diversas probaturas e indagaciones propias de una investigación científica y, entonces, que el alumno pueda volcar sus esfuerzos en la asunción de conceptos, en la identificación de los problemas asociados a los datos, y en la discriminación entre diferentes procedimientos de cálculo según las circunstancias. Concretando, los objetivos de la asignatura y de la experiencia desarrollada se van desgranando de la siguiente forma:

- Que el alumno sepa estimar modelos lineales por el método de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) en el caso de datos transversales. Que sepa analizar los residuos y detectar posibles problemas e incumplimiento de hipótesis que desaconsejen el método de estimación utilizado. La estimación de errores estándar, de medidas de bondad de ajuste, de estadísticos asociados a los residuos, todo ello proporcionado de manera instantánea por GRETL y que con una calculadora científica supondría un esfuerzo de horas, será también un objetivo en este contexto. Los diagramas de dispersión y los gráficos de residuos visualizan las posibles relaciones y defectos del modelo estimado. Los problemas de colinealidad entre las variables explicativas, de redundancia en la información proporcionada, y las consecuencias sobre la caída de eficiencia en las estimaciones serán objetivo básico de conocimiento. El trabajo del alumno se reduce entonces a saber dar las órdenes adecuadas al programa informático y, sobre todo, saber interpretar los resultados proporcionados por el mismo. Esa lectura adecuada y crítica de las estimaciones y resultados es la labor de base de un economista y por ende de un economista.
- Que el alumno sepa estimar modelos lineales en un contexto de heteroscedasticidad conociendo el significado del concepto y los posibles campos donde se pueda dar este problema. La detección del mismo y la estimación por Mínimos Cuadrados Ponderados serán objetivo de aprendizaje para este apartado. Las similitudes y diferencias entre el método de mínimos cuadrados ordinarios y el de mínimos cuadrados ponderados será uno de los objetivos teóricos de este apartado. Otro objetivo, el conocimiento de la filosofía del método, la ponderación inversa de los datos, como forma de compensar la desigualdad de los tamaños de los ítems muestrales, fuente fundamental de este problema de la heteroscedasticidad.
- Con datos longitudinales, observados en el tiempo, el alumno debe descubrir que la hipótesis de no autocorrelación, exigida para poder estimar mediante el método inicialmente propuesto queda descartada y, por tanto, la estimación MCO no es válida.

Se proponen métodos alternativos de estimación en los que el alumno sabrá discernir el más adecuado. La idea de pronóstico, de predicción de datos económicos hacia el futuro, mediante los modelos estimados cala profundamente en la mente curiosa de nuestros futuros economistas. La visualización de las diferentes series muestra perfectamente lo ocurrido en el pasado y da rienda suelta a la imaginación del estudiante a la hora de sus pronósticos futuros. Los diferentes métodos de estimación en un contexto temporal están incorporados en GRETL y, por tanto, el farragoso cálculo asociado es evitable.

- Planteamos a continuación trabajar con datos que al mismo tiempo son transversales y longitudinales, o sea, datos de panel. La idea de un modelo que se estima de manera transversal y que lo hacemos desplazar a lo largo del tiempo, ha de resultar intuitiva y atractiva para los estudiantes. El objetivo en este apartado es el de en el abrir puertas hacia el futuro en la formación econométrica. El estudio de datos de panel constituye en sí mismo una nueva asignatura. Por tanto, nos proponemos iniciarlos en esta forma de modelizar con algunos ejemplos sencillos de iniciación y mostrar las amplias posibilidades de investigación que aporta este tipo de modelos. Las estimaciones, las interpretaciones de los parámetros estimados, las medidas de bondad de ajuste, las diferentes formas de intentarlo, serán los objetivos de aprendizaje en este apartado de la asignatura.
- Dejamos como último objetivo de nuestra asignatura el análisis de lo que últimamente es conocido como microeconometría o econometría del individuo, dado que, en general, la econometría nace para el estudio de magnitudes macroeconómicas. En este apartado analizamos solo modelos en los que la variable respuesta es de tipo dicotómico (si /no) y la misma está condicionada por los factores ambientales de los individuos. Las estimaciones de tipo máxima verosimilitud (MV) son las adecuadas y el alumno ha de asumirlas como un método más dentro del mundo de la inferencia estadística.
- Como objetivo final, una visión global de la asignatura, conseguir distanciar a los estudiantes de su deseo de compartimentar por temas y que asuman todo el conjunto de técnicas de manera global para, como decisor, saber la elección más adecuada en cada contexto. Las investigaciones finales de la asignatura irán orientadas hacia la consecución de este objetivo.

3. METODOLOGÍA

Ya se ha comentado, el trabajo a lo largo del cuatrimestre ha sido eminentemente práctico. Así, la metodología seguida se basa en ese enfoque. Los conceptos teóricos van apareciendo intercalados entre las diferentes prácticas.

Comenzamos introduciendo las instrucciones básicas para el manejo del programa. La creación de una base de datos y la importación de las mismas desde otros formatos, principalmente tipo Excel (los que más se manejan), son comandos básicos para poder

constituir la materia prima del análisis econométrico: la información cuantitativa muestral. La depuración de los datos, la detección de anómalos, la decisión sobre los mismos, formarán parte del trabajo previo del econométra. A continuación la primera práctica:

- Se propone un modelo “consumo-renta”, o sea, un modelo con una sola variable explicativa, la situación más simple de relación tipo causa-efecto. Los datos utilizados para analizar el modelo fueron extraídos de la página oficial del Instituto Nacional de Estadística (INE). En concreto se ha utilizado la información sobre la “Renta disponible bruta” y el “Gasto en consumo final” para el periodo que abarca desde el primer trimestre de 1998 hasta el segundo trimestre de 2011. Se plantea una primera estimación por MCO. Los alumnos llevan a cabo el desarrollo de la misma siguiendo las instrucciones recibidas y se les propone la redacción de un informe tipo econométrico donde, en primer lugar, destacan el paralelismo gráfico entre ambas variables a lo largo del tiempo que da origen a la propuesta de modelización lineal. Dichas gráficas toman el aspecto del tipo:

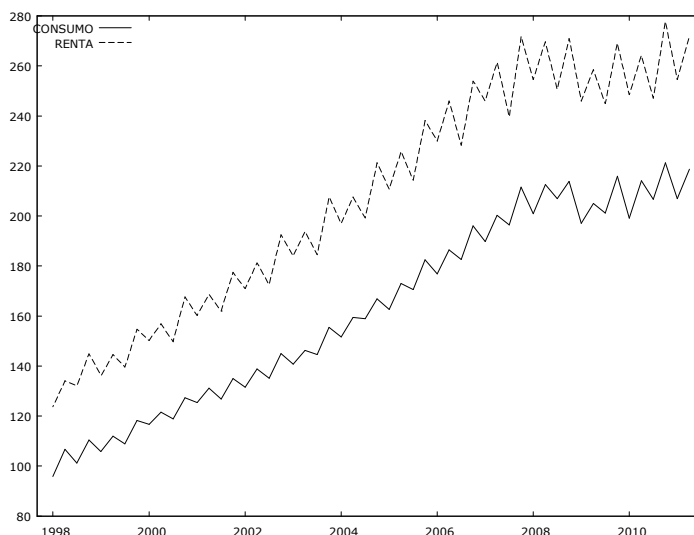


Gráfico 1

La estimación de la pendiente, su significatividad, su interpretación, su coherencia con las teorías keynesianas, constituyen los fundamentos de este informe. El mismo se ve adornado con las medidas habituales de bondad de ajuste que llevan a pensar en un modelo técnicamente bueno. Pero se concluye sembrando la duda sobre el método de estimación utilizado, debido al valor que toma el estadístico de autocorrelación de Durbin-Watson, que nos lleva a pensar en una fuerte autocorrelación positiva, propia de datos temporales, y por tanto a dejar abierta la posibilidad de una mejora en las estimaciones con métodos alternativos. La práctica por tanto ha servido, por una parte para iniciar al alumno en la redacción de informes econométricos y, por otra, para que como investigador social, tenga siempre abierto su espíritu crítico. Cada alumno redactará un informe individualizado pormenorizado y con un lenguaje acorde a su

formación e inteligible de cada una de las prácticas que se irán solicitando a lo largo del curso. Esos informes serán redactados en su mayoría en la propia aula. En algunos casos antes de la redacción de los mismos se suscitarán debates entre los propios alumnos basados en las posibles diferentes interpretaciones que produzcan los cálculos.

- En la segunda práctica introducimos varias variables explicativas para una variable objetivo. En concreto, disponemos de datos elaborados a partir de un estudio de la industria textil, confección, cuero y calzado, respecto de las 17 comunidades autónomas españolas. La variable GASTOS DE PERSONAL (Y), quiere ser explicada a partir las variables INGRESOS DE EXPLOTACIÓN (X1), VOLUMEN DE NEGOCIOS (X2) y NÚMERO DE PERSONAS OCUPADAS (X3). Con esta información se quiere estimar el modelo que explica la variable Y en función del resto de variables. Al existir tres variables explicativas nos surge la duda sobre la interrelación entre las mismas, o sea, la información redundante que pueden proporcionar y que en lugar de mejorar lo que hace es introducir “ruido” en el modelo. Así se plantea el problema de la multicolinealidad. La primera cuestión es sobre la existencia o no de dicho problema. Diferentes técnicas nos permiten dar respuesta. Los cálculos inmensos (determinantes de matrices, correlaciones por parejas, cuantificación de factores de inflación de la varianza) se reducen a teclear de manera adecuada órdenes a GRETL. Es importante que el alumno conozca bien los efectos perniciosos para la fiabilidad de las estimaciones que se generan con la existencia de este problema. Los resultados llevan al investigador a concluir sobre la existencia o no del mismo. Si el problema existe se proponen métodos alternativos de estimación. Dos prácticas más, con la posible existencia de este problema, son desarrolladas de manera autónoma por parte de nuestros estudiantes. De nuevo, la elaboración de informes es empleada para detectar la madurez de conocimientos. Algunos de esos informes elegidos al azar son leídos en el aula por parte de los autores ante el resto de compañeros que se manifiestan alabando o criticando.
- La no linealidad en los modelos es introducida en algunos contextos, en aquellos en los que, previa transformación logarítmica, se convierten en modelos lineales. Algunos ejemplos sencillos son propuestos. La idea de elasticidad constante toma un papel relevante en algunos de estos modelos.
- Planteamos a continuación un conjunto de prácticas dirigidas a la detección y corrección del problema de heteroscedasticidad. La poca homogeneidad entre los datos muestrales, el diferente tamaño de las unidades muestrales empleadas, pueden ser el origen de este problema, que provoca que las estimaciones MCO no sean eficientes. Comenzamos con el ejemplo clásico del libro de Maddala, sobre consumo familiar, donde el diferente nivel de renta de las familias que componen la muestra es la fuente de heteroscedasticidad. Se muestra un método alternativo de estimación: Mínimos Cuadrados Ponderados. La elección de la variable de ponderación es el riesgo más importante en la resolución de este tipo de problemas. Los diferentes test sobre este asunto incorporados en GRETL ayudan en esa elección. El alumno en su informe

incluirla pruebas concluyentes de la existencia de ese problema, diagnósticos sobre la o las posibles variables de ponderación, y por último, sus estimaciones usando el método propuesto. Igual que en el caso anterior, dos prácticas más con sendas bases de datos son propuestas a desarrollar de manera autónoma por parte de los estudiantes.

- El siguiente grupo de prácticas va dirigido a estudiar el problema de la autocorrelación. Se trata de datos temporales donde es imposible asumir la hipótesis de aleatoriedad en las observaciones de una serie a lo largo del tiempo. De alguna forma inculcamos al alumno que los datos del pasado son influyentes en los resultados del presente y lo serán hacia el futuro, que entre los datos de una misma variable observada en el tiempo existe casi siempre relación, distinguiendo entre la positiva y la negativa. Iniciamos con una práctica donde intentamos modelizar la natalidad por cada mil mujeres fértiles a lo largo del siglo veinte. Variables como la exención del pago de impuestos por hijo nacido, el nivel educativo medio de las madres, la aparición de la píldora (modelizada mediante una variable dicotómica) o la propia tendencia de la serie son propuestas como posibles variables explicativas. Aprovechamos entonces la práctica para introducir la idea de tendencia en el contexto de series temporales. También para explicar el significado de la pendiente asociada a una variable dicotómica. En este contexto, el método de estimación MCO tampoco es eficiente y se investigan y se asumen aquellos métodos conocidos en la literatura como Mínimos Cuadrados Generalizados Factibles y en el contexto de series temporales destacamos los de Prais-Winsten, Cochrane-Orcutt o Hildreth-Lu. Nos importa de manera especial las técnicas de predicción hacia el futuro de este tipo de series y el análisis de los riesgos asociados a dichas predicciones. Siguiendo el esquema general propuesto a lo largo del desarrollo de la asignatura, dos prácticas más sobre autocorrelación son desarrolladas y sus correspondientes informes presentados y leídos de manera crítica.
- A continuación procedemos a una introducción de modelizaciones tipo panel (datos para un conjunto de individuos que han sido observados no en un instante sino en diferentes instantes del tiempo). Comenzamos con una base de datos sobre accidentes de tráfico en diferentes estados de la Unión Europea observados durante siete años consecutivos. La posible relación existente entre mortalidad por accidentes y los impuestos sobre alcohol en cada uno de esos estados es analizada, incluyendo su evolución a lo largo del tiempo. Se propone un modelo de regresión de efectos fijos y se analizan esos efectos fijos, tanto individuales como temporales. Como ejemplo alternativo se modelizan los ingresos anuales de un gran número de trabajadores conocidos a lo largo de una serie de años y regresados sobre la edad, el nivel educativo, la condición sindical y los ingresos salariales durante su primer año. Dado que el estudio de los datos de panel constituyen en sí mismo un conjunto de disciplinas que exigen dedicación y esfuerzo que se salen de los objetivos de la asignatura, empleamos estas dos prácticas como avanzadilla a dicho estudio.
- Terminamos la asignatura modelizando variables de tipo dicotómico y en un contexto microeconómico. En este caso, una decisión de un individuo de tipo si/no es el

objetivo del modelo econométrico. El “ambiente” de dicho individuo, medido a través de una serie de variables económicas y demográficas, ejerce un peso importante en la decisión. De esta forma introducimos los modelos logit y probit. El método de estimación cambia, dejamos técnicas del tipo Mínimos Cuadrados, familia de métodos de estimación empleada hasta el momento, y nos agarramos a métodos de los que maximizan la verosimilitud. La conexión entre la variable objetivo y las que definen el ambiente se hace a través de una función de probabilidad. GRETL incorpora estimaciones de este tipo, significatividades, bondades de ajuste, predicciones de respuesta para los individuos de la muestra y tablas comparativas entre predicciones y observaciones con los correspondientes porcentajes de acierto de los modelos estimados. Los mismos nos sirven para medir el peso que tienen cada una de las variables de ambiente en las decisiones trascendentes de los individuos. Un modelo sobre la decisión de compra o no compra de una vivienda es empleado como ejemplo ilustrativo. Variables como edad del decisor, nivel de renta, estado civil, número de hijos... son empleadas para definir el ambiente en el que el mismo toma la decisión. Como en circunstancias anteriores dos prácticas que refuerzan conocimientos son desarrolladas a continuación.

- Como se ha dicho antes, durante las dos últimas sesiones se proponen problemas de alcance global, donde el investigador, en este caso el estudiante, debe decidir en la elección de métodos de estimación e investigar los posibles problemas inherentes a los datos. Estas dos últimas sesiones consiguen dar un buen repaso de toda la asignatura y aportar una buena dosis de coherencia al trabajo como investigador.

4. RESULTADOS

Los resultados de la experiencia han sido medidos mediante una doble vía: Primero y más importante, mediante la calificación obtenida en un ejercicio teórico-práctico global propuesto al final del cuatrimestre (dicha calificación tuvo un peso de un 70% en la calificación final de la asignatura). El ejercicio teórico consistió en el desarrollo por escrito de cuatro cuestiones versadas sobre conceptos básicos elegidos entre los muchos introducidos a lo largo del cuatrimestre. Se valora tanto los conocimientos adquiridos como la claridad de ideas y de presentación. El ejercicio práctico consistió en un análisis econométrico sobre una base de datos de “empleados de diferentes empresas y categorías” en los que la variable objetivo, la variable a modelizar, era el salario de los mismos, y como explicativas se ofrecía el nivel educativo, la categoría laboral, la experiencia laboral, la edad, el número de hijos y, sobre todo, el sexo. En la misma se pedía un análisis pormenorizado de la discriminación por sexo a nivel salarial, análisis que debe pasar, sin duda, por las diferencias salariales presentes en la ordenada en el origen del modelo y en las pendientes asociadas a las variables explicativas más características.

Segundo, a través de una encuesta anónima que los alumnos rellenaron tras terminar todo el proceso y donde se les planteaban cuestiones sobre algunos aspectos relacionados con el desarrollo de la asignatura. Como el enfoque ha sido eminentemente práctico, de tal manera

que a partir de la práctica se consolidaba la teoría, o sea, una dirección contraria a la que habitualmente se sigue, nos planteamos la posible influencia causa-efecto de la calificación de práctica sobre la calificación teórica. Los datos descriptivos más significativos (media y mediana) y la regresión de la calificación de teoría sobre la de práctica se muestran a continuación.

	Teoría	Práctica
Media	5'90	6'49
Mediana	6'00	6'50
Percentil 75	7'50	7'40

Tabla 1

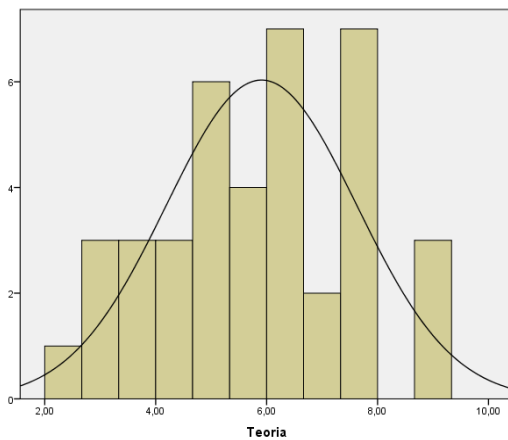


Gráfico 2

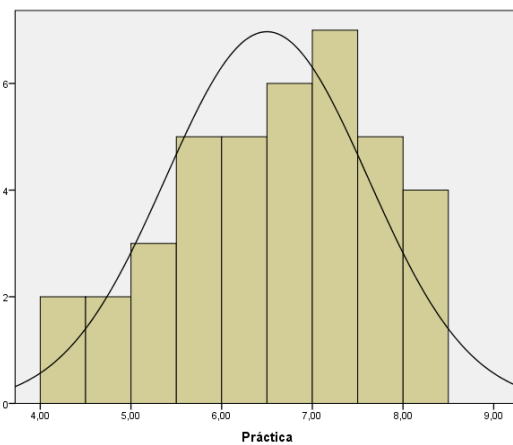


Gráfico 3

Regresión estimada

Modelo:	Teoría = constante + pendiente * Práctica		t	p-valor
	Estimaciones de parámetros	Error estándar		
(Constante)	-0'216	1'321	-0'163	0'871
Práctica	0'942	0'200	4'702	0'000

R-cuadrado = 0'374. Significatividad global del modelo, Estadístico F = 22'112 (p = 0'000)

Tabla 2

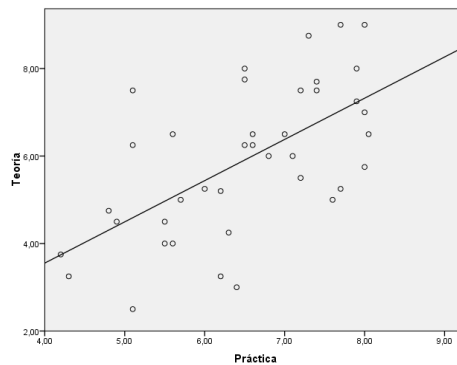


Gráfico 4

Observamos calificaciones parecidas entre teoría y práctica. Los promedios de ambas se sitúan alrededor del seis en la escala tradicional de cero a diez. Un 25% de los alumnos consigue una calificación superior a 7'5 tanto en teoría como en práctica.

Existe una relación directa entre ambas calificaciones y una pendiente significativa cuyo valor estimado es 0'942, o sea, una relación casi uno a uno entre ambas. Un punto de incremento en la calificación de práctica supone casi otro en la teoría.

La encuesta efectuada ha sido desarrollada con nueve ítems en los que, en cada uno de ellos se hacía una afirmación y se les preguntaba el nivel de acuerdo o desacuerdo con la misma en una escala tipo Likert, entre 1 (total desacuerdo) y 5 (acuerdo total). Los nueve ítems fueron los siguientes. Incorporamos los resultados y gráficos de cada uno de ellos.

1. El tiempo dedicado a la realización de cada práctica es el adecuado.

Tiempo adecuado a las prácticas	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	4	10'3
Indiferente	6	15'4
De acuerdo	24	61'5
Muy de acuerdo	5	12'8

Tabla 3

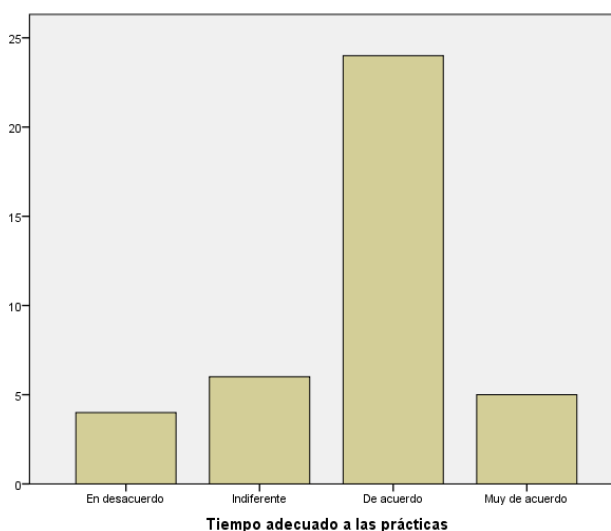


Gráfico 5

Más de un 70% de los alumnos están de acuerdo o muy de acuerdo con el tiempo dedicado a las prácticas. El tiempo disponible es de 4 horas semanales, dos sesiones de dos horas cada una, durante un cuatrimestre y un equilibrio entre la cantidad de objetivos a cubrir y tiempo disponible era un reto para nosotros como profesores.

2. Las prácticas resueltas en clase me han servido como guía para estudiar la asignatura.

Prácticas como guía para estudiar la asignatura	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	1	2'6
Indiferente	1	2'6
De acuerdo	15	38'5
Muy de acuerdo	22	56'4

Tabla 4

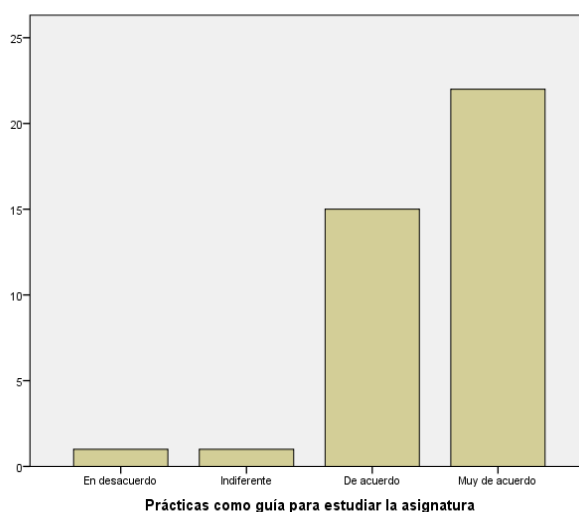


Gráfico 6

En este caso, más de un 90% de los encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de usar las prácticas como guía de estudio de la asignatura. Valoramos mucho los resultados de este ítem dados los objetivos de esta experiencia docente.

3. Las actividades prácticas me han resultado amenas.

Prácticas amenas	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	2	5'1
Indiferente	3	7'7
De acuerdo	25	64'1
Muy de acuerdo	9	23'1

Tabla 5

En este caso, casi un 90% de nuestros alumnos han considerado amenas las prácticas desarrolladas. Creemos que hemos conseguido evitar el tedio en este contexto.

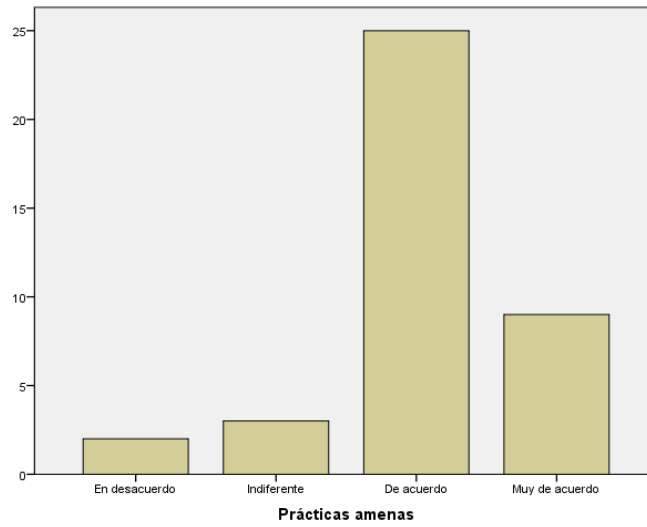


Gráfico 7

4. Las prácticas me han servido para entender la utilidad de esta asignatura a nivel profesional.

Utilidad asignatura a nivel profesional	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	3	7'7
Indiferente	9	23'1
De acuerdo	10	25'6
Muy de acuerdo	16	41'0

Tabla 6

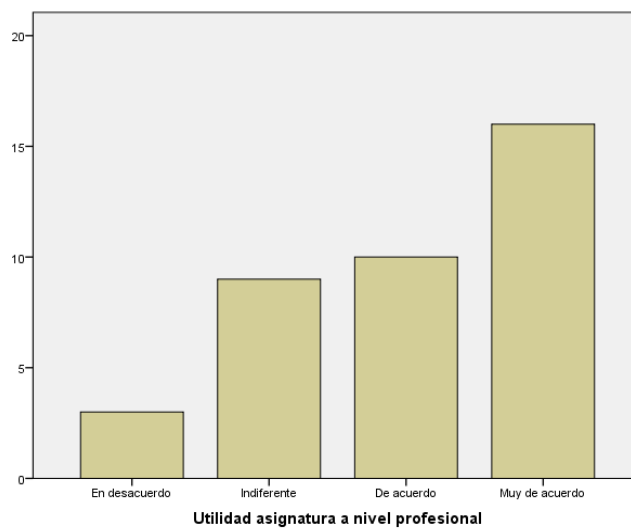


Gráfico 8

La utilidad profesional de nuestra disciplina ha calado entre nuestros alumnos. Casi un 70% de ellos han captado la misma. Entendemos que el ejercicio profesional futuro de un economista va en gran parte apoyado en análisis de bases de datos cuantitativos y estudios econométricos.

5. *El manejo de programa informático usado como soporte me ha resultado fácil.*

Fácil manejo del programa	Frecuencia	Porcentaje
Indiferente	1	2'6
De acuerdo	21	53'8
Muy de acuerdo	17	43'6

Tabla 7

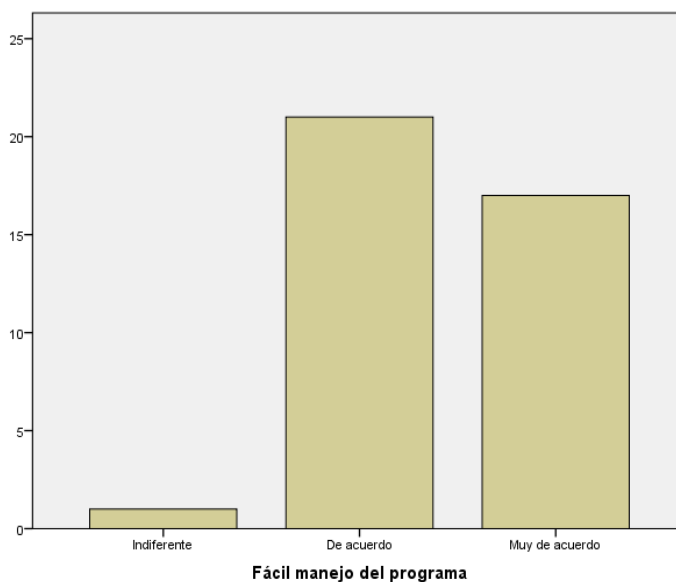


Gráfico 9

Casi el 100% capta la sencillez de manejo del programa empleado. Muy importante este resultado dado que el objetivo es el aprendizaje de la disciplina y no del programa soporte

6. *Los ejercicios prácticos me han ayudado a comprender los conceptos teóricos.*

Prácticas para comprender la teoría	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	2	5'1
En desacuerdo	3	7'7
Indiferente	6	15'4
De acuerdo	19	48'7
Muy de acuerdo	9	23'1

Tabla 8

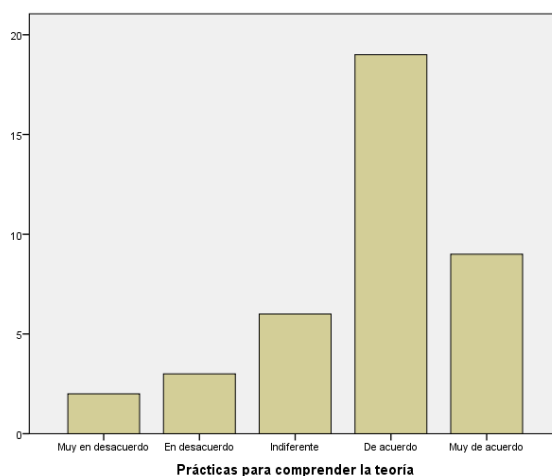


Gráfico 10

Dado el enfoque planteado de base, de la práctica a la teoría, como ya se ha dicho, camino recorrido de manera inversa a la habitual, este ítem nos informa si la dirección ha sido la acertada desde la percepción de nuestros alumnos. Nos dicen que más de un 70% opinan que las práctica les ha servido para construir sus propios conceptos teóricos. Lógicamente, el rigor en la formalización de esos conceptos lo pone el profesor, pero la intuición empleada para dimanar esa formalización nace en los propios alumnos cuando afrontan estos problemas.

7. Las actividades prácticas estaban bien coordinadas con la teoría.

Buena coordinación entre teoría y práctica	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	7	17'9
Indiferente	11	28'2
De acuerdo	13	33'3
Muy de acuerdo	8	20'5

Tabla 9

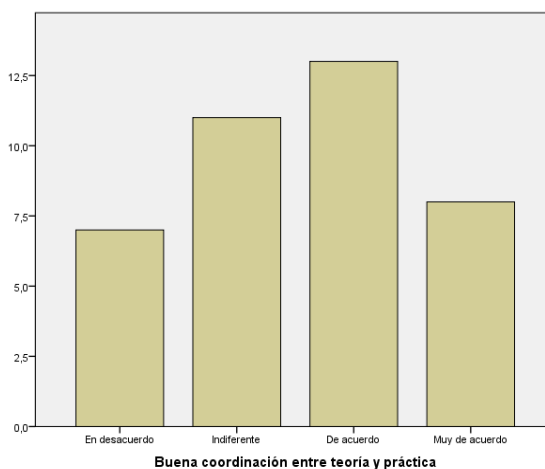


Gráfico 11

Para conseguir el objetivo comentado en el ítem anterior, construcción de la teoría a partir de la práctica, se hace necesaria una buena coordinación entre ambas, cosa que se plantea en éste. En este caso, "sólo" un 53% de los alumnos manifiestan su acuerdo con esta afirmación. Dado que este ítem y el anterior están relacionados (en ambos se plantea el paso de la práctica a la teoría), se ha construido una tabla de contingencia cruzando las respuestas y calculando el estadístico d de Sommers, válido para relacionar variables ordinales. Tanto la tabla como el valor del estadístico nos muestran que las respuestas dadas a ambos ítems llevan una fuerte asociación.

Tabla de contingencia Prácticas para comprender la teoría * Buena coordinación entre teoría y práctica						
		Buena coordinación entre teoría y práctica				Total
		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Prácticas para comprender la teoría	Muy en desacuerdo	0	2	0	0	2
	En desacuerdo	3	0	0	0	3
	Indiferente	1	1	4	0	6
	De acuerdo	3	6	8	2	19
	Muy de acuerdo	0	2	1	6	9
Total		7	11	13	8	39

Tabla 10

		Valor	Error típico	T aproximada	P valor
d de Somers	Simétrica	0'447	0'110	3'762	0'000
	Prácticas para comprender la teoría dependiente	0'429	0'109	3'762	0'000
	Buena coordinación entre teoría y práctica dependiente	0'466	0'114	3'762	0'000

Tabla 11

8. *Las prácticas constituyen una buena motivación para el estudio.*

Las prácticas motivan al estudio	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	1	2'6
Indiferente	2	5'1
De acuerdo	15	38'5
Muy de acuerdo	21	53'8

Tabla 12

Un asunto que nos preocupaba es el de emplear las prácticas como instrumento motivador para el estudio. Por ello nos hemos preocupado por trabajar con bases de datos reales y abordando problemas cercanos a los propios estudiantes. Nos sentimos satisfechos en este aspecto en virtud de las respuestas dadas. Más de un 91% de ellos manifiestan su motivación para el estudio desde el enfoque práctico.

