

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Innovaciones Metodológicas en la Economía y la
Empresa

Editores:

Dra. Eva María Buitrago Esquinas

Dr. Manuel Jesús Sánchez Franco

*Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
Innovaciones Metodológicas en la Economía y la Empresa*

Todos los derechos reservados.

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

De esta edición:

©2011, Edición Digital @tres, S.L.

Enramadilla, 23

41018 Sevilla (Sevilla, España)

ISBN: 978-84-695-1839-7

Depósito Legal: SE-683-2012

Editores: Dra. Eva María Buitrago Esquinas / Dr. Manuel Jesús Sánchez Franco

IMPRESO EN ESPAÑA – PRINTED IN SPAIN

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
Innovaciones Metodológicas en la Economía y la Empresa

Comité Científico

Eva María Buitrago Esquinas

Carmen Núñez García

Manuel J. Sánchez Franco

Rocío Yñiguez Ovando

Álvaro García Borrego (*Becario de apoyo*)

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Universidad de Sevilla

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

Capítulo 1.....3

**Avance del diseño de un programa informático para la enseñanza de
equilibrios macroeconómicos**

*Rafael Pozo-Barajas, María del P. Pablo-Romero Gil-Delgado y Rafael Caballero
Jiménez*

Capítulo 2.....17

**Nuevas Tecnologías y Aprendizaje del Derecho del Trabajo: el portal de
Derecho del Trabajo**

Francisco Javier Calvo Gallego y María Sepúlveda Gómez

Capítulo 3.....31

Creación de presencia 2.0 en pymes: de la teoría a la práctica

Paula Luna Huertas y José Carlos Ruiz del Castillo

Capítulo 4.....45

**Aplicación del sistema de mandos interactivos a la docencia de la
Contabilidad de Costes**

Francisco Serrano Domínguez

BLOQUE 2: METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVO I: MÉTODO DEL CASO, APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS/PROBLEMAS

Capítulo 5.....	59
Experiencia en la utilización de los estudios de caso en los cursos de postgrado del área de ciencias sociales	
<i>Francisco Javier Caro González, Mario Castellanos Verdugo, Silvia Fresneda Fuentes y Beatriz Palacios Florencio</i>	
Capítulo 6.....	75
Enseñanza sobre gestión de empresas deportivas a través del método del caso y sus protagonistas	
<i>Gabriel A. Cepeda Carrión y Mario Castellanos Verdugo</i>	
Capítulo 7.....	85
Incidencia de la utilización del método del caso en el rendimiento académico en Microeconomía: una experiencia piloto	
<i>José Ignacio Castillo Manzano, Mercedes Castro Nuño, M^a Teresa Sanz Díaz y Rocío Yñiguez Ovando</i>	
Capítulo 8.....	97
El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza del Derecho Mercantil	
<i>Matilde Pacheco Cañete e Inmaculada López de la Torre</i>	
Capítulo 9.....	105
Aplicación del aprendizaje basado en problemas a la asignatura de Microeconomía II (Grado en Economía)	
<i>José Antonio Molina Toucedo y Rocío Román Collado</i>	
Capítulo 10.....	115
Clases de Derecho Civil "a la boloñesa"	
<i>Inmaculada Vivas Tesón</i>	

**BLOQUE 3: METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVO II: SISTEMAS DE EVALUACIÓN,
ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE TRABAJOS EN GRUPO Y OTRAS**

Capítulo 11.....	129
Motivación y rendimiento de diversos instrumentos de evaluación continua	
<i>M^a del Carmen Díaz Fernández y Francisco Javier Quirós Tomás</i>	
Capítulo 12.....	145
Grupos cooperativos en competición: una forma de aprender más efectiva	
<i>Pilar Cubiles Sánchez- Pobre</i>	
Capítulo 13.....	157
Experiencia de aprendizaje cooperativo en estudios turísticos de postgrado: Diseño metodológico y evaluación de resultados	
<i>Eva María Buitrago Esquinas</i>	
Capítulo 14.....	175
El “monólogo” como instrumento para la transmisión de competencias éticas y emocionales: una evaluación	
<i>Francisco Gómez García</i>	
Capítulo 15.....	183
Econometría práctica con datos reales: un enfoque integral e individualizado	
<i>José Antonio Camúñez Ruiz, María Dolores Pérez Hidalgo y Francisco Javier Ortega Irizo</i>	
Capítulo 16.....	195
Cuestionarios matemáticos a través de la plataforma virtual	
<i>M^a Enriqueta Camacho Peñalosa, Inmaculada Masero Moreno, M^a José Vázquez Cueto, Asunción Zapata Reina y M^a Paz García Moreno</i>	

BLOQUE 4: ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

Capítulo 17.....203

El estatuto del personal docente e investigador: ¿nuevos papeles o los de siempre?

José Antonio Donoso Anes, José Luís Arquero Montaña, Nuria Reguera Alvarado y Pilar Pérez García

Capítulo 18.....223

Evaluación de innovaciones y enfoques de aprendizaje. Presentación preliminar de un instrumento de medida

Carmen Fernández Polvillo y José Luis Arquero Montaña

Capítulo 19.....235

La formación del profesorado novel en asignaturas de finanzas dentro del EEES

Martha Edith Bellini, Silvia Caballero Soria y Antonio de la Torre Gallegos

Capítulo 20.....247

La evaluación en los nuevos grados: oportunidad o caos

María José Palacín Sánchez

AVANCE DEL DISEÑO DE UN PROGRAMA INFORMÁTICO PARA LA ENSEÑANZA DE EQUILIBRIOS MACROECONOMICOS

*Rafael Pozo-Barajas
María del P. Pablo-Romero Gil-Delgado
Rafael Caballero Jiménez*

RESUMEN

Los modelos macroeconómicos de equilibrio general son una herramienta básica para comprender el funcionamiento de la economía, como se relacionan las principales variables macroeconómicas y el efecto final de las políticas económicas. La enseñanza de estos modelos se realiza fundamentalmente mediante un sistema de ecuaciones matemáticas y en el uso de gráficos concatenados que representan los diversos mercados que intervienen en la economía. Sin embargo, el modo en que estos gráficos son tradicionalmente enseñados no permite al alumno comprender fácilmente el modo en que éstos se relacionan y ver los cambios que se producen en las curvas. El programa de simulación "Equilibrios Macroeconómicos" permite superar estas dificultades ya que los alumnos pueden visualizar fácilmente los cambios en las curvas cuando los parámetros del modelo varían. Ello permite asociar los cambios de dichos valores, a los efectos económicos derivados de los mismos y comprender los efectos finales de las políticas económicas.

Palabras clave: Simulador, Equilibrio Macroeconómico, Aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

El nacimiento de la Macroeconomía se data en la mayoría de los libros de texto, con la fecha de publicación, de la Teoría General de la Ocupación, el Interés y el Dinero de Keynes (1936). Hasta entonces la Teoría Económica se centraba básicamente en los estudios microeconómicos ampliamente desarrollados en el siglo XIX. Sin embargo, la expansión del libro de texto de Samuelson (1948) supuso un empuje decisivo al desarrollo de la Macroeconomía y a las ideas de Keynes. Para explicar las relaciones macroeconómicas los economistas se han valido de modelos simplificadores de la realidad. En esos años, un grupo de economistas desarrollaron la denominada “Síntesis Neoclásica-Keynesiana” la cual tiene como ejes centrales el modelo keynesiano de la IS-LM, desarrollada por Hicks (1937) y Modigliani (1944), como base de la demanda agregada, y los principios económicos neoclásicos para la determinación de la curva de oferta. El posterior desarrollo de la “Curva de Phillips”, por Phillips (1958) y Lipsey (1960) para explicar la inflación, permitieron desarrollar una oferta agregada, mas parecida en el largo plazo, a la teoría neoclásica, pues considera que el mercado laboral funciona, a largo plazo, con salarios flexibles. Lo que ha determinado que el modelo de síntesis neoclásica se utilice para explicar el funcionamiento económico a largo plazo. Este modelo sin embargo, no funciona adecuadamente a corto plazo, pues se considera que los salarios son rígidos, por lo que a corto plazo tendría resultados keynesianos mientras que a largo plazo, cuando los salarios y precios sean flexibles, los resultados serían neoclásicos.

La enseñanza de estos modelos macroeconómicos esenciales se ha realizado generalmente a través la modelización matemática. Sin embargo, los alumnos presentan dificultades de comprensión de las funciones matemáticas y de sus representaciones gráficas (Duval 1993, 2002, Tall, 1991 y Arcavi, 2003) y presentan asimismo dificultades de comprensión de las funciones matemáticas que componen los modelos macroeconómicos (Pablo-Romero et al. 2009 y 2010). No obstante, la comprensión de estas funciones matemáticas y del modo en que estas funciones cambian y se relacionan con otras es esencial para poder entender los modelos macroeconómicos. Por ello, generalmente la enseñanza de estos modelos, al menos en niveles iniciales e intermedios) se apoya en los gráficos. Sin embargo, no siempre los gráficos son una herramienta suficientemente útil para comprender las relaciones macroeconómicas que hay detrás de los mismos. De acuerdo con Cohen (2001), si los gráficos son complicados y los alumnos no tienen suficiente tiempo para absorberlos y conocer su funcionamiento, el uso de esos gráficos puede ser incluso contraproducente para su aprendizaje. Sin embargo, un uso adecuado de estos gráficos, con mecanismos que permitan a los alumnos comprender su funcionamiento pueden mejorar notablemente la comprensión de los modelos macroeconómicos, y con ellos el funcionamiento de la economía en general (Pablo-Romero et al., 2010). En este sentido, como se apunta en Chen and Howard (2010), las nuevas tecnologías de información pueden ayudar en el proceso de aprendizaje por su capacidad para facilitar actividades que desarrollen un pensamiento comprensivo, la resolución de problemas y la reflexión.

En el ámbito universitario, el uso de programas de simulación se está expandiendo en muchas áreas de conocimiento, creciendo significativamente el uso de simuladores en la educación (Lean et al., 2006). En el ámbito económico, hay también un cambio importante hacia el uso de nuevas técnicas de enseñanza apoyadas en las nuevas

tecnologías y el uso de simuladores (Watts & Becker, 2008). Sin embargo, en la mayoría de los casos estos programas están relacionados con métodos cuantitativos (Hobbs & Judge, 1992)¹.

Sin embargo, el uso de estos simuladores por si mismos no tienen porqué mejorar la comprensión de los gráficos que se presentan. Es necesario que estos gráficos satisfagan determinados requisitos o cumplan una serie de principios, como los indicados por Tufte (2001, 2006), Sweller (2005), Mayer (2005a, 2005b) y (Betancourt, 2005).

Siguiendo estos principios, el objetivo de este trabajo ha sido desarrollar un simulador que facilite la comprensión de los alumnos de Macroeconomía de los modelos de síntesis neoclásica y de salarios rígidos; permitiendo que los alumnos interactúen con el modelo y ofreciéndole la posibilidad de desarrollar numerosos ejercicios por si mismos, con una asistencia limitada del profesor.

Tras la especificación concreta del objetivo del simulador que se ha desarrollado, este paper explica el sistema operativo del mismo, mediante dos apartados. Un primer apartado explica en la metodología los elementos esenciales de los modelos que componen el simulador y la forma de programar dicho simulador. En un segundo apartado se muestran los resultados obtenidos, explicando los componentes del simulador y se muestra el modo en que los alumnos aprenden con sus uso. Finalmente se añade unas conclusiones.

2. OBJETIVOS

A partir de las dificultades detectadas en los alumnos de macroeconomía de la licenciatura de Economía para comprender los sistema de ecuaciones que sirven de base para explicar el modelo de síntesis neoclásica y el de salarios rígidos, su representación gráfica y el análisis de estática comparativa que permite conocer el modo en que las variables del sistema modifican su valor al variar las variables exógenas en cada uno de los dos modelos, se ha desarrollado un simulador interactivo del equilibrio general macroeconómico cuyo objetivo es el de permitir a los alumnos superar esas dificultades de comprensión mediante el desarrollo de gráficos interactivos concatenados representativos de las funciones matemáticas que definen los sistemas de ecuaciones de cada uno de los modelos señalados.

Ello se logra a través de un programa informático dotado de dos componentes. Un primer elemento consistente en una representación gráfica de los diferentes mercados económicos que determinan el equilibrio general de la economía través del diseño de gráficos encadenados, y un segundo elemento consistente en la valoración numérica de las variables exógenas y de los parámetros determinantes del modelo. La variación por el alumno de la valoración dada a las variables exógenas del modelo o la variación de algún parámetro que refleja la estructura de la economía, permite la visualización inmediata de las funciones lineales que definen los gráficos del modelo y la determinación numérica de los valores de las variables endógenas que definen la nueva posición de equilibrio. Visualizándose entonces el cambio del equilibrio general de la economía en cada uno de

¹ Puede encontrarse una revisión del uso de simuladores en el ámbito de la enseñanza de la Economía en Santos (2002), (2003), Porter et al. (2004) y Bolton (2005).

los mercados que la componen. Esto permite al alumno relacionar visualmente y de forma automática los efectos de cualquier modificación del valor de una variable económica sobre el resto de las variables implicadas. De este modo, se superan las dificultades de aprendizaje asociadas a la comprensión y visión espacial de los modelos explicados.

3. METODOLOGÍA

3.1. Elementos esenciales de los modelos explicados

El desarrollo del pensamiento macroeconómico y de la forma de enseñanza de esta Ciencia a los nuevos alumnos ha llevado a que la macroeconomía se presente mediante modelos que facilitan su comprensión. Entre estos modelos, podemos señalar dos de especial relevancia por las implicaciones que tienen sobre las decisiones de política económica: el modelo de síntesis neoclásica y el modelo keynesiano de salarios rígidos.

El modelo de síntesis neoclásica se basa en el supuesto de que la determinación de la demanda puede ser explicada convenientemente mediante el modelo IS-LM y la oferta puede ser explicada adecuadamente por los supuestos neoclásicos de determinación del mercado de trabajo, que implica que éste siempre está en equilibrio, debido a que los salarios se ajustan adecuadamente para que ello ocurra. Esto último determina que la curva de oferta sea vertical.

Por su parte, el modelo keynesiano de salarios rígidos, considera que la demanda también puede ser adecuadamente explicada por medio del modelo IS-LM, si bien la determinación de la oferta es diferente, pues no comparten la idea del ajuste salarial, sino que se considera que por distintos motivos el salario puede ser rígido. Esto determina que la curva de oferta tenga pendiente positiva.

El simulador presenta estos dos casos de forma simultánea, haciendo que la curva de oferta tenga pendiente positiva cuando los salarios son rígidos y sea vertical cuando el mercado de trabajo se ajuste adecuadamente por medio de los salarios. Estos dos casos se presentan además conjuntamente con la curva de demanda que proviene en ambos casos del modelo IS-LM.

La curva de demanda agregada viene determinada por el modelo IS-LM, dónde la curva IS representa el equilibrio en el mercado de bienes y la LM el equilibrio en el mercado de dinero.

La curva IS, puede determinarse analíticamente mediante la expresión siguiente:

$$Y = (1 + g)\bar{A}(1-t)Y^c e^{-bi} \quad [1]$$

Donde

$$g = \frac{G}{Z}, Z = \bar{A}Y_d^c e^{-bi} \text{ y } Y_d = Y(1-t)$$

Aplicando logaritmos neperiano y la aproximación $g = \ln(1 + g)$ a [1] nos queda $y = g + \bar{a} + c \ln(1-t) + cy - bi = AD$, que representa el equilibrio del gráfico 1 de la Figura 1. Por lo que

$$y = \bar{\alpha}[g + \bar{a} + c \ln(1 - t) - bi] \quad [2] \quad \text{donde}$$

$$\bar{\alpha} = \frac{1}{1 - c}$$

que representa la curva IS del gráfico 2 de la Figura 1.

La curva LM, puede determinarse mediante la expresión siguiente:

$$\frac{M}{P} = Y^k e^{-hi}$$

Aplicando logaritmos neperianos

$$m - p = ky - hi, \text{ que representa el equilibrio del grafico 3 de la Figura 1.}$$

Reordenado los términos,

$$y = \frac{1}{k}(m - p + hi) \quad [3]$$

que representa la curva LM del gráfico 2 de la Figura 1.

A partir de [2] y [3], se determina la curva de demanda agregada, AD en el gráfico 4 de la Figura 1 de, cuya expresión es la siguiente:

$$y = \frac{\bar{\alpha}h}{h + \bar{\alpha}b}[g + \bar{a} + c \ln(1 - t)] + \frac{\bar{\alpha}b}{h + \bar{\alpha}b}(m - p) \quad [4]$$

La curva de oferta viene definida por la función de producción y el equilibrio la oferta y demanda de trabajo. Esta curva de oferta cambia de forma en función de que se suponga la existencia de salarios rígidos o bien se suponga que la oferta y demanda de trabajo determinan el nivel de salarios. Por esta razón, la función de la demanda de trabajo se especifica matemáticamente para dos casos diferentes. Será rígida para un nivel de salarios determinado, y tendrá pendiente positiva a partir de dicho nivel. Debido a esta forma la curva de oferta estará definida asimismo en dos tramos. Si la renta es inferior a un valor determinado (la renta de pleno empleo) tendrá pendiente positiva y para el nivel de renta indicado será rígida.

Se supone que la función de producción es una Cobb-Douglas con rendimientos constantes a escala. De forma que queda expresada como:

$$Y = \bar{K}^\alpha (AN)^{1-\alpha}$$

Aplicando logaritmos:

$$y = (1 - \alpha)a + (1 - \alpha)n + \alpha \bar{k} \quad [5]$$

Esta función está representada en el gráfico 5 de la Figura 1.

La función de demanda de trabajo se obtiene a partir de la función de producción, de tal forma que $\frac{\partial Y}{\partial N}(N) = \frac{W}{P}$

Aplicando logaritmos,

$$w - p = (1 - \alpha)a - \alpha n + \alpha \bar{k} + \ln(1 - \alpha) \quad [6]$$

Esta función está representada en el gráfico 6 de la Figura 1, como n^d .

La curva de oferta de trabajo puede deducirse de un problema de optimización del consumidor, de modo que

$$N = \left(\frac{W}{P} \right)^\beta$$

Aplicando logaritmos de nuevo, la expresión queda como:

$$n = \beta(w - p)$$

Sin embargo, esta es la función de oferta de trabajo en el caso de la síntesis neoclásica. Por ello la definimos sólo para valores salariales superiores al nivel de salario rígido (\bar{w}). Para valores iguales a los salarios rígidos o inferiores a este, la función de oferta de trabajo es constante e igual a \bar{w} .

De este modo la función de oferta de trabajo queda definida como:

$$\left\{ \begin{array}{ll} n = \beta(w - p) & \forall w > \bar{w} \\ w = \bar{w} & \forall w \leq \bar{w} \end{array} \right\} \quad [7]$$

Esta función está representada en el gráfico 6 de la Figura 1, como n^s .

El equilibrio entre la oferta y demanda de trabajo determina el nivel de empleo de equilibrio, que al sustituirlo en la función de producción determina la curva de oferta agregada. Dado que la demanda de trabajo está definida en función del valor que tomen los salarios la curva de oferta quedará también definida en dos tramos.

A partir de [6] y [7], se define el valor de empleo de equilibrio del siguiente modo

$$\left\{ \begin{array}{ll} n = \beta \frac{\alpha \bar{k} + (1 - \alpha)a + \ln(1 - \alpha)}{1 + \alpha\beta} & \forall w > \bar{w} \\ n = \frac{1 - \alpha}{\alpha} a + \bar{k} - \frac{1}{\alpha} \bar{w} + \frac{1}{\alpha} p + \frac{1}{\alpha} \ln(1 - \alpha) & \forall w \leq \bar{w} \end{array} \right\}$$

Sustituyendo este valor en [5] obtenemos la función de oferta agregada (AS) que está representada en el gráfico 4 de la Figura 1.

$$\left\{ \begin{array}{ll} y = \bar{y} = \frac{1}{1 + \alpha\beta} \left[(1 - \alpha)(1 + \beta)a + \alpha(1 + \beta)\bar{k} + \beta(1 - \alpha) \ln(1 - \alpha) \right] & \forall w > \bar{w} \\ y = \bar{k} + \frac{1 - \alpha}{\alpha} (a - \bar{w}) + \frac{1 - \alpha}{\alpha} p + \frac{1 - \alpha}{\alpha} \ln(1 - \alpha) & \forall w \leq \bar{w} \end{array} \right\} \quad [8]$$

El equilibrio entre la oferta y la demanda agregada determina el nivel de renta y los precios de equilibrio. Obteniéndose a partir de esos valores el del empleo, el del tipo de interés y el del salario de equilibrio global.

En realidad lo que se está resolviendo es un sistema de ecuaciones de 5 variables endógenas y 5 ecuaciones. Las variables endógenas son renta, precios, empleo, tipo de interés y salarios, y las ecuaciones del sistema son las funciones [2], [3], [5], [6] y [7]. Las variables exógenas son \bar{a}, g, t, m, a y \bar{k} . Y los demás elementos de las funciones son parámetros del sistema que definen la estructura económica o el comportamiento de los agentes que intervienen en la economía.

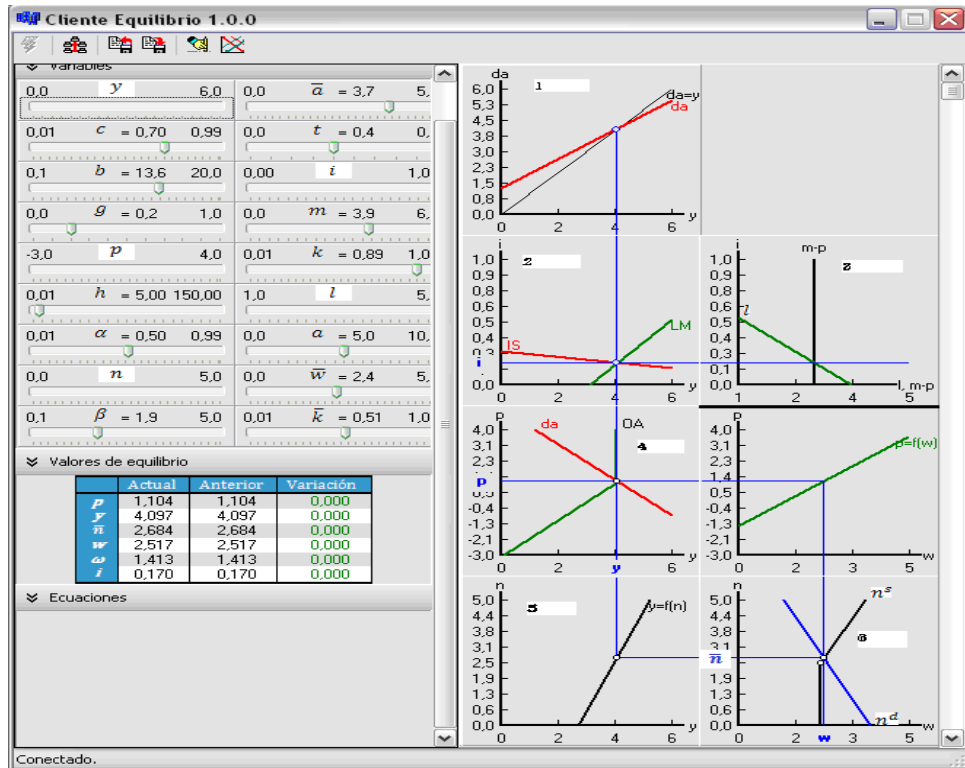


Figura 1. Pantalla inicial del simulador

3.2. Programación del simulador

El diseño del programa se ha realizado siguiendo los criterios de visualización de (Sweller, 2005), el principio de señalización, de contigüidad espacial y de coherencia de Mayer (2005b), así como las indicaciones de Tufte (2001) sobre la visibilidad del gráfico.

Asimismo, con el fin de mejorar la visualización del programa en la diversas pantallas de los equipos informáticos, se ha diseñado de modo que la pantalla inicial del simulador pueda adaptarse a los diversos equipos, aumentando o disminuyendo su tamaño, con el fin de que toda la pantalla del simulador pueda verse adecuadamente.

4. RESULTADOS

4.1. Componentes del simulador

El simulador realizado tiene cuatro componentes básicos. El primero de ellos son una serie de gráficos concatenados que representan a los diferentes mercados de la economía y la estructura de la misma. El gráfico 1 de la Figura 1 representa el equilibrio en el mercado de bienes. El gráfico 3 representa el equilibrio en el mercado de dinero, el 3 el

equilibrio simultáneo del mercado de dinero y bienes. El gráfico 4 representa el equilibrio entre la oferta y demanda agregada. El gráfico 5 representa la función de producción de la economía. El gráfico 6 el mercado de trabajo. Y por último, el gráfico 7 es una línea auxiliar que se utiliza para relacionar los salarios con los precios, y refleja el comportamiento de los salarios reales de la economía.

El segundo componente del programa es un cuadro situado a arriba y a la izquierda de la pantalla del simulador que contiene los valores de las variables y parámetros que definen el modelo macroeconómico y que forman parte de las funciones matemáticas definidas en el epígrafe anterior. Estas son $y, \bar{a}, c, t, b, i, g, m, p, k, h, \alpha, a, n, \bar{w}, \beta$ y \bar{k} . Estas variables son de tres tipos. Variables endógenas y, i, p, w y n , variables exógenas (\bar{a}, g, m, a , y \bar{k}) y el resto son parámetros del sistema de ecuaciones que se refieren a la estructura de la economía y al comportamiento de los agentes económicos. Las variables endógenas del sistema no pueden modificarse por el alumno, pues vienen determinadas por el sistema de ecuaciones y son calculadas directamente por el simulador. El valor de estas variables se recoge en el cuadro que se sitúa debajo del de las variables del simulador, y forma parte del tercer componente del simulador. El resto de las variables que forman parte del segundo componente del simulador pueden ser modificadas por el alumno. Un cambio en su valor alterará la posición o la pendiente de una o más de las funciones lineales representadas en los gráficos. Como consecuencia de ello, los valores de las variables endógenas se alterarán. Los nuevos valores de las variables se recogen también en el cuadro que conforma el tercer componente del simulador. Asimismo, en ese cuadro se recoge la diferencia entre el valor inicial y el nuevo valor de las variables endógenas. Señalándose la diferencia en rojo si es negativa y en verde si es positiva.

El último componente del simulador es un cuadro situado a la izquierda y debajo de la pantalla del simulador, que muestra al señalar cualquier función lineal que componen los gráficos, la ecuación matemática que la conforma.

4.2. Proceso de aprendizaje

El programa de simulación comienza con un equilibrio inicial mostrado en la pantalla. Las funciones representadas inicialmente en esa pantalla responden a valores preseleccionados de las variables exógenas y de los parámetros. Tal como aparecen en la Figura 1, el equilibrio preestablecido de inicio de programa se corresponde con el modelo de síntesis neoclásica, ya que el salario de equilibrio obtenido en el mercado de trabajo es superior al salario rígido. Por lo que el equilibrio de las curvas de oferta y demanda agregada se cortan en la parte vertical de la curva. En el cuadro que conforma el componente dos del programa se visualizan para cada variable cuál es ese valor. En el cuadro del componente 3, aparece el valor inicial de equilibrio de las variables endógenas y muestra el valor de diferencia igual a cero. Esto indica que no se ha comenzado ninguna simulación.

A partir de aquí el alumno puede realizar innumerables ejercicios. En primer lugar puede modificar el valor de alguna de las variables exógenas. Por ejemplo, puede cambiar el valor de g , modificando de este modo la política fiscal. Así, puede visualizar el efecto final de la política fiscal en la situación descrita. Es decir si la economía está en el pleno

empleo. El simulador recoge el nuevo equilibrio. Asimismo, en el componente 3 del programa aparecen ahora los nuevos valores de las variables endógenas, así como su variación. El alumno puede concluir que si se lleva a cabo un aumento del gasto público en una situación de pleno empleo, entonces aumenta el precio, el salario y el tipo de interés, y no se modifican las demás variables. Además, la variación del salario y el precio es igual por lo que el salario real no varía.

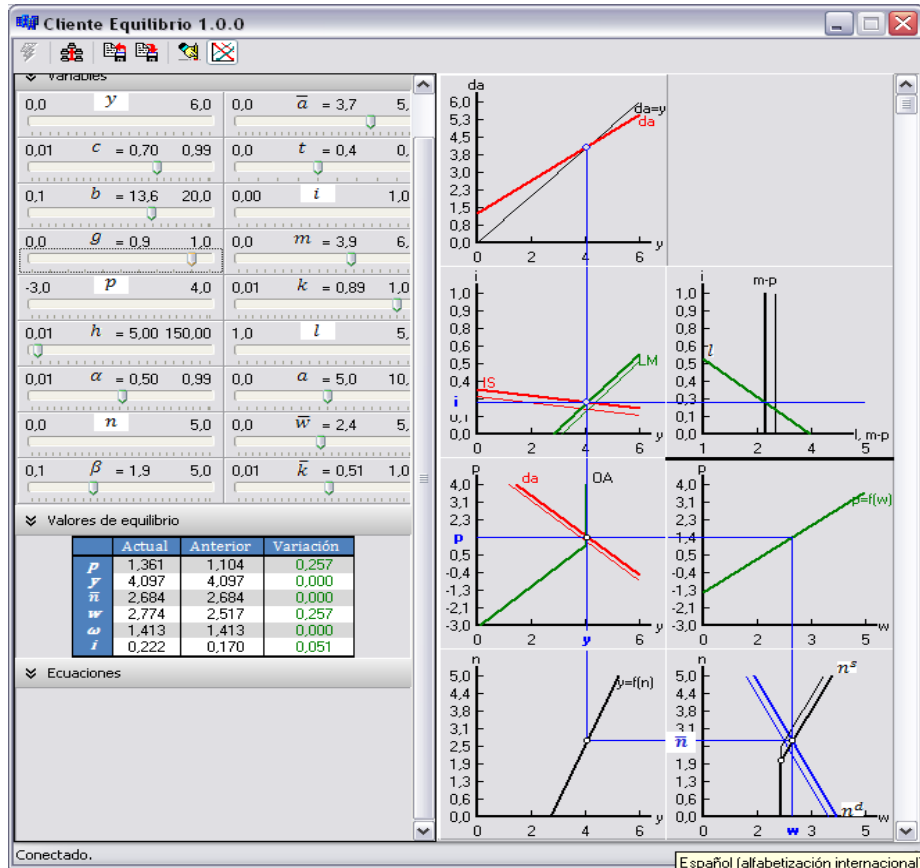


Figura 2. Efectos de un aumento de g según el modelo de la síntesis neoclásica.

Para facilitar la comprensión del alumno, situado en la parte superior de la pantalla del simulador se encuentran unos botones que sirven para que el alumno pueda visualizar las líneas iniciales y finales de cada curva, de forma que pueda ver que los cambios que se producen en cada mercado y en cada función definida. (Figura 2). El alumno debe buscar la explicación económica de esos cambios, lo que le llevará a la comprensión de lo sucedido. Es por esto, que el simulador ayuda a comprender los cambios en las posiciones de las curvas y los cambios de las variables, pero es necesario el apoyo del profesor y del material escrito para poder valorar adecuadamente lo sucedido. Al menos, en los estadios iniciales de uso del simulador.

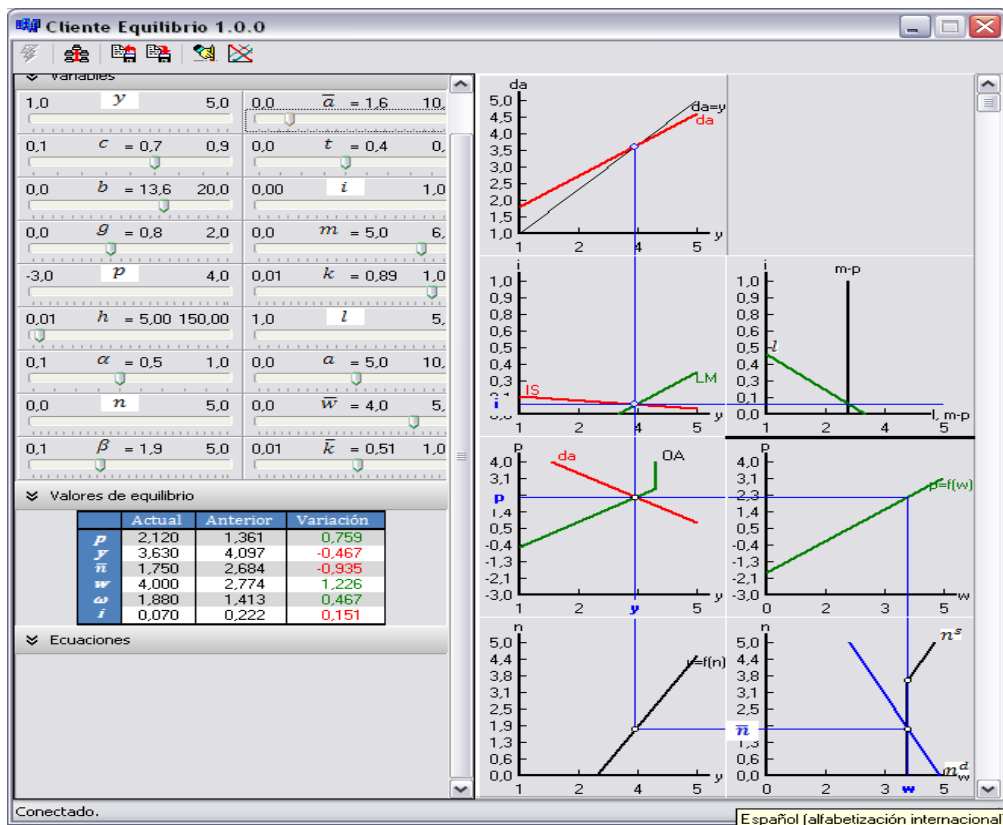


Figura 3. Situación de equilibrio según el modelo de salarios rígidos.

Este mismo ejercicio, lo puede repetir el alumno, pero partiendo de una posición diferente. Por ejemplo, partiendo de otro equilibrio inicial, propio de un modelo de salarios rígidos. En este caso el corte de las curvas de oferta y demanda de trabajo se cortarían en la parte vertical de la curva de oferta de trabajo, lo que indica que los salarios son rígidos. Por ello, las curvas de oferta y demanda agregada se cortan en la parte de pendiente positiva de la curva de oferta. El alumno puede llegar a una situación como la descrita, modificando alguno de los valores de las variables exógenas que determinan la demanda agregada. Por ejemplo, disminuyendo g , aumentando t o disminuyendo m . Y a partir de ahí, realizar su ejercicio. No obstante, con el fin de facilitar la tarea del alumno, el programa tiene grabados también otros equilibrios iniciales que sirven de base para la explicación de otros supuestos económicos. Para visualizar estos otros equilibrios iniciales basta con pulsar el cuarto botón situado arriba de la pantalla. Le aparecerá al alumno un cuadro y podrá pulsar el equilibrio inicial que desea. Una vez pulsado aparecerá la nueva situación de equilibrio. (Figura 3)

Como puede observarse, la curva de demanda agregada corta ahora con la curva de oferta en su parte de pendiente positiva, y en el mercado de trabajo la demanda corta a la oferta en la parte rígida de la curva. A partir de esta escena el alumno puede efectuar de nuevo cambios en las variables, por ejemplo en g y visualizar cuáles son los cambios de las variables endógenas y de las curvas que definen los mercados.

Es conveniente hacer notar, que el programa sólo define los puntos iniciales y finales de equilibrio, pero no dice nada acerca del proceso en que se produce. En este sentido, el simulador realiza un ejercicio de estática comparativa.

El alumno, también puede modificar el valor de los parámetros. Y con los nuevos valores de los parámetros definir nuevos equilibrios iniciales, que permitan mostrar el efecto de las políticas económicas en ese nuevo escenario. Especialmente relevante, son aquellos casos en los que alguno de los parámetros toma valores extremos, adoptando formas especialmente interesantes para las explicaciones económicas. Por ejemplo, cuando la h toma el valor cero, caso que se conoce como el caso clásico, o cuando toma valores muy elevados, y se denomina caso de la trampa de la liquidez. El simulador tiene también preestablecido estos casos. Y el alumno puede trabajar con estos supuestos pulsando el cuarto botón, sin tener que llegar hasta ellos modificando los valores previamente.

5. CONCLUSIONES

Los alumnos de de Macroeconomía la licenciatura de Economía tiene serias dificultades para comprender de que dependen los equilibrios generales macroeconómicos, conocer y entender los modelos que explican esos equilibrios y modelizar y representar los mismos.

Actualmente hay dos modelos básicos que sirven de para el estudio de estos equilibrios cuyo conocimiento y comprensión son esenciales. Estos modelos se determinan a partir de un sistema de ecuaciones matemáticas que suelen ser representados gráficamente, para ayudar a su comprensión. No obstante, al intervenir en el equilibrio muchos gráficos concatenados el dibujo a mano resulta difícil de realizar. Más aún cuando se utilizan para explicar cambios de políticas económicas que muestran modificaciones de los gráficos que se utilizan.

Las dificultades para entender los gráficos y para poder dibujarlos adecuadamente, nos ha llevado a realizar este simulador, siguiendo para ello los principios esenciales de diseño de simuladores para la educación. El resultado es un sencillo programa, muy fácil de manejar que permite analizar cuántas situaciones pueda imaginar el profesor o el alumno. Permitiendo que con una guía adecuada se puedan realizar tantos ejercicios como se quiera, en las más diversas situaciones de partida. Por ello, permite analizar los casos específicos que generalmente son tratados por la literatura económica y que viene reflejados en los libros de textos más relevantes.

BIBLIOGRAFÍA

Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics* 52, 215-241.

Betrancourt, M. (2005). The Animation and Interactive Principles in Multimedia Learning in Mayer, R.E.(Ed.) *The Cambridge handbook of Multimedia Learning* (pp. 287-296). New York: Cambridge University Press.

Bolton, R. E. (2005). Computer simulation of the alonso household location model in the microeconomics course. *Journal of Economic Education*, 36(1), 5976.

Chen, C.-H. & Howard, B. (2010). Effect of Live Simulation on Middle School Students' Attitudes and Learning toward Science. *Educational Technology & Society*, 13(1), 133-139.

Cohn, E., Cohn, S. Balch, D.C. & Bradley, J. Jr. (2001). Do graphs promote learning in principles of economics? *The Journal of Economic Education* 32(4), 299-310.

Duval, R. (1993). Registres de representation semiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annale de Didactique et de Sciences Cognitives* 5, 37-65.

Duval, R. (2002). The cognitive analysis of problems of comprehension in the learning of mathematics. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education* 1(2), 1-16.

Hicks, J.R. (1937). Mr. Keynes and the classics - a suggested interpretation, *Econometrica* 5, 147-159.

Hobbs, P. & Judge, G. (1992). Computers as a tool for teaching economics. *Computer & Education*, 19(1/2), 67-72.

Keynes, J.M. (1936). *The General Theory of Employment, Interest and Money*. London: Macmillan.

Lean, J., Moizer, M. & Towler, C.A. (2006). Active learning in higher education. *Journal of Simulation and Games* 7(3), 227-242.

Lipsey, Richard G. (1960). The Relation between Unemployment and the Rate of Change of Money Wage Rates in the United Kingdom, 1862-1957: A Further Analysis. *Economica*, 27(105), 456-87.

Mayer, R.E. (2005a). Cognitive Theory of Multimedia Learning in Mayer, R.E.(Ed.) *The Cambridge handbook of Multimedia Learning*. (pp. 31-48). New York:Cambridge University Press.

Mayer, R.E.(2005b). Principles for Reducing Extraneous Processing in Multimedia Learning: Coherence, Signaling, Redundancy, Spatial Contiguity, and Temporal Contiguity

Principles in Mayer, R.E.(Ed.) The Cambridge handbook of Multimedia Learning. (pp. 183-200). New York:Cambridge University Press.

Modigliani, F. (1944). Liquidity preference and the theory of interest and money. *Econometrica*, 12, 45-88.

Pablo-Romero, M.P., Del Pozo, R. & Gómez-Calero, M.P. (2009). Dificultades de aprendizaje del componente gráfico-matemático del modelo IS-LM de los alumnos de macroeconomía de la universidad de Sevilla. *Red U. Revista de Docencia Universitaria* 4. http://www.um.es/ead/Red_U/4/

Pablo-Romero, M.P., Del Pozo, R. & Gómez-Calero, M.P. (2010). Teaching the IS-LM Model Through a Simulation Program (November 2, 2010). Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1711181>

Phillips, A. W. H. (1958). The Relation between Unemployment and the Rate of Change of Money Wage Rates in the United Kingdom, 1861-1957. *Economica*, 25(100), 283-99.

Porter, S., T.M. Riley, & Ruffer, R.L. (2004). A review of the use of simulations in teaching economics. *Social Science Computer Review* 22(4), 426-443.

Samuelson, P.A. (1948). International trade and the equalisation of factor prices. *Economic Journal* 58, 163-184

Santos, J. (2002). Developing and implementing an internetbased financial system simulation game. *The Journal of Economic Education* 33 (1), 31-39.

Sweller, J. (2005). The Redundancy Principle in Multimedia Learning in Mayer, R.E.(Ed.) The Cambridge handbook of Multimedia Learning. (pp. 159-167). New York:Cambridge University Press.

Tall, D. (1991). Functions and Associated Learning Difficulties en Tall, D. (Ed.) *Advanced Mathematical Thinking* 140-152 Netherlands: Springer.

Tufte, R. (2001). The visual display of quantitative information. Cheshire CT: Graphics Press. 2nd edition

Tufte, R. (2006). Beautiful evidence. Cheshire CT: Graphics Press.

Watts, M., & Becker, W.E. (2008). Little more than chalk and talk: results from a third national survey of teaching methods in undergraduate economics courses. *Journal of Economic Education* 39(3), 273-286.

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y APRENDIZAJE DEL DERECHO DEL TRABAJO: EL PORTAL DE DERECHO DEL TRABAJO

*Francisco Javier Calvo Gallego
María Sepúlveda Gómez*

RESUMEN

Tras señalar las razones por las que parece necesario introducir progresivamente las TIC en la docencia del Derecho del Trabajo, esta comunicación analiza, en primer lugar, y de forma sucinta, las herramientas disponibles para este fin en la Universidad de Sevilla, así como la experiencia personal de los autores con las mismas, intentando destacar aquellos aspectos a nuestro juicio más exitosos, así como las causas de su escasa implantación. Con este bagaje, el resto de la comunicación aborda la novedosa experiencia del Portal de Derecho del Trabajo; una Web 2.0, abierta a todos los investigadores del área y que presenta diversos perfiles. En especial se abordará uno dedicado exclusivamente a los alumnos, y que está destinado a favorecer la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa en una herramienta socialmente útil.

Palabras clave: Derecho del Trabajo; equipo informático; seguridad y salud

1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN, CONTEXTO Y ESTRUCTURA DE ESTA COMUNICACIÓN

1.1. Justificación y contexto de esta comunicación

Es un hecho evidente que las TIC han llegado para quedarse. Y ello no sólo en el campo social, sino también, o incluso sobre todo, en el campo de la docencia y la transmisión de conocimientos.

A nuestro juicio, existen al menos tres vectores sinérgicos que coadyuvan a este proceso. El primero su coordinación con otro proceso de transformación, no ya sólo formal, sino también material en las enseñanzas universitarias, como es la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. La implantación de este proceso supone, o debería suponer, no sólo la sustitución de las viejas Licenciaturas por esas nuevas experiencias que son los Grados y los Máster, sino también, y esto es lo más importante y complejo, un cambio metodológico (Palomino Lozano (a) 2009: 199) que, implícito en los textos legales, no siempre ha sido bien explicado y, desde luego, ha sido pésimamente fomentado². Un cambio que ejemplificado en la integración y composición del nuevo sistema de créditos, asume, además, una forma constructivista de la docencia que coloca su centro de atención, no ya en la clase magistral o en la docencia del profesor, sino en el alumno y su aprendizaje³, en la adquisición de una serie de competencias que, en el marco del concepto didáctico de *lifelong learning*, no sólo desarrollen valores, sino también habilidades que le permitan adquirir, más que un conocimiento estático, una capacidad dinámica de progresiva asimilación de conocimientos y competencias, incluso por sí mismo --*learning to learn*— como parte de un aprendizaje permanente que es hoy

² Sin embargo, a diferencia de otros aspectos de las enseñanzas universitarias, la conciencia de necesidad de cambios en la metodología docente no es algo nuevo que se haya planteado sólo a partir del sistema de Bolonia y la construcción del EEES; estudios sobre metodología y técnicas docentes en la enseñanza universitaria, desde hace tiempo vienen poniendo de manifiesto la necesidad de emplear técnicas docentes que hagan al alumno partícipe en el proceso de enseñanza, con el objeto de que ésta se base más en el aprendizaje del alumno que en la mera recepción pasiva de conocimientos por parte de éste, porque "...las conclusiones que aprendemos sin tener parte en ellas, pueden ser en gran número, hasta un grado increíble, porque la capacidad de nuestro espíritu para retener (por poco tiempo) esta clase de cosas tiene límites muy anchos y flexibles, probablemente, tanto más anchos cuanto más se estrecha y reduce su aptitud para pensar por sí mismo", (Giner de los Ríos 1977: 161)

³ La Unión Europea ha impulsado, sin duda, la enseñanza basada en el aprendizaje como un elemento más para la consecución de los objetivos económicos fijados a nivel comunitario, como expresamente se recoge en numerosos documentos de la Comisión Europea: Comunicación de la Comisión Europea "El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento", de 5 de febrero de 2003, COM (2003) 58 final. Véase también en este sentido las siguientes Comunicaciones de la Comisión Europea: "Hacia un espacio europeo de investigación", COM (2000) 6 de 18 de enero de 2000; "Espacio europeo del aprendizaje permanente", COM (2001) 678 de 21 de octubre de 2001; "El Espacio Europeo de la Investigación: un nuevo impulso", COM (2002) 565, de 16 de octubre de 2002; "Más investigación para Europa - Objetivo: 3 % del PIB", COM (2002) 499 de 11 de septiembre de 2002; Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, DO C 142 de 14.6.2002.

realmente lo que reclama el cambiante contexto económico y social globalizado⁴. En esta tarea, que implica un mayor contacto entre profesor y alumno, un menor peso de la enseñanza presencial en el aula (Palomino Lozano, 1992 (b): 32), y el ofrecimiento de nuevas posibilidades y herramientas didácticas para su uso guiado o autónomo por el alumno, la utilización de las TIC debe, o debiera convertirse, en un elemento fundamental del proceso formativo que permita una relación más fluida, dinámica, biunívoca y compleja entre docente y discente⁵.

En segundo lugar, no debe olvidarse que en este mismo proceso formativo está implícita la necesidad de potenciar la conexión del alumno con el mundo profesional y productivo que nos rodea. Y hoy es evidente que este entorno es o debiera ser fundamentalmente tecnológico, en el que se imbrican de forma casi inseparable los conocimientos con la capacidad de búsqueda, selección y comprensión de una información ya básicamente electrónica. La desaparición del soporte físico del BOE es sin duda un ejemplo, pero sólo un ejemplo, de una progresiva informatización, no sólo de la Administración, sino sobre todo de la información con relevancia jurídica cada vez más amplia y con una tasa de cambio cada vez más acelerada.

Y finalmente, y junto a todo ello, tampoco debería olvidarse un tercer vector que también potencia o debiera potenciar esta utilización: su necesaria conexión con las nuevas realidades y perfiles del alumno con el que hoy nos encontramos. Intentaremos explicarnos. No se trata sólo de que en múltiples ocasiones nuestro alumnado presenta una mayor disposición a adquirir conocimientos mediante el uso de nuevos medios y canales, por ejemplo, audiovisuales; estos medios, en toda su diversidad, también podían integrarse en la docencia tradicional. A lo que queremos hacer referencia fundamentalmente ahora es a las posibilidades que brindan estas TIC frente a las necesidades sobre todo de flexibilidad de tiempo y lugar que caracterizan cada vez más a nuestro alumnado. Aunque seguimos teniendo ciertamente un tipo de alumno mayoritario con disponibilidad horaria completa, que puede asistir a sesiones presenciales que ocupan las horas centrales del día, y que, por tanto, no requiere formación a distancia, lo cierto es que, junto a él aparecen, cada vez con mayor frecuencia, otro tipo o tipos de alumnos que por razones de trabajo, de estancias temporales en el extranjero, de prácticas en empresas o de simple necesidad personal no pueden temporalmente asistir regularmente a las clases presenciales. La progresiva apertura de la Universidad al mundo empresarial, el retorno parcial de personas que necesitan reciclarse o de personas en activo que intentan conciliar necesidades personales y profesionales, reclaman el uso intensivo de unas herramientas que permita esta compatibilidad y la apertura de nuestra enseñanza a estas necesidades⁶. En este sentido, la Universidad debe adaptarse a los cambios y nuevas

⁴ Y ello porque como con acierto se ha recordado (Nisbet y Shucksmith, 1987: 135) "Hoy más que nunca es necesario que la educación no se limite a comunicar conocimientos, sino que trate de fomentar la capacidad de seguir aprendiendo".

⁵ Y ello porque como se ha señalado (López Yañez 1992: 72), "la Universidad debe ser un lugar de construcción del conocimiento desde una doble perspectiva. Por un lado, la investigación permanente de los profesores en torno a sus disciplinas; por otro, las propias aulas deben convertirse en una plataforma de investigación y discusión con los alumnos".

⁶ Todo ello sin olvidar algo fundamental que ya pusiera de manifiesto Ortega y Gasset, que la Universidad ofrece una enseñanza superior, que si bien se encamina principalmente al futuro ejercicio

demandas que se producen en el desarrollo cultural, científico, técnico, económico y profesional, convirtiéndose en una Universidad abierta y flexible con capacidad para responder a todas estas nuevas demandas⁷.

Pues bien, a pesar de todas estas razones o incluso realidades, nuestra experiencia personal es que, aun habiéndose avanzado ciertamente mucho, esta implantación de las TIC en el proceso formativo del Derecho no es tan intensa como seguramente debiera haber sido. Y, desde luego, no lo es tanto como sucede en la investigación. De hecho, hoy en día casi todos nosotros utilizamos constantemente en nuestra actividad investigadora no ya sólo la reprografía y el ordenador, sino también las bases de datos de revistas electrónicas, la biblioteca on-line, *Google Books* o *Google academics* y las páginas personales o blogs en nuestra investigación y difusión. En cambio, resulta llamativo que este mismo avance no se aprecie con la misma intensidad –al menos en nuestra experiencia personal– en el ámbito de la docencia. En muchas ocasiones la docencia se sigue impartiendo de una manera “tradicional”, con una muy reducida o casi ínfima utilización de estos medios electrónicos, centrada, todo lo más, en la atención y respuesta a los correos electrónicos personales que nos dirigen los alumnos o reduciendo la utilidad de complejas plataformas virtuales o páginas web en meros instrumentos para “colgar” apuntes o recordatorios, de manera unilateral y con formatos poco interactivos, cuando no como vehículo sólo de entrega de casos prácticos o de notas.

1.2. Esquema y objetivos de la comunicación

En este contexto, la presente comunicación pretende, en primer lugar, analizar brevemente las herramientas disponibles en una Universidad concreta, la de Sevilla, así como nuestra experiencia personal en este campo, señalando su importancia en el cambio metodológico al que antes nos referimos, nuestros éxitos y también nuestros fracasos en un campo como es la docencia jurídico laboral, extraordinariamente complejo y ciertamente ya analizado (Alarcón Caracuel, 1985; Casas Baamonde, 1985; Collado, 1995, García Canales 1992).

Y, en segundo lugar, y como muestra, en parte, del desencanto ante la actual situación, explicaremos brevemente la experiencia en la que nos hemos embarcado personalmente –aunque con la colaboración del Consejo Andaluz de Relaciones Laborales–: al construcción de un Portal de Derecho del Trabajo 2.0 en el que colaboren todos los investigadores que lo deseen y que esté abierto igualmente, en su respectivo perfil, a las aportaciones y sugerencias de los propios alumnos.

profesional y a la investigación, debe también realizar una labor de cultura, es decir, el universitario tiene que poseer una idea clara del espacio y del tiempo en los que vive.

⁷ Según el Informe elaborado por la Comisión Europea “El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento”, de 5 de febrero de 2003, COM (2003) 58 final, “Habida cuenta de su papel central, la creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las universidades una fuente de oportunidades, pero también de considerables desafíos. Las universidades funcionan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los más cualificados y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder”.

2. LAS HERRAMIENTAS TIC DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA Y SU UTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO.

Las herramientas TIC de las que dispone, y pone a disposición de la comunidad docente, la Universidad de Sevilla son básicamente las ya usuales, al menos por lo que nos consta, en la mayor parte de centros universitarios españoles.

2.1. Páginas web institucionales y personales, bitácoras y redes sociales

En primer lugar la Universidad cuenta, junto con su portal web tradicional --con información de centros, departamentos y profesores, estudios, servicios, etc— con una Web 2.0 que permite disponer de blog y una Wiki colaborativa, junto con un servicio de almacenamiento de páginas web de profesores. El problema, en este caso, es que salvo en algún centro muy concreto --la Facultad de Derecho-- la Universidad de Sevilla no ofrece --salvo error u omisión por nuestra parte-- medios técnicos y expertos para su elaboración y, sobre todo, para su mantenimiento. Y en éste, como en otros recursos docentes virtuales, la formación previa del profesorado, absolutamente esencial (Cabero, 2006), es ciertamente limitada cuando no casi inexistente. Si a ello unimos los fuertes reparos de un número significativo de docentes a esta nueva herramienta, la escasa información que se ofrece de la misma, y la aún menor recompensa por esta actividad de gestión y de docencia, tanto a nivel interno como externo, tendremos --al menos a nuestro juicio--, las razones del cierto fracaso de estas experiencias, sobre todo en su uso con finalidades docentes.

Además, una breve cata de las mismas demuestra que en general las actualizaciones de las páginas personales de los profesores se realizan en intervalos muy largos o simplemente no se realizan. Y todo ello por no hablar de la desmotivación que puede suponer al docente el intento de mantener individualmente, y no como equipo, una información jurídica actualizada en áreas tan extensas como la nuestra.

Seguramente por todo ello, el Departamento de Derecho del Trabajo de la Universidad de Sevilla construyó, con sus propios medios, su propia página web, alojada en el servidor de la Universidad de Sevilla. En ella se incluye información institucional, pero también un *minisite* para cada asignatura y para cada docente, además de un apartado de materiales para la docencia y otra información muy variada. De esta forma se pretendía dar la posibilidad a cada profesor de tener ambos tipos de espacios --propio y de la asignatura-- pudiendo recurrir para su gestión, bien al personal de Administración del Departamento, o al gestor del mismo que, por cierto, corrió igualmente con la formación altruista del personal de administración y servicios.

Pues bien, los resultados son en parte alentadores y en parte desalentadores. La página empieza a ser utilizada por los alumnos y por los profesores, sobre todo en su apartado de calendario, noticias legislativas y eventos. Igualmente se suelen publicar en ella convocatorias de exámenes. Y en sus aspectos docentes ha sido utilizada, sobre todo, por profesores sin página web propia y sin uso de plataforma virtual como instrumento para difundir convocatorias, o para poner a disposición de los alumnos materiales, novedades y convocatorias de exámenes. No obstante buena parte de su virtualidad se limitó por la recomendación de la Secretaría General Técnica de la Universidad de Sevilla

de no publicar en ella las calificaciones, a pesar de que tanto la normativa como la propia Agencia de Protección de Datos parecen admitir esta posibilidad.

Finalmente, sólo nos gustaría señalar en primer lugar que, fruto del esfuerzo de su responsable, se está preparando una encuesta on-line que permita una primera evaluación de la página web. Obviamente, no existe ningún apoyo institucional a este trabajo y de la valoración que la ANECA hace de la misma es mejor no ser comentada. En segundo lugar, que con ocasión del reciente congreso europeo se realizó la primera retransmisión en *streaming* de las conferencias, aunque con una calidad ciertamente baja al tener que usar un canal gratuito. Y, en tercer lugar, que la proliferación de redes sociales seguramente nos debería hacer reflexionar sobre la necesidad de incorporar un perfil del Departamento a *Facebook* y a *Twitter* sobre todo como medio de difusión de novedades, noticias y convocatorias. Pero la experiencia también indica que el uso de estos medios no siempre es tan usual entre los alumnos como a veces se ha pretendido.

2.2. Open Course Ware

Por otra parte la Universidad de Sevilla dispone igualmente de un apartado de Recursos abiertos o Open Course Ware (OCW en adelante). Como es bien sabido, OCW no es un campus virtual o un CMS en el que se pueda cursar ningún estudio o titulación, sino una herramienta que permite la libre publicación de material docente estructurado como curso⁸.

En relación con nuestra área de conocimiento, la mencionada iniciativa recogía ya, a mediados del año 2010, varios cursos de Universidades españolas, en especial, de las Universidades Carlos Tercero de Madrid, y de Valencia⁹. Por lo que se refiere a la

⁸ OCW es un ejemplo de las diversas iniciativas que en los últimos tiempos han emergido para promover el acceso libre y sin restricciones al conocimiento generado en el ámbito universitario. Su origen, generalmente aceptado fue una iniciativa del Massachusetts Institute of Technology, en abril del 2001, para ofrecer de forma libre y gratuita el material docente que sus profesores utilizaban en las enseñanzas junto con una guía de estudio. Esta iniciativa ha tenido un gran impacto a nivel mundial generando proyectos propios en coordinación con OCW-MIT. En España este sería el caso de Open Course Ware – Universia que, a través de medios digitales y en abierto, difunde los recursos docentes estructurados en asignaturas. En definitiva se concibe como un escaparate para la difusión internacional de las actividades de nuestras universidades. Universia destaca como ventajas de este recurso virtual: -El avance del conocimiento al liberar recursos didácticos y extender los mecanismos de localización. -La estimulación de la innovación y perfeccionamiento de los recursos docentes utilizados por los profesores. Favorecer el acercamiento de los profesores a las TIC. - Oportunidad para abordar el “ordenamiento” de la propiedad intelectual y el reconocimiento de la autoría. - Mayor proyección de la misión de la Institución. Y como algunos inconvenientes: - Obliga al profesor a revisar su material docente y estructurarlo de acuerdo al OCW. - Incremento del coste por el apoyo a profesores y prestación de nuevos servicios. - Limitación del uso exclusivo o con fines comerciales del material docente. - Posible duplicidad en la gestión de recursos al atender dos escenarios diferentes (<http://ocw.universia.net/es/razones-incorporacion-ocw.php>). Por su parte Para B. Gallardo Paúls, “Docencia y libre acceso: el Open Course Ware en la Università de Valencia”, @tic revista de innovació educativa, nº 1 de 2008, p. 17, “La eclosión de las tecnologías digitales, y el progresivo incremento, durante el siglo XX, de las restricciones en el acceso al saber (básicamente por el encarecimiento de las revistas y suscripciones) explica, entre otros factores, la aparición histórica de estos movimientos” – movimientos Open-.

⁹ En la primera se encuentran cursos sobre Derecho de la Seguridad Social de la Prof^a. M. G. Quintero Lima, Derecho del Trabajo del Profesor Fco. Javier Gómez Abelleira, Derecho del Trabajo I y II con varios autores dirigidos por el Prof. Mercader Uguina o Teoría de las Relaciones Laborales de los

Universidad de Sevilla, el uso de esta herramienta virtual parece haber tenido algún éxito en ciertas áreas como la didáctica. Pero en cambio es escasa la presencia en el campo del Derecho. Baste señalar como a mediados de 2010 sólo estaban presentes –salvo error u omisión por nuestra parte– dos cursos: uno sobre Estatutos jurídico-privados singulares de la propiedad y otro sobre Historia y Derecho Indígenas. Por lo que se refiere al área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, no nos consta la existencia de material alguno. Este hecho puede deberse a diversas razones, como pueden ser el desconocimiento de la herramienta, su utilidad –ya que nuestra área de conocimiento cuenta con una importante e intensa manualística–, o por el hecho de la ausencia de mayor compensación por la cesión de derechos de autor sobre este tipo de materiales.

2.3. Mundos virtuales: Second Life

En tercer lugar, y como novedad, la Universidad de Sevilla también se encuentra presente en Second Life¹⁰. Pero en este caso, tampoco parece que la experiencia haya sido especialmente exitosa en nuestra área de conocimiento, teniendo en cuenta básicamente, que, salvo error u omisión nuevamente, prácticamente casi todos sus miembros desconocían esta posibilidad.

El campus virtual de la US está compuesto tradicionalmente por una serie de edificios y zonas de exteriores que se sitúan en una isla cuya silueta es la ‘U’ de la Universidad de Sevilla. En él se encuentra el rectorado con 3 aulas de formación para e-learning, salón de actos, sala de reuniones: destinada para reuniones y tutorías de profesores y alumnos, Biblioteca, puntos de información y, por supuesto, cafetería, a la que debe unirse el Chiringuito. Además, dispone de Museo, Escuela de Idiomas, cine, y exteriores.

Es cierto, y son bien conocidas, las amplias posibilidades que este tipo de entorno inmersivo, dinámico, tridimensional e interactivo tiene --o puede tener-- sobre todo ante las exigencias de la metodología que se pretende imponer en actuaciones como practicum o prácticas grupales, simulaciones o incluso juegos de rol a través de sus correspondientes avatares. Pero, como decimos, a pesar de estas posibilidades no parece que esta tecnología haya tenido especial éxito en nuestro campo.

Nuestra experiencia en la visita a la Isla –en horario lectivo– fue la absoluta ausencia de cualquier otro avatar, junto a la aparición de elementos cuanto menos llamativos en relación con el tipo de cursos impartidos, lo que da una sensación de casi general inactividad.

Profs. Kenneth Adam y Nieto Rojas. En la Universidad de Valencia destacan los Cursos de Derecho del Trabajo del Profesor Fita Orta

¹⁰ *Second life es una plataforma abierta, de acceso global, en la que se construye un mundo virtual, un metaverso, en 3D, desarrollado por la empresa Linden Lab, cuyo acceso es gratuito, donde se pueden crear objetos libremente y tener derechos de propiedad intelectual. Cuenta con un sistema monetario (PIB) y un sistema de libre mercado. Se trata de uno de los mundos virtuales más populares, con una media de 120.000 avatares conectados al día . En general suele aceptarse que Second Life es el metaverso preferido por las universidades más prestigiosas del mundo para recrear entornos reales de la vida, hechos históricos, desarrollar modelos y datos 3D.*

2.4. Plataformas virtuales: WebCT

En cualquier caso, de lo que no cabe duda es que el principal instrumento y el más extendido, aunque a nuestro juicio infrautilizado en buena parte de ocasiones, es la plataforma virtual de enseñanza. En este ámbito, la Universidad de Sevilla, a diferencia de otras universidades españolas y andaluzas, ha optado por WebCT (*Web Course Tools*)¹¹ o Herramientas para Cursos Web, a disposición del profesorado a partir del curso 2006/2007, como entorno virtual de aprendizaje, a pesar de que no es un software libre a diferencia de la otra opción mayoritaria como es Moodle¹².