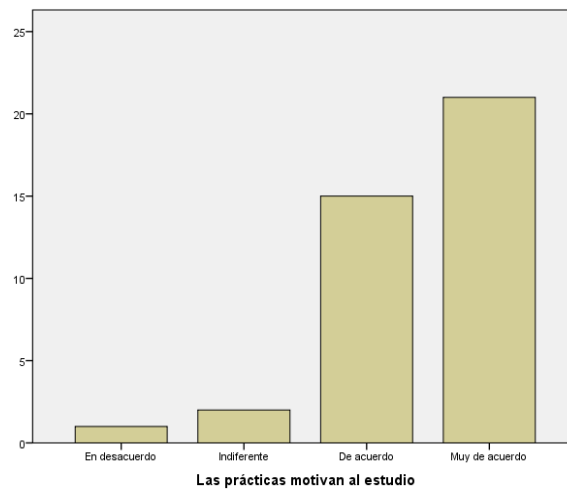


Gráfico 12

9. Por último, la forma de llevar la asignatura por parte de los profesores es la correcta.

Profesores llevan la asignatura de manera correcta	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	5	12'8
Indiferente	6	15'4
De acuerdo	19	48'7
Muy de acuerdo	9	23'1

Tabla 13

En este caso, más de un 71% están de acuerdo o muy de acuerdo con la forma en que los profesores componentes de esta investigación hemos llevado la asignatura

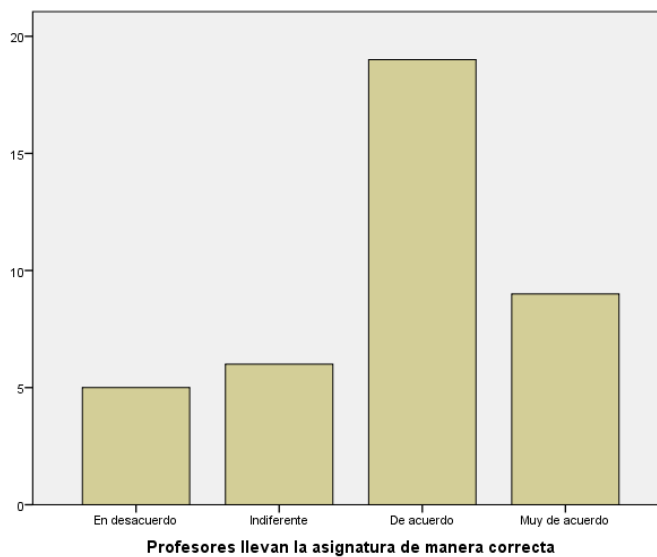


Gráfico 13

5. CONCLUSIONES

Una disciplina instrumental como la econometría exige disponer de un buen instrumento. Si el mismo está al alcance de los aprendices, si es asequible y gratuito, las posibilidades de crecimiento en el conocimiento crecen. La suerte ha estado de nuestra parte, el instrumento gratuito y potente existe, GRET, siendo además de un manejo fácil y cómodo. Por tanto, ante estas posibilidades y con un grupo no excesivamente numeroso (39 alumnos) y con una cierta madurez (alumnos de tercer curso de grado) es difícil resistirse a experimentar a nivel docente proponiendo un aprendizaje que usa como filosofía el experimento, la prueba, el empirismo, al estilo de los científicos de la era clásica. Los resultados están ahí, para nosotros como profesores muy satisfactorios. Hemos evitado el tedio en una clase de econometría, hemos motivado al estudio, hemos descubierto algunas caras de la realidad social y económica a partir de los datos, hemos conseguido que nuestros alumnos aprendan algo de econometría, que formalicen informes rigurosos, que sean críticos con los mismos y, sobre todo, hemos abierto ventanas donde puedan asomarse y ver por dónde puede ir su futuro profesional. Nuestra apuesta para cursos venideros va a ir en esta dirección, perfeccionaremos y ampliaremos los ejemplos (los experimentos de laboratorio del econométra), buscaremos la mejora continua en las redacciones de los informes, ampliaremos el sentido crítico de nuestros estudiantes y, en definitiva, aprenderemos a enseñar desde el empirismo. Eso esperamos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaide, A., Álvarez, N. (1992). Econometría. Métodos deterministas y estocásticos. (Teoría y Aplicaciones). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Alonso, A., Fernández, J., Gallastegui, I. (2004). Econometría. Pearson Prentice Hall.
- Camúñez Ruiz, J. A, Pérez Hidalgo, M. D., Ortega Irizo, F. J. (2011). "Econometría práctica con datos reales: un enfoque integral e individualizado". En Buitrago, E. M. y Sánchez Franco, M. J. (editores). Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) Innovaciones Metodológicas en la Economía y la Empresa. Sevilla: Digital@tres, S. L. pp. 183-194.
- Caridad, J. M. (1998). Econometría: Modelos econométricos y series temporales. Madrid: Reverté.
- Esteban, M. V., Moral, M. P., Orbe, S., Regúlez, M., Zarraga, A., Zubia, M. (2008): Econometría Básica Aplicada con GRET. <http://www.sarriko-online.com/cas/fichas/2009/08-09.pdf> (20 Oct. 2012).
- Greene W.(1998). Análisis Econométrico. (3ª ed). Madrid: Prentice Hall.
- Griffiths, W. E., Carter, R., Judge, G. G. (1993). Learning and Practicing Econometrics. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Gujarati, D. y Porter D. (2010). Econometría (5ª ed). México D. F.: McGraw-Hill.
- Gujarati, D. (1997): Econometría. México: McGraw-Hill.
- Johnston, J., Dinardo, J. (2001). Métodos de Econometría. Madrid: Vicens-Vives.
- Maddala, G. S. (1996). Introducción a la Econometría. Madrid: McGraw-Hill.

- Novalés, A. (1998). *Econometría* (4ª ed). Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez, C. (2006): *Econometría. Problemas resueltos paso a paso*. Madrid: Thomson.
- Pindyck, R.S., Rubinfeld, D.L. (2001). *Econometría. Modelos y pronósticos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pulido, A., López, A. J. (1999). *Predicción y Simulación aplicada a la economía y gestión de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Pulido, A., Pérez, J. (2001). *Modelos Econométricos*. Madrid: Pirámide.
- Ramanathan, R. (2002). *Introductory Econometrics with Applications*. Fort Worth: Harcourt College Publisher.
- Schmidt, S. J. (2005). *Econometría*. México D. F.: MacGraw-Hill.
- Stock, J. H., Watson, M. M. (2012). *Introducción a la Econometría* (3ª ed). Madrid: Pearson Education.
- Trívez, F. J. (2004). *Introducción a la Econometría*. Madrid: Pirámide.
- Uriel, E., Contreras, D., Moltó, M. L., Peiró, A. (1990). *Econometría. El modelo lineal*. Madrid: AC.
- Uriel, E., Gea, I. (1997). *Econometría Aplicada*. Madrid: AC.
- Wooldridge, J. M. (2005). *Introducción a la Econometría. Un enfoque moderno*. Madrid: Thomson.

MESA 2: METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVO

EL “APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS” EN EL GRADO EN MARKETING E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS: APLICACIÓN A LAS ASIGNATURAS “MACROECONOMÍA” Y “TEORÍA DE PRECIOS”

M^a Ángeles Caraballo Pou

AUMENTO DEL ÉXITO ACADÉMICO COMO CONSECUENCIA DE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO TRIBUTARIO DE LA UNIÓN EUROPEA

Francisco Miguel Carrasco González

LA ECONOMÍA A TRAVÉS DE UNA EDUCACIÓN POSITIVA: EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

Francisco Gómez García

EL “APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS” EN EL GRADO EN MARKETING E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS: APLICACIÓN A LAS ASIGNATURAS “MACROECONOMÍA” Y “TEORÍA DE PRECIOS”

M^a Ángeles Caraballo Pou
Dpto. Economía e Historia Económica.
Universidad de Sevilla¹
Email: mcaraba@us.es

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es valorar la aplicación del Método de Aprendizaje Basado en Problemas en las asignaturas “Macroeconomía” y “Teoría de Precios” del Grado en Marketing e Investigación de Mercados. Los resultados muestran que los alumnos valoran de forma positiva el método, prefiriendo éste al método de enseñanza tradicional basado en la lección magistral. Además, los estudiantes se encuentran más motivados e interesados por el aprendizaje y mejoran en la adquisición de habilidades para trabajar tanto en equipo como de forma autónoma. No obstante, los resultados reflejan que hay que prestar atención al uso que el alumno da a los manuales especializados o al esfuerzo que éstos realizan fuera del aula para que el objetivo del método se alcance.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas, metodología docente, marketing, innovación educativa, Grado Marketing.

¹ Este trabajo ha sido financiado por el Plan Propio de Docencia “Innovación y Mejora Docente” (línea 9) de la Universidad de Sevilla, correspondiente al curso 2011/2012. La autora agradece la excelente asistencia de investigación por parte de Isabel Tienza.

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EES) requiere una serie de cambios en el sistema educativo con respecto al modelo de aprendizaje tradicional, basado en información unidireccional transmitida por parte del profesor y en un papel pasivo del alumno. Como apunta Echevarría *et al.* (2009: 23), el EES conduce a una nueva formulación: "por primera vez se deja de medir el proceso de aprendizaje en horas de docencia para pasar a hacerlo en horas de esfuerzo". En este sentido, el método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) contribuye a responder a los cambios requeridos en el sistema educativo

El ABP, como su propio nombre indica, se basa en el aprendizaje a través del análisis y solución de una serie de problemas. El primer cambio fundamental de esta técnica es la redefinición del papel del alumno y el profesor: ahora el alumno tiene un papel activo en el aprendizaje y el profesor se convierte en orientador del proceso. Las horas de exposiciones teóricas por parte del profesor se ven reducidas, siendo la herramienta fundamental el tiempo dedicado por parte del alumno a la resolución de una serie de casos o problemas basados en la realidad a la que tendrá que enfrentarse en su vida laboral. Para la resolución de los casos los alumnos se dividen en grupos de trabajo, que debe contar con el material necesario para trabajar el caso, junto con las consultas al profesor. Siguiendo a Bas (2011) podemos afirmar que con este sistema el alumno mejora competencias tales como la reflexión crítica, la comunicación oral o la toma de decisiones en equipo.

Cuando hablamos de un cambio en el rol de los alumnos y el profesor, se puede llegar a pensar que ahora el papel pasivo pasa al docente. Sin embargo, en ningún caso el trabajo del profesor se reduce, más bien al contrario, ya que las tareas requeridas por el método ABP como la preparación del material, la supervisión sobre el cumplimiento de los objetivos y la evaluación de los alumnos hacen que el trabajo del profesor aumente. Por ello, como señala Sola *et al.* (2006), el sistema ABP no se concibe sin la participación activa del profesor, éste necesita mantener el equilibrio entre la participación y el "dejar hacer". También es necesario que la participación del profesor anime y estimule a los alumnos, de ello dependerá que se mantengan interesados en el método, participen en clase y hagan las preguntas e investigaciones necesarias para conseguir los objetivos del aprendizaje. Para alcanzar estas tareas con éxito, los docentes deben adquirir nuevas competencias. Entre ellas, Zabalza (2003) destaca el manejo de las nuevas tecnologías o la habilidad de comunicarse y relacionarse con los alumnos.

A nuestro juicio, una de las limitaciones del ABP es que el esfuerzo por parte del profesor debe compensarse con un comportamiento positivo del alumno. Sin embargo, nos encontramos a menudo con estudiantes que manifiestan abiertamente una actitud pasiva y desanimada, y que buscan el título universitario de forma rápida y con el mínimo esfuerzo. La innovación docente, y el método ABP en concreto, buscan aminorar la inactividad. Es más, podríamos afirmar que sin la participación activa y la motivación de los alumnos sería muy difícil superar el método. Por otra parte, como apunta Escribano (2008: 149), la implantación de nuevos métodos de enseñanza supone desafío para los centros universitarios porque

requieren "un contexto dotado de recursos, capacitación, personal especializado, espacios de trabajo, tecnologías adecuadas y planificación curricular acorde". Es decir, no basta con el trabajo y el esfuerzo del profesor, sino que se necesita el compromiso de las instituciones.

El método ABP se implanta por primera vez en la mitad de los años 60 del siglo XX, en los estudios de Medicina de la universidad de McMaster (Canadá). Aunque es el área de la salud donde el método se ha extendido con más éxito, también se está aplicando en otras especialidades como: enfermería, ciencias económico-administrativas, ciencias sociales, Ingeniería, Informática, Ciencia y Biología (Escribano, 2008: 36).

La necesidad de implantarla en el Grado en Marketing e Investigación de Mercados la encontramos, no sólo en su pertenencia al EEES, sino en los objetivos del aprendizaje que la Universidad de Sevilla diseña para este grado. Entre los objetivos destacan: el "adecuado manejo de los instrumentos del marketing e investigación de mercados en las organizaciones productivas modernas, tanto en el ámbito nacional como internacional"; o la necesidad de adquirir "capacidades y competencias para liderar departamentos comerciales, desarrollar proyectos de marketing y proyectos de innovación y creatividad plenamente adaptados a las necesidades del mercado en el entorno económico-jurídico- social". Entre las competencias destacamos: "Ser capaz de usar el tiempo de forma efectiva", "ser capaz de tomar decisiones", "ser capaz de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado en el área de Marketing e Investigación de Mercados como no especializado", "poseer motivación por la calidad" o "ser capaz de trabajar en equipo". En total, la Universidad de Sevilla establece 62 competencias para el Grado objeto de estudio, y pensamos que para su adquisición los métodos de enseñanza como el ABP constituyen una herramienta muy valiosa, ya que nos encontramos ante competencias que difícilmente podrían desarrollarse con sistemas tradicionales, cuya adaptación al entorno cambiante y de continua innovación que plantea el marketing es más lenta.

Fernández *et al.* (2006) realizan una revisión de estudios empíricos y artículos científicos sobre la aplicación del método ABP. Se estudian los trabajos publicados a partir del 2000. Todos los estudios analizados, de forma directa o indirecta, tienen como propósito los efectos de la aplicación del método ABP. Cabe señalar que en la mayoría de los estudios analizados, once de quince, los participantes eran estudiantes universitarios de carreras del ámbito de la salud. Con esto podemos señalar que el trabajo realizado en el Grado de Marketing e Investigación de Marketing puede considerarse novedoso, por estudiar la aplicación del ABP en un curso de la rama ciencias económicas y empresariales. En la mayoría de los estudios la herramienta utilizada fue el cuestionario escalar, lo que sí coincide con nuestro trabajo.

En este estudio pretendemos evaluar el éxito en la aplicación del ABP en las asignaturas de Macroeconomía y Teoría de Precios, pertenecientes al segundo curso del Grado en Marketing e Investigación de Mercados. Para ello, en el epígrafe 2 exponemos los pasos que hemos seguido en este proyecto y que han permitido la implantación del método ABP en las asignaturas mencionadas. El epígrafe 3 se destina a la evaluación del método a través de los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos y, finalmente, en el epígrafe 4 se resumen las principales conclusiones que pueden extraerse del trabajo realizado.

2. APLICACIÓN DEL MÉTODO ABP

Para la implantación del ABP se han cubierto las siguientes etapas:

En la primera se fijaron las tareas o problemas a realizar por los estudiantes. Para el desarrollo de éstas, se determinó el número de componentes que debían tener los equipos de trabajo teniendo en cuenta el número de alumnos matriculados: mínimo 6 personas y máximo 8. También se estableció la guía de realización de las tareas, los resultados que debían presentar los alumnos al realizarlas y el calendario de desarrollo de las mismas.

La segunda etapa consistió en la elaboración del material que iban a necesitar los alumnos para el desarrollo de la asignatura, y el profesor para el seguimiento del método. Se diseñaron y/o buscaron los casos y problemas en los que se basaría el desarrollo de la metodología, en concreto se elaboraron 6 casos o problemas para cada una de las asignaturas. Se crearon los modelos de fichas técnicas que utilizarían los grupos para presentar los resultados y se diseñaron los protocolos de seguimiento y evaluación de las tareas que realizarían los estudiantes.

La tercera fase tuvo como objetivo el diseño de la plataforma WebCT, herramienta esencial en el método por ser el "almacén" del material necesario para el desarrollo de la asignatura y la vía de comunicación entre profesor y alumno fuera del aula.

Estas tres primeras fases debían concluir, y se concluyeron, antes del inicio de las clases, es decir, en septiembre de 2011 para la asignatura de "Macroeconomía" y en febrero de 2012 para la asignatura "Teoría de Precios".

La cuarta etapa abarca la puesta en práctica del método. Para ello los alumnos necesitan, como material complementario para el trabajo en clase, dos ordenadores portátiles por grupo y la bibliografía necesaria, material disponible en la biblioteca del centro.

Finalmente, la quinta etapa consiste en la evaluación del método. Para ello se elaboró una encuesta que se realizó a los alumnos una vez concluido el periodo docente.

3. EVALUACIÓN DEL MÉTODO EN EL GRADO EN MARKETING E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS

A continuación describiremos la muestra empleada, el contenido de la encuesta y los resultados de la misma. En cuanto a la muestra, el número de alumnos matriculados en la asignatura Macroeconomía fue 74, de éstos, 65 eligieron el método "ABP". Finalmente, 51 alumnos de entre los que seguían el método realizaron la encuesta. En cuanto a la asignatura Teoría de Precios, fueron 73 los alumnos matriculados, 65 los que siguieron la evaluación continua, y 46 los que realizaron la encuesta. Calculamos el margen de error con el que podemos extrapolar los resultados de la muestra a toda la población, para un nivel de confianza del 5% y suponiendo máxima varianza posible en la población. Obtenemos, para la

muestra de Macroeconomía, un error del 6,418%. Para la muestra de Teoría de Precios, obtenemos un error mayor, del 7,872%.

El cuestionario, que se adjunta al final del documento, consta de 39 ítems, cada uno de los cuales expone una afirmación sobre la que el alumno debía mostrar su grado de conformidad, valorándola en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 representa el mayor grado de disconformidad y 5 el mayor grado de conformidad. El conjunto de ítems se puede agrupar en los siguientes campos de valoración:

- a) Motivación: En este campo de valoración buscamos evaluar la motivación de los alumnos respecto al método ABP.
- b) Competencias adquiridas: trabajo en equipo, aplicación de conceptos a la realidad económica, utilización de conceptos para explicar fenómenos económicos, conocimiento de conceptos básicos de las asignaturas, habilidad para recuperar y analizar información, habilidades para trabajar de forma autónoma, capacidad de análisis/síntesis y comunicación oral y escrita.
- c) Material: Este campo de valoración pretende evaluar en qué grado los alumnos consideran adecuado el material ofrecido por el profesor, su disponibilidad y su uso por parte del alumno.
- d) Importancia de la asignatura dentro del Grado en Marketing: Relevancia otorgada por los estudiantes a los conocimientos adquiridos en las asignaturas objeto de este estudio para la consecución del grado.
- e) Valoración del método: Estudiamos la opinión de los alumnos sobre el método ABP. Además, encontramos ítems que comparan el método de enseñanza habitual con el método ABP y cómo la carga de trabajo cambia con éste.

A continuación exponemos los resultados, para ello hemos agrupado las valoraciones de los alumnos en tres categorías: conformidad baja, a la que corresponden las respuestas de valor 1 y 2; conformidad media, a la que corresponde el valor 3; y conformidad alta, en la que se agrupan las respuestas de valor 4 y 5. Completamos el análisis descriptivo aportando la media de las respuestas, así como su desviación típica.

Además, incluimos dos correlaciones: por una parte la existente entre cada uno de los ítems y el ítem 38, correspondiente a la valoración final del método: "Mi valoración del método "ABP" es muy positiva"; por otra, la correlación conjunta, que mide la correlación entre el campo de valoración en su conjunto (media aritmética de los ítems que lo conforman) y la valoración final del método (ítem 38). Con esto queremos saber si la adquisición de una competencia o la valoración positiva de algún aspecto, provoca una valoración positiva del método.

En los siguientes epígrafes aludiremos a la numeración del ítem según el orden en el que aparece en la encuesta, disponible en el anexo de este trabajo

3.1 Primer Campo de valoración: Motivación

A éste campo de valoración pertenecen los siguientes ítems 2, 3 y 4. Los resultados en este campo de valoración recogidos en las Tablas 1 y 2 son, en general, positivos. En macroeconomía, la mayoría de los alumnos, en torno al 78%, se encuentran muy motivados e interesados por la asignatura (ítem 2) y, en general, relacionan esa motivación e interés con el desarrollo del método ABP (ítem 4). Si consideramos que la asistencia a clase está relacionada directamente con la motivación y el interés de los alumnos con la asignatura, obtenemos de nuevo resultados muy positivos, un 86,3% de los alumnos afirma que el método desarrollado fomenta la asistencia a clase. En cuanto a Teoría de Precios, nos encontramos con grados de conformidad más bajos respecto a las afirmaciones. En torno al 60% de los alumnos se encuentran muy motivados e interesados por la asignatura, además consideran que el método favorece la asistencia a clase. Los resultados más negativos los encontramos cuando relacionamos esa motivación con el método ABP.

Al estudiar la correlación en el campo de la motivación, podemos observar como en el primer ítem no existe correlación. Pero esta relación sí aparece en los siguientes ítems, es decir, cuando se relaciona directamente la motivación con el método ABP. En el caso de Teoría de precios, con una alta probabilidad, existe correlación.

CONFORMIDAD	2	3	4
Baja	0%	2%	5,9%
Media	21,6%	9,8%	19,6%
Alta	78,4%	86,3%	70,6%
No sabe/No contesta	-	2%	3,9%
MEDIA	4,08	4,58	3,94
DESVIACIÓN TÍPICA	,717	,758	,922
Correlación de Pearson	,232	,504**	,689**
Correlación conjunta		,671**	

Notas: () Indica correlación significativa a un nivel de significación del 1%. (**) Indica correlación significativa a un nivel de significación del 5%. Aplicable a tablas posteriores.*

Tabla 1. Resultados asignatura "Macroeconomía" para campo Motivación.

CONFORMIDAD	2	3	4
Baja	15,2%	8,7%	6,5%
Media	23,9%	6,5%	30,4%
Alta	60,9%	82,6%	56,5%
No sabe/No contesta	-	2,2%	6,5%
MEDIA	3,63	4,22	3,74
DESVIACIÓN TÍPICA	,951	,997	,954
Correlación de Pearson	,622**	,546**	,689**
Correlación conjunta		738**	

Tabla 2. Resultados asignatura "Teoría de Precios" para campo "Motivación"

3.2 Campo de valoración: Conocer conceptos básicos de Macroeconomía /Teoría de Precios.

A este campo de valoración pertenecen los ítems 1 y 9. En relación a los resultados obtenidos resumidos en las Tablas 3 y 4, podemos afirmar que los alumnos han aprendido los conceptos básicos de la asignatura: un 88,2% de los alumnos de Macroeconomía y un 69,6% de los alumnos de Teoría de Precios muestra un grado de conformidad alto. De nuevo, encontramos que el porcentaje de alumnos con valoraciones muy positivas es menor en el caso de la asignatura Teoría de Precios. Al estudiar las correlaciones, encontramos que a un mayor aprendizaje de conceptos no se da una mayor valoración del método; pero de nuevo, cuando se relaciona ese aprendizaje con el método ABP (ítem 9), sí existe relación.

CONFORMIDAD	1	9
Baja	4%	2%
Media	7,8%	21,6%
Alta	88,2%	76,5%
No sabe/No contesta	-	-
MEDIA	4,16	4,06
	,809	,785
Correlación de Pearson	,273	,586**
Correlación conjunta		,590**

Tabla 3. Resultados asignatura "Macroeconomía " para campo "Conocer Conceptos"

CONFORMIDAD	1	9
Baja	2,2%	4,3%
Media	28,3%	26,1%
Alta	69,6%	67,4%
No sabe/No contesta	-	2,2%
MEDIA	3,85	3,84
DESVIACIÓN TÍPICA	,796	,729
Correlación de Pearson	,209	,391**
Correlación conjunta		,373*

Tabla 4. Resultados asignatura "Teoría de Precios" para campo "Conocer Conceptos"

3.3 Campo de valoración: Aplicar conceptos a la realidad económica.

A este campo de valoración pertenecen los ítems 6, 8 y 23.

Teniendo en cuenta los resultados de las Tablas 5 y 6, observamos que a la hora de explicar conceptos económicos a un público no especializado nos encontramos con un grado de conformidad menor en la asignatura Macroeconomía (ítem 23); en torno al 10% de los alumnos muestra una conformidad baja. Además, un alto porcentaje de alumnos señala que la resolución de los problemas le ayuda a comprender la realidad económica. Por último señalamos que, en menor grado en la asignatura Teoría de Precios, los alumnos muestran un grado de conformidad alto cuando se les pregunta si han aprendido a utilizar los conceptos macroeconómicos/microeconómicos para explicar determinados fenómenos económicos. Si

EL "APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS" EN EL GRADO EN MARKETING E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS: APLICACIÓN A LAS ASIGNATURAS "MACROECONOMÍA" Y "TEORÍA DE PRECIOS"

analizamos las correlaciones conjuntas, observamos como la adquisición de esta competencia provoca la valoración positiva del método.

CONFORMIDAD (Macroeconomía)	6	8	23
Baja	3,9%	4%	9,8%
Media	21,6%	7,8%	23,5%
Alta	72,6%	86,3%	66,6%
No sabe/No contesta	2%	2%	-
MEDIA	3,96	4,3	3,78
DESVIACIÓN TÍPICA	,807	,863	,966
Correlación de Pearson	,288*	,718**	,313*
Correlación conjunta		,590**	

CONFORMIDAD (Teoría de Precios)	6	8	23
Baja	8,7%	13,0%	8,7%
Media	30,4%	21,7%	21,7%
Alta	58,7%	63,0%	67,4%
No sabe/No contesta	2,2%	2,2%	2,2%
MEDIA	3,62	3,73	3,67
DESVIACIÓN TÍPICA	,806	1,095	,739
Correlación de Pearson	,185	,631**	,092
Correlación conjunta		,447**	

Tablas 5 y 5. Resultados para campo "Aplicar Conceptos"

3.4 Campo de valoración: Trabajo en equipo.

CONFORMIDAD	10	11	26	27	32
Baja	13,6%	19,6%	4%	58,8%	15,7%
Media	13,7%	17,6%	41,2%	23,5%	11,8%
Alta	72,5%	62,8%	54,9%	13,7%	68,7%
No sabe/No contesta	-	-	-	3,9%	3,9%
MEDIA	3,78	3,88	3,67	2,18	3,73
DESVIACIÓN TÍPICA	1,045	1,336	,864	1,236	1,076
Correlación de Pearson	,610**	,432**	,422**	-,347*	,526**
Correlación conjunta			,649**		

Tabla 6. Resultados asignatura "Macroeconomía" para campo "Trabajo en Equipo"

CONFORMIDAD	10	11	26	27	32
Baja	8,7%	17,4%	6,5%	74%	11%
Media	21,7%	10,9%	15,2%	13%	28%
Alta	67,4%	69,6%	73,9%	8,7%	61%
No sabe/No contesta	2,2%	2,2%	4,3%	4,3%	-
MEDIA	3,71	3,91	3,91	1,89	3,57
DESVIACIÓN TÍPICA	,787	1,328	,884	1,104	,935
Correlación de Pearson	,506**	,551**	,330*	-,60**	,394**
Correlación conjunta			,165		

Tabla 7. Resultados asignatura "Teoría de Precios" para campo "Trabajo en Equipo"

CONFORMIDAD	24	25
Baja	13,7%	23,5%
Media	35,3%	25,5%
Alta	50,9%	50,9%
No sabe/No contesta	-	-
MEDIA	3,51	3,41
DESVIACIÓN TÍPICA	1,027	1,117
Correlación de Pearson	,292*	,403**
Correlación conjunta		,379**

Tabla 8. Resultados asignatura "Macroeconomía" para campo "Organización dentro del equipo"

CONFORMIDAD	24	25
Baja	15,2%	15,2%
Media	21,7%	30,4%
Alta	60,9%	54,3%
No sabe/No contesta	2,2%	-
MEDIA	3,62	3,43
DESVIACIÓN TÍPICA	1,193	1,025
Correlación de Pearson	,482**	,183
Correlación conjunta		,404**

Tabla 9. Resultados asignatura "Teoría de Precios" para campo "Organización dentro del equipo"

A este campo de valoración pertenecen los ítems que evalúan la adquisición de la competencia dentro del método "ABP" (10, 11, 26, 27 y 32) y los ítems que evalúan la organización dentro de los equipos (24 y 25). Una herramienta esencial para el buen desarrollo del método "ABP" es el trabajo en equipo, los alumnos deben adquirir esta competencia y desarrollarla sin problemas, tarea que en ocasiones no es sencilla. Primero valoramos el grado de adquisición de la competencia por parte de los alumnos (Tablas 7 y 8); luego evaluamos la organización dentro de los equipos (Tablas 9 y 10). En torno al 72% de los alumnos en Macroeconomía y el 67% de los alumnos de Teoría de Precios, declaran que con el método han adquirido las competencias necesarias para el desarrollo de trabajos en grupo, sin embargo, los ítems 11 y 27 demuestran que existe un porcentaje relevante de alumnos que manifiesta una conformidad baja o media con el desarrollo de trabajos en grupo, y preferirían el trabajo individual. Esta respuesta puede nacer de los conflictos ocasionados dentro del grupo o de una división de las tareas poco equitativa. En torno al 50% de los alumnos de Macroeconomía y el 60% de los de Teoría de Precios, declara que no ha tenido conflictos en el grupo y que el trabajo se repartió de forma equitativa, pero es significativo el porcentaje de alumnos que muestra una conformidad media o baja con estas afirmaciones (ítems 24 y 25). Cuando nos enfrentamos a la evaluación conjunta de un equipo de alumnos es importante distinguir el esfuerzo individual dentro del grupo. En general, los alumnos afirman que la valoración de su trabajo y el de sus compañeros fue justa (ítems 26 y 32).

3.5 Campo de valoración: Competencias. Habilidad para recuperar y analizar información.

CONFORMIDAD	Macroeconomía		Teoría de Precios	
	16	33	16	33
Baja	12,2%	13,7%	21,7%	17,4%
Media	27,5%	11,8%	28,3%	32,6%
Alta	56,9%	74,5%	47,8%	50,0%
No sabe/No contesta	3,9%	-	2,2%	-
MEDIA	3,63	3,69	3,44	3,30
DESVIACIÓN TÍPICA	1,035	,948	1,035	1,030
Correlación de Pearson	,564**	,641**	,377*	,568**
Correlación conjunta		,702**	,575**	

Tabla 11-12. Resultados asignatura "Macroeconomía" y "Teoría de Precios" para campo "Habilidad para recuperar y analizar información"

Pertencen a este campo de valoración los ítems 16 y 23. Los resultados se recogen en las Tablas 11 y 12. En este método, los alumnos, en grupo o de forma individual, deben buscar y analizar críticamente información para conseguir resolver los problemas planteados. Los alumnos consideran que han adquirido los conocimientos útiles para recuperar y analizar información durante del desarrollo de la asignatura Macroeconomía, y existe una relación significativa con la valoración positiva del método "ABP". En el caso de Teoría de Precios, nos encontramos con un porcentaje alto de valoraciones medias y bajas. Estos resultados pueden deberse a la naturaleza de la asignatura, de contenidos más complejos. Estudiando las correlaciones, podemos afirmar que la adquisición de la competencia: habilidad para analizar y recuperar información, provoca una valoración positiva del método ABP.

3.6 Campo de valoración: Habilidad para trabajar de forma autónoma.

Pertencen a este campo de valoración los ítems 5 y 21. Los resultados aparecen en las Tablas 13 y 14.

CONFORMIDAD	Macroeconomía		Teoría de Precios	
	5	21	5	21
Baja	11,8%	4%	10,9%	15,2%
Media	25,5%	21,6%	26,1%	34,8%
Alta	60,8%	74,5%	52,2%	47,8%
No sabe/No contesta	2%	-	10,9%	2,2%
MEDIA	3,72	3,84	3,63	3,44
DESVIACIÓN TÍPICA	1,011	,784	1,067	1,035
Correlación de Pearson	,714**	,459**	,754**	,417**
Correlación conjunta		709**	,632**	

Tabla 13-14. Resultados asignatura "Macroeconomía" y "Teoría de Precios" para campo "Habilidad para trabajar de forma autónoma"

Estudiando los resultados correspondientes a este campo de valoración, podemos afirmar que los alumnos han mejorado su capacidad de investigación y búsqueda de información de

forma autónoma. De nuevo nos encontramos con valoraciones más bajas en la asignatura Teoría de Precios. Además, la adquisición de esta competencia, mejora la valoración del método "ABP".

3.7 Campo de valoración: Competencias. Capacidad de análisis y síntesis.

Pertencen a este campo de valoración los ítems 13 y 22.

CONFORMIDAD	Macroeconomía		Teoría de Precios	
	13	22	13	22
Baja	5,9%	15,7%	10,9%	10,9%
Media	31,4%	33,3%	30,4%	43,5%
Alta	58,9%	41,1%	52,2%	41,3%
No sabe/No contesta	3,9%	3,9%	6,5%	4,3%
MEDIA	3,65	3,41	3,58	3,30
DESVIACIÓN TÍPICA	,830	,998	,957	,734
Correlación de Pearson	,141	,278	,291	,257
Correlación conjunta	-	-	-	-

Tabla 15-16. Resultados "Macroeconomía" y "Teoría de Precios" para campo "Capacidad análisis/síntesis"

Otro de los objetivos del método es la mejora de la capacidad de análisis y síntesis de los alumnos. Los alumnos muestran una conformidad más alta en la competencia síntesis que en la de análisis, sin existir correlación significativa entre éstas y una valoración positiva del método.

3.8 Campo de valoración: Competencias. Comunicación oral y escrita.

Pertencen a este campo de valoración los ítems 7, 12 y 35. Los resultados aparecen en las Tablas 17 y 18.

CONFORMIDAD	7	12	35
Baja	9,8%	11,7%	19,6%
Media	19,6%	15,7%	19,6%
Alta	70,6%	68,6%	60,7%
No sabe/No contesta	-	3,9%	-
MEDIA	3,86	3,82	3,49
DESVIACIÓN TÍPICA	1,096	1,054	1,189
Correlación de Pearson	,672**	,476**	,368**
Correlación conjunta	-	,090	-

Tabla 10. Resultados asignatura "Macroeconomía" para campo "Comunicación oral y escrita"

EL "APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS" EN EL GRADO EN MARKETING E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS: APLICACIÓN A LAS ASIGNATURAS "MACROECONOMÍA" Y "TEORÍA DE PRECIOS"

CONFORMIDAD	7	12	35
Baja	8,7%	13,0%	21,7%
Media	23,9%	19,6%	26,1%
Alta	65,2%	67,4%	50,0%
No sabe/No contesta	2,2%	-	2,2%
MEDIA	3,76	3,72	3,29
DESVIACIÓN TÍPICA	1,004	,911	1,100
Correlación de Pearson	,644**	,506**	,115
Correlación conjunta		,502**	

Tabla 11. Resultados asignatura "Teoría de Precios" para campo "Comunicación oral y escrita"

La mayoría de los alumnos, un 60,7% en el caso de Macroeconomía y un 50% en el caso de Teoría de Precios, manifiesta que su expresión oral en público ha mejorado (ítem 35), además, en torno al 68% en ambos casos muestra una conformidad alta cuando se trata de exponer conceptos económicos (ítem 12). Las respuestas más positivas las encontramos con el ítem 7, en él preguntamos si el método ABP favorece la participación en clase y mejora la comunicación oral, en torno al 70% de los alumnos en Macroeconomía y el 65,2% en Teoría de Precios, muestra una conformidad alta. Por último, cabe señalar que la competencia "comunicación oral y escrita" mejora la valoración del método "ABP" por parte de los alumnos.

3.9 Campo de valoración: Importancia asignatura dentro del Grado en Marketing

Pertencen a este campo de valoración los ítems 28 y 34. Los resultados aparecen en las Tablas 19 y 20.

CONFORMIDAD	Macroeconomía		Teoría de Precios	
	28	34	28	34
Baja	7,8%	5,9%	19,6%	4,3%
Media	21,6%	17,6%	23,9%	39,1%
Alta	66,7%	74,5%	56,5%	56,5%
No sabe/No contesta	3,9%	2%	-	-
MEDIA	3,84	3,94	3,52	3,67
DESVIACIÓN TÍPICA	,874	,818	1,049	,790
Correlación de Pearson	,289*	,122	,159	,188
Correlación conjunta		-,081		,195

Tabla 19-20. Resultados para campo "Importancia asignatura dentro del Grado en Marketing"

En general, la mayoría de los alumnos ve relevante la asignatura o los conceptos de Macroeconomía y Teoría de Precios, aunque en el segundo caso el grado de conformidad sea más bajo. En este campo de valoración hay que tener en cuenta que los alumnos cursan el segundo curso del Grado, en este contexto, la valoración de la importancia de las asignaturas para su formación puede no ser del todo correcta y evolucionar en el futuro.

3.10 Campo de valoración: WEB CT

CONFORMIDAD	Macroeconomía		Teoría de Precios	
	14	15	14	15
Baja	0%	3,9%	6,5%	2,2%
Media	3,9%	7,8%	8,7%	10,9%
Alta	96,1%	88,3%	84,8%	87,0%
No sabe/No contesta	-	-	-	-
MEDIA	4,73	4,51	4,39	4,37
DESVIACIÓN TÍPICA	,532	,809	,977	,853
Correlación de Pearson	,207	,537**	,305*	,166
Correlación conjunta	,450**		,256	

Tabla 21-22. Resultados asignatura "Macroeconomía" y "Teoría de Precios" para campo "WebCT"

Pertencen a este campo de valoración los ítems 14 y 15. Las Tablas 21 y 22 sintetizan los resultados. La plataforma Web CT es una herramienta esencial para el desarrollo de las dos asignaturas objeto de estudio. Casi la totalidad de los alumnos apoya esta afirmación: un 96,1% de los alumnos de Macroeconomía y un 84,8% de los alumnos de Teoría de Precios. La conformidad es ligeramente menor cuando se pregunta si creen que la plataforma ha estado bien organizada. Cabe destacar, en el caso de Macroeconomía, existe relación directa entre una valoración positiva del método y una percepción de la importancia de la Web CT alta.

3.11 Campo de valoración: Material

CONFORMIDAD (Macroeconomía)	17	18	20
Baja	9,8%	33,3%	2%
Media	5,9%	19,6%	11,8%
Alta	82,3%	45,1%	82,4%
No sabe/No contesta	2%	2%	3,9%
MEDIA	4,22	3,16	4,31
DESVIACIÓN TÍPICA	1,130	1,419	,769
Correlación de Pearson	,619**	-,066	,364*
Correlación conjunta		,517**	
CONFORMIDAD (Teoría de Precios)	17	18	20
Baja	10,9%	39,1%	6,5%
Media	8,7%	26,1%	10,9%
Alta	78,3%	32,6%	82,6%
No sabe/No contesta	2,2%	2,2%	-
MEDIA	4,02	2,93	4,24
DESVIACIÓN TÍPICA	1,011	1,250	,970
Correlación de Pearson	,316*	-,145	,235
Correlación conjunta		,176	

Tablas 23 y 24. Resultados para campo "Material"

Pertencen a este campo los ítems 17, 18 y 20. En el método "ABP" el alumno debe elaborar el temario de la asignatura partiendo de las explicaciones teóricas del profesor, los

casos prácticos expuestos, el manual, etc. Las Tablas 23 y 24 reflejan que en torno al 80% de los alumnos de ambas asignaturas cree que el material disponible ha resultado adecuado para el desarrollo de la asignatura (ítem 20). Los alumnos utilizan las transparencias y casos para la preparación de la asignatura (ítem 17), mostrando valoraciones menores cuando se pregunta si recurren a manuales especializados (ítem 18). Solo en el caso de Macroeconomía existe correlación significativa.

3.12 Comparación del método "ABP" con método de enseñanza habitual.

CONFORMIDAD	30	31	37
Baja	5,9%	9,8%	5,9%
Media	15,7%	13,7%	13,7%
Alta	76,5%	76,4%	76,5%
No sabe/No contesta	2%	-	3,9%
MEDIA	4,08	4,04	4,24
DESVIACIÓN TÍPICA	1,007	1,131	,990
Correlación de Pearson	,705**	,627**	,657**
Correlación conjunta		,773**	

Tabla 12. Resultados "Macroeconomía" para "Comparación del método ABP con Método de Enseñanza Habitual"

CONFORMIDAD	30	31	37
Baja	4,3%	10,9%	6,5%
Media	23,9%	8,7%	6,5%
Alta	71,7%	76,1%	82,6%
No sabe/No contesta	-	4,3%	4,3%
MEDIA	3,89	4,00	4,20
DESVIACIÓN TÍPICA	,795	1,201	,930
Correlación de Pearson	,696**	,814**	,886**
Correlación conjunta		,894**	

Tabla 13. Resultados "Teoría de Precios" para "Comparación del método ABP con Método de Enseñanza Habitual"

Este campo incluye los ítems 30, 31 y 37. Los resultados de las Tablas 25 y 26 son muy positivos, el 76,5% de los alumnos en Macroeconomía y el 71% en Teoría de Precios, manifiesta que ha comprendido y asumido mejor los conceptos principales de la asignatura, en comparación con las asignaturas que siguen el método tradicional. Con porcentajes similares los alumnos afirman que con el método "ABP" se aprende más que con el método de enseñanza tradicional y preferiría cursar asignaturas que siguieran este método. Cabe señalar que los alumnos que prefieren el método ABP con respecto al método tradicional de enseñanza valoran de forma positiva el método.

3.13 Horas de trabajo dedicadas a la práctica en comparación con las dedicadas a la teoría.

Pertencen a este campo los ítems 19, 29 y 36. La consecución de un crédito ECTS supone para el estudiante entre 25 y 30 horas de trabajo. Este campo de valoración intenta medir el esfuerzo del alumno dentro y fuera del aula, y la relación entre el método ABP y ese esfuerzo.

Las Tablas 27 y 28 recogen los resultados de las preguntas 19 y 29 (esfuerzo necesario para superar la parte práctica y la teórica (examen final)). Las conclusiones son poco homogéneas. El alumno, de forma débil, percibe que el esfuerzo es mayor para la parte práctica. Y, en la pregunta 36 la mayoría afirma que con el método ABP se reducen las horas de estudio necesarias para superar el examen final.

CONFORMIDAD	19	29	36
Baja	35,3%	21,5%	17,6%
Media	33,3%	37,3%	17,6%
Alta	23,5%	39,2%	62,7%
No sabe/No contesta	7,8%	2%	2%
MEDIA	2,83	3,26	3,62
DESVIACIÓN TÍPICA	1,007	1,139	1,086
Correlación de Pearson	,168	,103	,276
Correlación conjunta		,287	

Tabla 14. Resultados asignatura "Macroeconomía"

CONFORMIDAD	19	29	36
Baja	39,1%	13,0%	17,4%
Media	37,0%	50,0%	21,7%
Alta	23,9%	34,8%	58,7%
No sabe/No contesta	-	2,2%	2,2%
MEDIA	2,80	3,20	3,64
DESVIACIÓN TÍPICA	1,240	1,036	1,090
Correlación de Pearson	,229	-,027	,461**
Correlación conjunta		,236	

Tabla 15. Resultados asignatura "Teoría de Precios"

3.14 Campo de valoración: Horas de estudio dedicadas a las asignaturas

La Tabla 29-30 muestra que un 37,7% de los alumnos dedica cuatro horas semanales al estudio de Macroeconomía y un 29,4% tres horas. A la asignatura Teoría de Precios, un 43,5% de los alumnos dedica 3 horas semanales, y ninguno de ellos 4 o 5 horas.

Número de horas de estudio semanales	Macroeconomía	Teoría de precios
1	3,9%	15,2%
2	13,7%	37,0%
3	29,4%	43,5%
4	37,3%	0%
5	9,8%	0%
6	5,9%	2,2%
MEDIA	3,53	3,49
DESVIACIÓN TÍPICA	1,155	1,180
Correlación de Pearson	-,130	-,173

Tabla 29-30. Resultados "Horas de estudio semanales dedicadas a las asignaturas"

3.15 Campo de valoración: Valoración final del método (ítem 38)

CONFORMIDAD	Macroeconomía	Teoría de Precios
Baja	7,9%	6,5%
Media	3,9%	17,4%
Alta	88,2%	76,1%
No sabe/No contesta	-	-
MEDIA	4,14	3,98
DESVIACIÓN TÍPICA	,895	1,000

Tabla 16-32. Valoración del Método "ABP" para ambas asignaturas

4. CONCLUSIONES

En general, los resultados obtenidos son alentadores. Los alumnos valoran de forma muy positiva el sistema de enseñanza, y al compararlo con el sistema de enseñanza habitual, muestran preferencia por el método ABP. El campo de valoración "motivación" muestra resultados muy buenos, el alumno acude a clase más motivado y con una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Los resultados analizados en campos como: uso de manuales especializados, capacidad de análisis/síntesis u horas de trabajo dedicadas al estudio fuera del aula, nos hacen pensar que el alumno dedica poco esfuerzo al análisis y estudio de manuales especializados, a la hora de prepararse para el examen final. Estos resultados sugieren la conveniencia de reducir las horas de exposiciones teóricas, la participación del profesor en las sesiones prácticas o el material disponible para los alumnos (transparencias); ya que si los alumnos se limitan a estudiar las diapositivas, elaboradas por el profesor, el propósito del método no se cumple. Por otra parte, para superar los objetivos planteados para la asignatura, es necesario que el trabajo colaborativo se desarrolle con éxito, en este campo los alumnos consideran que han adquirido estas habilidades, sin embargo, nos encontramos con problemas de organización dentro de los equipos, agudizados por los amplios grupos de alumnos (más de 80), que suponen un gran problema para administrar el tiempo del profesor, ya sea para resolver y apoyar a los equipos en las sesiones prácticas o a la hora de evaluar.

Por último, el campo de valoración: horas de trabajo dedicadas a la práctica y horas de trabajo dedicadas a la teoría, nos hacen constatar el hecho de que la actividad del alumno dentro del aula ha aumentado, si bien recordamos que los resultados en este campo fueron heterogéneos. Este resultado puede ser positivo, si suponemos que el esfuerzo del alumno para superar la parte teórica también aumenta; el problema lo encontramos cuando observamos que algunos alumnos no se encuentran motivados en esta tarea, se conforman con los conocimientos adquiridos en clase y afrontan el examen final obteniendo calificaciones bajas.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bas Peña, E. (2011). "Aprendizaje basado en problemas". Cuadernos de Pedagogía, 409, 42-22.

EL “APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS” EN EL GRADO EN MARKETING E INVESTIGACIÓN DE
MERCADOS: APLICACIÓN A LAS ASIGNATURAS “MACROECONOMÍA” Y “TEORÍA DE PRECIOS”

Escribano, A., Del Valle, A. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior (1ª ed.). Madrid: Narcea.

Echevarría, P., Gómez, R. (2009). Manual de aprendizaje basado en problemas: nuevas metodologías de aprendizaje en la convergencia europea (1ª ed.) Murcia: Diego Martín.

Fernández, M., García, J.N., Caso, J. N., Fidalgo, R., Arias, O. (2006). “El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales”. Revista de Educación, 341, 397-418.

Sola, C. *et al.* (2006). ABP de la teoría a la práctica. Sevilla: Eduforma.

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

ANEXO. CUESTIONARIO

1.	Considero que he aprendido los conceptos básicos de Teoría de Precios
2.	Me he sentido motivado e interesado respecto al contenido de la materia Teoría de Precios
3.	El método “ABP” fomenta la asistencia a clase
4.	El método “ABP” ha conseguido que me interese y motive más la asignatura
5.	Con el método “ABP” soy más eficiente a la hora de trabajar de forma autónoma
6.	He aprendido a utilizar los conceptos macroeconómicos para explicar determinados fenómenos económicos
7.	El método “ABP” favorece la participación en clase y mejora nuestra comunicación oral en público
8.	La resolución de los casos me ayuda a comprender la realidad económica
9.	El método “ABP” me ayuda a comprender los contenidos teóricos de la asignatura
10.	Con el método “ABP” he adquirido las competencias necesarias para el desarrollo de trabajos en equipo
11.	Prefiero el trabajo en equipo al individual de cara a la resolución de los casos
12.	Mi habilidad para exponer ideas y conceptos económicos a un grupo ha mejorado con el método “ABP”
13.	Mi capacidad de análisis ha mejorado con el desarrollo de la asignatura Teoría de Precios
14.	La plataforma Web-CT ha sido una herramienta clave en el seguimiento de la asignatura
15.	La plataforma Web-CT ha estado muy bien organizada
16.	Con los trabajos y casos elaborados he adquirido conocimientos útiles para la búsqueda de información en manuales especializados
17.	El material ofrecido en clase (transparencias y casos) es suficiente para la preparación del examen final
18.	A la hora de preparar el examen final he recurrido a los manuales de la asignatura
19.	El esfuerzo necesario para superar la parte práctica es inferior al necesario para superar la parte teórica
20.	En conjunto, todo el material disponible (ejercicios, transparencias, soluciones, etc.) ha resultado adecuado para el desarrollo de la asignatura
21.	El método “ABP” mejora la capacidad de investigación y búsqueda de información de forma autónoma
22.	Mi capacidad de síntesis ha mejorado con el desarrollo de la asignatura Teoría de Precios
23.	Con las actividades desarrolladas puedo explicar fenómenos económicos a un público no especializado
24.	A la hora de trabajar en grupo no he tenido ningún problema, todos hemos participado y ha habido un buen clima
25.	El trabajo de las sesiones prácticas se dividió de forma equitativa dentro del grupo
26.	La evaluación del trabajo de mis compañeros dentro de grupo fue correcta
27.	Preferiría resolver individualmente los casos
28.	La asignatura Teoría de Precios es relevante para los estudios de investigación y técnicas de mercado
29.	Las horas de trabajo dedicadas al desarrollo de trabajos en clase superan a las dedicadas al trabajo y estudio fuera de clase
30.	Con el ABP he conseguido entender y asumir mejor los conceptos principales de la asignatura, en comparación con las que siguen el método tradicional
31.	Preferiría cursar asignaturas que siguieran este método “ABP”
32.	El sistema de evaluación reconoció de forma adecuada mi trabajo dentro del grupo
33.	Con el método “ABP” he aumentado mis habilidades en la búsqueda, el análisis y la expresión de términos económicos
34.	Los conceptos de Teoría de Precios aprendidos son muy útiles para completar nuestra formación en Marketing
35.	Con la exposición de trabajos en clase he mejorado mi expresión oral en público
36.	Con el método “ABP” se reducen las horas de estudio necesarias para afrontar el examen final
37.	Con el método “ABP” se aprende más que con el método de enseñanza tradicional
38.	Mi valoración del método “ABP” es muy positiva

AUMENTO DEL ÉXITO ACADÉMICO COMO CONSECUENCIA DE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO TRIBUTARIO DE LA UNIÓN EUROPEA

*Francisco Miguel Carrasco González
Dpto. Derecho Financiero y Tributario¹
fmcarrasco@us.es*

RESUMEN

El autor presenta las actividades realizadas y los resultados obtenidos con la realización del proyecto de innovación y mejora docente “Aplicación de metodologías activas en la enseñanza del Derecho tributario de la Unión Europea”, realizado en la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2010/2011.

Palabras clave: Derecho Tributario de la Unión Europea; metodología docente; participación activa.

¹ Resultados y conclusiones del Proyecto de Innovación y Mejora Docente “Aplicación de metodologías activas en la enseñanza del Derecho Tributario de la Unión Europea”, financiado por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Sevilla. Convocatoria del I Plan Propio de Docencia. Curso 2010-2011.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2010/2011 se desarrolló un Proyecto de Innovación y Mejora Docente con el título “Aplicación de metodologías activas en la enseñanza del Derecho Tributario de la Unión Europea”. Así pues, como se desprende de este título, el objeto del proyecto consistía en la puesta en práctica de diversas metodologías activas en la enseñanza de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Derecho Tributario de la U.E.”, con el fin de incrementar la dimensión práctica y el atractivo de la asignatura, y en definitiva, alcanzar mayores cotas de éxito académico.

El proyecto se realizó en el marco de la convocatoria anual de proyectos del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla. Los temas prioritarios a los que se adscribía el proyecto fueron: 1) el estudio y la experimentación de nuevas metodologías docentes; 2) el fomento del uso de metodologías activas de enseñanza (método de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, etc.); y 3) el análisis y el fomento de las distintas manifestaciones del trabajo en equipo.

El autor de esta memoria final fue el responsable del proyecto y único participante del mismo, puesto que era el único profesor responsable de la asignatura a la que se refiere el proyecto. Esta asignatura se ofrece en la Universidad de Sevilla como optativa a los estudiantes de tercer, cuarto y quinto curso de la Licenciatura en Derecho (Plan de 2003) de la Universidad de Sevilla; a los estudiantes de la doble titulación Licenciatura en Derecho y Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas; y a los estudiantes de la doble titulación Licenciatura en Derecho y Diplomatura en Gestión y Administración Pública. La asignatura tiene una carga lectiva de 4,5 créditos LRU (45 horas de clase presencial). Las clases se imparten en una sola sesión a la semana de 3 horas de duración, dividida en dos partes: una primera, en la que el profesor realiza una exposición teórica de los contenidos del programa, y una segunda parte en la que se resuelven supuestos prácticos, se realizan pruebas parciales de conocimientos y/o se exponen los trabajos monográficos realizados en equipo.

El número de estudiantes matriculados ascendió a 58 alumnos. Esta cifra no es muy alta, en relación a otros grupos de asignaturas optativas de la misma titulación. Sin embargo, este dato, lejos de ser un inconveniente para la realización del proyecto, justificaba su ejecución (con vistas a incrementar la cifra de matrícula en cursos sucesivos), y garantizaba la viabilidad del mismo, ya que las distintas actividades propuestas exigían que el grupo de clase pudiera ser fácilmente controlable por el profesor. La asignatura ha sido impartida por el mismo profesor desde su implantación en el curso 2007/08. En los cursos anteriores ya se habían experimentado algunas de las actividades de este proyecto. Estas circunstancias garantizaban que el proyecto fuera perfectamente realizable, ya que el profesor responsable tenía un conocimiento directo de las dificultades de la materia a estudiar y de algunas actuaciones proyectadas.

2. ACTUACIONES REALIZADAS

2.1. Participación en una reunión de carácter científico

Se sustituyó el régimen ordinario de clases del día 24 de febrero de 2011, por la asistencia a las “Jornadas sobre el impacto del Derecho de la Unión Europea en el poder tributario de las Comunidades Autónomas y en su sistema de financiación”. Estas jornadas se organizaron por varios profesores de Derecho Financiero de las Universidades de Cádiz y de Sevilla, entre los que se encuentra el responsable del proyecto de innovación docente. En las Jornadas intervinieron destacados expertos nacionales y extranjeros procedentes de la Universidad y de la Administración tributaria. Los estudiantes pudieron participar en los debates que se establecieron con los ponentes. Su asistencia fue gratuita y se desarrolló, durante los días 24 y 25 de febrero, en el Salón de Grados de la Facultad de Derecho, con un total de 15 horas lectivas de duración. Según el acuerdo adoptado por la Comisión correspondiente del Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Sevilla el 1 de febrero de 2011, la asistencia a las Jornadas y la elaboración de un trabajo individual por los inscritos tenían un reconocimiento de 2 créditos LRU de libre configuración y 0,6 créditos ECTS, en el caso de titulaciones de Grado.

El programa de las Jornadas tenía la siguiente estructura:

- Bloque I. Derecho de la Unión Europea, Comunidades Autónomas y su financiación.
- Bloque II. Poder tributario de las Comunidades Autónomas y libertades de la Unión Europea.
- Bloque III. Poder tributario de las Comunidades Autónomas y régimen de ayudas de Estado en la Unión Europea.
- Bloque IV. Modelos de federalismo fiscal.

Tras cada uno de los bloques se desarrolló un debate y se expusieron comunicaciones seleccionadas. Como se deduce de la estructura del programa, del título de las ponencias y de las comunicaciones presentadas, todos los aspectos tratados tenían un íntima relación con los contenidos de la asignatura, en particular con las lecciones 3ª (sobre libertades de la UE) y 4ª (sobre el régimen de ayudas fiscales de Estado). Por tanto, los alumnos asistentes tuvieron una excelente oportunidad de asimilar tales contenidos de un modo más dinámico y atractivo, y desde una visión práctica de alto nivel científico.

2.2. Elaboración de un trabajo monográfico en equipo

Los alumnos que inicialmente se comprometieron a asistir de forma regular a las clases fueron distribuidos por el profesor en diez grupos de trabajo integrados por cuatro alumnos. La distribución se realizó procurando que en cada grupo existieran alumnos de diferente curso. La temática de los trabajos asignada por el profesor fue la siguiente:

- El proceso de armonización del IVA en la UE. Especial referencia al Libro Verde sobre el futuro del IVA.
- La devolución de ingresos tributarios indebidos por incumplimiento del Derecho de la UE. Especial referencia a los procedimientos existentes en el Derecho español.
- El principio de responsabilidad del Estado por incumplimiento del Derecho de la UE.

- Jurisprudencia del TJUE sobre la libre circulación de capitales.
- La doctrina del abuso de derecho en la jurisprudencia del TJUE y análisis de las cláusulas antiabuso específicas previstas en las directivas tributarias.
- Propuesta de Directiva sobre la Base Imponible Consolidada Común en el Impuesto sobre Sociedades (BICCS).
- Directiva sobre la Fiscalidad de los Rendimientos del Ahorro.
- Los procedimientos de control de las ayudas fiscales de Estado.
- Cooperación administrativa entre Estados miembros.
- El Presupuesto de la Unión Europea.

Cada grupo debió elaborar un trabajo que posteriormente se exponía en clase. Con carácter previo, cada grupo debía reunirse con el profesor para que éste les orientara en relación a la estructura del trabajo, sus contenidos y los recursos bibliográficos a utilizar. Durante diez sesiones se reservaron 45 minutos de clase (en total, 7,5 horas) para que cada grupo expusiera en clase su trabajo. Aproximadamente se dedicaban 20 minutos a exposición y 25 minutos a un debate/coloquio con el resto de estudiantes y el profesor. Cada exposición debía estructurarse del siguiente modo: a) presentación del tema, indicando los puntos que se tratarán; b) explicación del método de trabajo y de las fuentes de información utilizadas; c) exposición de las ideas principales del tema; d) conclusiones. La exposición oral tenía que estar acompañada de una presentación power point y de un guión. Estos documentos se enviaban con anterioridad al profesor para su revisión y se colgaban posteriormente en la plataforma de Enseñanza Virtual. La versión escrita del trabajo debía tener una extensión mínima de 15 páginas. Debía incluir la bibliografía utilizada (al menos, la cita de tres trabajos doctrinales); la jurisprudencia relevante en la materia tratada (deben citarse correctamente las sentencias de los tribunales comunitarios); y las normas de derecho positivo aplicables. Debía incluir también un apartado en el que se indicara la metodología de trabajo llevada a cabo por el grupo, así como las tareas desempeñadas por cada miembro del grupo (extensión máxima 1 página). Exclusivamente para la convocatoria de junio la nota del trabajo representaba el 20 por ciento de la nota de la asignatura (2 puntos sobre 10). En cuanto a los criterios de evaluación, se valoraba muy positivamente la explicación del impacto que el Derecho de la Unión Europea había tenido sobre el Derecho tributario español en esa materia, detectando posibles incompatibilidades o incumplimientos del Derecho español.

2.3. Participación en un “workshop”

Las tres horas de clase del día 14 de abril de 2011, en el que se debía explicar parte del tema 3º del programa, sobre ayudas fiscales de Estado, se sustituyeron por un taller o “workshop”, impartido por el Prof. Dr. Jorge MARTÍN LÓPEZ, de la Universidad de Alicante, experto en este tema (autor, entre otros trabajos, de la monografía *Competencia perjudicial y ayudas de Estado en la Unión Europea*, Tirant, 2005). El experto elaboró un dossier informativo con la normativa y jurisprudencia relevante del tema, una presentación power point, y un supuesto práctico, que se entregó a los alumnos con una semana de antelación para su resolución en clase. En el taller se debatieron las diversas cuestiones problemáticas que planteaba este tema, así como la resolución del caso práctico. El profesor de la asignatura

estuvo presente y participó activamente en el taller. A los alumnos que participaron de forma activa en este taller se les incrementó la nota final del curso en 0,5 puntos.

2.4. Utilización de las herramientas de Enseñanza Virtual: foro, chats y correo

La semana previa al examen final se desarrolló un chat de una hora de duración para resolver colectivamente entre los propios alumnos y el profesor dudas y cuestiones relacionadas con el temario de la asignatura. Asimismo, a principios de curso se creó un foro genérico para resolver también dudas o problemas con la asignatura, que fue moderado por el profesor. Igualmente, se creó otro foro específico en el que se pudieran debatir y seguir noticias de actualidad, aparecidas en los medios de comunicación y que tenían relación con aspectos del programa de la asignatura. Se habilitó el correo de Enseñanza virtual para responder a dudas de la asignatura, a modo de tutoría virtual. Se puso a disposición de los alumnos ejercicios de autoevaluación; ejemplos de preguntas de examen; y documentación para preparar la asignatura (normativa, jurisprudencia, esquemas).

2.5. Elaboración de un glosario de términos

A cada grupo de trabajo se le asignó un tema del programa y tuvo que definir, como mínimo, cinco términos, estableciendo además referencia o remisiones a otros términos ya definidos, la normativa aplicable y jurisprudencia relevante. Cada grupo debía enviar con antelación al profesor el glosario elaborado para su revisión, y posterior publicación en Enseñanza Virtual, antes de la sesión teórica correspondiente. Como referencia se ofreció a los alumnos el siguiente ejemplo:

Primacía del Derecho de la Unión Europea: principio fundamental del ordenamiento de la Unión Europea, elaborado por la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, según el cual el Derecho de la Unión Europea tiene prevalencia sobre cualquier norma del derecho nacional, incluso de rango constitucional. Por tanto, las autoridades nacionales, judiciales o administrativas, están obligadas a inaplicar las normas, posteriores o anteriores, que contradigan una norma comunitaria, y el legislador nacional debe modificar o derogar la norma nacional controvertida.

Vid. STJCE de 15 de julio de 1964, *Costa/Enel*, 6/64, Rec. 1141; STJCE de 9 de marzo de 1978, *Simmenthal*, 106/77, Rec. 629.

Vid. Declaración núm. 17, aneja al Acta Final de la CIG que ha adoptado el Tratado de Lisboa.

Vid. principio del efecto directo; principio del efecto indirecto; principio de responsabilidad por incumplimiento.

2.6. Elaboración de preguntas tipo test

Cada grupo de trabajo preparó, como mínimo, tres preguntas tipo test, de un tema del programa (distinto del que tema para el cual elaboraron el glosario de términos), para ser resueltas durante las clases prácticas por el resto de alumnos. Las preguntas del test debían tener un enfoque práctico, es decir, planteadas sobre la base de un supuesto de hecho real o

ficticio. Debían ofrecerse tres posibles respuestas, de las cuales sólo una de ellas será cierta. Debía indicarse cuál era la respuesta correcta y una breve justificación. Cada grupo debía enviar con antelación al profesor las preguntas tipo test, para su revisión. Con la elaboración del glosario y de las preguntas test se potenciaba, además de la participación, el estudio previo de los contenidos teóricos antes de su exposición por el profesor. Como referencia se ofreció a los alumnos el siguiente ejemplo:

Pregunta: Un Parlamento de una Comunidad Autónoma española estudia crear un impuesto que grave el consumo de bebidas alcohólicas en bares, pubs y restaurantes, con la finalidad de desincentivar su consumo, en aras de la salud pública. Este impuesto no implica controles en frontera. Este impuesto ¿sería contrario al Derecho de la UE?

- a) Sí, ya que no se pueden crear nuevos impuestos sobre productos armonizados como las bebidas alcohólicas.
- b) No, la soberanía fiscal de los Estados no está limitada en estos casos.
- c) Sí, siempre que se respeten las normas generales del IVA y de los IIEE.

Solución: La opción c) es la correcta, ya que así lo determina el art. 1.2 de la Directiva 2008/118/CE.

3. EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Según lo previsto en la memoria inicial del Proyecto, se han utilizado distintos instrumentos de evaluación del rendimiento académico y de seguimiento del Proyecto. Pasamos ahora a exponer los resultados obtenidos.

3.1. Participación en las Jornadas

Se realizó un control de asistencia que acredita que 37 de los 58 alumnos matriculados (el 63,80%) participaron en la sesión de mañana del jueves 24 de febrero. Este dato coincide con el número de alumnos que asistía y participaba regularmente en el curso (aproximadamente, 40 alumnos). Sin embargo, sólo 4 alumnos de los 58 matriculados (el 6,90%) se inscribieron formalmente para asistir a los dos días de Jornadas, y sólo 3 de esos alumnos inscritos obtuvo los 2 créditos de libre configuración que tenía reconocida esta actividad. Ello se debió a que el proceso de inscripción se cerró precipitadamente antes de que comenzaran las clases, por agotamiento de las plazas, y a que el desarrollo de la totalidad de las Jornadas coincidía con clases de otras asignaturas. La razón de este descenso también puede deberse a que la asistencia al resto de sesiones no tenía repercusión en la evaluación de la asignatura en la que estaban matriculados.

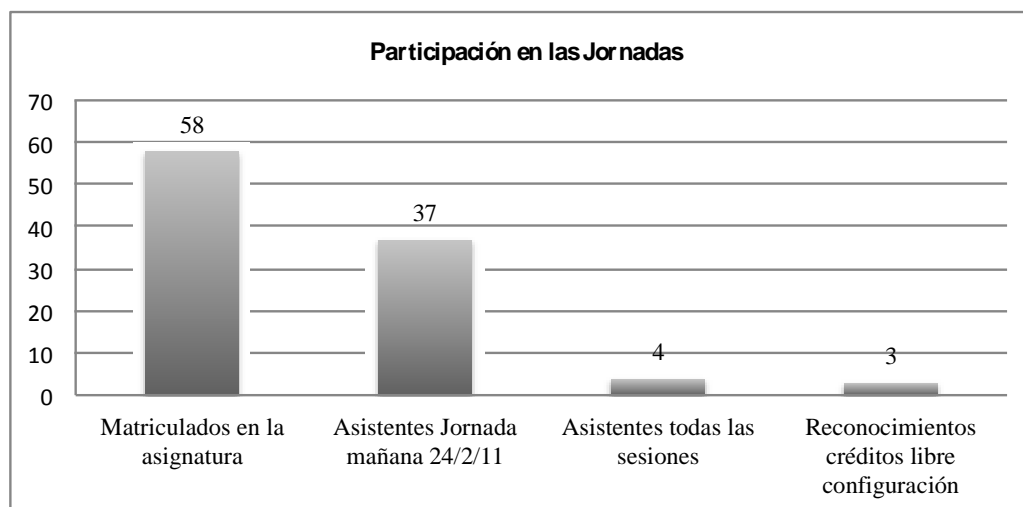


Gráfico 1. Representación gráfica del grado de participación en las Jornadas.

Del total de 20 preguntas del examen final de junio, cuatro de ellas (un 20%) se referían a aspectos que fueron expresamente tratados durante las jornadas. De los 42 alumnos presentados al examen final, el 71,42% acertó esas cuatro preguntas o sólo falló una. El nivel de acierto por preguntas es el siguiente:

	Aciertos		Fallos	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
1ª pregunta	30	71,43%	12	28,57%
2ª pregunta	32	76,19%	10	23,81%
3ª pregunta	18	42,86%	24	57,14%
4ª pregunta	30	71,43%	12	28,57%
Media	27,5	65,48%	14,5	34,52%

Tabla 1. Nivel de aciertos de preguntas relativas a las Jornadas en el examen final de junio.

3.2. Elaboración de un trabajo monográfico

En el contenido del trabajo, los miembros del grupo debían indicar expresamente las tareas desarrolladas por cada uno de ellos. El trabajo fue objeto de calificación por el profesor ya que según el proyecto docente de la asignatura su nota representa un 20% de la nota final en la convocatoria de junio. La nota era individual para cada miembro del grupo de trabajo. Pues bien, el trabajo fue realizado por un total de 39 alumnos (repartidos en 10 grupos), de un total de 58 matriculados, es decir, por el 67,24% de los matriculados. Aprobaron el trabajo el 84,62% de los presentados, obteniendo el 38,46% una calificación de sobresaliente (igual o superior a 9). De los 6 suspensos, 2 de ellos tuvieron una calificación igual a 0, porque se comprometieron a realizar inicialmente el trabajo pero no realizaron la exposición oral ni tampoco presentaron el trabajo escrito, es decir, abandonaron el grupo al que se adscribieron.

AUMENTO DEL ÉXITO ACADÉMICO COMO CONSECUENCIA DE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS
ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO TRIBUTARIO DE LA UNIÓN EUROPEA

	Nº alumnos	% sobre matriculados	% sobre presentados
No presentados	19	32,76%	---
Sobresalientes	15	25,86%	38,46%
Notables	17	29,31%	43,59%
Aprobados	1	1,72%	2,56%
Suspensos	6	10,34%	15,38%

Tabla 2. Nivel de participación y evaluación del trabajo monográfico.