Como casi todos los entornos virtuales de enseñanza, WebCT puede ser utilizada con una distinta intensidad y para distintos tipos de enseñanza, esto es, ya sea como apoyo a una formación básicamente presencial o combinada, ya sea como instrumento de una auténtica formación virtual, interactiva y a distancia. Y, además, permite una muy distinta intensidad de utilización. En este sentido se trata de un recurso virtual flexible que permite una organización clásica de los contenidos docentes por temas, o una clasificación más moderna y adecuada a la nueva metodología, que cifre objetivos –normalmente conectada con el concepto de competencias-- y que ligue a los mismos los distintos instrumentos formativos que están a su disposición en la plataforma, conectándolo así con el proyecto docente que también se incorpora como parte de la misma (García González, A. J., Troyano Rodríguez, Y., Curral L., y Chambel, M.J., 2010: 162)

Pues bien nuestra valoración de la herramienta es excelente. Los alumnos han manifestado una alta opinión de la misma, si bien en ocasiones es necesario vencer cierto temor en su utilización. Así, la redacción de los temas libra al alumno de desarrollar una labor de mera transcripción durante la lección magistral, aportando mayor atención en clase y una mejor comprensión de los temas. Los esquemas le permiten una visión más rápida y una mejor organización de los conocimientos. La resolución personalizada de los casos prácticos individualiza la formación, al mismo tiempo que permite detectar carencias personales –tanto por el alumno como por parte del profesor--. Los foros permiten la discusión y resolución conjunta de los casos, al mismo tiempo que son una herramienta de resolución por parte del grupo de dudas, valiosa igualmente a la hora de evaluar a los alumnos más participativos. Las autoevaluaciones permiten al alumno, en primer lugar, descubrir cuan alejado se encuentra del nivel de conocimientos necesario para aprobar la asignatura. Pero además, y en segundo lugar, al permitirle realizar la prueba al menos en tres ocasiones, le facilita otra forma de estudio, más centrada en ítems concretos, que en ocasiones facilita la adquisición de conocimientos. Y de hecho, es palpable que aquellos alumnos que realizan y obtienen finalmente la máxima calificación en cada una de las autoevaluaciones disponibles en cada tema suelen igualmente aprobar la asignatura en la prueba global. Finalmente, Webct es igualmente útil como instrumento para aportar materiales.

¹¹ WebCT, es una plataforma informática de teleformación (e-learning) que permite construir y administrar cursos en línea, esto es, se trata de un software que permite a las instituciones educativas crear y alojar cursos en internet. Los cursos creados con el software de WebCT pueden servir como cursos en línea completos o como un complemento a los cursos magistrales tradicionales.

¹² Un análisis sobre este programa de gestión de contenidos educativos (Moodle), puede verse en E. Monterroso Casado, "Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica", *AAVV Enseñar Derecho en el Siglo XXI...*, cit., pp. 320 y siguientes.

Y lo mismo cabe decir en el caso de los cursos no presenciales. Es cierto, se nos ha comentado en ocasiones, que puede resultar llamativo el que el alumno pueda realizar el examen sin presencia de ningún profesor¹³. Pero esta visión, a nuestro juicio muy limitada parte de una visión antigua en la que examen o prueba era más de conocimientos memorizados que de puesta en práctica de competencias. En el nuevo modelo de enseñanza de lo que se trata no es de que el alumno retenga sin comprender una serie de conocimientos, sino de que sepa ponerlos en práctica con la ayuda de materiales. Y enfocada así la prueba –como puesta en práctica de los conocimientos—el hecho de que el alumno tenga o no los materiales delante resulta absolutamente intrascendente.

En cualquier caso este es solo uno de los problemas que hemos detectado. El principal, al menos en nuestro campo es la notable sensación de soledad del profesor ante una tarea ciertamente enorme, en especial en ramas especialmente cambiantes como el Derecho del Trabajo. Y es que no deja de resultar sorprendente que ante nuestra petición de un técnico para nuestro apoyo se nos conteste que ya se nos dio hace cinco años cuando, en un área cambiante como el Derecho del Trabajo, puede que nada de lo que se explicó hace cinco años se encuentre en este momento vigente. De hecho, creemos que quizás uno de los elementos que más han desincentivado el uso intensivo y real de esta herramienta ha sido el muy escaso apoyo y valoración que tanto la Universidad como los organismos de acreditación externo han dado a un uso, volvemos a decir real y profundo – y no meramente formal o accesorio—de esta herramienta. Pero sobre el Portal de Derecho del Trabajo como instrumento para resolver algunos de estos déficits volveremos inmediatamente.

2.5. Educlick Y RODAS

Finalmente, y aunque no es una herramienta disponible para todos los centros de la Universidad de Sevilla, varios de ellos –por ejemplo las Facultades de Ciencias Económicas y Contabilidad y Fianzas en la que imparte docencia este Departamento-- ya disponen de este método articulado a través de unos mandos, un receptor de radiofrecuencia y su conexión con el ordenador¹⁴.

En nuestro caso, el intento de utilización de Educlick estuvo motivado, más que por un intento de dinamizar las clases, por la necesidad de gestión ordenada de un grupo de clases prácticas extraordinariamente amplio –algo más de 140 alumnos, en nuestro caso--. Las ventajas en este caso son claras: el simple control de asistencia mediante un portafolio electrónico se agiliza extraordinariamente. Pero es sobre todo la corrección del caso y el desarrollo de la evaluación continua lo que se hace mucho más rápido y seguro en la

¹³ Esta objeción se nos realizó por el IAP a la hora de valorar el curso no presencial sobre RSE y relaciones laborales realizado totalmente bajo esta plataforma. En él se incorporaron no sólo contenidos, materiales, esquemas y autoevaluaciones, sino también distintos casos prácticos. La prueba final consistió en la elaboración de una estrategia de RSE en una empresa predeterminada, fijada por el responsable del curso

¹⁴ En esencia, se trata de un sistema pensado para su uso como instrumento de apoyo y dinamización en las clases presenciales. Se basa en la entrega a cada alumno, al principio de la sesión, de un mando personalizado con el que debe responder a diversas preguntas tipo test cerradas incorporadas a una presentación de power point. El método permite analizar y evaluar las respuestas dando lugar finalmente a una de Excel en la que aparece la calificación del alumno. Así mismo permite conocer los porcentajes de respuesta a cada pregunta y otros elementos de su participación

medida en la que gestión se hace casi en tiempo real, comprobando con los alumnos los resultados de la prueba.

En contra de esta herramienta, debe señalarse, en primer lugar, que parte de una metodología de evaluación centrada en preguntas tipo test que en muchas ocasiones no se ajustan al perfil y a las necesidades de un caso práctico. Y, en segundo lugar, el coste del hardware, ciertamente alto, y que sólo se compensa frente al posible uso de WebCT, por el hecho de que resulta imposible exigir en grupos tan numerosos o bien que cada alumno acuda a clase con un ordenador, o tener disponible permanentemente un aula de informática para estas clases.

Para concluir simplemente señalar la aparición, por fin, de RODAS, Repositorio de objetos de aprendizaje de la Universidad de Sevilla. Se trata de una herramienta útil, pero de la que, nuevamente, creemos que se ha realizado una muy escasa difusión y formación, se realiza una casi inexistente valoración y de la que, por tanto, caben dudas de su futura utilidad.

2.6. Factores que limitan la implantación de estas herramientas

En conclusión, y tras este breve recordatorio de herramientas tecnológicas utilizadas con fines docentes en el área de Derecho del Trabajo, querríamos cerrar este primer apartado de nuestra comunicación retomando en parte la cuestión con la que iniciábamos nuestra exposición: las razones que han llevado a un uso docente quizás no muy extendido y desde luego no muy intensivo de estas herramientas.

A nuestro juicio las razones son varias, pero hay dos fundamentales. La primera, y sin duda la central, la ausencia de un auténtico apoyo institucional –al menos en el caso de la Universidad de Sevilla— y el consiguiente esfuerzo que la gestión y desarrollo de estas herramientas supone para docentes que, además, en ciertos sectores, sufren una cierta brecha digital. La Universidad de Sevilla únicamente pone a disposición de los docentes cursos sobre WebCT y su material didáctico –con el que muchos aprendimos sin ayuda de nadie--, así como un técnico que colabora en la elaboración de la misma, pero sólo durante el primer año. A partir de ese momento, el docente se encuentra sólo, olvidando que la construcción real de una plataforma nunca se realiza completamente durante el primer año, y que los nuevos elementos requieren habilidades no conseguidas durante el curso o sin la ayuda del tutor. Es cierto que estos tutores, por amistad, te ayudan en ocasiones a solventar ciertos problemas, a veces menores como denominaciones inapropiadas, etc. Pero la sensación del docente es que en bastantes casos debe saber más de informática que de la propia área de conocimiento.

Y la segunda, y estrechamente conectada con la anterior, el escaso o casi nulo reconocimiento de esta actuación. Como hemos señalado, desarrollar realmente una plataforma virtual requiere un trabajo, si se me permite, ciertamente brutal. Deben elaborarse apuntes, esquemas, trabajos, glosarios, bibliotecas y bibliografías para cada curso. Y debe atenderse diariamente las cuestiones planteadas en el foro, dinamizándolo y resolviendo alumno por alumno las dudas y los casos que nos presenten. Esta labor con veinticinco alumnos o un grupo de profesores estables en cada asignatura durante un cierto periodo de tiempo podría ser medianamente viable. Pero sin esta estabilidad, sin este trabajo en grupo y con cursos de un centenar de alumnos, la gestión se vuelve casi

imposible. Máxime cuando, creo, todo el reconocimiento, más allá del aprecio de tus alumnos, es uno de los famosos documentos tan necesarios --por lo que parece-- en la actualidad, mientras que, en cambio, se te sigue exigiendo tres horas de tutoría presencial olvidando las horas que dedicas todos los días a atender problemas y consultas por vía telemática --horas que por cierto, que tienen que seguir colgarse en el tablón físico del propio Departamento, al menos en relación con ciertas Facultades--.

En definitiva, la ausencia de apoyo y de reconocimiento, el ingente trabajo que supone, y quizás, la falta de una planificación y un necesario trabajo en grupo, con profesores que varían cada año en cada una de las asignaturas, son, seguramente, las causas de este limitado desarrollo; un desarrollo reducido que, sin embargo, contrasta con los beneficios que, al menos en nuestra experiencia, se deducen de la utilización de estas herramientas.

3. EL PORTAL DE DERECHO DEL TRABAJO: UNA NUEVA HERRAMIENTA AL SERVICIO DE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN DEL DERECHO DEL TRABAJO

En este contexto, se inscribe la aparición de una nueva herramienta tecnológica, en la que han colaborado los autores de esta comunicación y que busca superar la tradicional soledad del profesor en la elaboración de este tipo de materiales.

Se trata, como ya hemos anticipado, del Portal de Derecho del Trabajo, una Web abierta y colaborativa, construida en código abierto, utilizando como gestor de contenidos la estructura que proporciona OpenCms.

El Portal nace del deseo del Consejo Andaluz de Relaciones Laborales (CARL en adelante) de poner a disposición de todos los investigadores, alumnos y operadores del mercado de trabajo, una herramienta informática abierta a su colaboración, que permitiera el contacto entre estos distintos agentes y que permitiera difundir y construir gratuitamente contenidos en materia socio-laboral. Tras más de dos años de trabajo se encuentra en sus últimas fases de preproducción y esperamos poder “presentarlo en sociedad” en las próximas Jornadas Andaluzas de Derecho del Trabajo que se desarrollarán en noviembre de 2011.

El portal cuenta, en primer lugar con una amplia serie de herramientas comunes para los distintos perfiles de usuarios del portal.

La primera es una recopilación legislativa en materia laboral. La principal novedad es la alta navegabilidad y la facilidad con la que en principio pueden encontrarse las distintas normas. Y ello no sólo porque la misma utiliza los ya clásicos filtros que pueden encontrarse en otros portales “de pago” --este es completamente gratuito--, sino también porque mediante un árbol navegable y desplegable, la web nos permite ir alcanzando la cuestión concreta de la que queremos conocer la regulación específica, nacional, europea o internacional. Junto a ello, y en este mismo apartado, también quisiéramos destacar la presencia de recopilaciones legislativas para materias concretas y que se nutren de los fondos de la propia recopilación. Mediante este instrumento se trata de evitar los problemas de desfase tan habituales en nuestra área de conocimiento, debidos a la mutabilidad de la norma laboral y a la imposibilidad de que las recopilaciones legislativas en papel se encuentren permanentemente actualizadas. Mediante las recopilaciones legislativas predefinidas, el alumno dispondrá siempre de una legislación imprimible

constantemente actualizada. Y ello con independencia de que además el portal le permite crear sus propias colecciones legislativas –a la carta— o también sus propias colecciones de artículos o voces de la enciclopedia. Pero no adelantemos acontecimientos.

En relación con esta legislación, el último aspecto que nos interesa destacar es la extrema navegabilidad de la norma legal y la conectividad de contenidos. Navegabilidad ya que todo el texto se presenta en HTML, con índices desplegados que permiten una rápida transición y localización de preceptos. Y conectividad ya que en cada apartado del precepto, la herramienta permite ubicar conexiones –“para saber más”— ya sea con sentencias incorporadas al portal, artículos doctrinales, estadísticas o textos de convenios.

Junto a esta legislación, sin duda el núcleo del portal, al menos por el momento, se encuentra el apartado de jurisprudencia. Esta se nutre de la licencia de la que actualmente dispone el CARL y el Consejo General del Poder Judicial, necesario para la reutilización de este tipo de material desde noviembre del año pasado. La Web cuenta con una herramienta de carga de jurisprudencia que facilita su introducción, si bien siempre es necesaria su catalogación, sobre todo si queremos potenciar la antes comentada conectividad entre contenidos. Igualmente la herramienta permite la incorporación, ya sea de comentarios a una específica sentencia, o de comentario generales o sobre líneas jurisprudenciales.

El tercer gran pilar de estas herramientas comunes es una Enciclopedia de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Nuevamente lo más novedoso, al menos a mi juicio, es la navegabilidad, ya que puede accederse a la voz mediante el despliegue del árbol o mediante la búsqueda interna. Cada voz, a su vez, puede englobar varios trabajos de uno o varios autores, lo que permite, en último término, organizar igualmente las entradas bibliográficas construyendo el germen de una biblioteca digital cuya construcción en buena parte aún sigue pendiente. Nuevamente insistimos en que la buscada conectividad de contenidos hace que estas voces puedan relacionarse fácilmente tanto con las normas legales o incluso con sus distintas versiones, o con la jurisprudencia que en este primer momento centraremos en la doctrina de la sala de lo social del Tribunal Supremo. Para dar visibilidad a estos trabajos, cada trimestre se incorporarán a una revista electrónica con ISSN lo que facilita su valoración por la ANECA.

La cuarta de las herramientas comunes del portal es un apartado dedicado a los temas de actualidad, como recopilatorio de materiales, artículos, etc, sobre los distintos temas que en cada momento sean de mayor interés para los operadores del sistema de relaciones laborales. Reformas laborales o la nueva regulación de la jurisdicción social tendrían así un lugar específico en el que todos los investigadores pudiéramos ir haciendo acopio de materiales y documentos para su análisis y discusión.

Finalmente, el portal, junto a otros servicios de alerta o de formación, contempla un observatorio internacional en el que ir integrado información, ya sea de cada uno de los países o de las distintas instituciones de nuestra área de conocimiento. Y ello ya sea mediante material propio elaborado por nuestros colaboradores, ya sea mediante la simple agregación o enlace con la inmensa cantidad de información que sobre estos temas circula, eso sí, no siempre bien estructurada y comprobada en la red.

Sobre esta base el portal contempla finalmente un perfil concreto para profesionales e investigadores y otro, en el que me centraré algo más –dentro, claro está,

de las limitaciones de espacio que impone esta comunicación— dedicado a los alumnos. De este último me constreñiré a señalar que incorpora un apartado de materiales de estudio en el que esperamos ir colgando no sólo las referencias ordenadas de cursos abiertos que ya existen en la red, sino también otros elaborados por distintos profesores de distintas universidades y que, por las razones que sean, quisieran incorporarlos a nuestro Portal. De hecho, ya disponemos de uno sobre Derecho Procesal Laboral, y esperamos tener pronto otros dos específicamente destinados a los alumnos de grado de Economía y Administración y Dirección de Empresas.

Este perfil incorpora igualmente un foro de resolución de dudas, así como la posibilidad de que los alumnos –normalmente con el aval de su profesor-- envíen trabajos de investigación para su publicación electrónica en el portal. Y finalmente también se incorpora información sobre actividades formativas y sobre posibles trabajos de investigación, que, quizás con la colaboración de alguna entidad, pudieran articularse a través del mismo.

Toda esta estructura se asienta sobre un grupo de profesores aún muy limitado pero que esperamos ampliar a través de una red que hemos denominado DERTEA. Una vez incorporado el investigador al mismo, se le permite un pleno acceso al portal, y tras un pequeño curso de trabajo en opencms, ya está en condicione de publicar directamente en la web. La herramienta únicamente controla la actividad de cada uno para evitar actos deshonestos, al mismo tiempo que permite la denuncia de posibles contenidos no éticos, ilegales o simplemente que se consideren erróneos.

Por último, este canal colaborativo se cierra con la posibilidad de que cualquier persona envíe de manera puntual información a la web que, esta vez sí, una vez comprobada por el equipo de DERTEA, será subida a la misma con indicación de su procedencia.

4. CONCLUSIÓN

Con la construcción de esta página apoyada desde el CARL, pretendemos en definitiva aportar una nueva herramienta colaborativa, libre y pública que permita no sólo un mejor acceso a una información más amplia por parte de todos los operadores e investigadores del mercado de trabajo --con independencia de su capacidad económica--, sino también promover una actitud más activa y proactiva de los alumnos que permita el trabajo en equipo y un cierto reconocimiento de su actividad, al mismo tiempo que se paliarían –o al menos así lo entendemos nosotros-- ciertas limitaciones de las complejas, individuales y no siempre bien publicitadas herramientas informáticas de los que gozamos los docentes andaluces en el campo del Derecho Laboral.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón Caracuel, M.R., (1985), "La enseñanza práctica del Derecho del Trabajo", en II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo, Madrid Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo.

Cabero et. al., (2006), "Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", en Píxel BIT. Revistas de Medios y Educación, nº 27, enero 2006.

Casas Baamonde, M.E. (1985) "Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo", en II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo.

Collado, L., (1995) "Aproximación a la enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de ciencias empresariales", Revista de Trabajo y Seguridad Social, nº4,

García Canales, (1992) "Algunos puntos de reflexión en orden a temas troncales de la enseñanza del Derecho del Trabajo", en AAVV. "I Jornadas sobre la enseñanza del Derecho" Granada.

García González, A. J., Troyano Rodríguez, Y., Curral L., y Chambel, M.J., (2010) "Aplicación de herramientas de comunicación de la plataforma webct en la tutorización de estudiantes universitarios dentro del espacio europeo de educación superior" en Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, nº 37 de 2010

Giner de los Ríos, F. (1977) Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos, selección y estudio preliminar de F. J. Laporta, Madrid, Santillana,

López Yañez, J., (1992) "La Metodología de Estudio de Casos en la Enseñanza Universitaria: una Experiencia, Reu: Revista de Enseñanza Universitaria. Núm. 2-3. 1992. 71-85

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). Estrategias de aprendizaje . Madrid: Santillana

Ortega y Gasset, J. (1976). Misión de la Universidad, en El libro de las misiones. Madrid, Espasa-Calpe, 9ª ed

Palomino Lozano, R. (1992) "El uso de las TIC's en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos, AAVV Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho, (Dir. J. Rodríguez-Arana, R. Palomino Lozano), Pamplona, Aranzadi.

Palomino Lozano, R. (1992) "Introducción, las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones", en Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho, (Dir. J. Rodríguez-Arana, R. Palomino Lozano), Pamplona, Aranzadi.

CREACIÓN DE PRESENCIA 2.0 EN PYMES: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

*Paula Luna Huertas
José Carlos Ruiz del Castillo*

RESUMEN

*“Lo que oigo, olvido.
Lo que veo, recuerdo.
Lo que hago, aprendo.”*

Comenzamos con estas palabras de Confucio porque resumen la metodología implícitamente empleada en la experiencia que expondremos en las siguientes páginas. Al planificar nuestra docencia en el curso 2010-11 nos planteamos, entre otros, el siguiente objetivo: que nuestro alumnado fuera consciente de la importancia que la Web 2.0 o web social tiene en la administración de las pymes del siglo XXI. Pero no queríamos limitarnos a narrarlo. Queríamos que vivieran la experiencia de una forma real. Y para ello diseñamos una actividad que describimos en este trabajo.

Palabras clave: Pyme 2.0, Comunicación 2.0, Empresa 2.0, Web 2.0, Educación 2.0.

1. CONSIDERACIONES INICIALES: LA WEB 2.0

Desde la primera conferencia sobre la Web 2.0 organizada por Tim O'Reilly en 2004, se ha popularizado el uso del término Web 2.0 (también denominado web social) para describir un fenómeno evolutivo de la Web, una segunda fase o generación del modelo de uso del servicio WWW.

El concepto de Web 2.0 ha sido muy discutido. Prueba de ello es el estudio de las entradas relativas a dicho concepto en la Wikipedia realizado por Gorgeon y Burton (2009) desde la primera entrada en marzo de 2005 hasta febrero de 2008.

No obstante, existe el consenso de que el término recoge un fenómeno acaecido en los últimos años: la Web ha pasado de ser unidireccional, pasiva o de "solo lectura", utilizándose principalmente como un medio para la difusión de información en un solo sentido con muy poca interacción con el usuario, a un modelo multidireccional o participativo, donde no sólo se conversa, sino que también se comparten contenidos en múltiples formatos (vídeos, textos, audios,...), los cuales suelen ser generados por los propios usuarios.

Este fenómeno, como la mayoría de los que se han producido y se están produciendo en Internet, no debe ser ajeno a las empresas. La Web 2.0 se caracteriza por la habilidad de las personas para colaborar e intercambiar información en línea (Cronin, 2009), representando un gran cambio en la manera en que los individuos se comunican y colaboran con otros (Cummings, Massey y Ramesh, 2009). Según Lazar (2007), la Web 2.0 ofrece oportunidades reales de colaboración y comunicación. Y esta posibilidad de colaboración, como veremos más adelante, está ayudando a las empresas a crear un entorno que potencia más la colaboración, denominada por diversos autores (Coleman y Levine, 2008; Turban, Liang y Wu, 2011) como Colaboración 2.0.

Desde nuestro punto de vista, la Web 2.0 es un cambio tecnológico que conlleva un nuevo uso de las tecnologías existentes en Internet. En esta línea, hay autores que perciben la Web 2.0 no necesariamente como una nueva generación de tecnologías, una revolución tecnológica, sino como una revolución social. No se trata tanto de una tecnología, como de una "actitud" (Domínguez Fernández y Llorente, 2009), la cual consistiría, básicamente, como indica (Downes, 2005) en estimular la participación a través de aplicaciones y servicios abiertos.

Para las empresas, el fenómeno web social tiene un valor real, que se basa en crear comunidades, colaboración, co-creación o creación compartida y conexiones, que cuando se utilizan por los empleados de una organización puede mejorar la manera en que trabajan, innovan, escuchan y llegan a sus clientes, socios, etc. (Xarchos y Charland, 2008).

2. PYMES 2.0

Las herramientas 2.0 permiten mejorar la comunicación en la empresa tanto interna como externamente, dando lugar al concepto de empresa 2.0, término sugerido por Andrew McAfee de la Universidad de Harvard en 2006 y definido como la utilización de plataformas de software social emergentes dentro de las empresas, o entre empresas, sus socios y clientes.

La Web 2.0 difiere de otras herramientas tradicionales debido a su adaptabilidad al entorno empresarial y a su rápida respuesta a las necesidades de cambios de las organizaciones (McAfee, 2006), además como consecuencia de la participación activa de los usuarios, la Web 2.0 tiene un potencial inherente para la resolución de problemas comunes y para el surgimiento de la creatividad compartida (Lindermann et al. 2009). A juicio de McAfee (2006), el hecho que posibilita la transición hacia la denominada empresa 2.0 es la convergencia de tres tendencias principales:

1. La aparición de plataformas simples y libres para la expresión de opiniones, ideas y conocimiento, como son los blogs, wikis, redes sociales, etc.
2. El surgimiento de estructuras que se construyen en colaboración en lugar de ser impuestas. El ejemplo paradigmático es la Wikipedia.
3. La posibilidad de crear orden desde el caos, gracias al sistema de etiquetado, los canales rss y los agregadores automatizados.

Desde nuestro punto de vista, la empresa 2.0 supone la integración estratégica de las tecnologías Web 2.0 en sus procesos de negocio, intranet, y extranet, comprendiendo el desarrollo de nuevos canales de comunicación bidireccionales a través de las herramientas 2.0, tanto a nivel interno (entre los diferentes departamentos e individuos que conforman la organización) como a nivel externo (entre la empresa y sus diferentes agentes: empleados, accionistas, socios, clientes, proveedores y otros)

Igual que nos referimos a las empresas 2.0, se puede decir que las pymes 2.0 hacen referencia a la implantación de herramientas sociales dentro de la propia pyme, así como en la red que mantengan con otras empresas. Es en el contexto de las pymes donde aún no se ha percibido todo el potencial de la Web 2.0, como reflejan los estudios de Social Computing News Desk (2007), de De Saulles (2008) y de Blinn et al. (2009).

En las pymes españolas, que suponen más del 98% del total de empresas del país, el uso de las TIC 2.0 como herramientas de apoyo a los procesos de negocio aún no está generalizado, como demuestran los siguientes estudios.

La segunda edición del estudio de Sage España (2011), que refleja la situación actual de autónomos y pymes españolas en términos de necesidades y demandas TIC, destaca que las pymes todavía no perciben el potencial de la Web 2.0, ya que sólo un 26,35% tienen presencia en dichas plataformas, siendo Facebook la red social más utilizada, al estar presentes el 70,22% de las pymes que declaran tener presencia en las herramientas sociales, siguiéndole de lejos LinkedIn con un 12,36%, Twitter con el 10,11%, Xing con el 5,06% y Tuenti con el 2,25%. Respecto al ámbito de utilización, sólo el 29,6% de las pymes las utiliza para dar a conocer el negocio y generar oportunidades, mientras el resto las dedica a temas personales y profesionales.

Según la tercera edición del informe ePyme 2010 de la Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa y Fundetec (2011), las pymes han encontrado en las redes sociales un nuevo canal para llegar a sus clientes, y en sectores, como el hotelero y el turismo rural, comienzan a hacer un uso intensivo de ellas como canal de marketing y comercialización.

La escasa implantación de la Web 2.0 en las pymes nos ha motivado a desarrollar en nuestra asignatura la experiencia docente que describiremos seguidamente con el

objetivo de hacer llegar a nuestro alumnos la potencialidad de las herramientas sociales en las pymes, ya que en el futuro podrán ser actores activos para el cambio cuando comiencen su desarrollo profesional que, en la mayoría de los casos, se llevará a cabo en pequeñas y medianas empresas.

3. DOBLE PERSPECTIVA DE IMPLANTACIÓN

La Web 2.0 está cambiando la forma de relacionarse interna y externamente de las organizaciones, facilitando las interacciones y el feedback. Por ello vamos a seguir comentado su implantación según estas dos perspectivas específicas:

1. La perspectiva interna, dentro de la empresa.
2. La perspectiva externa, de relaciones con clientes, proveedores, etc.

3.1. La perspectiva interna

Según el estudio de Catenon Worldwide Executive Search (2011), las TIC 2.0 han entrado con fuerza como herramientas de comunicación en el ámbito laboral, ya que el 59% de los profesionales españoles encuestados se relaciona con sus compañeros de trabajo o jefes a través de redes sociales, ya sea habitualmente (30%) o de vez en cuando (29%).

Actualmente las empresas están recurriendo cada vez más a las redes sociales para buscar información complementaria sobre los candidatos a un puesto de trabajo. Los departamentos de recursos humanos están utilizando cada vez más las redes sociales profesionales, como por ejemplo Likedin, para buscar candidatos, accediendo a sus perfiles personales en redes sociales generalistas como Facebook, Tuenti y Twitter.

Las herramientas sociales están siendo integradas en los sistemas tradicionales de gestión del conocimiento y en las plataformas de colaboración implantadas en las organizaciones, debido a su habilidad para capturar conocimientos tácitos de los empleados, consiguiendo que dicha información esté disponible para más usuarios. La empresa puede captar y utilizar las experiencias de sus empleados, conocer las peculiaridades del puesto de trabajo, qué funciones hacen y cómo la hacen, las mejores prácticas y experiencias, el valor que aporta a sus funciones laborales, que debido a su experiencia solo las adquiere el empleado que lleva mucho tiempo. Todo ello puede redundar en la elasticidad del puesto de trabajo.

Según Jedd (2008), el estilo 2.0 de compartición del conocimiento supone que la gestión del conocimiento debe ser más transparente, descentralizada e igualitaria. Véase al respecto, el trabajo de Levy y Hadar (2010) que recoge los beneficios de enseñar los conceptos de la Web 2.0 en un curso de gestión del conocimiento en MBA, introduciendo el potencial de la Web 2.0 dentro del contexto empresarial.

Puede observarse como todo lo que ocurre en la Web, también ocurre en las intranets organizativas, donde cada vez más los empleados colaboran y comparten información entre ellos, no sólo utilizando el correo electrónico y la mensajería instantánea, sino también a través de las herramientas 2.0, fundamentalmente las wikis más que los blogs o los foros (Oracle, 2009), como herramienta para la creación

colaborativa de contenidos, permitiendo que cualquier usuario pueda modificar el contenido, favoreciendo el desarrollo de productos, gestión de proyectos, etc.

La incorporación de estas herramientas sociales en las intranets está permitiendo que éstas no solo sean un canal muy valioso para la comunicación de arriba abajo sino también una vía muy rápida para mejorar la comunicación horizontal de los trabajadores, rompiendo la compartición de departamentos y buscando la cooperación de todos con todos, favoreciendo el trabajo grupal y los incrementos de productividad, de eficacia y de satisfacción de los empleados, consiguiendo que la empresa sepa actuar como un todo ante los retos y las incertidumbres que se presenten.

3.2. La perspectiva externa

Aunque esta nueva manera de colaborar va a afectar a todos los trabajadores de la empresa, son las áreas funcionales de ventas, marketing y atención/servicio al cliente, junto con la de comunicación, I+D y recursos humanos, las áreas de la empresa que se verán más afectadas por los cambios de la Web 2.0.

Actualmente las pymes españolas están adoptando el social media marketing como parte de sus estrategias de marketing y comunicación, destacando el uso que están haciendo de Facebook, Twitter, blogs corporativos y YouTube como nuevos canales de comunicación que aportan valor a su negocio y que les permite crear imagen de marca en línea, mejorar su posicionamiento natural en los buscadores (SEO), aumentar el tráfico de sus sitios web, ampliar los clientes potenciales e incrementar sus ventas.

El término ventas 2.0 (Oracle, 2009) hace referencia a la adopción de tecnologías Web 2.0 para mejorar la interacción con el cliente y acelerar el proceso de ventas, a la vez que éste se vuelve más interactivo, contando con una participación más activa del cliente, que debería ser gratificada reconociéndole que su trabajo también tiene un precio. Según Celaya (2008), “el principal retorno que buscan las empresas a la hora de invertir en tecnologías Web 2.0 es la mejora de la interacción con sus clientes e incrementar sus ventas”.

Puede observarse como en el comercio electrónico B2C de las pymes está aumentado el uso de los medios sociales, integrando en sus tiendas virtuales canales rss, blogs, foros, wikis, vídeos y canales de vídeos, páginas de fans en Facebook, sistemas de recomendación, secciones para dejar opiniones y comentarios para ayudar a los clientes con sus decisiones de compra, ya que la mayoría de los compradores en línea buscan opiniones de producto hechas por los clientes antes de comprarlo. Las tiendas electrónicas están incorporando en sus fichas de productos los plugins sociales como el botón “Me gusta” de Facebook. Véase otras funcionalidades sobre los sitios web 2.0 en los análisis que de esos sitios realizan Bingley et al. (2010) en empresas de turismo y Guallar (2007) en los periódicos digitales.

Los centros de atención al cliente y sitios de negocios en la Red se han incorporado al uso de la Web 2.0, utilizando, además del tradicional teléfono y correo electrónico, redes sociales, wikis, mensajería instantánea, protocolo de voz a través de Internet, chat y nanoblogging como nuevos canales de atención al cliente. Los usuarios quieren, y esperan, que los negocios respondan a sus preguntas y quejas vía medios sociales, según un informe de mayo de 2010 de la consultora Accenture citado por Diana (2011).

En el marco del B2B, las pymes cada vez utilizan más las redes sociales profesionales, como LinkedIn, para practicar networking y, especialmente, para el mantenimiento de una red de contactos profesionales.

Coincidimos con Bughin (2007) que es esta perspectiva externa del uso de las herramientas 2.0 por las empresas, y especialmente por las pymes, la que puede originar mayores ventajas competitivas derivadas de una mejor y más rápida cooperación con el exterior.

4. BARRERAS PARA LA PYME 2.0

Muchas pymes aún son reacias a la implantación de las herramientas 2.0, debido entre otras razones, al poco conocimiento de las oportunidades que se ofrecen en el entorno organizacional; dificultad para identificar beneficios económicos (véase el trabajo de Mangiuc (2009) donde propone un modelo basado en el ROI para la Web 2.0); necesidad de realizar cambios en la organización; miedo a perder el control de la comunicación; dudas sobre la seguridad de estas aplicaciones sociales (véase el concepto de seguridad 2.0 de Davidson y Yoran (2007) y las recomendaciones sobre seguridad de Silva, Moreira y Varajão (2010)); miedo a la pérdida de la privacidad de la información y derechos de propiedad intelectual; falta de apoyo por parte de la dirección (los gerentes son reacios al cambio necesario y siguen insistiendo en que la aportación de valor se dirija de arriba abajo); y existe una falta generalizada de entendimiento acerca del posible valor que pueden aportar las herramientas 2.0.

De todas estas barreras, que más que tecnológicas son culturales (Corso et al. 2008), destacamos la falta de una cultura colaborativa que anime a todos los estamentos de la empresa a colaborar y participar. Estamos convencidos de que, al igual que ocurre con la Web 2.0, la pyme 2.0 tiene que ver más con una nueva filosofía, un cambio de actitud en la empresa. El sustento principal de la pyme 2.0 no es la tecnología ni los procesos, sino las personas, fomentando el intercambio de ideas y conocimientos entre los empleados y una actitud más participativa que debe ser reconocida y gratificada. Consideramos que la pyme 2.0 es un modelo de negocio abierto, ágil y flexible que fomenta la colaboración 2.0 a nivel interno y externo, así como la innovación abierta, la transparencia y la comunicación bidireccional.

Para una adecuada implantación de las herramientas 2.0 en la pyme son requisitos previos, implantar una cultura colaborativa y conseguir una dirección implicada y comprometida realmente con el proceso participativo.

Por nuestra parte, hemos querido contribuir a la creación de una cultura facilitadora de la implantación de herramientas 2.0 en las pymes de nuestro entorno al implicar a nuestro alumnado en el desarrollo del trabajo que exponemos a continuación.

5. TRABAJO DESARROLLADO: DISEÑO

Desde el curso 2002-03 venimos usando en nuestra asignatura (Gestión Empresarial Informatizada de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Sevilla), diversas herramientas de Internet: sitio web, foros, correo electrónico; hemos ido incorporando otras (blog, mensajería instantánea, redes sociales, marcadores sociales, wikis y nanoblogging) y haciendo uso, en paralelo, de la plataforma

virtual de formación Blackboard. Ello redundará en una mejora considerable de la accesibilidad a los contenidos de la asignatura, así como en una mayor interacción entre los estudiantes y el profesorado. Al mismo tiempo, el alumnado adquiere habilidades en el manejo como usuario de las herramientas sociales indicadas.

En el curso académico 2010-11 hemos querido dar un paso más y convertir a nuestros estudiantes en impulsores del uso de la Web 2.0, pasando del rol de usuarios al de creadores de presencia social. Con ello hemos perseguido dos objetivos:

1. Que nuestros estudiantes adquieran competencias sobre herramientas sociales: cuáles son, en qué ámbito usarlas, o qué consecuencias puede tener su empleo para una pyme. Además, creemos firmemente que la mejor forma de adquirir habilidades y conocimiento es haciendo, más que estudiando o leyendo (lo que oigo, olvido; lo que veo, recuerdo; lo que hago, aprendo). En esta experiencia docente hemos seguido el enfoque del aprendizaje constructivista, caracterizado según Kakn y Friedman (1993) por los principios: de la instrucción a la construcción; del refuerzo al interés; de la obediencia a la autonomía y de la coerción a la cooperación entre alumnos. Este enfoque postula la prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, activando y potenciando el papel del alumno en la relación enseñanza-aprendizaje. Algo similar a lo que ocurre con la Web 2.0, que se caracteriza por el aprendizaje social y la participación activa (Levy y Hadar, 2010). Existen experiencias de este tipo, como la de Wang y Zahadat (2009) en sus asignaturas sobre desarrollo de sitios web, que muestra como los estudiantes aprenden mejor las tecnologías 2.0, “by doing”, en el mismo sentido que el proverbio ya citado.

2. Impulsar la socialización de pymes de nuestro entorno, contribuyendo con ello a mejorar la posición de las mismas en el terreno Web 2.0. Por un lado, consideramos que las TIC 2.0 aportan ventajas competitivas a las pymes si las usan enmarcándolas en su estrategia empresarial, rediseñando sus procesos, trabajando de manera diferente y creando nuevos modelos de negocio basados en la creación de valor. En este sentido nuestra hipótesis básica es que para transformar a la pyme en una pyme 2.0 se debe actuar en primer lugar sobre las personas, sus valores, actitudes y habilidades, para que la organización adopte un comportamiento más colaborativo, abierto y transparente. A ello pueden contribuir de manera significativa nuestros estudiantes: desde el punto de vista demográfico, la mayoría de los usuarios de la Web 2.0 son jóvenes (Boyd, 2007), a los que se ha denominado “nativos digitales” (Prensky, 2001; Bradley, 2007; Kennedy et al., 2007 y Grosseck, 2009). Además, McAfee (2006) encontró que en aquellas empresas que utilizaban ampliamente las herramientas 2.0, existen dos grupos de usuarios que son los primeros en utilizarlas y en convertirse en usuarios avanzados, los newbies o los empleados más recientes que encuentran natural la colaboración y el uso de estas TIC 2.0 y los techies que son el staff en TIC y otros empleados tecnológicamente avanzados de la organización. Es por ello que nuestra segunda idea básica radica en considerar a los newbies o jóvenes universitarios como los mejores impulsores de las herramientas sociales en las pymes. Estos jóvenes quieren interactuar y colaborar en su entorno de trabajo de la misma manera que lo hacen con sus iguales en la Web (Schneckenberg, 2009) y su entrada en la empresa puede ser fundamental para incorporar creatividad e innovación al funcionamiento cotidiano de las organizaciones (Cabrera, 2009). Además, hemos observado como son los usuarios los que están llevando el uso de la Web 2.0 a las empresas como se confirma en el modelo de “Web 2.0 Proclivity a la Web 2.0” de

Cummings, Massey y Ramesh (2009), y su adopción está ocurriendo de abajo a arriba, convirtiéndose, de esta manera, la empresa 2.0 en un movimiento viral (Newman y Thomas, 2008).

Para alcanzar los objetivos indicados hemos diseñado una actividad enmarcada en la asignatura citada, contando con 461 alumnos (70 de ellos cursan simultáneamente la licenciatura en Derecho).

Los estudiantes se han organizado en equipos de trabajo (de 3 ó 4 miembros). Cada equipo debía elegir una pyme y proceder a su conversión en una pyme 2.0, para lo que han debido crear la presencia (y, en su caso, dar contenido) mediante las herramientas de la web social relacionadas abajo y siempre habiendo decidido y siguiendo bajo qué estrategia de presencia en los medios sociales se enmarcaría la pyme en cuestión.

1. Web.
2. Foros.
3. Blogs o Audioblogs o Videoblogs.
4. Wikis.
5. Presencia en Microblogging.
6. Presencia en Redes sociales.
7. Presencia en Marcadores sociales.
8. Presencia en Filtros o Agregadores sociales.
9. Presencia en Comunidades de contenido: Vídeos y/o Fotos y/o Transparencias.

Para la realización del trabajo nuestros estudiantes han contado con algo más de dos meses de tiempo y para la entrega bastaba con la comunicación de una dirección URL a partir de la cual el profesorado pudiera comprobar las herramientas usadas y el objetivo perseguido con las mismas.

Durante el tiempo de realización de los trabajos, los equipos nos han comunicado las dificultades que han debido superar. Podemos clasificarlas en dos grandes apartados:

1. Tecnológicas, centradas básicamente, en problemas a la hora de crear o dar contenido a las diversas herramientas seleccionadas por los equipos de trabajo. En este caso, nos hemos encargado de orientar sobre la forma en que abordar y superar las dificultades planteadas por los estudiantes.

2. Confianza/credibilidad/privacidad: debe tenerse presente que nuestros estudiantes debían convencer al/los responsables de la pyme en que querían crear presencia social de la utilidad de ésta y de los beneficios (al menos, de la inexistencia de perjuicios) de la misma. Sin duda, estas dificultades han sido más difíciles de solventar, recayendo la responsabilidad de su superación en manos exclusivas de nuestro alumnado. No obstante, dado los resultados obtenidos (se ha creado presencia, como veremos, en más de 100 pymes), podemos afirmar que la labor de convencimiento ha sido exitosa.

6. TRABAJO DESARROLLADO: RESULTADOS

En total, se ha creado presencia social en 116 pymes, habiéndose implicado 416 estudiantes, lo que representa algo más del 89% de los estudiantes matriculados.

En la siguiente tabla mostramos la frecuencia de uso de las herramientas sociales relacionadas arriba, señalándose, además del número de trabajos que contaban con la herramienta en cuestión, su porcentaje de empleo respecto al total de trabajos realizados:

Herramienta	Creada	% Creación
Blogs o audioblogs o videoblogs	116	100,0%
Presencia en redes sociales	114	98,3%
Foros	111	95,7%
Presencia en microblogging	108	93,1%
Wikis	102	87,9%
Sitio web	95	81,9%
Presencia en comunidades de contenido: Videos y/o fotos y/o transparencias	94	81,0%
Presencia en marcadores sociales	79	68,1%
Presencia en filtros o agregadores sociales	73	62,9%

Tabla 1. Herramientas 2.0 usadas en los trabajos

Como puede observarse, han sido los blogs y las redes sociales las herramientas más usadas por nuestros estudiantes. En la otra cara de la moneda, los marcadores sociales y los filtros o agregadores sociales, las menos. No obstante, también hemos de comentar que aunque los sitios web se han creado en un 81,9% de las pymes, estos es debido a que algunas de ellas ya contaban con sitio web, por lo que no ha sido precisa su creación.

Con objeto de analizar las causas que han llevado a nuestros estudiantes a decidir implantar algunas herramientas más que otras, procedimos a crear una encuesta con diversas cuestiones relativas al desempeño del trabajo. Por ejemplo, hemos preguntado por la experiencia previa en el uso de las herramientas sociales, con el objetivo de buscar una relación entre la experiencia citada y el empleo de la herramienta en el trabajo. De esta forma, queremos contrastar si los empleados newbies pueden provocar la incorporación de las pymes a la web social.

Agrupando las respuestas de los estudiantes en dos estratos (uso poco frecuente, dos o tres veces al mes como máximo y uso frecuente -al menos 2/3 veces a la semana-), lo resultados nos muestran que no en todas las herramientas existe una relación clara entre la experiencia previa del estudiante en el uso de una herramienta y la incorporación de ésta a la pyme seleccionada en su trabajo. Los resultados se muestran en la tabla 2.

Podemos observar que en algunas herramientas parece detectarse una correlación entre la experiencia previa y su empleo en el trabajo (sombreadas en gris), mientras que en otras ocurre lo contrario. Creemos que tiene una explicación técnica: nuestros estudiantes nos han comentado con frecuencia que han decidido crear foros, blogs, wikis o presencia en redes de microblogging porque son herramientas muy sencillas y fáciles de implantar, mientras que aquellas menos empleadas son las que les han supuesto mayores dificultades técnicas para su creación.

Herramienta	Uso frecuente	Uso esporádico	Frecuencia empleo en el trabajo
Web	100%	0%	81,90%
Foros	23,08%	76,92%	95,69%
Blogs o Audioblogs o Videoblogs	24,85%	74,56%	100,00%
Wikis	13,02%	86,98%	87,93%
Presencia en Microblogging	38,46%	60,36%	93,10%
Presencia en Redes sociales	91,12%	8,28%	98,28%
Presencia en Marcadores sociales	8,28%	90,53%	68,10%
Presencia en Filtros o Agregadores sociales	6,51%	92,90%	62,93%
Presencia en Comunidades de contenido: Vídeos y/o Fotos y/o Transparencias	89,35%	10,65%	81,03%

Tabla 2. Herramientas 2.0 usadas en los trabajos y experiencia previa

En la encuesta citada también preguntábamos a nuestros estudiantes sobre la utilidad que las diversas herramientas empleadas tenían desde las perspectiva interna (directivos y empleados) y externa (clientes y proveedores) de la pyme. Hemos clasificado las herramientas sobre la base de su mayor utilidad. Los resultados se muestran en la tabla 3:

Herramienta	Perspectiva externa		Perspectiva interna	
	Orden	Bastante útil	Orden	Bastante útil
Presencia en comunidades de contenido: Videos y/o fotos y/o transparencias	1ª	65,09%	4ª	56,85%
Presencia en redes sociales	2ª	61,83%	1ª	62,82%
Presencia en microblogging	3ª	47,93%	3ª	57,73%
Foros	4ª	46,75%	2ª	62,23%
Blogs o audioblogs o videoblogs	5ª	39,94%	5ª	55,66%
Wikis	6ª	25,15%	6ª	48,49%
Presencia en marcadores sociales	7ª	24,85%	8ª	33,90%
Presencia en filtros o agregadores sociales	8ª	23,67%	7ª	35,38%

Tabla 3. Herramientas 2.0: utilidad percibida

Queremos destacar que las cuatro herramientas cuya utilidad ha sido más valoradas en ambas perspectivas (aunque no en el mismo orden) han sido las comunidades de contenido multimedia, redes sociales, microblogging y foros.

Los resultados del cuadro anterior han llamado nuestra atención, ya que no son coherentes con los contenidos impartidos en clase, en los que hemos insistido en la utilidad que herramientas como los blogs o las wikis pueden tener, desde ambas perspectivas, en las socialización 2.0 de las pymes. La respuesta creemos reside en la experiencia previa de nuestros estudiantes. En el siguiente cuadro comparamos algunos datos de los dos cuadros anteriores: el orden dado por los estudiantes a la utilidad de las

herramientas desde las perspectivas externa e interna y el porcentaje de uso frecuente (al menos dos o tres veces a la semana).

Herramienta	Orden (perspectiva externa)	Orden (perspectiva interna)	Uso frecuente
Presencia en comunidades de contenido: Videos y/o fotos y/o transparencias	1 ^a	4 ^a	89,35%
Presencia en redes sociales	2 ^a	1 ^a	91,12%
Presencia en microblogging	3 ^a	3 ^a	38,46%
Foros	4 ^a	2 ^a	23,08%
Blogs o audioblogs o videoblogs	5 ^a	5 ^a	24,85%
Wikis	6 ^a	6 ^a	13,02%
Presencia en marcadores sociales	7 ^a	8 ^a	8,28%
Presencia en filtros o agregadores sociales	8 ^a	7 ^a	6,51%

Tabla 4. Herramientas 2.0: utilidad percibida y frecuencia de uso

Puede observarse que existe una clara correlación entre la experiencia que los estudiantes tienen de la herramienta y la utilidad que le han otorgado para su uso en la pyme social.

7. CONCLUSIONES

La experiencia aquí descrita es valorada de manera positiva por los autores, a pesar de que, como puede imaginarse, ha supuesto un considerable esfuerzo y dedicación de horas de trabajo dado el número de trabajos y de estudiantes implicados. El hecho de que hayan tenido que crear la presencia en herramientas sociales nos garantiza, al menos, el cumplimiento de la premisa de aprendizaje si lo hago, lo aprendo.

No obstante, tendremos que esperar algún tiempo para conocer si lo aprendido en nuestra asignatura tiene la consecuencia que nos planteamos como objetivo: el fomento de las herramientas sociales en el desarrollo profesional de nuestro alumnado.

La experiencia también nos ha servido para detectar algunos puntos débiles en la metodología empleada. Así, la existencia de correlación entre la experiencia previa en el uso de una herramienta social y la utilidad percibida por el alumnado de la misma (tabla 4), nos da pie a concluir que como responsables docentes debemos procurar romper la tendencia de nuestros estudiantes a valorar más lo que más conocen, promocionando el conocimiento en aquellas herramientas menos dominadas por ellos, ya que, a la hora de adoptar el papel de newbies en su desarrollo profesional, tenderán a fomentar el empleo de unas tecnologías en detrimento de otras basándose no en la utilidad de las herramientas ni en la estrategia adoptada por la empresa, sino en su nivel de experiencia previa.

BIBLIOGRAFÍA

Adigital (2011). Estudio Uso de Facebook por parte de las empresas por españolas. Barcelona, Abril. http://www.adigital.org/resources/image/adigital_Estudio_Uso_Facebook_Empresas_enEspana_2011.pdf [19-abril-2011]

Bingley, S., Burgess, S., Sellitto, C., Cox, C., Buultjens, J. (2010) "A classification scheme for analysing Web 2.0 tourism websites". Journal of Electronic Commerce Research, 11.4, 281-298.

Blinn, N., Lindermann, N., Fäcks, K. y Nüttgens, M. (2009) "Web 2.0 in SME Networks - A Design Science Approach Considering Multi-perspective Requirements". Nelson, M.L. et al. (Eds). Value Creation in E-Business Management. Lecture Notes in Business Information Processing, 2009, Vol. 36, Part 4, 271-283

Boyd, D. (2007) "Social network sites: public, private or what? The knowledge tree" An e-Journal of Innovation. Nº 13.

Bradley, A. (2007) "Key issues in the Enterprise application of Web 2.0 practices, technologies, products and services". Gartner Research.

Bughin, J. (2007) "The rise of Enterprise 2.0". Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice. Vol. 9, Nº 3.

Cabrera, J. (2009) "La cultura de los Nativos Digitales está sacudiendo la empresa tal y como la conocemos". Revista de la Confederación de empresarios de Navarra el junio 19, 2009. <http://www.cen7dias.es/contenido.php?boletin=120&secc=18&det=4372> [19-abril-2011]

Catenon Worldwide Executive Search (2011) "Estudio Catenon 2011 de movilidad de talento internacional" Catenon.

Celaya, J. (2008) La empresa en la Web 2.0, Madrid, Gestión 2000, 85-88.

Coleman, D. y Levine, S. (2008) Collaboration 2.0: Technology And Best Practices For Successful Collaboration In A Web 2.0 World. Happy About. Silicon Valley, California, USA.

Corso, M., Martini, A., Pellegrini, L. y Pesoli A. (2008) "Emerging Approach to E2.0: The Case of Social Enterprise - First Results from a 1-Year Field Research". Communications in Computer and Information Science, Vol.19, 92-100.

Cronin, J.J. (2009) "Upgrading to Web 2.0: An experiential project to build a marketing wiki". Journal of Marketing Education. Vol. 31, Nº 1, 66-75.

Cummings, J., Massey, A.P. y Ramesh, V. (2009) "Web 2.0 proclivity: understanding how personal use influences organizational adoption". SIGDOC '09 Proceedings of the 27th ACM international conference on Design of communication. ACM New York, NY, USA.

Davidson, M. A., y Yoran, E. (2007) "Enterprise Security for Web 2.0". Computer, Vol.40, Nº 11, 117-119.

De Saulles, M. (2008) "Never too small to join the party", Information World Review, September, 10-12.

Diana, A. (2011). "El CRM social entusiasma a las empresas" InformationWeek México. 16 de Marzo. <http://www.informationweek.com.mx/analysis/el-crm-social-entusiasma-a-las-empresas/> [18-abril-2011]

Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa y Fundetec (2011) "Informe ePyme 2010. Análisis sectorial de implantación de las TIC en la pyme española". Madrid. http://www.fundetec.es/mte/home_fundetec/informe%20ePyme%202010_definitivo_alt_a.pdf [13.05.2011]

Domínguez Fernández, G. y Llorente Cejudo. M. C. (2009) "La educación social y la Web 2.0: nuevos espacios de innovación e interacción social en el espacio europeo de educación superior". Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Universidad de Sevilla, Nº 35, 105-114.

Downes, S. (2005) "E-learning 2.0." Elearn magazine. <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> [8-abril-2011].

Gorgeon, A. y Burton Swanson, E. (2009) "Organizing the vision for Web 2.0: a study of the evolution of the concept in Wikipedia". WikiSym'09, Proceedings. October 25-27, 2009, Orlando, Florida, U.S.A. ACM New York, NY, USA

Grosbeck, G. (2009) "To Use or Not to Use Web 2.0 in Higher Education?" Procedia Social and Behavioral Sciences, World Conference on Educational Science 2009.

Guallar, J. (2007) "La renovación de los diarios digitales: rediseños y web 2.0." El Profesional de la Información. Vol. 16, Nº 3. May-June. 235 - 242.

Jedd, M. (2008) "Enterprise 2.0." AIIME - Doc Magazine, Jan/Feb. Vol.22, Nº 1.

Kahn, P. H. Jr. y Friedman, B. (1993) "Control and power in educational computing". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennet, S., et al. (2007). "The Net Generation Are Not Big Users of Web 2.0 Technologies: Preliminary Findings". Proceedings Ascilite Singapore 2007, Singapore.

Lazar, Irwin (2007) "Creating Enterprise 2.0 From Web 2.0." Business Communications Review. Vol. 37, Nº 8, 14-16.

Levy, M. y Hadar, I. (2010) "Teaching MBA students the use of Web 2.0: The knowledge management perspective". *Journal of Information Systems Education*. Vol. 21, Nº1, 55-67.

Lindermann, N., Valcárcel S., Schaarschmidt, M. y Von Kortzfleisch, H. (2009) "SME 2.0: Roadmap towards Web 2.0-Based Open Innovation in SME-networks-A case study based research framework". Dhillon, G., Stahl, B.C. y Baskerville, R. (Eds.). *CreativeSME 2009, IFIP AICT 301*, 28-41.

Mangiuc, D.M. (2009) "Measuring Web 2.0 efficiency". *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*. Vol., 11, Nº 1, 74-87.

McAfee, A.P. (2006) "Enterprise 2.0: The Dawn of Emergent Collaboration". *MIT Sloan Management Review*. Vol. 47, Nº 3. 21-28.

Newman, A. y Thomas, J. (2008) *Enterprise 2.0 implementation*. McGraw-Hill Professional. New York.

Oracle (2009) "Ventas 2.0: Cómo usar la colaboración en línea para impulsar las ventas". Oracle. <http://whitepapers.technologyevaluation.com/register.asp?wp=9843&moreWPs=>

Prensky, M. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants" . *On the Horizon*. Nº 9, 1-6.

Sage España (2011) "Radiografía de la pyme española". Sage España. Madrid http://www.sage.es/sage/temporal/radiografiadelapyme2011/descargas/radiografia_de_la_pyme2011.pdf [13-05-2011]

Schneckenberg, D. (2009) "Web 2.0 and the empowerment of the knowledge worker"- *Journal of knowledge Management*, Vol. 13, Nº 6, 509-520.

Silva, A., Moreira, F. y Varajão, J. (2010) "The Enterprise 2.0 Concept: Challenges on Data and Information Security" en Lytras, M.D. et al. (eds.) *Knowledge Management, Information Systems, E-Learning, and Sustainability Research*, Vol. 111, pp. 363-368.

Social Computing News Desk (2007) "Web 2.0 is All About Using the Power of the Web Business Advantages", *Says Expert*. In *Social Computing Magazine*, 25 May 2007.

Turban, E., Liang, P.-T., y Wu, S. P. (2011) "A Framework for Adopting Collaboration 2.0 Tools for. Virtual Group Decision Making". *Group Decis Negot*. Nº 20, 137-154.

Wang, Y. D. y Zahadat, N. (2009) "Teaching Web development in the Web 2.0 era". *Proceedings of the 2009 ACM Special Interest Group for Information Technology Education Conference (SIGITE'09)*. Fairfax, VA.

Xarchos, C. y Charland, M B. (2008) "Innovapost uses Web 2.0 tools to engage its employees". *Strategic HR Review*. Vol 7, Nº 3, 13-18.

APLICACIÓN DEL SISTEMA DE MANDOS INTERACTIVOS A LA DOCENCIA DE LA CONTABILIDAD DE COSTES

Francisco Serrano Domínguez¹⁵

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir la experiencia que en estos momentos se está desarrollando de implantación de un nuevo recurso para la docencia como es el Sistema de Mandos Interactivos dentro de la asignatura “Contabilidad de Costes”, correspondiente al primer curso del Grado de Finanzas y Contabilidad.

El trabajo analiza los problemas a los que se enfrenta la asignatura (absentismo, falta de puntualidad y atención, necesidad de sistemas de evaluación continua, entre otros) previos al uso de esta nueva herramienta. Así mismo, se describe el funcionamiento de la misma, así como su eficacia para la solución de los problemas antes referidos.

Finalmente, se hará una valoración de los resultados obtenidos.

Palabras Clave: Sistema de mandos interactivos, sistemas de evaluación, tecnologías de la información, memoria a corto plazo.

¹⁵ Debemos expresar nuestro agradecimiento a los profesores Antonio Ruíz Jiménez, Cristina Ceballos Hernández, Juan Antonio García Gragera y M^ª Esther Chávez Miranda, del Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones de la Universidad de Sevilla por acceder a su trabajo “Una experiencia de evaluación continua en un entorno masificado” (Ruíz et al, 2009) que ha servido de inspiración para la redacción del presente.

1. INTRODUCCIÓN

Tanto el profesor que presenta este trabajo como el equipo de colegas a los que coordina en la asignatura “Contabilidad de Costes” del nuevo Grado de Finanzas y Contabilidad llevan años incorporando innovaciones docentes en el desarrollo de sus clases. Entre ellas podemos destacar como la utilización de la página web propia, hacer uso de la plataforma de enseñanza virtual (WebCt) desde el momento en que estas posibilidades fueron ofrecidas por la Universidad a los docentes para el desarrollo de sus tareas. Además han participado, de manera voluntaria y durante más de cinco cursos académicos en la Experiencia Piloto de implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeo (ECTS) en sus respectivas asignaturas, diseñando nuevos sistemas de evaluación basados en trabajos en grupo.

Durante el curso 2010-2011 se ha puesto en marcha un nuevo proyecto, pionero en asignaturas de Contabilidad en la Universidad de Sevilla, y que tiene un carácter más innovador que cualquiera de los anteriores, consistente en la utilización de un sistema de mandos electrónicos de respuesta en la asignatura “Contabilidad de Costes” del segundo cuatrimestre del primer curso del Grado de Finanzas y Contabilidad que permite realizar preguntas colectivas a una audiencia y recoger las respuestas individuales emitidas, en este caso, por los alumnos (Serrano, 2011).

Este proyecto en estos momentos se encuentra en desarrollo y aunque podemos ofrecer los resultados para el curso ya finalizado, estamos diseñando modificaciones para el curso 2011-12. No obstante, los resultados obtenidos se alinean en un alto grado con los de otras disciplinas (Ruíz et al, 2009; Ruíz et al, 2010a) en términos de motivación, descenso del absentismo y seguimiento de la asignatura.

En este trabajo describimos la experiencia y destacaremos algunos de los resultados preliminares obtenidos hasta el momento, a falta de los resultados finales.

2. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

La participación activa del alumnado en las clases y la motivación de los mismos en el proceso de aprendizaje constituyen dos pilares básicos necesarios para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, así como para la consecución de excelentes resultados académicos.

En nuestra opinión, el sistema de evaluación de nuestros alumnos debe estar enfocado a estos dos pilares, como también debe ser coherente con las nuevas exigencias del Espacio Europeo de Educación superior (en adelante, EEES). En lo que se refiere a la adaptación de nuestra asignatura al EEES se ha venido trabajando en la implantación del ECTS, como ya comentamos anteriormente. Dicho sistema pretende orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes, es decir, debe tenerse en cuenta la carga total de trabajo para el alumno: las horas que se dedican a asistir a las clases que se imparten, las que dedica a asimilar los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en las clases (preparación de las clases), las empleadas en la realización de las actividades programadas que no implican presencia en el aula, entre otras. (García et al, 2004).

Todos estos cambios conceptuales deber recogerse adecuadamente en el sistema de evaluación adoptado en la asignatura, por lo que este proceso de innovación académica involucra también a dicho sistema. De hecho, en este nuevo modelo derivado del EEES, la evaluación se convierte en un elemento clave, como consecuencia de que el estudiante se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la necesidad de aplicar un enfoque basado en la adquisición de competencias (Delgado y Oliver, 2006).

Cuando la evaluación se centra en la etapa final del aprendizaje su objetivo es, simplemente, calificar al alumno. En nuestro caso, nos propusimos aplicar un sistema de evaluación continua, el cual permite valorar la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias a lo largo del proceso de aprendizaje (González-Rosende et al, 2008).

Todo lo anterior nos llevó a diseñar un sistema de evaluación que permitiera realizar un seguimiento continuo de trabajo del alumno en la asignatura. Los objetivos del proyecto eran los siguientes:

1. Fomentar el trabajo continuado del alumno a lo largo del curso.
2. Fomentar el aprendizaje del alumno, tanto autónomo como cuando forma parte de un grupo y potenciar la habilidad de analizar, sintetizar y organizar la información procedente de diferentes fuentes.
3. Fomentar la atención en clase, la participación activa del alumno y su motivación por la asignatura.
4. Potenciar la retención de conocimientos de manera que se facilite el aprendizaje.
5. Diseñar un sistema que facilitara la recogida de información y la evaluación del trabajo que el alumno realiza dentro y fuera del aula, derivado tanto de las clases presenciales como de las no presenciales.
6. Realizar un control permanente a lo largo del curso del aprendizaje del alumno, de forma que se pudiera intervenir para mejorar y reorientar al discente caso que fuera necesario.

Esta innovación la hemos llevado a cabo en la asignatura “Contabilidad de Costes”, asignatura obligatoria perteneciente al primer curso del Grado de Finanzas y Contabilidad. Dicha asignatura, impartida en el segundo cuatrimestre, ha contado en este curso 2010/2011 con 821 matriculados repartidos en 11 grupos donde existen cierta dispersión en cuanto al número de alumnos por aula aunque pone de manifiesto el entorno masificado en el que se está desarrollando este sistema de evaluación continua. Sin embargo, esto no ha sido un obstáculo insalvable en nuestro empeño ya que, como veremos, apoyándonos en la herramienta interactiva comentada, no sólo podemos afirmar que es posible sino, además, con resultados bastante positivos. Aunque esta experiencia es pionera en asignaturas de Contabilidad, tenemos constancia de otras similares, incluso en algunos sentidos de mayor alcance, que han sido muy satisfactorias (Ruíz et al, 2009 y Ruíz et al 2010a).

A continuación vamos a describir la metodología empleada para alcanzar los objetivos anteriormente relacionados.

3. METODOLOGÍA

Tanto en el programa de la asignatura como en los proyectos docentes de cada una de los docentes que imparten la asignatura se le ofrece al alumnado la oportunidad de optar dos sistemas alternativos de evaluación:

1. El sistema tradicional de evaluación, consistente en un examen final con una parte teórica y otra parte práctica. Para superar el examen, el alumno tendrá que obtener una puntuación mínima de 5 puntos sobre 10 posibles en cada una de las partes. La ponderación de la parte teórica respecto de la práctica es del 50% (lógicamente, al tener que acreditar el dominio de cada parte en una única prueba de evaluación).