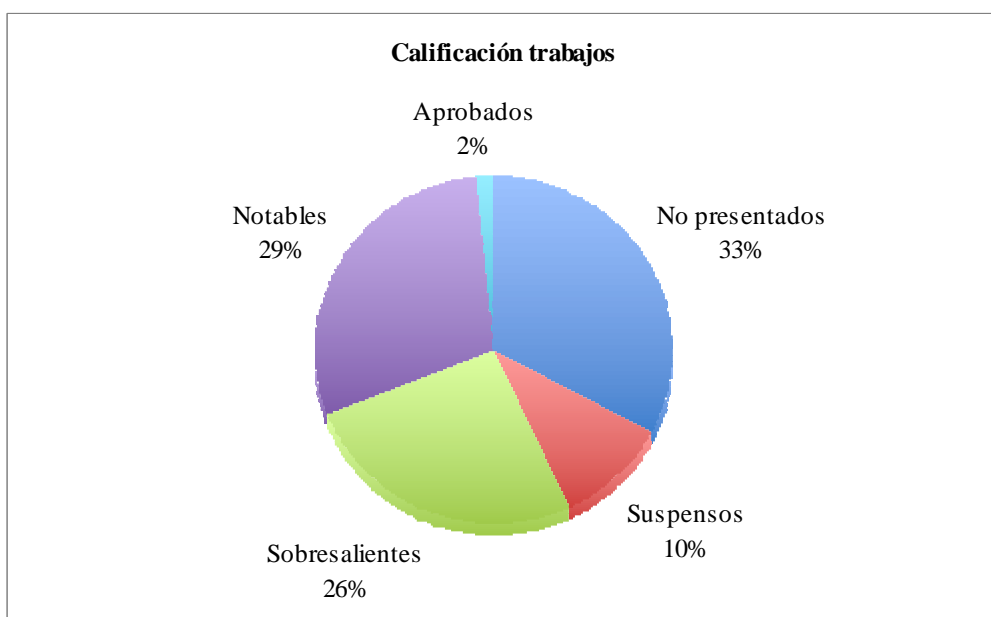


Gráfico 2. Representación gráfica de las calificaciones obtenidas en los trabajos.

3.3. Participación en el "workshop"

Se realizó un control de asistencia y un registro de intervenciones, ya que la participación activa en el taller suponía un incremento de 0,5 puntos en la nota final del curso. Asistieron al taller sólo 14 alumnos de los 58 alumnos matriculados (lo que representa el 24,13%), cifra que incluso era inferior a la asistencia habitual de clase (en torno a 40 alumnos). Según informaron los propios alumnos, este hecho se debió a que el desarrollo del taller (que tuvo lugar en un día lectivo durante las horas de clase) coincidió con la semana en la cual los alumnos de quinto curso (que eran la mayoría) acordaron realizar el "viaje fin de carrera". Aún así, la baja asistencia no afectó al normal desarrollo de la sesión, más bien al contrario. La existencia de un grupo reducido de alumnos creó un clima de trabajo más cercano, que propició que todos los participantes interviniesen adecuadamente en la resolución de los casos prácticos, así como en el debate sobre las cuestiones teóricas planteadas, por lo que todos ellos obtuvieron la valoración positiva del profesor, y el consiguiente aumento de esa nota final. En cualquier caso, los alumnos no asistentes se beneficiaron de los materiales didácticos preparados para el taller, que estuvieron a su disposición en Enseñanza Virtual.



Gráfico 3. Porcentaje de alumnos participantes en el workshop.

Del total de 20 preguntas del examen final de junio, cinco de ellas (un 25%) se referían a aspectos que fueron expresamente tratados durante el taller. De los 42 alumnos presentados al examen final, el 71,42% acertó esas cinco preguntas o sólo falló una. El nivel de acierto por preguntas es el siguiente:

	Aciertos		Fallos	
	Nº	%	Nº	%
1ª pregunta	30	71,43%	12	28,57%
2ª pregunta	32	76,19%	10	23,81%
3ª pregunta	18	42,86%	24	57,14%
4ª pregunta	30	71,43%	12	28,57%
5ª pregunta	30	71,43%	12	28,57%
Media	28	66,67%	14	33,33%

Tabla 3. Nivel de aciertos de preguntas relativas al workshop en el examen final

3.4. Herramientas de Enseñanza Virtual

El uso de las distintas herramientas de comunicación que posibilita la plataforma de enseñanza virtual ha sido aceptable, aunque claramente los estudiantes podrían haber hecho un uso más intenso de las mismas. Sólo 8 alumnos (todos ellos con calificación de "no presentado") no accedieron en algún momento a Enseñanza Virtual. En total se registraron 1.981 accesos, con un tiempo total de 169,66 horas, lo que representa una media de 34 sesiones y 2,92 horas por alumno matriculado. Debe advertirse que en este tiempo no se computa el transcurrido durante la realización de autoevaluaciones. En cuanto al correo electrónico se leyeron 72 mensajes y se enviaron 34. Todos ellos tenían como destino u origen al profesor de la asignatura. Ningún mensaje dirigido al profesor se utilizó para preguntar dudas sobre contenidos del programa, sino que los mensajes enviados tenían por objeto preguntar cuestiones sobre aspectos de organización de la docencia o enviar tareas o trabajos. En ocasiones, se utilizó también el correo institucional del profesor, pero no existe un registro

fiable del número de mensajes enviados y recibidos. En cuanto al chat, sólo 17 alumnos (29,31%) lo utilizaron. A la sesión de chat en la semana previa al examen final, accedieron 11 alumnos, estando presentes de forma simultánea, como máximo sólo 8 alumnos. La herramienta más utilizada, con diferencia, ha sido la de autoevaluaciones (simulacro de exámenes tipo test, en el que se ofrece de forma automática e inmediata la nota obtenida y las soluciones correctas). Se han registrado 700 autoevaluaciones terminadas, lo que significa una media de 12,06 autoevaluaciones por alumno matriculado. Los alumnos dedicaron 357,10 horas a realizar autoevaluaciones, lo que implica una media de 6,15 horas por alumno matriculado. Por lo que se refiere los contenidos albergados en Enseñanza Virtual, la plataforma registró 6.300 accesos a carpetas de contenido, 2.003 accesos a archivos y 175 accesos a vínculos web. Por último, hemos de destacar la nula utilización de los foros creados. Ningún alumno envió un mensaje a los foros.

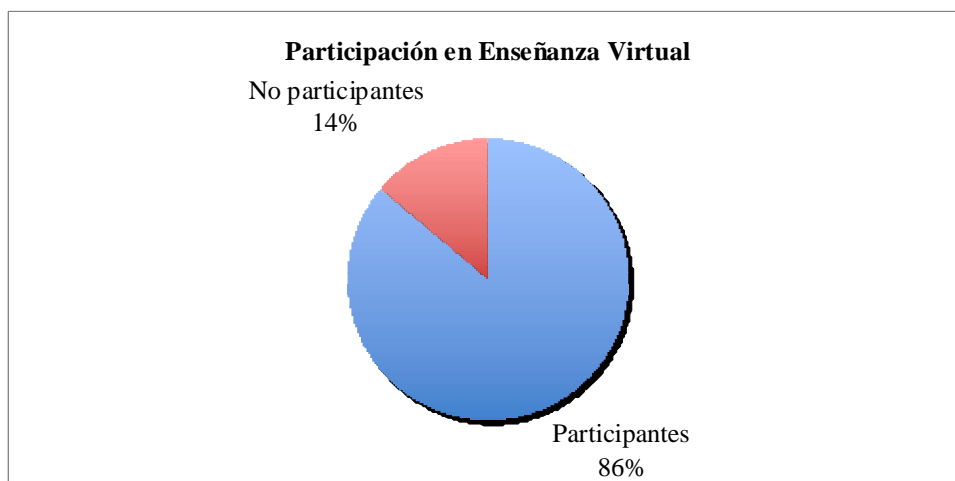


Gráfico 4. Porcentaje de alumnos participantes en Enseñanza Virtual

3.5. Glosario de términos y elaboración de preguntas tipo test

Estas actividades se entregaban previamente al profesor para una revisión previa, antes de su puesta a disposición al resto de los alumnos. Todos los grupos entregaron las actividades propuestas, con lo que el objetivo principal de estas actividades puede considerarse cumplido. No obstante, en algunos grupos la entrega se produjo con cierto retraso, lo que impidió una revisión previa por el profesor, con el consiguiente perjuicio para el resto de alumnos, ya que algunas preguntas o definiciones eran equívocas o incorrectas. Por otro lado, nos consta que en algunos grupos el trabajo no se repartió de forma equilibrada. En tres grupos, uno de sus miembros no participó en la realización de estas actividades (como tampoco en la realización del trabajo monográfico), por abandono de la asignatura. Por tanto, en estas actividades participaron 37 de los 58 alumnos matriculados, lo que representa un 63,79%. Abandonaron 3 alumnos (un 5,17%) y no participaron en estas actividades 18 alumnos (un 31,03%).

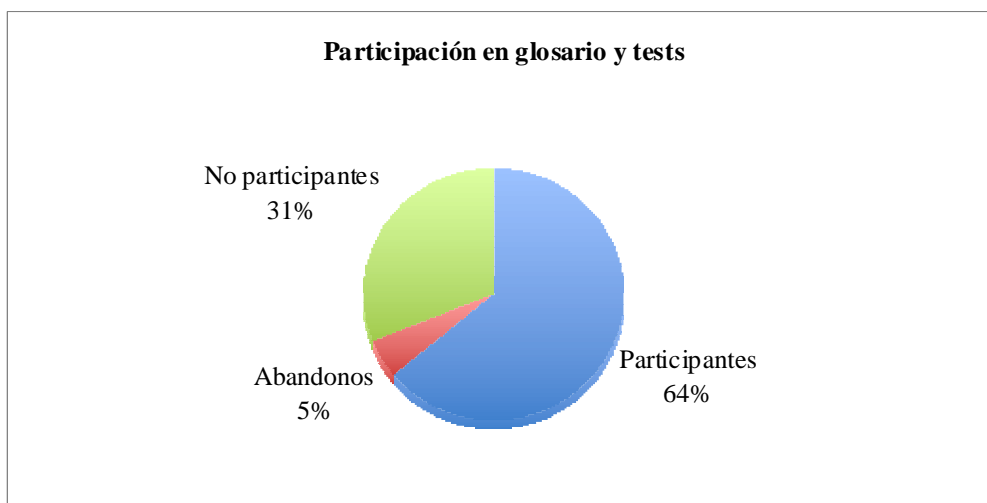


Gráfico 5. Porcentaje de alumnos participantes en la elaboración de glosarios y test

3.6. Realización de cuestionarios a los alumnos a final de curso

El último día de clase se pasó a los alumnos asistentes un cuestionario para que valoraran la utilidad de las distintas actividades que habían sido desarrolladas en el marco del proyecto de innovación docente. La encuesta fue contestada por 39 alumnos. Las preguntas planteadas y las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

1. Valore la utilidad de las siguientes actividades para su proceso de aprendizaje en la asignatura Derecho Tributario de la Unión Europea

	Jornadas	Trabajo	Workshop	Enseñanza Virtual	Glosario	Tests
Muy útil	2 5,13%	10 25,64%	9 23,08%	8 20,51%	0 0,00%	5 12,82%
Bastante útil	16 41,03%	13 33,33%	4 10,26%	21 53,85%	13 33,33%	20 51,28%
Medianamente útil	15 38,46%	7 17,95%	1 2,56%	7 17,95%	18 46,15%	10 25,64%
Poco útil	3 7,69%	4 10,26%	0 0,00%	2 5,13%	4 10,26%	2 5,13%
Nada útil	1 2,56%	3 7,69%	0 0,00%	1 2,56%	2 5,13%	0 0,00%
No participó	2 5,13%	2 5,13%	25 64,10%	0 0,00%	2 5,13%	2 5,13%

Tabla 4. Respuestas cuestionario final. Pregunta 1

AUMENTO DEL ÉXITO ACADÉMICO COMO CONSECUENCIA DE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS
ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO TRIBUTARIO DE LA UNIÓN EUROPEA

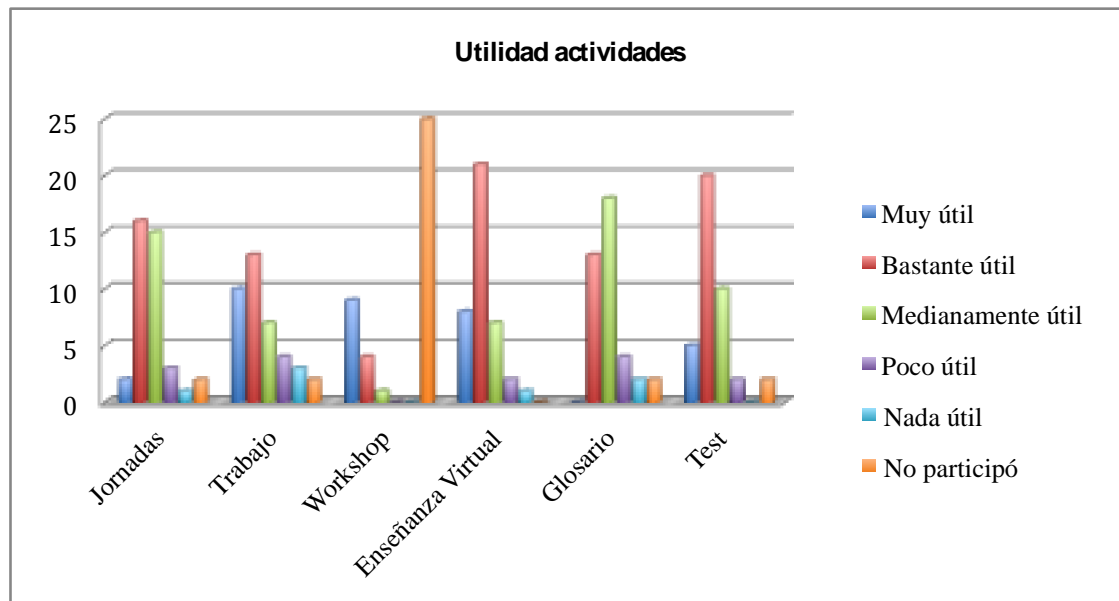


Gráfico 6. Respuestas cuestionario final. Pregunta 1.

2. En general, ¿en qué medida las anteriores actividades le han ayudado en el aprendizaje del Derecho Tributario de la Unión Europea?

Respuesta	Nº de respuestas	Porcentaje
Mucho	11	28,21%
Bastante	23	58,97%
Normal	3	7,69%
Poco	0	0,00%
Nada	0	0,00%
No sabe/no contesta	2	5,13%
Total	39	100,00%

Tabla 5. Respuestas cuestionario final. Pregunta 2.

3. Las clases de Derecho Tributario de la Unión Europea le han resultado

Respuesta	Nº de respuestas	Porcentaje
Muy participativas	30	76,92%
Bastante participativas	9	23,08%
Medianamente participativas	0	0,00%
Poco participativas	0	0,00%
Nada participativas	0	0,00%
No sabe/no contesta	0	0,00%
Total	39	100,00%

Tabla 6. Respuestas cuestionario final. Pregunta 3.

AUMENTO DEL ÉXITO ACADÉMICO COMO CONSECUENCIA DE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS
ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO TRIBUTARIO DE LA UNIÓN EUROPEA

4. Las clases de Derecho Tributario de la Unión Europea le han resultado

Respuesta	Nº de respuestas	Porcentaje
Muy prácticas	27	69,23%
Bastante prácticas	7	17,95%
Medianamente prácticas	5	12,82%
Poco prácticas	0	0,00%
Nada prácticas	0	0,00%
No sabe/no contesta	0	0,00%
Total	39	100,00%

Tabla 7. Respuestas cuestionario final. Pregunta 4.

5. Las clases de Derecho Tributario de la Unión Europea le han resultado

Respuesta	Nº de respuestas	Porcentaje
Muy dinámicas	29	74,36%
Bastante dinámicas	10	25,64%
Medianamente dinámicas	0	0,00%
Poco dinámicas	0	0,00%
Nada dinámicas	0	0,00%
No sabe/no contesta	0	0,00%
Total	39	100,00%

Tabla 8. Respuestas cuestionario final. Pregunta 5.

6. ¿Recomendaría a algún compañero que se matriculara en el próximo curso de la asignatura de Derecho Tributario de la Unión Europea?

Respuesta	Nº de respuestas	Porcentaje
Sí	35	89,74%
No	4	10,26%
No sabe/no contesta	0	0,00%
Total	39	100,00%

Tabla 9. Respuestas cuestionario final. Pregunta 6.

7. ¿En qué medida aproximada se han cumplido las expectativas y objetivos que tenía cuando se matriculó de la asignatura Derecho Tributario de la Unión Europea?

Respuesta	Nº de respuestas	Porcentaje
Todos los objetivos	30	76,92%
Bastantes objetivos	6	15,38%
La mitad de los objetivos	1	2,56%
Pocos objetivos	2	5,13%
Ningún objetivo	0	0,00%
No sabe/no contesta	0	0,00%
Total	39	100,00%

Tabla 10. Respuestas cuestionario final. Pregunta 7.

3.7. Calificaciones de los alumnos en primera y segunda convocatoria.

Según el proyecto docente de la asignatura, la calificación en la convocatoria de junio dependía de la siguiente ponderación: cuatro controles previos de conocimientos, tipo test, previos al examen final (un 20%); trabajo en equipo (20%), examen final (60%). Los resultados globales en la primera convocatoria fueron los siguientes:

	Número	Porcentaje sobre matriculados	Porcentaje sobre presentados
No presentados	16	27,59%	---
Presentados	42	72,41%	---
Suspenden la asignatura	8	13,79%	19,05%
Superan la asignatura	34	58,62%	80,95%
Aprobados	15	25,86%	35,71%
Notables	14	24,14%	35,30%
Sobresalientes	3	5,17%	7,14%
Matrículas Honor	2	3,45%	4,77%

Tabla 11. Calificaciones primera convocatoria Junio 2011.

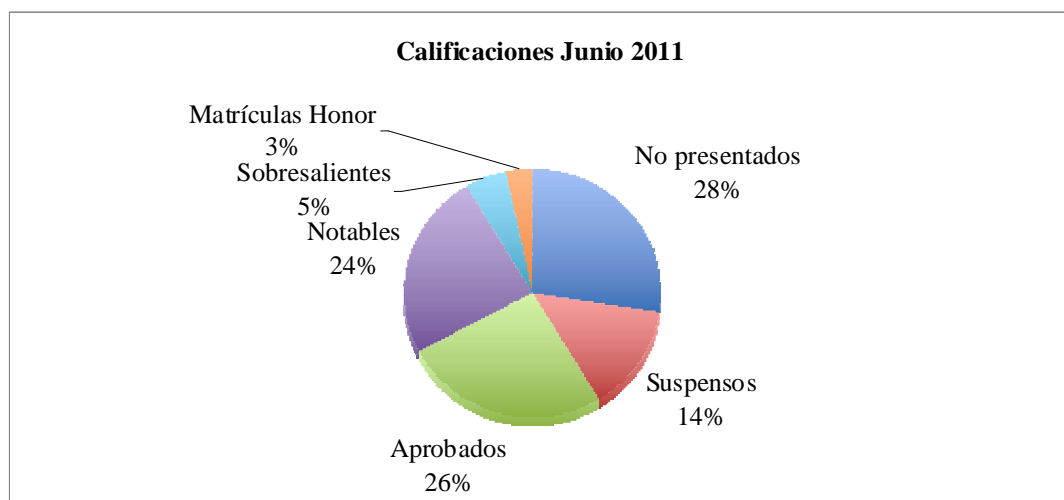


Gráfico 7. Calificaciones primera convocatoria Junio 2011.

En la segunda convocatoria de septiembre la calificación dependía exclusivamente de la nota del examen final que representaba, por tanto, el 100% de la calificación. Los resultados de esta convocatoria fueron:

**AUMENTO DEL ÉXITO ACADÉMICO COMO CONSECUENCIA DE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS
ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO TRIBUTARIO DE LA UNIÓN EUROPEA**

	Número	Porcentaje sobre matriculados	Porcentaje sobre presentados
No presentados	20	83,33%	---
Presentados	4	16,67%	---
Suspenden la asignatura	2	8,33%	50,00%
Superan la asignatura	2	8,33%	50,00%
Aprobados	2	8,33%	50,00%
Notables	0	0,00%	0,00%
Sobresalientes	0	0,00%	0,00%
Matrículas Honor	0	0,00%	0,00%

Tabla 12. Calificaciones segunda convocatoria Septiembre 2011.

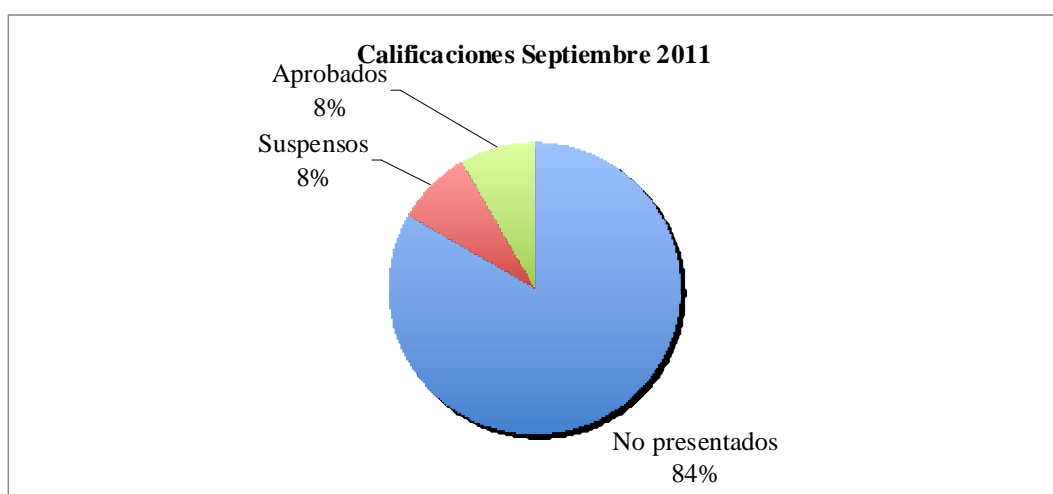


Gráfico 8. Calificaciones segunda convocatoria Septiembre 2011.

Sumadas ambas convocatorias, los resultados totales serían los siguientes:

	Número	Porcentaje sobre matriculados	Porcentaje sobre presentados
No presentados	16	27,59%	---
Presentados	42	72,41%	---
Suspenden la asignatura	6	10,34%	14,29%
Superan la asignatura	36	62,07%	85,71%
Aprobados	17	29,31%	40,48%
Notables	14	24,14%	35,30%
Sobresalientes	3	5,17%	7,14%
Matrículas Honor	2	3,45%	4,77%

Tabla 13. Calificaciones primera y segunda convocatoria 2011.

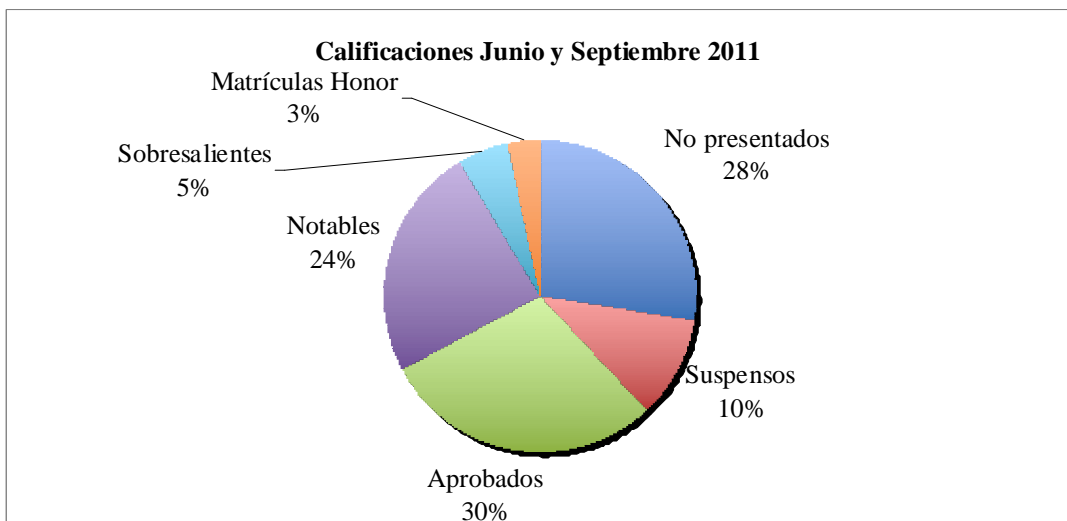


Gráfico 9. Calificaciones primera y segunda convocatoria 2011.

Como muestra el siguiente gráfico, la evolución del número de alumnos matriculados desde la implantación de esta asignatura es claramente ascendente. En particular, sobresale el incremento producido en el presente curso, tras la realización del proyecto de innovación desarrollado en el curso anterior.

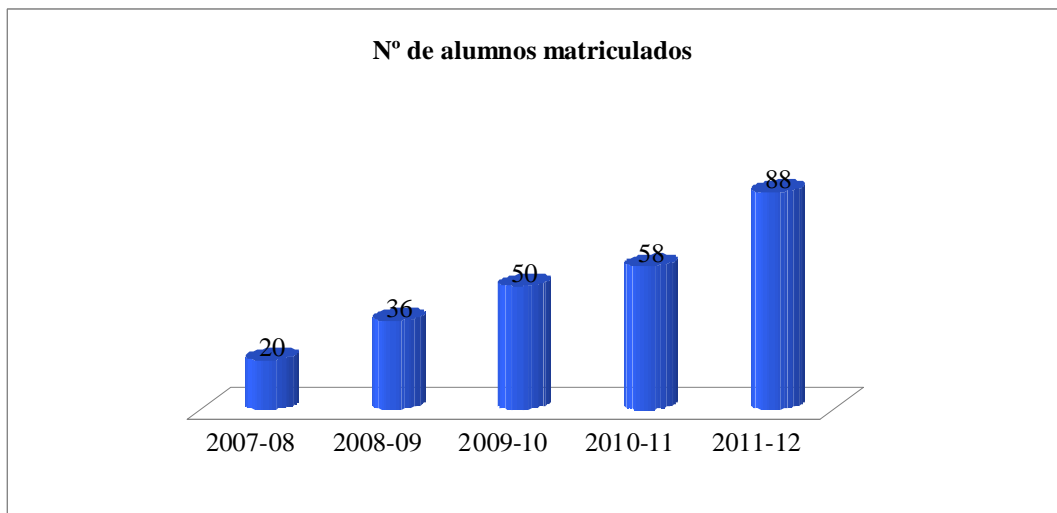


Gráfico 10. Evolución número de alumnos matriculados 2007-2012.

La evolución de las estadísticas académicas es la siguiente:

AUMENTO DEL ÉXITO ACADÉMICO COMO CONSECUENCIA DE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS
ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO TRIBUTARIO DE LA UNIÓN EUROPEA

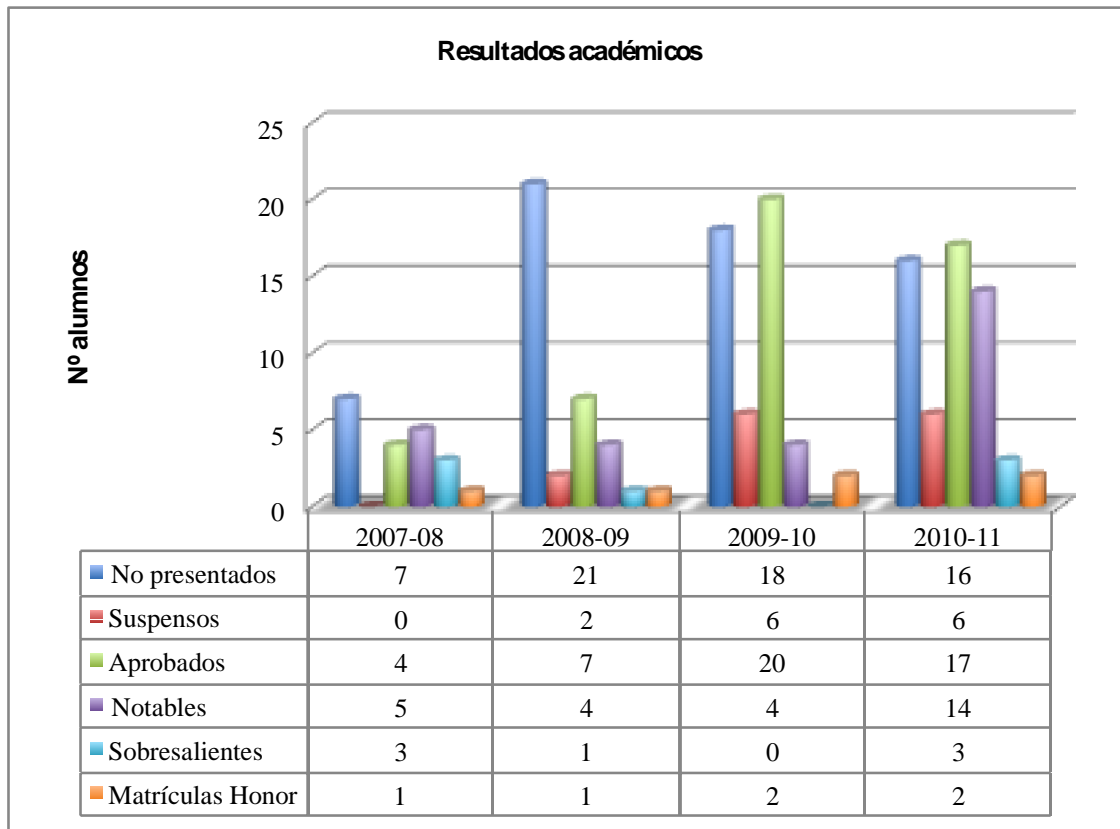


Gráfico 11. Evolución estadísticas académicas 2007 – 2012.

Las cifras muestran una evolución claramente favorable, descendiendo progresivamente el porcentaje de alumnos no presentados (a pesar del incremento del número de matriculados). De forma paralela se aprecia un incremento del porcentaje de alumnos aprobados.

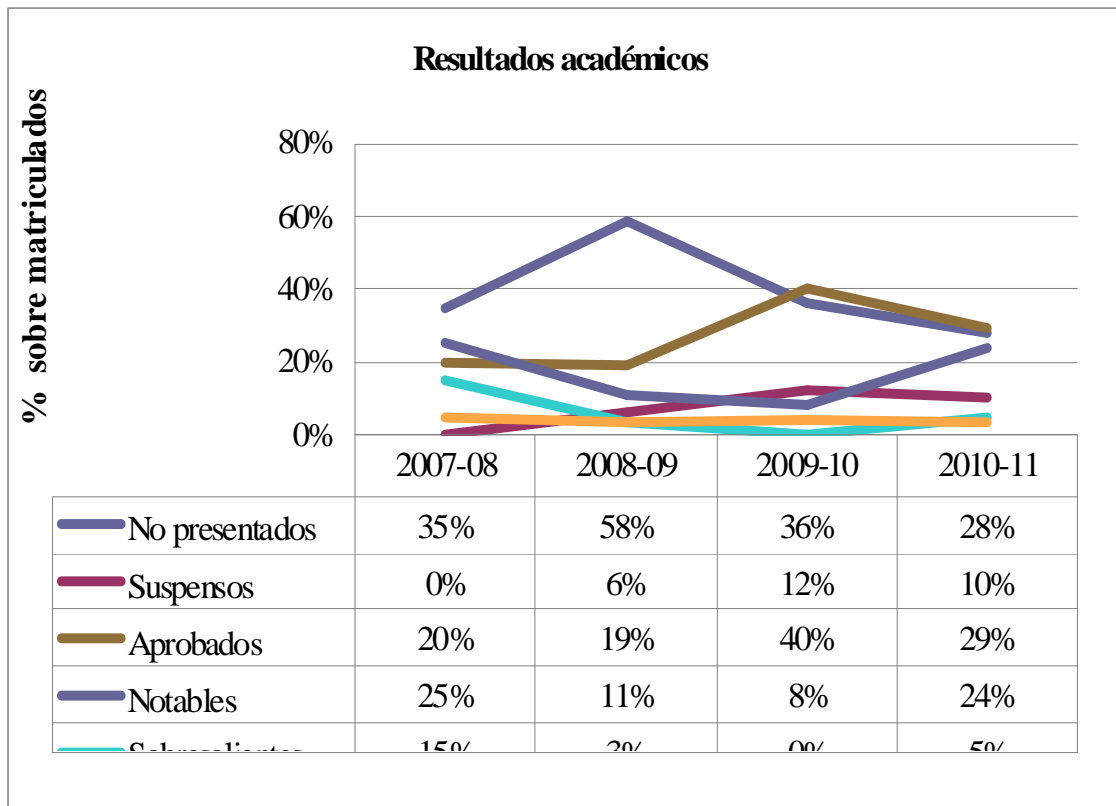


Gráfico 12. Evolución estadísticas académicas 2007 – 2012. Porcentaje.

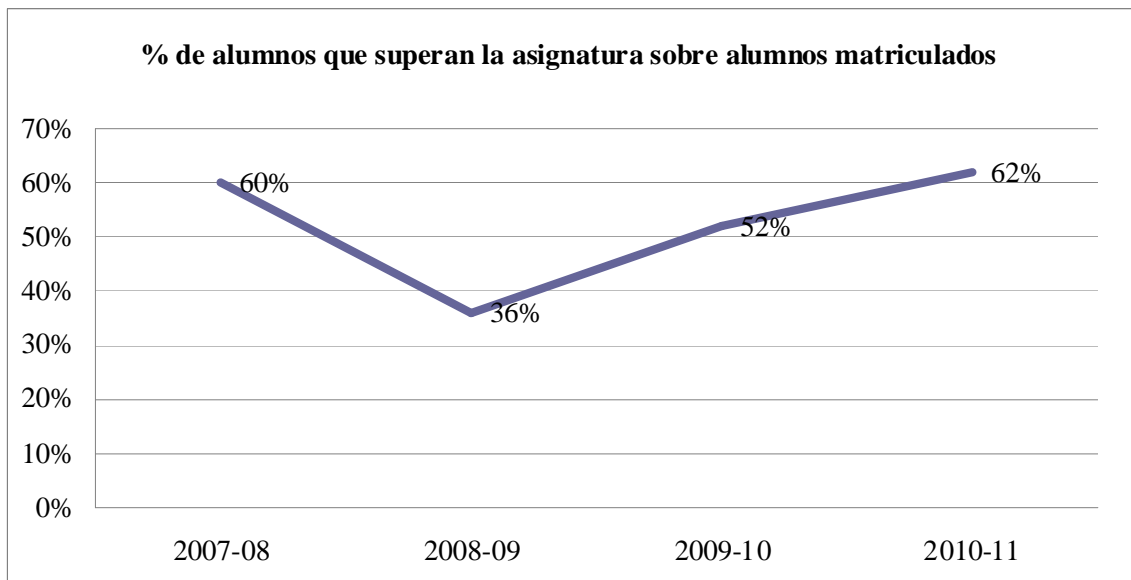


Gráfico 13. Evolución porcentaje éxito académico 2007 – 2012.

4. CONCLUSIONES

Como se colige directamente de los resultados anteriormente expuestos, no cabe duda que se han cumplido los objetivos que se perseguían con la ejecución del proyecto de innovación docente. Respecto del curso anterior, se ha incrementado en un 51,72% el número de alumnos matriculados (de 58 alumnos en el curso 2010/2011 a 88 alumnos en el curso 2011/2012). Se ha reducido un 8% el porcentaje de alumnos no presentados (del 36% del curso 2009/2010 al 28% del curso 2011/2012). Se ha alcanzado el récord de porcentaje de alumnos que superan la asignatura (el 62% de los matriculados), incrementando un 10% el porcentaje respecto del existente en el curso anterior. La valoración de los alumnos también es positiva. El 90% de los alumnos encuestados recomendaría esta asignatura a otros compañeros. El 77% de los alumnos encuestados considera las clases muy participativas, el 74% las estima muy dinámicas y el 69% las valora como muy prácticas. El 87% opina que las distintas actividades realizadas les ha ayudado mucho o bastante en su proceso de aprendizaje.

En cuanto al grado de uso de metodologías docentes activas, se considera que se han puesto a disposición de los alumnos diversas y múltiples técnicas, aunque no siempre las han utilizado intensamente, por lo que ha de estimularse aún más su uso. Así, en el lado negativo, cabe destacar la inutilización de los foros de enseñanza virtual, el escaso uso del correo electrónico como medio de tutorías virtuales, o la baja asistencia al “workshop”. En cambio, se aprecia una utilización intensa de la herramienta de autoevaluaciones en enseñanza virtual y un éxito de resultados y de participación en la elaboración de trabajos en equipos.

LA ECONOMÍA A TRAVÉS DE UNA EDUCACIÓN POSITIVA: EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

*Francisco Gómez García
Departamento de Economía e Historia Económica
Universidad de Sevilla
fgomez@us.es*

RESUMEN

En este trabajo se describe una experiencia docente que empezó en año 2000, consistente en la utilización de la educación “positiva” para la transmisión de competencias éticas y emocionales. Además, evaluamos dicha experiencia a partir de una encuesta realizada a los alumnos de la licenciatura de Marketing. Los principales resultados son, en esta encuesta repetida, tres: 1) Existe un desajuste Universidad-mercado laboral; 2) La educación “positiva” disminuyen dicho desajuste y 3) Los resultados son robustos en el tiempo.

Palabras clave: competencias, evaluación, ética, inteligencia emocional, educación positiva.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas ha aumentado el reconocimiento del capital humano como una de las fuerzas motrices del desarrollo económico. Distintos actores sociales (políticos, empleadores, estudiantes, trabajadores) se han dado cuenta de la importancia de las inversiones en educación y formación para la mejora de las habilidades existentes.

En este contexto, la Declaración de Bolonia aboga por la adopción de un sistema comprensible y comparable de titulaciones, que permita promover la “empleabilidad” de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de educación superior. De esta manera el concepto de competencia se ha situado en el centro del escenario educativo. Sin embargo, se suele manejar un concepto restrictivo de competencia –técnica- dejando a un lado las actitudes y la motivación del alumno.

En este trabajo se describe una experiencia docente de más de una década, consistente en una educación “positiva” basada en la transmisión de competencias éticas y emocionales (orientadas al mercado laboral). Para ello nos hemos basado en dos encuestas realizadas a los alumnos de la licenciatura de Investigación y Técnicas de Mercado. Estamos ante una especie de experimento natural pues dichos alumnos, al cursar una carrera de segundo ciclo, ya poseen un título universitario y en su mayoría tienen experiencia laboral.

En el segundo apartado se delimita el concepto de competencia que manejamos. En el apartado tercero se describe el contenido esencial de la educación “positiva”. En el apartado cuarto se evalúa, a partir de dos muestras obtenidas al efecto, el impacto de la misma en las competencias ético-emocionales de los graduados. Por último, recogemos las conclusiones del trabajo y planteamos algunas posibles extensiones del análisis.

2. COMPETENCIAS: CONCEPTO Y CATEGORIZACIÓN

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, el vocablo *competencia* se define como pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Kellerman (2007) incluye además en este concepto la idea del éxito: la competencia, como opuesto a incompetencia, significa habilidad, adquirida mediante el aprendizaje y la socialización, para actuar con éxito. Con respecto a las relaciones laborales, Spencer y Spencer (1993) indican que las competencias incluyen, aparte de los conocimientos y las habilidades, la personalidad y las motivaciones, las actitudes y valores.

Habitualmente la personalidad y las motivaciones se han considerado ocultas, innatas en gran parte y difíciles de desarrollar. Por el contrario, los conocimientos y habilidades son más visibles y pueden adquirirse con posterioridad. En este trabajo adoptamos un concepto amplio de competencia, situando en el centro del análisis las actitudes del alumno.

Con este objetivo en mente, la pregunta número 5 del cuestionario preguntaba a los alumnos por el desajuste Universidad-mercado laboral y su satisfacción con la educación “positiva” recibida. Los alumnos (graduados) debían indicar, en una escala entre 1 (nada) y 5

(en un grado muy alto), el nivel en que habían adquirido una determinada competencia en su titulación anterior, el nivel en que esta competencia era requerida en el mercado laboral y el nivel en que dicha competencia había sido potenciada por la educación “positiva”.

Como señalan García-Aracil y Van der Velden (2008), las respuestas de los graduados constituyen una auto-evaluación de los niveles adquiridos en la universidad y requeridos por el trabajo. Comparado con la utilización de evaluaciones externas a través de analistas laborales, con este método se obtiene la información de la fuente más cercana a la situación laboral, tomando en consideración las circunstancias específicas de cada caso¹.

Al objeto de clarificar nuestra discusión, hemos considerado interesante clasificar las competencias en diferentes categorías. No existe acuerdo entre los expertos en cuanto a las posibles clasificaciones. Desde la clasificación en competencias generales y competencias específicas de la empresa de Becker (1980) hasta los cinco grupos de Kellermann (2007) (académicas, operativas, profesionales, sociales y participativas), pasando por la conocida clasificación de Bunk (1994) (especializadas, metodológicas, participativas y socio-emocionales), la oferta de clasificaciones es innumerable. Hemos optado, para cubrir el objetivo de nuestro trabajo, por seguir la clasificación resultante del análisis factorial de García-Aracil y Van del Velden (2008). Ésta considera seis tipos de competencias: genéricas, específicas, metodológicas, organizativas, participativas y socio-emocionales.

Las competencias genéricas se definen como aquellos conocimientos que pueden aplicarse a una amplia gama de contextos. Incluyen no sólo la cultura general, sino también el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación oral y escrita. Las competencias específicas se refieren a las actividades y tareas relativas al campo de especialización particular del individuo. Las competencias metodológicas tienen que ver con ser capaz de reaccionar ante los problemas de un modo apropiado, utilizando el procedimiento esperado, aplicando la experiencia acumulada en la solución a problemas similares. Las competencias organizativas incluyen trabajar bajo presión, independientemente y con atención a los detalles. Las competencias participativas se refieren a ser capaz de construir un buen ambiente de trabajo, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades. Finalmente, saber trabajar cooperativamente con comprensión y empatía es tener competencias socio-emocionales.

Nuestro estudio está centrado fundamentalmente en las competencias socio-emocionales (trabajo en equipo, valores éticos, autoestima, empatía) y las participativas (capacidad de liderazgo).

3. LAS COMPETENCIAS ÉTICAS Y EMOCIONALES: EL PAPEL REFORZADOR DE LA EDUACIÓN “POSITIVA”

¹ No obstante este método adolece una cierta falta de uniformidad en las mediciones que puede generar sesgos. García-Aracil y Van der Velden (2008) recogen los principales problemas que pueden presentarse.

Las anteriores competencias no han aparecido normalmente en los programas académicos. Así, una verdadera educación “positiva” sería una educación para la felicidad, seguridad en uno mismo, autoestima sana, realización personal y búsqueda de sentido, fundamentalmente. Desde el año 2000 utilizamos la técnica del “monólogo” para exponer a los alumnos al principio de la clase y durante unos 15 minutos un tema de reflexión. Al final de la exposición de las líneas principales del tema, se fomentaba la participación de los alumnos convirtiendo el “monólogo” en un verdadero diálogo.

Las **competencias éticas** se han intentado potenciar a través de la difusión del modelo THG (Trabajo, Humildad, Generosidad). Se entiende un **Trabajo** bien hecho, que busca la excelencia y que incluye la actitud positiva que nos conduce a ser felices en nuestro trabajo – autorrealización- y aprender a hacer felices a los que nos rodean en dicho ámbito. En segundo lugar, se proyecta una **Humildad** con autoestima sana, que nos invita a cuestionarnos a nosotros mismos y, desde este punto, evolucionar como profesionales. Por último, la **Generosidad** nos recuerda que el liderazgo genuino no es posible sin los valores éticos.

En resumen se recuerda al alumno (futuro líder) que podemos encontrar nuestra misión profesional a través de dos vías: 1) contribuyendo a mejorar la vida de los demás (a mejorar la sociedad); 2) acompañando (*coaching*) a nuestros “colaboradores” (subordinados, jefes, compañeros de trabajo) para que lleguen a ser la mejor versión de sí mismos.

Por otro lado, las **competencias emocionales** se han intentado potenciar con una serie de monólogos centrados en destacar la importancia de la inteligencia emocional en el trabajo. Especial atención se ha prestado a destacar la importancia de la autoestima para el trabajo, el clima laboral y el liderazgo.

Partimos de que la **Autoestima** tiene dos componentes: 1) La confianza en uno mismo (frente a los desafíos de la vida personal y laboral), y 2) El sentimiento de que la alegría, la actitud positiva y la felicidad son derechos innatos. Identificamos cuatro pilares que pueden apuntalar nuestra autoestima: 1) La práctica de vivir conscientemente; 2) La práctica de la responsabilidad de nosotros mismos; 3) La práctica de vivir con propósito y 4) La práctica de la integridad personal.

Otros “monólogos” a destacar serían los siguientes:

- Decálogo para emprendedores.
- Reglas de la Buena Suerte.
- Economía de la Felicidad.
- Responsabilidad Social Corporativa.
- Activos intangibles en la era del conocimiento.
- El valor de la coherencia

4. UNA PRIMERA EVALUACIÓN A PARTIR DE LAS PREFERENCIAS AUTODECLARADAS POR LOS ESTUDIANTES

Para esta primera evaluación del papel reforzador de la educación “positiva” utilizamos datos primarios obtenidos mediante una encuesta realizada al grupo 1 de Economía (Licenciatura de Investigación y Técnicas de Mercado), al final del curso 2010-2011 y al final del curso 2011-2012. En el anexo I se recoge el cuestionario completo que se pasó a los alumnos.

Las titulaciones son muy variadas: diplomado en Empresariales, licenciado en ADE, licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas, diplomado en Estadística, Ingeniería Técnica Informática, Relaciones Laborales, Derecho y, por último, Ingeniería de Telecomunicaciones.

En la tabla 1 se recogen tres indicadores (2011-2012/2010-2011): 1) el nivel de las competencias potenciadas en la titulación anterior del alumno (a este respecto este estudio es una especie de experimento natural); 2) el nivel requerido de competencias por el mercado laboral y 3) el nivel de las competencias potenciadas por la educación “positiva”.

	Potenciadas en la titulación anterior	Requeridas en el mundo laboral	Potenciadas por la educación “positiva”
Valores éticos	2,26/2,22	4,05/3,65	4,79/4,59
Liderazgo	3/2,65	4,23/4,03	4/3,97
Motivación	2,51/2,54	4,51/4,27	4,67/4,65
Empatía	2,33/2,11	4,26/3,89	4,61/4,59
Autoestima	2,03/2,19	4,28/4,03	4,72/4,59
Networking	2,97/2,57	3,95/3,92	3,89/3,68
Inteligencia emocional	2,28/2,08	4,11/3,89	4,51/4,78
Trabajo en equipo	3,74/3,75	4,64/4,41	4,23/4,41
Habilidades emprendedoras	2,87/2,84	4,08/3,86	4,21/4,03
Felicidad y sentido en el trabajo	1,82/2,05	4,15/3,65	4,72/4,84
MEDIA	2,58/2,5	4,23/3,96	4,43/4,41
Aplicabilidad del modelo THG			4,41/4,76

Tabla 1: Competencias potenciadas en la titulación anterior, requeridas para el trabajo y potenciadas por los “monólogos” (indicador que toma valores entre 0 y 5). 2011-2012/2010-2011

Fuente: Elaboración propia.

De la lectura de dicha tabla pueden extraerse las siguientes ideas:

- Hay un claro desajuste entre las competencias potenciadas en la titulación anterior y las requeridas en el mundo laboral.
- Este desajuste es especialmente significativo en la inteligencia emocional (incluida la autoestima y la empatía), valores éticos y las competencias para la felicidad laboral.
- En cambio hay bastante ajuste para el trabajo en equipo y, algo menos, para las habilidades emprendedoras.
- Parece que la educación “positiva” ha contribuido a reducir los desajustes anteriores, sobre todo en inteligencia emocional, motivación y felicidad laboral.

Los resultados son robustos a lo largo del tiempo.

5. CONCLUSIONES

El concepto de competencia es ya de uso habitual entre los profesores universitarios. Sin embargo, es menos habitual poner el énfasis en las actitudes y en las posibilidades de mejora en el ámbito emocional y ético de nuestros alumnos.

Consideramos que la educación “positiva” es un instrumento útil para la transmisión de competencias éticas y emocionales. Asimismo, es una vía para estimular el pensamiento crítico de nuestros alumnos, abrir nuevas perspectivas en los mismos y desarrollar una educación integral –valores transversales en la práctica educativa-.

Este trabajo es un intento de evaluar, por un lado, el desajuste entre Universidad y mercado laboral y, por otro, la contribución de la educación “positiva” a disminuir dicho desajuste. Los resultados obtenidos apuntan a que dicho desajuste es percibido por los alumnos y a que la educación “positiva” es una herramienta a tener en cuenta para dotar a los futuros líderes de competencias éticas y socio-emocionales.

Una posible extensión del análisis consistiría en extender en el tiempo esta evaluación, así como ampliar la experiencia docente a otras asignaturas y titulaciones.

6. BIBLIOGRAFÍA

Becker, G. (1980). “Human capital-A theoretical and empirical analysis, with special reference to education”. NY: National Bureau of Economic Research, Columbia University Press.

Bunk, G.P. (1994). “Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany”, Vocational Training European Journal, 1, pp. 8-14.

García-Aracil, A. y Van der Velden, R. (2008) “Competencies for higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs”, Higher education, 55, pp. 219-239.

Kellermann, P. (2007) "Acquired competences and job requirements", en Teichler, U (ed.). *Careers of University Graduates*, Springer, pp.115-130.

Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work*, New York, Wiley.

ANEXO I. CUESTIONARIO



ENCUESTA PARA LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN “POSITIVA” SOBRE LAS COMPETENCIAS

DATOS PERSONALES, ACADÉMICOS Y LABORALES

P1. Edad: _____ P2. Sexo: 1. Hombre 2. Mujer

P3. Título universitario obtenido: _____

P4. ¿Podrías describir tu situación laboral en este momento?

1. Trabajando (incluidas prácticas) 2. Sin trabajar, pero tengo alguna experiencia laboral (incluidas prácticas) 3. Sin trabajar y sin ninguna experiencia laboral

“MONÓLOGOS” Y COMPETENCIAS

P5. ¿Hasta qué punto las siguientes competencias fueron potenciadas por la Universidad (antes de cursar Economía); hasta qué punto son necesarias para el trabajo y hasta qué punto han sido potenciadas por los “monólogos”? Valora de 1 (nada) a 5 (en un grado muy alto):

A. Potenciadas por la Universidad (antes de cursar Economía)						B. Requeridas por el trabajo					C. Potenciadas por los “monólogos”				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a. Valores éticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b. Capacidad de liderazgo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c. Motivación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d. Empatía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e. Autoconocimiento y autoestima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f. Networking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	g. Inteligencia emocional, en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	h. Trabajo en equipo (cooperación)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	i. Habilidades emprendedoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	j. Competencias para la felicidad en el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P6. Valora de 1(nada) a 5(en un grado muy alto) la aplicabilidad (mejora de la inserción laboral, activación de nuestras competencias dentro de la organización, etc.) del modelo THG a la realidad laboral:

- 1 2 3 4 5

P7. Valora de 1(plenamente insatisfecho) a 5(plenamente satisfecho) tu satisfacción global con los “monólogos”:

- 1 2 3 4 5

MESA 3: ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

DIFERENCIAS EN MOTIVACIONES Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CARRERAS VOCACIONALMENTE DISTINTAS

José Luis Arquero Montaña y Carmen Fernández Polvillo

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO EN LOS PLANES DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE TURISMO

M^a del Carmen Díaz Fernández y Francisco Javier Quirós Tomás

EXPERIENCIA EN EL PROYECTO DE PROFESORES NOVELES

Ana I. Irimia Diéguez, Antonio Blanco Oliver, Filippo di Pietro y Manuela Vega Pascual

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Eva M^a Buitrago Esquinas, Manuel J. Sánchez Franco y Rocio Yñiguez Ovando

DIFERENCIAS EN MOTIVACIONES Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CARRERAS VOCACIONALMENTE DISTINTAS

*José Luis Arquero Montaña
Carmen Fernández Polvillo
Dpto. de Contabilidad y Finanzas
Universidad de Sevilla¹
arquero@us.es*

RESUMEN

Los retos del EEES requieren del cambio a un modelo centrado en el estudiante en el que estén implicados activamente en su proceso de aprendizaje. Como consecuencia, el profesorado está implantando innovaciones exitosas en otras áreas de conocimiento o contextos. Determinadas características del alumnado son clave para determinar la transferibilidad y sostenibilidad de las innovaciones

Los objetivos de este trabajo son estudiar las motivaciones y los enfoques de aprendizaje de alumnos universitarios en carreras de componente vocacional distinto y comprobar la existencia de diferencias según el área y de relaciones entre el enfoque adoptado y el tipo de motivación usando el N-SPQ 3f y la escala EME.

Los resultados indican que existen diferencias significativas en ambas características, presentando los alumnos de Enfermería perfiles más acordes con los requerimientos del EEES.

Palabras clave: motivación, autodeterminación, enfoques de aprendizaje, transferibilidad de innovaciones.

¹ Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Excelencia P07-SEJ-02670, Junta de Andalucía – FEDER. Una versión previa de este trabajo ha sido presentada en el XV Encuentro AECA (2012), Ofir-Esposende, Portugal.

1. INTRODUCCIÓN

Dos aspectos claves para evaluar la utilidad de una innovación son la *sostenibilidad* y la *transferibilidad* de la misma. Así, el éxito, en términos docentes, de una innovación metodológica radica en obtener buenos resultados de forma duradera, de manera que, con el tiempo, deje de ser una innovación y se convierta en la forma normal de hacer las cosas (que la práctica se institucionalice) y que estos resultados puedan obtenerse en contextos diferentes; que sean transferibles (Arquero, 2012). Esto no es una cuestión nueva ni mucho menos; en 1978, Berman y McLaughlin elaboraron el informe “*implementando y manteniendo las innovaciones*” para la Oficina Federal de Educación de EEUU. El punto de partida de este informe era la evidencia de que (I) no habían encontrado ningún tipo de tratamiento educativo que de forma consistente llevase a mejorar los resultados en los estudiantes (una vez se tienen en cuenta los factores institucionales, personales y de contexto), (II) los “proyectos de éxito” tenían problemas para sostener ese éxito a lo largo de varios años y (III) no se difundían de forma automática o fácilmente y sus réplicas en nuevos sitios obtenían peores resultados que los originales.

En la amplia literatura sobre factores de éxito y fracaso de innovaciones educativas parece quedar claro que, si bien los factores para asegurar el éxito suelen ser condiciones necesarias, pero no suficientes, los factores asociados al fracaso tienden a ser suficientes (Arquero, 2012). Un listado de estos factores de fracaso podemos encontrarlos en Elias et al (2003), que señalan los siguientes:

- Falta de identificación y reconocimiento de características institucionales persistentes
- El intento de reproducir “paquetes de medidas” descontextualizadas
- Inadecuada gestión de recursos, principalmente el tiempo
- Inadecuada atención a las características personales de los que tienen que llevar a cabo las reformas

Arquero (2012) señala que la mayor parte de las causas están relacionadas con el contexto, resaltando la tremenda relevancia que tienen las características personales de los estudiantes. En este sentido, indica que una metodología que funciona en una determinada universidad, en un área de conocimiento concreta, con unos alumnos y profesores determinados, no tiene por qué funcionar en otro contexto. Y menos aún si hay componentes culturales diferenciales. De ahí que la costumbre de importar metodologías exitosas en otras culturas o áreas de conocimiento, sin considerar los condicionantes, pueda resultar en fracasos rotundos.

Por otro lado, en la literatura, es fácil encontrar llamamientos a utilizar metodologías de éxito en otras áreas en la formación, en nuestro caso, en contabilidad. Como ejemplos, Anderson (1983) y Boatsman (1983) instaban a seguir el modelo y metodologías usados en las escuelas y facultades de derecho para gestionar unos contenidos siempre crecientes y cambiantes en un tiempo limitado. Subotnik (1987) apunta a la utilidad de usar los enfoques utilizados en estas facultades, en cuanto a la utilización de cuestiones y casos poco estructurados, para mejorar la capacidad de resolver problemas planteados con un nivel alto

de incertidumbre. Fogarty (2010) hacía un llamamiento para desarrollar, desde las materias del área, las capacidades que se desarrollan con una formación en *artes liberales*. Johnstone y Biggs (1998) y Milne y McConnell (2001) se fijan en las metodologías utilizadas en la formación médica y su posible utilidad en la formación en contabilidad. Paisey y Paisey (2010) resaltan que los profesores de contabilidad no han sabido obtener provecho de los desarrollos educativos realizados en otras profesiones y que el estudio de lo que se hace en otras áreas puede sugerir cursos de acción futuros para la formación en contabilidad.

Estas dos líneas argumentales, la ventaja de intentar transferir métodos probados en otras áreas y la necesidad de tener en cuenta factores que pueden afectar a dicha transferibilidad, justifican la necesidad de estudiar los factores diferenciales que pueden afectar al éxito de las innovaciones, entre ellos y de forma destacada, las características de los estudiantes.

1.1. Motivación: teoría de la autodeterminación.

Siguiendo a Núñez-Alonso et al. (2005), consideramos que la motivación es uno de los conceptos de mayor relevancia en el contexto educativo dada su relación con diversos aspectos clave, como la persistencia, el aprendizaje y el nivel de ejecución (De la Torre y Godoy, 2002; Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

Una de las líneas más interesantes de trabajo cobra importancia a partir de los artículos de Deci y Ryan (1980 y 1985) en los que se sugiere una perspectiva multidimensional de la motivación que permite una mejor comprensión de la misma. Estos autores indican que el comportamiento puede estar amotivado, motivado intrínsecamente o motivado extrínsecamente; situándose estas dimensiones en un continuo que va desde la autodeterminación hasta la falta de control.

Vallerand et al. (1992) indican que la motivación intrínseca (MI, en adelante) hace referencia al hecho de realizar una actividad por sí misma, es decir, por la satisfacción y el placer derivados de la participación. Estos autores ponen como ejemplo el hecho de que un estudiante puede asistir a clase porque encuentra interesante y satisfactorio aprender más de determinadas materias.

La consecución de un fin distinto a la propia actividad, normalmente una recompensa, es la clave que define la motivación extrínseca (ME). Como indican Vallerand et al., (1992), la conducta tiene significado porque está dirigida a un fin, y no por sí misma.

La última dimensión que postula la teoría de la autodeterminación es la amotivación, o desmotivación. No hay explicación actual para la conducta del individuo, que ha perdido toda motivación, de carácter externo o interno. En el caso de los estudios universitarios, frases como "En su momento, tuve buenas razones para ir a la Universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella" o "Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la Universidad" definen esta dimensión, que se sitúa en el nivel más bajo de autonomía en el continuo de los distintos tipos de motivación (Núñez-Alonso et al., 2005).

1.2. Enfoques de aprendizaje.

Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (*Students' Approach to Learning, SAL*), que configuran un marco teórico derivado del trabajo pionero de Marton y Säljö (1976), describen la naturaleza de la relación entre el estudiante, los contenidos a aprender y la tarea de aprendizaje (Biggs, 2001; Duff, 2004). Aunque existen algunas divergencias entre autores, cabe distinguir tres enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Biggs, 2001): superficial (*surface approach*), profundo (*deep approach*) y de logro (*achieving approach*).

Siguiendo a Arquero et al. (2009), los estudiantes que adoptan un enfoque superficial adquieren los conocimientos necesarios para aprobar la materia, confían en la memorización y no tratan de conectar los conceptos "aprendidos" con conocimientos previos o buscar las implicaciones. Así pues, poseen una concepción reproductiva del aprendizaje (Lucas, 2001). Hall et al. (2004) indican que el enfoque superficial está orientado a motivaciones externas y fuertemente influenciado por los sistemas de evaluación, generando un grado de compromiso muy bajo con el material a aprender. Por su parte, el enfoque profundo se produce cuando el estudiante intenta dar sentido a los nuevos contenidos, enlazándolos dentro de un marco de referencia de ideas y conceptos. El alumno conceptualiza aprendizaje como comprensión. El enfoque profundo de aprendizaje tiene un énfasis interno en el que la realidad se hace visible e inteligible. Finalmente, los alumnos que adoptan un enfoque de logro tienen por objetivo manifestar la propia competencia con respecto a sus compañeros, intentando obtener las máximas calificaciones en las materias. Bajo este enfoque, los alumnos utilizan como estrategia la optimización del coste-eficacia tanto del tiempo como del esfuerzo, considerando relevante la autodisciplina, el orden, la sistematización, la planificación y la distribución del tiempo.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es comparar los enfoques de aprendizaje y tipos de motivación de dos grupos de alumnos matriculados en carreras de carácter vocacional netamente distinto: ciencias de la salud (enfermería en este caso) y ciencias empresariales (finanzas y contabilidad).

Los motivos que han llevado a un alumno a elegir una carrera determinada, constituyen un factor indicativo de su compromiso e implicación en sus estudios. Así, el nivel de implicación personal, las metas u objetivos que los orientan, junto a la utilidad percibida de los conocimientos a adquirir, el contexto de enseñanza, sistemas de evaluación, se constituyen como factores condicionantes, en un nivel amplio de análisis, de la forma en la que los alumnos se enfrentan a sus tareas de aprendizaje (enfoques de aprendizaje).

La transferibilidad de innovaciones metodológicas exitosas de un área de conocimiento a otra, debe realizarse no solo teniendo en cuenta factores asociados a la materia a enseñar, objetivos educativos, contexto (condiciones físicas y materiales) en el que se desarrolla la docencia. Debe realizarse, desde el convencimiento de que los alumnos tienen características personales similares, o al menos que no presentan algunas características que dificulten la implantación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes.

La muestra estuvo formada por 270 alumnos de la Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla), matriculados en dos carreras de áreas con componentes vocacionales muy distintos: ciencias de la salud y ciencias económicas y empresariales. Los alumnos de Enfermería representan un 57,4% de la muestra y los de Finanzas y Contabilidad un 42,6 %. Atendiendo a la variable sexo, el 71,9 % de la muestra son mujeres y el 28,1 % varones.

3.2. Instrumentos.

Para obtener los datos usados se usó un instrumento compuesto por dos escalas: el New Study Process Questionnaire (N-SPQ-3F) y la Escala de Motivación Educativa (EME-E).

El cuestionario New Study Process Questionnaire (Fernández y Arquero, 2011) se eligió para evaluar los enfoques de aprendizaje de los alumnos que han participado en esta investigación, ya que presenta unas cualidades psicométricas adecuadas, incluso en comparación con otros cuestionarios más largos. Este instrumento consta de 18 ítems, a responder en una escala tipo Likert con 5 alternativas (desde 1: esta frase no me es aplicable nunca, o en raras ocasiones, a 5: siempre o casi siempre). Permite obtener valores en tres enfoques: profundo, superficial y de logro.

El tipo de motivación que muestran los estudiantes que han participado en esta investigación, se evaluó mediante la Escala de Motivación Educativa (EME-E), versión española validada por Núñez-Alonso et al. (2005) de la Échelle de Motivation en Éducation (EME, Vallerand et al., 1992). El instrumento está formado por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan la amotivación, tres tipos de ME (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y tres tipos de MI (MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes). Se responde en una escala tipo Likert con 7 alternativas, en función del grado de acuerdo, desde 1: en total desacuerdo, a 7: en total acuerdo, donde 4 se define como una correspondencia moderada con la afirmación.

3.3. Procedimiento.

El cuestionario fue distribuido en horario lectivo en presencia del profesor de la asignatura y de uno de los investigadores. Se les indicó a los alumnos la necesidad de obtener respuestas sinceras y que no existían respuestas correctas o incorrectas. En el mismo sentido, se les garantizó la confidencialidad en el uso de los datos (para fines de investigación y a nivel agregado). Los datos se trataron con el paquete estadístico SPSS.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis comparativo de los enfoques de aprendizaje y tipo de motivación de los alumnos atendiendo a la titulación a la pertenecen.

Respecto a los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos, el análisis de diferencias de medias (tabla 1) indicó que existían diferencias significativas ($p < 5\%$) entre las medias obtenidas para las dos titulaciones, en las escalas enfoque profundo y enfoque superficial.

Comparando las medias obtenidas por ambos grupos pudimos observar que los alumnos de FICO mostraban una mayor predisposición por la adopción de un enfoque superficial (media= 17,8) que los alumnos de enfermería (media= 14,9).

	Titulación	N	Media	Desv. Est.	Prueba t, Sig.
Enfoque Profundo	FICO	115	20,670	3,997	,037
	ENF	155	21,671	3,737	
Enfoque Superficial	FICO	115	17,896	4,723	,000
	ENF	155	14,961	4,199	
Enfoque de Logro	FICO	115	19,687	4,250	n.s.
	ENF	155	19,852	4,051	

Tabla 1: Enfoques de aprendizaje. Estadísticos del grupo y Prueba T

Comparando los valores de la escala enfoque profundo, los alumnos de enfermería obtienen valores significativamente más altos que sus compañeros.

Respecto a la motivación, los resultados mostrados en la tabla 2 indican la existencia de diferencias significativa en motivación interna y amotivación. En este sentido, los alumnos de FICO mostraron una puntuación menor para la escala motivación interna que los alumnos de Enfermería y una puntuación mayor para la escala amotivación. No obstante, el valor de amotivación es bastante bajo en ambos casos.

	Titulación	N	Media	Desv. Est.	Prueba t Sig.
Amotivación	FICO	115	6,052	3,263	,002
	ENF	155	4,968	2,443	
Motivación Externa	FICO	115	61,774	13,196	(n.s.)
	ENF	155	59,290	15,325	
Motivación Interna	FICO	115	51,426	12,137	,000
	ENF	155	58,245	11,827	

Tabla 2: Tipos de motivación. Estadísticos del grupo y Prueba T

Es destacable, asimismo que el nivel de motivación externa de FICO es mucho más alto que el de motivación interna (61,77 frente a 51,43). Esto queda bastante patente en la tabla 3. Para

DIFERENCIAS EN MOTIVACIONES Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

cada caso calculamos la diferencia entre el valor de ME y el valor de MI y en la tabla 3 se presentan las medias de esta variable por titulación. La diferencia entre los valores es casi 10 veces superior para los alumnos de FICO, en comparación con los de Enfermería.

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>	<i>Prueba t Sig.</i>
Dif ME-MI	FICO	115	10,35	12,96	,000
	ENF	155	1,04	14,01	

Tabla 3: Motiv. Externa –Mot. Interna. Estadísticos del grupo y Prueba T

Los niveles de motivación externa para los alumnos de ambas titulaciones son similares. Sin embargo, a nivel de subescala, si aparecen diferencias (tabla 4). La subescala regulación externa es, conforme a la TAD, la que mejor define la motivación externa. Los resultados obtenidos (tabla 4) indican que los alumnos de FICO muestran un nivel de regulación externa significativamente más alto que los alumnos de Enfermería (23,4 frente a 20,6).

	<i>Titulación</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>	<i>Prueba t Sig.</i>
Regulación Externa	FICO	115	23,409	4,387	,000
	ENF	155	20,632	4,796	
Regulación Introyectada	FICO	115	19,183	5,736	n.s.
	ENF	155	19,329	6,295	
Regulación Indentificada	FICO	115	24,191	3,699	n.s.
	ENF	155	24,484	3,238	

Tabla 4: Motivación externa. Estadísticos del grupo y Prueba T

4.2. Análisis de existencia de relación entre los enfoques de aprendizaje y tipo de motivación

El segundo objetivo que nos planteamos para la realización de este trabajo, era la comprobación de la existencia de relaciones entre los enfoques de aprendizaje y el tipo de motivación. Para ello, realizamos un análisis de correlaciones entre las escalas, que se muestran en la tabla 5.

	<i>Enfoque Profundo</i>	<i>Enfoque Superficial</i>	<i>Enfoque de Logro</i>	
<i>Amotivación</i>	-0,234	0,250	-0,183	Correlación Sig. (bilateral)
	0,000	0,000	0,003	
<i>Motivación Externa</i>	0,017	0,218	0,232	Correlación Sig. (bilateral)
	n.s.	0,000	0,000	
<i>Motivación Interna</i>	0,511	-0,279	0,334	Correlación Sig. (bilateral)
	0,000	0,000	0,000	

Tabla 5: Correlaciones a nivel de escala. Coeficiente de correlación de Pearson

La tabla 5 muestra un conjunto de resultados muy interesantes. Por un lado, los alumnos amotivados presentan valores más bajos en los enfoques profundo y de logro y valores altos en el enfoque superficial. Por tanto, la forma de enfrentarse a las tareas de aprendizaje de

estos alumnos es memorística, buscando, en el mejor de los casos, llegar al mínimo para aprobar.