2. Sistema alternativo de evaluación continua, cuyo diseño y la participación del sistema de mandos electrónicos van a ser explicados en un epígrafe aparte.

3.1. Sistema de evaluación continua

Una de las principales ventajas que se derivan de un sistema de evaluación continua es que el mismo proporciona al profesor información a partir de la cual conocer las dificultades y los progresos de los estudiantes, informar sobre el mismo y, finalmente, calificar su rendimiento. De esta forma el profesor es capaz de intervenir en cualquier momento para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje (Delgado y Oliver, 2006; Castillo y Cabrerizo, 2003; López, 2001).

Por defecto, al conjunto total de alumnos se les incluye en el sistema de evaluación continua pero estos, en cualquier momento, pueden renunciar a este sistema a favor del examen final.

El sistema de evaluación continua que se está desarrollando en estos momentos trata de diseñar una metodología que recogiera el esfuerzo y trabajo del alumnado a lo largo de todo el cuatrimestre. Dicho sistema debía permitir evaluar el conocimiento total del alumno en la asignatura, es decir, el derivado de lo siguiente:

- Del trabajo y la atención del alumnado en clase, así como del trabajo que el alumnado realiza después de las clases para asimilar lo explicado.
- Del trabajo realizado de forma autónoma por el alumnado fuera del aula. Nos estamos refiriendo a los conocimientos adquiridos durante la realización de las actividades en las clases no presenciales.

Dentro del sistema de implantación del Crédito ECTS en el que se encuentra la asignatura se propuso, cubrir las horas no presenciales, con la realización de una serie de ejercicios prácticos propuestos en una relación que el alumnado tiene a su disposición tanto en la copistería del centro como en la plataforma virtual de la asignatura. Estos ejercicios prácticos son trabajados en grupos de cuatro miembros que se forman durante las dos primeras semanas de curso. Aquellos alumnos que no formen grupo se entiende que renuncian voluntariamente al sistema de evaluación continua a favor del examen final.

Se diseñó entonces una metodología de trabajo y un sistema de evaluación continua que recogía el esfuerzo del alumno a lo largo del curso, de la siguiente forma:

- A lo largo de la explicación de los temas en su parte teórica se van planteando distintas cuestiones sobre la materia recién explicada, que los alumnos deben responder

utilizando para ello los mandos electrónicos de respuesta. Al comienzo de una sesión teórica se formulan varias cuestiones teóricas relacionadas con la sesión teórica anterior para, posteriormente, continuar con la explicación de nuevos contenidos.

- Al finalizar completamente la fase teórica de un tema, comienza la parte práctica, en la que distinguimos dos tipos de sesiones: unas en las que el profesor es el protagonista y se dedica a la resolución de uno o más ejercicios propuestos en un boletín accesible al alumno y que este debe de tratar de resolver previamente y de manera individual. El otro tipo de sesión práctica consiste en la exposición, por parte de algunos grupos, de uno o más ejercicios prácticos incluidos en el boletín antes mencionado. Entre ambos tipos de sesiones prácticas se ofrece una clase no presencial para que los grupos de trabajo puedan reunirse para solucionar los ejercicios propuestos.

- Finalizado el programa de la asignatura, se procede a un examen final, el mismo al que acuden los alumnos que decidieron optar por el sistema de examen final pero, a diferencia de este y como veremos con posterioridad, tiene una valoración diferente.

Un sistema de este tipo debe estar, necesariamente, sujeto a una serie de limitaciones. De esta forma, se comunicó al alumnado (y así se hizo constar en el programa de la asignatura) la necesidad de atender a lo siguiente:

1. Respecto de las sesiones teóricas: Dado que se trata de un sistema de evaluación continua, consideramos que el mismo no tiene sentido sin la asistencia y participación activa del alumnado. Por este motivo, cualquier falta de asistencia a una clase teórica implica la ausencia de calificación en esa sesión. Dos o más ausencias injustificadas supone la automática exclusión del sistema de evaluación continua para pasar a la modalidad de examen final en exclusiva.

2. Respecto de las sesiones prácticas: el alumnado tiene la obligación de asistir a aquellas sesiones prácticas en las que los grupos tienen que realizar presentaciones. En el caso de ausencia, el alumno recibe la calificación de 0 en la sesión correspondiente.

Las ponderaciones de cada parte dentro de la evaluación final es la siguiente:

- Las sesiones teóricas, controladas por el sistema de mandos electrónicos, supone una calificación máxima de dos (2) puntos sobre 10 totales de la calificación final.

- Las presentaciones de trabajos y la defensa de ellos durante las distintas sesiones celebradas durante el curso reciben una valoración máxima de un punto y medio (1,5) puntos sobre 10 posibles respecto de la calificación final.

- El examen final que tiene una valoración de seis puntos y medio (6,5) de la calificación total. A diferencia de aquellos alumnos que se presentan por el sistema de evaluación examen final exclusivamente, los alumnos que optan por el sistema de evaluación continua tienen para esta prueba las siguientes ventajas:

1. Para obtener la calificación de la prueba no resulta imprescindible superar las partes teóricas y prácticas de manera independiente. Se puede obtener la nota media ponderada obteniendo un mínimo de 4 puntos sobre 10 posibles en la parte teórica y/o práctica (hay que recordar que los alumnos que se examinan por la opción examen final tienen que obtener un mínimo de 5 en cada parte para poder hacer media aritmética).

2. Las ponderaciones de la parte teórica respecto de la práctica cambian, siendo el peso de la parte teórica del 30 % mientras que la parte práctica supone el 70 % del peso del examen. Justificamos esta ponderación ya que de la parte teórica ya hemos recibido una evaluación a través de las sesiones presenciales en clase controladas por el sistema de mandos interactivos y, además, porque de la parte práctica se ha obtenido información procedente del trabajo de los grupos y no del alumno individualmente considerado.

Una vez descrito el sistema de evaluación continua, pasamos a explicar el funcionamiento del sistema de mandos interactivos en el que nos hemos apoyado para su desarrollo.

3.2. Aplicación de las nuevas tecnologías: sistema de mandos interactivos

Para la recogida de toda la información derivada de los controles de clase, nos servimos de un sistema interactivo de apoyo a la docencia. Los motivos, básicamente, eran facilitar el desarrollo de este sistema de evaluación, en un entorno masificado, como hemos comentado; mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y mejorar la eficacia de la enseñanza. De hecho, como señala Bates (2002), las razones más frecuentes para la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza universitaria son las siguientes: *“mejorar la calidad del aprendizaje, ofrecer a los alumnos las destrezas cotidianas de la tecnología de la información que necesitarán en el trabajo y en la vida, ampliar el acceso a la educación y la formación, responder al “imperativo tecnológico”, reducir los costes de la enseñanza y mejorar la relación entre costes y eficacia de la enseñanza”*.

Dicho sistema consiste en la utilización de una herramienta que recoge información mediante mandos electrónicos de respuesta personalizados. El planteamiento inicial es, por tanto, utilizar este novedoso sistema en una doble vertiente: por un lado, como instrumento de apoyo a la docencia presencial durante las clases y, por otro, como medio de evaluación del trabajo realizado por el alumno fuera de ellas (recordemos que al comienzo de cada sesión se evaluaba los conocimientos adquiridos en la sesión anterior y, en consecuencia, el esfuerzo del alumnado fuera del aula por mantener la asignatura al día).

El sistema consta de un software¹⁶, un receptor de frecuencia y los mandos electrónicos. A los alumnos, al comienzo del curso, se les asigna un código personal e intransferible que insertar a través del mando, de modo que el sistema lo reconoce como alumno del grupo donde se va a utilizar el sistema¹⁷.

La rutina de la clase teórica es aproximadamente la siguiente:

- El docente entra en la clase y conecta el receptor de radiofrecuencia al ordenador del aula, encendiendo éste.

¹⁶ En el caso concreto de la Universidad de Sevilla, este software ya está integrado en la plataforma virtual (WebCt) por lo que simplifica enormemente su manejo.

¹⁷ En versiones anteriores, los mandos estaban numerados y el alumno tenía asociado durante todo el curso un mando concreto.

- El docente entra en su plataforma virtual y abre el grupo donde pretende impartir docencia, accediendo a la aplicación informática que desarrolla el sistema de mandos. Tras validar la licencia, el sistema se encuentra listo para su funcionamiento.
- Los alumnos proceden a registrarse en el sistema introduciendo para ello su código personal.
- Se comprueba que todo el alumnado se encuentra registrado, resolviendo las posibles incidencias que puedan surgir (por ejemplo, olvido del código, mandos sin baterías o defectuosos, etc.).
- Desde la aplicación se accede a la base de datos de preguntas de la sesión correspondiente.
- Se inicia la sesión. Normalmente, las primeras preguntas hacen referencia a cuestiones relativas a los contenidos explicados en la sesión anterior. En este punto hay que señalar que una vez iniciada la sesión el sistema no permite añadir nuevos alumnos, lo que redundado en una reducción drástica de las faltas de puntualidad a las clases, como indicaremos más adelante.
- El docente puede hacer uso de cualquier sistema de apoyo a la docencia, desde la tradicional pizarra a la proyección de audiovisuales, presentaciones o consultas de páginas web, teniendo la precaución de vigilar que el sistema que controla los mandos interactivos no se vea afectado. En cualquier caso, durante la sesión puede acceder al sistema y lanzar una pregunta, dando al alumnado un tiempo para que respondan (normalmente entre 30" y un minuto). El sistema indica qué parte del alumnado ha respondido y los nombre de aquellos que aún no han respondido, con lo que se puede ejercer control sobre ellos.

Pueden existir dos tipos de preguntas: preguntas tipo test y encuestas. Las cuestiones tipo test guardan relación con los contenidos de la materia impartida en la que se ofrecen 5 opciones: cuatro posibles respuestas de las que sólo una es correcta y una opción adicional denominada "No lo sé". Las respuestas correctas se valoran con un determinado valor (1 en el caso de 10 preguntas en la sesión) y las incorrectas restan la cuarta parte del valor. La opción "no lo sé" no puntúa ni al a favor ni en contra¹⁸.

Las encuestas pueden tener más de cuatro posibles respuestas y pueden utilizarse, sobre todo, en el caso de discusión de conceptos. La diferencia entre las encuestas y los test es que los califican al alumnado mientras que las encuesta no lo hacen (Ruíz et al, 2008a).

El número de preguntas en una clase normal de dos horas de duración varía según el contenido y alcance del tema, oscilando entre 8 y 15, siendo el número habitual de 10 preguntas (número que no conoce el alumno). Tras exponer la pregunta, se puede visualizar a través de una gráfica la estadística de resultados para que el alumno al objeto de conocer su grado de acierto y, sobre todo, poder plantear dudas sobre la cuestión en sí o sobre el concepto al que la cuestión aludía o sobre el tema en general.

¹⁸ Evidentemente, estas valoraciones se establecen en el momento de confección del cuestionario.

- Finalizada la docencia, se procede a guardar la sesión de evaluación. El sistema permite guardar los resultados en formato HTML fácilmente visualizable a través de Excel. Además, para que el alumnado disponga casi en tiempo real de los resultados de la sesión, en el momento de cierre de la sesión el software del sistema interactúa con la plataforma transfiriendo las calificaciones, de modo que el alumnado tenga acceso a ellas.

Este sistema nos ha permitido recoger información a diario del trabajo del alumno y se su evolución en la asignatura. A partir de la misma, se puede establecer un sistema de tutorías personalizadas que permite orientar al alumno que se encuentre en dificultades sobre las causas de su evolución inadecuada, así como proponer actividades y otras medidas ajustadas a cada caso para tratar así de superar la asignatura.

Un último aspecto a tener en cuenta es el de las infraestructuras y logística. Debemos reconocer que no somos pioneros en este campo y otros compañeros de otras asignaturas han abierto el camino que nosotros ya hemos encontrado asfaltado. Al inicio de la implantación del sistema en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (actual Facultad de Turismo y Finanzas) tanto para la realización de evaluaciones como para las docencia habitual se disponía de un despacho en el que se almacenaban todos los elementos (software, receptor de radiofrecuencia y mandos) para quien quisiera emplearlos, por lo que el inicio y finalización de clases resultaba excesivamente complejo y lento. En la actualidad, la mayor parte de las aulas ya tienen instalados armarios que albergan los mandos y receptor y los ordenadores tienen incorporado el software con la licencia de uso, por lo que en iniciar una sesión no se emplea más de cinco minutos.

4. RESULTADOS

El resultado de la experiencia es, hasta el momento y por término medio, positivo, destacando hasta el momento, los siguientes aspectos:

1. El interés que han mostrado el alumnado ha sido generalizado. Aunque por defecto todo el alumnado se ha incluido en el sistema de evaluación continua, cualquiera puede solicitar (incluso en el mismo momento de realizar el examen final) la renuncia a la evaluación continua, la tasa de ejercicio de ese derecho apenas alcanza el 1 %.

2. Consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha mejorado sustancialmente. Destacamos los debates que se suscitaban después de cada pregunta formulada en clase y respondida con los mandos. Por tanto, el sistema no sólo es válido como sistema de evaluación, sino como instrumento de apoyo a la docencia.

3. Aumento de la motivación. El alumnado implicado en el sistema ve sus progresos y trata en la medida de lo posible esforzarse por mejorar sesión tras sesión los resultados obtenidos para así poder incrementar su calificación media en ese apartado de la evaluación total.

4. El sistema se ha revelado como un antídoto contra el absentismo. En línea con Ruíz et al (2010b) y a pesar de la obligatoriedad de asistir a las sesiones para recibir calificación, algunos alumnos nos han transmitido su opinión sobre lo amenas que son las clases. La tasa de alumnos que dejarán de ser calificados a través del sistema de evaluación continua apenas es del 5%. Además, resulta revelador cuando el alumnado es consciente de que si llega tarde a una sesión será calificado con cero (0) y de que la sesión finaliza con una serie de preguntas sobre los conceptos analizados al final los índices, tanto de falta de

puntualidad como de salidas del aula antes del final de las sesiones, se reducen drásticamente.

5. Los alumnos que responden correctamente a las preguntas es muy significativo, lo que parece indicar que el grado de atención a las explicaciones es alto. Se han dado casos en los que de forma generalizada el alumnado ha optado por una opción errónea. Tras el análisis correspondiente, comprobamos que, o bien la pregunta ofrecía dudas, que las respuestas daban muchas opciones a ser malinterpretadas o bien, que el concepto al que la pregunta aludía no había sido correcta y/o completamente explicada, por lo que el sistema, de alguna manera, también analiza el papel del docente, tanto en su trabajo previo de elaboración de cuestionarios, como de su forma de explicar.

6. El profesor dispone de mucha más información sobre la evolución del alumno a lo largo del curso, tanto de la participación y seguimiento (asistencia) como de comprensión de las clases, nivel de aciertos total y medio, entre otros, lo que le permite reorientar a aquellos alumnos que muestran dificultades a reorientar su proceso de aprendizaje.

7. La aplicación de la nueva tecnología permite obtener información de la que se carecía anteriormente. Por ejemplo, permite conocer al docente qué partes de los contenidos de la asignatura ofrece para el alumnado mayor dificultad de comprensión y cuáles no, lo que permite planificar cursos posteriores considerando esas situaciones.

8. Retroalimentación inmediata. Este es uno de los mayores logros del sistema. El alumnado puede conocer de inmediato su calificación. No hay correcciones y, además, no hay revisiones puesto que todas las respuestas han sido justificadas durante la clase. El alumno acepta de buen grado la calificación obtenida y en muchos casos, les motiva a mejorar en futuras sesiones o mantener un alto nivel, si es el caso.

Sin embargo, no todo en el sistema son ventajas. Existen problemas que en muchos casos pueden desvirtuar la docencia, sometiéndola a la tecnología. Algunos de estos problemas son:

1. La excesiva dependencia de la tecnología. En efecto, a diferencia de la clase magistral tradicional, en la que el docente disponía como única herramienta la pizarra, garantía de finalización de las sesiones, en la actualidad para poder iniciar y finalizar una sesión tienen que confluír muchos aspectos: que el ordenador funcione correctamente, que el cañón de proyección de imágenes lo haga también, que haya conexión a internet, que el software no se haya corrompido, que los mandos que usen los alumnos tengan baterías, etc. Un sistema de mantenimiento preventivo puede solucionar la mayor parte de estos inconvenientes.

2. Imposibilidad durante la sesión de rectificar una respuesta una vez pulsada una opción. Tecnológicamente, este problema se puede solventar con la introducción de mandos que permiten esa posibilidad.

3. Encorsetamiento de la labor docente. Hemos comprobado que en ciertos momentos la labor docente se ve limitada por el sistema, de modo que queriendo profundizar en algún aspecto o responder de manera exhaustiva a alguna pregunta formulada por el alumnado, no se quiera hacer pensando en la completa finalización de la evaluación de esa sesión. En cierto modo esto es un auténtico generador de estrés, aunque también es cierto que estas limitaciones pueden disminuir si reducimos el número de

preguntas por sesión o la no inclusión de preguntas al final de la misma, es decir, con un replanteamiento de la estrategia docente en futuros cursos.

4. Alto riesgo de fraude. Como todos los sistemas de evaluación conocidos hasta el momento, se han detectado casos en los que los alumnos han tratado de superarlos utilizando artimañas (individuos que dictan a sus compañeros las respuestas o que muestran a los demás la opción que va a elegir, conversaciones entre compañeros durante el tiempo de respuesta, a modo de ejemplo). Esa es una de las razones que en este primer año de nos hemos planteado un escenario en el que el sistema de evaluación continua no dependa exclusivamente de los mandos interactivos (véase, por ejemplo, Ruíz et al 2008b). Nosotros hemos decidido en estos casos sancionar a los infractores que de manera más evidente han vulnerado el juego limpio con su expulsión automática del sistema de evaluación continua, pues no lo excluimos de una evaluación de sus conocimientos al final del curso.

5. Evaluación de la memoria a corto plazo. Con este sistema estamos de facto estimulando la memoria y el razonamiento del alumno en el corto plazo pues se le evalúa en un 70 % de los casos por cuestiones recién explicadas en las sesiones de teoría y el 30 % restante relacionado con cuestiones vistas entre dos y cinco días (dependiendo del momento de celebración de la sesión posterior). El resto de sistemas de evaluación (trabajos en grupo y examen final) vienen a complementar este, a nuestro modo de ver, déficit y permiten tener una visión global de lo aprendido durante el cuatrimestre. De hecho, la parte teórica del examen final fue tipo test y las preguntas fueron extraídas de las formuladas durante el curso a través del sistema en su integridad. El resultado no pudo ser más desalentador, con un índice de aprobados inferior al 30 % lo que nos hace pensar sobre la eficacia de esta herramienta si se utiliza como única herramienta de evaluación y sobre la necesidad de complementarla con otras técnicas.

5. CONCLUSIONES

El trabajo que hemos presentado refleja la apuesta de afrontar nuevos retos en la docencia de la Contabilidad mediante la aplicación de nuevas tecnologías que ya se encuentran a nuestra disposición, de tratar de realizar, aunque en un entorno masificado (Ruíz et al, 2009) como el que tenemos ahora en nuestra universidad, lejos de las ratios que razonablemente se están empleando en las Universidades Europeas que se distinguen por su excelencia, en la actualidad estamos trabajando con grupos de más de 70 alumnos y algunos con más de 100.

La herramienta de la que estamos basando este trabajo ha permitido la recogida, procesamiento y almacenamiento de todos los datos derivados de la implantación de este sistema de forma inmediata.

La observación, por parte de los docentes, de la respuesta y actitud de los alumnos en clase, en las tutorías (muchas de ellas, personalizadas) y de su evolución en la asignatura nos permiten afirmar, a falta de tener los datos referentes a los trabajos en grupo y examen final y ante las buenas perspectivas de calificación al final de curso que el sistema introducido resulta adecuado.

En cualquier caso, y con independencia de los resultados finales, la percepción del docente de una mayor motivación del alumno, el seguimiento de la asignatura tratándola

de llevar al día y la reducción del absentismo, que han sido batallas que el docente ha librado desde siempre y que siempre hemos asociado al éxito final del alumnado nos hacen que las bondades del sistema superan netamente a sus inconvenientes.

BIBLIOGRAFÍA

Bates, T. (2002), "Aspectos culturales y éticos en la educación internacional a distancia" en Programa de doctorado interdisciplinar e internacional sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universidad Oberta de Catalunya.

<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/bates1201/bates1201.html>

Castillo, S. y S. Cabrerizo (2003), "Prácticas de evaluación educativa", Pearson Educación; Madrid.

Delgado, A.M. y R. Olliver (2006), "La evaluación continua en un nuevo escenario docente", Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 3, Nº 1. Universidad Oberta de Catalunya.

http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf

García, M.R.; C. Ceballos y M.E. Miranda (2004), "Pilot Scheme to Adapt Operations Courses to The ECTS in the Academic Degree in Tourism at the University of Seville" en VV.AA Teaching OM Whithin Thenexom: Innovative Practices and Links to Research, @3d/Thenexom. Sevilla. 165-189.

González Rosende, M.E.; S. Vega; M.S. Girbés; J. Ortega; E. Segura y J.M. Hernández (2008), "La Evaluación Continua en el Espacio Europeo de Educación Superior". VI jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3P31.pdf>

López, M. (2001), "La evaluación del aprendizaje en el aula". Edelvives; Madrid.

Ruíz, A.; M.E. Chávez y M.G. Romero (2008a), "Utilización de mandos interactivos para la evaluación del alumno" en Innovación de Metodología Docente en el área económico-empresarial, Editor: Rafael del Pozo Barajas. Universidad de Sevilla.

Ruíz, A.; V.E. Ruíz; J.A. Gragera; C. Arias; I. Vázquez y P. Román (2008b), "Un experimento de utilización de mandos de respuesta interactivo en la asignatura de gestión de la producción II" en Innovación en Metodología Docente en el área económico-empresarial, Editor: Rafael del Pozo Barajas. Universidad de Sevilla.

Ruíz, A.; C. Ceballos; J.A. García y M.E. Chávez (2009), "Una experiencia de evaluación continua en un entorno masificado" en Nuevas Enseñanzas de Grado en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. Grupo Editorial Universitario. Sevilla: 279-293.

Ruíz, A.; C. Ceballos; J.A. García; J. Delgado; N. González; F.J. González y M. Ríos (2010a), "Sistemas de Respuesta Interactiva en la Enseñanza Universitaria: algunos resultados" en Nuevas formas de Docencia en el Área Económico-Empresarial. Universidad de Sevilla: 140-155.

Ruíz, A.; C. Ceballos; J.A. García (2010b), "Utilización de un sistemas de respuesta Interactiva contra el absentismo en la Universidad" en Innovación docente en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. Universidad de Sevilla: 195-207.

Serrano, F. (2011): "Aplicación del Sistema de Mandos Interactivos como elemento relevante en la estrategia docente. Aplicación a la Contabilidad de Costes". VIII Jornada de Docencia en Contabilidad. Palma de Mallorca.

EXPERIENCIA EN LA UTILIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO EN LOS CURSOS DE POSTGRADO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

*Francisco Javier Caro González
Mario Castellanos Verdugo
Silvia Fresneda Fuentes
Beatriz Palacios Florencio*

RESUMEN

El estudio pretende, por un lado, realizar un análisis exploratorio descriptivo del empleo del método del caso en los estudios de postgrado en los que los Departamentos de Contabilidad y Economía Financiera, y de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad de Sevilla imparten docencia y, por otro, evaluar el grado de utilización de los estudios de caso como metodología participativa y activa de apoyo a la docencia. El estudio llevado a cabo nos permite concluir, por un lado, que la utilización del método del caso como metodología docente no se corresponde con la aplicada en las escuelas de negocios y universidades más prestigiosas iniciado por Harvard Business School. Y por otro, que no existe homogeneidad tanto en la concepción del caso como en la estrategia didáctica desarrollada.

Palabras clave: Método del caso, postgrado, ciencias sociales

1. INTRODUCCIÓN

Desde la aprobación del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla se han desarrollado importantes avances en el análisis y mejora continua de la actividad docente. En este sentido, se han puesto en marcha planes de mejora de las titulaciones y la implantación de planes propios como el de Convergencia Europea, y, más recientemente, el Plan de Renovación de Metodología Docentes. Todas estas acciones, vinculadas con el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior se dirigen hacia una mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado a partir de una mayor implicación y conocimiento del mismo y del uso de metodologías participativas. Las experiencias desarrolladas en los últimos años en nuestro entorno más próximo se han centrado fundamentalmente en los estudios de primer y segundo ciclo y grados, dejando al margen las nuevas titulaciones de postgrado.

Entre las estrategias docentes implantadas en los postgrados universitarios destaca el empleo de estudios de casos. Comienza a emplearse por primera vez en la Havard Bussiness School en 1924. Desde entonces se ha ido implantando en las principales facultades y escuelas de negocios tanto internacionales como nacionales.

Con el método del caso se pretende que los alumnos estudien una situación concreta, identifiquen los problemas, propongan decisiones a tomar, las contrasten y defiendan con sus compañeros y evalúen las consecuencias de las soluciones presentadas (Fulmer, 1992; Ramírez, 1999, Gómez, 2010). Esta herramienta involucra el desempeño del docente y al mismo tiempo el del estudiante. Por tanto, para que el método arroje resultados adecuados es necesario que, tanto unos como otros participen activamente. El óptimo aprovechamiento de las clases y del tiempo académico demanda de los estudiantes la lectura y estudio del material y de los casos entregados. En cuanto a los profesores, se demanda una preparación cuidadosa del material y de los casos y el desarrollo activo de la clase.

De la descripción y análisis de las diferentes experiencias llevadas a cabo se observa una gran diversidad tanto en la concepción del propio caso como en las estrategias de implantación, desarrollo y evaluación.

En primer lugar, en cuanto a la concepción del caso, nos podemos encontrar con casos reales o casos inventados, cuya extensión puede ser de uno o dos párrafos o bien de más de 20 páginas, que incorporan una gran cantidad de imágenes y enlaces a documentación complementaria y adicional o que, por el contrario, intentan reducir al máximo la carga gráfica y el suministro de información adicional, para que sea el alumno que el se encargue de su búsqueda. Por lo que respecta a la autoría, se utilizan casos de elaboración propia o ajena.

En segundo lugar, por lo que respecta al desarrollo de la estrategia didáctica se observa que tampoco existe homogeneidad. Así, algunos docentes abogan por la entrega previa, sin embargo otros, que quieren desarrollar habilidades de trabajo en condiciones de presión, se decantan por la entrega de la documentación en el mismo instante de su análisis. En ocasiones los profesores proporcionan a los alumnos todo un catálogo de preguntas previas para el análisis del caso, y en otros momentos lo discuten directamente,

dejando al estudiante que se enfrente solo al problema, sin caminos delineados previamente.

Por otro lado, el caso se puede proponer a los alumnos para que de forma individual y/o colectiva, lo analicen y tomen una serie de decisiones. Los partidarios del grupo entienden que es esencial ya que permite multiplicar exponencialmente la participación de todos, y enriquecerse enormemente de las visiones de los demás, creando el hábito del trabajo cooperativo.

De entre las diferentes concepciones de casos existentes en la literatura, nosotros entendemos que un caso de estudio es un documento escrito, de una extensión aproximada de 25 páginas (anexos incluidos) cuyo objetivo es la descripción de una situación concreta y real, realizada sobre la base de la recopilación de una serie de experiencias adquiridas en diversos entornos¹⁹. Se trata, por tanto, de una extracción de una realidad empresarial que servirá de apoyo al desarrollo de los temas que se imparten en las diferentes materias. Abogamos por un tipo de caso en el que la información gráfica sea mínima, ya que no queremos anular el proceso de abstracción y representación gráfica de la realidad presentada que todo alumno debe realizar (García del Junco y Castellanos, 1994, 1998; Castellanos y otros, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, con este trabajo avanzamos en el conocimiento de las metodologías empleadas en los estudios de postgrado en el área de ciencias sociales. Hemos comenzado con la participación de profesores adscritos a dos Departamentos (Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados -Marketing- y Contabilidad y Economía Financiera de la Universidad de Sevilla). La participación de diferentes departamentos tiene como ventaja principal el acceso a información de diferentes postgrados y le otorga a los resultados de la investigación un carácter multidisciplinar. No descartamos en un futuro ampliar el análisis a otros departamentos.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta todos los antecedentes mencionados, los objetivos perseguidos con el proyecto se encuadran dentro de la línea de acción 6 del I Plan Propio, concretamente pretenden contribuir a la consecución del objetivo estratégico III “disponer de la metodología adecuada”.

En concreto, el estudio pretende realizar, por un lado, un análisis exploratorio descriptivo de la aplicación del método del caso en los estudios de postgrado en los que los Departamentos de Contabilidad y Economía Financiera, y de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad de Sevilla imparten docencia y, por otro, evaluar el grado de utilización de los estudios de caso como metodología participativa y activa de apoyo a la docencia, así como indagar en las diferentes alternativas elegidas por los docentes a la hora de emplear esta metodología.

¹⁹ La obtención de los datos es fruto tanto de investigaciones primarias como secundarias.

3. METODOLOGÍA

Para la obtención de la evidencia se ha optado por la difusión de un cuestionario diseñado para recoger información acerca de las características personales y de la utilización que realizan los profesores de los distintos másteres impartidos en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y de la Facultad de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla (tabla 1).

MÁSTER OFICIAL	CENTRO
Máster Universitario en Gestión Estratégica y Negocios Internacionales	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Máster Universitario en Estudios Avanzados en Dirección de Empresas	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Máster en Dirección y Planificación del Turismo	Facultad de Turismo y Finanzas

Tabla1: Másteres seleccionados

Para su elaboración, difusión y obtención de resultados se han ido superando las siguientes etapas:

- Redacción de un cuestionario para determinar el grado de implantación y la utilización del estudio de caso. Comprende un total de 28 preguntas, en su mayoría de respuesta múltiple, que hacen referencia: al perfil docente del profesor, tipo de docencia en que aplica la metodología, tipo de casos que usa y con qué objetivo, y a la manera que en desarrolla la metodología (ver anexo).
- Proceso de recogida de datos. Los cuestionarios se pusieron a disposición de los encuestados (81 profesores, el total de la población) en una página web cuya dirección se les facilitó en el correo electrónico en el que se les invitaba a participar en el estudio (diciembre de 2010). Posteriormente, en enero de 2011 se remitió un segundo correo electrónico de recuerdo, cerrándose el proceso a finales de ese mes. El nivel de respuesta obtenido ha sido del 68%, que equivale a un total de 55 cuestionarios.
- Depuración de los datos recogidos y análisis de los resultados obtenidos. Para ello, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, versión 18.0.
- Redacción de consideraciones y conclusiones a las que nos ha llevado esta investigación.

4. RESULTADOS

A continuación mostramos los resultados obtenidos para cada una de las preguntas planteadas en el cuestionario. Hay que mencionar que del total de los 81 profesores que imparten docencia en los másteres seleccionados, han sido 55 los que han cumplimentado el cuestionario, lo que representa el 68% de la muestra.

Perfil docente

Con respecto a la categoría profesional del profesorado, se observa que los mayores porcentajes aparecen en las categorías de Titular de Universidad con un 54,5%, seguido de un 14,5 % para los Catedráticos de Universidad y Contratados Doctores, cada uno, un 9,1% a los Titulares de Escuela Universitaria (doctores) y un 7,2% a los

Colaboradores Doctores. La totalidad de los profesores encuestados llevan impartiendo docencia más de 10 años. El porcentaje de docentes adscrito a cada área de conocimiento se muestra en el gráfico 1.

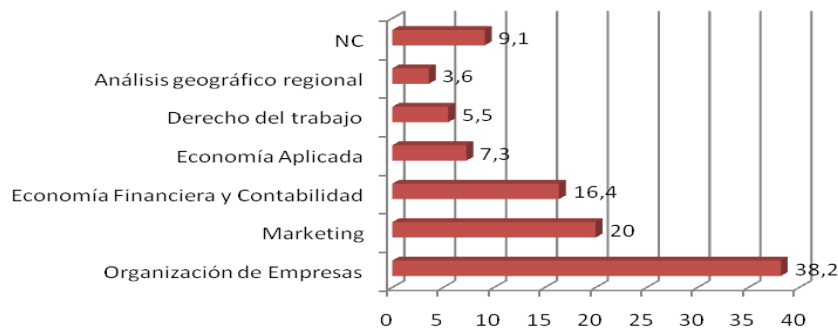


Gráfico 1. Área de conocimiento

La totalidad de profesores conoce el método del caso como herramienta docente, a través de las diferentes posibilidades recogidas en el gráfico 2.

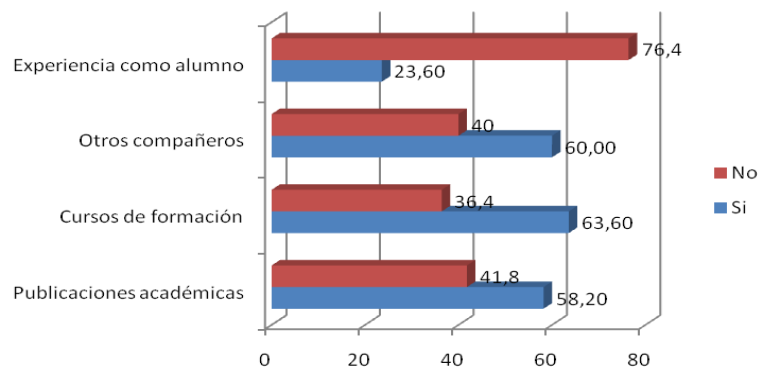


Gráfico 2. Como ha conocido el método del caso

Por último, en cuanto a la posibilidad de aplicar la herramienta a su asignatura, el 94,5% de los encuestados afirman que si es posible.

Resultados de la utilización del método del caso

A partir de este momento, la información que se analiza se corresponde con las respuestas recibidas de los 33 profesores que reconocen utilizar el método del caso en los diferentes másteres en los que imparten docencia. Esto representa el 60% de los cuestionarios respondidos.

1. Tipo de formación en que se aplica. Los másteres oficiales (84,4%) es el tipo de formación donde más se emplea, debido a que los alumnos esperan algo más que la típica clase magistral que le ha sido impartida en los estudios previos cursados. Seguido de las licenciaturas (68,8%), títulos propios (62,5%) y, por último, los grados (46,9%).

2. Fuente de los casos que se utiliza. La gran mayoría de los profesores (superior al 75%) afirman que los casos que utilizan en clase son elaborados por ellos. Los porcentajes menores han sido para los que proceden de las publicaciones en revistas (50%) y los publicados en manuales (40%).

3. Extensión de los casos. La extensión que por término medio tienen los casos utilizados se muestra en el gráfico 3.

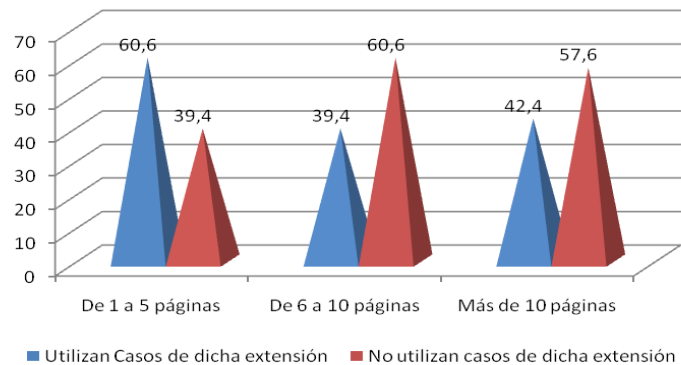


Gráfico 3. Extensión de los casos

Como se puede observar, más de un 60% de los casos utilizados tienen entre 1 y 5 páginas.

4. En cuanto al tipo de casos utilizados, si son ficticios o reales, casi el 85 % de la muestra recurre habitualmente a casos reales y un 60% dice utilizar casos ficticios.

5. Momento de la utilización del caso. Con respecto a cuándo utiliza el método del caso, la información analizada, revela que el 75% de los encuestados están totalmente de acuerdo en que los casos se utilicen una vez finalizada la explicación teórica. Coincidiendo en un 28,1% el trabajarlo antes de comenzar la explicación teórica y durante la explicación.

6. Entrega del caso por parte del profesor al alumno. El 75,8 % de los encuestados entregan el caso a sus alumnos con carácter previo a su resolución en el aula (gráfico 4).

De dicho porcentaje un 66,7% los entrega la semana o semanas previas, el 25,9% prefieren que lo entreguen al inicio del curso y sólo el 7,4% el día anterior (gráfico 5).

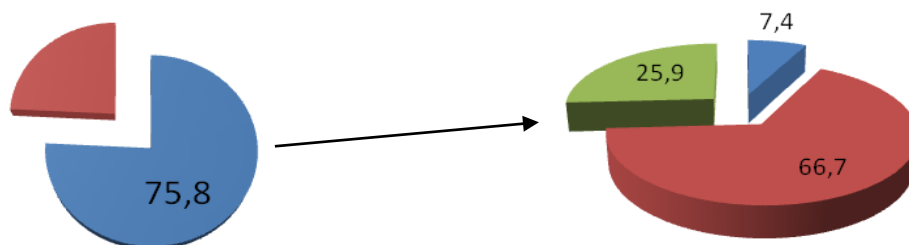


Gráfico 4. Entrega del caso al alumno

Gráfico 5. Momento de la entrega

7. Propósito de la aplicación del método del caso. Los datos se resumen en la tabla 2.

	Porcentaje
Desarrollo de la capacidad de toma de decisiones	32,5%
Ejemplificar una teoría	31,2%
Como ejemplo de una práctica empresarial	24,7%
Evaluación decisiones ya tomadas	11,7%

Tabla 2. Propósito de la aplicación del método

8. Elaboración de informe previo a la discusión en clase. Mientras que sólo un 18,8% optan por la no elaboración del mismo, de los que sí lo exigen (81,2%) se observa que lo solicitan tanto individual como en grupo. Y optan por que su redacción se realice fuera del horario de clase (85%).

En aquellos casos en que se exige el informe, un 75,9% de los docentes les facilita a los alumnos la estructura que debe tener y un 77,3% realiza una evaluación formal de dicho informe.

9. Desarrollo del debate y formación de grupos. Los debates en el aula se producen tanto de forma individual como grupal (65,6% y 62,5%, respectivamente), en ambas alternativas, más de la mitad de los encuestados (51,6%) afirman que obligan al estudiante a participar en dicho debate.

Para la formación de los grupos un 68% de los profesores deja a la libre elección de los alumnos la selección de sus componentes.

En el desarrollo de los debates en el aula el 90,6% de los profesores opta por desempeñar el papel de moderador y cierran dicho debate con una recapitulación final en forma de conclusiones el 96,7%.

10. Evaluación del caso. Destacar que el 90,6% de los docentes si evalúa el trabajo desarrollado por los alumnos. De éstos, un 40,6% de los profesores optan por la evaluación del grupo, un 18,8 % valora el trabajo individual y un 37.5% prefieren realizar una valoración mixta, combinando las dos anteriores (gráfico 6).

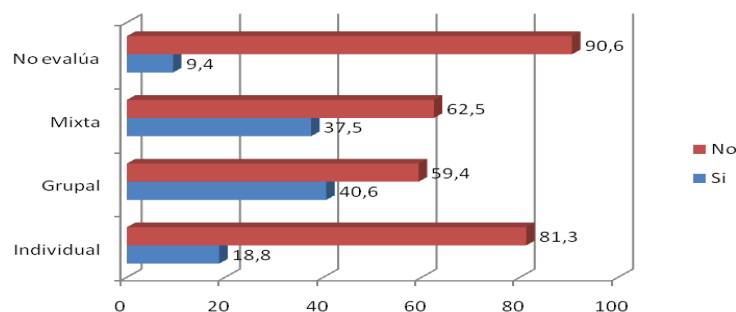


Gráfico 6. Evaluación del caso

11. Contribución del caso al logro de los objetivos de la enseñanza. Para conocer en qué medida el método del caso contribuye al logro de los objetivos de enseñanza de su proyecto docente, dicha pregunta se formuló en escala de Likert de 5 puntos, donde 1 significaba no contribuye en absoluto y 5, contribuye absolutamente.

Como se observa en el gráfico 7, el 81,8% tienen una percepción positiva (puntuación 4 y 5) afirmando que dicha herramienta de trabajo contribuye de una forma absoluta en los objetivos planteados, siendo tan sólo de un 3% los que opinan lo contrario.

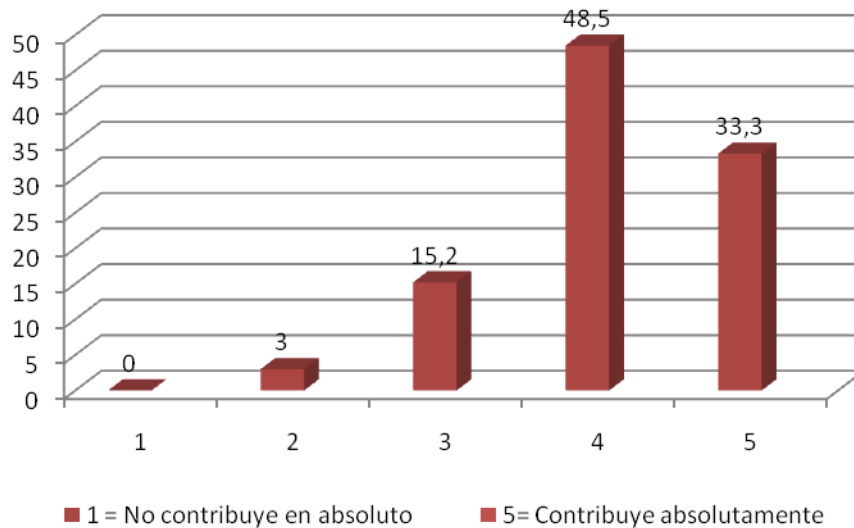


Gráfico 7. Contribución al logro de los objetivos de la enseñanza

12. Nivel de satisfacción con la metodología del caso. Al igual que la cuestión anterior, estas preguntas fueron medidas con una escala de *Likert* de 5 puntos, donde 1 era igual a nada satisfecho y 5, muy satisfecho.

El 93,8% del profesorado encuestado percibe que el alumno queda satisfecho con este tipo de enseñanza (gráfico 8).

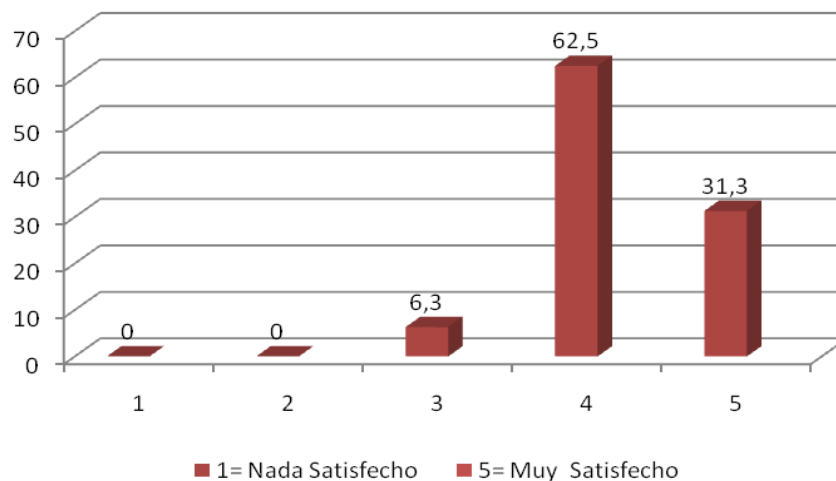


Gráfico 8. Percepción del profesor sobre la satisfacción del alumno

Por su parte, el 90,9% de los profesores se sienten satisfechos con esta metodología (gráfico 9).

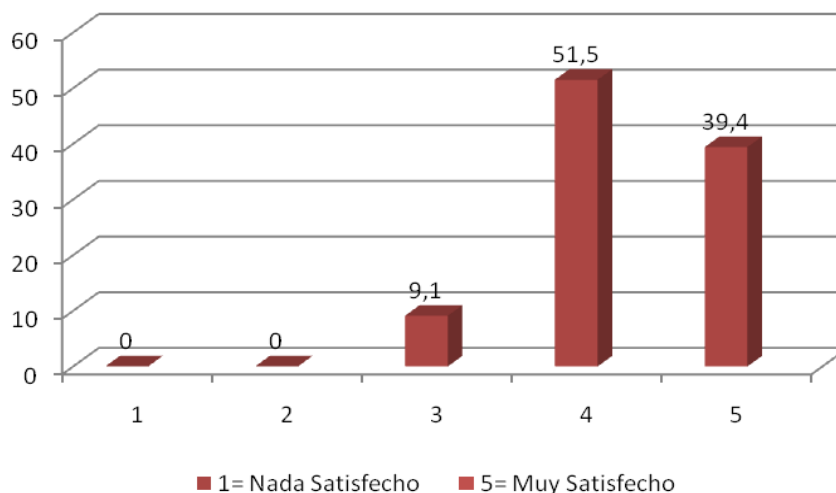


Gráfico 9. Satisfacción del profesor

5. CONCLUSIONES

En el estudio exploratorio llevado a cabo se observa que la totalidad de los encuestados conocen el método del caso y consideran que es aplicable en su asignatura. No obstante, de ellos sólo lo llevan a la práctica el 60%. Mayoritariamente éstos evalúan la experiencia como positiva, ya que entienden que contribuye de forma significativa a la consecución de los objetivos de enseñanza de su proyecto docente y perciben que el alumno está satisfecho con esta metodología.

Además de lo anterior, los principales hallazgos extraídos del estudio desarrollado son los siguientes:

1. Por lo que respecta al tipo de caso empleado. En la mayoría de las situaciones, éstos son elaborados por los propios docentes, tienen una extensión entre 1 y 5 páginas y están basados en experiencias reales.

2. En cuanto al desarrollo de la metodología, se observa que el uso que se hace de la herramienta no se corresponde con la filosofía originaria del método del caso, ya que:

- No se sustituye la lección magistral por el caso, sino todo lo contrario, el profesor en primer lugar expone a los alumnos los conocimientos teóricos y con posterioridad usa el caso como apoyo práctico de la clase magistral (la mayoría lo entrega después de la explicación teórica y con carácter previo a su resolución en el aula, bien al inicio del curso bien con unas semanas de antelación).

- A ello hay que unir el hecho de que el informe sobre el caso se elabora fuera del horario de clase. Dicho informe se evalúa tanto individualmente como en grupo.

3. Hay que señalar que son los alumnos los que deciden de forma autónoma quienes son los integrantes de los grupos de trabajo, sin que medie la opinión del profesor ni se utilice ninguna técnica de selección de componentes.

Por último, y teniendo en cuenta que entendemos que un caso de estudio es un documento escrito, de una extensión aproximada de 25 páginas (anexos incluidos) cuyo

objetivo es la descripción de una situación concreta y real, realizada sobre la base de la recopilación de una serie de experiencias adquiridas en diversos entornos, el estudio llevado a cabo nos permite concluir, por un lado, que la utilización del método del caso como metodología docente no se corresponde con la aplicada en las escuelas de negocios y universidades más prestigiosas iniciada por Harvard Business School. Y por otro, que no existe homogeneidad tanto en la concepción del caso como en la estrategia didáctica desarrollada.

BIBLIOGRAFÍA

Castellanos, M, Caro, F.J., Fresneda, S (2010). "El método del caso en docencia: Aplicación y evaluación". III Jornadas de Innovación Docente. Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla, 11-22.

Castellanos, M. (2010). "Método del caso en docencia". Curso del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla.

Fulmer, W.E. (1992). "Using cases in management development programmes". The Journal of Management Development, 11 (3), 33-37.

García del Junco, J. y Castellanos, M. (1994). "Métodos de enseñanza en Administración de Empresas y Marketing". Sevilla: Kronos.

García del Junco, J. y Castellanos, M. (1998). "El método del caso y de las situaciones: herramientas de diagnóstico y de decisión". Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas, 19, 96-117.

Gómez, A. (2010). "El Método de casos como estrategia de docencia en los programas de Administración de Empresas". Proyecta. Universidad externado de Colombia, Pp. 50-56.

Ramírez, G. (1999). "El estudio de casos como metodología de Investigación: Fundamentos". Revista Casos empresariales. Serie II, 13-27.

ANEXO

Estimados compañeros, los profesores abajo firmantes estamos realizando un proyecto en el marco del I Plan Propio de Docencia de nuestra Universidad, cuyo objetivo es la indagación sobre la utilización de los estudios de caso en los cursos de postgrado en el área de ciencias sociales. Para ello, necesitamos de tu colaboración con la respuesta al pequeño cuestionario que te adjuntamos (DURACIÓN 2 MINUTOS) Agradeciendo de antemano tu colaboración y el tiempo que nos has dedicado. Francisco Javier Caro, Mario Castellanos, Silvia Fresneda y Beatriz Palacios

***Obligatorio**

Categoría profesional *

- Catedrático
- Titular de Universidad
- Titular de Escuela Universitaria
- Contratado doctor
- Otro:

Indique su área de conocimiento

Años de docencia *

- 2 o menos
- de 2 a 5
- de 5 a 10
- más de 10

Conoce el método del caso como herramienta docente *

- Sí
- No

¿Cómo lo ha conocido?

- Publicaciones académicas
- Cursos de formación
- Otros compañeros
- Experiencia como alumno
- Otro:

¿Se puede aplicar el método del caso en su asignatura?

- Sí
- No

¿Utiliza el método del caso? SI NO LO UTILIZA DE POR CONCLUIDO EL CUESTIONARIO. GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

- Sí

- No

En qué tipo de formación lo aplica

- Grado
- Másters oficiales
- Títulos propios
- Licenciatura

¿De dónde proceden los casos que utiliza?

- Elaboración propia
- Publicados en revistas
- Publicados en manuales
- Otro:

¿Qué extensión tienen los casos que utiliza?

- de 1 a 5 páginas
- de 6 a 10 páginas
- más de 10 páginas

De qué tipo de casos se trata

- Ficticios
- Reales

¿Cuándo utiliza el método del caso?

- Antes de comenzar la explicación de la teoría
- Durante la explicación
- Una vez finalizada la explicación teórica

¿Cuándo entrega el caso al alumno?

- En el momento de resolverlo
- Previamente

Si entrega previamente el caso al alumno, ¿cuándo lo hace?

- El día anterior
- La semana o semanas previas
- Al inicio del curso

¿Con qué propósito aplica el método del caso?

- Para ejemplificar una teoría
- Para evaluar decisiones ya tomadas
- Como ejemplo de una práctica empresarial
- Para desarrollar la capacidad de toma de decisiones

¿Elaboran los alumnos un informe previo a la discusión en clase?

- Individual
- En grupo
- No lo elaboran

En caso de elaborar el informe, este se realiza durante:

- Las horas presenciales (en el aula)
- Las horas no presenciales (fuera del aula)

¿Especifica al alumno la estructura que debe tener el contenido del informe?

- Sí
- No

¿Evalúa el informe?

- Sí
- No

La participación en el debate es

- Individual
- Grupal

Si forma grupos, ¿como lo hace?

- Los alumnos se agrupan entre ellos
- Sigo un criterio específico

¿Qué rol desempeña en el debate?

- Moderador
- No participo
- Participo ocasionalmente
- Otro:

¿Realiza un resumen y conclusiones del debate?

- Sí
- No

La evaluación del caso es

- Individual
- Grupal
- Mixta
- No evalúa

¿Obliga a todo el alumnado a participar en el debate?

- Sí
- No

En qué medida el método del caso contribuye al logro de los objetivos de enseñanza de su proyecto docente

1 2 3 4 5

No contribuye en absoluto **Contribuye absolutamente**

¿Cual cree que es el nivel de satisfacción del alumno con el método del caso?

1 2 3 4 5

Nada satisfecho **Muy satisfecho**

¿Cual es su nivel de satisfacción con el empleo del método del caso?

1 2 3 4 5

Nada satisfecho **Muy satisfecho**

Enviar

ENSEÑANZA SOBRE GESTIÓN DE EMPRESAS DEPORTIVAS A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL CASO Y SUS PROTAGONISTAS

*Cepeda Carrión, Gabriel A.
Castellanos Verdugo, Mario*

RESUMEN

Desde sus inicios la asignatura de Organización y Gestión de Empresas Deportivas viene utilizando la presencia de conferenciantes en sus clases, así como otras actividades con el objetivo de dotar al alumno no sólo de contenidos sino de competencias y habilidades necesarias para la gestión de negocios (deportivos). La importancia de afrontar la docencia de este modo en esta asignatura es más importante si cabe, en tanto en cuanto, el perfil habitual del alumnado de estos estudios está tremendamente “sesgado” hacia aspectos meramente educativos y no tanto de gestión de negocios. Por tanto, consideramos de un enorme valor desarrollar iniciativas, proyectos y actividades que impacten fuertemente en el alumnado, de manera que los mismos puedan darse cuenta de que la gestión de negocios deportivos puede ser una salida profesional perfectamente contemplable y asumible. En esta experiencia, aportamos dos aspectos fundamentales a la hora del estudio de casos: primero, aumentar e incentivar la implicación y la participación del alumno y, segundo, la necesaria actualidad y/o contemporaneidad que se exige a los estudios de casos para no ser confundidos con otras técnicas como el análisis de crónicas; y para el logro de ambos aspectos hemos apostado por la utilización de protagonistas de los casos en las fases de discusión.

Palabras clave: Gestión, Deporte, Estudio de casos, administrador.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es mostrar y analizar el papel que juega el método del caso como método de ayuda a los estudiantes universitarios a la hora de comprender las exigencias que implica abordar problemas complejos de gestión de empresas.

Los problemas complejos se caracterizan por el hecho de que no se puede precisar con exactitud ni el estado inicial de la situación ni el objetivo que ha de lograr el proceso de resolución del problema (ver la definición de Scholz and Tiejte's, 2002). Los problemas complejos se caracterizan también por el elevado número de elementos interactuando y por tener un carácter tremendamente dinámico donde los cambios se producen continuamente y de manera turbulenta. Si por algo se caracteriza el sector o la industria del deporte es por reunir todas estas características al mismo tiempo y con un grado de intensidad tremendamente elevado. Es por ello, que las disciplinas asociadas a formar a profesionales que puedan llegar a estar en contacto con este sector deben tener las capacidades necesarias como para poder enfrentarse a este entorno y a la complejidad de los problemas que en el mismo se ponen de manifiesto.

Los estudios de caso (Yin, 1993; Stake, 1995) se caracterizan por la facultad de sumergir a los individuos en la complejidad de una situación real, en un entorno real y con unos protagonistas reales. Los casos permiten que un gran número de personas aprendan a partir de ellos. En este sentido, un caso supone un análisis práctico de una situación real muy documentada de tal forma que pueda transformar las capacidades de la audiencia en la que se emplean. Los casos generalmente son descripciones escritas bastante extensas realizadas por un profesor o investigador tras semanas en la empresa y/o organización objeto del caso donde se habla con directivos, empleados tratando de averiguar el funcionamiento de la misma, identificando problemas, y las diferentes perspectivas y enfoques que se tienen sobre los mismos, las soluciones y los cursos de acción. Normalmente se redacta en boca de sus protagonistas y lo más cercano a la situación real para así tomar en consideración lo imperfecto del conocimiento de la misma, las continuas ambigüedades, la necesidad de actuar con importantes limitaciones de tiempo y sobre todo, la falta de respuesta correcta o incorrecta que caracterizan el trabajo de un directivo de una empresa.

Tomado esto en consideración pasamos a describir la práctica de innovación docente la cual ha sido objeto de financiación por el I Plan propio de Docencia de la Universidad de Sevilla y que se denomina: Experiencias en Gestión Deportiva Profesional.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Si bien es verdad, que las actividades de innovación docente basadas en el método del caso han sido bastante habituales a lo largo de los años y más concretamente en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Palacín, 2010; Castellanos Caro y Fresneda, 2010; Baena, Pacheco, Brenes y López, 2010; Donoso y López, 2010). Pocos han considerado desarrollar un poco más el método del caso tradicional. Así, Palacín (2010); describe una interesante experiencia y el grado de satisfacción de los alumnos, Castellanos et al (2010) proponen un posible modo de evaluar la participación de los alumnos en el método del caso, inédita en el campo. Sin embargo, pocos han considerado dos aspectos fundamentales a la hora del estudio de casos en el área de administración de empresas y

que desde el punto de vista docente podemos considerarlo bastante importantes: la implicación y la participación del alumno (Bonache, 1998), y la necesaria actualidad y/o contemporaneidad que se exige a los estudios de casos para no ser confundidos con otras técnicas como el análisis de crónicas (Yin, 1984).

En este sentido, y queriendo seguir estas dos recomendaciones sugerimos que un buen modo de conseguir los dos objetivos anteriores es mediante la utilización de protagonistas de los casos en las fases de discusión. A la figura del protagonista ha de unirse el lógico interés que el propio caso pueda concitar, en este sentido pensamos que su presencia supone un valor añadido no sólo en la fase de discusión del caso sino en la subsiguiente actualización del mismo para que no deje de tener la necesaria actualidad y vigencia.

Consideramos además que si bien esta actividad se ha venido desarrollando en una materia asociada a titulaciones que tradicionalmente contenían disciplinas económicas, en titulaciones que lo han sido menos como las de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte es especialmente aconsejable ya que como bien sabemos los estudios de casos mejoran la participación e interés del alumno. No obstante, no obviamos la innovación en la técnica al introducir a los protagonistas de los casos en las fases de discusión, algo que han venido siendo menos habitual en las titulaciones de carácter económico.

De hecho y por culminar esta somera exposición teórica y pasar a la descripción de la experiencia, el acercamiento a los protagonistas de los casos a la propia Universidad supone una oportunidad en si misma, para ampliar la base de estudios de casos en los que poder trabajar en cualquier disciplina de negocios de la Universidad de Sevilla.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

3.1. Objetivo del proyecto

Esta experiencia pretende alcanzar varios objetivos:

Objetivo 1: Conseguir la presencia *in situ* en el aula de los **protagonistas** de los estudios de casos que se realizan en la asignatura de Organización y Gestión de Empresas Deportivas de 5º curso de la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Sevilla.

Objetivo 2: Potenciar la metodología docente de participación activa en el aula consistente en la realización de Estudios de Casos reales con sus protagonistas para su utilización en la asignatura de Organización y Gestión de Empresas Deportivas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Con la aplicación de esta metodología de aprendizaje se persigue que el alumno adquiriera el perfil profesional demandado por el mercado laboral y con ello las competencias técnicas y no técnicas en las distintas áreas que comprende la gestión deportiva.

Objetivo 3: Permitir la continua **actualización** de los estudios de casos que se utilizan en el aula gracias a la presencia, participación e intercambio de información de los agentes del caso con los propios alumnos en materia de gestión deportiva.

3.2. Antecedentes y contexto

La actual experiencia constituye una continuidad de otros proyectos desarrollados por otros compañeros del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universidad de Sevilla utilizando el método del caso como método de enseñanza-aprendizaje.

Desde sus inicios la asignatura de Organización y Gestión de Empresas Deportivas viene utilizando el método del caso en sus clases, así como otras actividades con el objetivo de dotar al alumno no sólo de contenidos sino de competencias y habilidades necesarias para la gestión de negocios (deportivos). La importancia de afrontar la docencia de este modo en esta asignatura es más importante si cabe, en tanto en cuanto, el perfil habitual del alumnado de estos estudios está tremendamente “sesgado” hacia aspectos meramente educativos y no tanto de gestión de negocios. Por tanto, consideramos de un enorme valor desarrollar iniciativas, proyectos y actividades que impacten fuertemente en el alumnado, de manera que los mismos puedan darse cuenta de que la gestión de negocios deportivos puede ser una salida profesional perfectamente contemplable y asumible. Por tanto, el hecho de poder desarrollar y/o utilizar casos que puedan ser ilustrados directamente por los protagonistas de los mismos, supone una actividad impactante, atractiva y de aprendizaje significativo de las competencias y habilidades que necesitan este tipo de alumnos.(Steiner and Laws, 2006)

A todo esto se añade la tremenda turbulencia del entorno deportivo lo cual provoca que muchas de sus organizaciones y estructuras estén en continua reconfiguración y refundación. Todo lo cual da lugar a que muchos de los estudios de casos ya existentes sobre organizaciones deportivas queden desfasados o desactualizados en un reducido espacio de tiempo, debido a la rigidez que provocan el hecho de estar escrito y publicados en un determinado momento del tiempo.

3.3. Metodología

Esta experiencia contempla tanto la utilización de casos ya escritos y que han sido utilizados en cursos anteriores como el desarrollo de actualizaciones de los mismos aprovechando la presencia de los protagonistas.

Tabla 1. Etapas para la redacción de un caso.

ACCIONES	OBJETIVOS	RESULTADO
Presentación previa del caso a los alumnos	Tener una idea del negocio y del sector.	Conocimiento de competencias y habilidades a desarrollar en función del modulo que se esté tratando
Análisis de la información del caso	Determinación de las principales cuestiones que plantea el caso y de las secundarias.	Tener claro la estructura del caso organizada en función del principal problema y los sub-problemas.
Síntesis DAFO	Presentar gráficamente y de forma resumida los factores internos y externos que han influido en el devenir del negocio.	Análisis DAFO
Presencia en el aula del principal directivo o alguno de los protagonistas del caso	Ilustrar personalmente el caso estudiado y conocimiento de los datos sensibles de la situación Establecer un vínculo entre los alumnos y la organización a través del directivo.	Ilustración de sobre el cómo y el por qué de las decisiones tomadas a los problemas planteadas en el caso
Actualización o puesta al día del caso de estudio	Comprobar si las variables y agentes internos que han influido en la evolución de la organización han cambiado. Volver a determinar los hitos organizativos.	Sugerencias de mejora Borrador del caso actualizado
REELABORACIÓN DEL CASO - Redefinir los objetivos del caso - Redefinir las cuestiones a resolver por los estudiantes. - Reestructurar y redactar la información en función de los objetivos didácticos. - Redactar nuevas sugerencias para la utilización del caso en el aula por parte del profesor (implicaciones teóricas y prácticas). - Redactar indicaciones sobre las nuevas posibles soluciones. - Conclusiones.		Borrador previo
Redacción definitiva del caso.	Elaborar un documento definitivo	Caso preparado para su edición

Fuente: Caro et. al., 2010.

Las diferentes etapas a seguir, a través de las cuales se culmina con la redacción de un Estudio de Caso o más específicamente, con la puesta al día o actualización del mismo, se indican en la siguiente tabla anterior.

Dada la naturaleza del Estudio de Caso, las fuentes de información deben ser diversas (ver tabla 2) y sucesivas en el tiempo con el objeto de triangular la información y aportar mayor riqueza a la narración.

Las personas que se adentren en la elaboración de casos comprobarán que además de suponer una ardua tarea, llega a ser una labor «detectivesca», razón para comprender que también es un medio no sólo de instrucción sino de investigación (Fernández, 1986).