El patrón de correlaciones motivación interna – enfoques es el contrario. Existe una correlación positiva y alta entre MI y enfoque profundo (0,51; sig. 1%) y MI y logro (0,33, sig; 1%). Esto implica que los alumnos que presentan una alta MI muestran preferencias por un aprendizaje significativo y la búsqueda de calificaciones altas. La correlación negativa con el enfoque superficial indica que son alumnos que no tienden al aprendizaje memorístico.

En cuanto a la escala motivación externa, pudimos observar que no existía una correlación estadísticamente significativa entre esta escala y el enfoque profundo, lo que sugiere que no hay asociación (positiva ni negativa) entre ME y enfoque profundo. Sin embargo, la ME estaba correlacionada positiva y significativamente con el enfoque superficial y de logro. Los estudiantes con una alta ME están orientados a resultados, pero por los resultados en sí mismos (enfoque de logro) no por el aprendizaje per se. Por ello, si pueden obtener los mismos resultados con un nivel cognitivo más bajo, lo harán (enfoque superficial).

5. CONCLUSIONES

El análisis comparativo de los enfoques de aprendizaje y tipo de motivación muestra que los alumnos de FICO y Enfermería tienen motivaciones y afrontan las tareas de aprendizaje de forma sustancialmente distinta. Los alumnos de Enfermería muestran mayor predisposición a adoptar un enfoque profundo que los alumnos de FICO, así como una mayor puntuación para la escala motivación interna.

En la misma línea, los alumnos de FICO muestran una mayor puntuación tanto para la escala enfoque superficial como motivación externa. Siendo estadísticamente significativa la diferencia para la subescala regulación externa, considerada como el tipo de motivación que mejor representa el concepto de ME.

En este sentido, los alumnos de FICO estarían fuertemente influenciados por motivaciones de tipo externo, como pueden ser la búsqueda de un trabajo bien pagado, o de un mejor nivel de vida. Estos resultados son consistentes con los de otras investigaciones anteriores (Arquero et al.; 2006, 2009, 2011) que resaltaron la fuerte influencia de las motivaciones de tipo externo en los estudiantes del área de las ciencias empresariales, indicando que para estos estudiantes las salidas laborales y la utilidad percibida de los conocimientos (en cuando a su utilidad profesional futura) son los elementos clave que definen su interés por la materia y el nivel de esfuerzo que están dispuestos a realizar.

Atendiendo a los resultados obtenidos, los alumnos de enfermería estarían mejor posicionados que los alumnos de FICO para llevar a cabo un aprendizaje significativo. En la medida que muestran una mayor implicación en el proceso de aprendizaje, reflejado en una mayor motivación interna; una mayor preferencia por la adopción de un enfoque profundo y menor por un enfoque superficial.

Estas diferencias entre los alumnos de FICO y Enfermería pueden explicarse por ser esta última una carrera tradicionalmente vocacional, más dirigida a la obtención de conocimientos (enfoque profundo) que de calificaciones altas.

En cuanto a la relación entre los tipos de enfoques de aprendizaje y los tipos de motivación, los resultados indican patrones consistentes con las definiciones teóricas.

Los alumnos amotivados no muestran interés ni por el conocimiento, ni por la obtención de resultados académicos altos, optando por un enfoque memorístico (superficial). El patrón de relaciones opuesto se encuentra con la motivación interna. Los alumnos con MI alta tienden a puntuar alto tanto en el enfoque profundo, como en el de logro (mostrando interés tanto por el conocimiento, como por los resultados). Respecto al enfoque superficial, la relación es negativa.

Por último, los alumnos con ME alta presentan una preferencia alta por el enfoque de logro y el superficial, es decir, muestran interés por obtener calificaciones altas, pero si pueden conseguirlo con un enfoque de bajo nivel (superficial) lo harán.

Las principales implicaciones de los resultados pueden resumirse como sigue.

Para los alumnos de FICO, la preponderancia de la ME para estos alumnos hace que un elemento clave en el esfuerzo que están dispuestos a dedicar a una materia sea su utilidad percibida. Esto puede suponer un problema en aquellas materias en las que la conexión inmediata con la “utilidad práctica” no está clara, como determinadas materias instrumentales, teóricas o que no son centrales a la titulación e incluso en los contenidos teóricos de materias clave (Arquero et al, 2006).

Por otro lado, la existencia de una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la ME y los enfoques superficial y de logro implica que, si el sistema de evaluación permite obtener resultados académicos satisfactorios con aprendizajes de bajo nivel (superficial) los estudiantes con preferencia por una ME no tienen ningún incentivo para esforzarse por conseguir aprendizajes significativos. En este sentido es preciso recordar que los sistemas de evaluación son uno de los aspectos clave que definen el contexto de aprendizaje y orientan el comportamiento (Ramsden, 1992).

La existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas del enfoque de logro con la motivación interna y la motivación externa es consistente con lo indicado anteriormente. Los estudiantes que tienden a adoptar este enfoque pueden optar por un aprendizaje por comprensión, cercano a la definición de aprendizaje significativo, o por memorización en función de las características del curso, es decir, en función de los objetivos y métodos de evaluación.

Las diferencias motivacionales de los alumnos a la hora de enfrentarse a sus estudios indican que, en el diseño de innovaciones docentes, se debe considerar el efecto de estas

diferencias en cuanto a términos de presentación de los contenidos, diseño de actividades e impacto del sistema de evaluación.

La preponderancia de la ME en los alumnos de FICO así como la tendencia a la adopción de un enfoque superficial implican, por un lado, que el diseño de contenidos debe estar orientado a mostrar la utilidad inmediata de los mismos, utilidad entendida como "utilidad profesional futura percibida", y por otro lado, que estos alumnos preferirían un sistema de evaluación orientado hacia un aprendizaje memorístico, por lo que pueden mostrar una mayor resistencia a otros tipos de evaluación.

La motivación interna mostrada de los alumnos de Enfermería hacia sus estudios, así como su orientación hacia un enfoque profundo, hace que el diseño de innovaciones docentes pueda desarrollarse sin la necesidad de mostrar una conexión inmediata entre los contenidos y su aplicación práctica, en la medida que estos estudiantes están más orientados hacia un aprendizaje basado en la comprensión de los contenidos, lo que también debe ser tenido en cuenta a la hora de elegir el sistema de evaluación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, W.T. (1983). "Suggested changes in accounting education to meet the demand of the profession". *Journal of Accounting Education*, 1 (2), 5-10.
- Arquero, J.L. (2012). "Investigación en docencia de la contabilidad: consideraciones y consejos". *Revista de la Asociación española de Financiación y Contabilidad*. 99, 4-6.
- Arquero, J.L.; Donoso, J.A.; Jimenez Cardoso, S.M. y González González, J.M. (2009). *Objetivos de Formación y Definición de Perfiles en el Grado de Finanzas y Contabilidad*. Sevilla. Edición Digital @ Tres, S.L.L.
- Berman, P. y McLaughlin, M.W. (1978). *Implementing and sustaining innovations, Federal programs supporting educational change*, Vol VIII. Rand: Santa Monica.
- Biggs, J. (2001). "The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F", *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Boatsman, J.R. (1983), "American law schools: implications for accounting education", *Journal of Accounting Education*, 1 (1), 93-117.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda J.L. (2003). "Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar". *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). "Influencia de de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos". *Psicothema*, 14 (2), 444-449.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1980). "Self-determination theory: When mind mediates behavior". *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Duff, A. (2004). "Understanding academic performance and progression of first-year accounting and business economics undergraduates: the role of approaches to learning and prior academic achievement". *Accounting Education. An International Journal*. 13 (4), 409–430.
- Elias, M.J.; Zins, J.E.; Graczyk, P.A. y Weissberg, R.P. (2003). "Implementation, sustainability, and scaling-up of social-emotional and academic innovations in public schools". *School Psychology Review*, 32 (3), 303-319.
- Fernández, C. y Arquero J.L. (2011). Evaluación de Innovaciones y Enfoques de Aprendizaje. Presentación Preliminar de un Instrumento de Medida. En Buitrago Esquinas E. M. y Sánchez Franco, M. J. (Coord), *Actas de las IV Jornadas de Innovación e Investigación Docente*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla. Ediciones @tres.
- Fogarty, T.J. (2010). "Revitalizing Accounting Education: A Highly Applied Liberal Arts Approach". *Accounting Education: An International Journal*. 19 (4), 403–419.
- Hall, M., Ramsay, A. y Raven, J. (2004). "Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students". *Accounting Education: An International Journal*, 13(4), 489-505.
- Johnstone, K.M. y Biggs, S.F. (1998). "Problem-based learning: introduction, analysis, and accounting curricula implications". *Journal of Accounting Education*. 16 (3–4), 407–427.
- Lucas, U. (2001). "Deep and surface approaches to learning within introductory accounting: a phenomenographic study", *Accounting Education: An International Journal* 10(2), 161–184.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). "On qualitative differences in learning (I y II)". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11 y 115-127.
- Milne, M.J. y McConnell, P.J. (2001). "Problem-based learning: a pedagogy for using case material in accounting education". *Accounting Education: An International Journal* 10 (1), 61-82.
- Núñez Alonso, J.L.; Martín-Albo Lucas, J. y Navarro Izquierdo, J.G. (2005). "Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation". *Psicothema*. 17 (2), 344-349.
- Paisey, C. y Paisey, N.J. (2010). "Comparative research: An opportunity for accounting researchers to learn from other professions". *Journal of Accounting & Organizational Change*. 6 (2), 180-199.
- Subotnik, D. (1987), "What accounting can learn from legal education", *Issues in Accounting Education*, 2 (2), 313-24.
- Vallerand, R.J.; Pelletier, L-G.; Blais, M.R.; Briere, N.M.; Senecal, C. y Vallieres, E.F. (1992). "The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education". *Educational and Psychological Measurement*. 52, 1003-1007.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO EN LOS PLANES DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE TURISMO

*María del Carmen Díaz Fernández
Francisco Javier Quirós Tomás
Dpto. de Administración de Empresas y Marketing
Universidad de Sevilla
quiros@us.es*

RESUMEN

Ante los cambios en los planes de estudio universitarios en materia turística con la implantación del sistema europeo de educación superior, los autores se plantean un análisis de la evolución y el peso de las diversas áreas de conocimiento que se integran en los mismos. Para ello se han analizado los planes de las antiguas diplomaturas en turismo y los nuevos grados de doce de las más prestigiosas universidades españolas. El estudio parte de un análisis clúster, agrupando los diversos planes de estudio en función del peso de las diversas materias ofertadas con el fin de analizar la homogeneidad/heterogeneidad de los conocimientos impartidos en los diversos planes, diferenciando entre materias obligatorias/troncales y optativas/de libre configuración.

Palabras clave: Universidad (NA 2659), Planes de Estudios Universitarios (TE 821), Enseñanza superior (TE 8432), Turismo (666).

1. INTRODUCCIÓN

Una educación de calidad debe hacer “posible satisfacer las necesidades sociales de formación, o necesidades básicas de aprendizaje, que se plantea la sociedad (...) dependiendo, tanto del momento temporal y del lugar, como de las necesidades de la sociedad en la que se inscribe” (Delgado 1996: 36).

En el caso de los sistemas educativos en este siglo XXI existe además un reto inédito en relación a épocas anteriores, ya que se tiene que incorporar en una educación de calidad a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta incorporación no puede soslayarse en el caso de las enseñanzas del sector turístico, por su importancia económica y ser uno de los tradicionales motores de la economía, tanto mundial como en nuestro caso particular, nacional.

La revolución de las TIC en la industria turística ha ido más allá de los efectos directos sobre la misma como los cambios en los sistemas de distribución (Withiam, 1999), instrumentos de ventas y marketing (Murphy et al, 1996), comunicación corporativa (Van Hoof et al, 1995), afectando indirectamente a sectores como la formación turística. En una ideal simbiosis entre el mundo académico y económico, la universidad desempeña un rol de vital importancia. Así, en el contexto turístico que nos ocupa, la adecuación y modernización de la enseñanza se plasma en los nuevos planes docentes de las enseñanzas de grado. Esto tiene unas consecuencias prácticas tan importantes a nivel social y del propio sector como es la formación de sus futuros gestores, los nuevos “graduados” en turismo, así como la mejora de su futuro desarrollo profesional. Unos gestores a los que no sólo el sector turístico, sino el entorno en general, y la propia sociedad requerirá conocimientos, habilidades y competencias acordes, entre otros, a los turbulentos cambios acaecidos por ejemplo, en los ya citados de las TIC o los de los propios elementos del sector (como la actual crisis económica y su efecto sobre la demanda turística) y, además, a un ritmo, como el que éstas llevan, vertiginoso (Antón et al, 2005; Carrasco et al, 2005; Pittinsky, 2006; Balagué, 2007).

Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de que, para un adecuado desarrollo futuro de una actividad económica con un potencial de crecimiento elevado como es el turismo es imprescindible que la oferta de trabajadores especializados, especialmente a nivel universitario, sea adecuada en cantidad y calidad (Espasandín et al, 2010), al igual que otros autores (Puig, 2006; García, 2008; Gamero, 2009; González y Pagani, 2009), creemos que, en líneas generales, se debe encontrar la forma de que la universidad amplifique sus mecanismos de enseñanza y aprendizaje. Las nuevas titulaciones deben diseñarse pues ya, no sólo en función de “unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que se pretendan sean adquiridas por los estudiantes a lo largo de sus estudios”, como se apuntaba en el Documento Marco (2003). Debe tenerse presente en el diseño de estos nuevos planes educativos las necesidades reales que demanda la sociedad. Una carencia satisfecha a través del conocimiento, habilidades, capacidades y destrezas aportadas por el conjunto de profesores de las distintas áreas de conocimiento que integran los distintos planes de enseñanza. Las aportaciones de las diversas

áreas de conocimientos vinculadas al sector turístico son esenciales en el diseño de los planes de enseñanza superior ya que, al igual que el conjunto de necesidades y demandas sociales, sus conocimientos han ido evolucionando con las mismas. Su adecuada presencia y ponderación en los planes de estudio universitarios en función de los requerimientos profesionales del sector es un requisito imprescindible para que los alumnos mejoren su potencialidad como fuente de recursos humanos empresariales y con ello generen riqueza y valor para las empresas, el sector económico en el que estas actúan y el conjunto de la sociedad.

En virtud de lo anterior, en el presente estudio se ha analizado el rol que desempeñan las distintas áreas de conocimiento en los planes de enseñanza superior en el sector turístico, así como su evolución con la reforma de la enseñanza universitaria. En el caso del sector turístico, esta ha pasado de consistir en una Diplomatura de tres años a un Título de Grado de cuatro, con el consiguiente aumento de créditos y conocimientos asociados. Para ello se han comparado los planes de estudio de diplomatura y grado de 12 destacadas universidades españolas.

Nuestro propósito no es otro que mostrar el cambio que se ha experimentado a lo largo del arduo proceso de reforma de la enseñanza superior iniciado con Bolonia en aras a la consecución final de la excelencia docente en el sector turístico.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Las instituciones de educación Europeas han aceptado el reto y han adquirido un papel básico en la construcción del área Europea de Educación Superior, así como en la dirección de los principios fundamentales que subyacen en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia de 1988. Esto es de vital importancia, dado que la independencia y autonomía de las Universidades debe emplearse de forma que se asegure que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico (Díaz y Quirós, 2009).

La formación de la mano de obra especializada que va a cubrir la demanda del sector turístico, especialmente en su nivel de estudios universitarios se ha cubierto hasta la creación y entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior principalmente, mediante la Diplomatura en Turismo. Una diplomatura que, en un corto espacio de tiempo, a pasos agigantados y con escasez de recursos ha experimentado grandes cambios. En el presente curso académico 2012-2013 empezarán a salir al mercado las primeras promociones de estudiantes universitarios del nuevo Grado en Turismo. Esta nueva titulación va a suponer un aumento en el nivel de conocimientos de los alumnos, al haber aumentado el tiempo de estudios requeridos de tres a cuatro cursos académicos (Espasandín et al, 2010).

La importancia que reviste un plan de estudios adaptado a los nuevos conocimientos y metodologías de enseñanza así como a las cambiantes necesidades del sector turístico es vital. La formación en el Espacio Europeo de Educación Superior no se centra, como ha venido siendo habitual en España, en los conocimientos teóricos a adquirir por el alumnado sino en el

volumen global de trabajo a realizar por los mismos durante sus estudios. El eje de referencia de los planes de estudio pasa a ser, por tanto, el propio aprendizaje de los alumnos. Las nuevas titulaciones deben diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que se pretenda sean adquiridas por los estudiantes a lo largo de sus estudios (Documento Marco, 2003).

Para analizar los estudios universitarios de turismo en España, dentro del marco fijado por la Unión Europea, se ha procedido al análisis de los mismos a partir de la comparación de los planes de estudio pasados (Diplomaturas) con los actuales (Grados).

Se han analizado doce de las más de ochenta Universidades españolas que imparten estudios destinados a la adquisición de titulación universitaria en turismo. Para la selección de las Universidades se ha atendido a dos criterios principales: la posición de la institución universitaria dentro de un ranking de turismo y la importancia turística que tiene la región donde dicha entidad se halla enclavada. En cuanto al primer criterio, el ranking utilizado es el World Ranking of the Top 100 Hospitality and Tourism Programs de Severt et al, (2009). Este autor analiza los 100 principales planes de estudio ordenados en función de las publicaciones en 11 revistas de reconocido prestigio académico en el sector turístico durante un periodo de cinco años. Entre los planes citados se encuentran los de diversas universidades españolas.

Respecto al segundo criterio, se parte de la base de que el turismo en España se encuentra concentrado en una serie de zonas geográficas. Seis regiones españolas (Cataluña, Baleares, Canarias, Andalucía, Comunidad Valenciana y Madrid) acaparaban el 90,1% de los turistas extranjeros en el año 2006 (IET, 2006).

Teniendo en cuenta ambos criterios se han escogido para el análisis las doce universidades españolas siguientes: la de Las Palmas de Gran Canaria, Valencia, Baleares, Alicante, Sevilla, Carlos III de Madrid, Rey Juan Carlos, Escola Universitària de Turisme (Universidad de Girona), Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid, Oberta de Catalunya y Autónoma de Barcelona, todas ellas sitas en alguna de las seis regiones principales receptoras de turismo españolas.

El objetivo principal del presente trabajo es realizar un análisis comparativo de las distintas áreas de conocimiento que integran los planes de enseñanza superior de turismo. Por ello, en función de los planes de estudios de las antiguas diplomaturas y los nuevos grados correspondientes a las doce universidades, se analizarán las diversas materias que los integran así como su importancia o peso relativo de cada una de ellas al objeto de estudiar las diferencias y similitudes existentes entre ellas y su posible efecto sobre la formación de la formación y capacitación profesional de los estudiantes universitarios de turismo.

Para alcanzar este propósito, siguiendo a Díez et al (2008), a partir de una matriz de datos inicial se han agrupado, en función de distancias de similitud, los distintos ítems en clusters o

grupos de elementos “semejantes” mediante la realización de un análisis cluster¹. Este tipo de análisis es la mejor manera de obtener agrupaciones naturales de individuos (http://biplot.usal.es/SPSS/CURSO_VERANO_AC.pdf).

Para la realización del análisis clúster se han utilizado algoritmos de agrupación jerárquicos (estructura progresiva en forma de árbol). Concretamente, dentro de las distintas posibilidades que los métodos jerárquicos aglomerativos ofrecen, se ha empleado, como es frecuente en la literatura científico-académica por la validez y fiabilidad de sus resultados el Método de Ward (Trochin, 1989). Éste método posee, entre otras ventajas, una tendencia a generar conglomerados pequeños y muy equilibrados en tamaño (http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/rmc/documentos/cluster.PDF).

El principal programa informático empleado para la obtención de los resultados anteriores ha sido el SPSS en su versión 17.0 para PC, un paquete estadístico que contiene tanto las rutinas para la realización del análisis clúster como un programa gráfico que permite obtener de manera automática el dibujo de los clusters mediante un dendrograma. Las diferencias en la presencia y ponderación de los diversos campos de conocimiento resultantes en los diversos clusters se muestran a través de una representación mediante gráficos radiales. Con ello se consigue una adecuada simplicidad y facilidad de representación así como de interpretación de los resultados alcanzados.

La población objeto de análisis ha consistido en los planes de estudio (tanto de grado como diplomatura) de las doce universidades citadas previamente. En relación a las variables o criterios de agrupación elegidos, debe destacarse que de los diferentes elementos que se podían emplear (materias de estudio, naturaleza del crédito, número de créditos, etc.), se ha optado por analizar el peso porcentual en créditos que cada una de un total de doce áreas de conocimiento tienen en cada uno de los planes. Para ello se ha diferenciado entre asignaturas troncales/obligatorias y optativas/de libre configuración. El motivo de analizar datos porcentuales en vez de absolutos se debe al hecho de que la duración de los estudios y por tanto el número de créditos varía mucho entre los grados y diplomaturas, así como entre diversas universidades, especialmente en el caso de las asignaturas optativas/de libre configuración.

3. RESULTADOS

Se han realizado dos análisis cluster sobre un total de 24 planes de estudio (12 de diplomaturas y 12 de grado) correspondientes a 12 universidades españolas. El primero de ellos sobre las asignaturas troncales/obligatorias y el segundo sobre las optativas/de libre configuración. Con el fin de realizar una adecuada comparativa entre ellas se ha utilizado el criterio de su peso medido en créditos sobre el total de las asignaturas correspondientes. Dada la amplia variedad de asignaturas, éstas se han agrupado en un total de 12 áreas de conocimiento (ver Tabla 1), destacando entre ellos por su mayor peso los de Administración y

¹ Para un estudio más detallado del proceso ver Díez et al (2008, pp. 114-118).

Marketing, los de Geografía, Historia, Arte y Arqueología, así como los de Filología, tanto en el caso de las materias troncales/obligatorias como en el de las de libre configuración/optativas.

El motivo para hacer un doble análisis radica en que la diferencia entre las materias objeto de estudio de los alumnos de las distintas instituciones vienen marcados fundamentalmente por el conjunto de asignaturas obligatorias y troncales de los correspondientes planes de estudios, pues éstas deben ser cursadas por todos los estudiantes, en tanto que las optativas o de libre configuración pueden aumentar o disminuir la divergencia entre las titulaciones obtenidas entre los diversos planes en función de las decisiones personales de los alumnos.

Áreas de Conocimiento
Administración y MK
Contabilidad y Finanzas
Derecho
Matemáticas y Estadística
Economía
Filología
Geografía, Historia, Arte, Arqueología
Psicología, Sociología, Filosofía y Antropología
Informática
Ecología
Bioquímica, Biología Molecular, Nutrición y Bromatología
Construcciones arquitectónicas

Tabla 1: Áreas de Conocimiento analizadas. Fuente: Elaboración Propia

Universidades	Créditos Obligatorios/Troncales	C. Libre Config/optativas
Alicante (N) ²	1	1
Valencia (N)	1	1
Complutense de Madrid (N)	1	1
Carlos III de Madrid (N)	1	1
Illes Balears (N)	1	1
Rey Juan Carlos (V) ³	1	1
Complutense de Madrid (V)	1	1
Las Palmas (N)	1	2
Rey Juan Carlos (N)	1	2
Escola Universitària de Turisme (U. de Girona) (V)	1	2
Illes Balears (V)	1	2
Las Palmas (V)	1	2
Univesitat Oberta de Catalunya (V)	1	2
Autónoma de Madrid (N)	1	3
Autónoma de Madrid (V)	1	3
Univesitat Oberta de Catalunya (N)	2	1

² N= Plan de Estudios correspondiente al Grado de Turismo.

³ V= Plan de Estudios correspondiente a la Diplomatura de Turismo

Sevilla (N)	2	2
Alicante (V)	3	2
Carlos III de Madrid (V)	3	2
Sevilla (V)	3	2
Universidad Autónoma de Barcelona (V)	3	2
Valencia (V)	3	4
Universidad Autónoma de Barcelona (N)	4	1
Escola Universitària de Turisme (U.de Girona) (N)	4	2

Tabla2: Clústers. Fuente: Elaboración Propia

El primer análisis cluster es el referido a las asignaturas troncales/obligatorias. Este análisis nos permite apreciar la existencia de cuatro clusters claramente diferenciados. Un primer cluster (cluster 1), incluiría más del 60% de los planes de estudio analizados (15 de los 24), ocho de ellos de grado (66%) y 7 de diplomatura. Cinco de las universidades presentes en dicho cluster lo están en tanto en el caso de sus planes nuevos como en el de los antiguos, lo cual demuestra una homogeneidad en la evolución de sus planes de estudios en lo relativo al peso de las diversas materias. Este es el caso de las universidades Autónoma y Complutense de Madrid, Illes Baleares, Las Palmas y Rey Juan Carlos I. Por el contrario, el segundo y cuarto cluster recogen dos planes de grado cada uno de ellos, en tanto que el tercero solamente incluye el resto de planes de diplomatura (5 de ellos).

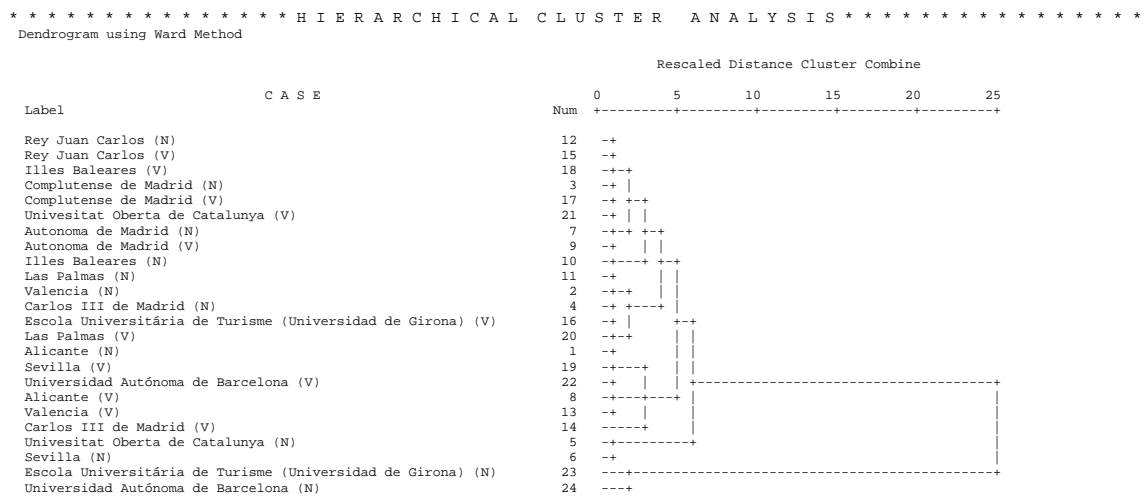


Figura 1: Análisis clúster de asignaturas obligatorias/troncales. Fuente: Elaboración Propia

El primer clúster se caracteriza como se puede apreciar en el Gráfico 1 por el bajo peso alcanzado por las materias de Administración de Empresas y Marketing (segundo cluster con media más baja) y una cercanía bastante grande en el conjunto de los conocimientos a la media de los 24 planes analizados.

El tercer clúster está integrado por el resto de estudios de diplomatura en turismo. Los nuevos planes de grado de las universidades de este grupo aparecen clasificados en los otros tres clústeres, produciéndose por tanto una mayor dispersión entre los nuevos planes respecto a los antiguos en dichas universidades. Como característica a destacar de los planes incluidos

en este clúster se encuentra el reducido peso que los tres grupos de conocimientos más importantes en el conjunto de los planes de estudio de turismo: Administración y Marketing, los de Geografía, Historia, Arte y Arqueología, así como los de Filología. En todos ellos su valor medio es el inferior.

La segunda agrupación (cluster 2), formado por los nuevos planes de las universidades de Sevilla y Oberta de Cataluña, se caracteriza por el elevado peso relativo de Administración y Marketing (33,75%, el segundo más elevado), el relativamente bajo peso del área de conocimiento de Filología (por debajo de la media solo por delante del clúster 3) y la práctica desaparición de las enseñanzas de Contabilidad y Finanzas.

Creditos asignaturas obligatorias/trocales

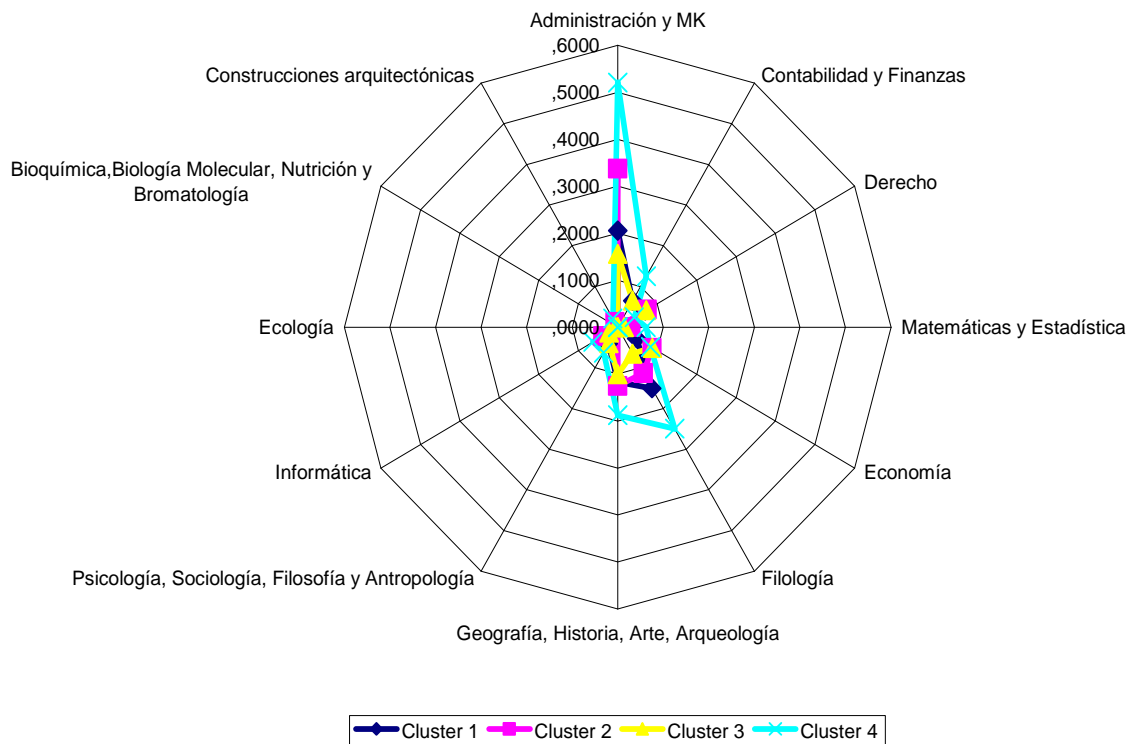


Gráfico 1: Porcentaje medio de créditos por áreas de conocimiento y clúster. Fuente: Elaboración Propia

El cuarto y último clúster, integrado por los planes nuevos de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Escola Universitària de Turisme (Universidad de Girona), se caracteriza por ser el de mayor peso de las materias de Administración y Marketing (52%), Filología (25%) y Geografía, Historia, Arte y Arqueología (18,75%), que a su vez eran aquellos con más peso en el conjunto de las titulaciones analizadas, siendo muy reducida la participación de las otras nueve áreas de conocimiento (menos del 5% en conjunto).

El segundo análisis clúster es el referido a las materias optativas o de libre configuración. Estas materias permiten que los alumnos personalicen su titulación para adecuarla en mayor medida a sus gustos y futuro profesional mediante la especialización gracias a la elección de aquellas que consideren más convenientes. Una vez más se han escogido los cuatro clústeres más representativos. El primer clúster incluye nueve titulaciones (seis de grado y tres de diplomatura), el segundo doce (cinco de grado y siete de diplomatura), siendo el tercero y cuarto aquellos que cuentan con menos componentes (2 y 1) respectivamente. Es de destacar que en el caso de las asignaturas optativas/de libre configuración más de la mitad de las 12 universidades analizadas clasifican sus planes de grado y de licenciatura en el mismo cluster (ver Figura 2).

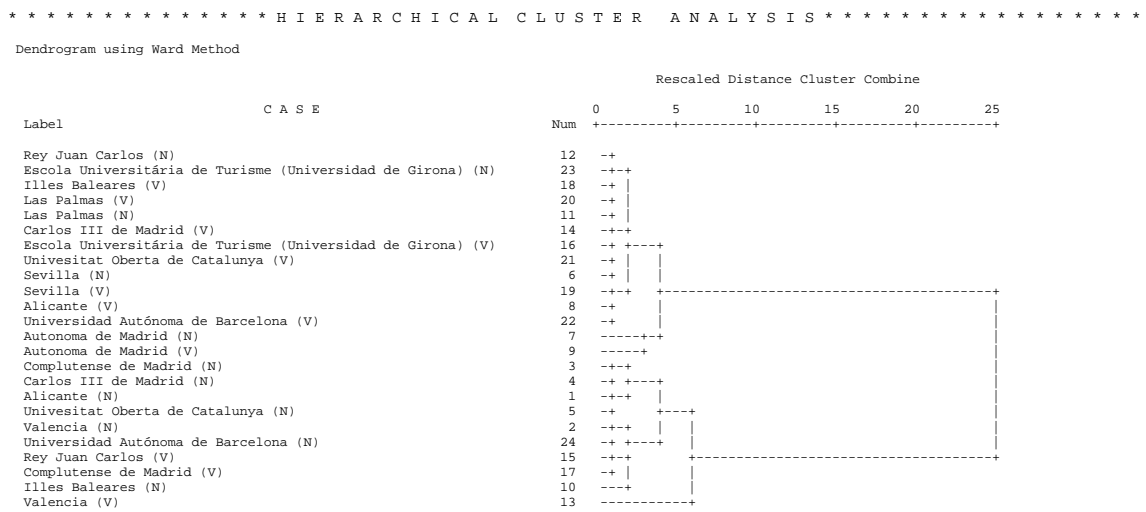


Figura 2: Análisis clúster de asignaturas optativas/libre configuración. Fuente: Elaboración Propia

Analizando el peso de las diversas áreas de conocimiento en cada uno de los clusters (Gráfico 2) se puede apreciar que el clúster número 1, el segundo más numeroso en su conjunto y primero entre los estudios de grado, se caracteriza por su elevado peso de las asignaturas de Administración de Empresas y Marketing entre sus optativas/de libre configuración, con un valor unas cuatro veces superior a los de los clústeres 3 y 4. En el resto de materias se encuentra cercano a la media o en posiciones inferiores. El clúster 2, que incluye a la mitad de los planes de estudio analizados se caracteriza por su oferta cercana a la media en casi todos los campos de estudio, excepto el de Administración y Marketing, donde obtiene un valor de la mitad de la media del conjunto de titulaciones. El clúster número tres, que solamente incluye los dos planes de estudio de la Universidad Autónoma de Madrid se caracteriza por la baja oferta de materias optativas en el campo de la Administración y el Marketing (5% frente a un 12,6% de media) y al elevado peso de Filología y Geografía, Historia, Arte y Arqueología, con una oferta entre dos y tres veces superior. Por último, el clúster número 4 se encuentra únicamente la titulación de Diplomatura en turismo de la Universidad de Valencia, destacando por la alta concentración de oferta de optativas en cinco de las doce

áreas de conocimiento analizadas, destacando las de Economía, Administración y Marketing y Contabilidad y Finanzas.