FUENTE DE INFORMACIÓN	OBJETIVOS
Caso Previo	Partir de un conjunto de informaciones previas más o menos actualizadas.
Revistas especializadas y páginas Web del sector	Información sobre el entorno de la empresa, factores de cambio y competencia.
Entrevistas y presencia física en el aula	Permite conocer lo que los miembros de la organización consideran relevante (si hacemos entrevistas abiertas o semi-dirigidas). Aportan textos (citas) indispensables para la redacción del caso.
Opiniones de los alumnos	Dotar al alumno de la facultad de observación e indagación sobre acontecimientos, fenómenos o problemas en el propio entorno de la empresa como consecuencia de su interacción con el directivo.
Observación	Debe quedar reflejada en un diario de campo que lleva el investigador. Esto ayudará a observar la imagen de la empresa, el ambiente de trabajo, el trato a los investigadores, etc.
Página Web de la empresa	Es el soporte de comunicación más usado por la empresa para su comunicación formal, aporta información comercial e institucional.
Noticias de prensa	Nos ayuda a conocer la repercusión pública que tienen los negocios y el calado en la sociedad. Las empresas suelen tener este dossier, si no, es fácil encontrar la información en hemerotecas digitales de los diarios usando como palabra clave el nombre de la empresa.
Documentos de la empresa	Hay muchos documentos de la empresa que se deben solicitar, el listado no se puede cerrar puesto que depende de la empresa y del sector. Va a aportar información de la comunicación formal que genera la organización y datos indispensables a cerca de las distintas funciones organizativas (organigrama, memorias anuales, planes estratégicos, estudios de mercado, folletos, etc.).

Tabla 2. Fuentes de información (Fuente: Caro et. al., 2010.)

3.4. Implicación de los participantes

Consideramos que existen dos tipos de participantes, los profesores de la asignatura y los protagonistas invitados a las sesiones con los alumnos en el aula. De esta forma, el alumno se convierte en un agente activo en esta metodología (Fulmer, 1992, Castellanos, 2010).

En este sentido, Gabriel Cepeda Carrión, coordinador y profesor de la asignatura, conoce, aplica y enseña la metodología de elaboración de casos, como consecuencia de su experiencia previa en C.T. Bauer College of Business de la University of Houston (EEUU), su participación como ponente invitado en las Universidades de Vigo, Extremadura y Sevilla (ICE). Así como profesor en el EMBA de la Universidad de Sevilla, junto al profesor Mario Castellanos, del módulo de introducción al aprendizaje mediante casos. Asimismo, es director del curso de formación continua especializada titulado: "Formación Cualitativa y Cuantitativa para investigadores en ciencias sociales" de la Universidad de Sevilla. Añadir también que es autor de numerosos artículos tratando la temática en revistas tales como: Journal of Knowledge Management, Management Decision, Cuadernos de Economía y Dirección de Empresas, Leadership in Health Services, entre otras.

Respecto a los protagonistas y directivos de empresas deportivas su presencia está asociada a los casos que se estudian en la asignatura. Entre las personas que han confirmado su presencia estarían:

PROTAGONISTA	ORGANIZACIÓN	CARGO
José Luis Sáez Regalado	Federación Española de Baloncesto	Presidente
Antonio Maceiras Durán	FC Barcelona, CB Girona SAD, Real Madrid, San Antonio Spurs.	Director Deportivo Baloncesto
Pascual Martínez Fernández	Federación Española de Baloncesto	Director de Estrategia y Desarrollo

Los casos utilizados en esta ocasión han sido:

1. Dirección y Deporte: Valero Ribera. Caso FH-691 de la IESE Business School de la Universidad de Navarra (2001)
2. FC Barcelona Confidencial. Video (2005)
3. FC Barcelona: cambiando las reglas del juego (2006). Revista de Empresa, Nº 18, pp 98-120.
4. Federación Española de Baloncesto. Caso PI-112 del Instituto Internacional SanTelmo.

La labor de los protagonistas ha sido ilustrar y actualizar los casos a través de dos actividades organizadas como Jornadas (A. Maceiras y JL Sáez) y Seminarios (P. Martínez).

3.5. Trabajo con los alumnos

De manera previa, los alumnos a través de la plataforma WEBCT de la Universidad de Sevilla cuentan con todos los contenidos de la asignatura al objeto de poseer una base sólida en gestión de empresas que les permita abordar el estudio, análisis y discusión de cada uno de los casos.

Junto a ello añadíamos un pequeño seminario para explicar a los alumnos las actitudes, modos de trabajo, y metodología para el trabajo con los casos. Esta actividad resulta esencial para el logro de los objetivos docentes, entre otras razones, porque cada alumno aprende de manera distinta a los demás ya que utiliza diferentes estrategias de estudio, a un ritmo diferente y con mayor o menor eficacia. Todo esto con independencia

de que tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de conocimientos inicial, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. El aprendizaje de nuestros estudiantes (nuestro objetivo docente) está determinado, entre otras variables, por su habilidad innata, preparación previa y la compatibilidad de su estilo de aprendizaje con el estilo de enseñanza del profesor.

La pedagogía y la psicología estudian esta problemática y hablan del concepto de estilo de aprendizaje. Un modelo de estilo de aprendizaje clasifica a los estudiantes de acuerdo a cómo ellos reciben y procesan la información (Felder and Silverman, 2001) y es el profesor a través de este concepto el que crea los grupos de alumnos para el desarrollo de la metodología.

Una vez creados los grupos, cada miembro de manera individual debía realizar un informe donde detectaba personajes, situaciones, hechos y problemas que les sugiriese el texto del caso y que a su vez los relacionase con los contenidos de la materia teórica que ya dominaba el alumno. Tras ello, se pasaba a la puesta en común en cada grupo, a partir de la cual se emitía un nuevo informe esta vez de grupo. Y por último, se pasaba a la discusión en gran grupo (clase).

Hasta aquí todo normal, es el modo habitual de resolver casos en clases de negocios. La diferencia aquí ahora estriba es que hemos conseguido que asistan a la fase de discusión entre grupos los protagonistas de estos casos, lo que ha incrementado no solo la experiencia del alumno, sino la motivación, el deseo de ampliar la información, de aclarar y comprender la complejidad que suponen muchos problemas y decisiones en el mundo de la empresa. Esto que habitualmente solo se lleva a cabo con el profesor en este caso se ha visto, no sólo complementado, sino tremendamente reforzado por los gestores que eran protagonistas de las decisiones que se llevaban a cabo en los casos que los alumnos debían realizar. El contacto a su vez con estos gestores ha propiciado el tener más claro cómo ha de ser su propio desarrollo profesional tanto a nivel formal como de contenidos.

Pensamos que los resultados no solo han sido satisfactorios sino que han ido mucho más allá. A cada una de las Jornadas y Seminarios la asistencia del alumnado ha sido muy alta así como la participación en la discusión de los casos. La relevancia de algunos de los participantes era tal (por. Ej. José Luis Sáez) que su presencia en la Universidad de Sevilla fue recogida en dos periódicos de ámbito nacional (ABC y El Mundo). La satisfacción de los protagonistas invitados ha sido muy alta, tanto en términos de acogida por la Universidad, el Centro y el alumnado. Asimismo, los protagonistas han elogiado la labor de la Universidad al permitir hacerles partícipes de una parte, que aunque reducida, de la formación en gestión deportiva de los alumnos de ciencias de la actividad física y del deporte. De hecho, este primer contacto ha propiciado que se empiece a caminar en la realización de convenios, acuerdos, proyectos que puedan dar lugar al mayor acercamiento de la estructura empresarial (en este caso, deportiva) a la Universidad.

Por lo que respecta a los alumnos, hemos desarrollando una pequeña encuesta de satisfacción, con tres ítems valorados con escalas Likert de 1 a 5, que arrojado valores medios por encima del 4,6. Nuestra próxima acción será realizar una encuesta que permita evaluar la aplicabilidad de los casos realizados en sucesivas ediciones. Asimismo, hemos considerado desarrollar una encuesta que nos permita medir los ratios de éxito de las

sucesivas ediciones de esta actividad en la asimilación de los conceptos planteados en el proyecto docente de la asignatura. Asimismo, deseamos elaborar una encuesta general de satisfacción que vaya dirigida a todas las partes implicadas en esta experiencia (alumnos, profesores, y protagonistas)

4. CONCLUSIONES

A la vista de lo expuesto aquí, hemos podido comprobar que se pueden dar pasos a la hora de mejorar la implicación y motivación de los estudiantes, sobre todo, en áreas que le son más lejanas y afines como es el caso: estudiantes de CAFD y materias de Administración de Empresas. No obstante, pensamos que puede ser fácilmente extrapolable a otro tipo de alumnos como mayor bagaje de conocimiento sobre materias de negocios.

Pensábamos que el reto estaba en la implicación de los directivos, debido a que , supuestamente careciera del tiempo y del interés cómo para dedicarlo en estudiantes universitarios. La experiencia nos ha servido para refutar completamente esta idea, ya que muchos de estos protagonistas han sido estudiantes universitarios, y el hecho de hacerles participar le da la oportunidad de “volver” a la Universidad, lo cual hacen también con gran desinterés (nadie cobró honorarios), y gran generosidad (alguno durmió 6 horas en las ultimas 36 de su exposición). Creemos que no se debe de perder la oportunidad que supone esto en términos de: “networking” y del deseado y necesario acercamiento de la Universidad y la empresa.

Asimismo el desarrollo de las referidas herramientas de evaluación , esta y las demás experiencias que se han y que se vienen desarrollando alrededor de la realización de casos debería desembocar y es deseo de estos autores y otros profesores más, en la creación del Servicio de Estudios de Casos de la Universidad de Sevilla. Unidad que debería encargarse de la generación publicación y actualización de los estudios de casos que se promuevan desde los docentes de la Universidad de Sevilla. Pensamos que esta iniciativa haría más visible el trabajo de un gran número de profesores preocupados y sensibilizados sobre cómo los estudios de casos pueden ayudar al desarrollo profesional de los estudiantes de la Universidad de Sevilla.

BIBLIOGRAFÍA

Baena, P.J., Pacheco, M., Brenes, J., López, I. (2010): Aplicación del método del caso al estudio de la contratación en el mercado financiero. III Jornadas de Innovación Docente. Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla

Bonache, J. (1998): El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, 1, 123-140.

Caro, F.J, Castellanos, M. and Fresneda, S. (2010): El método del caso en docencia: aplicación y evaluación. III Jornadas de Innovación Docente. Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla.

Castellanos, M. (2011): Método del caso en docencia (IV edición). Curso del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla.

Donoso, J.A., López, R. (2010): Aprendizaje basado en actividades: el uso de casos de estudio real en la asignatura de contabilidad financiera III. III Jornadas de Innovación Docente. Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla

Felder, R.M. and Silverman, L.K. (2001): ILS (Index of Learning Styles). www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html

Fernández, E. (1986): Casos de economía y contabilidad empresarial. Ed. Ministerio de Economía y Hacienda. Madrid.

Fulmer, W.E. (1992): Using cases in management development programmes. The Journal of Management Development, 11,3, 33-37.

Palacín, M.J. (2010): Aplicación del método del caso a la enseñanza de las finanzas: una experiencia. III Jornadas de Innovación Docente. Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla.

Steiner, G. and Laws, D. (2006): How appropriate are two established concepts from higher education for solving complex real-world problems. International Journal of Sustainability in Higher Education, 7(3), 322-340.

Scholz, R.W. and Tietje, O. (2002): Embedded Case Study Methods, Integrating Quantitative and Qualitative Knowledge, Sage, London.

Yin, R.K. (1993): Case Study Research: Design and Methods, 6th ed., Sage, Newbury Park, CA.

Stake, R.E. (1995): The Art of Case Study Research, Sage, Thousand Oaks, CA.

INCIDENCIA DE LA UTILIZACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MICROECONOMÍA: UNA EXPERIENCIA PILOTO

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

RESUMEN

Durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011, los dos únicos cursos finalizados por el momento en el Grado en Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de Sevilla, se ha utilizado la técnica del método del caso para la explicación de una parte del programa de la asignatura de Microeconomía, con el fin de mejorar el rendimiento académico e interés por la asignatura. En concreto, la parte del programa dedicada al estudio del mercado de trabajo en vez de ser explicada siguiendo la metodología tradicional de la clase magistral se utilizó la metodología del caso, poniendo a disposición de los alumnos un caso diseñado ex profeso por el equipo docente de Microeconomía del departamento de Análisis Económico y Economía Política.

El objetivo perseguido con este trabajo es analizar la incidencia del uso de esta nueva metodología docente en el rendimiento académico del alumno, comparando la calificación de la parte del examen correspondiente a esta materia, antes y después del uso del método del caso y comparando también la nota obtenida por los mismos alumnos en la parte del examen correspondiente al mercado de trabajo con la obtenida en el resto de la materia objeto de evaluación

Palabras clave: Innovación docente, método del caso, Microeconomía, rendimiento académico

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES.

En virtud del denominado *acuerdo de Bolonia*, España se encuentra inmersa en un proceso de reforma de su enseñanza superior, con el fin de lograr la armonización con el resto de países miembros de la UE, para construir un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEEs). Uno de los desafíos de la enseñanza universitaria española y europea en general, es minimizar la brecha existente con el ámbito empresarial, rompiendo la separación que parece existir tradicionalmente entre lo que necesita la realidad y lo que forma la Universidad, siendo especialmente relevante esta cuestión en ámbitos relacionados con las Ciencias Económicas y Empresariales.

Las metodologías docentes, tradicionalmente centradas en el que enseña y no el que aprende, deben adaptarse a este contexto de cambio, utilizando herramientas que reflejen la complejidad del mundo empresarial y entrenen a los estudiantes para tomar decisiones autónomas responsables, para la gestión en proyectos y el trabajo cooperativo. El llamado *Método del Caso* (MC, en adelante), representa uno de los elementos a considerar con este objetivo, puesto que según Bruner (1960) es una de las técnicas que favorece el aprendizaje activo por descubrimiento; aprendizaje que induce al alumno a plantearse preguntas acerca de un problema concreto, a encontrar sus propias respuestas y a deducir principios generales a partir de ejemplos prácticos.

1.1. Origen del MC

El MC, denominado también *análisis o estudio de casos*, tiene su origen como técnica de aprendizaje en la Universidad de Harvard, a finales del siglo XIX, cuando Christopher Laudell lo introdujo en la *School of Law* como estrategia docente con el fin de que los estudiantes de Derecho se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones y emitir juicios fundamentados.

A partir de ese momento, el estudio de casos se ha extendido prácticamente por todas las ramas del saber, formando parte de las técnicas docentes en diversas disciplinas como medicina o psicología, y siendo aplicado fundamentalmente en la formación en gestión empresarial, muestra de ello son los trabajos de Azofra et al. (2004) en el ámbito de la Contabilidad de Gestión o Berné et al. (2011), en el que se utiliza como base para la implantación de la metodología de triangulación en la docencia, así como los manuales de Barroso (1996) y García et al. (1998), en el marco de Economía de la Empresa.

1.2. Concepto, objetivos y características del MC

Como explican Boehrer y Linsky, (1990), el MC es una técnica de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que le ayuda a adquirir la base para un estudio inductivo de la materia. Más concretamente, Asopa y Beve (2001) definen el MC como un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo de los estudiantes sobre una situación real. Por tanto, individualmente, podríamos considerar que un caso es una herramienta por medio de la cual se lleva al aula una problemática real para que, de forma interactiva y consensuada, alumnos y profesor examinen conjuntamente la situación y desarrollen, a través de la discusión, conocimientos y habilidades de acuerdo con los objetivos de la asignatura. La situación puede presentarse mediante un material escrito o con soporte

informático o audiovisual y, generalmente, plantea problemas divergentes que no tienen una única solución.

Según UPV (2006), los objetivos que se pretenden alcanzar al utilizar el MC, son los siguientes:

- Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social, humano y jurídico dado.
- Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de una materia determinada a partir de un problema tal como se da en la realidad.
- Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos.

De todo lo dicho, puede deducirse que se trata de una técnica que, a diferencia de otras tradicionalmente utilizadas en docencia, no pone tanto énfasis en el producto final sino en *el proceso seguido por los estudiantes para encontrar la solución* (o las posibles soluciones si se trata de un problema “abierto”). A lo largo de ese aprendizaje interactivo, los alumnos desarrollan diversas competencias genéricas (UPM, 2008), entre las que se pueden citar: gestionar la información relativa a una cuestión; anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas; disponer de conocimientos generales para el aprendizaje, vinculados a la materia y al mundo profesional; desarrollar habilidades intelectuales, de comunicación e interpersonales y habilidades de organización y de gestión personal; fomentar actitudes y valores de desarrollo profesional (autonomía, flexibilidad, creatividad) y de compromiso personal (autoestima, responsabilidad, iniciativa); entrenar tanto la capacidad de trabajo autónomo y como la de trabajo en grupo y en equipo.

Especial mención merece la contribución del MC para aumentar la motivación del alumnado, puesto que la explicación teórica del tema de estudio se completa con situaciones relativas al ejercicio de la profesión. Esto hace que las clases sean más amenas y dinámicas, facilitando la asimilación de los conocimientos. Si bien entendemos que, puesto que las soluciones propuestas para el caso no se llevan generalmente a la práctica, el MC no sustituye a las tradicionales clases de problemas o de formación práctica, que deberían mantenerse de forma complementaria.

Otra de sus ventajas es que constituye una técnica de retroalimentación para la labor del profesor, puesto que durante su desarrollo puede recoger numerosos datos sobre cómo han enfocado los alumnos el problema, sobre los conocimientos indispensables para su resolución, sobre la eficacia del trabajo en grupo en el aula, y en definitiva, sobre el grado de comprensión de las clases.

1.3. Proceso de elaboración y de uso del MC

De lo expuesto en los apartados anteriores, se deduce que por tratarse de una técnica donde el alumno es el verdadero protagonista del aprendizaje, su adecuada utilización requiere de una mayor inversión de esfuerzo y dedicación en cuanto a su diseño y puesta en escena, no sólo por parte del docente, sino también de los estudiantes, en comparación a otros métodos de enseñanza tradicionales.

Los recursos necesarios para su desarrollo también son diversos (UPV, 2006), puesto que no basta con disponer de una pizarra donde resumir y clarificar las aportaciones tanto de los alumnos como del profesor. Es muy importante asegurar un contacto visual entre profesor y alumnos y, siempre que sea posible, entre los mismos estudiantes; por lo que además, sería deseable contar con medios de apoyo visual como son los informáticos, el proyector de transparencias y el lector de DVD. Asimismo, el éxito de esta técnica está condicionado al tamaño reducido del grupo en el que se aplique. El número de alumnos que se aconseja por aula está entre quince y cincuenta (Reynolds, 1990)

En la tabla 1, realizamos una síntesis de los pasos que deben orientar el proceso de elaboración y aplicación del MC.

Diseño y elaboración del caso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar con precisión la finalidad y objetivos perseguidos (coherencia con el temario de la asignatura, las competencias desarrolladas en las clases), seleccionando un caso que se adapte. La situación presentada tiene que ser real, o bien posible, lógica y admisible. 2. Preparación y redacción del caso: <ul style="list-style-type: none"> • Recopilar información previa (noticias, datos, artículos, gráficos, legislación). Se ha de conocer perfectamente el caso. • Centrarse en una sola cuestión o problema y presentar una sola situación. • Redacción fluida y clara, con estilo periodístico-narrativo, sin anotaciones tendenciosas del autor. • Estructura fácilmente comprensible para el alumno, teniendo en cuenta su formación previa. Diferenciar los hechos, personajes y contextos centrales y claves. • Elaborar una ficha de evaluación para aplicar al alumno o al grupo. 3. Orientar el análisis y la reflexión entre los estudiantes mediante preguntas que inciten a aplicar los conocimientos adquiridos y nunca solicitando una respuesta específica basada en recordar información: ¿qué está pasando?, ¿cuál es el problema?, ¿por qué se plantea? ¿cuál es el problema de fondo? ¿cómo ha surgido? ¿qué intereses están en juego? ¿en qué modelos teóricos se pueden basar las ideas? ¿acciones a emprender? 4. Planificar el tiempo estimado para la resolución del caso. Se puede elaborar un cronograma o una secuencia de desarrollo. 5. Detallar a los alumnos qué es lo que tienen que entregar, a nivel individual o en grupo, así como los plazos existentes para ello.
Uso y aplicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación previa del profesor: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura individual del caso, análisis, búsqueda de información suplementaria, redacción de unas notas de apoyo para la discusión. • Elaborar individualmente un diagnóstico y plan de acción en condiciones de defenderlo ante una audiencia crítica. • Organizar grupos reducidos para discutir el caso. • Según la complejidad del caso, decidir si es conveniente entregarlo con antelación o no. 2. En el aula, con los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • Interrogatorio sobre el caso, discutir y contrastar impresiones previas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar con detalle las cuestiones planteadas. • Debatir sobre las posibles respuestas. • Discusión con toda la clase: debate general conducido por el profesor, análisis del caso conjuntamente, adopción de una solución por consenso y síntesis de las aportaciones realizadas entre todos para extraer conclusiones. <p>3. Seguimiento posterior: si el caso ha despertado el interés por el tema, se pueden proponer lecturas y otro tipo de material más avanzado.</p> <p>4. Evaluar: Autoevaluación del proceso por el profesor, y del profesor sobre los alumnos según las fichas previamente elaboradas.</p>
--	--

Tabla 1. Guía de etapas del MC-diseño y aplicación. Fuente: elaboración propia a partir de UPV (2006), UPM (2008)

Las secuencias del proceso, pueden visualizarse en el siguiente gráfico:

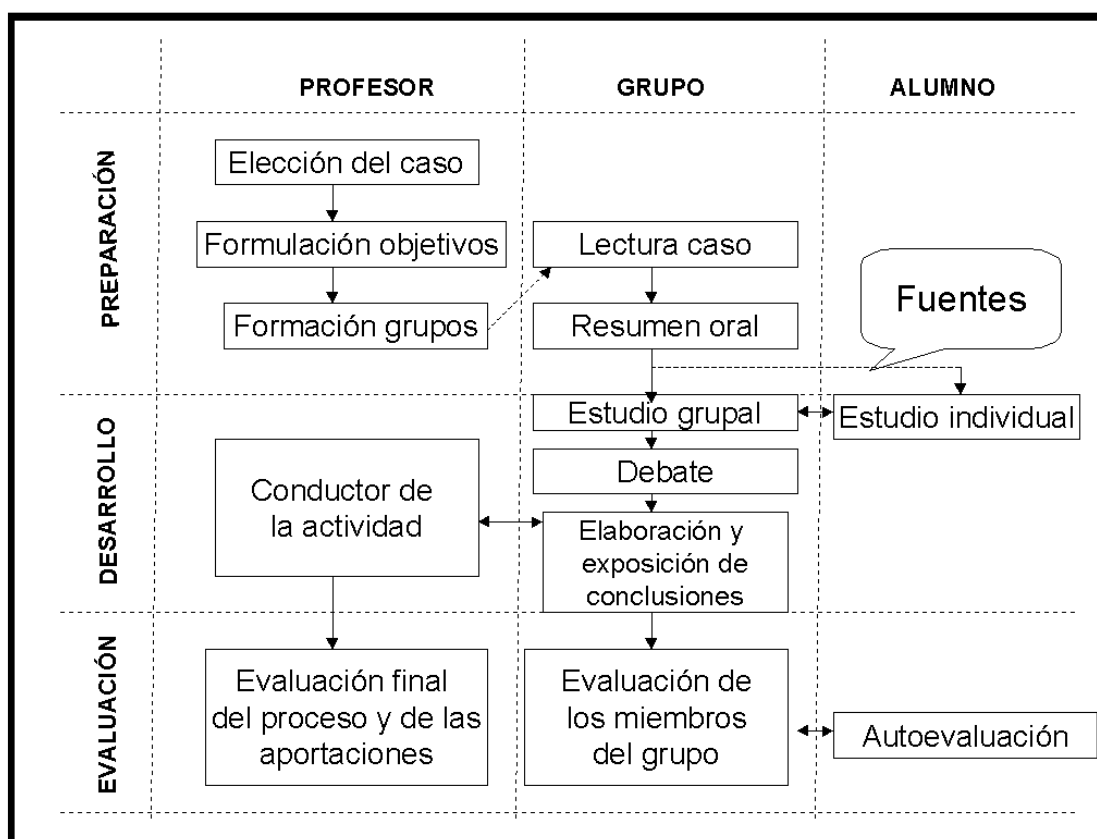


Gráfico 1. Secuencias del proceso de elaboración y aplicación del MC.

Fuente: Andreu et al. (2004).

2. OBJETIVOS

La implantación del Plan Bolonia y los retos en innovación docente que trae consigo, ha impulsado al equipo docente responsable de la docencia de Microeconomía del Departamento de Análisis Económico y Economía Política de la Universidad de Sevilla, a introducir, de forma experimental y gradual, innovaciones en las técnicas docentes, como el uso del MC para el estudio de una parte concreta del temario. Esta experiencia que podría calificarse como piloto, persigue los siguientes objetivos:

1. Incrementar la asistencia a clase, poniendo en práctica nuevas técnicas de docencias más participativas y en el que el alumno tenga un papel más activo, que haga más atractiva la asistencia a clase de los alumnos de primer curso y aumente su interés por el contenido de la asignatura.

2. Mejorar el grado de entendimiento y comprensión de esta materia por parte de los alumnos, que permita una mejora de su rendimiento académico.

3. METODOLOGÍA

La aplicación metodológica de esta experiencia piloto, ha exigido el diseño y puesta en práctica de un conjunto de acciones desarrolladas en diferentes fases, que pasamos a exponer, en orden cronológico:

1. Elección de la materia del programa objeto de esta experiencia, por parte del equipo docente responsable de la enseñanza de esta asignatura.

En este sentido y tras discutir pros y contras del uso del MC, en los diferentes bloques temáticos que constituyen el programa de la asignatura de Microeconomía del Grado en Administración y Dirección de Empresas, se eligió el dedicado al mercado de trabajo, por dos razones fundamentalmente. En primer lugar, porque era el tema que presentaba una nota media más baja en los exámenes de la asignatura de Microeconomía II, impartida por nuestro departamento en la ya extinta Licenciatura de Administración y Dirección de empresas, y en segundo lugar, porque consideramos que podría ser el tema del programa más cercano y de más fácil visualización para los alumnos de primer curso, ya que, al menos, la figura del oferente de empleo lo verían encarnado en sus familiares más cercanos.

2. Diseño y elaboración del caso práctico sobre el mercado de factores productivos, en concreto sobre el mercado de trabajo. La dirección de este trabajo ha corrido a cargo de uno de los coordinadores de la asignatura, que además, es el profesor del equipo docente actual, que lleva más años impartiendo esta materia de Teoría Económica en el Departamento de Análisis Económico y Economía Política de la Universidad de Sevilla, y que ha contado con la ayuda y colaboración de los profesores que firman este trabajo.

En el diseño del caso práctico sobre el mercado de trabajo, se ha pretendido transformar la metodología deductiva, característica de las tradicionales clases magistrales, en las que se parte de conceptos abstractos para llegar a analizar situaciones reales e individuales, en una metodología de claro contenido inductivo, en el que a través de una situación particular, cuyos elementos subjetivos y objetivos resultan cercanos al alumno se alcanza a elaborar conceptos y teorías de carácter general, con un alto nivel de abstracción

3. La siguiente fase consistió en la presentación, discusión y resolución del caso elaborado sobre una empresa de transporte urbano, cuyas características eran muy similares a la empresa que presta este tipo de servicio en la ciudad de Sevilla. En este caso se exponen una serie de circunstancias y situaciones, que permiten abordar el planteamiento teórico de los principales conceptos y relaciones del mercado del factor trabajo, tanto en una situación de libre competencia como de monopsonio. Esta fase se desarrolló en varias sesiones de clases presenciales, con un alto nivel de participación de

los alumnos, que previamente habían trabajado el caso por su cuenta, en horas destinadas a actividades docentes sin presencia del profesor.

4. Evaluación de la efectividad del uso de la técnica docente en el aprendizaje de los alumnos, en términos de su rendimiento académico. Para ello, se han realizado dos análisis diferentes:

- Se ha comparado la nota media obtenida en la pregunta del mercado de trabajo por los alumnos de la asignatura de Microeconomía II de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, durante los cuatro últimos años en que estuvo vigente esta titulación, con la nota media lograda en la pregunta sobre la misma materia, por los alumnos del Grado en Administración y Dirección de Empresas, en los dos primeros cursos finalizados hasta el momento. Se trataba de comparar el rendimiento académico de alumnos diferentes sobre la misma materia, explicada con metodologías diferentes.

- Se han comparado las calificaciones medias obtenidas por los alumnos en la pregunta sobre el mercado de trabajo, con el resto de preguntas teóricas en las distintas convocatorias de exámenes celebradas desde la puesta en marcha del Grado en Administración y Dirección de Empresas, en el curso 2009-2010. Los exámenes de esta asignatura responden a una estructura de tres preguntas teóricas y un problema, de los temas contenidos en el programa oficial de la asignatura. Una de las tres preguntas teóricas, versa sobre el mercado de trabajo. Se trataba de comparar el rendimiento académico de los mismos alumnos sobre materias diferentes, explicadas usando también técnicas docentes distintas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en relación a los dos objetivos marcados, pasan necesariamente por medir la incidencia de la aplicación de esta experiencia piloto en el grado de asistencia a clase, en el interés de los alumnos y en la efectividad de la aplicación del MC en el rendimiento académico de los alumnos, que fueron objeto de evaluación en las cinco convocatorias de exámenes celebradas desde la implantación del Grado en Administración y Dirección de Empresas, en el curso 2009-2010, hasta la actualidad.

4.1. Participación e interés por parte de los alumnos

Desde la implantación del Plan Bolonia, el equipo docente encargado de la docencia de la asignatura de Microeconomía en el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Sevilla, ha prestado una atención especial a la asistencia a clase de los alumnos, por considerar que es un elemento fundamental de la filosofía y espíritu que emana del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, se hacen controles periódicos de asistencia en clase, que son tenidos en cuenta para medir el grado de interés del alumno por la asignatura y que es un elemento más de la evaluación final.

Del análisis de esos controles de asistencia se ha podido deducir, que la asistencia a clases durante los días que se desarrollaron las sesiones de estudio del caso práctico sobre el mercado de trabajo, aumentó en torno a una media del 10%, en relación al resto de las sesiones de clases presenciales de Microeconomía desarrolladas a lo largo del cuatrimestre.

4.2. Incidencia en el rendimiento académico

La innovación docente no debe ser considerada simplemente como una moda, en la que se innove por innovar. Es necesario que esa innovación tenga un sentido y justificación en la mejora del aprendizaje de la materia por parte de los alumnos y se refleje de una manera concreta en su rendimiento académico, medido éste por sus calificaciones.

El núcleo central del equipo docente de la asignatura de Microeconomía del Grado en Administración y Dirección de Empresas es prácticamente el mismo que el que impartía la asignatura de mismo contenido en la Licenciatura del mismo nombre. Este equipo docente venía observando con preocupación que en los últimos años de vigencia de la licenciatura, de las tres preguntas teóricas del examen, la relativa al mercado de trabajo era la que registraba una nota media más baja, tal y como se muestra en la tabla 2.

Convocatoria	Presentados	Nota media pregunta mercado trabajo	Nota media de las otras dos preguntas teóricas
jun-06	260	4,649805447	5,411060615
sep-06	75	3,118421053	5,854210526
dic-06	27	3,464285714	4,142857143
jun-07	330	2,992307692	5,719512195
sep-07	85	1,941860465	4,325581395
dic-07	156	3,342857143	4,171428571
jun-08	411	4,040048544	4,520233221
sep-08	79	4,873417722	3,699367089
dic-08	58	3,220338983	4,220338983
jun-09	425	4,324567897	5,134567496
sep-09	97	3,031254568	3,588541667
dic-09	14	2,642857143	4,315934066

Tabla 2. Nota media de la pregunta mercado de trabajo y del resto de preguntas teóricas en la asignatura de Microeconomía II de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas

De las doce convocatorias ordinarias de exámenes de la que disponemos de datos de calificaciones desglosadas por pregunta y correspondientes a los últimos cursos de vigencia del título de Licenciado de Administración y Dirección de Empresas, la nota media obtenida por los alumnos en la pregunta del mercado de trabajo es sensiblemente inferior, a la nota media del resto de preguntas teóricas del examen, excepto en una de las convocatorias (septiembre, 2008).

Estos resultados fueron determinantes para que el equipo docente de la asignatura se planteara la necesidad de introducir algún cambio en la metodología docente de la materia sobre el mercado de trabajo en la asignatura de Microeconomía del nuevo Grado en Administración y Dirección de Empresas, con el fin de mejorar el rendimiento académico de los alumnos en esta parte del programa. Con este fin se introdujo la técnica del MC para la explicación de la parte del programa dedicada al mercado de trabajo, como prueba piloto, de tal manera que si se lograban resultados positivos se podría extender al resto del contenido del programa de la asignatura.

En la tabla 3 mostramos la nota media obtenida por los alumnos en la pregunta del examen sobre mercado de trabajo y la nota media alcanzada por esos mismos alumnos en las otras dos preguntas teóricas del examen de Microeconomía del Grado en Administración y Dirección de Empresas.

Convocatoria	Presentados	Nota media pregunta mercado trabajo	Nota media de las otras dos preguntas teóricas
jun-10	456	5,253289474	4,621005639
sep-10	158	5,670807453	4,658385093
dic-10	150	4,253297658	4,470192308
jun-11	387	5,797927461	4,904424332
sep-11	124	5,797927461	4,904424332

Tabla 2. Nota media de la pregunta mercado de trabajo y del resto de preguntas teóricas

En la asignatura de Microeconomía del Grado en Administración y Dirección de Empresas

La tabla 3 refleja que se ha invertido la relación, de tal manera que en todas las convocatorias celebradas hasta el momento, excepto en una (diciembre, 2010), la nota media de la pregunta del examen sobre mercado de trabajo es superior a la nota media de las otras dos preguntas teóricas que conforman la estructura del examen de la asignatura objeto de este trabajo.

Finalmente en el gráfico 2 se muestra la mejora de la nota media en la pregunta del mercado de trabajo antes y después de la introducción del uso del MC.

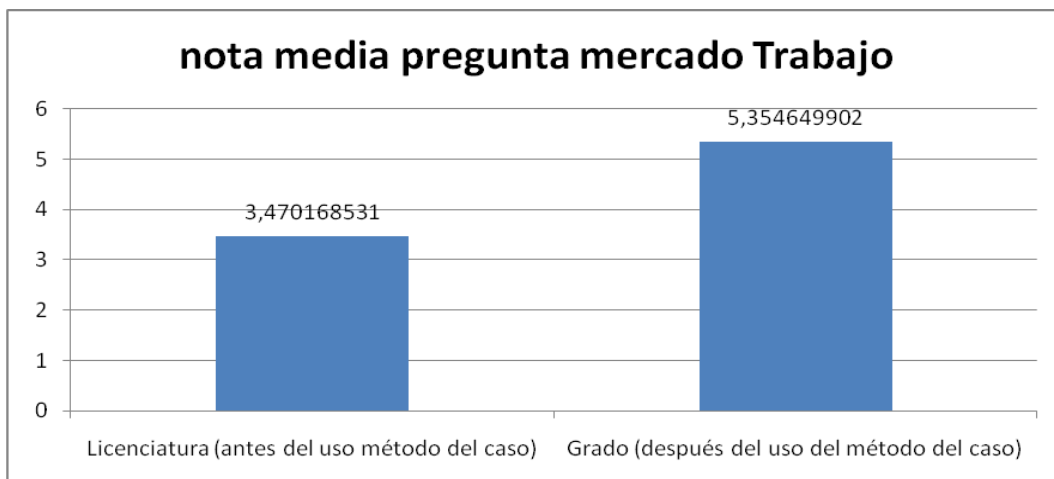


Gráfico 2. Nota media de la pregunta sobre mercado de trabajo antes y después de la introducción del MC

Sólo se han finalizado dos cursos académicos desde la instauración de los nuevos grados y , en nuestro caso del uso del MC para la explicación de una parte concreta del programa de Microeconomía y tenemos pocos datos, pero éstos nos indican que, tras la introducción de MC, el rendimiento académico de los alumnos en la parte del examen sobre el mercado de trabajo, ha mejorado respecto al de la otra parte teórica del examen, y también si comparamos el rendimiento académico en este tema antes y después de usar esta metodología docente. Por lo que, tras los resultados positivos de esta prueba piloto, se podría justificar el extender el uso del MC para la explicación del resto del programa de la asignatura.

5. CONCLUSIONES

Aunque cada vez son más los profesores que tienen una buena predisposición hacia la innovación docente, lo cierto es que determinados entornos no son los propicios para la misma. Uno de esos entornos es el de los profesores de Microeconomía en el Grado de Administración y Dirección de Empresas, donde una amplia carga docente tanto de alumnos como de horas lectivas incide negativamente en el tiempo que dichos profesores disponen para el resto de actividades que cada día se les exigen para el desarrollo de la carrera académica, que desgraciadamente pasa a ser un tiempo residual. Factores estrechamente ligados a la crisis económica actual, parece que nos condenan a que las características de este entorno adverso serán cada vez más populares en otras áreas y disciplinas académicas, a medida que las restricciones presupuestarias limitarán las contrataciones mientras el desempleo expandirá las matriculaciones.

La asignación de ese tiempo residual por parte de los profesores aparece con un claro ejemplo de recurso económico de los que figuran en la materia de Introducción a la Economía y que tanto gustan a los alumnos. Es decir el tiempo residual es escaso y susceptible de usos o actividades alternativas como la investigación, la gestión o la propia innovación docente.

El que la innovación docente consiga, a largo plazo, más allá del boom actual, atraer el máximo volumen de ese tiempo residual de los profesores universitarios, dependerá en gran medida de los resultados tangibles y fehacientemente contrastados de la misma. De hecho los profesores de la asignatura de Microeconomía tienen planteados objetivos ambiciosos para una implantación cada vez más amplia del MC, que exige de un importante coste inicial o de entrada, en tiempo de los docentes, para la adaptación del programa. Previamente a esta nueva etapa y dados estos costes, se hacía necesario evaluar los resultados de las iniciativas desarrolladas hasta la fecha, para en el fondo contribuir a definir la utilidad de una iniciativa tan ambiciosa.

A la luz de los resultados expuestos en este trabajo, dicha utilidad es clara y manifiesta. Los primeros pasos desarrollados hasta la fecha para la introducción del MC no pueden ser más esperanzadores, ya que nos han permitido abordar un problema que de forma sistemática amenaza el desenvolvimiento de la docencia de Microeconomía. Dicho problema era el escaso rendimiento de los alumnos en los temas del mercado de trabajo.

Hemos analizado como en una docena de convocatorias anteriores a la utilización del MC, la nota en la pregunta de mercado de trabajo era sistemáticamente inferior a la del resto de preguntas. Concretamente se observa como la nota media de esta pregunta era de 3,47 frente al 4,59 del resto del examen teórico. Dicha tendencia se ha roto de forma estable en las últimas seis convocatorias, con la única excepción de la convocatoria de diciembre de 2010. En la que independientemente de ser una convocatoria menor en número de alumnos, vemos que aún así, el resultado medio de la pregunta del mercado de trabajo es de 4,25, es decir, sensiblemente superior al de la etapa previa y bastante similar al del resto del examen, que fue de 4,47. Pero más allá de esta convocatoria concreta el resultado medio de las últimas seis convocatorias nos ofrece un incremento más que llamativo en la nota media de la pregunta del mercado de trabajo, que ha pasado de del citado 3,47 al 5,35. Si se toma como variable de control la calificación media del resto del examen, observamos que no se justifica dicho aumento significativo por alguna causa de

forma general afecte al conjunto de los alumnos. Como pudiera ser una subida media en la preparación o nivel intelectual de los mismos, o cambios en el método de evaluación, ya que las notas de las restantes preguntas del examen se han mantenido bastante estables, con un ligero aumento de 4,59 a 4,71.

Estos resultados son el mejor feedback y suponen un acicate para seguir trabajando en una línea que, parecen agradecer los alumnos más por sus palabras que por sus acciones.

BIBLIOGRAFÍA

Andreu, M. A., González, J.A., Labrador, M. J., Quintanilla, I., Ruiz, T. (2004). "Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades." Universidad Politécnica de Valencia, Grupo metodologías activas (GIMA-UPV). Subgrupo método del caso.

Asopa, B. y Beye, G. (2001). "Appendix 2: The case method." [Disponible en <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>].

Azofra Palenzuela, V., Prieto Moreno, B. y Santidrián Arroyo, A. (2004). "Verificación empírica y método del caso: revisión de algunas experiencias en Contabilidad de Gestión a la luz de su metodología". Revista Española de Financiación y Contabilidad, 33, 121, 349-377.

Barroso Castro, C. (coord.) (1996). "Casos y cuestiones de economía de la empresa". Madrid: Ediciones Pirámide.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). "Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior". Madrid. Narcea.

Boehrer, J. y Linsky, M. (1990). Teaching with Cases: Learning to Question, en Svinicki, M.D. (ed.), The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning, no. 42. San Francisco: Jossey-Bass.

Bruner, J.S. (1960). "The Process of Education". Cambridge Mass: Harvard University Press.

García del Junco, J., Casanueva Rocha, C, Ganaza Vargas, J. D. , Sánchez Virués de Segovia, R. , Alonso Rodríguez, M. A. (1998). "Casos prácticos de economía de la empresa". Madrid: Ediciones Pirámide.

Reynolds, J.I. (1990). "El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica". Valencia. Instituto de la Pequeña y Mediana Industria Valenciana.

UPM (UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID) (2008). "El método del caso. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Servicio de Innovación Educativa". Madrid.

UPV (UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA) (2006). "Método de casos". [Disponible en: <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm3.pdf>]

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO MERCANTIL

*Matilde Pacheco Cañete
Inmaculada López de la Torre*

RESUMEN

El Aprendizaje Basado en Problemas es un método de aprendizaje activo en el que el alumno construye su conocimiento con fundamento en un problema que previamente preparado se presenta para su resolución con la pretensión de lograr ciertos objetivos de aprendizaje. Para resolver el problema el alumno ha de trabajar determinadas competencias profesionales, a la vez que adquirir los conocimientos específicos de la asignatura.

Este instrumento metodológico presenta ventajas significativas frente a las metodologías tradicionales, porque el alumno adopta una actitud activa y dinámica ante la adquisición de sus conocimientos, asumiendo responsabilidades y autonomía en el aprendizaje, buscando información y sistematizándola. Además, adquiere una actitud reflexiva y crítica respecto a la información conseguida, pues ha de analizarla y procesarla, no sólo memorizarla. A la vez, el trabajo en grupo le permite fomentar el intercambio de ideas, así como el aprendizaje colaborativo, adquiriendo habilidades vinculadas a la resolución de conflictos y toma de decisiones.

Palabras clave: Nuevas metodologías docentes, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje centrado en el estudiante.

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES.

En la actualidad, el Espacio Europeo de Educación Superior, nos brinda una oportunidad excepcional para reflexionar sobre nuevas formas de aprendizaje distintas a las tradicionales, máxime cuando los créditos ECTS, presentan como medida de valor las horas de aprendizaje del alumno, o dicho en otros términos el esfuerzo del alumno para la adquisición de unos conocimientos.

Además, nuestra experiencia docente de más de diez años en la universidad nos llevó a preguntarnos si el sistema de aprendizaje que habíamos llevado a cabo durante tantos años, basado fundamentalmente en la lección magistral, aunque con tímidas incursiones en el método del caso, seguía siendo suficiente en la situación actual. Nuestro alumnado en las aulas tiene una actitud mayoritariamente pasiva, centrada en la adquisición de conocimientos basada en la recepción del discurso docente, centrada en los contenidos y focalizada hacia lo abstracto frente a lo práctico. Ello parece poco satisfactorio, pues entendemos que la adquisición del conocimiento es un proceso complejo en el que confluyen distintos elementos además del anterior (búsqueda de información, confrontación de ideas, análisis, reflexión, crítica...). La metodología tradicional de aprendizaje centrada en el profesor no contribuye al desarrollo de las nuevas competencias y habilidades que demandan el entorno laboral actual.

Estas dos circunstancias nos llevaron a plantearnos la necesidad de utilizar una nueva metodología de aprendizaje, que encajara en el perfil de nuestra asignatura y que nos permitiera centrar la adquisición del conocimiento en el alumno y no en el profesor. Una metodología que motivara a los alumnos a ocupar una posición activa en el proceso de aprendizaje, que dinamizara las clases, y como resultado formara al alumno en ciertas competencias profesionales y no sólo en la adquisición de los conocimientos de la asignatura.

Así las cosas, optamos por la metodología de aprendizaje activo llamada Aprendizaje Basado en Problemas, que parecía adecuarse bastante a los objetivos que perseguíamos. Esta metodología podía ser usada con carácter general para toda la asignatura o ceñirse a una materia concreta, que fue la opción elegida por nosotras, pues la experiencia la llevamos a cabo no para la impartición de toda nuestra asignatura, sino para el estudio del Derecho de sociedades. Con lo que combinamos esta metodología con la tradicional lección magistral y las clases prácticas.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos conseguir con esta metodología de enseñanza, en donde los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, es que éstos adquieran los conocimientos propios de la asignatura mediante su participación en el proceso de aprendizaje, asumiendo la parte de responsabilidad que les corresponde y que aprendan a desarrollar diversas competencias como la identificación, análisis y resolución de problemas y la toma de decisiones, entre otras. Además, se pretende promover el aprendizaje colaborativo, a través del trabajo en grupo, en donde los alumnos deberán desarrollar determinadas actitudes y valores. Asimismo, también se va a fomentar las habilidades de comunicación de los alumnos, sobre todo, a la hora de argumentar y exponer, ya sea oralmente o por escrito, las conclusiones a las que lleguen.

Igualmente, esta metodología nos permite que los alumnos adquieran conocimientos en la materia mercantil favoreciendo la búsqueda y manejo de la información necesaria para la resolución del problema planteado, así como promoviendo el razonamiento crítico y eficaz que los alumnos deben realizar tras la comprensión de la información obtenida pudiendo, entonces, aplicarla al problema planteado, sintetizando las ideas, extrayendo conclusiones y dando a una solución adecuada y coherente del problema.

3. METODOLOGÍA

3.1. Planteamiento

El Aprendizaje Basado en Problemas es un método de aprendizaje activo en el que el alumno construye su conocimiento con fundamento en un problema que previamente preparado se presenta para su resolución. Todo ello con la pretensión de lograr ciertos objetivos de aprendizaje. A diferencia del método del caso, que habíamos utilizado en años anteriores como primera incursión en el ámbito de las metodologías docentes, entendemos que supone un paso más, pues aquí no se trata de proporcionar primero información y luego presentar un supuesto práctico para resolverlo, sino a la inversa, primero se plantea el problema como justificación para que sea el alumno el que identifique los objetivos de aprendizaje (qué conozco y qué necesito aprender), luego se procede a la búsqueda por parte del alumno de la información necesaria referente al mismo, luego se reflexiona al respecto, y finalmente se intenta ofrecer una solución aunque este no es el objetivo final sino la excusa que sirve de motivación durante el “trayecto” que constituye el verdadero objetivo, pues para lograr resolver el problema el alumno ha de trabajar ciertas competencias profesionales, a la vez que adquirir los conocimientos específicos de la asignatura.

3.2. La puesta en práctica de esta metodología

Las dos profesoras que presentamos este trabajo elaboramos durante un tiempo un problema referente al Derecho de sociedades, en concreto a las sociedades de capital. Para su elaboración tuvimos que tener presentes tres cuestiones: en primer lugar, si los conocimientos previos de los alumnos eran suficientes para poder emplear esta forma de aprendizaje activo, lo que estimamos cumplido porque los alumnos cursan en el año anterior del grado otra asignatura que les proporciona los conocimientos jurídicos básicos necesarios para enfrentarse al problema planteado. En segundo lugar, fijamos cuáles eran los objetivos de aprendizaje que se pretendían lograr con la realización por parte de los alumnos de esta actividad, tales como adquirir conocimientos jurídicos específicos referidos a las sociedades mercantiles, así como determinadas competencias profesionales. En tercer y último lugar, el problema a plantear no había de ser muy simple ni excesivamente complejo, pero sí suficientemente amplio como para que permitiera abarcar el derecho de sociedades, debiendo, además, ser un caso práctico vinculado a la práctica profesional.

Así las cosas, el problema planteaba la constitución de una sociedad entre diversos socios, que discuten sobre cómo ha de constituirse y cuál es el tipo social más adecuado. Finalmente, acude a la notaría con la pretensión de constituir una sociedad anónima, para

lo que otorgan el contrato de sociedad, al que le acompañan unos estatutos sociales en el que los socios incluyen quince cláusulas estatutarias, referidas, entre otras cuestiones, a la denominación social, el domicilio social, aportaciones sociales, administradores de la sociedad, junta general, prestaciones accesorias, acciones, restricciones a la libre transmisibilidad de las acciones, pero el Registrador mercantil deniega la inscripción de la sociedad en el Registro Mercantil.

Una vez elaborado el problema en una sesión inicial se le dio a conocer al alumnado esta nueva metodología docente y se les planteó aquél con el objeto de que procedieran a su resolución grupal, pues nos parece más beneficioso la resolución en grupo que no cabe duda fomenta el aprendizaje cooperativo del estudiante a la vez que le permite trabajar otras habilidades. Si bien, el Aprendizaje Basado en Proyectos presenta dos modalidades, la individual, con un aprendizaje autorregulado, y la grupal, basada en el aprendizaje colaborativo.

La siguiente fase de esta metodología vino dada por la confrontación de ideas y el planteamiento de dudas en clase entre todos los alumnos y la fijación de los objetivos de aprendizaje.

Posteriormente, se procedió a la búsqueda de información por parte de los alumnos, ya sea en los manuales de la asignatura, en bases de datos jurisprudenciales, o recabando información de abogados u otros juristas. Todos los alumnos habían de investigar sobre los temas fijados como objetivos de aprendizaje.

En otra sesión los alumnos debatieron sobre las cuestiones planteadas, compartiendo información con sus interlocutores. Este debate, dada la investigación previa, adquirió una cierta profundidad.

Finalmente, el alumnado tuvo que sistematizar, reflexionar, analizar y realizar un juicio crítico de las informaciones obtenidas, que le condujeron a resolver el problema aplicando los conocimientos específicos del derecho de sociedades adquiridos en las etapas anteriores.

La labor del profesor consistió en tutorizar la resolución del problema, orientando la consecución de unos objetivos de aprendizaje y guiando al alumnado. Así, deja de ser un mero transmisor de conocimiento para formular preguntas que estimulen a los alumnos ayudándoles a identificar los problemas que se planteen y sugiriendo recursos formativos.

Finalmente, por lo que se refiere a la evaluación de la asignatura reseñar que se realizó un examen al alumnado, y ello por dos razones, porque existe una coordinación entre los profesores de la asignatura con un examen común, y porque se había de examinar de forma homogénea las distintas partes del programa de la asignatura, las impartidas con el método de la lección magistral y prácticas y la del aprendizaje basado en problemas. Ahora bien, el examen no se limitaba como tradicionalmente había sido a formular epígrafes del programa, con una mera comprobación de la memorización del contenido de la asignatura, sino que se plantearon al alumno preguntas teórico-prácticas que nos permitieron apreciar si había procesado los conocimientos adquiridos, ya sea mediante la nueva técnica metodológica o la tradicional.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos por el empleo de este instrumento metodológico fueron altamente satisfactorios, tanto para el profesorado como para el alumnado. Las tres preguntas de examen referida a la materia que había sido objeto de estudio conforme al Aprendizaje Basado en Problemas obtuvieron un elevado porcentaje de aprobados, lo que varía significativamente con las materias explicadas conforme a la metodología tradicional centrada en memorizar información y no en fomentar el aprendizaje activo, reflexivo y crítico de los alumnos.

El alumnado mostró un gran interés por la resolución del problema, debatiendo, contrastando opiniones, buscando información y exponiendo los resultados de su trabajo y la experiencia fue valorada positivamente en una encuesta que les fue presentada y en la que se planteaban cuestiones tales como si se habían sentido involucrados en el proceso de aprendizaje, si estimaban que este método de enseñanza le estimulaban el pensamiento reflexivo y crítico, si los objetivos de aprendizaje estaban bien definidos, si este método de trabajo lo consideraban válido para el estudio de esta asignatura o si preferían el método de enseñanza tradicional o el método de Aprendizaje Basado en Problemas.

5. CONCLUSIONES

El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología activa de aprendizaje que supone un cambio de perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues está centrada en el alumno, lo que presenta enormes ventajas frente a las metodologías tradicionales:

En primer lugar, porque el alumno adopta una actitud activa y dinámica ante la adquisición de sus conocimientos, asumiendo responsabilidades y autonomía en el aprendizaje, buscando información y sistematizándola.

En segundo lugar, porque adquiere una actitud reflexiva y crítica respecto a la información conseguida, pues el alumno ha de analizarla y procesarla, no sólo memorizarla.

En tercer lugar, el trabajo en grupo fomenta el intercambio de ideas, así como el aprendizaje colaborativo, permitiendo adquirir habilidades vinculadas a la resolución de conflictos y toma de decisiones.

En cuarto lugar, estimamos que el Aprendizaje Basado en Problemas mejora el llamado aprendizaje significativo, ya que el alumno emplea conocimientos previos para el análisis del problema y la resolución del supuesto le facilita procesar, concretar y afianzar la información buscada previamente.

Finalmente, el alumno consigue mejorar sus habilidades comunicativas y de comprensión lectora.

No obstante, también presenta dificultades significativas que han de valorarse a la hora de poner en práctica este nuevo recurso metodológico.

En primer lugar, porque tanto los alumnos como los profesores deben cambiar la perspectiva de aprendizaje, que les implica asumir una posición diferente a la convencional, pues el alumno ha de adoptar una actitud más activa y responsable,

mientras que el profesor ha de tutorizar a los alumnos y convertirse en un facilitador del aprendizaje. Ahora bien, desde nuestra experiencia podemos afirmar que existe una fuerte inercia hacia los métodos tradicionales de enseñanza centrados en conocimientos abstractos, aunque ilustrados con ejemplos, y es una tarea compleja renunciar a ser el epicentro del aula y convertirse en un mediador entre los distintos interlocutores y un potenciador del aprendizaje. Además, es difícil intentar generar conflictos cognitivos en los estudiantes en los que se planteen interrogantes que les lleven a investigar y aprender.

En segundo lugar, la puesta en práctica de esta metodología requiere una mayor inversión de tiempo, tanto por parte del alumno, como del profesor. Por lo que se refiere al alumno, no se trata exclusivamente de transmitirle la información como en la didáctica tradicional, sino que éste ha de dedicar más tiempo para lograr los objetivos de aprendizaje. En cuanto al profesor, también precisa de más tiempo, tanto para la preparación del problema como para realizar tutorías con los alumnos.

En suma, el Aprendizaje Basado en Problemas constituye una alternativa metodológica que pretende generar procesos de construcción del conocimiento a la vez que desarrolla otras habilidades sociales, lo cual se plantea como una necesidad en el contexto profesional y social actual, en el que precisamos estudiantes más autónomos, reflexivos y colaboradores, logrando, de este modo, que disminuya el distanciamiento existente entre las exigencias de la práctica profesional y la formación que la Universidad proporciona al alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid. Narcea.

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.

Escribano, A. y Del Valle, A. (2008). El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior. Madrid. Narcea.

Font, A. (2004). "Las líneas maestras del aprendizaje por problemas. Revista interuniversitaria de formación del profesorado". 49, (ejemplar dedicado a: El reto del Espacio Europeo de Educación Superior), 79-96.

Hanna, Andrew y Silver, Harold (2005). La innovación en la enseñanza superior. Madrid. Narcea.

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). Aprendizaje basado en problemas.

Sola, C. (2006). Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica. Madrid. Mad.

APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS A LA ASIGNATURA DE MICROECONOMÍA II (GRADO EN ECONOMÍA)

José Antonio Molina Toucedo
Rocío Román Collado

RESUMEN

El presente proyecto de innovación y mejora Docente tiene como línea fundamental de trabajo, el desarrollo de la “Aplicación del aprendizaje basado en problemas” aplicable a las enseñanzas de economía aplicada, área de conocimiento a la que pertenece la asignatura de Microeconomía II. El Proyecto incorpora el “aprendizaje por proyectos” con el objetivo de que los alumnos asimilen y afiancen la materia objeto de estudio desde un punto de vista aplicado y práctico. Para ello utilizamos como tarea de aprendizaje el uso de microcasos reales conectados con los contenidos del proyecto docente, que estimulan el interés de los alumnos por los mismos así como el trabajo en grupos.

Palabras clave: Método de proyectos en la enseñanza, Microeconomía, Caso

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de innovación y mejora Docente tiene como línea fundamental de trabajo el desarrollo de la “Aplicación del aprendizaje basado en problemas” destinado a las enseñanzas de economía aplicada, área de conocimiento a la que pertenece la asignatura de Microeconomía II, con docencia cuatrimestral y que tiene una carga académica de 6 créditos. La docencia de la asignatura es de carácter obligatorio impartida en el segundo curso del grado en Economía de la Universidad de Sevilla.

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

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

2. OBJETIVOS

El objetivo primordial del presente Proyecto desde un punto de vista docente es conseguir que los alumnos logren las competencias establecidas como objetivos de la asignatura. A saber: alcanzar la capacidad de pensar como un economista. Realizando análisis microeconómicos básicos en situaciones reales.

En terminología de psicología educacional, hemos tratado de evolucionar desde la teoría del aprendizaje tradicional, basada únicamente en el conductismo. A otra donde cambiamos a una teoría del aprendizaje cognotivista (Ausubel, 2000), complementada con un enfoque constructivista (Neimeyer, 1995), como sistema didáctico de implementación.

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

- Resolución y análisis de problemas y situaciones reales aplicando los conocimientos teóricos previamente expuestos en las clases teóricas.
- Fomentar el trabajo en equipo tanto en las clases presenciales como en las no presenciales a través de la resolución de los casos.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Desarrollo de habilidad para trabajar de forma autónoma.
- Permitir una mayor asimilación de los contenidos generales básicos.

- Mayor comunicación profesor-alumno.
- Retroalimentación continua del nivel de asimilación de los alumnos.

3. METODOLOGÍA

El presente proyecto de innovación docente se encuadra dentro de una experiencia basada en la utilización de la metodología de “aprendizaje basado en problemas” (problem based learning) (Delisle, 1997. Fogarty, 1998), y aplicada a la enseñanza de Microeconomía.

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

ETAPA 1: Definición de las competencias a obtener por los alumnos en la asignatura

ETAPA 2: Definición de los bloques temáticos del proyecto docente y del contenido teórico

ETAPA 3: Articulación de las Tareas de Aprendizaje

La articulación de las tareas de aprendizaje se han desarrollado a través de cuatro herramientas:

1. *Microcasos.*
2. *Trabajo en grupo y exposición.*
3. *Trabajo individual.*
4. *Debates temáticos, en conexión con la actualidad.*

Estas cuatro herramientas han resultado muy útiles a la hora de desarrollar las competencias transversales programadas para esta asignatura.

1. *Microcasos.*

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

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

En estos microcasos se aporta a los alumnos mucha más información de la estrictamente relevante para la resolución de las cuestiones planteadas (como ocurre en la realidad). Planteando una visión de contexto con procesos de gestión empresarial más

amplios que el microeconómico. Incentivando por tanto el conectivismo de los alumnos, con relación a otros contenidos teóricos que componen parte de su formación de grado.

2. *Trabajo en grupo.*

En segundo lugar, se ha utilizado el trabajo en grupo como método de trabajo para el estudio de los microcasos y los trabajos dirigidos por el profesor. El motivo por el que se ha utilizado este método de trabajo se debe a que cada vez es más frecuente que las empresas pidan a nuestros estudiantes el día de mañana su capacidad de liderazgo y trabajo en equipo. Por este motivo, consideramos que el trabajo en grupo puede ayudar al alumnado a desarrollar sus capacidades y habilidades personales para solventar los problemas que habitualmente aparecen cuando se trabaja en grupo.

3. *Trabajo individual.*

En tercer lugar, también se ha complementado la metodología del trabajo anterior con el trabajo individual. El motivo se debe a que la todavía masificación de los grupos de clase, supone un esfuerzo muy importante por parte del profesor para poder valorar e identificar el trabajo individual de cada miembro de los grupos. Por este motivo, se ha fomentado la realización de un trabajo individual para conocer con mayor profundidad y detalle las capacidades individuales del alumnado matriculado.

4. *Debates temáticos, en conexión con la actualidad.*

La cuarta herramienta como método de trabajo han sido las discusiones y debates temáticos en clase. Esta metodología era difícil de aplicar cuando se aplicaba la anterior metodología de enseñanza en la que se ponía especial interés en explicar al alumnado de forma magistral toda la materia de la asignatura de forma teórica, haciendo uso de la pizarra y/o las transparencias. El cambio de metodología de enseñanza supone un esfuerzo por parte del profesorado a la hora de exponer la materia objeto de estudio, puesto que pasamos de una mera exposición de contenidos a ofrecer ejemplos y casos prácticos de lo que ocurre en la realidad. Esta metodología supone la renuncia a explicarlo todo, puesto que de todo, e incide en dejar los conceptos fundamentales más claros.

ETAPA 4. Elección de los recursos a utilizar

La etapa 4 ha supuesto la necesidad de concretar los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto aprobado para la asignatura de Microeconomía II en el grado de economía para el curso 2010-2011. Estos recursos se han concretado en dos. Por una parte se han utilizado los recursos materiales básicos, esto es, a los alumnos se les ha facilitado las referencias bibliográficas básicas, transparencias en Power point, problemas teóricos y microcasos. Y en segundo lugar, hemos querido también contar con recursos humanos, concretamente, con profesores del Departamento de Análisis Económico y Economía Política. En concreto, se ha contado con la presencia de los profesores encargados de la asignatura Microeconomía III del grado en economía. Estos profesores fueron invitados a participar como evaluadores del trabajo final en grupo presentado por el alumnado matriculado en la asignatura y que ha seguido esta metodología de enseñanza. La presencia de estos profesores ha sido valorada muy positivamente por el alumnado por cuanto les ha permitido conocer a quienes serán sus futuros profesores en esta materia, y les han aportado su propia visión en los aspectos y problemas que los grupos de trabajo habían desarrollado. Por otra parte, los profesores

participantes han agradecido que se les invitara, en primer lugar, porque les ha permitido conocer esta nueva metodología de trabajo y los resultados alcanzados con la misma, así como entrar en contacto con sus futuros alumnos de la asignatura Microeconomía III.

ETAPA 5. Definición de los escenarios de trabajo en clases, tutorías y la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla

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

Para lograr la consecución de los objetivos del proyecto de innovación docente aprobado para la asignatura Microeconomía II grado en economía, el profesorado de la asignatura ha debido realizar un esfuerzo significativo tanto en preparación de contenidos como en seguimiento del trabajo del alumnado matriculado en sus respectivos grupos. Por este motivo, resulta de vital importancia la utilización de la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla.

ETAPA 6. Definición de los sistemas de evaluación

Una de las etapas más importantes en la definición de esta metodología ha sido la definición del sistema de evaluación. Se ha procedido de la siguiente forma. La calificación final del alumno ha sido la siguiente, siguiendo lo establecido en el programa y proyecto docente para la asignatura Microeconomía II grado en economía del curso 2010-2011.

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

- El examen escrito se valorará de 0 a 10 puntos y tendrá una ponderación de 0,8 en la nota final del alumno.
- Los ejercicios y trabajos realizados por el alumno y dirigidos por el profesor tendrá una valoración de 0 a 10 puntos y tendrá una ponderación de 0,2 en la nota final del alumno.

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

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

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

ponderación del 70%. La media ponderada de ambas calificaciones es lo que ha permitido obtener el 20% de la calificación final del alumno.

En segundo lugar, la nota obtenida por el alumnado en el examen final de la asignatura ha tenido una ponderación del 80% en la calificación final del alumno.

Por tanto, para esta primera convocatoria realizada en febrero de 2011, la calificación final del alumno ha sido la media ponderada de los trabajos de clase (20%) y del examen (80%).