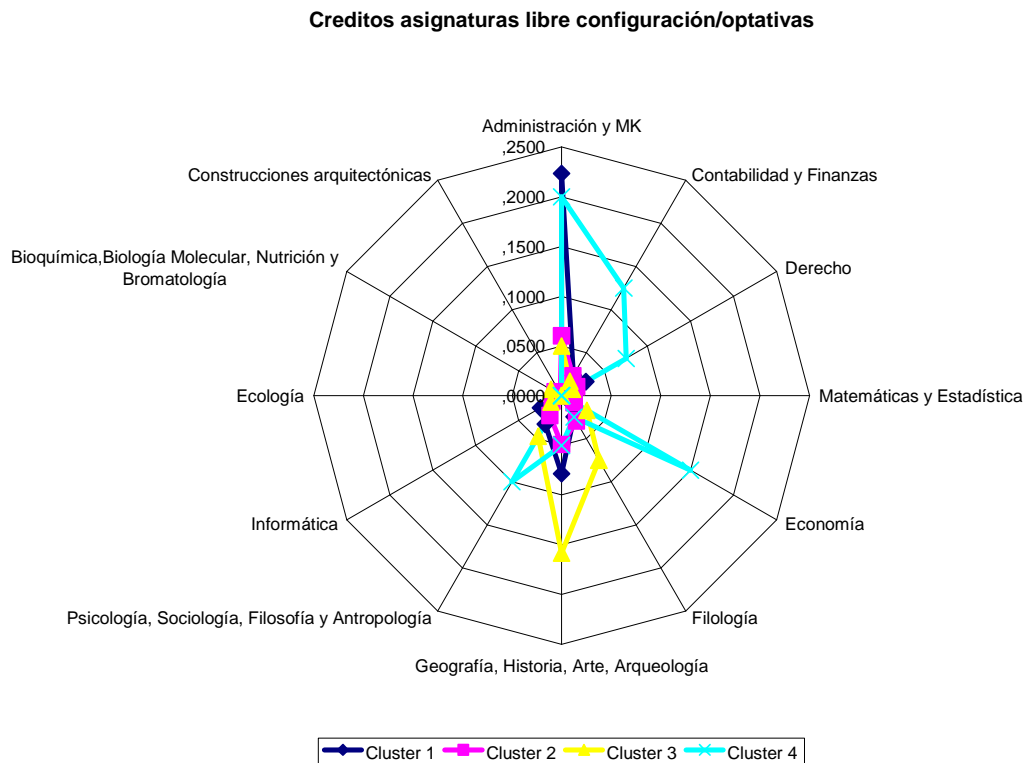


Grafico 2: Porcentaje medio de créditos por áreas de conocimiento y clúster. Fuente: Elaboración Propia

4. CONCLUSIONES

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con su nuevo sistema de créditos (ECTS) ha supuesto una importante reforma en la enseñanza superior y, por ende de la enseñanza universitaria (metodología docente, sistemas de evaluación, asignación de profesores al PAAD, reparto de créditos, distribución espacial, cambios en los órganos de gobierno y en los planes de estudios...).

Una institución que, a groso modo, se ha visto abocada a hacer frente y superar los cambios acaecidos en su entorno, incluso una importante crisis económica y financiera como la actual, con todo lo que hecho conlleva de cara a los recursos y medios, la importancia de adecuar educación a necesidades sociales, de adaptar sus estrategias y metodologías docentes al ritmo vertiginoso de las TIC, tratando de hacer un uso eficiente de los escasos recursos disponibles, y preparando los profesionales del futuro, en el caso que nos ocupa, del sector turístico.

En base a lo anterior y, con el propósito de mostrar el cambio experimentado en la enseñanza superior a lo largo del arduo proceso de reforma iniciado con Bolonia en aras a la consecución final de la excelencia docente, se han realizado dos análisis clúster sobre un total

de 24 planes de estudio (12 de diplomaturas y 12 de grado) correspondientes a 12 universidades españolas. El primero de ellos sobre las asignaturas troncales/obligatorias y el segundo sobre las optativas/de libre configuración, agrupadas en un total de 12 áreas de conocimiento destacando entre ellos por su mayor peso la de Administración y Marketing, la de Geografía, Historia, Arte y Arqueología, así como la de Filología.

El primer análisis clúster, referido a las asignaturas troncales/obligatorias, permite apreciar la existencia de cuatro grupos claramente diferenciados. Un primer clúster incluye más del 60% de los planes de estudio analizados. Cinco de las universidades presentes en dicho clúster lo están en tanto en el caso de sus planes nuevos como en el de los antiguos, lo cual demuestra una continuidad en la evolución de sus planes de estudios. En él destaca el bajo peso relativo de las materias de Administración de Empresas y Marketing. El segundo y cuarto clúster recogen dos planes de grado cada uno de ellos y se caracterizan por el elevado peso de algunas materias respecto a la media, especialmente el campo de Administración y Marketing. El tercer clúster está integrado por el resto de estudios de diplomatura en turismo, obteniendo una baja ponderación de las tres áreas de estudio más comunes.

El segundo análisis clúster es el referido a las materias optativas o de libre configuración. En este segundo análisis hay dos clústeres (1y 2) con muchos elementos (9 y 12 planes) y otros dos con pocos elementos. El clúster número 1 se caracteriza por el elevado peso de las asignaturas de Administración de Empresas y Marketing con un valor unas cuatro veces superior a los de los clústeres 2 y 3. El Clúster 2 destaca por su oferta cercana a la media en casi todos los campos de estudio, excepto el de Administración y Marketing, donde obtiene un valor de la mitad de la media del conjunto de titulaciones.

5. BIBLIOGRAFÍA

Antón Ares, P., Zubillaga del Río, A. y otros (2005). "La formación del profesorado para la implantación de las TICs como soporte a los nuevos modelos derivados del espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", I Jornadas TIC en la UNED.

Balagué Puxan, F. (2007). "Recursos tecnológicos y profesorado universitario en el marco del EEES", Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 8 (1).

Carrasco Pradas, A.; Gracia Expósito, E. y De la Iglesia Villasol, C. (2005). "Las TIC en la construcción del espacio europeo de educación superior. Dos experiencias docentes en teoría económica", Revista Iberoamericana de Educación, 36(1), 1-15.

Díaz Fernández, M. C. y Quirós Tomás, F. J. (2009). "La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior del sistema de evaluación en operaciones procesos de producción", Jornadas sobre Experiencias Docentes, 2 de Diciembre, Sevilla, 199-215.

Documento-Marco (2003). La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, Documento-Marco, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Febrero 2003.

http://biplot.usal.es/SPSS/CURSO_VERANO_AC.pdf (5 Junio 2012).

http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/rmc/documentos/cluster.PDF (13 Enero 2012).

Espasandín Bustelo, F.; Díaz Fernández, M. C. y Quirós Tomás, F. J. (2010). "Higher Education of Tourism in Spain and Its Adaptation to The European Higher Education Area", *BRAZILIAN PUBLIC ADMINISTRATION REVIEW*, 44 (5), 1191-223.

Gamero Gómez, S. (Coordinador) (2009). *Competencias Profesionales para los universitarios de la Universidad de Sevilla*, Junta de Andalucía, Conserjería de Innovación, Ciencia y Empresa y Universidad de Sevilla, Depósito Legal: SA-96-2009.

García Manjón, J.V. y Pérez López, M.C. (2008). "Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad", *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653, 46, 9 – 10 de septiembre de 2008.

González, J. y Pagani, R. (2009). "Declaración de Bolonia: Adaptación del Sistema Universitario Español a sus directrices", en <http://www.us.es/include/frameador2.php?url=/us/temasuniv/espacio-euro>, en *Temas Universitarios US (EEES)*.

Pittinsky, M. (comp.) (2006). *La universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior*. Málaga: Aljibe.

Puig, H. (2006). "Diseño de guías docentes según las competencias específicas de Turismo", *Jornada sobre Competencias en Turismo y Evaluación de la Experiencia Piloto*, Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, Universidad de Sevilla, 12 de mayo de 2006.

Severt, D.; Tesone, D.; Bottorff, T. y Carpenter, M. (2009): "A World Ranking of the Top 100 Hospitality and Tourism Programs", *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 33, 451-471.

Trochim, W. (1989). "An introduction to concept mapping for planning and evaluation", *Evaluation and program planning*, 12 (1), 1-16.

EXPERIENCIA EN EL PROYECTO DE PROFESORES NOVELES

Ana I. Irimia Diéguez

Antonio Blanco Oliver

Filippo di Pietro

Manuela Vega Pascual

Dpto. de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Universidad de Sevilla

anairimia@us.es

RESUMEN

Este trabajo recoge la experiencia de tres profesores noveles y una profesora mentora, tras su participación en el proyecto “Formación del Profesorado Novel” organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2011-2012. Las conclusiones de la experiencia recogen la opinión personal de los autores abarcando mejoras tanto en aspectos personales como organizativos relativos a la labor docente.

Palabras clave: docencia, innovación, novel, mentor.

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

1.1 Proceso de constitución del equipo.

La implantación de los nuevos grados ha supuesto un importante incremento en las necesidades docentes tanto en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales como en la de Turismo y Finanzas, en las que impartimos docencia. En especial, el grado de Finanzas y Contabilidad ha repercutido de forma significativa en nuestro departamento, y en consecuencia, ha generado la contratación de nuevo profesorado que debía incorporarse a la actividad docente de manera inmediata.

El grupo participante en el Programa de Formación de profesores Noveles organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2011-2012, está formado por tres profesores noveles y una profesora mentora pertenecientes al departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones de la Universidad de Sevilla, y adscritos al área de conocimiento Economía Financiera y Contabilidad, en concreto, todos imparten asignaturas de Finanzas.

Dos de los profesores noveles han sido becarios del Plan Propio de la Universidad de Sevilla, la tercera integrante novel del grupo es una profesora a tiempo parcial, con experiencia profesional previa, y la profesora mentora posee 16 años de experiencia en la Universidad, aunque nunca había participado en un proyecto de estas características.

Adicionalmente, los profesores de este grupo trabajamos en el mismo grupo de investigación, pero la idea de ahondar en los aspectos docentes nos pareció muy interesante, pues el intercambio de experiencias y opiniones con otros profesores, nos serviría de ayuda para afrontar y mejorar la dura y, a veces, gratificante tarea de la docencia. Además, la formación docente de los integrantes del grupo, salvo cursos muy específicos realizados a través del ICE, procedía básicamente de conversaciones informales con otros profesores del área y centradas en aspectos relacionados con la programación de las clases, contenido o material, y evaluación del alumnado.

2. OBJETIVOS

La iniciativa de realizar el curso partió de los profesores noveles y fue respaldada por el compromiso e interés de nuestra mentora. Entendimos que era una gran oportunidad para reflexionar y debatir sobre tareas cotidianas y relevantes de nuestro quehacer profesional, una vía para mejorar nuestra formación y adquirir nuevos recursos y conocimientos para desarrollar nuestra labor docente y que finalmente se traduzca en unos mejores resultados académicos y una mayor satisfacción personal y, también, del alumno.

3. METODOLOGÍA

Siguiendo a Martínez Carazo (2006:182) aplicamos la metodología de estudio de caso para plantear el problema, realizar preguntas de investigación y fijar objetivos; tras la obtención de

datos basados en nuestra experiencia e inquietudes, nos permitirá realizar un análisis y extraer conclusiones.

3.1. Temas / Tópicos trabajados.

El programa que se ha desarrollado a lo largo de todo el curso académico 2011/12 está recogido en Sánchez Moreno (2008) y era diferente para los profesores noveles y para la profesora mentora.

En el caso de los profesores noveles, el proyecto consistía en el desarrollo de diversas tareas sobre diferentes aspectos de la educación universitaria. Concretamente se han estudiado los siguientes cinco módulos:

1. Condiciones organizativas de la educación en la institución universitaria.
2. Formas de entender el aprendizaje en los estudiantes universitarios.
3. Metodologías activas para la enseñanza universitaria.
4. Evaluación de alumnos.
5. Análisis de programas docentes.

Además, se han trabajado mediante encuentros presenciales de 8 horas de duración, tres módulos temáticos:

1. Taller de logopedia y cuidado de la voz.
2. Taller de control de la clase mediante lenguaje no verbal.
3. Taller de relajación y expresión corporal.

El objetivo de estos módulos y talleres es que el profesor novel adquiriera una formación integral en diversas materias que serán utilizadas diariamente en su actividad laboral. Además, se pretende que los profesores noveles conozcan las nuevas herramientas y formas de aprendizaje que gracias a las nuevas tecnologías han aparecido en los últimos años. Especialmente importante es el cambio producido en la forma de impartir las clases, partiendo de un tipo de clase basada en la lección magistral la tendencia ha ido encaminada a otro tipo de clase sustentada en la interacción con los alumnos mediante herramientas informáticas y/o directamente mediante participación de los mismos en las clases a través de preguntas-respuestas. Además, desde nuestro punto de vista, es realmente importante el módulo de evaluación de alumnos ya que en el mismo se analizan las vías más novedosas y modernas de evaluación, siendo estas muy diferentes al tradicional examen escrito usado en el ámbito universitario. Concretamente, en la actualidad se pretende que el alumno esté en continua evaluación utilizando diferentes aspectos para ello.

En el caso de la profesora mentora, se realizaron diversas reuniones, con otros profesores mentores, en la Facultad de Ciencias de la Educación. En la primera de ellas se dio a conocer, por un lado, el proceso de mentorización y, por otro, el programa a seguir, las herramientas y la presentación. Había disponible bibliografía específica que fue comentada en la reunión y que a la mayoría de los profesores procedentes de carreras técnicas, nos parecía una lectura

bastante ardua. No obstante, el intercambio de experiencias entre los profesores en dicha reunión, resultó bastante enriquecedor pues mostraba las diferentes perspectivas y experiencias que pueden surgir en el ámbito universitario como consecuencia de la diferente masificación entre las distintas facultades de la Universidad de Sevilla y las peculiaridades de las materias a impartir.

3.2. Procedimientos.

En el caso de los profesores noveles, los módulos mencionados se trabajaban de forma individual o colectivamente por del grupo y se entregaban a través de la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla. Para realizar cada tarea se nos facilitaba bibliografía y se nos hacía partícipe de un foro de debate en el cual podíamos poner de manifiesto nuestras inquietudes o pensamientos sobre los diversos temas que se trataban. Consideramos que la bibliografía proporcionada en cada uno de los módulos era suficiente para adquirir conocimientos avanzados de cada tema objeto de estudio.

No obstante, especialmente interesante nos pareció el foro como herramienta para intercambiar opiniones acerca de la tarea con el resto de profesores noveles participantes en el programa. En este sentido, el foro es una de las herramientas más útiles de las que disponen los participantes en el programa para resolver dudas y compartir experiencias y opiniones. Por tanto, creemos que promocionar el foro y animar a todos los participantes del programa a que intercambien comentarios y opiniones en él, es muy positivo para aprender sobre las diferentes áreas temáticas.

Siguiendo la metodología de los Ciclos de Mejora (Sánchez Moreno y Mayor Ruiz, 2006:928 y ss.) tuvimos una primera reunión grupal para planificar nuestro trabajo. De las dos opciones para realizar las entrevistas entre profesores noveles y la profesora mentora, todos estuvimos de acuerdo en que las entrevistas fuesen grupales, en lugar de individuales, pues dado el nivel de confianza en el grupo nos parecía más enriquecedor. Nos centramos en identificar las áreas problemáticas. En nuestro caso, las asignaturas eran comunes, impartíamos docencia en distintos grados, grupos y asignaturas, pero siempre se utilizan contenido y sistemas de evaluación comunes para todos los grupos de una asignatura¹. Ello genera bastante seguridad en los profesores noveles, pues se encuentran con objetivos, contenido, materiales y una programación elaborada.

En consecuencia, nuestra problemática radicaba en la gestión de la clase y de las relaciones humanas. Las principales inquietudes que surgieron fueron:

- a. ¿Cómo fomentar la participación en clase?
- b. ¿Cómo gestionar al “listillo” de la clase?
- c. ¿Cómo tratar a los alumnos conflictivos y habladores? Máxime en grupos numerosos.
- d. ¿Cómo motivar a un grupo apático?

¹ Existen asignaturas, por ejemplo Introducción a las Finanzas en el grado de Finanzas y Contabilidad, con 11 grupos.

Asimismo, se planificaron las primeras clases a grabar, dos de los profesores noveles fueron grabados en enero, y el tercero y la profesora mentora a principios del segundo semestre. Las grabaciones las realizamos los integrantes del grupo, por lo que asistíamos a clase de nuestros compañeros, con la consiguiente sorpresa del alumnado.

El visionado de dichas grabaciones fue realizado en grupo, primero sin sonido, y luego activamos el sonido. El análisis del vídeo se realizó siguiendo el esquema de Mayor (1997:20) que sistematiza los aspectos a analizar en tres categorías: aspectos didácticos, visuales y orales. Además de la grabación, habíamos asistido a parte de las clases, lo que nos permitía tener una idea más clara de cómo se habían desarrollado las mismas, porque al principio de la grabación había una cierta timidez que luego se iba superando, a medida que el profesor se olvidaba de la cámara. Aún así, las opiniones eran bastante diversas. Hubo un intercambio de pareceres, de técnicas, de comentarios constructivos, que nos hizo intentar vernos cómo nos ven los demás, y también pensar en cómo creemos que nos ven los alumnos.

Uno de nuestros principales problemas es que las clases son muy numerosas, y en algunos casos, al ser próximas a los exámenes, la asistencia podía estar cercana a las 100 personas. Además, es necesario intercalar continuamente contenidos teóricos con casos prácticos y hacer partícipes a los alumnos para que sigan el contenido. En cada clase, intentamos impartir los conocimientos teóricos necesarios para resolver cuestiones prácticas que sirven para profundizar en la solución de los problemas.

La expresión corporal, los gestos, el contacto visual con los alumnos fue otro de los aspectos en los que hubo diversidad de opiniones.

Tras reflexionar sobre los comentarios generados en el visionado quedamos emplazados para una nueva entrevista de análisis en la que se pretendía dar respuesta a las inquietudes planteadas al principio del proyecto.

Las grabaciones se repitieron en el mes de mayo. Volvimos a reunirnos después de las mismas para un nuevo análisis. Quedó patente una evolución en el control de la situación por parte de los profesores noveles.

En estas grabaciones desaparecieron esos nervios de los minutos iniciales, observamos una mejor expresión corporal y contacto visual con el alumnado que se hacía evidente en una mayor y más fluida interacción entre profesor y alumnos.

En esta misma reunión del visionado y análisis de las segundas grabaciones, tratamos las inquietudes planteadas al inicio del proyecto. Los resultados y el balance general fueron positivos, habíamos mejorado en esos aspectos expuestos, principalmente consiguiendo una mayor participación y atención de los alumnos y en la gestión de alumnos habladores.

Por último, tuvimos una reunión final a últimos de junio en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Educación para compartir las experiencias de los distintos grupos y realizamos una encuesta valorando diversos aspectos del programa.

3.3. Recursos utilizados.

En cuanto a los recursos utilizados en el programa podemos decir que han sido diversos. En primer lugar, se ha utilizado la herramienta virtual de la Universidad de Sevilla (WEB CT). Esta herramienta ha permitido poner en contacto a profesores noveles entre si y también con los coordinadores del programa. Mediante la WEB CT se han presentado los módulos y las tareas a realizar, siendo además la vía mediante la cual se aportaba la bibliografía a consultar para la realización de las diferentes tareas. Pensamos que la WEB CT es una de las mejores herramientas y más útiles de entre las utilizadas a lo largo del desarrollo del programa.

Un segundo recurso ha sido las reuniones presenciales entre los organizadores del programa y los profesores noveles y mentores. En estas reuniones se daban las directrices a seguir y los objetivos del programa. Además, se debatían algunos aspectos de la educación universitaria y cada profesor daba su opinión. También estas reuniones eran utilizadas para conocer a los diferentes participantes y los motivos que le han llevado a participar en el programa.

Otro de los recursos más relevantes utilizados en el desarrollo del programa ha sido las grabaciones, y posterior visionado, tanto de nuestras clases como de las de los otros profesores del grupo. Además, la asistencia a clases de los demás profesores del grupo también nos ha ayudado en este sentido. Esta herramienta es sumamente útil ya que con ella se ven nuestros defectos y virtudes a la hora de impartir las clases y relacionarnos con los alumnos. Además, se aprende bastante de los compañeros del grupo ya que se puede observar cómo ellos afrontan las mismas situaciones con otras herramientas o enfoque. Un aspecto muy importante de esta herramienta es que se ha dado dos ciclos (esto es, dos grabaciones por cada profesor). Con ello se pretende aprender de los errores cometidos en la primera de las grabaciones y eliminar los mismos posteriormente. De cara a mejorar individualmente la forma de impartir las clases y gestionar a los alumnos, una de las mejores vías es observar cómo lo hacemos e intentar, posteriormente, eliminar los errores cometidos.

4. RESULTADOS

4.1 Análisis de aspectos docentes.

El hecho de observar cómo nuestros compañeros imparten clase y se enfrentan a situaciones comprometidas nos sirve para reflexionar sobre determinados aspectos de la docencia, que siguiendo la bibliografía del proyecto, podemos clasificar en:

4.1.1 Aspectos didácticos.

Aspectos didácticos: tipos de preguntas a realizar para motivar, para reflexionar, para obtener *feedback*, para mantener la atención, etc. Uso adecuado de los recursos comunes de la materia a impartir: transparencias, casos prácticos resueltos, propuestos, uso de manual, de bibliografía adicional, de Internet.

4.1.2. Aspectos visuales.

Aspectos visuales: expresión corporal, facial, la proximidad con el alumno y el movimiento en el aula entre otros.

4.1.3. Aspectos orales.

Aspectos orales: evitar muletillas, manejar las pausas o silencios, el uso de la palabra y la voz, la vocalización, el ritmo del discurso, la claridad en la exposición.

4.2. Actuaciones.

Después del primer ciclo de análisis y planteados los problemas principales, citados anteriormente, detallamos una serie de actuaciones para intentar solventar dichos problemas.

Así para *fomentar la participación en clase*, conscientes de la importancia que tiene este aspecto, pensamos que debíamos utilizar un discurso claro comprensivo y pausado, intentar cuando fuera posible relacionar los temas con las experiencias e intereses de los alumnos, fomentar los debates por medio de los trabajos en grupos, incluir la participación en la evaluación final del alumno.

Otro punto de nuestro interés era *identificar instrumentos y actuaciones para solucionar el problema de los alumnos conflictivos y/o habladores*. Para ello, consideramos que una de las actuaciones podría ser reforzar los comportamientos deseables a través de premios o recompensas. En este caso, no todo el quipo estaba de acuerdo con este tipo de actuaciones sobre todo en el premiar conductas que en teoría deberían ser las únicas permitidas en una clase. Así que hemos decidido utilizar diferentes métodos cada uno en su grupo y luego analizar las diferentes actuaciones en el segundo ciclo.

Para resolver el problema de cómo motivar una clase o grupo apático nos hemos dado cuenta en seguida que muchas de las actuaciones que nos proponíamos coincidían con las propuestas para fomentar la participación en clase, esto no nos ha permitido llegar a la conclusión de que una clase participativa es también una clase menos apática.

Una vez realizado el segundo ciclo de actuación hemos testado si las prácticas llevadas a cabo en el primer ciclo han dado el resultado esperado.

En general, todos los miembros del equipo pensamos que nuestras actuaciones en clase habían mejorado debido a una concienciación de nuestro rol docente en la clase, esto nos ha permitido actuar con más coherencia y mejor actitud respecto los objetivos que nos habíamos propuesto. Las clases analizadas en el segundo ciclo eran más claras, mejor organizadas, se presentaba la información a los alumnos de forma más esquemática diciéndole desde el primer momento el objetivo de la clase. Las clases eran también más dinámicas y participativas. Con respecto a los problemas específicos identificados en nuestros grupos, hemos conseguido realizar una serie de dinámicas en clase que han conseguido que nuestros alumnos fueran más participativos y menos apáticos.

El problema que más debate había traído en el análisis del primer ciclo, acerca de cómo tratar los alumnos conflictivos/habladores, hemos concluido en que en este segundo ciclo nuestra actuaciones habían mejorado respecto a este tipo de alumnos, aun así el problema no estaba del todo resuelto, en las clases más numerosas seguían teniendo protagonismo este tipo de alumnos, a pesar de las diferentes estrategias adoptadas por los profesores noveles. Un elemento positivo que nos ha supuesto el empleo de las nuevas estrategias hacia estos alumnos, como por ejemplo pedirle si eran tan gentiles de contar a todo el grupo lo que se estaban hablando o comentarles que veíamos como una buena práctica que quisiesen debatir entre ellos lo que no entendían de la asignatura pero que era más productivo para todos si la compartían, ha sido que los alumnos en general se mostrasen más atenciosos y fueran menos tolerantes con los compañeros habladores haciendo ellos mismos el rol de control para que los habladores interrumpiesen su comportamiento.

4.3. Dificultades y problemas.

En todos estos meses hemos tenido que afrontar y superar algunos inconvenientes hasta llegar al punto final de elaborar la memoria del curso, en la que se basa este artículo.

La principal dificultad con la que nos hemos encontrado ha sido con el tiempo, la escasa disponibilidad de cada uno de los participantes para prestar la dedicación que requiere el curso. En ocasiones ha venido motivada por incompatibilidad de horarios con los talleres y reuniones organizadas, y en otros momentos, motivada por la carga de trabajo de la que cada uno de nosotros somos responsables. A esto tenemos que añadirle las dificultades a la hora de trabajar en equipo pues tenemos horarios de clase diferentes y en ocasiones ha sido difícil unificar horarios, especialmente cuando algún compañero se encontraba de estancia.

En esta línea otra dificultad ha sido la importancia que tiene en nuestro desarrollo profesional la actividad investigadora, siendo esta primordial para el profesor universitario pues de ella depende la continuidad en nuestra carrera docente. En ocasiones resulta difícil compaginar con las tareas puramente docentes, y muy especialmente en nuestro caso, que al ser noveles necesitamos mucha más dedicación para nuestra formación y conseguir transmitir al alumno los conocimientos adecuados.

A menudo nos ha resultado difícil enfrentarnos a las tareas requeridas y a la amplia bibliografía recomendada en cada una de estas tareas, al versar sobre una materia muy diferente a nuestra área de conocimiento.

Por último, hemos tenido que enfrentarnos a dificultades de carácter psicológicas como inseguridades y miedos, motivadas por la falta de experiencia. Así ha ocurrido en las grabaciones y posteriores visualizaciones, y también en alguna sesión grupal realizada a lo largo del curso.

5. CONCLUSIONES

Los profesores noveles participantes en este proyecto siempre nos hemos preguntado como era posible que no existiese un programa de formación inicial para quien se enfrentaba por primera vez a dar clases en la Universidad. Los profesores de nuestro departamento nos ayudaron dándonos sugerencias sobre la labor docente, pero faltaba una formación específica sobre los diferentes ámbitos de actuación docente, que abarcan aspectos tales como la programación de una asignatura, cómo proporcionar información o materiales a los estudiantes, o bien, metodología de la enseñanza y evaluación del alumnado. Por eso cuando tuvimos la oportunidad de participar en este programa de formación pensamos que, por fin, podríamos obtener la información y los medios para ofrecer una docencia de calidad.

En este proyecto hemos aprendido una serie de pautas a seguir en la docencia universitaria y sobretodo hemos conocido métodos diferentes para dar clases y evaluar los alumnos. Antes del curso la clase magistral era la más utilizada por los miembros del curso, tras nuestra participación en este proyecto, hemos aprendido a utilizar otras metodologías como el aprendizaje cooperativo, el método del caso y el aprendizaje basado en problemas. Otro resultado positivo de esta experiencia se manifiesta a la hora de establecer la forma de evaluar los alumnos, intentando que la fase de evaluación sea coherente con el objetivo pretendido y las metodologías de aprendizaje utilizadas.

Mi participación en este proyecto, en calidad de profesora mentora, me ha supuesto replantearme la importancia de la actividad docente que muchas veces dejamos en un segundo plano debido a las exigencias de nuestra actividad investigadora. El entusiasmo de los profesores noveles y sus inquietudes influyen en la perspectiva con la que abordamos nuestra labor docente. Las implicaciones no sólo abarcan aspectos personales sino también organizativos como la incorporación de foros y/o redes sociales en los grupos de clase, así como, la necesidad, transmitida a la dirección del departamento, de una constante actualización de la web del departamento para incorporar toda la información necesaria tanto para el profesorado (especialmente las nuevas incorporaciones) como para el numeroso alumnado.

Una vez resaltados los aspectos positivos del curso, creemos oportuno mencionar posibles mejoras a realizar mediante una continua revisión del contenido basada en la opinión de los participantes, por eso detallamos algunos puntos críticos:

- I. En nuestra opinión, la reuniones colectivas en la fase inicial del curso carecían de un liderazgo efectivo en algunos momentos puntuales, pues el excesivo debate entre los diferentes participantes, no permitía llegar a una conclusión sobre modelos de actuación respecto problemas concretos. Este problema fue especialmente relevante en el caso de las reuniones de los profesores mentores.
- II. La Webct en algunos módulos del curso se convertía en un simple contenedor de bibliografía e instrucciones para los equipos, echándose en falta una forma más efectiva y llevadera de mostrar los contenidos.

- III. El contenido de uno o dos módulos era demasiado centrado en la teoría pedagógica sobre las formas de enseñanzas, dejando en segundo plano las actuaciones prácticas respecto a casos concretos.

Como ya hemos mencionado con anterioridad, el balance de haber participado en este proyecto es positivo. Hemos adquirido nuevos conocimientos, enriquecido nuestra formación y mejorado nuestra labor docente. Aunque somos conscientes que nuestra carrera docente requiere de nuestro compromiso constante y nuestras ganas de seguir aprendiendo, porque los grupos a los que tendremos que impartir docencia en futuros cursos académicos serán todos ellos diferentes, y las prácticas válidas para unos no lo serán para otros.

Además nos dedicamos a la enseñanza universitaria, esto es, a la formación de futuros profesionales, lo que implica unas peculiaridades, ya que no sólo demandan de nosotros una formación adecuada o una buena capacidad para transmitir conocimientos didácticos, además requieren que les transmitamos valores y recursos para afrontar dificultades.

Aunque en este recorrido hemos encontrado alguna dificultad, como hemos expuesto, hemos conseguido vencerlas gracias a nuestro interés y buena disposición a la hora de trabajar en equipo; asimismo, el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo en red nos ha sido de gran ayuda. También hemos contado con la cercanía de nuestra mentora que siempre nos ha orientado en todas las tareas. Con lo aprendido durante este curso y nuestra motivación, estamos convencidos de que conseguiremos desempeñar exitosamente nuestra vocación.

6. BIBLIOGRAFÍA

Martínez Carazo, P.C. (2006). "El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica". *Pensamiento y Gestión*, nº 20. Universidad del Norte, pp. 165-193. ISSN 1657-6276.

Mayor, C. (1997). "La supervisión clínica como estrategia de asesoramiento". En Marcelo García y López Yañez (coord.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*.

Sánchez Moreno, M. (2008). "Asesoramiento en la Universidad. Poniendo a trabajar a la Experiencia". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*.

Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruiz, C. (2006). "Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y Controversias". *Revista de Educación*, 339, pp. 923-946.

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

*Eva M^a Buitrago Esquinas
Manuel J. Sánchez Franco
Rocio Yñiguez Ovando
Dpto. de Economía aplicada III¹
Universidad de Sevilla
esquinas@us.es*

RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo es conocer y valorar la innovación docente desarrollada en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en el marco del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla (2008-2012). Para ello, se realiza un trabajo de campo a partir de cual se recopila la información relativa a los proyectos de innovación que se han llevado a cabo. Para la ordenación y sistematización de la misma se diseña una ficha que permite realizar análisis desagregados por: cursos, Departamentos, titulación, tipología de la innovación y resultados. Finalmente, se concluye que la evolución seguida tanto en número de proyectos realizados como en la financiación recibida ha sido claramente decreciente. Que los proyectos realizados han afectado de manera muy distinta a los Departamentos y a las titulaciones del Centro. Por tipología se constata una mayor homogeneidad, destacando los proyectos vinculados con las metodologías de aprendizaje activo. Los resultados de los proyectos de innovación realizados han sido muy positivos.

Palabras clave: Innovación docente, docencia universitaria, docencia en Economía y Empresa.

¹ Manuel J. Sánchez Franco pertenece al Dpto. de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados y Rocio Yñiguez Ovando al Dpto. de Análisis Económico y Economía Política.

Este trabajo es resultado del Proyecto de Innovación Docente "Coordinación e Innovación Docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales" financiado con cargo a la línea de acción 9 del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla (Ayudas para la Innovación y Mejora Docente). Agradecemos el excelente trabajo realizado por el becario de apoyo al proyecto: Álvaro José García Borrego.

1. INTRODUCCIÓN

La modificación de la estructura y organización de las enseñanzas universitarias en la Unión Europea durante la década pasada impulsó un profundo proceso de reflexión sobre el papel de la Universidad y las metodologías docentes que se venían desarrollando tradicionalmente (Comisión Europea 2005, Ministerio de Educación y Ciencias 2005). A partir de las conclusiones de dicho proceso de reflexión (Álvarez 2009, Anguís 2007, De Miguel 2005 y 2006, Pons 2006), en numerosas Universidades se diseñaron actuaciones concretas que se recogieron en lo que se denominó *Planes de Docencia*.