ETAPA 7. Control

La etapa de control ha consistido en la valoración de los resultados académicos obtenidos por el alumnado matriculado en la asignatura Microeconomía II grado en economía durante el curso 2010-2011 tras la aplicación de esta metodología de aprendizaje, permitiéndonos plantear posibles mejoras para el próximo curso.

4. IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

El proyecto de innovación se ha llevado a cabo a lo largo del primer cuatrimestre del curso académico 2010-2011. Se ha desarrollado en la asignatura Microeconomía II del grado en economía. Se trata de una asignatura cuatrimestral de 6 créditos de segundo curso. Se ha impartido en los dos grupos docentes, un grupo de mañana y otro de tarde. Hay matriculados 137 alumnos, repartidos proporcionalmente entre los dos grupos.

La metodología se ha desarrollado de la siguiente forma. En primer lugar, el alumnado ha formado grupos de 5 o 6 integrantes como máximo. Para ello, se han explicado en clase, las ventajas e inconvenientes de trabajar en grupo con el objetivo de que sus integrantes sean capaces de superar las dificultades y supieran aprovechar las ventajas del trabajo en equipo.

Una vez formados los grupos, cada vez que el profesorado de la asignatura ha explicado en clase el contenido teórico de cada tema, según se especifica en el proyecto docente de la asignatura, se le ha pedido a cada grupo que desarrolle y aplique los conocimientos explicados enfrentándose a problemas que responden a la tipología "casos prácticos basados en datos reales y actualizados". Para ello, el profesorado ha facilitado al alumnado un microcaso por cada tema, pidiéndole que discuta y resuelva dicho problema en grupo. Los resultados obtenidos por cada grupo son evaluados por el profesor y una vez calificados son discutidos en el aula. El objetivo de esta metodología de trabajo es conseguir que el alumnado asimile y afiance la materia objeto de estudio.

Asimismo, cada grupo de trabajo ha tenido asignado un trabajo final de curso consistente en la realización de un estudio basado en datos reales. Para la realización de este trabajo, cada grupo ha estado dirigido por el profesor y ha tenido tutorías periódicas a lo largo del cuatrimestre con el objetivo de resolver sus dudas y plantear el contenido del trabajo. A través de estas tutorías, el profesorado ha tenido la oportunidad de valorar y calificar el trabajo de cada miembro del grupo. Finalmente, en una sesión de clase, cada grupo ha expuesto su trabajo ante un tribunal compuesto, no sólo por el profesor de la asignatura, sino por un profesor invitado del Departamento de Análisis Económico y Economía Política.

La experiencia ha sido muy provechosa para los alumnos, puesto que no sólo han trabajado la materia teórica objeto de estudio en esta asignatura, sino que se han visto obligados a exponer su trabajo públicamente y por tanto, a hablar en público. Esta competencia es muy importante para su futuro profesional y alumnos de cursos superiores reconocen la necesidad de fomentarlo con carácter obligatorio, ya que de otra forma el alumnado no se muestra proclive a su realización. Adicionalmente, esta actividad les ha obligado a realizar una presentación en power point, contando para ello con todas las posibilidades que la informática y los medios audiovisuales permiten hoy día. Finalmente, se ha valorado positivamente la exposición del trabajo en un idioma distinto al materno, preferiblemente en inglés, siendo acogido favorablemente por algunos grupos de alumnos y recibiendo por tanto, una calificación adicional.

5. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

Los resultados alcanzados con la práctica del proyecto de innovación docente han sido los siguientes.

En primer lugar, podemos afirmar que la utilización de esta nueva metodología de enseñanza en la asignatura de Microeconomía II ha posibilitado una mejora de las competencias transversales del alumno, favoreciendo un aumento del grado de asimilación de los contenidos teóricos. Esta circunstancia ha permitido mejorar el nivel teórico y práctico de los trabajos realizados por los alumnos bajo la supervisión del profesorado.

En segundo lugar, esta metodología de enseñanza ha dado lugar a una mayor participación del alumnos en las tareas y trabajos propuestos por el profesorado a lo largo del curso, traduciéndose en una disminución del porcentaje de alumnos que abandonan la asignatura y que no se presentan a la evaluación final, que sigue siendo el examen global de los contenidos de la asignatura.

Estos datos los podemos ver más claramente en la tabla 1, donde se reflejan el porcentaje de alumnado que se presentó en el curso 2010-2011 frente a los presentados en el curso 2009-2010. Se observa un incremento considerable en el porcentaje de presentados, pasando de un 66.3% en el curso pasado frente a un 84.7% en el curso actual. Esto se ha traducido en que en el curso 2010-2011, sólo 21 alumnos de los 137 matriculados en la asignatura de microeconomía II han decidido no presentarse en el examen final y por tanto, no han sido calificados. Este dato resulta muy relevante para nuestra asignatura puesto que el porcentaje de alumnos no presentados ha estado próximo en torno al 35%-39%.

Tabla 1

	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011	
	Totales	Porcentaje	Totales	Porcentaje
No presentados	60	33.7	21	15.3
Presentados	118	66.3	116	84.7
TOTALES	178	100	137	100

Estadísticas presentados/no presentados en Microeconomía II. Grado Economía (todos los grupos)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la Secretaría virtual de la Universidad de Sevilla.

En tercer lugar, debemos hacer una reflexión crítica en cuanto al balance de resultados de las calificaciones obtenidas por los alumnos. La metodología desarrollada ha facilitado que el alumnado matriculado en la asignatura microeconomía II en el grado de Economía estuviera motivado a participar en la asignatura y a intentar aprobarla en la primera convocatoria. Sin embargo, tal y como se observa en la Tabla 2, el hecho de que se hayan presentado un porcentaje de alumnos mayor ha provocado que la media de las calificaciones haya bajado respecto al curso anterior, 2009-2010. En el curso actual, han suspendido el 50% de los presentados, lo que supone un descenso considerable del porcentaje de éxito, situándose en el curso 2010-2011 en un 50% frente al casi 70% del curso anterior.

Tabla 2

	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011	
	Totales	Porcentaje s/ presentados	Totales	Porcentaje s/ presentados
Aprobados	50	42.4	44	37.9
Notables	32	27.1	14	12.1
Sobresalientes	1	0.8	0	0
Suspensos	35	29.7	58	50
Total	118	100	116	100

Totales y porcentajes de aprobados, notables, sobresalientes y suspensos sobre el total de presentados.

Microeconomía II. Grado en Economía. Todos los grupos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la Secretaría virtual de la Universidad de Sevilla.

Los datos que figuran en la tabla 2 se refieren al total de alumnos matriculados, sin embargo, si concretamos y vemos el porcentaje de alumnos que siguiendo esta nueva metodología han aprobado, el balance es más favorable. Así, el profesorado de esta asignatura durante el curso 2010-2011 concluye que el número de alumnos que han participado activamente en la dinámica de trabajo en clase y que han obtenido alguna puntuación por este motivo es el 92% de los matriculados. De estos alumnos que participaron activamente en clase, han aprobado finalmente la asignatura un 64%, lo que supone un ligero incremento respecto a las estadísticas sobre el total de presentados.

El grado de satisfacción del alumnado está pendiente del procesamiento de los datos por parte de la empresa de encuestas contratada por la Universidad de Sevilla.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INNOVACIÓN

Se Considera que el desarrollo de esta experiencia de innovación docente en la asignatura “Microeconomía II” tiene importantes implicaciones positivas para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la titulación a las que afecta.

En el balance final de esta metodología podemos destacar en el lado positivo los siguientes efectos: Estimula la asistencia a clase. La participación activa en la misma. La comunicación profesor-alumno. La retroalimentación del nivel de comprensión y seguimiento de las materias impartidas. Ayuda a los alumnos a una más fácil asimilación

de los conceptos teóricos. Induce, enseña y entrena en los alumnos las competencias objetivo de la asignatura. Induce la conexión de nuestra formación con el resto de conocimientos que el alumno recibe de las demás materias de su Plan Docente. Como retos de futuro nos planteamos lograr mejorar la capacitación de los alumnos que se enfrentan a la prueba final de la asignatura, esto es, el examen, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico y por tanto el porcentaje del alumnado matriculado en la asignatura que supera con éxito la misma.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, David P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.

Delisle, David (1997). How to Use Problem-Based Learning in the Classroom. Alexandria. Association for Supervision & Curriculum Development.

Neimeyer, Robert A. (1995). Constructivism in psychotherapy. American Psychological Association.

Fogarty, R. (1998). Problem Based Learning: A Collection of Articles. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing.

Latona, K. (1996): Case Studies in Flexible Learning. Institute for Interactive Multimedia and The Faculty of Education. University of Technology Sydney, (Au).

Ramsden, P. (1993). Learning to Teach in Higher Education. Londres: Routledge.

Rodriguez Diéguez, J.L., Sáez, O. (Dirs.) (1996): Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Madrid. Marfil.

CLASES DE DERECHO CIVIL "A LA BOLOÑESA"²⁰

Inmaculada Vivas Tesón

RESUMEN

Ante el reto "Boloñés" del aprendizaje universitario desde el constructivismo pedagógico, a través de diversas técnicas docentes experimentadas en los últimos años, intento descubrir la adecuada combinación de las mismas con el fin de contribuir a la formación integral del alumno, de suma importancia cuando el discente es un alumno del primer curso del Grado de Economía, quien debe ser "enganchado", de una manera especial, a la asignatura de Derecho civil.

PALABRAS CLAVE: EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), estrategia docente, constructivismo pedagógico, calidad.

²⁰ El Título de la presente comunicación es una adaptación del artículo de prensa de José Lázaro, profesor de Humanidades Médicas en la Universidad Autónoma de Madrid, titulado "Clases a la boloñesa", publicado en el Diario El País, el 2 de septiembre de 2010.

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

En estos momentos, no me resulta posible pronunciarme acerca de si "Bolonia" es o no la mejor elección. Habrá que esperar aún algunos años para comprobar si se logran alcanzar los ambiciosos objetivos marcados (la actual conyuntura económica europea lo obstaculiza considerablemente) y, tras ello, podremos dar una respuesta a favor o en contra del modelo universitario recién implantado. Sus luces y sus sombras nos permitirán hacer balance y valorar si el enorme esfuerzo de toda la comunidad universitaria verdaderamente ha merecido o no la pena.

Sin embargo, de lo que no existe duda es de que el proceso de convergencia educativa europea ha creado foros de reflexión y análisis crítico de metodología docente, espacios de encuentro de creatividad e innovación, con anterioridad, completamente inexistentes y, ello, a mi modesto entender, ya es todo un éxito.

Europa ha conferido a la Universidad obligaciones (y, consiguientemente, responsabilidades) más amplias de las antes atribuidas, con el fin de que los ciudadanos europeos sean capaces de afrontar los retos del Siglo XXI.

El Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), hoy por hoy una realidad en la Universidad de Sevilla, ha provocado, sin lugar a dudas, profundos y radicales cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje universitario.

Nuestra Universidad ha realizado, durante estos últimos años, notables esfuerzos con el fin de no quedarse atrás en su firme compromiso con la Europa del Conocimiento. Su profesorado se ha implicado, a coste cero, en la implantación del Plan Bolonia y en las profundas transformaciones que la convergencia educativa europea conlleva. Creo que los resultados de estos primeros esfuerzos son, hasta el momento, satisfactorios, si bien ahora toca reflexionar, más pausadamente, sobre la calidad de las estrategias docentes que estamos desarrollando en el marco del EEES.

2. OBJETIVOS

El nuevo modelo organizativo del proceso de convergencia educativa europea gira en torno al diseño de espacios, recursos y dinámicas que favorezcan el aprendizaje, lo que, inevitablemente, nos obliga a *"repensar la práctica docente universitaria"* en búsqueda de la máxima calidad y excelencia.

En este nuevo contexto y en la búsqueda permanente de una mejora de nuestra labor docente (en aprendizaje diario y constante a través de todos y cada uno de mis alumnos), en cada curso académico he intentado hallar la metodología docente más adecuada al discente. La impartición de docencia en varios Centros, la Facultad de Derecho, Ciencias del Trabajo y Ciencias Económicas y Empresariales me coloca, indudablemente, en una posición privilegiada y sumamente enriquecedora, puesto que la estrategia metodológica a seguir en la impartición de la asignatura de Derecho civil consiste en la búsqueda del *"traje a medida"* para los alumnos de cada uno de los Grados citados, de intereses formativos e inquietudes vocacionales (y, concretamente, jurídicas) de muy diversa índole. Son, en definitiva, los alumnos, su nivel cultural, su inquietud

profesional y su consiguiente interés por la asignatura los que condicionan y marcan, decisivamente, mi ritmo docente.

Basta un dato objetivo para darse cuenta de ello. En los Grados de Economía, Administración y Dirección de Empresas y Relaciones Laborales y Recursos Humanos, la asignatura de Derecho Civil se imparte en un único curso, en concreto, en primero, en tanto que en el Grado de Derecho se imparte en todos los cursos. Naturalmente, en tanto que en los tres primeros Grados se persigue una formación jurídico-privada básica y complementaria del alumno, en el Grado de Derecho se trata de formar al futuro operador jurídico.

Aunque pudiera resultar difícil de creer, mi esfuerzo docente es considerablemente mayor en aquellos Grados en los cuales la asignatura que imparto se limita a introducir al alumno en el mundo del Derecho con el fin de que aprenda su básico manejo para el desarrollo de sus respectivos roles profesionales, que en aquél en el cual formo a futuros profesionales jurídicos.

Bajo esta óptica, el alumno del Grado Economía, Título en el cual imparto docencia en el presente curso académico 2011/2012, debe ser "enganchado" a la asignatura Instituciones Básicas de Derecho Privado, de una manera especial. Su interés no es exclusivamente jurídico, de modo que su formación tiene una dimensión completamente distinta al alumno del Grado de Derecho. Ello no obstante, la efectiva transmisión de los conocimientos y habilidades básicos así como el manejo de las herramientas jurídicas son esenciales para su formación integral, pero, en atención a sus concretas inquietudes, a las cuales ha de sumarse que la asignatura de Derecho civil se cursa en el Grado de Economía en el primer año, las estrategias y técnicas de enseñanza deben caracterizarse por una gran vivacidad y dinamismo que permitan al discente descubrir por sí mismo la gran utilidad práctica que le reporta el estudio del Derecho Privado para ser un profesional de la Economía.

Mi confesada falta de conocimientos pedagógicos me ha conducido a moverme siempre, con acierto o no, por mera intuición, la cual, me permite, desde hace ya varios años, probar diferentes metodologías docentes, que, a continuación, paso, sucintamente, a exponer, compartiéndolas con el lector, a quien se advierte que no encontrará en estas páginas ni un solo invento o descubrimiento del cual aquí quiera darse cuenta, sino, sencillas y concretas experiencias o tácticas didácticas.

3. METODOLOGÍA

Tradicionalmente, la enseñanza-aprendizaje del Derecho se ha basado, exclusivamente, en el papel transmisor o formador del profesor a través de la clase magistral y el correlativo rol receptivo del alumno, de quien se pretendía un estudio individual mediante un esfuerzo memorístico de una ingente cantidad de contenidos que debía quedar debidamente reflejada en el examen final, lo que, a la postre, ha demostrado tener resultados insatisfactorios, principalmente, por no promover el pensamiento creativo ni la aplicación de los conocimientos teóricos a los casos reales, además del olvido, a muy corto plazo, de la gran parte de la información recibida. No obstante, era, sin

lugar a dudas, el único modelo docente a seguir en un contexto de enorme masificación de las aulas.

En el marco del EEES y ante los cambios socioculturales, educativos y tecnológicos acontecidos en los últimos años, con el reto de alcanzar la formación integral del discente, el docente debe manejar los diferentes procedimientos e instrumentos de enseñanza para que el alumno asimile de manera reflexiva y participativa los contenidos de la asignatura, preparándole para el aprendizaje autónomo pero acompañado (*vid.* el trabajo de RUÉ DOMINGO, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid). Para ello, el docente debe buscar, bien una única técnica didáctica que asegure el logro de dicho resultado en consideración de las notas características de su disciplina, o bien la equilibrada combinación de varias técnicas o estrategias pedagógicas, como es mi caso.

3.1. Clases magistrales, ¿sí o no?

Con todas y cada una de las concretas metodologías docentes experimentadas durante los últimos cursos académicos pre y post "boloñeses", he intentado que mis clases fueran esencialmente interactivas. De este modo, los antiguos monólogos no han desaparecido pero sí reducido, para dar paso al diálogo y a la participación activa del discente, quien aprende, además, habilidades de expresión y comunicación oral y en público. Ello, para mí, constituye una prioridad.

No obstante, como ya he opinado en alguna ocasión (VIVAS TESÓN, I. (2010). "Estrategias y Técnicas de la enseñanza *b-learning* del Derecho civil en el Grado de Economía". En *Nuevas formas de docencia en el área económico-empresarial*. Sevilla. Págs. 33-50; VIVAS TESÓN, I. (2011). "Experiencias metodológicas en el aprendizaje jurídico del Derecho civil desde la perspectiva del EEES". En *E.E.E.S. y cambios en las metodologías docentes: reflexiones y experiencias en su aplicación a las Ciencias del Trabajo*, MARTÍN LÓPEZ, M. y ROLDÁN MÁRQUEZ, A. (coords.). Valencia. Págs. 129-153; y VIVAS TESÓN, I. (2011). "Innovación docente en el Grado de Economía: experiencias pre y post-Bolonia en la asignatura de Derecho civil". En *Técnicas Avanzadas de Enseñanza e Innovación Pedagógica. Una Aplicación en la Enseñanza Superior*, BUITRAGO ESQUINAS, E. y SÁNCHEZ FRANCO, M. J. (editores). Sevilla. Págs. 147-161), soy contraria a la completa desaparición de las denostadas "clases magistrales" de Derecho civil. Ante todo, la clase magistral arrastra una injustificada mala fama (comparable a la de la teoría), probablemente porque se abusa de la denominación y mucha de las clases que se llaman magistrales están lejos de serlo (CAMPIONE, R./GARCÍA SALGADO, M^a J. (2008). "De Bolonia a Bolonia: el eterno retorno en la enseñanza del Derecho". En *Estudios homenaje al Profesor Gregorio Peces-Barba*. Madrid. P. 303).

Dicho esto, tal vez, una considerable reducción o, incluso, supresión de las clases magistrales pueda plantearse respecto a otras disciplinas, pero no en las de corte jurídico (o, al menos, de la mía), pues presentan cierta singularidad. Y ello porque, a mi modesto entender, la formación de un jurista requiere un complejo andamiaje jurídico compuesto no sólo por meros contenidos teóricos, sino también por terminología, destrezas, estrategias de argumentación, emociones, sensibilidades, oratoria, valores, etc., ingredientes éstos que, junto con otros muchos, sólo pueden ser efectivamente adquiridos y asimilados mediante una interacción física (*face to face*) en el aula.

Es evidente que para lograr el diálogo necesito identificar y conocer a mi interlocutor, de modo que, durante el inicio del curso intento aprenderme el nombre de cada alumno, principal protagonista de su propio recorrido formativo.

En relación a ello, quisiera poner de relieve un aspecto que dificulta considerablemente nuestra labor docente post Bolonia, cual es el excesivo número de alumnos por grupo, que no ha cambiado respecto a la etapa anterior. Tenemos grupos de 80-100 alumnos en los cuales es completamente imposible hacer un seguimiento continuo del discente y crear el deseado ambiente interactivo.

3.2. El adecuado uso de las nuevas tecnologías

Es evidente que las nuevas tecnologías han permitido introducir una gran dinamicidad en clase, si bien su utilización didáctica, a mi modesto entender, no está siendo del todo apropiada, pues, a veces, el uso tecnológico poco o nada tiene que ver con el espíritu del EEES: usar el power point para leer la clase y evitar su preparación previa (además de no ensuciarnos con el polvo de la tiza si usáramos la pizarra) o usar la plataforma virtual para subir materiales en lugar de dejarlos en Copistería, continuando con el rol receptivo del alumno, no es, ni mucho menos, "Bolonia".

Sin embargo, las presentaciones power point son una óptima herramienta de trabajo para provocar interrogantes en el alumno, al tiempo que permite la aprehensión efectiva y crítica de conocimientos jurídicos evitándose, de este modo, un inútil estudio memorístico.

En estos años he descubierto la enorme importancia del uso pedagógico de fotos, dibujos, gráficos e imágenes estratégicamente utilizados: además de que, a veces, son difícilmente reproducibles en la pizarra (y, si lo son con facilidad, conllevan una gran pérdida de tiempo), su importancia radica en atraer visualmente la atención del alumno, permitiéndole comprobar cómo se plasman en la práctica los conocimientos teóricos que va adquiriendo cada día en clase. De este modo, a la hora de afrontar individualmente su estudio, será capaz de apreciar y entender la materia con suma sencillez, gracias al impacto causado por la imagen. Así, por ejemplo, realizo la explicación de la situación jurídica del *nasciturus* o concebido y no nacido mediante una foto del malogrado jugador de fútbol Antonio Puerta, a cuya muerte su pareja estaba embarazada.

La existencia de diversas bases de datos electrónicas de legislación y jurisprudencia en el mercado y de las cuales disponemos a través de nuestra Biblioteca (p. ej. Westlaw, Tirant on line, la Ley digital, etc.), permiten enseñar al alumno su manejo, con destreza y soltura, lo que le hace autosuficiente a la hora de buscar todo tipo de normativa y pronunciamientos judiciales. De este modo, un alumno del Grado de Economía que necesite buscar una norma o una sentencia, no se verá obligado, para ello, a acudir a un profesional del Derecho.

La enseñanza e-learning/b-learning (dependiendo del mayor o menor grado de presencialidad) a través de la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla es, para mí, un magnífico complemento o apoyo de la docencia presencial, a la cual reporta, sin duda alguna, mayor calidad.

La plataforma WebCT permite acceder a gran cantidad de información de manera rápida, flexible (sin fronteras geográficas ni temporales), contribuye a facilitar la comunicación docente-discente, posibilita la puesta en común de datos así como el trabajo colaborativo, lo cual conlleva una notable mejora formativa.

De las múltiples herramientas (síncronas y asíncronas) que ofrece la plataforma, he descubierto la enorme potencialidad de dos concretos recursos metodológicos: de un lado, las autoevaluaciones, que permiten al alumno comprobar por sí mismo el grado de comprensión de sus conocimientos a medida que va avanzando el curso; y, de otro, los foros de debate, clasificados de conformidad con el temario, los cuales intento utilizar para transmitir al discente conocimientos o técnicas de búsqueda de información jurídica que difícilmente encontrará en un manual de la asignatura (p. ej. ¿cuál es el coste aproximado de un testamento? o ¿dónde está, en Sevilla, el Registro de Actos de Última Voluntad?). Así, comentamos noticias de prensa especialmente atractivas para el alumno (p. ej. caso "Farruquito", caso "Marta del Castillo" o la noticia de que un grupo de chavales manda al hospital a un joven de 18 años por una paliza en Mairena del Aljarafe), lo cual le permite comprobar la utilidad práctica de los conocimientos teóricos adquiridos, o bien se formulan preguntas cuya resolución pone en marcha habilidades y actitudes de los alumnos que, en ocasiones, es complicado activar en las dinámicas más habituales. Dicha participación del alumno es evaluada en la calificación final de la asignatura, pues, de lo contrario, la motivación del discente para desarrollar un papel activo en la plataforma es prácticamente nula.

Indudablemente, en la Enseñanza virtual el profesor asume nuevos roles, como diseñador del curso, autor del material didáctico adaptado al entorno virtual, consultor y observador docente.

En estos momentos existe, en la Universidad, una evidente barrera tecnológica generacional entre los estudiantes, "nativos digitales", y los profesores, "inmigrantes digitales" (son términos muy expresivos utilizados por GHISLANDI, P. (2007). Verso la eUniversity. Trento). Pensemos que algunos docentes ni siquiera utiliza aún el correo electrónico o bien le da un uso muy escaso. Naturalmente, dicha barrera existente en el seno del profesorado irá atenuándose mediante una renovación gradual del mismo, si bien, en tanto ello no acaezca, esta situación está dificultando que todos los docentes sigamos una misma línea de trabajo, falta de homogeneidad que, sin duda, desorienta notablemente al discente.

Es cierto que las nuevas tecnologías no son, ni mucho menos, la panacea de la educación superior, sino una pequeña (y bienvenida) ayuda o instrumento; un medio y no un fin (compartimos la opinión de CABERO ALMENARA, J. (2001). "La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa". En Red Digital, 1, y en [Thttp://reddigital.cnice.mecd.es/1/cabero/01cabero.html](http://reddigital.cnice.mecd.es/1/cabero/01cabero.html)T, quien subraya que "la importancia de las tecnologías no se encuentra en ellas mismas, sino en lo que somos capaces de realizar con ellas"). El docente ha de saber transmitir el conocimiento al discente y, además, hacerlo con la máxima calidad, al margen absolutamente del mayor o menor uso que de la tecnología haga para lograr dicho objetivo. Por muchos y deslumbrantes instrumentos tecnológicos que maneje, si el docente no sabe (y ni siquiera se preocupa por ello) transmitir ni dar una formación de calidad, no es (ni tampoco lo era

antes del EEES) un buen docente. En cambio, un magnífico docente (en permanente aprendizaje y búsqueda de la calidad) puede ver, sin duda, enriquecida su labor.

3.3. El ABP

Otra técnica didáctica que puse en marcha, si bien tímidamente, en el Grado de Economía en el primer curso académico de implementación del mismo en nuestra Universidad, la cual pretendía involucrar activamente al discente en su propio proceso formativo, es el Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante, ABP).

En tanto las teorías del aprendizaje del conductismo y cognitivismo se centran en saber, para la teoría del constructivismo el aprendizaje es un proceso de construcción (valga la redundancia) del significado. A diferencia del conductismo, que consiste en una serie de estímulos-respuesta, o del cognitivismo, que consiste en la integración de la nueva información en el esquema cognitivo existente, en el constructivismo, el aprendizaje tiene lugar cuando una persona interpreta o extrae el significado de su experiencia; aprende haciendo y no escuchando o leyendo; se parte de que el cerebro no es un mero contenedor o recipiente en el cual se deposita y acumula información, sino una entidad que construye la experiencia y el conocimiento, los ordena y les da forma (para un estudio más profundo, *vid. COLL, C./MARTÍN, E./MAURI, T./MIRAS, M./ONRUBIA, J./SOLÉ, I./ZABALA, A. (1999). El constructivismo en el aula. Barcelona*).

En dicha estrategia educativa constructivista, el discente es activo en su aprendizaje, el cual se da en interacción constante con el medio y con las personas que lo rodean. Es decir, el aprendiz debe elaborar el material que recibe y al que se enfrenta, debe construir nuevos significados, para lo cual es muy importante la acción del medio y de los otros. Si el alumno se hace una pregunta quiere decir que está pensando, explorando, buscando explicaciones, soluciones. El docente, por tanto, debe dar oportunidad al discente para pensar, investigar, experimentar, preguntar, lo que le permitirá construir su propia comprensión y el nuevo aprendizaje a partir de su concreta experiencia al interactuar con su entorno. Ello requiere, inexorablemente, un contexto rico y eminentemente real y práctico.

En concreto, se presenta un problema diseñado para el logro de determinados objetivos de aprendizaje, se identifican los conocimientos necesarios para la resolución del mismo, se busca la información necesaria y, finalmente, se regresa al problema. En dicho recorrido formativo, desde el planteamiento del problema hasta su solución, el discente trabaja de manera colaborativa en pequeños grupos, adquiriendo y desarrollando actitudes, valores, habilidades y responsabilidades (personales y profesionales) que, difícilmente, podría alcanzar en el modelo docente tradicional.

El rol del formador no es, pues, imponer los pasos, procesos y estructuras rígidas, sino facilitar un proceso por el que los alumnos sean capaces de construir su propio conocimiento, implicándose en promover el aprendizaje colaborativo entre ellos, mediante el cual se generen múltiples soluciones a un problema real concreto; en definitiva, enseñar lo que se ha de construir. Por su parte, el discente es constructor y descubridor del saber.

De este modo, al contrario que la docencia convencional, los contenidos pierden importancia, siendo mayor la necesidad de enseñar a pensar, a crear, a aprender.

La evaluación, en consecuencia, ha de ser formativa; todo lo que el alumno hace cuenta, pues lo importante no son los resultados, sino los aprendizajes significativos que ha ido adquiriendo y desarrollando a lo largo de todo el proceso y que él mismo puede autoevaluar.

Si bien la utilización del ABP en mi práctica docente fue muy escasa, a mi juicio, esta técnica docente presenta, entre otros, los siguientes:

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
Trabajo con casos reales	Mucha dedicación del docente y del discente
Constancia en el trabajo	Falta de tiempo
Trabajo en equipo	Desorganización en los grupos de trabajo
Pensamiento crítico	
Mayor responsabilidad	Sensación de estar haciendo mal las cosas
Mayor autonomía y motivación	Dificultades informáticas
Capacidad de autoevaluación	
Capacidad de expresión oral y escrita	
Resultados de alto nivel y calidad	
Interdisciplinariedad	
Aprendizaje profundo	
Satisface la demanda de la práctica profesional	

3.4. Visitas a órganos jurisdiccionales

El pasado Curso académico 2010/2011, en el primer Curso del Grado de Derecho, llevé a cabo un proyecto de innovación docente titulado *“El aprendizaje práctico del Derecho civil: su contextualización en los Tribunales de Justicia”*, con el cual pretendía implicar activamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje de la asignatura involucrándolos en la experiencia práctica de los órganos jurisdiccionales, acercando a los estudiantes de Derecho (futuros abogados, jueces, fiscales, secretarios judiciales, etc.) a la Administración de Justicia, a los órganos jurisdiccionales, al tiempo que se les enseñaba la disciplina más allá de los meros conocimientos teóricos contenidos en un manual de la disciplina.

En las sesiones diarias en el aula se realizaron, entre otras actividades, explicaciones de aspectos contenidos en el Proyecto docente, resolución de supuestos prácticos, análisis de noticias de prensa, simulacros de juicios, foros de debate en la WebCT, búsqueda y lectura de sentencias, talleres de redacción de documentos jurídicos, seminarios monográficos, autoevaluaciones, etc., las cuales se vieron complementadas, gracias a la concesión del citado Proyecto por parte del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Sevilla, con sesiones de trabajo en Juzgados de Primera Instancia de Sevilla y en el más alto tribunal de la jurisdicción ordinaria civil, el Tribunal Supremo, sito en Madrid.

Naturalmente, el excesivo número total de alumnos impidió que todos ellos pudieran disfrutar de tales iniciativas docentes, de modo que sólo pudieron realizar las visitas un reducido número de estudiantes previamente seleccionados.



*Foto 1. Visita de alumnos de 1ª Curso del Grado de Derecho
a la Sala segunda de lo Penal del Tribunal Supremo (Curso 2010/2011)*

4. RESULTADOS

En la última clase presencial del pasado Curso académico 2010/2011 (por consiguiente, con anterioridad a la realización del examen final y a sus resultados, los cuales hubieran podido condicionar, de algún modo, la respuesta del alumno), en el cual intenté aplicar, combinadamente, aquéllas estrategias docentes cuyos resultados positivos he ido descubriendo en estos años en la impartición de mi docencia, realicé un cuestionario anónimo y voluntario por parte del alumnado del primer Curso del Grado de Derecho, con el fin de conocer su visión concreta y grado de satisfacción acerca de las metodologías aplicadas en la asignatura.

Los resultados obtenidos de los 75 alumnos encuestados fueron los siguientes:

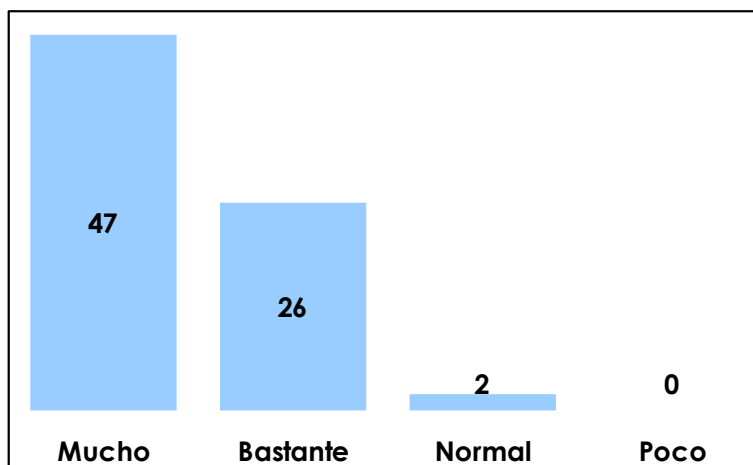
ENCUESTA FINAL SOBRE LA ASIGNATURA

Ítems de valoración de la asignatura	Valoración			
	Mucho	Bastante	Normal	Poco
1. Poseía/dominaba suficientemente los conocimientos mínimos de partida de la asignatura	10	8	32	25
2. La asignatura me resultó exigente	3	27	41	4
3. He logrado los objetivos/competencias previstos	23	27	24	0 ²¹
4. He llegado a adquirir/dominar los contenidos de la asignatura	19	34	21	1
5. La metodología me resultó adecuada para alcanzar los objetivos/competencias	47	26	2	0
6. El clima de trabajo creado en clase me ayudó a conseguir las competencias previstas	37	33	5	0
7. Las clases teórico-prácticas me ayudaron a conseguir los objetivos	35	29	11	0
8. La plataforma virtual me ayudó a mejorar el seguimiento de la asignatura	27	23	19	6
9. Valoro el trabajo de seguimiento de la profesora positivamente	55	19	1	0
10. En general, estoy satisfech@ con la asignatura	53	19	3	0
Observación/comentario/sugerencia				

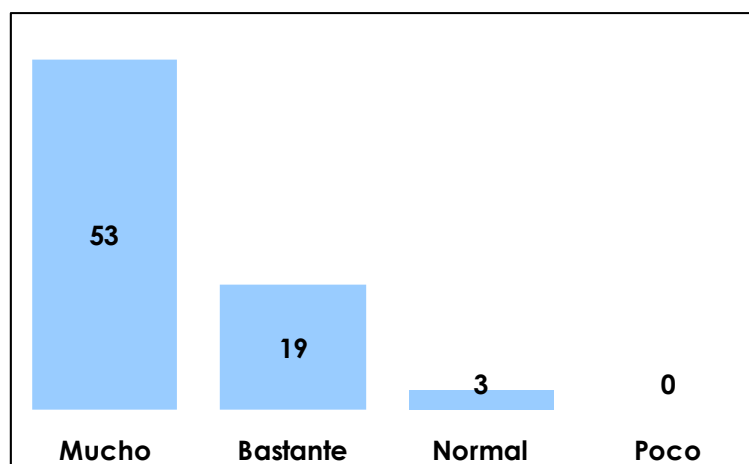
Permítasenos representar gráficamente, por su destacado interés, las respuestas a los ítems de valoración de la asignatura números 5 y 10 a continuación.

²¹ En este ítem se recogió una respuesta no sabe/no contesta.

La metodología me resultó adecuada para alcanzar los objetivos/competencias



En general, estoy satisfech@ con la asignatura



5. CONCLUSIONES

Las Universidades europeas asumen, en estos momentos, un importante papel en la Europa del Conocimiento.

Sin embargo, la implementación del EEES está siendo notablemente heterogénea, no sólo entre los distintos países, sino en el seno de una misma Universidad, lo cual impedirá, a corto plazo, alcanzar con éxito los ambiciosos objetivos marcados en el proceso de convergencia universitaria europea.

Los docentes estamos experimentando y aplicando una enorme variedad de metodologías, lo cual, a mi modesto entender, está provocando una falta de homogeneidad que está desorientando (y, a veces, sobrecargando en exceso), considerablemente, al alumnado, y sobre ello, creo, es momento de reflexionar.

La innovación docente está conduciendo a cada docente a aplicar la estrategia docente que considera más adecuada, a seguir una determinada línea metodológica de trabajo y ello porque, tal vez, en estos años, se ha promovido mayormente la actuación

docente individual o, como mucho, de pequeños grupos de profesores, pero no como estrategia o iniciativa corporativa.

Considero que, de cara al futuro, la Universidad hispalense debería abordar un plan estratégico que fomente, en mayor medida, los proyectos colaborativos entre profesores, puesto que la interdisciplinariedad es sumamente interesante y enriquecedora para el estudiante, quien deja, así, de percibir las asignaturas como compartimentos estancos e incommunicados, al cual debe acompañar un adecuado plan de apoyo y soporte técnico al profesorado.

Ciertamente, ello requiere un compromiso estratégico por parte de todo el profesorado, al cual sólo puede llegarse si la enorme carga de trabajo y el esfuerzo que para el docente conlleva la redefinición de valores y objetivos del programa docente y la modificación del rol del profesor en el marco del EEES son suficientemente reconocidos y valorados.

BIBLIOGRAFÍA

CABERO, J. (2001). "La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa". En Red Digital, 1, y en [Thttp://reddigital.cnice.mecd.es/1/cabero/01cabero.html](http://reddigital.cnice.mecd.es/1/cabero/01cabero.html)T

CAMPIONE, R./GARCÍA SALGADO, M^a J. (2008). "De Bolonia a Bolonia: el eterno retorno en la enseñanza del Derecho". En Estudios homenaje al Profesor Gregorio Peces-Barba. Madrid. P. 303.

COLL, C./MARTÍN, E./MAURI, T./MIRAS, M./ONRUBIA, J./SOLÉ, I./ZABALA, A. (1999). El constructivismo en el aula. Barcelona.

GHISLANDI, P. (2007). Verso la eUniversity. Trento.

RUÉ, J. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior. Madrid.

VIVAS TESÓN, I. (2010). "Estrategias y Técnicas de la enseñanza *b-learning* del Derecho civil en el Grado de Economía". En Nuevas formas de docencia en el área económico-empresarial. Sevilla. Págs. 33-50.

VIVAS TESÓN, I. (2011). "Experiencias metodológicas en el aprendizaje jurídico del Derecho civil desde la perspectiva del EEES". En E.E.E.S. y cambios en las metodologías docentes: reflexiones y experiencias en su aplicación a las Ciencias del Trabajo, MARTÍN LÓPEZ, M. y ROLDÁN MÁRQUEZ, A. (coords.). Valencia. Págs. 129-153.

VIVAS TESÓN, I. (2011). "Innovación docente en el Grado de Economía: experiencias pre y post-Bolonia en la asignatura de Derecho civil". En Técnicas Avanzadas de Enseñanza e Innovación Pedagógica. Una Aplicación en la Enseñanza Superior, BUITRAGO ESQUINAS, E. y SÁNCHEZ FRANCO, M. J. (editores). Sevilla. Págs. 147-161.

MOTIVACION Y RENDIMIENTO DE DIVERSOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN CONTINUA

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

RESUMEN

Los nuevos requerimientos del entorno general y educativo, así como las nuevas necesidades del estudiante del siglo XXI requieren retomar un proceso relegado en el aprendizaje en ámbitos formales: el proceso motivacional. La motivación repercute en el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, en el resultado obtenido. La falta de motivación es señalada como una de las causas primarias del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje. En la educación universitaria se evidencia la necesidad de promover en los estudiantes un tipo de aprendizaje no sólo basado en el conocimiento de los nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje y recursos didácticos, sino fundamentado en la motivación del alumnado. Trataremos de validar en este trabajo de investigación si la revisión de los métodos de evaluación utilizados puede favorecer la motivación y el logro de un aprendizaje significativo de los alumnos universitarios.

Palabras clave: Educación, motivación, evaluación, aprendizaje

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la docencia universitaria está iniciando un proceso de cambio como consecuencia de la convergencia europea, los nuevos planes de estudio y la influencia de un nuevo paradigma educativo cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor sino las acciones del estudiante. Se trata de un paradigma que cambia sustancialmente el núcleo central, que en lugar de estar representado por el profesor y la enseñanza, está basado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos sino ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, ayudar a aprender (Marzano, 1991; Álvarez et al, 2007).

Este nuevo paradigma lleva a concebir el aprendizaje como un proceso de construcción de significado. En este sentido, el alumno no se limita a adquirir conocimiento sino que lo construye. Se destaca con ello el papel protagonista del estudiante al intervenir directamente como causa próxima de su propio aprendizaje.

Por ello, una de las principales variables a las que hay que prestar especial interés en este nuevo paradigma es la motivación del alumnado. La mayoría de los especialistas coinciden en definirla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Bolles, 1978; Beltrán, 1993; Mc Clelland, 1989). A pesar de ser una magnitud poco considerada hasta el momento en la enseñanza universitaria, su estudio es muy importante, ya que la motivación hace que los alumnos actúen o se comporten de determinadas maneras (Dweck y Leggett, 1988; González Torres, 1997). Para aprender es imprescindible poder hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario querer hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales) (Nuñez y González-Pumariega, 1996).

La motivación repercute en el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, en el resultado obtenido, ya que la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse a las actividades académicas es un determinante básico del aprendizaje (Alonso Tapia, 1999; Covington, 1998, 2000).

La evaluación del aprendizaje de los alumnos es otro de los grandes problemas a los que se debe enfrentar el profesorado. ¿En qué consiste una evaluación eficaz y eficiente? Contreras (2004) propone una definición muy completa del término: evaluar es un proceso que implica obtener una buena información respecto a los dominios de los alumnos (objetivos, conocimientos, aptitudes, habilidades, comportamientos, etc.), establecer juicios de valor (aceptable, adecuado, bien, suficiente, etc.) y tomar decisiones (admitir, aprobar, recomendar, promocionar, liberar, convalidar, etc.).

2. LA MOTIVACIÓN Y SU IMPORTANCIA EN LA ENSEÑANZA

La motivación suele ser habitualmente entendida como el motor o causa de comportamientos que empujan a la persona hacia la acción o conducta (Montico, 2004). Para Grzib (2002) este movimiento tiene un propósito, que puede partir del propio individuo o ser inducido por estímulos del ambiente. La motivación puede darse pues, a partir de los factores autogenerados que influyen para determinar un comportamiento determinado, o también, a partir de aquello que se hace con, o por los alumnos para

incentivarlos (Montico, 2004: 105). Así pues, desde el punto de vista del alumno, Santos (1990) considera que la motivación es "el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas". Valenzuela González (1999) establece que la motivación es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada. Este concepto de motivación implica que un alumno motivado es aquél que: 1) despierta su actividad como estudiante, a partir de convertir su interés por estudiar una cierta disciplina en acciones concretas, como la de inscribirse en un curso o materia determinada; 2) dirige sus estudios hacia metas concretas, procurando elegir un curso o una materia que tenga objetivos de aprendizaje congruentes con sus metas personales; y 3) sostiene sus estudios en una forma tal que, con esfuerzo y persistencia, llega a conseguir las metas predeterminadas. Para estos autores, el interés del alumno por una actividad es generado por una necesidad, un mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser fisiológico o psicológico, surgiendo la motivación en el estudiante del deseo de satisfacer esa necesidad. Se esta motivado cuando se tiene no sólo la necesidad, sino la voluntad de conseguir un objetivo, perseverando en el esfuerzo de ese logro durante el tiempo necesario.

"Cuanto más capaz se sienta un alumno de desarrollar una actividad, más motivado estará para persistir en ella, a su vez, le dará la sensación de éxito o de mejoría y le ayudará a mantenerse motivado" (Polanco, 2005: 11).

Desde el punto de vista de docente, la motivación se refleja en "motivar al estudiante a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización" (Campanario, 2002) o lo que es lo mismo "despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas". Motivar al alumno es pues orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para optimizar el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje (Montico, 2004). La motivación extrínseca esta sustentada por refuerzos y recompensas externas, actuando el sujeto para conseguirlas de una forma inmediata o bajo la expectativa de su consecución (Montico, 2004).

Hace más de 20 años Bauleo (1982) planteó que cuando se habla de aprendizaje aparecen tres elementos fundamentales: información, emoción y producción. En la enseñanza occidental se ha puesto énfasis en la información, apelando a un trabajo esencialmente memorístico repetitivo (reproductivo), no significativo, por parte de un estudiante pasivo, que si bien es necesario no es suficiente para que se produzca aprendizaje y comprensión.

Los nuevos requerimientos del entorno, las nuevas exigencias del entorno educativo junto con las nuevas necesidades del estudiante del siglo XXI requieren retomar un proceso relegado en el aprendizaje en ámbitos formales, principalmente en la Universidad, el proceso motivacional.

Desde una perspectiva histórica, Abarca (1995) se refiere a la motivación como un fenómeno integrado por varios componentes, los cuales aparecen y desaparecen de acuerdo con las circunstancias determinadas por los fenómenos sociales, culturales y económicos y, por ende, debe tener un tratamiento particular para cada uno de los sujetos. Esta interacción de factores hace que la motivación en contextos académicos resulte una tarea sumamente compleja para el docente, ya que cada uno de estos factores cumple una función específica (Polanco, 2005: 3).

Los profesores son responsables de gestionar, en el interior del aula, las condiciones de enseñanza que permitan a los estudiantes el acceso, tanto a saberes específicos de las disciplinas, como a las estrategias de aprendizaje que les permitan la construcción y reconstrucción de aprendizajes (Fernández, 2006). Lagna (2011: 35) añade que “hay que trabajar constantemente y con continuidad, buscando la manera de hacer interesante y motivadora cada clase, inculcándoles hábitos de estudio, de lectura y de amplitud de pensamiento”, ya que, los docentes “somos los responsables de brindarles las herramientas para que puedan desenvolverse en su futuro personal y profesional”.

A la hora de buscar la motivación del estudiante hay que tener en cuenta los principales aspectos de la acción motivada (Huertas, 1997):

- Carácter activo y voluntario.
- Persistencia en el tiempo.
- Vinculación con necesidades adaptativas.
- Participación de componentes afectivo-emocionales.
- Dirigida hacia una meta.

3. MOTIVACION Y ADAPTACION DE LA ASIGNATURA AL MODELO DE CREDITO EUROPEO

La falta de motivación es señalada como una de las causas primarias del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación formal (Míguez, 2005: 3). Numerosas investigaciones han mostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, llegando a manifestarse que sin motivación no hay aprendizaje (Huertas, 1997; Pozo, 1999). En este sentido, los estudios evidencian la necesidad de promover en los estudiantes un tipo de aprendizaje no sólo basado en el conocimiento de los nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje y recursos didácticos, sino fundamentado en la motivación del alumnado tanto en la utilización de estos recursos y materiales didácticos para adquirir las necesidades, capacidades y habilidades pertinentes como para regular su cognición y esfuerzo (Lamas, 2008).

A esto se une el hecho de que en los contextos educativos, junto con individuos con motivaciones intrínsecas (centrados en el aprendizaje), conviven aquellos que solo se fijan en el resultado material (resultado de la evaluación), los motivados extrínsecamente (Míguez, 2005: 4). Actualmente, existe un predominio de la motivación extrínseca sobre la motivación intrínseca (Montico, 2004), lo que dificulta aún más el aprendizaje, la labor docente en el aula y con ello la obtención de buenos rendimientos académicos, pese a las numerosas investigaciones que subrayan no solo la importancia que tiene, de cara a lograr que los estudiantes sean aprendices autónomos y exitosos, el que estén motivados y sean capaces de regular su propio proceso de aprendizaje, sino la fuerte relación existente entre el aprendizaje autorregulado, la motivación y el rendimiento académico (Lamas, 2008).

Alonso Tapia (1997) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. Parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés,

curiosidad y desafío que éstas le provocan. Del mismo modo, es posible también que el alumno motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. En cambio, parece más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa (Lamas, 2008).

En cuanto a la relación motivación-rendimiento, encontramos, entre otros:

1. El trabajo de Dweck y Elliot (1983). En éste se desarrolla un modelo a partir del que se describen los distintos tipos de metas de los estudiantes, con patrones motivacionales diferentes que influyen en su actuación académica.
2. El trabajo de Valle, González y Cuevas (1997), en el que se considera la motivación como determinante del logro de unas determinadas metas académicas y personales.
3. El de Valle et al (1999), en el que se propone un modelo causal sobre los determinantes del rendimiento académico caracterizado por factores fundamentales como el autoconcepto, las atribuciones y las metas de logro.

Al hilo de lo anterior, y ciñéndonos a lo establecido en el proyecto docente presentado por Álvarez et al (2007), trataremos de validar en este trabajo de investigación si la revisión de los métodos de evaluación utilizados pueden favorecer la motivación y el logro de un aprendizaje significativo de los alumnos universitarios (ver Figura 1).

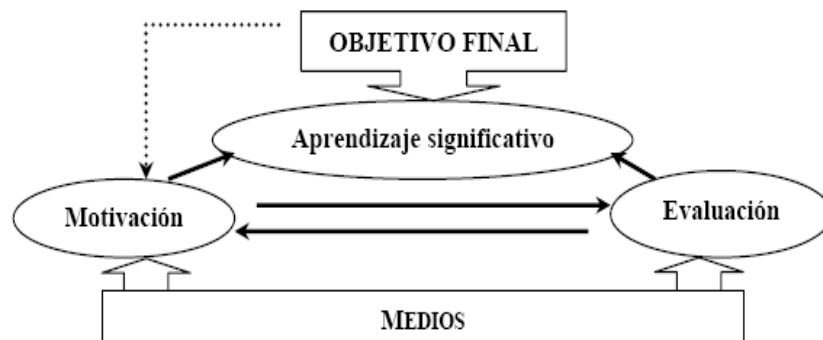


Figura 1: Molino de innovación docente planteado. Fuente: Álvarez et al (2007)

En la educación superior nos encontramos en un periodo que requiere de actualización profesional permanente. Los conocimientos y aprendizajes construidos desde y en la universidad deben ser renovados y revisados de manera permanente. A ello se une el nuevo sistema educativo de enseñanza superior (European Credit System). Todo ello ha llevado a las universidades a modificar sus diseños curriculares y a formar más en el dominio de los conocimientos que en el dominio de saberes específicos de primer nivel (Tedesco, 2000).

Es por ello que los profesores de la asignatura Operaciones y Procesos de Producción de la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla, considerasen,

dentro del Plan Piloto de la Universidad de Sevilla, la necesidad adaptar la metodología docente. Esto se ha traducido en una serie de modificaciones que afectan a la motivación y evaluación. Así, con respecto a la motivación del alumno, se estableció una forma autónoma o más independiente de trabajo, mediante la entrega de una serie de aplicaciones prácticas por parte del alumno, así como la necesidad de un esfuerzo continuado a lo largo de todo el curso, a través de la asistencia, entrega y corrección en el aula de un número determinado de casos prácticos. También se introdujo la presentación de un trabajo de grupo. Las aplicaciones prácticas ofrecen campo al desarrollo de competencias como: convertir un problema empírico en un proyecto de investigación y elaborar conclusiones, evaluar los potenciales turísticos y el análisis prospectivo de su explotación, y conocer y aplicar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los distintos ámbitos del sector turístico. Los casos prácticos están relacionados con múltiples competencias, toda vez que se van adaptando a los diversos temas teóricos, recorriendo los diversos conocimientos de la asignatura y por tanto favoreciendo y reforzando la práctica totalidad de las mismas, hecho éste que se ve favorecido por su amplio número y variedad (Díaz y Quirós, 2009).

En cuanto al método de evaluación se propuso un sistema mixto que incentivara al alumnado en su aprendizaje autónomo y lo motivara, otorgándosele un peso elevado en la valoración final a la participación del alumnado, al esfuerzo realizado, tanto en cantidad como en calidad, mediante la valoración de las citadas actividades, frente al sistema de evaluación tradicional centrado en el examen final.

Se decidió que la nota final de cada alumno se obtenía a partir de la suma ponderada de las calificaciones alcanzadas en cada uno de cuatro elementos evaluadores empleados en la metodología docente, siguiendo la siguiente fórmula:

Nota final = Examen Final (60%) + Casos Prácticos (15%) + Aplicaciones Prácticas (10%) + Trabajo Obligatorio (15%).

4. METODOLOGÍA

Esta investigación consiste en un análisis exploratorio – descriptivo mediante una serie de herramientas estadísticas, tratadas con el programa Spss en su version 17.0.

La población objetivo la conforman los 481 estudiantes matriculados en la asignatura Operaciones y Procesos de Producción en el curso académico 2009-2010. Los datos tienen dos orígenes. Por una parte, la participación de los alumnos en los diversos trabajos a realizar a lo largo del curso y la calidad de las mismas, medida esta en función de la calificación obtenida. Y por otra, la realización de una encuesta mediante un cuestionario con ochenta cuestiones cerradas tipo Likert, escala 1-5. Los temas tratados en este cuestionario incluían preguntas relativas a la motivación y grado de acuerdo con el sistema ECTS. Se obtuvo una muestra de 254 cuestionarios válidos.

Al objeto de eliminar la incidencia de los rendimientos reales (calificaciones) sobre la opinión de los alumnos, la recogida de datos a través de este cuestionario fue llevada a cabo una vez concluidas las clases de la asignatura pero antes de que tuvieran conocimiento de las calificaciones alcanzadas tanto en los distintos elementos de evaluación.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para analizar la motivación de los estudiantes hacia cada uno de los tres elementos de evaluación continua empleados se ha estudiado el grado de acuerdo de los alumnos con ocho enunciados. Cuatro de ellos están referidos al empleo del sistema ECTS en conjunto y de cada uno de los tres tipos de evaluación que lo componen. Otros cuatro sobre la ponderación de cada uno de los métodos y de todos ellos en conjunto sobre la calificación global.

Para el análisis exploratorio-descriptivo se emplean una serie de estadísticos (media, moda, desviación típica, varianza y valores máximos y mínimos) recogidos en dos tablas (Tabla 1 y Tabla 2), complementadas por un gráfico para cada uno de los enunciados donde se recoge la frecuencia de cada uno de los valores de la escala Likert.

Los cuatro primeros enunciados (Tabla 1) son los siguientes:

1. Los trabajos en grupo deberían ser suprimidos
2. Las aplicaciones prácticas deberían ser suprimidas
3. Los casos deberían ser suprimidos
4. Debería ser evaluado mi conocimiento de la asignatura a través de un seguimiento continuo de la misma, sólo mediante la realización de actividades ECTS.

		Enunciado 1	Enunciado 2	Enunciado 3	Enunciado 4
N	Válidos	254	219	253	252
	Perdidos	0	35	1	2
Media		3,3386	2,9041	2,5099	2,8373
Moda		5,00	3,00	2,00	3,00
Desv. típ.		1,39293	1,30100	1,13604	1,27546
Varianza		1,940	1,693	1,291	1,627
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00

Tabla 1: Estadísticos enunciados 1, 2, 3 y 4. Fuente: Elaboración Propia

El grado de acuerdo con el empleo únicamente de métodos de evaluación continua esta cerca del punto medio de la escala (media 2,8 y moda 3). Si se analiza la opinión sobre la supresión de los diversos métodos de evaluación empleados, se ve una clara diferencia entre unos y otros. La media asciende hasta 3,3 con la moda en el valor máximo posible (5) para el caso de los trabajos en grupo (el 30,3% de los alumnos encuestados) como se aprecia en el Gráfico 1, siendo el segundo valor más frecuente el intermedio (3).

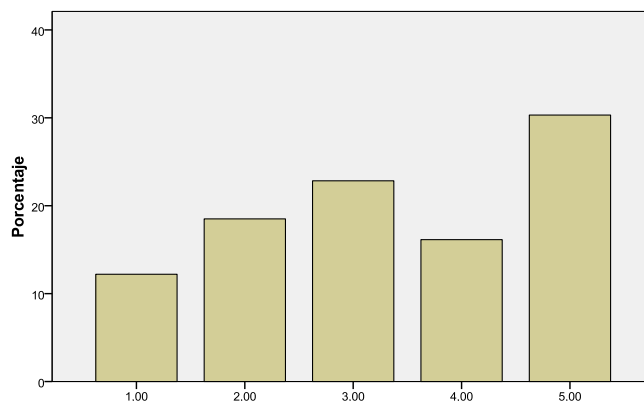


Gráfico 1: Los trabajos en grupo deberían ser suprimidos. Fuente: Elaboración Propia

El acuerdo con el empleo de aplicaciones prácticas es superior. Así, la media se encuentra ligeramente por debajo de 3 (2,9) siendo este el valor de la moda, con un porcentaje de respuestas del 28,7%, oscilando el porcentaje de respuestas del resto de valores entre el 11% y el 16% (Gráfico 2).

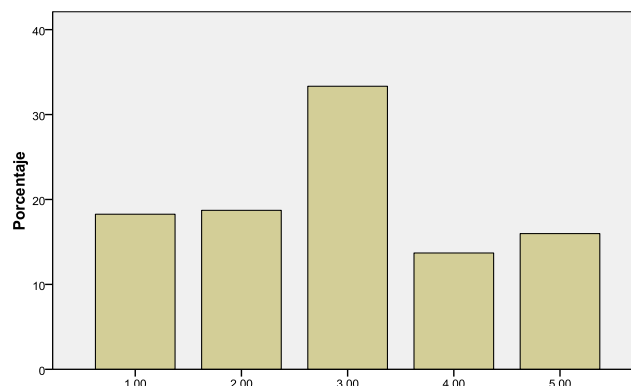


Gráfico 2: Las aplicaciones prácticas deberían ser suprimidas. Fuente: Elaboración propia

El acuerdo con la supresión de los casos como método de evaluación ECTS es el menor de todos. La moda es 2, siendo la media algo mayor (2,5), ambos alejados del valor medio de la escala. Como se puede apreciar en el Gráfico 3, los porcentajes de respuesta de los valores 2 y 3 están cercanos al 30% con una ligera ventaja para el valor 2, en tanto que los valores 4 y 5 son indicados por menos del 10% en cada uno de ellos.

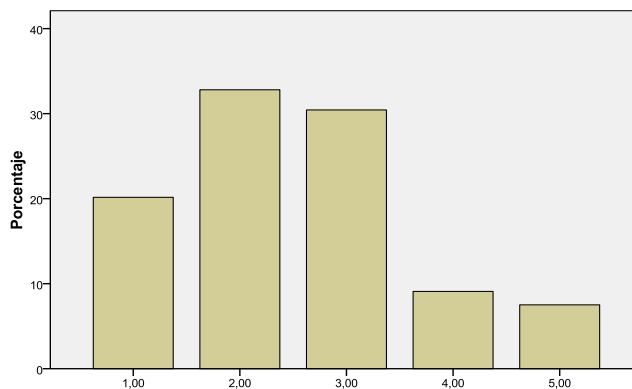


Gráfico 3: Los casos deberían ser suprimidos. Fuente: Elaboración Propia

Analizando los datos en conjunto, se puede observar que los alumnos aceptan el método ECTS aunque con un punto de vista ligeramente negativo del mismo. De entre los tres tipos de trabajos que los alumnos deben realizar a lo largo del curso el mayor desacuerdo sobre su empleo es el del trabajo en grupo, seguido por las aplicaciones prácticas, siendo el método preferido el de los casos de clase.

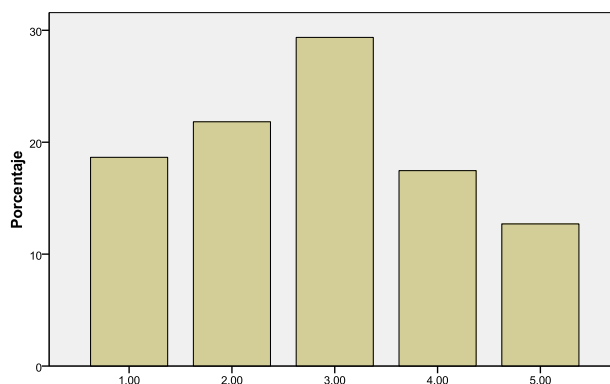


Gráfico 4: Debería ser evaluado el conocimiento de la asignatura a través de un seguimiento continuo de la misma, sólo mediante la realización de actividades ECTS. Fuente: Elaboración Propia

Los otros cuatro enunciados analizados hacen referencia al grado de acuerdo con las ponderaciones de los diversos elementos de evaluación (Tabla 2). Son los siguientes:

5. ¿Estás de acuerdo con la ponderación que sobre la nota final del examen tiene cada actividad ECTS?
6. De las actividades ECTS el trabajo en grupo tendría que tener la ponderación más elevada sobre la ponderación final de la asignatura.
7. De las actividades ECTS los casos tendrían que tener la ponderación más elevada sobre la ponderación final de la asignatura.
8. De las actividades ECTS las aplicaciones prácticas tendría que tener la ponderación más elevada sobre la ponderación final de la asignatura.

		Enunciado 5	Enunciado 6	Enunciado 7	Enunciado 8
N	Válidos	254	253	253	253
	Perdidos	0	1	1	1
	Media	2,6220	3,4704	2,8933	2,8498
	Moda	2,00	5,00	3,00	3,00
	Desv. típ.	1,09566	1,36135	1,05055	1,08433
	Varianza	1,200	1,853	1,104	1,176
	Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00
	Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00

Tabla 2: Estadísticos Enunciados 5,6, 7 y 8. Fuente: Elaboración Propia

El conjunto de los alumnos manifiestan su desacuerdo con la ponderación empleada a la hora de valorar los diversos trabajos realizados durante el curso (pregunta 5). El valor medio es 2,6 siendo la moda 2, como se puede apreciar en el Gráfico 5.

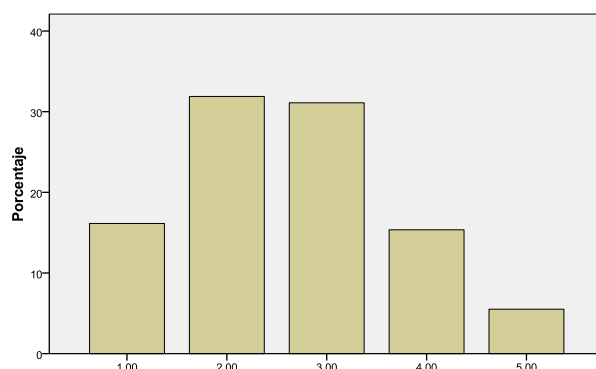


Gráfico 5: ¿Están de acuerdo con la ponderación que sobre la nota final del examen tiene cada actividad ECTS?

Desglosando la opinión en función de cada uno de los tres sistemas de evaluación empleados, aparece una clara diferencia entre la opinión sobre el trabajo en grupo y la relativa a los casos y aplicaciones prácticas (Gráficos 6, 7 y 8 respectivamente).

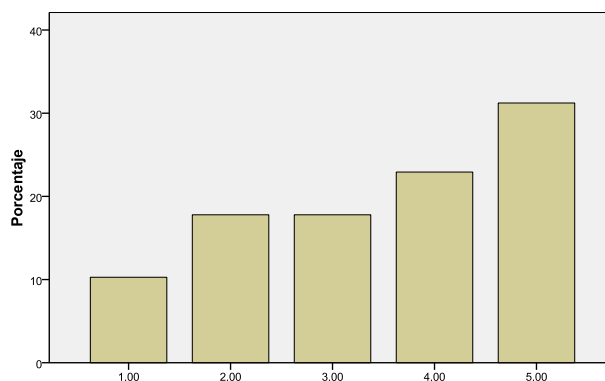


Gráfico 6: De las actividades ECTS el trabajo en grupo tendría que tener la ponderación más elevada sobre la ponderación final de la asignatura

Las respuestas relativas al trabajo en grupo muestran una fuerte polarización hacia el aumento de su ponderación frente a los otros sistemas de evaluación. La moda es 5, siendo el porcentaje de respuestas decreciente con el descenso por la escala.

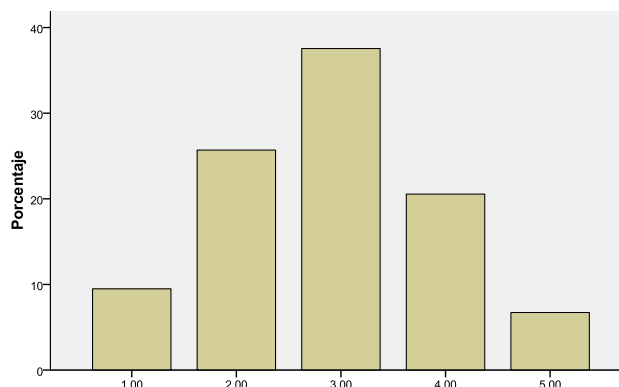


Gráfico 7: De las actividades ECTS los casos tendrían que tener la ponderación más elevada sobre la ponderación final de la asignatura

Tanto para los casos como para las aplicaciones prácticas, las respuestas adoptan una función normal a simple vista (Gráficos 7 y 8). En ambos casos parece que hay un acuerdo elevado con la ponderación otorgada a los mismos por el profesorado de la asignatura. Tanto la media como la moda están alrededor del valor central (3), siendo el porcentaje de respuestas decrecientes según nos vamos alejando de dicho valor.

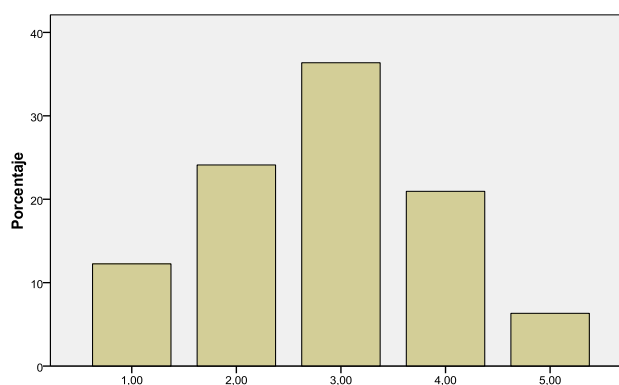


Gráfico 8: De las actividades ECTS las aplicaciones practicas tendría que tener la ponderación más elevada sobre la ponderación final de la asignatura

En conclusión, los alumnos encuestados no se encuentran especialmente motivados por el sistema ETCS en la asignatura de Operaciones y Procesos de Producción. De los tres sistemas de evaluación continua empleados, aquel que menos los motiva, es el del trabajo en grupo, seguido por las aplicaciones prácticas, siendo el método preferido el de los casos de clase. Esto se aprecia tanto en la respuesta sobre la supresión como en la de la ponderación de los mismos. El empleo de casos, por su parte obtiene una valoración ligeramente superior al de las aplicaciones prácticas.

Si se analizan la participación y las calificaciones obtenidas en cada uno de los elementos, se puede apreciar que la mayor participación de los alumnos, medida por la

entrega de al menos uno de los casos, aplicaciones o del trabajo en grupo, es superior en los dos métodos mejor valorados, siendo inferior en el caso del trabajo en grupo (60% frente a valores cercanos al 75% para los otros dos métodos), como se puede apreciar en la Tabla 3.

	Participación	Calificaciones
general ETCS	79,0%	40,4%
casos	74,4%	42,9%
aplicaciones	76,1%	37,1%
t grupo	60,5%	56,7%

Tabla 3: Participación y calificaciones. Fuente: Elaboración Propia

El grado de participación no tiene un reflejo posterior en las notas obtenidas con cada uno de los elementos evaluadores. El trabajo en grupo fue la actividad donde la calificación obtenida fue más cercana al máximo posible, con una puntuación media cercana al 57% de dicho máximo. En el caso de las aplicaciones se obtuvo una media del 37,1% sobre el total posible y en el de los casos un valor cercano al 43%, siendo la puntuación media de los tres elementos cercana del 40,4%. Estos resultados pueden haberse visto influenciados por la menor tasa de participación en el trabajo en grupo frente a los otros dos elementos.

6. CONCLUSIONES

Desde diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes se ha enfatizado la importancia de atender no sólo a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los componentes afectivos o motivacionales. No obstante, no se sabe con precisión cómo interactúan aspectos motivacionales y cognitivos y cómo correspondería intervenir en beneficio de la formación del alumno (Solé, 1999).

El presente trabajo intenta dar cuenta de las vinculaciones existentes entre aspectos motivacionales y rendimiento académico del estudiante universitario a través de un análisis exploratorio-descriptivo de la motivación del alumnado universitario de la asignatura Operaciones y Procesos de Producción y de las calificaciones obtenidas.

Los alumnos no se encuentran especialmente motivados por el sistema ETCS en la asignatura. De los tres sistemas de evaluación continua empleados, aquel que los motiva menos, es el del trabajo en grupo, seguido por las aplicaciones prácticas, siendo el método preferido el de los casos de clase. Esto se aprecia tanto en las respuestas sobre la supresión como sobre la ponderación de los mismos.

Si se analizan la participación y las calificaciones obtenidas en cada uno de los elementos de evaluación continua se puede apreciar que la mayor participación de los alumnos, medida por la entrega de al menos uno de los casos, aplicaciones o del trabajo en grupo, es superior en los dos métodos mejor valorados siendo inferior en el caso del trabajo en grupo. Pese a ello, esto no tiene un reflejo equivalente en la puntuación obtenida con cada uno de los métodos, pues las notas son más altas en el caso del trabajo en grupo que en el resto.

BIBLIOGRAFÍA

Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, C.R.: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. EDEBE, Barcelona.

Alonso Tapia, J. (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998*: 151-187. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Álvarez, B.; González, C. y García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo, *Red U. Revista de Docencia Universitaria, 2*, en http://www.redu.um.es/Red_U/2 (26/09/2011)

Bauleo, A. (1982). *Ideología, grupo y familia*. Folios Ediciones.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis, Madrid

Bolles, R. C. *Teoría de la motivación* (1978). Trillas, México, 1978.

Campanario, J. M. (2002). ¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje de las ciencias? en <http://www2.uah.es/imc/webens/127.html> (27/09/2011)

Contreras, E. (2004). "Evaluación de los aprendizajes universitarios, dentro de Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado". *Documentos ICE. Universidad de Oviedo*. 129-152.

Covington, M.V. (1998). *The will to learn. A guide for motivating young people*. Cambridge:Cambridge University Press (Traducción castellana (2000): *La voluntad de aprender*. Madrid: Alianza).

Covington, M.V. (2000). "Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review". *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.

Díaz Fernández, M. C. y Quirós Tomás, F. J. (2009): "La adaptación al espacio europeo de educación superior del sistema de evaluación en operaciones y procesos de producción", *Jornadas sobre Experiencias Docentes*, Diciembre, 199-215.

Dweck, C. y Elliot, D. S. (1983). "Achievement motivation", En P.H. Mussen y E. M. Hetherington. *Handbook of child psychology. Vol IV. Social and personality development*. Nueva York, Wiley.

Dweck, C. S. y Leggett, E. (1988). "A Social-cognitive approach to motivation and personality", *Psychological Review, 95*: 256-273.

Fernández, G. (2006). "Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria. Educere, Universidad de los Andes, Venezuela.

González Torres, M. C. (1997). La motivación académica. 1ª ed. Eunsa, Pamplona, 1997.

Grzib, G. (2002). Bases cognitivas y conductuales de la motivación y la emoción. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Huertas, J.A. (1997). Motivación: querer aprender. Argentina: Editorial AIQUE, 1997.

Lagna, V. (2011): "Motivación en el aula universitaria. El desafío de motivar a los estudiantes universitarios del siglo XXI". Reflexión Académica en diseño y Comunicación, Año XII, 16, 34-36.

Lamas, H. (2008). "Aprendizaje autoregulado, motivación y rendimiento académico". Liberabit, 14, 15-20, en http://www.revistaliberabit.com/libarabit14/hector_lamas15-20.pdf (27/09/2011)

Marzano, R. J. (1991). Creating an educational paradigm centred on learning through teacher-directed, naturalistic inquiry. En L. Idol y B. F. Jones (Eds.), Educational values and cognitive instruction. Implication for reform: 411-442. Hillsdale: Erlbaum.

Mc Clelland, D. C. (1989). Estudio de la motivación Humana. Narcea, Madrid, 1989.

Míguez, M. (2005). "El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión". En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea], 1(3), Julio-Diciembre.

Montico, S. (2004). "La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? Ciencia, Docencia y Tecnología, 29, Año XV, noviembre, 105-112.

Nuñez, J. C.; González-Pumariega, S. (1996). "Motivación y aprendizaje escolar". En: Actas Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción Instrucción, 53-72.

Polanco Hernández, A. (2005). "La motivación en los estudiantes universitarios", Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 5 (2), 1-13

Pozo, I (1999). Aprender y enseñar ciencia Ed. Morata, 1999.

Solé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras. J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Comps.), El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.

Tedesco, J. C. (2000) Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Valenzuela González, J. R. (1999). "Motivación en la educación a distancia". En: Actas III Jornadas de Informática Educativa Educativa. Buenos Aires, 1999:16.

Valle, A.; González, R. y Cuevas, L.M. (1997). "Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales". *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 125-146

Valle, A. et al. (1999). "Un modelo causal sobre los cognitivo-motivacionales del rendimiento académico", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (4), 499-519.

GRUPOS COOPERATIVOS EN COMPETICIÓN: UNA FORMA DE APRENDER MÁS EFECTIVA

Pilar Cubiles Sánchez- Pobre

RESUMEN

Hoy en día, es esencial introducir nuevos métodos de aprendizaje en nuestras universidades. El aprendizaje cooperativo es efectivo. Mejora la adquisición de conocimientos de nuestros alumnos, entrena sus habilidades sociales y les prepara para trabajar en el futuro mediante la adquisición de las necesarias competencias. Los grupos cooperativos pueden mejorar su rendimiento, introduciendo un elemento de competitividad entre distintos grupos. Este trabajo explica el método de aprendizaje cooperativo usado por la autora en sus clases, en las cuales la cooperación dentro de cada grupo se combina con la competición entre grupos distintos. Los primeros resultados obtenidos son alentadores.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo; Grupos cooperativos; Motivación; Competencias.

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

La búsqueda de una forma de docencia más eficaz, que logre un mayor y mejor aprendizaje de un elevado número de alumnos, me ha llevado a explorar diversas formas de enseñanza, empleando desde la clásica clase magistral (que considero necesaria y beneficiosa a la hora de exponer determinados aspectos de la asignatura que imparto), pasando por trabajos escritos en grupo en que los estudiantes exponían los resultados de sus investigaciones sobre algunos puntos del temario y resolvían problemas prácticos extraídos de la realidad, hasta presentaciones orales en las que los alumnos desarrollaban competencias tan necesarias como la de exponer y defender en público sus conocimientos, ideas y opiniones. Todos estos sistemas han ofrecido resultados positivos, cada uno en el contexto que le era propio. Si algo defiende es que no existe un método de enseñanza que deba erigirse como el método-rey y desplazar a todos los demás. Todos ellos tienen ventajas y todos ellos adolecen de defectos, por lo que cada método debe ser utilizado para desarrollar los aspectos cognitivos y las competencias para los que sea más adecuado. No todos los métodos son útiles para asimilar todo tipo de conceptos, conocimientos, habilidades o competencias. Cada uno de ellos es ideal para desarrollar unos determinados. La cuestión reside en saber cuál es el más conveniente en cada momento.

En cualquier caso, los métodos mencionados no agotan todas las posibilidades existentes. Mi búsqueda de nuevas y más provechosas formas de aprendizaje me llevó a participar en un taller de formación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla sobre “Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Uso del Portafolio Digital de Grupo”. Las ideas allí expuestas por las profesoras Consolación y M^a Dolores Gil²² me llevaron a plantearme la posibilidad de implantar las estrategias mencionadas en mis grupos y a estudiar en profundidad el aprendizaje cooperativo y sus posibles variantes. Esta comunicación es el resultado de dicha investigación y muestra el método que estoy aplicando actualmente.

El aprendizaje cooperativo no es comúnmente utilizado en nuestras aulas. Sin embargo, ha sido objeto de un análisis exhaustivo por numerosos autores, que no dudan en recomendar su implantación por considerar que es altamente beneficioso para los alumnos. En este sentido, Johnson, D.W, Johnson, R.T y Holubec, E.J (1999: 9) subrayan que eleva el rendimiento de los alumnos, ayuda a establecer relaciones positivas entre ellos y proporciona las experiencias necesarias para lograr “un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo”. En este trabajo expondré cómo, entre otros aspectos positivos, hemos constatado que la actitud general en las clases mejora, hay un absentismo prácticamente nulo y los alumnos prestan atención de forma constante.

La definición más precisa del aprendizaje cooperativo que hemos encontrado es la de Johnson, D.W, Johnson, R.T y Holubec, E.J (1999: 143), según la cual éste consiste en “el empleo didáctico de grupos reducidos con el fin de que los alumnos trabajen juntos para optimizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Deseamos destacar aquí dos puntos:

²² Quiero agradecer aquí el excelente trabajo de estas profesoras, que realizaron una fundamentada y entusiasta defensa del aprendizaje cooperativo, lo que despertó mi interés por el mismo.

Primero: La función del grupo no es la elaboración de un trabajo determinado entre todos pero sin conseguir “aprender”, sino que lo primordial es precisamente el aprendizaje de cada miembro del grupo de todo el tema que se está estudiando y no sólo de su parte. Esto diferencia los trabajos cooperativos de los trabajos en grupo tradicionales, los cuales tienen como meta entregar un trabajo antes de una determinada fecha.

Todos hemos tenido experiencias en las que era obvio que el trabajo se había dividido como un pastel y cada alumno conocía únicamente su parte. Es más, los alumnos consideraban su desconocimiento de las otras partes del trabajo normal y aceptable y lo admitían abiertamente ante el profesor. Yo he tenido experiencias de esto en tutorías programadas, donde los miembros del grupo me debían mostrar sus avances y plantearme las dificultades encontradas. Si alguno de los miembros no podía venir por algún motivo, los demás eran incapaces de comentar algo sobre la parte del compañero ausente y si se les preguntaba, se limitaban a excusarse con frases del tipo “es que esa parte no es la mía, la ha hecho otro compañero. Él vendrá en cuanto pueda para comentarlo”. Este tipo de contestación responde a la idea de que el trabajo se ve como una forma de obtener una determinada nota y no como una posibilidad más de aprender una materia, quizá más profundamente que limitándose a estudiar unos apuntes sin tener que reflexionar e investigar sobre la misma.

Segundo: La coletilla de la definición expuesta “optimizar su propio aprendizaje y el de los demás” es también trascendental. No basta con preocuparse de uno mismo y aprender de forma individual todos los contenidos, sino que en los grupos de aprendizaje cooperativo se estimula la colaboración y ayuda mutua para que todos los miembros alcancen el aprendizaje deseado. El alumno, por tanto, es responsable de cumplir tres obligaciones: elaborar su parte, aprender el contenido de todo el trabajo y asegurarse de que los demás pueden aprenderlo también, ayudándoles a lograrlo.

Los mismos autores citados, Johnson, D.W, Johnson, R.T y Holubec, E.J (1999: 21) enumeran cinco elementos que caracterizan al aprendizaje cooperativo. Son: la interdependencia positiva (todos dependen de todos); la responsabilidad individual y grupal (cada uno es responsable de su trabajo y el grupo de alcanzar los objetivos comunes); la interacción estimuladora; el aprendizaje de prácticas interpersonales y grupales y la evaluación grupal (los alumnos deben analizar si están alcanzando sus metas y las relaciones de trabajo son eficaces).

Existen numerosas técnicas que ponen en marcha este tipo de aprendizaje. Para una enumeración y sucinta explicación de los mismos se puede consultar a Ovejero, A (1990: 169 y ss) y a Slavin, R.E (1999: 147 y ss). Entre ellas, la empleada por nosotros se asemeja a la denominada Co-op co-op, ideada por Spencer Kagan, pero presenta algunas diferencias sustanciales respecto a ésta, que expondremos en las siguientes líneas.

2. OBJETIVOS

El uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en mis clases presenta los siguientes objetivos:

1. Incrementar la motivación de los alumnos.
2. Reducir el absentismo.

3. Mejorar el aprendizaje autónomo de los alumnos, de modo que puedan investigar y resolver problemas sin la constante intervención del profesor.
4. Lograr un aprendizaje de calidad a largo plazo, en contraste con la memorización en el último momento de datos que se olvidarán a los pocos días de haber realizado el examen.
5. Fomentar un clima de ayuda mutua, colaboración y estímulo entre los alumnos.

3. METODOLOGÍA

Como ya hemos mencionado, la metodología que estoy aplicando en mis clases no coincide exactamente con los ideados y explicados por otros autores, ya que he pretendido adaptar los métodos descritos por ellos a las necesidades de mis alumnos y a las circunstancias específicas en las que he debido aplicarlos. Debo aclarar que estoy usando este método de aprendizaje cooperativo junto con otras fórmulas de docencia. En cuanto a la importancia de los trabajos cooperativos en la calificación final de los alumnos, éstos sirven para modular la nota en función de los resultados obtenidos por el grupo al que pertenecen.

Como observación preliminar, debo precisar que la incorporación de los alumnos a los grupos cooperativos es absolutamente voluntaria. Quien no quiera participar puede obtener la máxima nota presentándose a los exámenes pertinentes. Eso sí, los estudiantes que participen podrán lograr incrementar su nota. En mi caso, doy un peso moderado a estas actividades. En concreto, el máximo que se puede obtener en cada parcial, sumando todos los trabajos y otras prácticas realizadas en grupo en clase, es tres puntos que se sumarán a la nota obtenida en el examen parcial. Además, para poder sumar los puntos, hay que obtener un mínimo de 4 sobre 10 en dicho examen. Si un estudiante saca más de 10 sumando los puntos, el exceso se puede utilizar para subir la nota en el otro parcial.

En las siguientes líneas, describiré el funcionamiento del método que estoy empleando. Los pasos que sigo son los siguientes:

PRIMERO: Elijo las partes del temario que pueden ser objeto de preparación por los alumnos ya que no todas son adecuadas. Deben ser partes ni excesivamente largas ni demasiado cortas y lo mismo ocurre con la complejidad de las mismas: no es conveniente que sean ni demasiado fáciles ni tan difíciles que desanimen al grupo a llevar a cabo su preparación.

Por otro lado, obviamente no pueden ser sobre temas que se deban impartir al inicio del curso, pues los alumnos deben tener un período de rodaje antes de comenzar a trabajar en los grupos cooperativos. Esto no quiere decir que los grupos no se formen en la primera semana, o que no puedan o deban realizar tareas menores en ese momento. Es más, recomendamos que, desde el principio, se hagan pausas en las explicaciones para que los grupos resuelvan algún problema práctico basado en lo recién aprendido. De esta forma, se lograrán tres objetivos: que los miembros del grupo se habitúen a trabajar juntos; que las clases sean más amenas y disponer de una retroalimentación instantánea del grado de comprensión de la explicación.

Ahora bien, los trabajos de mayor peso y complejidad deberían comenzarse a partir de la tercera o, mejor aún, la cuarta semana del curso. Si la realización de las mini-tareas ha ido bien, los estudiantes deberían estar maduros para enfrentarse con los trabajos de un contenido superior.

SEGUNDO: Formación de grupos. ¿Debe ser al azar, debe decidir el profesor en función de criterios como notas de años anteriores u otros, o conviene que sean los alumnos quienes decidan? Debo confesar que ningún método me convence plenamente. Tras enumerar las diversas posibilidades existentes, Johnson, D.W, Johnson, R.T y Holubec, E.J (1999:45) desaconsejan que sean los propios alumnos los que decidan con quién forman un grupo. Creen que ello puede llevar a que se distraigan y “elimina la posibilidad de que amplíen su círculo de relaciones”. Como mucho, entienden que podría ser útil llegar a la solución intermedia en que los alumnos indiquen sus preferencias y el profesor forme los grupos en parte en función de dichas preferencias y en parte, fundándose en criterios propios.

Después de reflexionar largamente, he dado libertad a los estudiantes para que elijan con quién quieren trabajar. Considero que, aún siendo cierto que la amistad previa de los componentes del grupo puede llevar a distracciones por temas personales, también grupos creados al azar o por el profesor pueden acabar hablando de temas intrascendentes. Todo depende del grado de madurez, responsabilidad e interés en la materia que tengan sus miembros. Por otro lado, en mi caso he optado por imponer grupos relativamente grandes (cinco miembros obligatoriamente) por lo que muchos grupos han tenido que integrar a personas a las que no conocían previamente, de modo que finalmente hay una solución intermedia “azar-estudiantes”, que supera algunos de los inconvenientes de ambas formas.

En esta fase, los alumnos deben elegir un nombre para llamar a sus grupos, lo que suele gustarles y se asigna una letra a cada miembro, la cual le corresponderá todo el curso. En concreto, la letra “A” corresponde a la primera persona del grupo por orden alfabético, “B” a la segunda y así hasta la “E” que corresponderá al quinto miembro.

TERCERO: Encargo a todos los grupos la realización de un trabajo de investigación teórico-práctico sobre un tema previamente elegido por mí. Dicho tema está dividido en subtemas y el azar decide quién dentro de cada grupo se encarga de cada uno de los mismos. Los estudiantes deben investigar y elaborar un informe por escrito fuera de clase. Posteriormente, cada alumno debe presentar y explicar su parte a sus compañeros de equipo, debiendo asegurarse de que todos lo entienden. Es el momento de debatir, preguntarse dudas, realizar puntualizaciones...

El profesor tiene un papel de apoyo en esta fase, tanto respecto a la preparación individual de cada parte como del debate común. Debe mostrarse accesible, de modo que los estudiantes sepan que pueden contar con él para que les asesore sobre fuentes o les explique aspectos complicados. Ahora bien, también deben saber que el grueso del trabajo les corresponde a ellos y que no pueden acudir al profesor para que éste les reemplace. En resumen, hay que estar disponible pero hay que saber poner límites a las peticiones de los alumnos, los cuales, en ocasiones, intentan que “les resuelvan la papeleta” sin esforzarse por hacerlo ellos mismos.

¿Qué hacer si surgen conflictos en el grupo? En un primer momento, no intervenir y dejar que ellos resuelvan sus diferencias. Sólo en casos extremos y después de que ellos lo hayan intentado un tiempo prudencial, intervenir como mediador escuchando a todas las partes y haciendo sugerencias, pero la solución final les corresponde a ellos. Hay que tener en cuenta que mediante los trabajos cooperativos no sólo aprenden contenidos sino también competencias. Saber “trabajar en grupo” incluye saber gestionar los conflictos que pueden surgir en su seno. Es indudable que ello les será muy útil a lo largo de su vida laboral.

CUARTO: Cada alumno debe elaborar dos preguntas tipo-test sobre la materia objeto de estudio e investigación. En clase, el grupo escogerá tres entre todas las aportadas por los miembros y las escribirá en tarjetas distintas, escribiendo el nombre del grupo en ellas y con la solución y una breve explicación en su reverso. De esta forma, el profesor podrá comprobar si están bien formuladas y resueltas. De hecho, se deberán eliminar aquéllas que tengan fallos de redacción o cuya solución sea incorrecta o las que sean excesivamente fáciles. En estos casos, el grupo será penalizado con una disminución de los puntos que pueden obtener en la fase de concurso.

QUINTO: Empieza la fase de competición, que fuerza a los alumnos a esforzarse al máximo por aprender para quedar bien ante su equipo y conseguir los deseados puntos positivos, que subirán la nota de todos los integrantes del grupo.

Se saca una letra al azar de la “A” a la “E” (letras de los miembros del grupo). Saldrán todos los estudiantes de cada grupo a quienes corresponda la letra. Cada estudiante recibirá una tarjeta con una pregunta tipo-test, que deberá responder. La tarjeta se toma al azar de la batería de preguntas disponible procedente de la fase anterior. Si, por casualidad, la pregunta procede del grupo del estudiante que debe responderla, se toma otra tarjeta distinta. Si el estudiante responde acertadamente, su grupo tendrá un punto positivo. Si falla, el punto será para el grupo que ideó la pregunta.

Como puede observarse, todos deben dominar todo el contenido del trabajo, pues nunca se sabe quién va a tener que responder una pregunta ni sobre qué aspecto del trabajo la tendrá que responder. De este modo, es más difícil que haya alumnos pasivos que no participen o no se enteren de lo que están haciendo. El espíritu de grupo motiva a los peores estudiantes a esforzarse y estimula la ayuda mutua para que todos puedan alcanzar un grado de aprendizaje adecuado.

El hecho de dar puntos a quien ha elaborado la pregunta contestada erróneamente es para incentivar a los estudiantes a que formulen preguntas de cierta complejidad, pues, en caso contrario podría tenderse a plantear preguntas demasiado fáciles para que todos acertaran siempre.

SEXTO: En la fase final, los grupos deben presentar por escrito su trabajo completo con un determinado formato. Esta es la segunda fase competitiva entre grupos.

Los trabajos serán objeto de exposición a todos los grupos y los alumnos deberán votar cuál es el mejor. Los miembros del trabajo escogido serán premiados con un positivo extra. Si hay muchos grupos, pueden darse positivos a los dos o tres mejores, para que los alumnos no se desanimen pensando que es imposible obtener el punto.

El valor que se le dé al “positivo” dependerá de cada profesor y del peso que se le quiera dar a estos trabajos en la nota final. Hay que tener en cuenta que, al margen de los

positivos mencionados, lo que se pretende es que todos aprendan todo. Por eso, lo aprendido mediante los trabajos se pregunta en el examen parcial. De este modo, se consigue estimular a los estudiantes a realizar trabajos de calidad, ya que es obvio que irá en interés de todos que el contenido del trabajo sea lo más completo posible.

4. RESULTADOS

Debo puntualizar que los resultados aquí expuestos no son completos, pues todavía no han tenido lugar las pruebas o exámenes individuales, en los que pueda apreciar si los resultados académicos son mejores que cuando he empleado otros métodos de enseñanza. Sin embargo, quiero manifestar mi satisfacción por los resultados obtenidos hasta ahora, ya que gran parte de los objetivos que me planteé en un inicio han sido plenamente logrados.

En primer lugar, la participación de los alumnos ha sido aplastante. De 150 alumnos que forman mi grupo, 140 se incorporaron a los grupos de trabajo cooperativo, a pesar de que éstos eran voluntarios y, de hecho, se podía obtener la máxima nota sin participar. Los que no lo hicieron justificaron su elección afirmando tener problemas personales o cuestiones de trabajo que les impedían acudir a clase.

En segundo lugar, prácticamente no falta nadie a clase y cuando lo hacen por motivos médicos u otros, manifiestan su preocupación porque “están fallando a sus compañeros” y no quieren quedar al margen de las actividades de grupo que se realizan durante las mismas.

Además, los estudiantes están altamente motivados. Participan muchísimo en clase, se ayudan entre sí y son capaces de realizar trabajos y tareas en los que todos aprenden sobre lo que están estudiando o practicando. Los estudiantes más brillantes explican a los demás lo que ellos han aprendido. De esa forma, ambos ganan, el más brillante porque al tener que explicar lo que sabe, profundiza e interioriza lo asimilado y los demás porque logran comprender aspectos mucho más fácilmente que si se hubieran enfrentado solos con la materia.

En cualquier caso, quería conocer la opinión de los estudiantes sobre los grupos de trabajo cooperativo. Para ello, les pedí que rellenaran de forma anónima unos cuestionarios. Ciento veintiocho alumnos me lo entregaron. El cuestionario fue el siguiente:

CUESTIONARIO SOBRE LOS GRUPOS DE TRABAJO COOPERATIVO

<p>¿CÓMO FORMÁSTEIS EL GRUPO? Azar. Entre amigos. Algunos miembros son amigos, otros por azar. Otros (especificar).....</p>
<p>MENCIONA DOS VENTAJAS DE ESTOS GRUPOS: A..... B.....</p>
<p>MENCIONA DOS INCONVENIENTES DE ESTOS GRUPOS: A..... B.....</p>
<p>¿HAS TENIDO ALGUNA VEZ UN CONFLICTO EN UN GRUPO? SI/ NO ¿CÓMO LO RESOLVÍSTEIS?..... </p>
<p>EN EL GRUPO: Siempre hago la parte que me corresponde lo mejor posible. Algunas veces no he podido cumplir con la parte asignada. Hago mi parte y ayudo a los demás a hacer la suya si tienen problemas.</p>
<p>EN EL GRUPO: Todos los miembros participan activamente y cumplen con sus obligaciones. Algunos miembros no cumplen con sus obligaciones.</p>
<p>EN EL GRUPO: Todos revisamos el trabajo de todos para asegurarnos de que estamos satisfechos del resultado final y de entender todo para aprenderlo. Cada uno hace su parte, luego las unimos en un documento, revisando por encima la coherencia del conjunto.</p>
<p>LOS TRABAJOS COOPERATIVOS SIRVEN PARA: Mejorar la nota. Mejorar la nota y aprender contenidos. Mejorar la nota, aprender contenidos y adquirir competencias que serán útiles en el mundo laboral. Nada.</p>
<p>¿DEBERÍAN SER LOS ESTOS TRABAJOS OBLIGATORIOS? SI/ NO</p>
<p>¿CÓMO APRENDO MÁS? Con clases tradicionales: Apuntes y manuales. Trabajando en grupos cooperativos. Realizando trabajos individuales</p>

Las respuestas de los alumnos resultaron sumamente interesantes y nos dan una idea clara de cómo perciben los estudiantes universitarios los trabajos que comentamos.

La primera pregunta tenía como objetivo saber qué criterio había determinado que los estudiantes se integraran en uno u otro grupo. Como ya he comentado, di absoluta libertad a los estudiantes a la hora de formar los grupos de trabajo, imponiéndoles únicamente el número de miembros, que debía ser de cinco (escogí este número únicamente por el elevado número de alumnos de mi grupo, 150, ya que deseaba tener un número de grupos manejable). Un 46,87% respondió que habían formado en grupo entre amigos, un 6,25%, entre amigos y compañeros, otro 6,25% al azar y un 40,62%, parte entre amigos, parte al azar. Considero que esta distribución es satisfactoria, pues hay

muchos grupos donde el azar ha llevado a ampliar el círculo de conocidos, sin romper por ello la confianza que inspira trabajar con personas a las que se estima.

De gran interés resultan las respuestas dadas por los alumnos a la segunda y tercera pregunta del cuestionario, referidas a las ventajas e inconvenientes de los trabajos en grupo. Entre las primeras, las más citadas son, por este orden: Mayor comprensión de la materia; poder resolver dudas con ayuda de los compañeros; encontrar nuevas ideas y conocer otros puntos de vista y aprender a trabajar en equipo. También se mencionan con asiduidad la posibilidad de conocer a más personas; lograr un mejor aprendizaje así como fomentar el compañerismo y la solidaridad en el aula. En menor medida aparecen: aprender a intercambiar y respetar otras opiniones; el fomento del trabajo diario y la participación activa en clase. Destaca que algunos manifiestan que las clases son más amenas y dinámicas y que se incrementa el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje de la materia.

En cuanto a los inconvenientes, un tercio de los estudiantes repiten dos principales. El primero es la dificultad de compatibilizar horarios y disponibilidad de los miembros del grupo, especialmente entre aquéllos que, por no vivir en Sevilla capital, tienen más dificultades para quedar con los demás estudiantes. El segundo gran problema lo constituye el temor a la disparidad de las aportaciones de los miembros. Los alumnos consideran que muchos compañeros no trabajan tanto como los demás, lo que perjudica al grupo en su conjunto.

Esta queja contrasta con la respuesta dada a la quinta cuestión, donde preguntados por sus aportaciones al trabajo del grupo, sólo tres personas admiten que “Algunas veces no he podido cumplir con la parte asignada”, lo que supone un 2,34% del total, siendo un 26,57% los que afirman hacer su parte y un elevado 67,18% los que no sólo hacen su parte sino que ayudan a los demás (hay un 3,9% restante que no contesta). Por otro lado, cuando analizan el comportamiento de los demás miembros, un 72,66% afirma que “Todos los miembros participan activamente y cumplen con sus obligaciones” frente a un 22,65% que estima que “Algunos miembros no cumplen con sus obligaciones” y un 4,68% que se abstiene de contestar. Es evidente que son más críticos con los demás que con ellos mismos.

Los alumnos manifiestan su preocupación por el hecho de que su nota dependa del comportamiento de otros y consideran negativo que ésta sea global para el grupo, especialmente porque el fallo de uno repercute en los demás. Curiosamente, varios estudiantes clasifican como inconveniente el hecho de tener una mayor responsabilidad. En palabras textuales de uno de ellos: “Si fallas, quedas mal”, lo que no le resulta aceptable. Comprendo que les preocupe salir perjudicados por el comportamiento de otros, pero incentivar la responsabilidad individual y el compromiso con el grupo es muy positivo, pues los alumnos tendrán un incentivo externo que podría estimular a los estudiantes que tengan un menor interés inicial en el propio aprendizaje.

Otro problema mencionado reiteradamente es la posibilidad de que surjan conflictos o desacuerdos en el seno del grupo. Nuevamente, este temor contrasta con la respuesta a la cuarta pregunta, donde tan solo un 16,4% manifiesta haberlos experimentado. De ellos, un tercio se resolvieron dialogando, lo que nos lleva a que sólo un 10,93% de los alumnos han sufrido conflictos graves que no tuvieron una solución satisfactoria pues bien se ignoraron, bien terminaron en expulsión de un miembro, bien se

culminó el trabajo únicamente gracias a un sacrificio mayor por parte de los componentes no conflictivos del grupo.

En cuanto a la utilidad que le encuentran a los trabajos, hay una mayoría relativa, un 43,75% del total, de los que piensan que su utilidad es múltiple, pues les sirve para mejorar la nota, aprender contenidos y adquirir competencias. Un 32,03% opina que mejora nota y aprende contenidos, un 7,03% considera que sólo les sirve para subir nota mientras que un 16,40% manifiesta que los trabajos no les sirven para nada. A ellos hay que unir un 0,78% que no contesta. Pues bien, llama la atención que casi uno de cada seis alumnos califique de inútiles los trabajos. Cuando se analizan las ventajas e inconvenientes que este grupo de descontentos enumera, su principal queja es que los resultados del grupo y su nota dependen de otras personas, las cuales no siempre se esfuerzan tanto como ellos. Sin embargo, también admiten que los trabajos en grupos cooperativos presentan ventajas como las ya comentadas anteriormente. Sólo uno de los alumnos contesta irónicamente “¿Las hay?” y se queja de “tener que hacer de *padres* sobre el resto del grupo”.

A pesar de que siempre sería deseable que el sistema gustara a todos, es ingenuo creer que ello pueda tener lugar. Todo método tiene sus detractores y en cualquier caso, destaca que un 75,78% considera que les sirve para aprender más, ya sea únicamente contenidos o bien, contenidos y competencias que les serán útiles en la vida laboral. En cualquier caso, hay que destacar que un 77,34% apoya que este tipo de trabajos sean voluntarios frente a un 17,96% que opina que deberían ser obligatorios y un 4,68%, que prefiere no pronunciarse al respecto. Como ya indiqué, yo no impongo los trabajos cooperativos sino que éstos son voluntarios.

Finalmente, desearía comentar la última pregunta planteada en el cuestionario, relativa a cómo estiman los alumnos que aprenden más. Las opiniones en este punto están bastante divididas. Para un 42,19%, se aprende más mediante los trabajos en grupo mientras que un 35,15% prefiere las clases tradicionales y un 11,72% opta por los trabajos individuales y un 10,94% no contesta o no manifiesta una preferencia por una de las formas. Estos datos nos llevan a pensar que una mezcla de los dos primeros métodos mencionados es lo mejor y concuerda con lo que realizamos en clase.

En definitiva, en mi opinión, los estudiantes aprenden más y mejor la materia y desarrollan habilidades sociales y competencias como las de trabajar en grupo y expresarse correctamente. Además, los trabajos cooperativos les prepararán para llevar a cabo su aprendizaje a lo largo de toda su vida pues sabrán cómo encontrar información, analizarla y aplicarla en problemas concretos. Las opiniones de los estudiantes son muy variadas, pero de los datos analizados se deduce que hay más alumnos a favor que en contra de la implantación de los grupos cooperativos y que, en general, lo consideran positivo para su aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje cooperativo es extremadamente eficaz. Mediante el mismo, los estudiantes logran un aprendizaje de calidad, tanto de contenidos específicos de la materia en la que se aplique como de competencias y habilidades que le serán extremadamente útiles a lo largo de su vida y especialmente en el mundo laboral. Saber preparar informes de forma autónoma, ser capaces de integrarse en un equipo, hacerlo funcionar y resolver

los conflictos que puedan surgir son competencias que demandan día a día las empresas. Esta forma de aprendizaje prepara al alumno para todo ello.

Además, las clases resultan más amenas para los alumnos. Éstos se muestran muy comprometidos con su trabajo. No faltan a clase si pueden evitarlo y están altamente motivados, lo que demuestran mediante su participación constante en las actividades grupales y de la clase en su conjunto. El saberse responsables de la suerte de su grupo y sentirse respaldado por el mismo les da seguridad en sí mismos y les impulsa a aprender más y mejor. Por todo ello, estimamos que el uso del aprendizaje cooperativo es recomendable en la docencia universitaria.

Los estudiantes apoyan la realización de trabajos cooperativos, siempre que éstos sean voluntarios. Las ventajas que reconocen al sistema bastarían para defender su implantación. Así, si ellos estiman que logran un mejor aprendizaje, mayor comprensión de la asignatura, saber trabajar en equipo, fomentar el compañerismo y el compromiso con su trabajo, ello supera los inconvenientes alegados. Entre éstos, los dos más destacados son la dificultad de reunirse por incompatibilidad de horarios y el miedo a que otros miembros del grupo no trabajen lo suficiente, perjudicando así los resultados obtenidos.

Antes de finalizar, deseamos subrayar que para poder implantar este método de aprendizaje se precisa no sólo la buena voluntad de los profesores y de los alumnos sino que es necesario que los gestores universitarios se impliquen y traten de facilitar la tarea de los docentes. Impartir clases usando este método de trabajo cooperativo no es tarea fácil. Se precisa mucho tiempo, aún en clases con un número relativamente reducido de alumnos. Por ello, es necesario que el número de alumnos matriculados en una clase no exceda de cincuenta o sesenta. Con más alumnos, el aprendizaje logrado no alcanzará probablemente la misma calidad, pues el profesor no podrá supervisar y apoyar adecuadamente a todos los estudiantes.

Por otro lado, las clases no están preparadas para que los alumnos puedan trabajar juntos en ellas. Lo ideal sería contar con clases en donde las bancas estuvieran diseñadas para tal fin. Como reconocemos que ello es complicado de conseguir, al menos debería limitarse el número de alumnos por aula, de modo que sobraran asientos para que los grupos pudieran estar separados unos de otros lo suficiente para no interferir entre ellos. También es aconsejable que las bancas sean móviles para evitar que los alumnos tengan que adoptar posturas verdaderamente incómodas que pueden repercutir negativamente en el buen funcionamiento de los grupos de trabajo.

En definitiva, todos: docentes, estudiantes y gestores debemos hacer lo que esté en nuestra mano para lograr un aprendizaje de calidad en la universidad. El aprendizaje cooperativo puede ayudarnos a ir en esa dirección.

BIBLIOGRAFÍA

Johnson, D.W, Johnson, R.T y Holubec, E.J (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós Educador.

Slavin, R. E.(1999). Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica. Aique.

Ovejero, A.(1990) El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona. PPU.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ESTUDIOS TURÍSTICOS DE POSTGRADO: DISEÑO METODOLÓGICO Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Eva M^a Buitrago Esquinas²³

RESUMEN

En este trabajo se desarrollan los elementos metodológicos fundamentales para la aplicación del aprendizaje cooperativo a la asignatura “Financiación Pública de Iniciativas Turísticas” del Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo de la Universidad de Sevilla. Tras analizar las particularidades de los estudiantes y las características de la asignatura, consideramos que la *Metodología de Aprendizaje Activo centrada en la elaboración de un trabajo cooperativo* para el conjunto del grupo podía ser la más adecuada. Así mismo, se realiza una primera evaluación de resultados de los cursos 2008-09 y 2009-10. Para ello, se diseñan dos cuestionarios: uno que se les pasa a los alumnos al finalizar el periodo lectivo y, otro, que se realiza a los egresados un año después de terminar sus estudios. Los resultados obtenidos avalan la metodología docente planteada: mejora la motivación, se consigue un aprendizaje significativo, el aprendizaje contribuye al desarrollo personal y profesional del estudiante (mejora la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad para recopilar y analizar información desde distintas fuentes, el análisis crítico, la reflexión, la argumentación de ideas y facilita la búsqueda de empleo).

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Metodologías de Aprendizaje Activo, TIC, Innovación docente en economía y turismo.

²³ Este trabajo es resultado del proyecto de Innovación Docente “Aprendizaje cooperativo en el Master Universitario en Dirección y Planificación del Turismo”, financiado por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Sevilla (Línea 9 del I Plan Propio de Docencia: Proyectos de Innovación y Mejora Docente). Agradecemos el excelente trabajo realizado por la becaria de apoyo al proyecto: Marta Trujillo López.

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

La cooperación consiste en que un grupo de personas trabajen juntas para lograr un objetivo común. En un trabajo cooperativo los individuos buscan obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson 1989a). Este método es opuesto al aprendizaje competitivo e individualista, donde los alumnos trabajan en contra de los demás.

Para que exista cooperación deben de tenerse en cuenta cuatro elementos fundamentales (Johnson, Johnson y Holubec 1999): el primero de ellos es la interdependencia positiva. Para que el aprendizaje cooperativo se lleve a cabo con éxito, es necesario que los miembros de un equipo sean conscientes de que su trabajo beneficia a todos los integrantes. En segundo lugar aparece la responsabilidad, tanto a nivel individual como grupal. Cada miembro es responsable de una tarea y debe asumir el compromiso de alcanzar los objetivos propuestos. Otro elemento fundamental es la interacción estimuladora. Todos los componentes del grupo deben trabajar juntos, apoyándose los unos a los otros y compartiendo los recursos de los que disponen. Finalmente, el último elemento del aprendizaje cooperativo es la evaluación grupal. Para que funcione, los miembros del equipo deben analizar minuciosamente su forma de trabajar, para poder mejorar aquellos aspectos que no hayan resultado eficaces.

El aprendizaje cooperativo hace referencia a un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se han de provocar en un proceso de enseñanza-aprendizaje tanto dentro como fuera del aula (González y García 2007). Es necesario que el alumno se involucre en el proceso de aprendizaje tanto con el docente como con sus compañeros de clase. Las ventajas del aprendizaje cooperativo han sido contrastadas en numerosas investigaciones. En los trabajos de Johnson y Johnson, 1989b y de García, Traver y Candela, 2001 se realiza una revisión de los más relevantes. Entre las ventajas del aprendizaje cooperativo cabe destacar: la mejora de la motivación, del esfuerzo, mejora la retención a largo plazo, mejora el razonamiento y el pensamiento crítico, posibilita el aprendizaje de actitudes y valores, potencia el espíritu de equipo, las relaciones sociales, la integración y la autoestima.

No obstante, hay que tener en cuenta que no siempre es posible formar grupos de trabajo cooperativo. A pesar de que el docente planteé un aprendizaje cooperativo, las circunstancias concretas de un curso pueden condicionar que los grupos que se formen sean grupos de aprendizaje tradicionales (Johnson, Johnson y Holubec 1999). En general, es necesario que los grupos no sean muy numerosos, que haya una actitud positiva hacia el trabajo cooperativo, que haya buenas relaciones entre el grupo y con el profesorado, que la organización del trabajo esté muy sistematizada y los materiales recomendados bien seleccionados.

El Aprendizaje Cooperativo forma parte de los Modelos de Aprendizaje Activo. La labor docente en estos modelos se centra principalmente en ayudar al estudiante a aprender: se persigue la autonomía del alumno en su aprendizaje (Monereo y Pozo 2003). Todo ello, posibilita la correcta adquisición de las competencias vinculadas al *saber ser* y *saber hacer*. De este modo, los Modelos de Aprendizaje Activo permiten superar gran parte

de los problemas que viene generando la metodología docente tradicional: mejora la motivación de los alumnos, potencia el pensamiento crítico y la capacidad para relacionar conceptos y aplicarlos a la realidad (Anguis 2007; Planella 2009).

Por otro lado, el rápido y continuo avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está creando nuevas posibilidades para los nuevos modelos de aprendizaje (Barajas y Álvarez 2003; Cebrian 2003; Sangrá y González 2004). Por ello, hemos apoyado la propuesta metodológica que realizamos en la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla (*Sistema de aprendizaje Blackboard*).

2. OBJETIVOS

Tras analizar las particularidades de los estudiantes del Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo y las características de la asignatura objeto de este proyecto de innovación docente, consideramos que la *metodología de aprendizaje activo centrada en la elaboración de un trabajo cooperativo* para el conjunto del grupo podía ser la más adecuada.

- En este sentido, el Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo admite un número reducido de alumnos (un máximo de 15 a 20 alumnos por itinerario) que se caracterizan por tener elevados niveles de formación previa, una gran motivación por el aprendizaje y, en su mayoría, ya se han enfrentado al mercado laboral. La titulación de la que proceden y la experiencia previa es muy heterogénea; lo que enriquece notablemente al grupo.

- Las competencias que se plantea entrenar la asignatura “Financiación Pública de Iniciativas Turísticas” son de carácter eminentemente práctico: aplicación a la realidad actual de contenidos previamente adquiridos. Las competencias específicas son:

1. Aplicar instrumentos de planificación.
2. Conocer las principales fuentes de financiación pública de las que dispone el sector turístico.
3. Diseñar, aplicar y evaluar las políticas de financiación pública de las que dispone el sector turístico.

Con relación a las competencias transversales, se pretende: mejorar la capacidad para trabajar en equipo, mejorar la capacidad para recopilar y analizar información desde distintas fuentes, mejorar el análisis crítico, la reflexión y la argumentación de ideas.

De este modo, el **objetivo final** del proyecto es *el diseño, puesta en marcha y evaluación de los resultados de un sistema de Aprendizaje Cooperativo* en la asignatura Financiación Pública de Iniciativas Turísticas que se imparte en el Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo de la Universidad de Sevilla.

3. METODOLOGÍA

El presente proyecto se ha estructurado en cuatro *FASES*:

1. Análisis del perfil de los alumnos, concreción de las competencias vinculadas a la asignatura y diseño de las líneas generales de la metodología docente propuesta.
2. Elaboración del material y diseño del curso en la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla.
3. Puesta en práctica de la metodología propuesta durante el periodo lectivo.
4. Evaluación de los resultados.

Fase 1. Diseño de las líneas generales de la metodología propuesta:

Dadas las características de los alumnos del Master y las competencias de la asignatura, la metodología docente elegida se basa en la **elaboración de un trabajo de investigación cooperativo** en el que el conjunto de la clase elabora el material básico de la asignatura.

Los contenidos de la asignatura se estructuran en cuatro grandes bloques que están totalmente interrelacionados: financiación pública de iniciativas turísticas desde la Unión Europea, desde la Administración Central Española, desde la Comunidad Autónoma de Andalucía y desde los Entes Locales; por lo que el trabajo cooperativo propuesto se divide siguiendo este criterio.

Se agrupa la clase en cuatro equipos de trabajo y se le asigna a cada grupo uno de estos cuatro bloques. El objetivo de cada uno de los **trabajos parciales** es que los grupos analicen en profundidad las fuentes de financiación pública de iniciativas turísticas existentes en el nivel administrativo que se le haya asignado. Deben ser capaces de: buscar, seleccionar, sistematizar y analizar la información; establecer los objetivos perseguidos e identificar los instrumentos utilizados para ello; determinar los beneficiarios y destinatarios de la financiación; determinar los procedimientos de solicitud y, finalmente, realizar una evaluación de los programas concretos haciendo una valoración del papel que juegan las distintas fuentes de financiación pública en la actividad turística.

Los cuatro trabajos parciales son paralelos y están totalmente relacionados. Por ello, la metodología propuesta para su elaboración se basa en el **trabajo cooperativo** de todos los grupos. Aunque cada grupo sea responsable de un nivel administrativo concreto, deberá seguir, completar y comentar el trabajo parcial del resto de compañeros. A lo largo del curso, los distintos grupos deberán intercambiar la información que consideren puede ser de interés para los demás. Para facilitar este intercambio se creará un **foro de "trabajos"** en la plataforma de enseñanza virtual. Por otro lado, se dedicará la primera parte de cada una de las clases a la puesta en común de los avances realizados por cada grupo.

Dado que todos los esquemas de trabajo son similares y los diversos niveles administrativos tienen numerosos elementos en común (ej.: la Administración Central Española es receptora de fondos de la Unión Europea y, a su vez, otorga financiación a las

CCAA y Administraciones Locales), es seguro que todos los grupos encontrarán información que puede ser de interés para otros y tendrán criterios más que razonados para realizar aportaciones.

El guión de todos los trabajos parciales y esquema de trabajo de todos los grupos es muy similar, únicamente los distingue el ámbito de aplicación. Este hecho posibilita que todos los alumnos vayan adquiriendo las mismas competencias básicas y, al mismo tiempo, que vayan obteniendo información concreta de su nivel administrativo para la elaboración del documento final.

Las primeras clases teóricas se dedican a la organización del trabajo. Igualmente, durante estas primeras sesiones el profesor explica los conceptos básicos de la materia tanto los comunes como los específicos de cada nivel administrativo. Se asesora para la elaboración de los guiones provisionales, para la planificación del trabajo del grupo y se orienta en la búsqueda de información. Para todo ello, se cuenta con el apoyo de un **antiguo alumno** del curso anterior (becario de este proyecto de innovación). Consideramos que puede ser una aportación interesante el intercambio de opinión y la orientación que puede proporcionar un egresado.

En el momento en que cada grupo de trabajo haya recopilado y analizado la información necesaria para la elaboración de su proyecto y haya completado un pequeño borrador del mismo, deberá acudir, al menos, a una **tutoría obligatoria** en la que se valorará la marcha del mismo, se resolverán las dudas que hayan podido surgir y se reorientará aquello que no se considere adecuado.

Una vez terminadas las **versiones provisionales** de los cuatro trabajos parciales, serán colgados en la plataforma de enseñanza virtual y **expuestos** ante el resto de compañeros para reflexionar, debatir sobre ellos y realizar las aportaciones que se consideren oportunas (esto se realizará durante las últimas clases prácticas).

De manera previa a la exposición, los alumnos individualmente deberán realizar una **evaluación razonada de cada trabajo**. Para orientar esta evaluación, el profesor facilitará una rúbrica de corrección (anexo 1). A partir de estas evaluaciones y de los comentarios que puedan surgir durante la exposición, se redactará el trabajo global cooperativo.

Una vez realizadas exposiciones, cada grupo deberá redactar **la versión definitiva** de su parte: se homogeneizaran los trabajos, se evitaban duplicidades, se completará lo que falte y se elaboran las conclusiones parciales. Cada grupo debe subir la versión definitiva a la plataforma. El profesor redactará la introducción, metodología y fuentes y enlazará los trabajos. A partir de este material cada alumno individualmente deberá elaborar las **conclusiones del trabajo global**; que serán debatidas durante la última sesión de clase. A partir de los resultados a los que se llegue en esta sesión, se consensuarán las conclusiones que finalmente se incluirán en el trabajo global.

El **resultado final** será un documento que incluya las fuentes de financiación pública de iniciativas turísticas desde todos los niveles administrativos para el año en curso. Dado que no existe ningún documento de estas características publicado y que es tremendamente interesante disponer de él para el perfil del alumno del master, obtener un buen documento final es un objetivo común a todos los grupos. Para reforzar aún más

este objetivo, el profesor plantea la posibilidad de publicar el informe en el caso de que su calidad lo permita.

Fase 2. Elaboración del material y diseño del curso en la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla

Como herramienta de apoyo se utiliza la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla (Sistema de aprendizaje Blackboard).

- En el *módulo de contenidos* se crean cuatro tipos de carpetas (imagen 1):

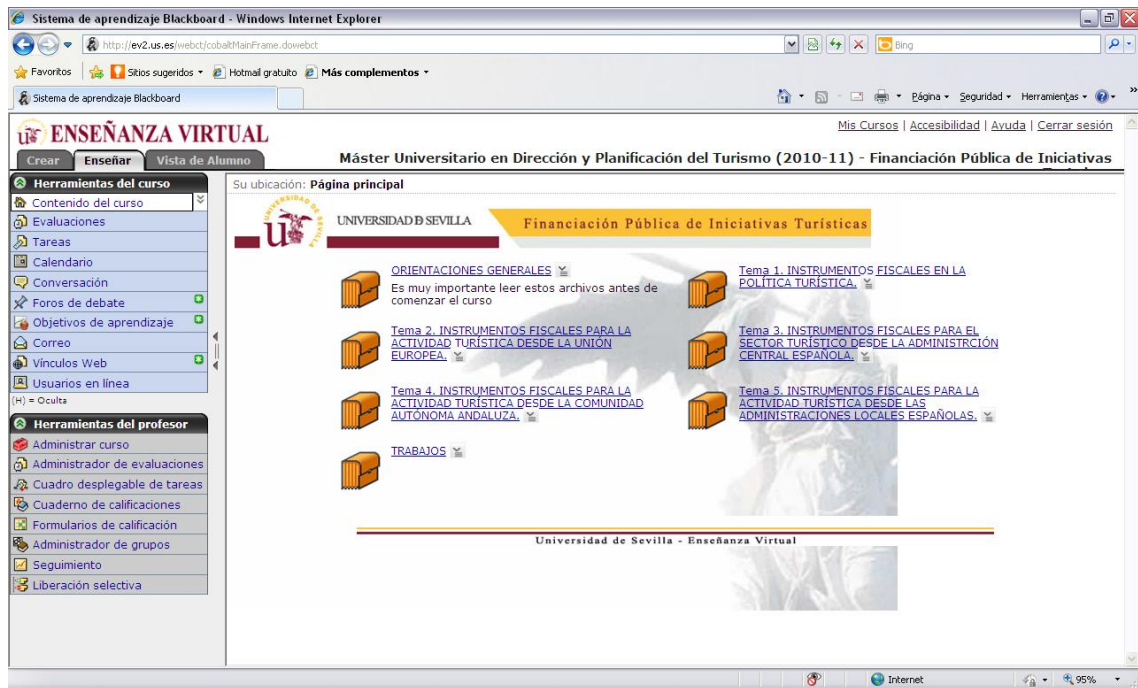


Imagen 1. Curso "Financiación Pública de Iniciativas Turísticas". Módulo de contenido (Fuente: Plataforma de Enseñanza Virtual. Universidad de Sevilla)

- Una carpeta inicial de "orientaciones generales" en la que se incluye la explicación detallada de la metodología docente propuesta: objetivos, contenidos, orientaciones para la elaboración de los trabajos y sistema de evaluación.
- En la carpeta del primer tema se incluye el material necesario para el aprendizaje de los conceptos generales básicos para la elaboración de los distintos trabajos parciales y el trabajo global cooperativo.
- Una carpeta para cada trabajo parcial (temas 2 a 5). En cada una de ellas, al inicio del curso el profesor incluye un guión orientativo de los aspectos a analizar y las referencias bibliográficas básicas para la elaboración de cada trabajo. Asimismo, conforme los distintos grupos van elaborando sus informes colgarán los resultados y las presentaciones de los mismos.
- Una carpeta en la que al final del curso se colgará el documento final fruto del trabajo cooperativo de todos los alumnos.

Por otro lado, se diseñan varios tipos de *foros*:

- “Aspectos generales de la asignatura”: En este foro se puede consultar cualquier aspecto general vinculado con la organización de la asignatura: contenidos, sistema de evaluación, tareas, fechas de entrega, calificaciones, etc.
- “Dudas acerca del contenido teórico”: El objetivo fundamental de este foro es aclarar cualquier duda acerca del contenido teórico de la asignatura. Se puede participar exponiendo dudas o contestando a las de otros compañeros.
- Un foro para cada uno de los cuatro “trabajos parciales” en torno a los que se estructura el trabajo final. En estos foros se publicarán periódicamente los avances que se vayan realizando en cada uno de los trabajos, de modo que todos los alumnos puedan consultar lo que están realizando el resto de compañeros y puedan realizarse aportaciones mutuas. Asimismo en estos foros se colgarán los borradores de los trabajos antes de las exposiciones y las evaluaciones y los comentarios que realicen los alumnos de cada uno de dichos borradores.
- Un foro para el “trabajo global cooperativo” en el que se colgará el documento final y las conclusiones que cada alumno individualmente realice sobre el mismo.
- “Noticias generales de interés”: En este foro se puede colgar y comentar cualquier información que se considere de interés profesional para los alumnos del Master en Dirección y Planificación del Turismo: noticias, becas, prácticas, ofertas de trabajo, etc.
- “Propuestas de mejora”: A diferencia de los anteriores, este foro es anónimo y no evaluable. Su objetivo es que, desde el inicio del curso, se puedan realizar sugerencias y expresar la opinión sobre cualquier aspecto relacionado con el desarrollo de la asignatura.

Todos estos de foros se han diseñado con el objetivo de que los alumnos intercambien distintas informaciones, planteen y resuelvan dudas y debatan entre ellos los aspectos de interés. De este modo, el papel del profesor se limita a organizar los contenidos, moderar y resolver aquellos aspectos que vayan específicamente dirigidos a él o aquellos en los que se detecte algún error por parte de los alumnos.

Fase 3. Puesta en práctica de la metodología propuesta durante el periodo lectivo.

La puesta en práctica de la metodología propuesta durante el periodo lectivo ha seguido la siguiente organización:

La primera sesión es una clase práctica en la que se explica la metodología propuesta para el aprendizaje de la asignatura y se organiza el trabajo cooperativo: se distribuyen los trabajos parciales y se orienta la búsqueda de información.

Las siguientes tres sesiones tienen un carácter teórico-práctico. Durante la primera parte de estas clases el profesor explica los conceptos básicos de la materia tanto los comunes como los específicos de cada nivel administrativo. La última media hora se dedica a una puesta en común de los avances realizados por los distintos grupos y al intercambio de información.

Al final de estas sesiones los cuatro grupos deben tener terminada la versión provisional de los trabajos parciales y colgada en la plataforma de enseñanza virtual. El resto de compañeros realizarán una evaluación de los trabajos sobre la base de la rúbrica de corrección facilitada por la profesora.

Se dedicarán las siguientes cuatro sesiones a la exposición de los trabajos parciales. Al final de las exposiciones se redactarán la versión definitiva del trabajo global y cada alumno individualmente elaborará las conclusiones finales del mismo. Estas conclusiones serán debatidas en la última sesión del curso.

Fase 4. Evaluación de los resultados.

Para la evaluación de los resultados se han realizado dos tipos de cuestionarios. El primero tiene como objetivo conocer la opinión de los alumnos sobre la contribución de la metodología propuesta al aprendizaje de la asignatura (anexo 2). Este cuestionario se les pasa anónimamente a los estudiantes cada año al finalizar el periodo lectivo a través de la plataforma de enseñanza virtual. El segundo cuestionario tiene como objetivo valorar la contribución de los conocimientos, capacidades y aptitudes adquiridos con la asignatura al desarrollo profesional y personal del alumno (anexo 3). Se les pasa, al menos, un año después de haber terminado el Master.

CUESTIONARIO 1. Encuesta de evaluación de la asignatura a los alumnos

El primer cuestionario consta de 17 preguntas. En su mayoría estas preguntas tienen dos partes: una parte cerrada en la que hay que valorar una serie de ítems del 1 – nada- al 5 –mucho- y otra parte abierta en la que el alumno puede señalar las aportaciones y limitaciones de cada uno de los elementos de la metodología propuesta y realizar las recomendaciones que considere oportunas. Estas preguntas se pueden dividir en varios bloques:

- El primer bloque (ítem 1 a 7) tiene como objetivo conocer la opinión de los alumnos sobre la contribución del *trabajo cooperativo* propuesto al aprendizaje de la asignatura. En este sentido, se pregunta sobre: la metodología de aprendizaje cooperativo, sobre la estructura en cuatro trabajos parciales, sobre las exposiciones, sobre la tarea de realizar aportaciones y comentarios a los trabajos de los compañeros, sobre la tarea de realizar las conclusiones finales del trabajo global.
- El segundo bloque (ítem 8 a 9) hace referencia las *orientaciones ofrecidas por el profesor* y al *trabajo realizado en el aula*.
- En el tercer bloque (ítem 10) nos planteamos como objetivo conocer la opinión de los estudiantes sobre la aportación de la utilización de la *plataforma de enseñanza virtual* al aprendizaje de la asignatura.
- El cuarto bloque (ítem 11 a 12) hace referencia a la adecuación de los *contenidos* y al *sistema de evaluación*.
- En el último bloque (ítem 13 a 17) realizamos una serie de cuestiones sobre la aportación de la metodología seguida en la asignatura al aprendizaje y sobre la *satisfacción global* de los estudiantes.

CUESTIONARIO 2. Encuesta de evaluación de la asignatura a los egresados

El segundo cuestionario consta de 15 preguntas, 11 de ellas son cerradas (hay que valorar una serie de ítems del 1 -nada- al 5 -mucho-) y 4 abiertas. Estas preguntas se pueden dividir en varios bloques:

- El primero tiene (ítem 1 y 2) como objetivo conocer la opinión de los alumnos sobre las *competencias específicas y transversales* adquiridas tras haber cursado la asignatura.
- En el segundo bloque (ítem 3 y 4) nos planteamos conocer la opinión de los estudiantes sobre la contribución de la metodología de aprendizaje cooperativo tanto al *aprendizaje de la asignatura* como a su *desarrollo personal y profesional*.
- En el tercer bloque (ítem 5 y 6) nos planteamos conocer la contribución de la asignatura a la *inserción laboral* del alumno.
- Finalmente, el cuarto bloque (ítem 7 y 8) tiene como objetivo conocer los *aspectos que mejorarían* los alumnos.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dado que el *Master Universitario en Dirección y Planificación del Turismo* comenzó en el curso 2008-2009, la metodología docente expuesta se ha puesto en práctica en tres promociones. El primer cuestionario no se le pasó a la primera promoción por no estar aún diseñado. El segundo cuestionario no se le ha podido pasar aún a la promoción del curso actual dado que aún no ha transcurrido un año desde que finalizaron sus estudios de master. Por ello, únicamente podemos analizar los resultados completos de la promoción 2009-2010. En este trabajo nos centramos en el análisis de resultados de las promociones de 2008-2009 y 2009-2010.

4.1. Análisis de resultados de la encuesta de evaluación de la asignatura a los alumnos

De los 14 alumnos matriculados en el curso 2009-2010, 9 realizaron la encuesta de evaluación de la asignatura que se colgó en la plataforma de enseñanza virtual al finalizar el periodo lectivo. De los 9, uno de ellos, abandonó la encuesta en ítem 5.

- Los resultados del *primer bloque* (ítem 1 a 7) nos permiten afirmar que la opinión de los alumnos sobre la contribución del trabajo cooperativo al aprendizaje de la asignatura es muy positiva.

En este sentido, la valoración media del ítem 1 (contribución del trabajo global al aprendizaje de la asignatura) es de 5: el 100% de los alumnos responde que contribuye mucho.

En los ítem 2 a 7 se pregunta sobre aspectos concretos del trabajo cooperativo propuesto con el objetivo de determinar posibles áreas de mejora.

- La valoración media de la forma de estructurar el trabajo global en cuatro trabajos parciales interrelacionados a realizar en diferentes grupos (ítem 2) es de 4,55.

- La valoración media de la organización del trabajo global como un trabajo cooperativo (ítem 3) es de 4,9.