En este sentido, en 2008, la Universidad de Sevilla aprueba un plan integral de docencia para el periodo 2008-2012 con el que se pretendió: *“facilitar instrumentos de análisis de la actividad docente y del contexto en la que se desarrolla, contribuir a la mejora integral de la docencia y facilitar los medios necesarios para aumentar la satisfacción del profesorado en cuanto a su labor docente”* (Universidad de Sevilla 2008:3).

El I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla se estructuró en torno a seis objetivos Estratégicos:

- I. Disponer de una oferta formativa de grado y posgrado atractiva.
- II. Universalizar el acceso y la difusión de la oferta académica.
- III. Disponer de la metodología adecuada.
- IV. Disponer de los mejores recursos.
- V. Disponer de un profesorado formado al máximo nivel.
- VI. Disponer de herramientas de evaluación y mejora continua de la docencia.

A cada uno de estos objetivos estratégicos se le asociaron unas líneas de acción que se han ejecutado a través de programas anuales.

En concreto, para la consecución del objetivo estratégico III, anualmente se ha abierto una convocatoria de ayudas para Proyectos de Innovación y Mejora Docente (línea 9). El objetivo específico de esta acción ha sido promover iniciativas de innovación y mejora docente que permitan llevar a la práctica distintas técnicas de enseñanza que sean coherentes con los objetivos de las asignaturas y que impliquen, en su caso, metodología de participación activa. Esta convocatoria de ayudas incluía dos modalidades en función del solicitante: Centros o Departamentos y Profesores o Equipos docentes.

La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (FCEYE) ha participado activamente en todas las convocatorias de ayudas para la Innovación y Mejora Docente desde el inicio del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla, tanto en las modalidades de Centros y Departamentos como en las modalidades de Profesorado. Estas acciones han mejorado notablemente la calidad de la enseñanza y el grado de satisfacción de los alumnos del Centro (Del Pozo 2010, Buitrago 2011 y 2012).

Al terminar el horizonte temporal cubierto por el Plan Propio de Docencia (2008-2012), nos planteamos conocer y valorar las distintas experiencias de innovación docente llevadas a cabo en el Centro.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es *conocer y valorar los proyectos de Innovación y Mejora Docente desarrollados en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales por profesores, equipos docentes, Departamentos y el propio Centro en el marco del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla.*

Para la consecución de dicho objetivo planteamos la siguiente metodología:

- a. Recopilación de información sobre los Proyectos de Innovación y Mejora Docente solicitados desde la FCEYE¹ en el marco del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla: cursos 2008-2009 a 2011-2012. Solicitud del listado de proyectos concedidos al Vicerrectorado de Docencia² de la Universidad de Sevilla. A partir de dicho listado se contactó con el responsable de cada proyecto para solicitar la memoria de desarrollo correspondiente.
- b. Sistematización y ordenación de la información recopilada atendiendo a: curso en el que se desarrolló, Departamento responsable o al que se adscriben los profesores responsables, titulación y asignaturas afectadas, tipo de innovación metodológica propuesta y resultados obtenidos.
En el ANEXO 1 se recogen los listados de Departamentos implicados en la docencia del Centro, las titulaciones que se imparten y la clasificación que hemos utilizado para conocer el tipo de innovación docente realizada.
La sistematización de la información se ha realizado a partir de una ficha diseñada para ello (ANEXO 2). Esta ficha se les envió a los profesores responsables de cada proyecto. En los casos en los que no se obtuvo respuesta, se cumplimentó a través de las memorias de desarrollo que los responsables de los proyectos deben entregar a la Universidad de Sevilla o a través de las publicaciones que hubieran realizado.
Con toda la información anterior, elaboramos una base de datos que nos ha permitido el análisis posterior.
- c. Tratamiento estadístico y análisis de la información sistematizada.
Para poder valorar correctamente los resultados obtenidos al desagregar los proyectos por Departamentos, consideramos el peso del Departamento en el Centro en función del número de profesores adscritos al mismo en relación al total de profesores con docencia en la Facultad. Asimismo, para valorar los resultados por titulaciones,

¹ Únicamente se han considerado los proyectos relacionados con las titulaciones que se imparten en la FCEYE. Se han excluido aquellos proyectos que, aun siendo realizados por profesores del Centro, analizan otras titulaciones.

² Desde el cambio de Gobierno vivido en la Universidad de Sevilla en marzo de 2012 la responsabilidad de los Proyectos de Innovación y Mejora Docente recae en el Vicerrectorado de Profesorado.

consideramos el peso del número de matriculados en cada una respecto del total de matriculados en el Centro. Esta información nos ha sido facilitada por la Universidad de Sevilla.

Por otro lado, a la hora de realizar los análisis hemos tenido en cuenta que un mismo proyecto puede ser desarrollado por varios Departamentos, afectar a varias titulaciones o tipologías de innovación.

El ítem número 8 de la ficha hace referencia a los principales resultados de los proyectos. Para facilitar el análisis de la información relativa a este ítem, a partir de las respuestas obtenidas hemos clasificado los proyectos en: se demuestra el éxito, presenta indicios de éxito, sin éxito, no sabe/no contesta o en proceso de realización.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS³

En la FCEEYE se han realizado desde el curso 2008-09 un total de 57 proyectos de Innovación y Mejora Docente, de los cuales (tabla 1): 4 son de Centro (uno por año), 2 de Departamento (ambos del Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones) y 51 corresponden a la modalidad de Profesorado.

	Número total de proyectos		Financiación total		Financiación media por proyecto
	Nº	%	Euros	%	
MODALIDAD CENTRO	4	7,0%	13.898,2€	34,4%	3.475€
MODALIDAD DEPARTAMENTOS	2	3,5%	8.499,9€	21,0%	4.250€
MODALIDAD PROFESORES Y EQUIPOS DOCENTES	51	89,5%	18.038,9€	44,6%	353'7€
TOTAL	57	100%	40.437€	100%	709,4€

Tabla 1. Análisis de la Innovación y Mejora Docente de la FCEEYE por Modalidad

Estos 57 proyectos han contado con una financiación total de 40.437€. El 34,37% de la financiación corresponde a los proyectos de Centro, el 21,02% a proyectos de Departamentos y el 44,61% a la modalidad de profesorado.

De este modo, a los proyectos de Centro se les ha asignado una media de 3.475€ por proyecto, a los de Departamentos de 4.250€ por proyecto y los de profesores de 353'67€ por proyecto. No obstante, 25 de los proyectos de la convocatoria de profesores se han desarrollado sin financiación.

³ Se han realizado análisis desagregados por: curso en el que se desarrolló la innovación, Departamento responsable, Titulación afectada, tipo de innovación o mejora docente y resultados obtenidos. Dado que las conclusiones son muy similares, en este trabajo únicamente recogemos los resultados de los análisis globales. Pueden solicitarse al autor de contacto los resultados cruzados de las distintas variables analizadas.

En total han participado como responsables de los 57 proyectos realizados, únicamente 34 profesores diferentes. Esto supone que el 50% de los profesores han sido responsables de proyectos en más de una convocatoria (el 32% en dos convocatorias y el 18% en tres).

Tal y como se recoge en el gráfico 1, la evolución del número de proyectos ha sido claramente decreciente a lo largo de los 4 años analizados: el 38'6% de los proyectos corresponden al curso 2008-09, el 26'3% al curso 2009-10, el 24'6% al curso 2010-11 y el 10'5% al curso 2011-12.

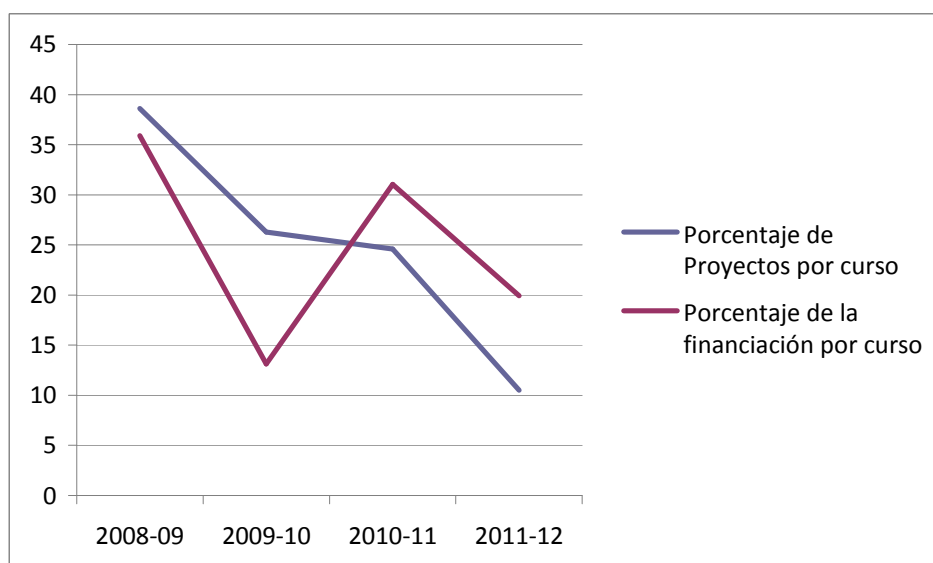


Gráfico 1: Evolución de la Innovación y Mejora Docente en la FCEYE

La evolución de las cifras de financiación ha sido más irregular: sufre una gran caída en el curso 2009-10 para aumentar notablemente en el curso 2010-11 y volver a decrecer en el curso 2011-12. No obstante, esto se ha debido a que un proyecto de Centro (con una financiación importante) se solicita en el curso 2009-10, pero no se concede hasta 2010-11 y, por lo tanto, se contabiliza en este último año. Teniendo en cuenta esta realidad, podemos afirmar que, al igual que para el número de proyectos, la tendencia de la financiación es claramente decreciente, especialmente en el último curso.

Si desagregamos la información por Departamentos⁴ responsables de la innovación o a los que están adscritos los profesores responsables (teniendo en cuenta que un mismo proyecto puede afectar a más de un Departamento), se constata el importante papel desarrollado por el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones, siendo responsable del 30% de los proyectos realizados en el Centro. En el extremo opuesto, encontramos el Departamento de Economía Aplicada II que no ha participado en ningún proyecto (gráfico 2).

⁴ Las abreviaturas que utilizamos para cada Departamento figuran en el anexo 1.

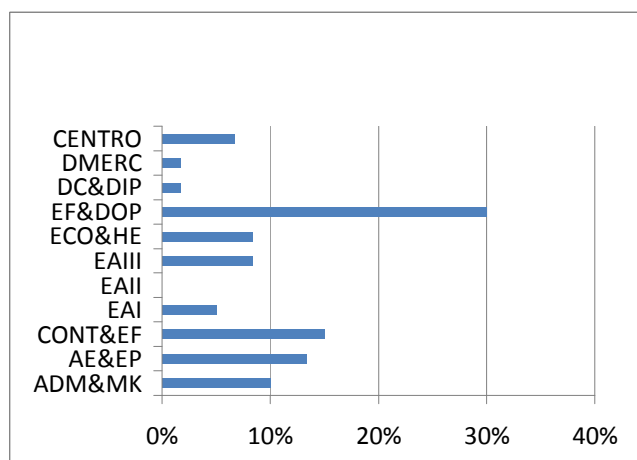


Gráfico 2: Proyectos de Innovación y Mejora Docente por Departamentos

Dado que el tamaño de los Departamentos no es homogéneo, para valorar correctamente la importancia de cada uno de ellos en la innovación docente realizada en el Centro consideramos interesante relacionar el porcentaje de proyectos vinculados a cada Departamento con el número de profesores adscritos a cada uno de ellos (tabla 2).

DEPARTAMENTOS	% PROYECTOS	PESO EN LA FCEYE	FINANCIACIÓN MEDIA (euros)	TIPOLOGÍA PRINCIPAL	RESULTADOS (% Éxito o indicios éxito)
ADM&MK	11,1%	24,8%	800€	Met. Aprendizaje Activo	33%
AE&EP	14,8%	11,5%	462,5€	Met. Aprendizaje Activo	75%
CON&EF	16,7%	14,9%	596€	Met. Aprendizaje Activo	88,9%
EAI	5,3%	12,1%	231,3€	Met. Aprendizaje Activo	66,6%
EAII	0%	-	-	-	-
EAIII	9,3%	5,9%	60€	Met. Aprendizaje Activo	100%
ECO&HE	9,3%	9,5%	8,34€	Met. Aprendizaje Activo	60%
EF&DOP	33,3%	14,9%	50€	Met. Aprendizaje Activo	55,5%

Tabla 2. Análisis de la Innovación y Mejora Docente de la FCEYE por Departamentos

En este sentido, hemos podido constatar que Economía Financiera y Dirección de Operaciones, Economía Aplicada III y Análisis Económico y Economía Política (por este orden) han desarrollado un mayor número de proyectos de los que cabría corresponderles en función del número de profesores adscritos. Por el contrario, Economía Aplicada II, Administración de

Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados y Economía Aplicada I (por este orden) han realizado un porcentaje menor al que cabría esperar. En el resto se observa un equilibrio entre ambos ítems.

Por otro lado, tampoco hay homogeneidad en la financiación media por proyectos de la modalidad de profesorado recibida en cada Departamento. En este sentido, destacan por encima de la media: Economía e Historia Económica (834€), Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados (800€), Contabilidad y Dirección Financiera (596€) y Análisis Económico y Economía Política (462,5€). Por debajo de la media quedan: Economía Financiera y Dirección de Operaciones (50€), Economía Aplicada III (60€) y Economía Aplicada I (235€).

Por titulaciones⁵ (gráfico 3) a las que afecta un proyecto (un mismo proyecto puede afectar a más de una titulación), destacan: la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas (LADE) con un 31'88% de los proyectos, la Licenciatura de Economía (LECO) con un 17,39%, el Máster Universitario en Estudios Avanzados en Dirección de Empresas (MEADE) con un 14'49% y Grado de Administración y Dirección de Empresas (GADE) con un 13'04%. Por su parte, no se ha desarrollado ningún proyecto ni en el Máster Universitario en Consultoría Económica y Análisis Aplicado (MCEAA) ni en el Máster Universitario en Economía y Desarrollo (MEYD).

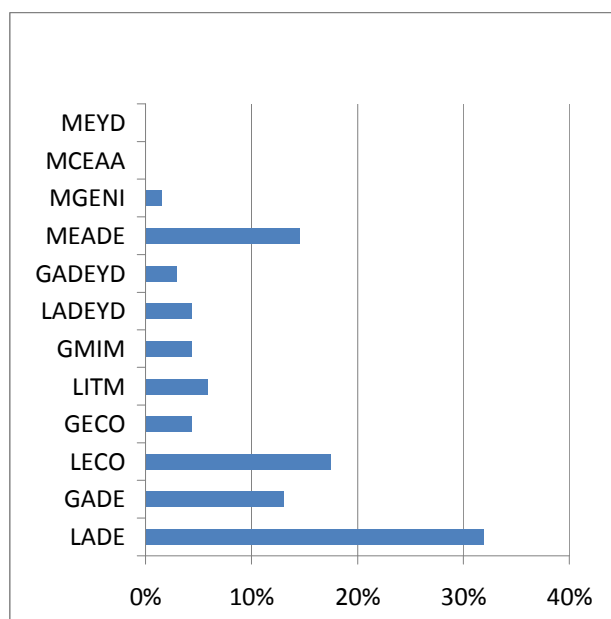


Gráfico 3: Proyectos de Innovación y Mejora Docente por Titulaciones

Para valorar estos porcentajes es necesario tener en cuenta que a partir del curso 2009-10 comienzan a extinguirse las Licenciaturas y aparecen los primeros cursos de Grado; por ello, consideramos más adecuado realizar el análisis por tipo de estudios (agrupando los resultados

⁵ Las abreviaturas que utilizamos para cada titulación figuran en el anexo 1.

de cada Licenciatura con los del Grado que le corresponde). Por otro lado, ponemos en relación el porcentaje de proyectos que afectan a una titulación con el porcentaje que suponen los matriculados en dicha titulación respecto al total del Centro (gráfico 4).

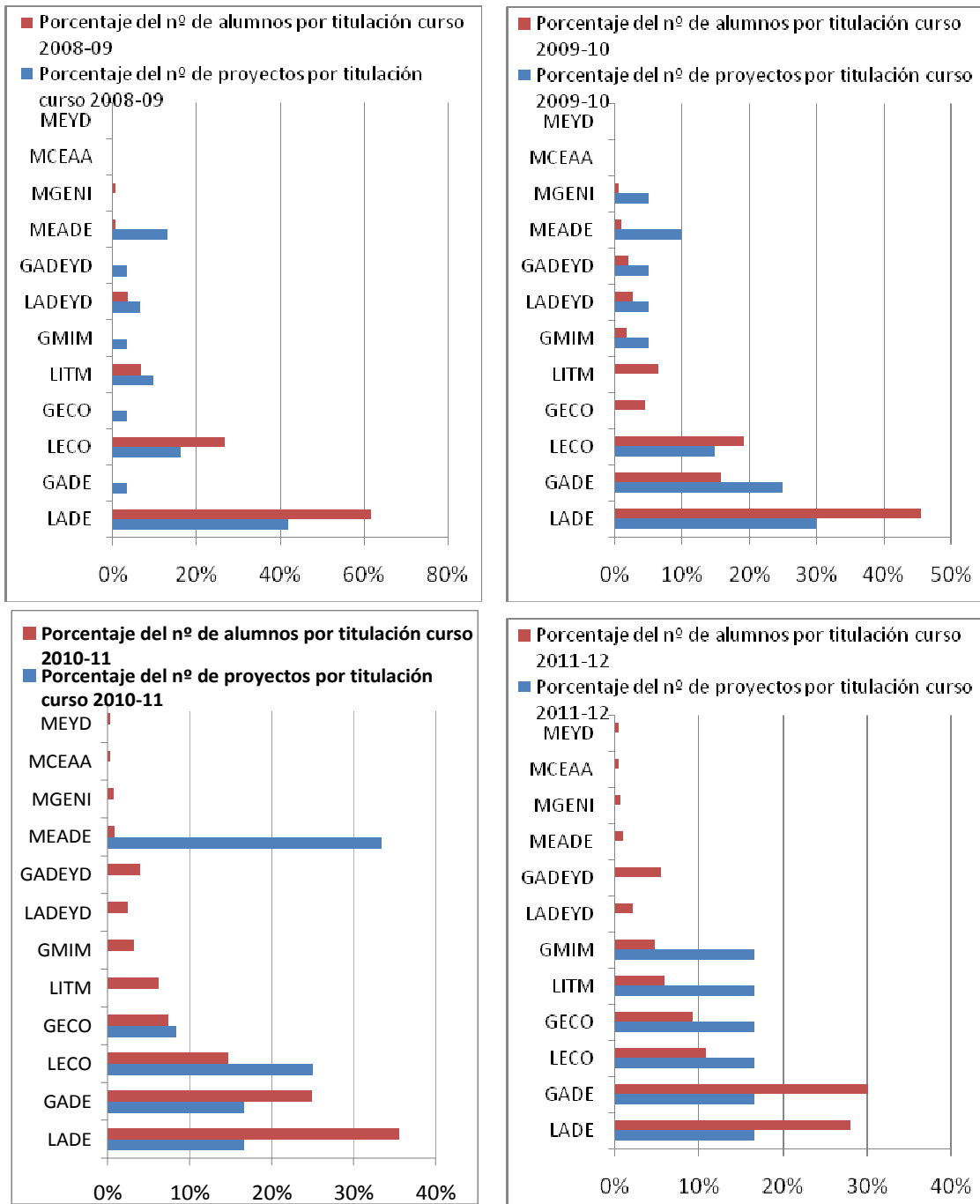


Gráfico 4: Proyectos de Innovación y Mejora Docente por peso de la Titulación en la FCEYE

En este sentido, el porcentaje que suponen los proyectos vinculados con los estudios de Administración y Dirección de Empresas (44,93%) es claramente insuficiente en relación al porcentaje de matriculados (aproximadamente un 60% a lo largo del periodo analizado). En el caso de los estudios de Economía, Marketing y los estudios conjuntos de Administración de Empresas y Derecho, los porcentajes de proyectos (21,74%, 10,14% y 7,25% respectivamente) son ligeramente superiores a los que correspondería por matriculados.

Si realizamos el análisis atendiendo a la financiación recibida por los proyectos realizados en cada titulación, concluimos que los estudios de Administración y Dirección de Empresas (31,5%) quedan aún más por debajo de lo que les correspondería en función del porcentaje de matriculados. Por su parte, los estudios de Economía siguen manteniendo una total correspondencia con el porcentaje de matriculados (21,7%) y tanto los estudios de Marketing como la doble titulación en Administración y Dirección de Empresas y Derecho han recibido una mayor financiación (24,7% y 16,7% respectivamente) a la que cabría esperar por el porcentaje de matriculados.

En las titulaciones de Máster sobresale el Máster Universitario en Estudios Avanzados en Dirección de Empresas. Del total de proyectos realizados en el Centro, le afectan el 14,49% de los proyectos y el 4,5% de la financiación recibida; sin embargo, el porcentaje de matriculados respecto al total del Centro no llega al 1%. En el resto de Másteres la situación es muy distinta ya que en MGENI únicamente se ha llevado a cabo un proyecto y ni en el Máster Universitario en Consultoría Económica y Análisis Aplicado ni en el Máster Universitario en Economía y Desarrollo se ha realizado ninguno (no obstante, estas dos últimas titulaciones no empiezan hasta el curso 2010-11).

Por otro lado, en el gráfico 5 hemos recogido los porcentajes de proyectos por tipo de innovación y/o mejora metodológica (también en este caso, un mismo proyecto puede corresponderse con varios tipos de innovación). En este sentido, destacan los proyectos vinculados con: metodologías de aprendizaje activo (36'94%), uso innovador de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (19'82%) y adaptaciones al EEES (13'51%). Los proyectos vinculados con los sistemas de evaluación únicamente han supuesto el 4'5% del total.

Si nos centramos en la financiación recibida por los proyectos que se corresponden con cada tipología, la ordenación cambia sustancialmente: uso innovador de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (27%), adaptación al EEES (24,8%) y, en tercer lugar, los proyectos vinculados con las metodologías de aprendizaje activo (18'7%). En este caso, también los proyectos vinculados con los sistemas de evaluación son los que quedan en último lugar (6'1%). De este modo, se constata la mayor necesidad de financiación que requieren los proyectos vinculados a las TICs, por la inversión que generalmente hay que realizar en la herramienta; y la mayor necesidad de financiación de los proyectos vinculados al EEES, por afectar a un número mayor de estudiantes y, por lo tanto, necesitar financiación para apoyo adicional de personal.

La evolución seguida con relación al número de proyectos ha sido decreciente en la mayor parte de las tipologías, especialmente en la adaptación a EEES puesto que una vez implantados los estudios de Grado y Máster tienen menor sentido.

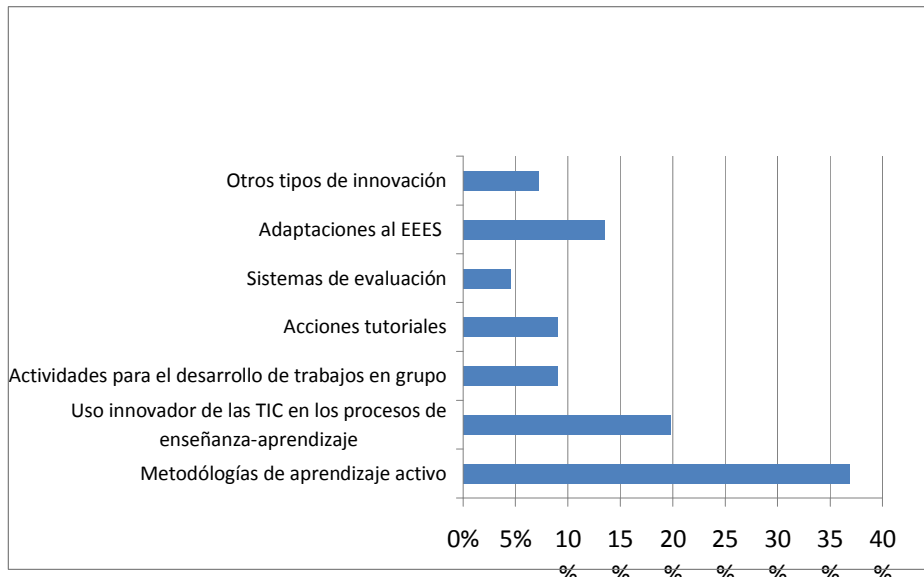


Gráfico 5: Proyectos de Innovación y Mejora Docente por tipo de Innovación y/o Mejora Metodológica

Finalmente, del análisis de los resultados obtenidos en los proyectos (gráfico 6), podemos concluir que el 64'9% del total han tenido indicios de éxito o ha sido demostrado tal éxito, estando aún en proceso al terminar este trabajo el 10'5%. Estos resultados son muy similares para todos los Departamentos y titulaciones.

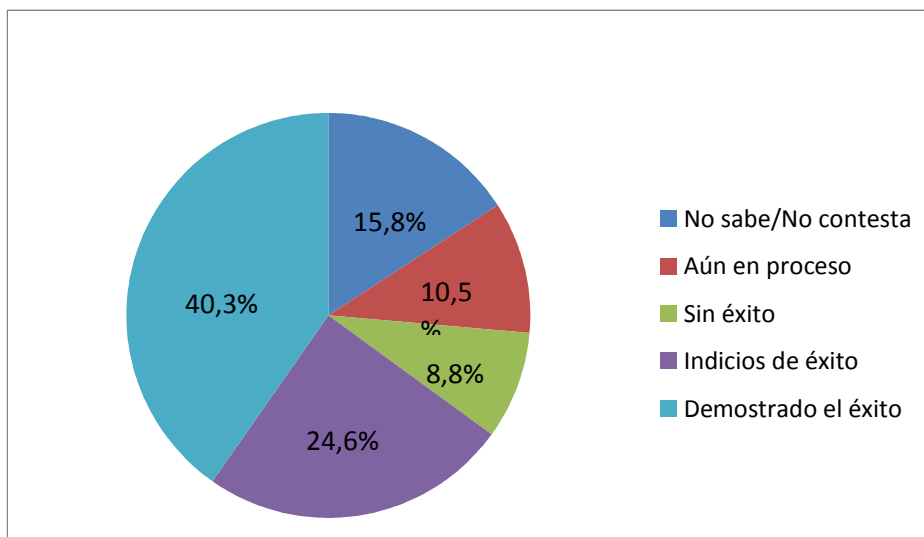


Gráfico 6: Proyectos de Innovación y Mejora Docente por Resultados

Sin embargo, sí se han observado diferencias en los resultados de los proyectos correspondientes a cada tipología de innovación. En este sentido, se constata que el porcentaje de proyectos sin éxito es muy superior en los proyectos vinculados con el uso innovador de las TICs que en el resto. Dado que estos proyectos son los que mayor financiación absorben, se puede concluir que el gasto en este tipo de proyectos ha sido menos eficiente.

4. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado de la innovación docente desarrollada en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en el marco del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla, podemos concluir que la evolución seguida tanto en número de proyectos como en la financiación recibida ha sido claramente decreciente.

Por modalidades, el mayor número de proyectos realizados corresponde a la modalidad de Profesorado, pero estos proyectos han contado con una menor financiación media que los concedidos en la modalidad de Centros y Departamentos.

Algo más de la mitad de los responsables de proyectos de innovación lo han sido durante más de una convocatoria.

Se ha observado una gran heterogeneidad en la participación de los distintos Departamentos del Centro tanto en el número de proyectos como en la financiación recibida, destacando especialmente el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones.

Igualmente se han constatado importantes diferencias en las titulaciones. En este sentido, a pesar de que la mayor parte de los proyectos realizados han afectado a los estudios de Administración y Dirección de Empresas, la realización de proyectos de innovación docente en dichas titulaciones es menor que la que cabría esperar si se atiende al peso de estas en la oferta formativa del Centro. En los estudios de Máster destaca el Máster Universitario en Estudios Avanzados en Dirección de Empresas, en este caso la innovación docente realizada es muy superior a la que cabría esperar por su peso en relación con los matriculados en la Facultad.

Por tipología de la innovación realizada se ha constatado una mayor homogeneidad, destacando los proyectos vinculados con las metodologías de aprendizaje activo. No obstante, al considerar la financiación recibida se observa un mayor peso de los proyectos vinculados con el uso innovador de las TICs.

Los resultados de los proyectos de innovación realizados han sido muy positivos en la mayor parte de los Departamentos y Titulaciones. Por tipología, se han observado peores resultados en los proyectos vinculados con el uso innovador de las TICs.

5. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, V. B.; García, M. y otros (2009). "Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20, 3, (3). 270-283.

Anguís, 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.

Buitrago Esquinas, E. M. y Sánchez Franco, M. J. (Editores) (2011). *Técnicas Avanzadas de Enseñanza e Innovación Tecnológica, una aplicación en la Enseñanza Superior*. Sevilla: Edición Digital@tres, SLL.

Buitrago Esquinas, E. M. y Sánchez Franco, M. J. (Editores) (2012). *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Innovaciones Metodológicas en la Economía y la Empresa*. Sevilla: Edición Digital@tres, SLL.

Comisión Europea (2005). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. {SEC (2005) 518} Bruselas: 20.4.2005. COM (2005) 152 final.

De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.

De Miguel, M. (2005), *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*, Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

Del Pozo Barajas, R. (Coordinador) (2010). *Nuevas formas de Docencia en el área económico empresarial*. Sevilla: Edición Digital@tres, SLL.

Ministerio de Educación y Ciencias (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid: MEC.

Pons, J. P. (coord.) (2006). *El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: Necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Universidad de Sevilla (2008). *I Plan Propio de Docencia 2008-2012, Acuerdo 6.1/CG 28-10-08*. Sevilla (http://vdocencia.us.es/vicerrectorado-de-docencia/plan-propio-de-docencia/documentos/iplanpd_cg_28_10_08).

Varios autores, *Memorias de desarrollo de los proyectos de Innovación y/o Mejora Docente, facilitadas por el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Sevilla*.

ANEXO I: DATOS BÁSICOS

DEPARTAMENTOS IMPLICADOS:

- Administración de empresas y comercialización e investigación de mercados (ADM&MK)
- Análisis económico y economía política (AE&EP)
- Contabilidad y economía financiera (CON&EF)
- Economía aplicada I (EAI)
- Economía aplicada II (EAI)
- Economía aplicada III (EAI)
- Economía e historia económica (ECO&HE)
- Economía financiera y dirección de operaciones (EF&DOP)
- Derecho civil y derecho internacional privado (DC&DIP)
- Derecho mercantil (DMER)

TITULACIONES IMPARTIDAS EN EL CENTRO:

- Licenciatura en Administración y Dirección de Empresa (LADE)
- Licenciatura en Economía (LECO)
- Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado (LITM)
- Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Derecho (LADEYD)
- Grado en Administración y Dirección de Empresa (GADE)
- Grado en Economía (GECO)
- Grado en Marketing e Investigación de Mercado (GMIM)
- Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho (GADEYD)
- Máster Universitario en Estudios Avanzados en Dirección de Empresas (MEADE)
- Máster Universitario en Gestión Estratégica y Negocios Internacionales (MGENI)
- Máster Universitario en Consultoría Económica y Análisis Aplicado (MCEAA)
- Máster Universitario en Economía y Desarrollo (MEYD)

Los Grados comienzan el curso 2009-10 y, desde entonces, comienzan a extinguirse las Licenciaturas. En el curso 2010-11 se inician Másteres: MCEAA y MEYD.

TIPO DE INNOVACIÓN Y/O MEJORA METODOLÓGICA:

- Metodologías de aprendizaje activo: aprendizaje basado en problemas/proyectos, método del caso, salidas de campo, etc.
- Uso innovador de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje: desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales, redes sociales, mandos de respuesta interactiva, etc.
- Actividades para el desarrollo de trabajos en grupo: trabajos cooperativos, trabajos competitivos.
- Acción tutorial.
- Sistemas de evaluación: evaluación por competencias, estrategias para la evaluación continua.
- Adaptación al EEES: implantación de los Grados, nuevas enseñanzas de master, sistemas de coordinación, programación, elaboración de materiales adaptados.
- Otros

ANEXO II: FICHA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE LOS PROYECTOS REALIZADOS



**PROYECTO DE INNOVACIÓN MEJORA DOCENTE 2011-2012
PLAN PROPIO DE DOCENCIA. UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

“Coordinación y evaluación de la innovación docente en la

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales”

Desde el decanato de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales estamos desarrollando el proyecto de innovación docente: “*Coordinación y evaluación de la innovación docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*”.

Con el objetivo de **conocer la innovación docente realizada en el Centro desde la entrada en vigor del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla y valorar sus resultados**, le rogamos cumplimente la siguiente ficha.

PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE DESARROLLADOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES DE 2008 A 2011	
1. TÍTULO DEL PROYECTO:	
2. CURSO ACADÉMICO EN EL QUE SE DESARROLLÓ EL PROYECTO:	
3. PROFESOR/ES RESPONSABLE/S, DEPARTAMENTO/S Y CORREO DE CONTACTO:	
4. PROFESOR/ES PARTICIPANTE/S Y DEPARTAMENTO/S:	
5. ASIGNATURA/S A LAS QUE ESTÁ VINCULADA/S EL PROYECTO:	
5. TITULACIÓN, CURSO Y CUATRIMESTRE:	
6. TIPO DE INNOVACIÓN METODOLÓGICA ⁽¹⁾ :	
7. BREVE RESUMEN DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO:	
8. BREVE RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS (incidencia sobre el rendimiento académico, si la hubiera):	
9. PUBLICACIONES DERIVADAS DEL PROYECTO:	

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

(1) Se adjunta clasificación orientativa:

1. Metodologías de aprendizaje activo: Aprendizaje Basado en Problemas/Proyectos, Método del caso, salidas de campo, etc.
2. Uso innovador de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje: desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales, redes sociales, mandos de respuesta interactiva, etc.
3. Actividades para el desarrollo de trabajos en grupo: trabajos cooperativos, trabajos competitivos.
4. Acción tutorial.
5. Sistemas de evaluación: evaluación por competencias, estrategias para la evaluación continua.
6. Adaptación al EEES: implantación de los Grados, nuevas enseñanzas de master, sistemas de coordinación, programación, elaboración de materiales adaptados.
7. Otros.