- La valoración media de la metodología propuesta para elaboración de los trabajos parciales en dos fases (ítem 4) es también de 4,9.

- Igualmente, la valoración media de la aportación de las exposiciones de los trabajos parciales al aprendizaje de la asignatura (ítem 5) es de 4,9.

- La valoración media de la aportación al aprendizaje del intercambio de opiniones e información sobre los distintos trabajos parciales (ítem 6) es de 4,9.

- La valoración de la contribución de la elaboración individual de las conclusiones generales del trabajo global al aprendizaje de la asignatura (ítem 7) es de 4,62.

- El segundo bloque (ítem 8 a 9) del cuestionario tiene como objetivo conocer la opinión del alumno sobre las *orientaciones ofrecidas por el profesor* y sobre el *trabajo realizado en el aula*. En ambos casos, la valoración media es de 5.

- La valoración media de los estudiantes sobre la *plataforma de enseñanza virtual* como herramienta para el aprendizaje de la asignatura (ítem 10) es de 4,75.

- El cuarto bloque (ítem 11 a 12) relativo a la adecuación de los *contenidos* y al *sistema de evaluación* ofrece resultados inferiores a los anteriores. La valoración media del sistema de evaluación es de 4,25. En las preguntas abiertas vinculadas con este ítem los alumnos han reflejado que la asignatura ha implicado una importante carga de trabajo.

- Finalmente, el bloque 5 (ítem 13 a 17) incluye una serie de preguntas sobre la aportación de la metodología seguida en la asignatura al aprendizaje y sobre la *satisfacción global* de los estudiantes. La valoración media de estos ítems ha sido de un 4,9; lo que nos confirma que la metodología propuesta ha conseguido satisfactoriamente sus objetivos.

El 100% de los alumnos considera que la metodología activa seguida en la asignatura de Financiación Pública de Iniciativas Turísticas le ha facilitado mucho el aprendizaje en comparación con las metodologías tradicionales.

4.2. Análisis de resultados de la encuesta de evaluación de la asignatura a los alumnos

A menos un año después de finalizar los estudios de master se les vuelve a pasar un cuestionario a los egresados con el objetivo de valorar nuevamente las competencias adquiridas y su aportación al desarrollo profesional y personal de alumno. En este caso, el cuestionario ha sido contestado por un total de 17 alumnos, de los cuales, 7 son de la primera promoción y 10 de la segunda.

- Los resultados del primer bloque (competencias específicas y transversales adquiridas tras haber cursado la asignatura) son muy positivos:

- La valoración media del ítem 1 (si recuerda los principales aspectos de la financiación pública, es capaz de actualizar los conocimientos de forma autónoma y de si es capaz de aplicarlos a la realidad) es de 4,11. El 76,5% de los alumnos ha respondido bastante y el 17,6% ha contestado mucho.

- En relación a las competencias concretas desarrolladas, más de la mitad de los alumnos encuestados responde que su capacidad de trabajar en equipo ha aumentado bastante o mucho. En el caso de la habilidad para recopilar y analizar la información desde distintas ha aumentado entre bastante y mucho para más del 85% de los alumnos. La habilidad para el análisis crítico y la reflexión ha aumentado bastante para el 64,7% y mucho para el 11,8% de los alumnos, la valoración media en este caso es de 3,88. Por último, la valoración media de si tras cursar la asignatura ha aumentado la habilidad para argumentar racionalmente en debates sobre los conocimientos adquiridos, ha sido de 3,70.

- En el segundo bloque nos planteamos conocer la opinión de los estudiantes sobre la contribución de la metodología de aprendizaje cooperativo tanto al *aprendizaje de la asignatura* como a su *desarrollo personal y profesional*.

- la contribución del trabajo cooperativo al aprendizaje de la asignatura ha sido, para más del 80% de los alumnos, entre alta y muy alta. Sólo un alumno encuestado contesta que la contribución es poca. La valoración media del ítem es de 4,1.

- la contribución de la elaboración del trabajo cooperativo para su desarrollo personal y profesional ha sido alta o muy alta para el 70,5% de los alumnos. La valoración media de este ítem es de 3,9.

- En el tercer bloque nos planteamos conocer la contribución de la asignatura a la *inserción laboral* del alumno.

- La valoración media del ítem 5 en el que se cuestiona sobre si haber cursado la asignatura de facilita la búsqueda de empleo de un trabajo relacionado con la Planificación Turística es de 3,11.

- Diez alumnos han ejercido una actividad vinculada a los estudios del máster, de ellos un 60% contesta que ha necesitado y utilizado las habilidades adquiridas durante el curso mucho o bastante. La valoración media tanto de la necesidad como de la utilización de las habilidades adquiridas durante el curso es de 3,7.

- Finalmente, el cuarto bloque tiene como objetivo conocer los *aspectos que, con la perspectiva del tiempo transcurrido, mejorarían* los alumnos. Por ello, las preguntas son abiertas. En la mayoría de los casos se felicita la labor del profesorado y se le anima a continuar como en los años anteriores. Se hacen pequeñas recomendaciones entre las que cabe destacar: la participación de profesionales del sector en alguna de las clases teóricas, a través de conferencias de forma que se pueda aportar una visión desde el punto de vista más profesional. En este sentido, algunos alumnos demandan orientación para una salida profesional en este campo. El único aspecto negativo al que se hace mención es la carga de trabajo del alumno en relación al tiempo disponible, en particular, para los alumnos de la primera promoción.

En general, los alumnos egresados valoran muy positivamente la metodología de aprendizaje cooperativo propuesta para la asignatura. Lo cual se refleja tanto en las preguntas cerradas como en las abiertas. En estas últimas, los alumnos califican el aprendizaje cooperativo como innovador y muy útil a la hora de afrontar la asignatura, a pesar del esfuerzo que les supone coordinarse con los distintos miembros del equipo y otros grupos.

Los resultados obtenidos en las promociones de 2008-09 y 2009-10 se deben, en su mayoría, a que se han dado las circunstancias necesarias para que el buen funcionamiento de las metodologías de aprendizaje cooperativo: número de alumnos por clase reducido, espacios de trabajo y equipamiento adecuados (mesas de trabajo en grupo, disponibilidad de portátiles en el aula y conexión a internet), buenas relaciones personales entre los estudiantes y con el profesor, actitud positiva del grupo hacia el trabajo cooperativo, selección minuciosa y previa de los documentos y materiales recomendados por el profesor para organizar el trabajo.

En este sentido, los resultados de la promoción de 2010-11 han sido muy inferiores a los de las promociones anteriores. Las relaciones entre los miembros del grupo no han sido tan fluidas, algunos estudiantes tenían una actitud muy competitiva que ha acabado por extenderse a la totalidad del grupo. La falta de cooperación ha hecho que para obtener resultados inferiores los miembros del grupo tuvieran que trabajar más; lo que ha generado una sobrecarga de trabajo y, el consiguiente malestar del grupo.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados anteriores podemos concluir que la metodología docente propuesta ha cumplido satisfactoriamente sus objetivos.

1. Ha mejorado la motivación e implicación del alumno; lo que ha permitido mejorar su aprendizaje.

2. Se ha conseguido un aprendizaje significativo, en el sentido de que años después de finalizar sus estudios declaran que son capaces de: recordar los principales aspectos de la financiación pública de iniciativas turísticas, actualizar los conocimientos de forma autónoma y aplicarlos a la realidad.

3. Con relación a las competencias transversales, se consigue: mejorar la capacidad para trabajar en equipo, mejorar la capacidad para recopilar y analizar información desde distintas fuentes, mejorar el análisis crítico, la reflexión y la argumentación de ideas. En este sentido, un porcentaje importante de los egresados afirman que el trabajo realizado en la asignatura ha contribuido mucho no solo a su desarrollo profesional sino también al personal.

4. Finalmente, la mayor parte de los egresados consideran que la asignatura tal y como se ha planteado es muy útil para la búsqueda de empleo. En este sentido, los egresados que en la actualidad están trabajando en puestos relacionados con la planificación turística han necesitado y utilizado las competencias adquiridas en la asignatura.

No obstante, debemos señalar que los buenos resultados obtenidos se deben, en gran parte, a que se han dado las circunstancias apropiadas para ello: el número de alumnos por clase es muy reducido, los espacios de trabajo y el equipamiento han sido los adecuados (mesas de trabajo en grupo, disponibilidad de portátiles en el aula y conexión a internet), buenas relaciones personales entre los estudiantes de cada promoción y con el profesorado, actitud positiva del grupo hacia el trabajo cooperativo, selección minuciosa y previa de los documentos y materiales recomendados por el profesor para organizar el trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

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. Pp 19-30.

Barajas, M. (coord.) y Álvarez, B. (ed.). (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid. Mc Graw Hill.

Cabero, J. (coord.) (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid. Mc Graw Hill.

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.

Cebrián, M. (coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid. Narcea.

García, R.; Traver, J. A.; Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid. CSS.

González, N. y García, M.R. (2007). "El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes" *Universidad de Cantabria, España. Revista Iberoamericana de Educación* 42 (6).

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989a). "Cooperative Learning: What Special Education Teachers Needs to Know". *Pointer*, 33 (2), pp. 5-10.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989b). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina. Minnesota. Interaction Book Company.

López, V.M. y otros (2008). "Assessment implications in cooperative physical education approaches: The role of formative and shared assessment in the necessary search for coherence". *Cultura y Educación*, 20 (4). Pp 457-477.

Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid. Síntesis.

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. Pp. 1-16.

Sangrá, A. y González, M. (2004): *La transformación de las Universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: UOC.

Sharan, S. (1980). "Cooperative Learning in Teams: Recent Methods and Effects on Achievement Attitudes and Athic Relations", *Review of Educational Researcho*, 50. Pp. 241-271.

Zablaza, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado Universitario*, Madrid: Narcea.

ANEXO 1. RÚBRICA PARA LA CORRECCIÓN DE LOS TRABAJOS

	A – Excelente (x1)	B – Bien (x0,75)	C – Apto (x0,5)	D - No apto (x0)
Presentación Escrita (5%)	Redacción sin faltas ortográficas ni de puntuación. Redacción clara: fácil lectura Homogeneidad. Todas las partes del trabajo están totalmente coordinadas. Presentación: diseño correcto, limpia, índice paginado, partes bien delimitadas	Redacción con alguna errata menor ortográfica y/o de puntuación. Redacción clara: fácil lectura Homogeneidad. Todas las partes del trabajo están totalmente coordinadas. Presentación: diseño creativo, limpia, índice paginado, partes bien delimitadas	Redacción con importantes faltas ortográficas y/o de puntuación. Redacción clara: fácil lectura Homogeneidad. Todas las partes del trabajo están totalmente coordinadas. Presentación: poco trabajada, índice paginado, confusión en la delimitación de las partes	Mala redacción y ortografía Redacción clara: fácil lectura Homogeneidad. Todas las partes del trabajo están totalmente coordinadas. Presentación: formato no cuidado, sin índice o sin paginar, partes no delimitadas
Búsqueda y lectura de la Bibliografía/fundamentación teórica (10%)	Utiliza una bibliografía muy amplia, actual y muy adecuada a los objetivos propuestos. Utiliza diversidad de fuentes. Realiza una revisión crítica excelente de la bibliografía. Cita adecuadamente las referencias bibliográficas a lo largo del trabajo y en el apartado de bibliografía, cita correctamente las fuentes de los cuadros y gráficos que incluye.	Utiliza una bibliografía amplia, actual y adecuada a los objetivos propuestos. Utiliza diversidad de fuentes. Realiza una revisión crítica de la bibliografía. Cita adecuadamente las referencias bibliográficas a lo largo del trabajo y en el apartado de bibliografía, cita correctamente las fuentes de los cuadros y gráficos que incluye.	Utiliza una bibliografía escasa, poco actual aunque suficiente para los objetivos propuestos. Utiliza poca diversidad de fuentes. La revisión crítica de la bibliografía es escasa. No cita adecuadamente las referencias bibliográficas a lo largo del trabajo ni en el apartado de bibliografía (o comete errores importantes), no cita correctamente las fuentes de los cuadros y gráficos que incluye (o comete errores importantes).	La bibliografía utilizada es escasa, no es actual ni adecuada a los objetivos propuestos. Utiliza un único tipo de fuente. No se realiza una revisión crítica de la bibliografía. No se citan en el texto las aportaciones de otros autores. No se incluye la fuente de los cuadros y gráficos. No aparece un apartado de bibliografía.
Contenido (60%)	Estructura: se ajusta de forma excelente a los objetivos planteados y a los apartados exigidos. Orden y coherencia en las distintas partes: excelente Análisis y síntesis de la información: se utilizan de forma excelente métodos adecuados para el análisis de la información (fichas), se utilizan de forma excelente los métodos adecuados para la síntesis de la información (esquemas, mapas conceptuales, gráficos, ...) la información se analiza con gran profundidad. Se demuestra total comprensión y dominio del tema tratado.	Estructura: se ajusta a los objetivos planteados y a los apartados exigidos. Orden y coherencia en las distintas partes: buena Análisis y síntesis de la información: se utilizan métodos para el análisis de la información (fichas) y se utilizan métodos para la síntesis de la información (esquemas, mapas conceptuales, gráficos, ...) aunque con alguna errata, la información se analiza con profundidad. Se demuestra comprensión y dominio del tema tratado.	Estructura: hay cierta confusión en los objetivos planteados y/o en los apartados exigidos. Orden y coherencia en las distintas partes: suficiente Análisis y síntesis de la información: no se utilizan métodos adecuados para el análisis de la información, no se utilizan los métodos adecuados para la síntesis de la información, la información se analiza de manera escasa. Se aprecian algunos errores en la comprensión del tema tratado.	Estructura: No se ajusta ni a los objetivos planteados ni a los apartados exigidos. Sin orden ni coherencia en las distintas partes. Análisis y síntesis de la información: no se utilizan métodos ni para el análisis ni para la síntesis de la información, la información no se analiza con profundidad. No se demuestra comprensión y dominio del tema tratado.
Conclusiones (15%)	Las conclusiones son muy completas y totalmente coherentes con el análisis realizado. Están bien sustentadas. Los resultados se exponen con claridad y precisión Se realizan aportaciones relevantes al tema investigado	Las conclusiones son completas y coherentes con el análisis realizado. Están bien sustentadas. Los resultados se exponen con claridad	Las conclusiones son suficientes. No son totalmente coherentes con el análisis realizado. No están suficientemente sustentadas. Los resultados se exponen con claridad	Las conclusiones incompletas. No son coherentes con el análisis realizado. No están sustentadas. Los resultados no se exponen con claridad.
Exposición (10%)	Se demuestra muy buena capacidad de comunicación Presentación muy clara y muy bien estructurada Presentación muy trabajada, original y empleando las herramientas adecuadas Se demuestra un gran dominio del tema Se demuestra gran capacidad de respuesta a las preguntas planteadas	Se demuestra capacidad de comunicación Presentación clara y bien estructurada Presentación trabajada y empleando las herramientas adecuadas Se demuestra dominio del tema Se demuestra capacidad de respuesta a las preguntas planteadas	Suficiente capacidad de comunicación Presentación algo desorganizada Presentación escasa y/o no empleando las herramientas adecuadas No se demuestra el suficiente dominio del tema No se demuestra el suficiente capacidad de respuesta a las preguntas planteadas	Escasa capacidad de comunicación Presentación desorganizada: conceptos liados Presentación poco trabajada y no empleando las herramientas adecuadas No se demuestra dominio del tema No se demuestra capacidad de respuesta a las preguntas planteadas



ANEXO 2.CUESTIONARIO 1: Encuesta de evaluación de la asignatura a los alumnos

Con el objetivo de evaluar la metodología docente seguida en la asignatura “Financiación Pública de Iniciativas Turísticas”, se ruega cumplimente el siguiente cuestionario.

Valore los ítem del 1 al 5 teniendo en cuenta la siguiente escala: 1. Nada, 2. Poco, 3. Normal, 4. Bastante, 5. Mucho.					
1. Valore de 1 a 5 la aportación al aprendizaje de la asignatura de la elaboración del TRABAJO GLOBAL propuesto:	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1b. Realice las recomendaciones que considere oportunas sobre el del TRABAJO GLOBAL propuesto para el aprendizaje de la asignatura. Señale cuáles considera que pueden haber sido sus principales aportaciones y cuáles sus principales carencias. Propuestas de mejora: _____					
2. Valore de 1 a 5 la aportación al aprendizaje de la asignatura de la forma de estructurar el trabajo global en 4 TRABAJOS PARCIALES interrelacionados a realizar en diferentes grupos:	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2b. Realice las recomendaciones que considere oportunas sobre los TRABAJOS PARCIALES en grupos. Señale cuáles considera que pueden haber sido sus principales aportaciones y cuáles sus principales carencias. Propuestas de mejora: _____					
3. Valore de 1 a 5 la aportación al aprendizaje de la asignatura de la organización del trabajo global como un TRABAJO COOPERATIVO (en el que el resultado final depende de las diversas aportaciones realizadas por todos):	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3b. Realice las recomendaciones que considere oportunas sobre la metodología de TRABAJO COOPERATIVO. Señale cuáles considera que pueden haber sido sus principales aportaciones y cuáles sus principales carencias. Propuestas de mejora: _____					
4. Valore de 1 a 5 la aportación al aprendizaje de la asignatura de la METODOLOGÍA propuesta para la elaboración de los TRABAJOS PARCIALES EN DOS FASES: elaboración, exposición de los borradores e intercambio de información y elaboración de los documentos definitivos:	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4b. Realice las recomendaciones que considere oportunas sobre la METODOLOGÍA EN DOS FASES propuesta para la elaboración de los trabajos parciales. Señale cuáles considera que pueden haber sido sus principales aportaciones y cuáles sus principales carencias. Propuestas de mejora: _____					
5. Valore de 1 a 5 la aportación al aprendizaje de la asignatura de las EXPOSICIONES DE LOS TRABAJOS parciales:	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5b. Realice las recomendaciones que considere oportunas sobre las EXPOSICIONES DE LOS TRABAJOS parciales. Señale cuáles considera que pueden haber sido sus principales aportaciones y cuáles sus principales carencias. Propuestas de mejora: _____					
6. Valore de 1 a 5 la aportación al aprendizaje de la asignatura de la tarea: realizar COMENTARIOS Y APORTACIONES A LOS TRABAJOS DE LOS COMPAÑEROS:	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6b. Realice las recomendaciones que considere oportunas sobre la tarea de realizar COMENTARIOS Y APORTACIONES A LOS TRABAJOS DE LOS COMPAÑEROS. Señale cuáles considera que pueden haber sido sus principales aportaciones y cuáles sus principales carencias. Propuestas de mejora: _____					
7. Valore de 1 a 5 la aportación al aprendizaje de la asignatura de la ELABORACIÓN INDIVIDUAL DE LAS CONCLUSIONES GENERALES DEL TRABAJO GLOBAL:	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ESTUDIOS TURÍSTICOS DE POSTGRADO: DISEÑO
METODOLÓGICO Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS

7b. Realice las recomendaciones que considere oportunas sobre la ELABORACIÓN INDIVIDUAL DE LAS CONCLUSIONES GENERALES DEL TRABAJO GLOBAL. Señale cuáles considera que pueden haber sido sus principales aportaciones y cuáles sus principales carencias. Propuestas de mejora: _____					
8. Valore de 1 a 5 la aportación al aprendizaje de la asignatura de las ORIENTACIONES OFRECIDAS POR LA PROFESORA para la realización de los trabajos (guión, aclaración de los conceptos básicos durante las primeras clases, referencias bibliográficas y orientaciones sobre la búsqueda y tratamiento de la información, tutorías especializadas):	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8b. Realice las recomendaciones que considere oportunas sobre las ORIENTACIONES OFRECIDAS POR LA PROFESORA para la realización de los trabajos. Señale cuáles considera que pueden haber sido sus principales aportaciones y cuáles sus principales carencias. Propuestas de mejora: _____					
9. Valore de 1 a 5 la aportación al aprendizaje de la asignatura del TRABAJO REALIZADO EN EL AULA (explicación del profesor, orientación para la realización de los trabajos, resolución de dudas, debates, exposiciones):	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9b. Realice las recomendaciones que considere oportunas sobre el TRABAJO REALIZADO EN EL AULA. Señale cuáles considera que pueden haber sido sus principales aportaciones y cuáles sus principales carencias. Propuestas de mejora: _____					
10. Valore de 1 a 5 la aportación al aprendizaje de la asignatura del trabajo realizado en la PLATAFORMA DE ENSEÑANZA VIRTUAL al aprendizaje de la asignatura (material puesto a disposición de los alumnos, enlaces a documentación relevante, tareas y foros):	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10b. Realice las recomendaciones que considere oportunas sobre el trabajo realizado en la PLATAFORMA DE ENSEÑANZA VIRTUAL al aprendizaje de la asignatura. Señale cuáles considera que pueden haber sido sus principales aportaciones y cuáles sus principales carencias. Propuestas de mejora: _____					
11. Dé su opinión sobre el CONTENIDO de la asignatura (extensión, contenidos más difíciles, contenidos más interesantes, contenidos relevantes no incluidos...): _____					
12. Valore de 1 a 5 la aportación al aprendizaje de la asignatura del SISTEMA DE EVALUACIÓN:	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12.b Realice las recomendaciones que considere oportunas sobre el SISTEMA DE EVALUACIÓN: _____					
13. Valore de 1 a 5 la aportación a su formación de los CONOCIMIENTOS, CAPACIDADES Y APTITUDES adquiridos tras el seguimiento de la asignatura:	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14. Valore de 1 a 5 si la METODOLOGÍA planteada para el aprendizaje de la asignatura cumple sus objetivos (1 no cumple y 5 cumple satisfactoriamente):	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15. Valore su nivel de SATISFACCIÓN GLOBAL con la asignatura (1 muy desfavorable, 2 desfavorable, 3 indiferente, 4 favorable, 5 muy favorable):	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16. Valore de 1 a 5 cuánto le ha facilitado la metodología activa seguida en la enseñanza de esta asignatura el aprendizaje en comparación a las metodologías tradicionales (clases magistrales):	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17. Realice OTRAS RECOMENDACIONES que considere oportunas para mejorar la asignatura: _____					



ANEXO 3. CUESTIONARIO 2:
Encuesta de evaluación de la asignatura a egresados

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ESTUDIOS TURÍSTICOS DE POSTGRADO: DISEÑO
METODOLÓGICO Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Con el objetivo de valorar la metodología de aprendizaje cooperativo desarrollada en la asignatura “Financiación Pública de Iniciativas Turísticas”, os rogamos cumplimentéis el siguiente cuestionario.

Valore los ítem del 1 al 5 teniendo en cuenta la siguiente escala: 1. Nada, 2. Poco, 3. Normal, 4. Bastante, 5. Mucho.					
1. Valora si eres capaz de recordar los principales aspectos de la financiación pública, actualizar conocimientos y aplicarlos a la realidad.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Después de cursar la asignatura “Financiación Pública de Iniciativas Turísticas”:					
a) Ha aumentado mi habilidad para trabajar en equipo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b) Ha aumentado mi habilidad para recopilar y analizar información desde distintas fuentes.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
c) Ha aumentado mi habilidad para el análisis crítico y la reflexión.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
d) Ha aumentado mi habilidad para argumentar racionalmente en debates públicos conforme a los conocimientos adquiridos.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Valore la contribución del trabajo cooperativo realizado al aprendizaje de la asignatura.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. Valore la contribución del trabajo cooperativo realizado a tu desarrollo personal y profesional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. Considero que el aprendizaje de la asignatura “Financiación Pública de Iniciativas Turísticas” facilita la búsqueda de un empleo en planificación turística.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. He ejercido alguna actividad profesional vinculada con los estudios del máster.	SI <input type="checkbox"/>		NO <input type="checkbox"/>		
6.1 En caso afirmativo, conteste las siguientes preguntas:					
a) ¿Has necesitado las competencias adquiridas en la asignatura Financiación Pública de Iniciativas Turísticas?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b) ¿Has utilizado las competencias adquiridas en la asignatura Financiación Pública de Iniciativas Turísticas?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7. Qué aspectos consideras que podría mejorarse en la asignatura Financiación Pública de Iniciativas Turísticas:					
a) En la metodología docente empleada:					
b) En el contenido:					
c) En el sistema de evaluación:					
8. Indique cualquier otro aspecto que considere de interés:					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

EL “MONÓLOGO” COMO INSTRUMENTO PARA LA TRANSMISIÓN DE COMPETENCIAS ÉTICAS Y EMOCIONALES: UNA EVALUACIÓN

Francisco Gómez García²⁴

RESUMEN

En este trabajo se describe una experiencia docente que empezó en año 2000, consistente en la utilización del “monólogo” 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 dos: 1) Existe un desajuste Universidad-mercado laboral y 2) Los monólogos disminuyen dicho desajuste.

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

²⁴ *Agradezco la excelente asistencia de investigación de María Moreno y Reyes Cruz. Asimismo, agradezco los comentarios de un evaluador anónimo. Los errores que persistan son de mi exclusiva responsabilidad.*

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 la utilización del “monólogo” para la transmisión de competencias éticas y emocionales (orientadas al mercado laboral). Para ello nos hemos basado en una encuesta realizada 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 los “monólogos”. En el apartado cuarto se evalúa, a partir de la muestra obtenida al efecto, el impacto de los mismos 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 los “monólogos”. 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 los “monólogos”.

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 caso²⁵.

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 DEL "MONÓLOGO"

Las anteriores competencias no han aparecido normalmente en los programas académicos. Así, 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

²⁵ 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.

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.

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

Para esta primera evaluación del papel reforzador del “monólogo” 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. Se entregaron en total 40 cuestionarios y se obtuvo una tasa de respuesta del 92,5%. En el anexo I se recoge el cuestionario completo que se pasó a los alumnos.

El modelo descriptivo arquetipo que representa a los individuos que conforman la muestra presenta las siguientes características: es una mujer (69.4% de la muestra son mujeres), de 26 años y ha tenido alguna experiencia laboral (incluidas prácticas en empresas)²⁶. 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: 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 los “monólogos”. 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 los “monólogos” han contribuido a reducir los desajustes anteriores, sobre todo en inteligencia emocional, motivación y felicidad laboral.

	Potenciadas en la titulación anterior	Requeridas en el mundo laboral	Potenciadas por los “monólogos”
Valores éticos	2.22	3.65	4.59
Liderazgo	2.65	4.03	3.97
Motivación	2.54	4.27	4.65
Empatía	2.11	3.89	4.59
Autoestima	2.19	4.03	4.59
Networking	2.57	3.92	3.68
Inteligencia emocional	2.08	3.89	4.78
Trabajo en equipo	3.75	4.41	4.41
Habilidades emprendedoras	2.84	3.86	4.03
Felicidad y sentido en el trabajo	2.05	3.65	4.84
MEDIA	2.5	3.96	4.41
Aplicabilidad del modelo THG			4.41
Satisfacción con “monólogos”			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). **Fuente:** Elaboración propia.

²⁶ Sólo un 16% de los alumnos declaran no haber tenido nunca ninguna experiencia laboral.

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 el "monólogo" 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 los "monólogos" a disminuir dicho desajuste. Los resultados obtenidos apuntan a que dicho desajuste es percibido por los alumnos y a que los "monólogos" son 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. Asimismo, podría plantearse que sean los propios alumnos los que desarrollen monólogos de autoría con el objetivo de que adquiriesen activamente las competencias éticas y emocionales.

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.) (2007): *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 LOS “MONÓLOGOS” 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

ECONOMETRÍA PRÁCTICA CON DATOS REALES: UN ENFOQUE INTEGRAL E INDIVIDUALIZADO

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

RESUMEN

Con datos reales proporcionados por un organismo estatal, con una muestra suficientemente amplia y dividida en tantos conglomerados como alumnos participantes en la experiencia docente realizada, durante las ocho últimas horas de clase de la asignatura Econometría II se propone un trabajo práctico, individualizado y de visión global, con el objetivo claro de que el alumno desarrolle y manifieste su capacidad analítica y de síntesis de los conocimientos econométricos adquiridos previamente. Los resultados valorativos en sí mismos, y la correlación existente con las calificaciones finales, son bastante esperanzadores.

Palabras clave: Econometría práctica, Resolución de problemas con datos reales.

1. INTRODUCCIÓN

Conseguir una visión globalizada y completa de una asignatura eminentemente práctica y con densidad de conceptos es algo que se nos antoja complicado. Precisamente, esa densidad de materia, desbordante con respecto al limitado número de horas presenciales disponibles y, también, la variedad de conceptos introducidos y de problemas abordados, han sido impedimentos habituales para conseguir ese objetivo en la asignatura objeto de esta experiencia.

Por otra parte, trabajar con datos reales, sin depurar, y sin estar preparados, datos brutos en los que aparecen dificultades con las que los alumnos no se han enfrentado, ha sido un aliciente añadido en el planteamiento de esta experiencia.

La asignatura de la que hablamos es Econometría II, que se imparte como troncal en la Licenciatura de Economía (Plan 2001). La misma está siendo sustituida durante este curso de 2011-12 por la asignatura Econometría Avanzada, que se sitúa en el tercer curso del Grado en Economía.

Tradicionalmente, los profesores del departamento que la impartimos damos un enfoque práctico a la misma y usamos como soporte el paquete informático econométrico EViews adquirido por la Universidad de Sevilla. Tal enfoque resulta bastante atractivo para el alumno que ya se encuentra en 4º curso de carrera (en la licenciatura, 3º en el grado), con una madurez suficiente y con perspectivas profesionales próximas en el tiempo, en las que, seguramente, la Econometría y la Estadística formarán parte de su instrumental básico de trabajo. Quizás, el defecto que detectamos en la orientación dada hasta ahora a la asignatura es que los diferentes temas abordados, Estimación MCO del modelo lineal, Colinealidad, Heteroscedasticidad, Autocorrelación, Modelos Dicotómicos, Datos de panel,... son estudiados en forma de compartimentos estancos, como si fueran independientes entre sí. Para cada tema se buscan ejemplos ya preparados en manuales de texto que ilustran las técnicas empleadas en su estudio. Cuando concluye el curso nos queda, como profesores, la sensación de que el alumno no tiene una visión global y cercana a la realidad con respecto a la Econometría. Quizás, como se ha dicho, el excesivo detalle de los diferentes temas impide un enfoque globalizado por falta de tiempo.

Hemos de añadir, por otra parte, que aunque el examen de la asignatura se plantea dividido en varios problemas tipo, ajustados a los correspondientes temas tratados, en el mismo, de alguna forma, se está pidiendo al estudiante que muestre su nivel de conocimientos al completo, globalizado.

2. OBJETIVOS

En la experiencia que se propone planteamos, en la parte final de la asignatura, durante las dos últimas semanas de docencia, que cada alumno, individualmente, se enfrente a una base de datos real, que también será individualizada, y aborde los diferentes problemas que puedan presentar los datos, plantee las modelizaciones correspondientes y elabore un informe detallado y científico completo en el que se incluyan sus propias conclusiones. Algunas exposiciones orales y ante el resto de compañeros, elegidas al azar, servirán de test sobre el nivel de globalidad alcanzado.

Los datos utilizados han sido facilitados por el Instituto de Estudios Fiscales de nuestro país. Se trata de una muestra IEF-AEAT, correspondiente a las declaraciones de la renta de las personas físicas (IRPF) para los años 2004, 2005 y 2006. En cada uno de esos años la muestra contiene casi un millón de declarantes (964.489 declaraciones en la de 2006) correspondientes a las provincias españolas del Territorio Fiscal Común. Téngase en cuenta que en cada uno de esos años se presentaron más de 17 millones de declaraciones. Los declarantes son anónimos y de cada uno de ellos se dispone de información relativa a 352 variables, entre cuantitativas y cualitativas. Se nos informa por parte del IEF que se trata de una muestra extraída por muestreo estratificado aleatorio donde, como primer nivel de estratos se han considerado las provincias, como segundo nivel de estratificación los tramos de renta y como tercero la separación entre declaraciones individuales y conjuntas. Por tanto, la cantidad de datos brutos que disponemos es suficiente para proponer un trabajo individualizado con submuestras individualizadas para cada uno de nuestros estudiantes.

Hemos de agradecer desde estas líneas la facilitación desinteresada por parte del IEF (Ministerio de Hacienda, Secretaría de Estado de Hacienda) de las muestras de datos correspondientes a estos tres años, así como la información relativa a la descripción de las diferentes variables intervinientes en la misma.

Para conseguir las dos semanas de margen en las que se desarrolló esta experiencia los profesores que impartimos la asignatura decidimos evitar de cada uno de los temas en los que se articula la asignatura algunos de los aspectos técnicos menos utilizados. Por ejemplo, para la detección del problema de Heteroscedasticidad en un modelo lineal la literatura ofrece una cantidad importante de métodos o test alternativos, la mayoría de ellos implementados en EViews, y muchos de ellos parecidos entre sí. Habitualmente, casi todos esos métodos son explicados y practicados. Para este curso se decidió prescindir de algunos de ellos. De igual forma podríamos hablar del tema de la Autocorrelación que ocupa un porcentaje importante de las horas presenciales de esta asignatura.

Por otra parte, el hecho de disponer de datos correspondientes a tres años consecutivos nos ofrece la posibilidad de un análisis más avanzado de tipo Datos de Panel bajo el enfoque de datos fusionados de sección cruzada (Wooldridge, 2005).

Resumiendo, el objetivo de esta experiencia ya manifestado en el título de este informe, es conseguir que cada alumno de manera individual entienda en el sentido más amplio de la palabra que es eso de la Econometría.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Estudios Fiscales del Ministerio de Economía y Hacienda sobre declaraciones de renta de las familias españolas de los años 2004, 2005 y 2006 (muestra anónima con cerca de un millón de microdatos para cada año) para cada alumno se seleccionó de la muestra disponible una submuestra, la cual se identifica con una provincia concreta de nuestro país, la misma provincia en cada uno de los tres años para el mismo estudiante, o sea, cada uno dispuso de su propia submuestra y así queda garantizada la individualidad de los trabajos. Dado que el número de alumnos que decidió participar en la experiencia en base a su continuidad tanto de asistencia a clases como en participación en trabajos parciales

fue inferior a 50, esta forma de repartir la muestra total entre los diferentes alumnos (reparto por provincias) resultó bastante cómoda. Una de las submuestras, la correspondiente a la provincia de Sevilla, fue seleccionada para ser trabajada de manera conjunta en clase bajo la supervisión de los profesores participantes en la experiencia. Las 8 horas de clase de las dos últimas semanas fueron dedicadas al desarrollo de esta experiencia cuya metodología, seguida de manera conjunta con la submuestra correspondiente a la provincia de Sevilla y de manera individual cada estudiante con su propia submuestra, fue la siguiente:

1. Con todas las variables disponibles, más de 250, el alumno efectuó un estudio de las posibles relaciones de tipo causa-efecto entre un número mínimo de ellas (se aconsejó no seleccionar más de 10 variables). Basándose en la literatura fiscal relativa a impuestos directos sobre la renta, cada alumno investigador planteó relaciones justificadas de tipo lineal entre las variables seleccionadas.

2. Cada estudiante propuso, para la base de datos que le correspondió, diferentes modelos econométricos de relación entre las variables que seleccionó justificándolos en base a lo anteriormente comentado.

3. Mediante técnicas estadísticas el alumno detectó los datos anómalos que aparecieron en su correspondiente submuestra y decidió su eliminación o transformación, justificando cualquiera de las dos opciones. Los diagramas Box-Plot o el empleo de distancias de tipo Mahalanobis (que incorpora EViews) son técnicas útiles para el proceso de detección de outliers.

4. Con la muestra depurada el alumno procedió a la estimación de los diferentes modelos propuestos. El método de estimación inicial fue el más sencillo: Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO), donde supone una variable endógena y un conjunto de variables explicativas. El alumno efectúa una estimación del modelo para cada uno de los tres años, con lo que tiene tres modelizaciones estimadas que le servirá para analizar los cambios producidos en el tiempo en las estimaciones de los parámetros. ¿Son cambios aceptables o ilógicos? Eso hay que saber contestarlo. Con la estimación realizada el alumno informó sobre la coherencia o incoherencia de los resultados obtenidos.

5. El alumno es consciente de la heterogeneidad de la muestra (en cada una de las submuestras seleccionadas intervienen grandes declarantes y declaraciones humildes). Por tanto, es posible que los modelos lineales estimados presenten problemas de heteroscedasticidad, con lo que para detectarlos utilizó los contrastes conocidos sobre este asunto e implementados en EViews. En aquellas modelizaciones donde se concluyó la existencia de este problema, el alumno propone estimaciones alternativas a MCO, en particular estimaciones de mínimos cuadrados pero usando ponderaciones adecuadas justificadas por el propio investigador. La estimación MCO y las estimaciones ponderadas se comparan y se analiza el grado de lógica de cada una de ellas a la hora de describir la realidad.

6. Teniendo en cuenta el mosaico de variables encontradas en la muestra, es posible seleccionar como variables objetivos de modelización alguna de las que son de tipo dicotómico y que son posible explicar a través de otras variables de tipo cualitativo o cuantitativo. Por tanto, otros modelos no lineales fueron empleados para la estimación de estas variables. El método de máxima verosimilitud fue el que el estudiante empleó en este

caso justificando dicho método. Una explicación racional de las estimaciones de los parámetros y de la bondad de los ajustes se acompañó en el informe entregado por cada uno de ellos.

7. Como modelización que culmina el informe se propuso al estudiante un análisis de Datos de Panel del tipo datos fusionados de sección cruzada con el objetivo de globalizar las estimaciones efectuadas al principio y descrita en los apartados anteriores. El hecho de disponer de datos referidos a tres años consecutivos pone en bandeja la posibilidad de esta modelización con datos reales y con muestras grandes con lo que las propiedades asintóticas de los estimadores son aplicables. Como complemento el alumno estudia la posibilidad de existencia de autocorrelación. Será consciente de que este tipo de problemas y el análisis asociado no es posible en la muestra de datos utilizada. Por tanto, aunque el instrumental asociado a la autocorrelación y que forma parte del bagaje de la asignatura no es empleado, el alumno tuvo que justificar en su informe las razones por las cuales eso no ocurre.

Todo el proceso se desarrolló en el aula de trabajo, con los profesores implicados en la experiencia asesorando, corrigiendo y garantizando la individualización del estudio. El resultado de la experiencia es doble: primero, el alumno se enfrenta a una base de datos reales tal y como la proporciona un organismo estatal y, segundo, lleva a cabo un enfoque global del problema analizando los datos desde las diferentes técnicas adquiridas a lo largo de la asignatura. Por tanto, este ejercicio global podría ser uno de sus primeros trabajos de investigación serios con soporte estadístico y econométrico, o sea, su acceso al mundo de la investigación en el campo económico.

Cada estudiante entregó su trabajo por escrito y fue calificado entre 0 y 10 puntos midiéndose en el mismo su presentación, su rigor científico, su lenguaje y su acierto en las conclusiones. La calificación de dicho trabajo tuvo un peso de un 25% en la calificación global de la asignatura.

4. RESULTADOS

Concluida la experiencia que coincide con el final del curso y, por tanto, casi con el examen calificador de la asignatura, puesto que éste tiene lugar pocos días después, disponemos de tres instrumentos para evaluar el resultado de la misma: los trabajos desarrollados y entregados por los alumnos medidos mediante una calificación, una encuesta de opinión sobre esta experiencia y la calificación del examen.

Las calificaciones de los trabajos arrojaron los siguientes resultados:

Calificaciones de los trabajos individualizados		
Media		6,88
Mediana		7
Moda		7
Desv. típ.		1,24
Varianza		1,55
Percentiles	10	5,36
	20	5,86
	25	5,97
	30	6,00
	40	6,30
	50	7,00
	60	7,08
	70	7,41
	75	7,62
	80	7,82
90	9,00	

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de las calificaciones del trabajo

Mostramos el histograma correspondiente con la curva normal asociada:

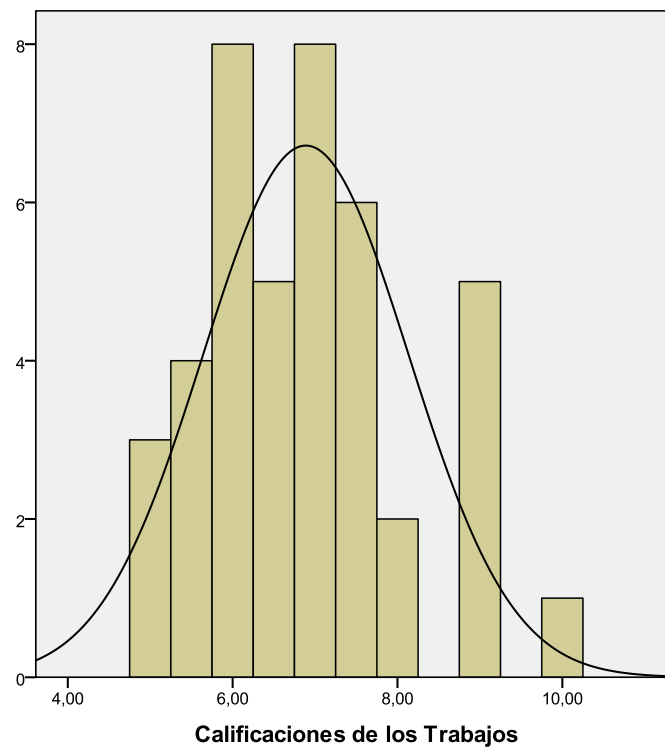


Gráfico 1: Calificaciones de los Trabajos individualizados

Tenemos entonces trabajos calificados con una media próxima al notable, con una mediana de calificación 7, o sea, la mitad de los trabajos presentados fueron calificados mayor o igual que 7, con poca dispersión y, por tanto, con cierta uniformidad en las

calificaciones. La gráfica nos muestra, además, una aproximación interesante a la distribución normal, o sea, las calificaciones asignadas por los profesores a los trabajos prácticos tienen un comportamiento normal.

La encuesta a los alumnos se desarrolló en el momento de entrega de los trabajos que se produjo al final de la última clase. Durante unos minutos los estudiantes rellenaron la encuesta en la que aparece una serie de afirmaciones sobre las que los mismos manifiestan desde su “total desacuerdo” hasta su “total acuerdo”, en una escala tipo Likert de cinco categorías, que recorren el camino señalado.

Las siguientes tablas muestran resultados porcentuales de algunas de las afirmaciones planteadas en la encuesta.

Afirmación: El trabajo desarrollado me ha servido para entender de manera más global la Econometría.

Posibles Respuestas	Porcentaje
En desacuerdo	2,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11,9
De acuerdo	71,4
Totalmente de acuerdo	14,2

Tabla 2: Resumen porcentual de un ítem de la encuesta

Afirmación: Trabajar con una base de datos real me hace entender mucho mejor el trabajo del econométra.

Posibles Respuestas	Porcentaje
En desacuerdo	2,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,5
De acuerdo	73,8
Totalmente de acuerdo	14,2

Tabla 3: Resumen porcentual de un ítem de la encuesta

En cuanto a la calificación obtenida en el examen de la convocatoria oficial de junio la resumimos en los estadísticos que aparecen en la siguiente tabla.

Calificación del examen		
Media		7,05
Mediana		7
Moda		6,10
Desv. típ.		1,18
Varianza		1,40
Percentiles	10	5,73
	20	5,97
	25	6,07
	30	6,10
	40	6,60
	50	7,00
	60	7,29
	70	7,71
	75	7,82
	80	7,98
	90	8,80

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de las calificaciones del examen

Todas las medidas descriptivas de las calificaciones del examen muestran un comportamiento muy parecido al de las calificaciones de los trabajos individualizados. Mostramos el histograma correspondiente con la curva normal asociada, donde observamos el buen ajuste normal de esas calificaciones:

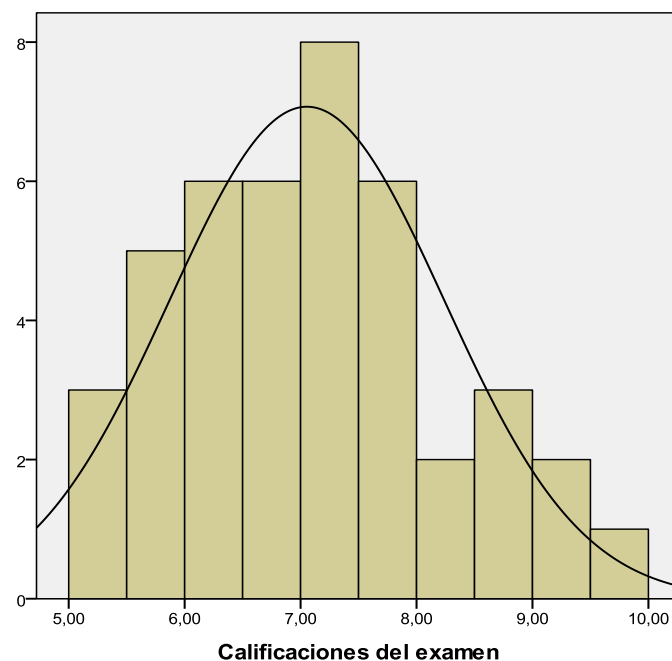


Gráfico 2: Calificaciones del Examen Final

Tal y como esperábamos los participantes en esta investigación, encontramos una fuerte correlación entre las calificaciones del trabajo y las del examen. La calificación final de la asignatura fue una media ponderada (25% y 75%) entre ambas. Dicha correlación, positiva y significativa al 1%, se eleva a 0,982.

Ello nos anima a efectuar un análisis de regresión entre ambas calificaciones, empleando la del trabajo como explicativa de la del examen (en este caso usamos el orden cronológico de los hechos para discernir entre causa y efecto). Un diagrama de dispersión, incluyendo la recta ajustada, visualiza bastante bien la relación existente entre ambas calificaciones. En el mismo observamos la fuerte relación directa existente entre ambas variables: mayor esfuerzo y dedicación al trabajo individual globalizado repercute en una mejor calificación en el examen final.

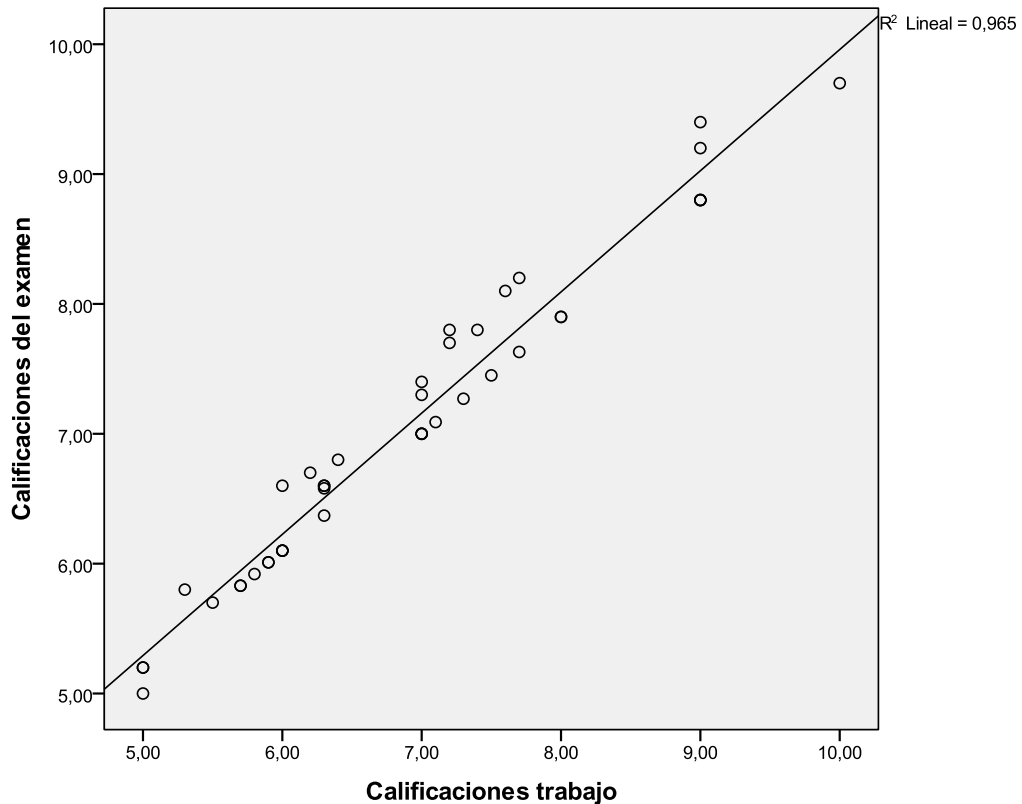


Gráfico 3: Diagrama de dispersión: Calificación del trabajo - Calificaciones del Examen Final

Los resultados del análisis de regresión son recogidos en las dos tablas que siguen:

R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
0,982	0,965	0,964	0,22457

Tabla 5: Estadísticos de bondad de ajuste de la regresión

Modelo: Calificaciones examen = Const + β . Calificaciones trabajo	Coefficiente estimado	Error típico	Estadístico t	p-valor
(Constante)	0,626	0,197	3,179	0,003
Calificaciones del trabajo	0,933	0,028	33,181	0,000

Tabla 6: Estimaciones de la regresión

La pendiente de la regresión, 0,933 ($p = 0,000$) nos informa del importante impacto que tiene la calificación del trabajo sobre la del examen: cada punto que un estudiante consigue aumentar en la calificación de su trabajo se convierte en casi un punto de incremento en la calificación del examen.

5. CONCLUSIONES

El economista, como investigador social, pretende describir la realidad económica, detectar sus problemas. La econometría, como instrumento, facilita técnicas que ayudan a esa descripción. El recorrido natural es el de construir modelos que se acerquen a la realidad y, si las estimaciones resultantes, a partir de los datos reales disponibles, rompen las leyes de la lógica, se rechaza el modelo, nunca la realidad. Adaptamos los modelos a la realidad económica y no la realidad a los modelos. Nos equivocamos si lo intentamos en esa última dirección.

Formamos economistas, descriptores de realidades económicas, detectores de enfermedades sociales, terapeutas de las mismas. Les debemos facilitar instrumentos de diagnósticos adecuados y actuales, y debemos enseñarles a manejarlos, a interpretarlos. Saber usar el instrumento adecuado para detectar el problema en cada momento formará parte de su bagaje profesional.

La experiencia aquí descrita va en esa dirección, acercamiento a una realidad manifiesta de manera borrosa por una ingente cantidad de datos, muchos árboles que inicialmente impiden ver un bosque. La soledad del investigador frente a los datos, el manejo de los mismos, la depuración, los cálculos, los resultados, la comparación de los mismos con las afirmaciones de las teorías descritas en la literatura, todo ello ha servido, creemos firmemente en base a los resultados, para que cada uno de los estudiantes participantes en la investigación conozca un poco mejor y con más madurez a nivel práctico uno de los instrumentos de diagnóstico de un economista, la econometría. Nuestra propuesta, entonces, para el futuro va en esa dirección: teoría y práctica de la econometría con enfoque práctico global frente a problemas reales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaide, A., Alvarez, N. (1992): "Econometría. Métodos deterministas y estocásticos. (Teoría y Aplicaciones)", Ed. Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Alonso, A., Fernández, J., Gallastegui, I. (2004). "Econometría", Pearson Prentice Hall.
- Caridad, J. M. (1998). "Econometría: Modelos econométricos y series temporales", Tomo I, Ed. Reverté.
- Carrascal Arranz, U. y otros (2000). "[Análisis Econométrico con EViews](#)". Ed. Ra-Ma.
- Fernández Sáinz, A. y otros. (2005). "Ejercicios de Econometría". Ed. McGraw-Hill. (2ª ed.)
- Greene W.(1998). "Análisis Econométrico" (edic. 3ª). Ed. Prentice Hall.
- Griffiths, W. E., Carter, R., Judge, G. G. (1993). "Learning and Practicing Econometrics". John Wiley & Sons, Inc.
- Gujarati, D. y Porter D. (2010). "Econometría". Ed McGraw-Hill. 5ª Edición
- Gujarati, D. (1997): "Econometría". Ed. McGraw-Hill.
- Johnston, J. y Dinardo, J.(2001). "Métodos de Econometría". Vicens-Vives.
- Maddala, G. S. (1996). "Introducción a la Econometría". Ed. McGraw-Hill.
- Novalés, A. (1998). "Econometría". Ed. McGraw-Hill. 4ª Edición.
- Pérez. C. (2006): "Econometría. Problemas resueltos paso a paso". Ed. Thomson.
- Pindyck, R.S., Rubinfeld, D.L. (2001). "Econometría. Modelos y pronósticos". Ed. McGraw-Hill.
- Pulido, A., López, A. J. (1999). "Predicción y Simulación aplicada a la economía y gestión de empresas". Ed. Pirámide.
- Pulido, A., Pérez, J. (2001). "Modelos Econométricos". Ed. Pirámide.
- Ramanathan, R. (2002). Introductory Econometrics with Applications, Harcourt College Publisher
- Schmidt, S. J. (2005). "Econometría". Ed. MacGraw-Hill.
- Trívez, F. J. (2004). "Introducción a la Econometría". Ed. Pirámide, Madrid.
- Uriel, E., Contreras, D., Moltó, M. L., Peiró, A. (1990). "Econometría. El modelo lineal". Ed. AC.

Uriel, E., Gea, I. (1997). "Econometría Aplicada". Ed. AC.

Wooldridge, J.M. (2005). "Introducción a la Econometría. Un enfoque moderno". Ed. Thomson.

CUESTIONARIOS MATEMÁTICOS A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA VIRTUAL

M^a Enriqueta Camacho Peñalosa
Inmaculada Masero Moreno
M^a José Vázquez Cueto
Asunción Zapata Reina
M^a Paz García Moreno

RESUMEN

Las plataformas virtuales permiten realizar numerosas innovaciones docentes, algunas de ellas orientadas a la consolidación de conceptos. Partiendo de las herramientas disponibles en la plataforma virtual WebCT, hemos seleccionado la herramienta “Evaluación” para crear un cuestionario sobre la asignatura Matemáticas II del Grado en Administración y Dirección de Empresas. Se ha planteado de forma que permita al alumno recordar y consolidar aquellos conceptos matemáticos previos que resultan indispensables para la teoría de Optimización que se imparte en esta asignatura, y facilite el desarrollo de sus competencias específicas junto a otras capacidades tales como el auto-aprendizaje y la autoevaluación.

Palabras clave: Matemáticas, Optimización, cuestionarios, auto-aprendizaje, autoevaluación.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el curso académico 2007/2008, los docentes de la Universidad de Sevilla tenemos a nuestra disposición la plataforma WebCT. Es un software que permite a las instituciones educativas crear y alojar cursos en Internet. Los cursos creados con este software pueden ser utilizados como un complemento a la docencia tradicional o como cursos de formación online. Su incorporación en la docencia ha influenciado de forma positiva en la planificación de las asignaturas, sobre todo en lo que se refiere a sus aspectos metodológicos y criterios de evaluación.

En el Grado de ADE la asignatura Matemáticas I de primer cuatrimestre engloba conceptos matemáticos básicos de Álgebra Lineal y Cálculo Diferencial. Estos son indispensables para el seguimiento de la asignatura Matemáticas II que se imparte en el cuarto cuatrimestre. Aunque haya cursado con aprovechamiento Matemáticas I, han transcurrido tres cuatrimestres hasta que el alumno los aplica en Matemáticas II, lo que provoca un “olvido” de su manejo.

La asignatura Matemáticas II comprende el estudio y tratamiento matemático de los problemas de decisión en la empresa, problemas de optimización clásica, problemas de optimización diferenciable, programación lineal, programación multicriterio, y teoría de juegos. Esto implica el manejo de herramientas y conceptos matemáticos más complejos, así como un aprendizaje de la modelización de problemas económico-empresariales, potenciando, de este modo, la aplicabilidad de las matemáticas.

Estas circunstancias nos llevan a plantearnos la necesidad de crear actividades que permitan al alumno repasar conceptos matemáticos básicos aprendidos en el primer cuatrimestre e incidir en aquella parte de la asignatura de Matemáticas II que mayor dificultad presenta durante su aprendizaje.

En este trabajo justificamos la elección de las herramientas de la plataforma WebCT que se han utilizado para la creación de las actividades que se incorporaran en la docencia de la asignatura Matemáticas II del Grado de ADE durante el presente curso con objeto de repasar conceptos matemáticos básicos y afianzar conceptos propios de dicha asignatura.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es proporcionar al alumno un material de apoyo para la comprensión y asimilación de la teoría de Optimización, materia de estudio de la asignatura Matemáticas II de segundo curso del Grado en ADE.

Con ello se pretende:

- nivelar los conocimientos previos de los alumnos, para que estén en condiciones de afrontar el estudio de la Optimización con todas las herramientas matemáticas básicas ya asimiladas, y, de este modo, su tarea en este curso se centre en el estudio y aplicabilidad de los nuevos contenidos.
- desarrollar las competencias específicas de la materia que permiten conocer los instrumentos cuantitativos necesarios para la toma de decisiones en ambiente de certeza.

- adquirir algunas competencias transversales genéricas de entre todas las que se pretenden conseguir a lo largo del curso: capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas y capacidad para aplicar la teoría a la práctica.

- desarrollar otras competencias transversales tales como la capacidad de autoevaluación encaminada a una reorientación de su proceso de aprendizaje. Así, el alumno será consciente de las fortalezas y lagunas en los conocimientos y las habilidades que debe desarrollar a lo largo del curso.

- reforzar el aprendizaje del alumno, dando a este un carácter más autónomo.

Comenzaremos por justificar la elección de la herramienta de la plataforma denominada “evaluación” para crear actividades encaminadas a conseguir los objetivos planteados y mejorar el aprendizaje de la asignatura. A continuación, comentaremos con detenimiento el contenido y formato de la actividad elaborada para su uso en la plataforma.

3. ELECCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE LA PLATAFORMA

El primer año de impartición de la asignatura Matemáticas II en el curso 2010/2011, nos ha llevado a considerar conveniente preparar e introducir paulatinamente herramientas docentes que faciliten al alumno la adquisición de destreza en el manejo de los conceptos matemáticos necesarios para comprender la materia y su aplicación a los problemas generados en el ámbito económico-empresarial, permitiendo igualmente el desarrollo de capacidades tales como el auto-aprendizaje y la autoevaluación, entendida esta última como un proceso de evaluación encaminado a la mejora.

Una de las múltiples posibilidades que ofrece la plataforma es la creación de evaluaciones que dan la medida de la competencia que cada alumno va adquiriendo. A partir de la colección o batería de preguntas, la plataforma permite generar de forma aleatoria cuestionarios de respuestas de elección múltiple. Una vez fijado de antemano por el profesor el número de cuestiones que componen la prueba, así como la valoración de las mismas, la WebCt muestra la calificación alcanzada en cada cuestión propuesta y permite conocer la calificación total obtenida.

Partiendo de las posibilidades que proporcionan las evaluaciones nos planteamos el uso de esta herramienta debido a las siguientes razones:

- facilita al alumno el repaso de conceptos aprendidos
- estimula al alumno hacia la autoevaluación
- motiva al alumno debido a su carácter dinámico
- el alumno puede realizar el cuestionario cuantas veces desee y en el momento que estime oportuno
- permite conocer la calificación obtenida de forma inmediata
- y está dentro del entorno habitual de trabajo del alumno.

Por todo lo expuesto, creemos que esta herramienta es adecuada para desarrollar actividades de repaso y consolidación de conceptos, tanto por el perfil del alumno como por el de la asignatura.

4. CONTENIDOS DEL CUESTIONARIO

En primer lugar, se plantea delimitar el contenido sobre el que versan las cuestiones. Para ello, comenzamos con una selección de los conocimientos y habilidades mínimos que el alumno debe tener para comprender la materia. Son indispensables para el seguimiento de la asignatura los conceptos matemáticos básicos de Álgebra Lineal y Cálculo Diferencial, que el alumno debe haber adquirido cursando la asignatura Matemáticas I.

En concreto, los alumnos deberían conocer y manejar con soltura la clasificación de formas cuadráticas, la representación gráfica de funciones y el cálculo de derivadas parciales de una función de varias variables, en particular, el cálculo del gradiente y la hessiana de una función.

Por otro lado, hemos realizado una selección de aquellos conceptos propios de la materia Matemáticas II que son fundamentales en la formación del alumno dentro de la teoría de Optimización. En particular, prestamos más atención a aquellos que presentan mayores dificultades en su asimilación y, por tanto, son objeto de un mayor interés por parte del alumno y un mayor seguimiento por parte del profesor. En particular, se aborda el estudio de conjuntos convexos y funciones cóncavas y convexas, resultados teóricos de optimalidad global, problemas de optimización clásica y modelización matemática de problemas económicos.

5. EL CUESTIONARIO

Se han elaborado dos bases de datos de preguntas, distribuidas de la siguiente forma:

- 30 preguntas sobre los conocimientos mínimos para comprender la materia: 15 dedicadas a las formas cuadráticas y 15 al cálculo de derivadas parciales, gradiente y hessiana de funciones
- 30 preguntas sobre Optimización: 5 dedicadas al estudio de los conjuntos convexos, de las funciones cóncavas y convexas, 5 a la aplicación de resultados teóricos de optimalidad global y 10 sobre cuestiones dedicadas a la optimización clásica y las 10 últimas a la modelización matemática de problemas económico-empresariales.

Los cuestionarios de repaso de conceptos se generan a partir de la primera base de datos y los de Optimización a partir de la segunda. Todos los cuestionarios, independientemente de los conceptos que abordan, tienen la misma estructura. Cada cuestionario se genera aleatoriamente en el apartado de evaluaciones disponible en la plataforma y consta de diez preguntas. A continuación, mostramos un ejemplo:

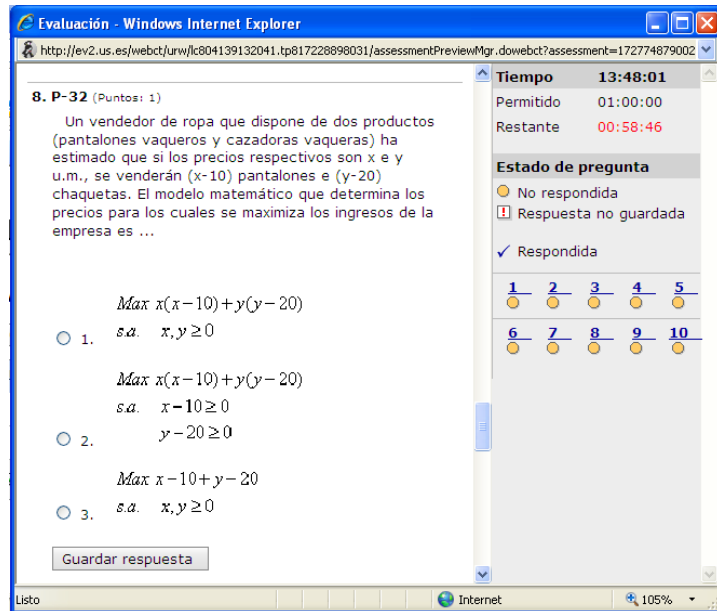


Gráfico 1. Pregunta de optimización

Cada evaluación está valorada en 10 puntos, de modo que cada acierto suma 1 punto, cada error cometido es penalizado con 1/3 punto y las cuestiones no contestadas no tienen asignada calificación. A continuación, mostramos dos ejemplos de respuesta correcta e incorrecta:

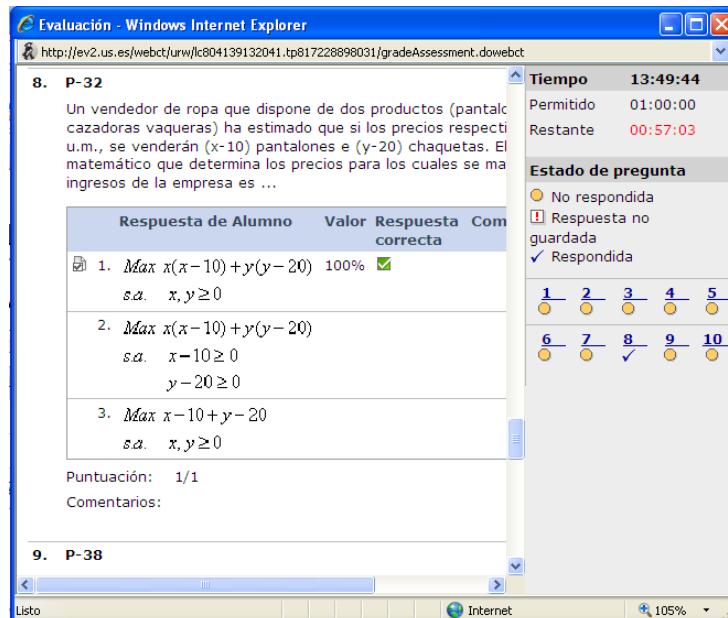


Gráfico 2. Pregunta de Optimización. Respuesta correcta.

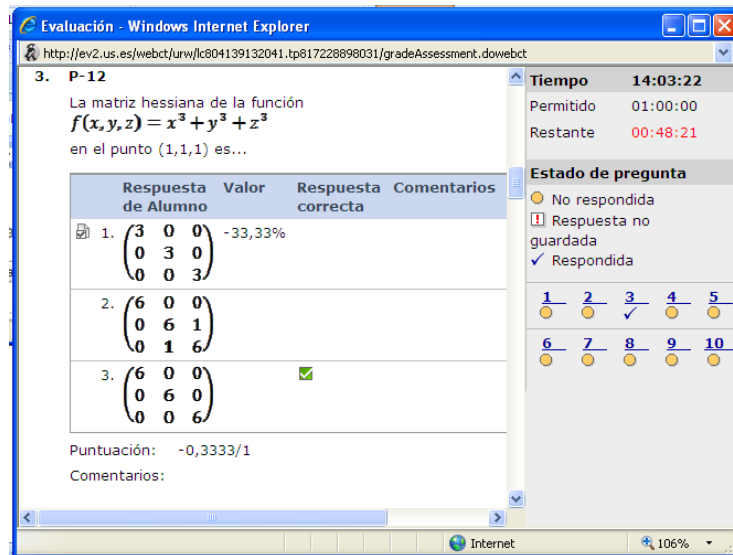


Gráfico 3. Pregunta sobre conceptos básicos. Respuesta incorrecta.

Al finalizar el cuestionario, el alumno puede ver su nota y comprobar cuáles han sido los aciertos y errores cometidos, así como cuál es la respuesta correcta de aquellas cuestiones en las que haya fallado. De este modo, el alumno puede conocer sus fortalezas y debilidades en la materia, lo que le proporcionará información relevante para continuar el aprendizaje de la teoría de Optimización.

6. CONCLUSIONES

Durante el curso 2010/2011 se ha impartido por primera vez la asignatura Matemáticas II, dedicada al estudio de la teoría de Optimización, un contenido nuevo en relación con la asignatura del mismo nombre impartida en la antigua titulación.

La mayor dificultad de esta materia unida al hecho de que las matemáticas previas se imparten tres cuatrimestres antes, hacen necesario el uso de herramientas que permitan repasar y consolidar conceptos. Con este objetivo, se ha optado por la elaboración de un cuestionario de respuesta múltiple a través de la plataforma virtual WebCT como soporte para el desarrollo de las competencias que debe alcanzar en esta materia.

Los contenidos evaluados se dividen en dos partes: una primera parte dedicada a algunos contenidos básicos que el alumno ha estudiado en primer curso y que son necesarios para entender y asimilar la nueva materia; y una segunda parte, con contenidos propios de la asignatura Matemáticas II, dedicada al estudio de la convexidad, al cálculo de óptimos y a la modelización matemática de problemas económicos de decisión.

En el presente curso se comprobará la idoneidad de los contenidos seleccionados, la longitud del cuestionario y la dificultad de las preguntas realizadas. Además, pretendemos incorporar todas aquellas sugerencias y comentarios de los alumnos con la intención de mejorar el cuestionario.

Esperamos que los alumnos se interesen por esta iniciativa tanto por su contenido como por el medio en que se proporciona este recurso, a través de la plataforma virtual, ya

que esto permitirá a cada uno trabajar a su ritmo, proporcionándole una retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un futuro pretendemos ampliar el uso de esta herramienta elaborando cuestiones sobre programación lineal, programación multicriterio y teoría de juegos. Esto nos permitiría disponer en la plataforma de evaluaciones sobre todo el programa de la asignatura. Los cuestionarios que versan sobre cuestiones básicas estarán disponibles desde el comienzo del curso, mientras que los que son propios de la asignatura estarán disponibles una vez finalizada la docencia presencial de cada tema, con el objetivo de armonizar, en la medida de lo posible, la actividad presencial con la no presencial.

Para el curso 2012/2013, pretendemos incorporar estos cuestionarios en la docencia de la asignatura de Matemáticas II en el doble Grado de Administración y Dirección de Empresas y Derecho.

Creemos que el trabajo realizado, y su ampliación en un futuro, pueden contribuir de manera significativa al acercamiento de las Matemáticas al alumnado y potenciar el desarrollo de diferentes competencias vinculadas a esta materia.

BIBLIOGRAFÍA

Borges del Moral, M. A.; Gonzalez, C.S.; Hernandez, C. (2008). "Implantación de una plataforma educativa como apoyo a la docencia presencial en la Universidad de la Laguna". V Foro sobre la calidad de la Evaluación de la Educación Superior y la Investigación, p. 78.

<http://www.ugr.es/~aepc/Vforo/LIBROVFORO.pdf> (11 Oct. 2011).

Camacho, M^a E.; García M^a P.; Masero, I.; Vázquez, M^a J. y Zapata, A. (2004). "Una propuesta para la nivelación de conocimientos en las Matemáticas para la Economía y la Empresa a través de Internet". Colección: Innovación y Desarrollo de la calidad de la Enseñanza Universitaria, 7, 105-121.

Camacho, M^a E.; García M^a P.; Masero, I.; Vázquez, M^a J. y Zapata, A. (2008). "Planificación de la docencia de la asignatura de matemáticas II a través de la plataforma WebCT". XVI Jornadas ASEPUMA – IV Encuentro Internacional. Rect@ Vol Actas_16 Issue, 607.

<http://www.uv.es/asepuma/XVI/607.pdf> (11 Oct 2011)

Camacho, M^a E.; García M^a P.; Masero, I.; Vázquez, M^a J. y Zapata, A. (2009). "Matemáticas en la WebCT: Análisis de los resultados académicos". XVII Jornadas Asepuma, V Congreso Internacional. Rect@ Vol Actas_17 Issue 1: 608. <http://www.uv.es/asepuma/XVII/608.pdf> (11 Oct 2011).

Camacho, M^a E.; García M^a P.; Masero, I.; Vázquez, M^a J. y Zapata, A. (2009). "Un recurso didáctico para las matemáticas". En Innovación en metodología docente en el área económico-empresarial. Edición Digital@tres, Pp. 143-149.

Camacho, M^a E.; García M^a P.; Masero, I.; Vázquez, M^a J. y Zapata, A. (2010). "Innovaciones metodológicas de las matemáticas en los estudios de tipo económico-empresarial". En Nuevas formas de docencia en el área económico-empresarial, Edición Digital@tres, Pp. 79-100.

Pérez, M. (2008). "Asignaturas virtuales en Universidades presenciales: perspectivas y problemas". Revista Pixel-bit, Revista de medios y educación, 31. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/marcoabj31.htm> (11 Oct 2011)

EL ESTATUTO DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR ¿NUEVOS PAPELES O LOS DE SIEMPRE?

*José Antonio Donoso Anes
José Luís Arquero Montaña
Nuria Reguera Alvarado
Pilar Pérez García*

RESUMEN

Como consecuencia de la evolución legislativa en relación a la actividad del profesor universitario se ha elaborado un borrador del Estatuto del Personal Docente e Investigador (PDI). Éste se plantea como plataforma necesaria para alcanzar la excelencia en la realización de la docencia y la investigación para poder competir a nivel europeo y mundial. No obstante, ha suscitado la aparición de opiniones contrapuestas en cuanto a su articulado. Este trabajo tiene como objetivo explorar, mediante entrevistas semi-estructuradas, la opinión del profesorado sobre aspectos clave del borrador. Los resultados indican que, si bien el profesorado considera necesaria la existencia del estatuto, manifiesta ciertas prevenciones sobre los posibles efectos negativos de su implantación.

Palabras clave: Estatuto PDI, carrera docente, actividad del profesorado

1. ANTECEDENTES

El Real Decreto 898/1985 de 30 de abril sobre régimen del profesorado universitario (BOE 19/06/1985), dictado en desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), establece los diferentes regímenes de dedicación y la organización de la docencia, así como el régimen retributivo del profesorado, estableciendo que el profesorado puede ejercer su actividad a tiempo completo o parcial (siendo la dedicación compatible con la realización de proyectos científicos, técnicos o artísticos, a que se refiere el artículo 11 de la LRU). En cuanto a la jornada de trabajo de los docentes a tiempo completo será la misma que la establecida para el resto de cuerpos funcionarios de la Administración Pública del Estado, y se repartirá entre actividades docentes (lectivas, tutorías y asistencia al alumnado) e investigadoras, así como de atención a las necesidades de gestión y administración de su Departamento, Centro o Universidad. Para el caso de los profesores a tiempo parcial, ésta será la que se derive de sus obligaciones tanto lectivas como de tutorías y asistencia al alumnado.

Siguiendo el esquema cronológico, la siguiente normativa emitida por el Estado en relación a la actividad universitaria y que alude al profesorado es la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de universidades. En ella, se hace especial referencia a la importancia de la enseñanza universitaria en España, así como a la organización de la misma y de los diferentes cuerpos que en ella participan y establece las pautas y requisitos necesarios para formar parte del cuerpo de funcionarios del Estado mediante una acreditación nacional, así como las habilitaciones para catedrático, tanto de universidad como de escuela. En cuanto al régimen retributivo, permite que, tanto el Gobierno como las Comunidades Autónomas, puedan establecer retribuciones adicionales al establecido uniformemente para todas las Universidades y ligadas a méritos individuales docentes, investigadores y de gestión. Estos complementos retributivos se asignarán previa valoración de los méritos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o por el órgano de evaluación externa que la Ley de la Comunidad Autónoma determine.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Uno de los ejes vertebradores de la reforma universitaria llevada a cabo por la Ley Orgánica 4/2007 es el relativo a la nueva configuración de la docencia universitaria, que se manifiesta, por un lado en la estructuración del personal docente universitario, y por otro lado, en el establecimiento de un modelo de acreditación, a diferencia del anterior de habilitación. En este mismo año, el Ministerio de Educación y Ciencia publica tres Reales Decretos. El primero de ellos, el R.D. 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a cuerpos docentes universitarios, regula el nuevo modelo, que se basa en la previa posesión por el candidato de una acreditación nacional, inspirándose en la tradición académica de la evaluación por los pares. Tal acreditación surte efectos en todo el territorio nacional y junto con el título de Doctor, constituye el requisito imprescindible para concurrir a concursos de acceso a los cuerpos de profesorado funcionario docentes convocados por las universidades.

Este decreto establece los criterios de evaluación y los correspondientes baremos para la acreditación al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad y al Cuerpo de Catedráticos de Universidad. Con lo que los criterios a evaluar serían la actividad

investigadora, la actividad docente o profesional, la formación académica y la experiencia en gestión y administración, educativa, científica, tecnológica y otros méritos.

El mismo también recoge en sus disposiciones adicionales primera y segunda los requisitos de acreditación para el Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad para los profesores titulares de escuela universitaria que posean el título de doctor e igualmente para los catedráticos de escuela universitaria para el acceso a los Cuerpos de Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad.

La valoración de los méritos y competencias de los aspirantes a la obtención de la acreditación se realizará por comisiones de acreditación, cuyos miembros serán designados por el Consejo de Universidades entre los propuestos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios está regulado por el R.D. 1313/2007, de 5 de octubre, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, al que podrán concurrir quienes hayan obtenido la acreditación de acuerdo con lo establecido en el R.D. 1312/2007, de 5 de octubre. Tales concursos serán juzgados por comisiones, nombradas de acuerdo con lo establecido por los estatutos de cada universidad y que están reguladas por este real decreto. Respecto a las funciones para la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, establece que serán ejercidas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Por último, en el año 2007 entra en vigor también la Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, siendo de aplicación para el personal funcionario de las Universidades Públicas y estableciendo que para el personal investigador se podrán dictar normas singulares para adecuarlo a sus peculiaridades.

2. GÉNESIS DEL ESTATUTO DEL PDI

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior, la aplicación de la Ley Orgánica de Universidades y la de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público hacen necesario plantearse algunos cambios o adaptaciones de las Relaciones de Puestos de Trabajo en las universidades. También es necesario plantearse la necesidad de un nuevo marco normativo acorde al nuevo modelo de Universidad.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; en su Disposición adicional sexta apunta que el Gobierno, en el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley, aprobará mediante Real Decreto el Estatuto del Personal Docente e Investigador (PDI) universitario que incluirá la regulación de una estructura de carrera funcional que esté basada en la obtención de méritos docentes o investigadores, así como las condiciones en las que los profesores o investigadores funcionarios universitarios podrán participar en la gestión y explotación de los resultados de su investigación.

El Estatuto se plantea como la plataforma necesaria para alcanzar lo que la Comisión Europea en 2006 proponía como objetivo de las universidades: *buscar la excelencia en la realización de la docencia y la investigación para poder competir a nivel europeo y mundial.*

El primer borrador del Estatuto del PDI aparece el 10 de noviembre de 2008 y, a continuación, han ido viendo la luz hasta cinco versiones modificadas de la inicial, la última el 24 de mayo de 2011, que es la que hemos utilizado para nuestro estudio.

A lo largo de estos dos años y medio, muchas han sido las opiniones vertidas por diferentes grupos de interesados. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) emitió sus opiniones a través del documento titulado: *Aportaciones al borrador de Estatuto del PDI* (apareció el 27-02-2011), en el apartado de comentarios generales hace una valoración positiva del borrador; ya que considera como muy necesaria la existencia de un estatuto que recoja los elementos claves relacionados con la actividad del profesorado universitario. Como aspectos más positivos destaca:

1. Por primera vez, se refleja en el Estatuto las diversas facetas de la actividad de los profesores universitarios y de los investigadores. En especial, la investigación y también la transferencia del conocimiento y la gestión son consideradas y se les da la relevancia debida.

2. Se dignifican, en el contexto de la función pública, las figuras de profesor titular y catedrático.

3. La carrera horizontal, y algunas otras medidas del Estatuto, conceden la flexibilidad necesaria para, en un contexto de equidad, generar los incentivos suficientes para que cada uno desarrolle al máximo sus mejores capacidades.

4. Los diversos mecanismos de movilidad.

Entre los aspectos que a la CRUE le despierta preocupación están:

- Ámbito de aplicación del Estatuto:
- Asuntos de dedicación docente del profesorado:
- Asuntos económicos. Se considera inaplicable la norma si no va acompañada de medidas económicas.
- Asuntos de Organización y Gobernanza de las universidades. Esta norma nos lleva a una sindicalización de la universidad.

Los sindicatos, CCOO y UGT, llegaron a un preacuerdo con la versión de 7/01/11, pero mantuvieron grandes diferencias con el borrador publicado el 24/05/11; ya que se incorpora modificaciones fuera del preacuerdo inicial. De hecho, estas discrepancias han hecho que los dos sindicatos adoptaran una postura beligerante frente al ministerio.

Por último, un grupo de profesores difundieron el *Manifiesto de profesores de universidades públicas españolas contra el borrador del estatuto del personal docente e investigador*. Los firmantes expresaban su rechazo al Borrador del Estatuto por aspectos relacionados a la consideración de la investigación, la diferenciación de perfiles profesoriales, el trato privilegiado para la gestión y la actividad sindical, la llamada carrera horizontal, el sistema retributivo y la nueva vía para la acreditación como catedrático.

En el momento en que estamos redactando la comunicación no parece que se vaya a aprobar el Estatuto; ya que el próximo 20 de noviembre se celebrarán elecciones generales y las partes no han llegado a un acuerdo que permita su publicación por Real Decreto.

3. PROPUESTA DE CONTENIDO EN EL ESTATUTO DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR

La propuesta de Estatuto presenta a un profesorado multifuncional donde la docencia y la investigación siguen siendo el núcleo, pero que contempla, además, las tareas de transferencia de conocimiento, la innovación o la gestión universitaria.

El contenido de la propuesta de Estatuto queda desarrollado a través de 33 artículos agrupados en ocho capítulos (tabla 1).

Tabla 1. Índice de contenido
<u>Capítulo I</u> , disposiciones generales, regula el objeto y el ámbito de aplicación de la norma y las relaciones de puestos de trabajo.
<u>Capítulo II</u> , estructura del personal docente e investigador.
<u>Capítulo III</u> , derechos y deberes del personal docente e investigador.
<u>Capítulo IV</u> , funciones y dedicación del profesorado.
<u>Capítulo V</u> , regula la carrera docente e investigadora.
<u>Capítulo VI</u> regula las situaciones administrativas del profesorado.
<u>Capítulo VII</u> regula la movilidad del personal docente investigador.
<u>Capítulo VIII</u> , finalmente, regula aspectos diversos del régimen jurídico del profesorado funcionario.

Vamos a exponer sólo aquellos aspectos que, desde nuestro punto de vista, destacan por su interés o novedad; así abordaremos el contenido de los capítulos II al V.

Estructura del personal docente e investigador (capítulo II)

La estructura del personal docente e investigador universitario, recoge la diversa tipología de personal de las universidades (tabla 2). Con esta configuración queda marcado cuál es el itinerario de la carrera del profesor desde el momento de entrada y las diferentes fases de promoción por las que debe ir pasando; desde contratado: ayudante – ayudante doctor y contratado doctor – titular de universidad – catedrático de universidad. Esta promoción se hará mediante acreditación.

Tabla 2. Estructura del personal
PDI Funcionario
<ul style="list-style-type: none"> • Catedráticos de Universidad • Profesores Titulares de Universidad • Interinos (art. 27)
PDI Contratado
<ul style="list-style-type: none"> • Ayudantes • Profesores Ayudantes Doctores • Profesores Contratados Doctores • Profesores Asociados • Profesores Visitantes • Profesores Colaboradores (contratación excepcional) • Profesores Eméritos
Otro PDI
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato por obra o servicio personal investigador con cargo a programas internacionales, estatales, autonómicos o sectoriales, o para el desarrollo de proyectos de investigación científica, técnica o artística...

Además aporta otras figuras ya conocidas como la de profesores asociados, visitantes y eméritos; y de manera excepcional se podrán contratar profesores colaboradores (según RD 989/2008).

Como apunta la CRUE, a efectos de conectar el Estatuto del PDI con la Ley de la Ciencia sería conveniente una mención expresa a la posibilidad de contratación de las modalidades de contrato de trabajo específicas del personal investigador contempladas en el artículo 19 de la Ley de la Ciencia: Colaboradores científicos y tecnológicos.

Derechos y deberes del personal docente e investigador (capítulo III)

El Estatuto del Empleado Público ya expone en sentido amplio una relación de derechos y deberes; pero es novedoso el desarrollo particular que realiza el Estatuto para el profesorado universitario (ver anexo 1). Su tratamiento es muy detallado (más de 20 derechos y 13 deberes) aunque no es una lista exhaustiva. La CRUE, a diferencia de los sindicatos, opina que es innecesariamente prolijo y que debería ser revisado y reducido a sus aspectos esenciales.

Funciones y dedicación del profesorado (capítulo IV)

De nuevo, el Estatuto en su capítulo IV, hace un despliegue intensivo, entrando en un detalle muy prolijo de las funciones. El objetivo, tal y como declara el propio documento, es mostrar ante la ciudadanía la enorme diversidad de actividades del profesorado universitario explicitando el quehacer de los profesores y las tareas que realizan en beneficio de la sociedad.

Respecto a las funciones del personal docente e investigador se fijan dos tipos de funciones, las principales y las complementarias; entre las primeras están las docentes, de investigación, de innovación y transferencia de conocimiento; y entre las segundas las de gobierno, dirección, representación y gestión. En su desarrollo explicita: 11 funciones generales, 9 actividades docentes, 13 actividades investigadoras, 13 actividades de innovación y transferencia y 8 actividades de dirección y gestión.

Las actividades docentes (art. 9) comprenden las acciones, tareas y trabajos que suponen la transmisión del conocimiento y el apoyo para la adquisición de competencias por los estudiantes a través de los procesos formativos y la evaluación de los resultados de aprendizaje. Para el cumplimiento de las obligaciones de docencia y de tutorías, las universidades podrán establecer actividades académicas obligatorias para su profesorado.

Las actividades de investigación (art. 10) comprenden las acciones, tareas y trabajos que contribuyen a la generación y difusión del conocimiento científico, tecnológico o artístico que el personal docente e investigador realice individualmente o como parte de un grupo de investigación; es decir actividades y proyectos de investigación, evaluación y gestión de la investigación y difusión de la investigación.

Las actividades de innovación y transferencia de conocimiento (art.11) comprenden las actuaciones, tareas y trabajos científicos, tecnológicos y artísticos que el personal docente e investigador realice, individualmente o como parte de un grupo de investigación, y propicien la aplicación de avances del conocimiento a la sociedad y sus agentes, tanto públicos como privados, en el ámbito de la I+D, mediante procesos de

desarrollo tecnológico e innovación, principalmente generados por el propio investigador o su grupo.

Las actividades de dirección y gestión (art.12) comprenden todas las actuaciones, tareas y trabajos requeridos para una planificación correcta y una ejecución acertada de todas las actividades mencionadas en los artículos 8 a 11. Estas actividades de dirección y gestión pueden formar parte de las actividades que el personal docente e investigador universitario realiza en el ámbito de la docencia, la investigación o la innovación y transferencia de conocimiento, o ser actividades específicas de dirección, representación y gestión con una proyección global sobre la universidad o cualquiera de sus ámbitos.

Diversificación e intensificación de las actividades

Un aspecto novedoso es la posibilidad de que el profesorado pueda intensificar alguna de las actividades propias (art. 13). Se reconoce que el personal docente e investigador tiene que ejercer su actividad docente e investigadora de forma simultánea, pero se podrán reconocer orientaciones específicas. Se incorpora, pues, la posibilidad de intensificar algunas de las tareas antes mencionadas en detrimento de otras, lo que permitirá contar con un profesorado más volcado durante un tiempo en tareas de investigación o involucrado en una actividad de transferencia de conocimiento o que dedique en un momento dado más espacio a la docencia y a la innovación docente. Pero por un tiempo limitado y con todas las cautelas debidas.

La intensificación no va a ir en detrimento de la posible promoción; así el estatuto apunta que el establecimiento de dichas orientaciones no impedirá el desarrollo de la carrera profesional y la promoción del personal docente e investigador, lo que se tendrá en cuenta en el diseño de sus evaluaciones.

Dedicación del personal docente e investigador

Plan de Dedicación Académica Individual (PDAI)

Otra novedad muy importante, que afecta a la dedicación del personal docente e investigador (art. 14), es la implantación del denominado Plan de Dedicación Académica Individual (PDAI). Consiste en que cada profesor deberá tener fijado a comienzo de cada curso académico su plan de actividades académicas; es decir, de docencia, investigación... de tal manera que se tendrá que justificar la cobertura de las 1687,5 horas de trabajo asignadas anualmente a los profesores (37,5 horas semanales). Este plan, una vez aprobado, será accesible a la comunidad universitaria en la forma que regule la universidad y será comparable en todo el territorio nacional. El formato para presentar el PDAI lo fijará el Consejo de Universidades en el plazo de seis meses desde la entrada en vigor del estatuto.

Las universidades establecerán, asimismo, mecanismos adecuados y efectivos para comprobar el cumplimiento efectivo de este plan, garantizando su transparencia. Para el cumplimiento de las obligaciones de docencia y de tutorías, las universidades podrán establecer actividades académicas obligatorias para su profesorado.

Dedicación

El personal docente e investigador podrá tener dedicación a tiempo completo (100%), parcial (50%) y parcial excepcional (entre 30% a 80%). Este último se dará en circunstancias estratégicas excepcionales asociadas a actuaciones de atracción de talento internacional. La dedicación deberá aparecer en el PDAI

Distribución de la dedicación a tiempo completo

Del tiempo total de dedicación se podrá distribuir (debiéndose incluir en el PDAI):

- Hasta el 20% actividades de formación continua: asistencia a cursos y seminarios, reuniones y congresos científicos, y estancias cortas en otras universidades, instituciones, empresas o centros de investigación...

- Las actividades docentes se desglosa en actividades docentes básicas (ADB) y actividades docentes complementarias (ADC) y la dedicación y contenido será:

1. La asignación máxima de horas a un profesor universitario para el desarrollo de actividad docente básica será de 240 horas en cómputo anual (o 150 horas por semestre) y

2. El máximo para la actividad docente complementaria será de un máximo de 180 horas en cómputo anual (o 135 horas por semestre).

Los límites indicados en ADB y ADC podrán superarse en los casos en que el PDAI anual del profesor no pueda completarse justificadamente con las actividades.

Como actividad docente básica (ADB) se entiende:

- Planificación: elaboración de guías docentes; coordinación de la docencia ...
- Docencia presencial en todos los niveles (grado y posgrado, formación e iniciación a la investigación o en la formación a lo largo de la vida) y formatos (clases teóricas, clases experimentales o prácticas, seminarios o clases interactivas de tutorización en grupo).

- Calidad y mejora: participación en programas institucionales de calidad e innovación...

Como actividad docente complementaria (ADC) se entiende:

- Elaboración de materiales docentes, en particular aquellos en formato electrónico y virtual.

- Dirección y seguimiento de trabajos realizados por los estudiantes, en el marco de prácticas en empresas o externas, trabajos de fin de grado o máster, tesis doctorales...

- Acción tutorial presencial: tutorías individuales, de orientación y atención a los estudiantes.

- Acción tutorial virtual: apoyo y seguimiento de los estudiantes que cursen asignaturas semipresenciales o virtuales.

- Evaluación: preparación, realización y revisión de pruebas y exámenes.

- Acción exterior: gestión y coordinación académica de programas de intercambio y movilidad de estudiantes (nacionales o internacionales) o de programas relacionados con las enseñanzas preuniversitarias.

Si tenemos en cuenta que el calendario académico (tabla 3) recoge un total de 45 semanas y que el número de horas semanales de trabajo son de 37,5 según normativa de la función pública, podemos hacer una simulación de cómo quedaría distribuida las horas en las diferentes actividades académicas (tabla 4)

Tabla 3. Calendario Académico	
Actividad Docente (clases + exámenes)	40 semanas
Resto	5 semanas
Total Actividades Académicas	45 semanas
Jornada Semanal	37,5 horas

Tabla 4. Caso Simulado (45 semanas)	Horas anuales	Horas Semanales
Horas anuales de actividad académica	1.687,5	37,5
Actividad docente básica	240	5,3 - 6
Actividad docente complementaria	180	4 - 4,5
Actividad de formación (20%)	337,5	7,5
Resto (Investigación, transferencia....)	930	20,7

Carrera docente e investigadora (capítulo V)

La carrera del personal docente e investigador se desarrollará atendiendo a los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad; para ello se hará público cuales son los criterios y baremos de progresión profesional.

La carrera horizontal académica establece tres grados de progresión. La promoción a cada uno de estos tres grados se basará en la superación de unos baremos como resultado de las sucesivas evaluaciones. Tendrá principalmente repercusiones económicas.

Los criterios que determinan la carrera horizontal académica son:

1. Méritos docentes.
2. Méritos de investigación.
3. Méritos por innovación y transferencia de conocimiento.
4. Otros méritos y compromisos con la calidad, que incluirán reconocimientos personales, formación, dirección y gestión académica universitaria, y antigüedad.

Los puntos acumulables a lo largo de la carrera horizontal académica en los distintos criterios de evaluación se definen a través de las siguientes puntuaciones:

1. Méritos docentes: un máximo de 65 puntos. Cada quinquenio vale 8 puntos.

2. Méritos de investigación, transferencia de conocimiento e innovación: un máximo de 95 puntos. Hasta un máximo de 30 puntos podrán asignarse por méritos relativos a la innovación y la transferencia, preferentemente la proveniente de la propia investigación. Cada sexenio vale 12 puntos

3. Otros méritos y compromisos con la calidad: un máximo de 40 puntos.

Los mínimos de puntos acumulados, necesarios para los grados de progresión en la carrera horizontal académica, serán los siguientes:

1. Primer grado: 40 puntos.
2. Segundo grado: 80 puntos.
3. Tercer grado: 120 puntos.

Alcanzar el tercer grado de progresión da derecho a formar parte de las comisiones de acreditación.

Además, sobre la evaluación destaca que:

- La evaluación será externa.
- La evaluación será voluntaria.
- La primera evaluación global de la actividad académica va a permitir situarse en el grado de progresión que corresponda y no podrá solicitar una nueva evaluación hasta transcurridos cinco años.

• No será necesario dejar transcurrir dicho plazo cuando, realizada la primera evaluación global, el personal docente e investigador cuente con un excedente de puntos superior al 50 por ciento necesario para acceder al siguiente grado de progresión. En este caso, podrá solicitar una nueva evaluación transcurridos 18 meses desde la primera.

• Las posteriores evaluaciones se adecuarán al plazo de cinco años previsto en el párrafo anterior.

La promoción a catedrático será automática siempre que los profesores titulares de universidad, que obtengan el tercer grado de progresión en su carrera horizontal académica, superen los 140 puntos, pero deben obtener como mínimo 125 puntos en méritos docentes y de investigación, transferencia e innovación.

Además de los tres grados de progresión planteados, se define un cuarto grado de excelencia, para ello habrá que alcanzar como mínimo los 160 puntos, con un mínimo de 145 puntos en méritos docentes y de investigación, transferencia e innovación (ver figura 1).

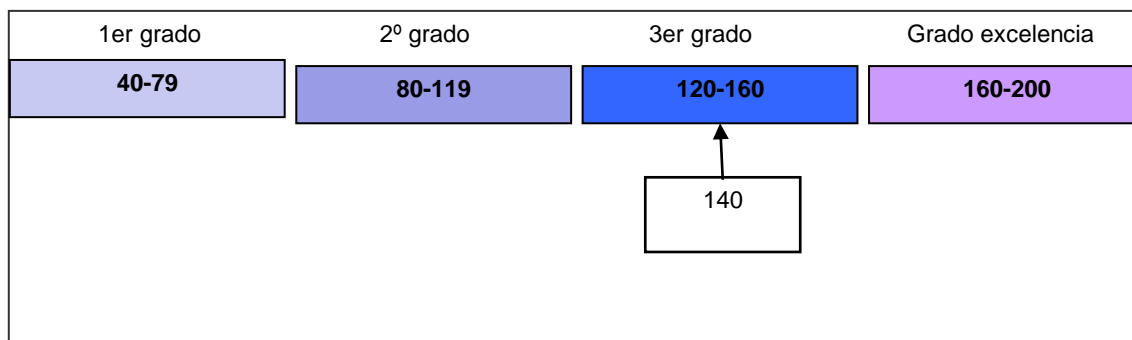


Figura 1. Grados de progresión. Fuente: elaboración propia

Con los baremos propuestos, un profesor con cuatro sexenios de investigación y ocho quinquenios de docencia alcanzaría un total de 112 puntos, lo que no le permite alcanzar el tercer grado para acreditarse de catedrático.

Tabla 5: ejemplo de aplicación		Puntos
4 sexenios	4*12	48
40 años de experiencia docente (8 quinquenios)	8*8	64
	Suma	112

4. OBJETIVOS

El objetivo del trabajo es marcadamente exploratorio: conocer las opiniones del profesorado ante determinados aspectos del borrador del estatuto del PDI, resaltando los aspectos positivos y negativos de su implantación.

5. METODOLOGÍA Y MUESTRA

El principal método de obtención de datos ha sido la entrevista semi-estructurada. El motivo de elección se basa en las ventajas del método. Como indica Gorden (1980) la entrevista otorga la oportunidad de motivar al entrevistado a proporcionar información completa y precisa de forma inmediata. Este factor de motivación se vuelve más decisivo a medida que aumenta la necesidad informativa, a medida que decrece la estructura de las respuestas, y las recompensas extrínsecas por responder son menores. Además, la entrevista proporciona más oportunidades para aclarar al entrevistado el sentido de las preguntas. Este factor interpretativo es muy importante cuando las cuestiones son complejas o abstractas. Por último, permite una mayor flexibilidad en las preguntas. Esta flexibilidad es tanto más importante cuanto mayor sea el componente exploratorio de los objetivos, ya que puede ser preciso alterar la expresión, orden, incluso número, de las cuestiones.

Por tanto, para llevar a cabo la investigación elaboramos un cuestionario-guía, con preguntas tanto abiertas como cerradas, en el que se recogían los aspectos más importantes o conflictivos del Borrador del Estatuto del PDI. Para el caso de que desconociese el contenido del borrador, se proporcionaba la información relevante.

El conjunto de entrevistados cubría las principales categorías laborales (catedrático, titular de universidad, titular de escuela universitaria, ayudante doctor, colaborador y contratado doctor), con una representación equitativa en cuanto a género

(doce hombres y once mujeres) y buscando un mínimo de experiencia universitaria elevada (la antigüedad media de los encuestados en la universidad es de diecinueve años).

En cuanto a los centros, 18 de los encuestados son profesores de la Universidad de Sevilla y 5 de la Universidad de Valladolid, pertenecientes a distintas facultades, aunque principalmente a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. En cuanto a las áreas de conocimiento, la más representada ha sido Contabilidad y Economía Financiera, aunque también fueron encuestados profesores del área de Historia, Informática, Organización de Empresas, Marketing, Finanzas, Derecho Tributario y Derecho Administrativo.

6. RESULTADOS

El primer apartado que se trató en el cuestionario fue si estaban de acuerdo con la existencia de un estatuto para el PDI. La totalidad de los entrevistados consideró que sí. Sin embargo, con la excepción de quienes estaban desempeñando cargos de gestión o sindicales, la mayoría mostraba un grado de desconocimiento alto sobre su contenido.

El segundo aspecto hace referencia al grado de acuerdo que tenían con el hecho de que el Estatuto PDI exponga la necesidad de garantizar la igualdad de género en los comités de selección y evaluación. En este sentido, solo el 50% mostró una opinión favorable, mientras que el otro 50% pensaban que era innecesario y de éstos algo menos de la mitad (17%) estaba en total desacuerdo, puesto que creían más necesario atender a méritos y capacidades en lugar de a características de género, considerando algunos entrevistados que forzar esta igualdad responde a una política “discriminación positiva”, la cual conlleva una negativa hacia la otra parte de la población. Es destacable que tanto las opiniones favorables, como las desfavorables estaban repartidas entre hombres y mujeres. Es más, las respuestas con un grado de desacuerdo mayor correspondían a mujeres.

El borrador de estatuto hace una enumeración detallada de derechos y deberes del PDI y de sus funciones. Las dos siguientes cuestiones se centran en si es necesario que exista una enumeración y si el nivel de detalle es adecuado. Respecto a los derechos y deberes, el 87% está de acuerdo con que exista tal enumeración; sin embargo, aproximadamente la mitad de éstos discrepaban con el nivel de detalle planteado, ya que piensan que deberían ser reducidos a sus aspectos esenciales. Acerca de las funciones ocurre algo similar, el 78% estaba de acuerdo con el hecho de que fueran explicitadas frente al 12% que pensaba que no era necesario (concentrando el desacuerdo en los ayudantes doctores). En cuanto al nivel de detalle con que se plantea en el Estatuto, aproximadamente la mitad cree que es adecuado frente al resto que piensa que deberían ser reducidas a los aspectos básicos. Esta dispersión de opiniones puede provenir de la valoración de las principales ventajas (se sabe qué se evalúa y se obliga a evaluar todas esas actividades) con los inconvenientes (en una lista cerrada, es muy probable que se olvide algún aspecto actual o futuro, que quedaría fuera de la valoración).

La siguiente pregunta estaba relacionada con la diversificación e intensificación de las actividades del personal docente e investigador. En el Estatuto se reconoce la dedicación del PDI a actividades tanto investigadoras como docentes de forma simultánea, aunque se prevé la posibilidad de reconocer una orientación específica. Esto permite al PDI a tiempo completo desarrollar, por períodos de tiempo limitados, sus funciones con una intensificación en las actividades docentes o en las de investigación e innovación y

transferencia. El 52% del profesorado se mostró de acuerdo, aunque algunos matizaron que la especialización debería estudiarse por áreas de conocimiento y que, bien gestionada, podría considerarse como un elemento motivador.

Para el cumplimiento de las obligaciones de docencia y de tutorías, las universidades podrán establecer actividades académicas obligatorias para su profesorado, con lo cual aproximadamente la mitad de los profesores se mostraron de acuerdo frente a la otra mitad que mostró una opinión desfavorable e incluso piensan que resultaría excesivo reconocer como actividades obligatorias algunas más independientemente de las relativas a tutorías y clases, teniendo en cuenta que dentro de éstas no están reconocidas las horas de docencia no presencial. Igualmente, la mayoría no están de acuerdo con el número de horas propuesto en cómputo anual para el desarrollo de actividades docentes básicas.

En relación con la actividad docente complementaria, algo más de la mitad (61%) piensa que es necesario el nivel de detalle con que se establecen en el Estatuto, frente al 20% que piensa que debería ser reducido a los aspectos esenciales y al 19% que no cree que sea necesario. Sin embargo, en lo relativo al grado de acuerdo con el número de horas propuesto, la mayoría se muestra contraria al número establecido, incluso algunos creen que no debería establecerse un número mínimo de horas, pues lo importante son los resultados. Sin embargo, algunos piensan que puede ser beneficioso a título orientativo.

Por último, en lo relativo al apartado de Dedicación, se les preguntó qué aspectos positivos y negativos destacarían. Entre los principales aspectos positivos, enunciaron, la diversificación de la dedicación, se presentaban incentivos para la carrera académica, clarifica la dedicación del PDI, se establecen unos mínimos que se deben cumplir y el reconocimiento de actividades de gestión. Por el contrario, entre los aspectos negativos, destacaron, intento por incrementar la carga laboral del profesorado, resulta difícil de controlar, así como una rigidez en las funciones, número excesivo de funciones, excesivo detalle, aunque no se recogen todas las actividades docentes y, por último, no se establece el tiempo que se necesita dedicar a la investigación.

Uno de los aspectos más novedosos del borrador de estatuto es el diseño de la Carrera Horizontal Académica. El 74% mostró una opinión favorable frente al 26% que no pensaba que fuera necesario (básicamente, profesores con cargos en sindicatos). Respecto a los aspectos evaluados, se considera que pueden ser difícilmente baremables. En este sentido se destaca que hay diferencias de contexto (tamaños de la universidad, de los grupos de clase, etc.) que hacen difícil comparar méritos que, a priori, son similares. En cuanto al sistema de seguimiento y valoración de la progresión profesional del PDI (evaluación externa basada en un sistema público de superación de baremos y objetivos), la práctica totalidad de entrevistados (91%) lo considera adecuado.

En lo relativo a la distribución de las puntuaciones que serán aplicadas en las evaluaciones, sólo el 35% cree que es adecuada, mientras que el 65% piensa que no lo es. De hecho, la mayoría, a excepción de los colaboradores y de las personas que ocupan algún cargo dentro de la universidad, creen que se debe otorgar la misma puntuación a docencia y a investigación.

En cuanto a los puntos acumulados necesarios para los grados de progresión en la carrera horizontal, los encuestados se plantean su posible efecto desmotivador en función

de cómo se terminen computando. En este sentido, la experiencia con otros sistemas de evaluación (p.e. sexenios) lleva a pensar a los encuestados que va a ser difícil obtener los puntos para pasar de un tramo a otro.

Como también enuncia el Borrador del Estatuto, se pretende que aquellos profesores titulares de universidad que adquieran unos determinados puntos puedan ser acreditados como catedráticos, siempre que se obtenga un mínimo de 40 puntos en méritos docentes y un mínimo de 60 puntos en méritos de investigación, transferencia e innovación. En términos generales se considera una medida adecuada, aunque, de nuevo, el desconocimiento de la evaluación exacta de cada tipo de mérito hace pensar que se establecerán criterios bastante rigurosos.

Otro aspecto tratado fue el hecho de que la obtención de 160 puntos en el baremo dará derecho a la obtención de un cuarto grado de excelencia para catedráticos y titulares acreditados como catedráticos, siempre que se obtenga un mínimo de 50 puntos en méritos docentes y un mínimo de 75 puntos en méritos de investigación, transferencia e innovación. A este respecto, todos los grupos, excepto el de contratado doctor, coinciden en una valoración positiva, aunque matizan. El grupo de contratado doctor, sin embargo, piensa que puede ser una medida desmotivadora.

La última cuestión relativa a la carrera horizontal hacía referencia al hecho de que el personal funcionario perteneciente a los Cuerpos de Profesores Titulares o Catedráticos de Universidad que haya alcanzado el tercer grado de progreso de la carrera horizontal podrá formar parte de las comisiones de acreditación, ante lo cual la mayoría (70%) está de acuerdo.

Para finalizar, las dos últimas preguntas que se trataban en el cuestionario eran abiertas, en las cuales debían destacar los aspectos del Estatuto que consideraban positivos y negativos. Entre los aspectos positivos se destacan la existencia de incentivos para alcanzar unos resultados, el conocimiento de las “reglas del juego”, al fijar los aspectos que se consideran evaluables, el reconocimiento de méritos de gestión y transferencia, así como de la formación continua, el intento riguroso por enunciar los deberes, el reconocimiento de la excelencia y que exista la posibilidad de promoción con independencia de la pertenencia a una universidad o departamento. En lo relativo a los aspectos que destacaban como negativos, los principales fueron, la complejidad del sistema, el desconocimiento de la valoración de los puntos, no se distingue por áreas, aumenta la competitividad entre el PDI, genera excesiva burocracia, excesivo afán reglamentario al establecer las funciones del PDI, la repercusión económica en los diferentes grados de excelencia puede ser un desincentivo, falta de objetividad en los procesos de evaluación, escasa valoración de la docencia y la formación a favor de la investigación y, por último, los departamentos podrían cargar docencia a determinados profesores por un mal uso del art. 13.

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En términos generales, los profesores consideran positivo la existencia de un documento que regule mejor la actividad del profesorado y oriente su esfuerzo. Sin embargo, consideran que existe un riesgo si determinadas actividades no se reconocen, o están poco valoradas. En este sentido, se estaría desincentivando la realización de estas actividades a favor de las mejor reconocidas por el sistema.

En la misma línea, la existencia de una carrera horizontal puede ser un incentivo si el sistema de evaluación es lo suficientemente transparente y si los baremos permiten la obtención de esos tramos con un nivel de esfuerzo razonable. El desconocimiento de esos baremos, conjuntamente con la experiencia negativa con otros sistemas de evaluación, llevan a considerar que será un sistema en el que habrá realizar un esfuerzo muy alto en muchas actividades distintas para poder obtener las puntuaciones necesarias.

La complejidad del sistema propuesto, su intento de ser exhaustivo, junto con la heterogeneidad de áreas de conocimiento y circunstancias de los profesores a los que se les debe aplicar forman una mezcla muy difícil de equilibrar. Sin conocer el grado de flexibilidad con el que se aplicarán los baremos, hasta qué punto se tendrán en cuenta diferencias contextuales entre distintas áreas y, sobre todo, si esos baremos se diseñarán atendiendo a criterios de “excelencia” o a criterios de “rendimiento razonable” es extremadamente complicado decidir si resultará en una medida motivadora o desmotivadora.

BIBLIOGRAFÍA

Aportaciones al Borrador Estatuto del PDI de 7 de enero de 2011. CRUE. 27- 02-2011.

Comisión de las Comunidades Europeas (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.

Gorden, R.L. (1980). Interviewing : strategy, techniques and tactics. Dorsey Press, Homewood, Ill.

Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública.

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (BOE núm. 131, de 2 junio 2011).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm. 307, de 24 diciembre 2001).

Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público. (BOE núm. 8913, de abril 2007)

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm. 89, de 13 abril 2007).

Propuesta borrador estatuto del personal docente e investigador de las universidades españolas. Elaborado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Fecha 10 de noviembre de 2008.

Propuesta borrador estatuto del personal docente e investigador de las universidades públicas españolas. Elaborado por el Ministerio de Educación. Revisado 2 de septiembre de 2009.

Propuesta borrador estatuto del personal docente e investigador de las universidades públicas españolas. Elaborado por el Ministerio de Educación. Revisado 12 marzo 2010.

Propuesta borrador estatuto del personal docente e investigador de las universidades públicas españolas. Elaborado por el Ministerio de Educación. Preacuerdo de la comisión técnica de la mesa sectorial de universidades. 21 de diciembre de 2010.

Propuesta borrador estatuto del personal docente e investigador de las universidades públicas españolas. Elaborado por el Ministerio de Educación. Documento resultante de las negociaciones de la reunión de mesa sectorial de universidades. 7 de enero de 2011.

Propuesta borrador estatuto del personal docente e investigador de las universidades públicas españolas. Elaborado por el Ministerio de Educación. 24 de mayo de 2011.

Real Decreto 898/1985 de 30 de abril. Régimen del profesorado universitario. (BOE núm. 146, de 19 de junio).

Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Anexo 1

Derechos del personal docente e investigador universitario (art. 6)

1. Al ejercicio de sus funciones con plena libertad académica, de acuerdo con los derechos ...
2. Al desarrollo de la carrera profesional establecida en este estatuto, de acuerdo con los principios de igualdad, mérito y capacidad, ...
3. A la plena integración en las estructuras docentes e investigadoras de la universidad ...
4. A la efectiva consecución del principio de igualdad de género en el desempeño de las funciones ...
5. A recibir, cuando sea necesario, la orientación y medios necesarios para atender debidamente a estudiantes ...
6. A participar en los programas de premios e incentivos para la mejora de la investigación y la innovación educativa.
7. De sufragio activo y pasivo en la formación de los órganos representativos de gobierno, y ...
8. A la compatibilidad de la dedicación docente e investigadora con la participación en la gestión ...
9. A la representación equilibrada de mujeres y hombres en los procesos electorales para cargos de gestión y dirección.
10. A contar, en la medida en que lo permitan las disponibilidades presupuestarias y condiciones generales de la universidad, con las instalaciones y medios adecuados para el desarrollo de sus funciones, ...
11. A la consideración y respeto de su actividad académica y a su evaluación ...
12. A la información y a la participación en las cuestiones que afectan al funcionamiento, ...
13. A ser reconocido y amparado como autor o coautor de los trabajos académicos en los que participe.
14. A disfrutar, en los términos establecidos por la normativa vigente, de licencias especiales, ...
15. A la negociación colectiva, la representación y participación institucional ...
16. A asistir a jornadas, seminarios, reuniones, congresos o encuentros científicos, artísticos ...
17. A usar, de acuerdo con las previsiones estatutarias, el nombre de la institución ...
18. Al respeto de su intimidad, imagen propia, dignidad en el trabajo y a la protección efectiva ...
19. A la no discriminación por razones de raza, género u orientación sexual, religión, discapacidad, ...
20. A recibir protección eficaz en materia de seguridad y salud en el trabajo, ...
21. A cualesquiera otros derechos individuales o ejercitables de forma colectiva ...

Deberes del personal docente e investigador universitario (art. 7)

1. Desarrollar su actividad académica con pleno respeto a la Constitución y ... cumplir con los deberes establecidos en los artículos 52 a 54 de la Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, ...
2. Respetar la libertad de conciencia y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros

...

3. Participar en el desarrollo científico, tecnológico o artístico de la sociedad con sujeción a ...
4. Utilizar, de acuerdo con las previsiones estatutarias, el nombre de la institución ...
5. Desarrollar las tareas docentes, de investigación, innovación y transferencia de conocimiento
- ...
6. Utilizar los métodos de enseñanza adecuados para promover el aprendizaje de los alumnos y
- ...
7. Participar en las reuniones y actividades de los órganos de gobierno y gestión de los que ...
8. Participar de forma activa en la prevención de riesgos laborales y en el mantenimiento de las instalaciones y equipos.
9. Participar en las actividades de formación a lo largo de la vida que la universidad programe y para las que se le requiera.
10. Promover la difusión del conocimiento y la promoción y el fomento de la cultura científica en la sociedad.
11. Participar en los procesos de evaluación y de mejora en el ámbito científico y en el de la calidad universitaria.
12. Participar en todas aquellas otras actividades académicas que hayan sido aprobadas por los correspondientes órganos de gobierno de la universidad.
13. Ejercer, en su caso, los cargos académicos con responsabilidad y equidad.

EVALUACIÓN DE INNOVACIONES Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE. PRESENTACIÓN PRELIMINAR DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA

*Carmen Fernández Polvillo
José Luis Arquero Montaña²⁷*

RESUMEN

El modelo educativo actual exige que los docentes actúen como gestores de entornos estimulantes de aprendizaje, eligiendo las metodologías y recursos adecuados de entre un amplio abanico de recursos didácticos. Los instrumentos de análisis de los enfoques de aprendizaje pueden ser una herramienta útil para realizar un diagnóstico previo del grupo de alumnos así como para valorar los resultados de programas de mejora de enseñanza.

En este sentido nos planteamos comprobar la validez de un instrumento de medida corto (N-SPQ-3F) en comparación con los resultados obtenidos con un cuestionario más largo y ya validado (CEPEA). Los resultados indican que el instrumento propuesto tiene unas cualidades aceptables para su uso.

Palabras clave: evaluación, enfoques de aprendizaje, SPQ, CEPEA

²⁷ Proyecto parcialmente financiado por la Junta de Andalucía. Proyecto de Excelencia P07-SEJ 02670 (Junta de Andalucía- FEDER).

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

El modelo educativo actual exige que los docentes actúen como gestores de entornos estimulantes de aprendizaje, sobre ellos recae la responsabilidad de elegir las metodologías y recursos adecuados, así como la de hacer del contexto de enseñanza en el que se va a desenvolver el alumno el apropiado para que éste desarrolle al máximo sus competencias y aprenda a aprender (MEC, 2005). Para ello, el docente cuenta con un amplio abanico de metodologías y recursos didácticos orientados hacia que el alumno desarrolle la capacidad de autorregular su propio aprendizaje, así como a que éste adquiera las competencias, habilidades y destrezas que les facilitarán la adquisición de conocimientos en el futuro (ejemplos de éstas pueden ser el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas), no cabe duda que esa elección de una o unas metodologías frente a otras estará condicionada por sus propias percepciones respecto a cómo afrontan los alumnos sus tareas de aprendizaje.

En este sentido, desde nuestra perspectiva, el docente puede encontrar en los instrumentos de análisis de los enfoques de aprendizaje una herramienta útil para realizar un diagnóstico previo del grupo de alumnos que debe guiar y formar, obteniendo un conocimiento relevante de las características de los discentes (cómo se enfrentan a su proceso de aprendizaje), lo que le puede ayudar en la elección de las metodologías adecuadas para guiar a los alumnos hacia la consecución de aprendizajes significativos, y una herramienta útil para evaluar si dichas metodologías han dado lugar a los resultados previstos, es decir, pueden ser utilizados tal como indica Kember et al (1997) como herramientas para valorar los resultados de programas de mejora de enseñanza.

1.1. Marco conceptual de los enfoques de aprendizaje

Entre las características principales del marco teórico de los enfoques de aprendizaje, debemos destacar que desde las primeras investigaciones llevadas a cabo por Marton y Säljö (1976a), existe un consenso entre los investigadores en considerar que los alumnos pueden optar por adoptar un **enfoque superficial** o bien un **enfoque profundo**, a la hora de enfrentarse a sus tareas de aprendizaje.

De este modo, se define a los alumnos que adoptan un **enfoque profundo** como aquellos que tienden a mostrar una intención clara de comprender los contenidos, relacionando las nuevas ideas con los conocimientos previos, mostrando un interés intrínseco en lo que están aprendiendo y por tanto una actitud activa en su proceso de aprendizaje, siendo los mejor posicionados para llevar a cabo, lo que desde las teorías constructivistas se ha denominado, un aprendizaje significativo (Ausubel, 1968).

Mientras que aquellos que adoptan un **enfoque superficial** se caracterizan por adquirir los conocimientos mínimos necesarios para aprobar el examen, confiar en la memorización y por no tratar de conectar los nuevos conocimientos con los aprendidos previamente, mostrando una actitud pasiva y una baja motivación en su proceso de aprendizaje, tendiendo a desarrollar un aprendizaje memorístico o superficial.

Con posterioridad, autores como Entwistle & Ramsden (1983) y Biggs (1987) definen otro enfoque de aprendizaje, el **enfoque de logro**, que describe a un alumno con una marcada motivación externa, que tiene como principal objetivo lograr el éxito académico, no el aprendizaje *per se*. Los alumnos que adoptan este enfoque pueden llevar

a cabo un aprendizaje por comprensión, cercano a la definición de aprendizaje significativo, ó por memorización en función de las características del curso, es decir, en función de los objetivos y métodos de evaluación.

Por otro lado, los modelos centrados en el estudio de los enfoques de aprendizaje, consideran que los factores que determinan la actitud que muestra el alumno ante nuevas situaciones de aprendizaje y que definen su enfoque de aprendizaje, interactúan en un sistema dinámico que se retroalimenta de las nuevas experiencias posibilitando cambios de actitud en el alumno. Este sistema dinámico aparece reflejado en el Modelo de Enseñanza-Aprendizaje 3P de Biggs (1987). Mediante el cual este autor señala cómo los factores personales de los alumnos, es decir, los conocimientos y experiencias previas que poseen, sus propias motivaciones hacia el estudio y sus percepciones sobre el contexto de enseñanza, interactúan con factores relacionados con el contexto educativo, entre los que se encuentran los objetivos formativos, las metodologías y sistemas de evaluación empleados por los docentes, haciendo que los discentes muestren cierta preferencia por adoptar un enfoque de aprendizaje determinado en el desarrollo de sus tareas de aprendizaje, lo que influirá en el resultado escolar final, configurándose como una nueva experiencia que influirá en la actitud del alumno en situaciones de aprendizaje futuras.

En este sentido, siguiendo a Buendía y Olmedo (2003), cabe destacar que autores como Marton & Säljö (1976a,b) concluyen que “los enfoques que el alumnado adopta ante una tarea son variables en función del contenido de la misma y del contexto en el que se produce”; de hecho, se definen como la relación entre alumno, el contexto y la tarea (Biggs et al, 2001). Así, los enfoques de aprendizaje no son una característica personal inmutable; aunque los estudiantes puedan mostrar una cierta preferencia por adoptar un enfoque determinado al menos en un nivel amplio de análisis. Esta posibilidad de cambio, unida a la preferencia, que indica una cierta estabilidad a corto plazo, implica que los enfoques de aprendizaje pueden describir la forma en la que un alumno se enfrenta a una tarea de aprendizaje determinada en un momento determinado, o bien, puede referirse a la forma en la que el estudiante de manera consistente se enfrenta a la mayoría de las tareas de aprendizaje (Biggs, 1991).

Así, partiendo de que los alumnos suelen mostrar cierta preferencia por adoptar un enfoque de aprendizaje determinado al enfrentarse a la mayoría de sus tareas de aprendizaje, consideramos que los instrumentos de evaluación que nos ofrecen las distintas teorías de esta línea de investigación, pueden ayudar a los docentes a realizar un diagnóstico inicial del grupo de alumnos a los que debe guiar y formar, obteniendo un conocimiento relevante de las características de los discentes, lo que les facilitará la elección de las metodologías docentes más adecuadas para guiarlos hacia la consecución de aprendizajes significativos. Esta función de diagnóstico justifica la relevancia de conocer, de forma comparativa, los enfoques de los distintos grupos de estudiantes.

Además, los instrumentos de evaluación de enfoques de aprendizaje se configuran como una herramienta útil para evaluar si dichas metodologías han dado lugar a los resultados previstos, es decir, pueden ser utilizados como indica Kember (1997) como herramientas para valorar los resultados de programas de mejora de enseñanza. En este sentido, realizar un análisis comparativo de los enfoques de aprendizaje y resultados obtenidos por los alumnos, puede ser una medida indicativa de la eficacia de las

metodologías empleadas, una eficacia entendida como la consecución por parte de los alumnos de un aprendizaje significativo a través de un enfoque profundo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de nuestra investigación es determinar si el cuestionario N-SPQ-3F (18 ítems), considerablemente más corto que el que cuestionario CEPEA (42 ítems), muestra unas propiedades psicométricas adecuadas, lo que permitiría su uso conjunto con otras escalas (por ejemplo, en un cuestionario más amplio sobre el impacto de una innovación) sin que la fatiga cognitiva sea una limitación seria.

Para cumplir con el objetivo descrito, consideramos analizar comparativamente las propiedades psicométricas de los cuestionarios seleccionados, centrándonos en:

1. Análisis de fiabilidad (consistencia interna)
2. Evidencias de validez convergente. Determinar si los cuestionarios nos permiten obtener para una misma muestra, resultados comparables
3. Evidencias de estabilidad temporal. Evaluar si en el caso de realizar estudios en distintos momentos en el tiempo, podríamos asumir que la aplicación repetida de los cuestionarios produce iguales resultados.

3. METODOLOGÍA

3.1. Instrumento

Para llevar a cabo nuestro estudio elaboramos un cuestionario que de forma agregada contiene dos instrumentos de evaluación de enfoques de aprendizaje. Estos dos instrumentos comparten la estructura de escalas que se obtienen de ellos y la puntuación en la que se responden sus ítems, existiendo, asimismo elementos comunes entre los dos.

- El cuestionario New Study Process Questionnaire (N-SPQ-3F), compuesto por 18 ítems, elaborado por Arquero Montaña, J.L. a partir de dos cuestionarios, el cuestionario *Shortened Study Process Questionnaire* elaborado por Fox et al (2001), y el cuestionario *Revised Two-factor Study Process Questionnaire* elaborado por Biggs et al (2001).

- El Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA), compuesto por 42 ítems, que es la adaptación española (Barca, 1999) del cuestionario *Study Process Questionnaire* (SPQ-3F) elaborado por Biggs (1987).

Ambos instrumentos son cuestionarios de autoinforme que se cumplimentan en una escala de likert (1-5), con una estructura de 3x2 (enfoques superficial, profundo y logro x motivo y estrategia).

En la tabla 1 se describen de forma resumida los constructos del cuestionario CEPEA, que son coincidentes con los del cuestionario N-SPQ-3F.

Subescala Escala	Motivo	Estrategia
Enfoque profundo	<ul style="list-style-type: none"> • Interés intrínseco en lo que está aprendiendo. Ve las tareas como interesantes y con implicación personal. • Interés en la materia y otros temas o áreas relacionados. • Hay una intención clara de comprender. • Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de descubrir el significado subyacente, discutir y reflexionar, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con los conocimientos y experiencias previas, a fin de extraer significados personales. • Fuerte interacción con los contenidos, relacionando los datos con las conclusiones. • La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interacción de ideas y lectura comprensiva.
Enfoque superficial	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir los requisitos mínimos de la tarea, trabajar nada más que lo necesario. • Miedo al fracaso. • Motivación extrínseca. • Objeto pragmático y utilitarista: obtener las mínimas calificaciones para aprobar. • Las tareas se abordan siempre como una imposición externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de simple reproducción, es decir, memorización de temas/hechos/procedimientos, sólo para pasar los exámenes. • Focalización de la atención en los elementos sueltos, sin la integración en un todo. Se centra en la tarea de forma aislada. • No extracción de principios a partir de ejemplos.
Enfoque de logro	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de rendimiento: la intención es obtener las notas más altas. • Incrementar el ego y la autoestima. • Intención de sobresalir y de competitividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La estrategia está basada en organizar el tiempo y espacio de trabajo, uso de cualquier técnica para conseguir notas más altas. • Uso de exámenes previos para predecir preguntas. • Atención a las pistas sobre criterios de calificación. • Aseguramiento de los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.
<p><i>Tabla 1. Constructos del cuestionario CEPEA Fuente: González et al 2002: 172-173.</i></p>		

3.2. Participantes

Los datos para este estudio se han obtenido mediante dos muestras que hemos denominado muestra inicial y definitiva, ambas formadas por alumnos de la Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla).

La muestra inicial estaba formada por 70 estudiantes matriculados en Empresariales, distribuidos en dos grupos, alumnos de primer curso y tercer curso, que

representan el 61'4% y el 38'6% respectivamente. Por otro lado, la distribución de estos 70 alumnos por sexo es del 70% mujeres y el 30% varones.

En cuanto a la muestra definitiva estuvo formada por 325 participantes distribuidos entre las tres titulaciones (Empresariales, Enfermería y Relaciones Laborales) y cursos (1º, 2º y 3º) impartidos en el centro universitario citado.

La distribución de los participantes de esta muestra atendiendo a la variable titulación indica que los alumnos de Enfermería representan el 54% de la misma, seguido de los alumnos de Empresariales cuya participación supone el 29% y los alumnos de Relaciones Laborales que representan el 17%. Mientras que si atendemos a la variable sexo, el 69% de la muestra son mujeres y el 31% varones, siendo esta proporción estadísticamente similar para las distintas titulaciones.

3.3. Procedimiento

En este punto describimos los procedimientos seguidos para la recogida de datos y para el análisis estadístico realizado.

3.3.1. Recogida de datos

El trabajo de campo se realizó en dos fases distintas (estudio piloto y definitivo).

El estudio piloto, realizado mediante la muestra inicial, nos permitió evaluar el tiempo necesario para contestar el cuestionario agregado sin dificultad, así como evaluar la validez aparente (*face validity*) de los ítems y, en su caso modificar la redacción de aquellos que presentasen problemas de interpretación. Se realizaron escasas modificaciones, meramente formales, que no alteraron de forma sustancial la redacción de los ítems.

En una segunda fase utilizamos la muestra definitiva y el cuestionario mejorado. Los datos obtenidos de este estudio son los que nos han permitido responder a la mayor parte de las cuestiones de investigación que han guiado este trabajo.

3.3.2. Análisis estadístico

Para cumplir con el objetivo principal de este trabajo, es decir, determinar las bondades del cuestionario N-SPQ-3F como instrumento de evaluación corto (18 ítems) frente al cuestionario CEPEA (42 ítems), para la evaluación de los enfoques de aprendizaje de los alumnos, realizamos un análisis comparativo de las propiedades psicométricas de ambos instrumentos, siguiendo el siguiente procedimiento.

En primer lugar, realizamos un análisis de fiabilidad mediante métodos de consistencia interna, concretamente mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach, con los datos obtenidos de la muestra definitiva.

En segundo lugar, para determinar la existencia de evidencias de validez convergente, analizamos las correlaciones existentes entre las medidas proporcionadas por ambos cuestionarios mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson.

En tercer lugar, y para concluir el análisis, centramos nuestra atención en la estabilidad temporal de los cuestionarios que se analizó estudiando las correlaciones de las medidas obtenidas sobre un mismo grupo de alumnos en dos momentos temporales

(muestra inicial y definitiva). Estos análisis se realizaron mediante el cálculo del Coeficiente de Correlación de Pearson.

4. RESULTADOS

Para presentar los resultados obtenidos de nuestro estudio, seguiremos el mismo orden de presentación que las cuestiones de investigación que han guiado nuestro trabajo.

Los dos enfoques clave para evaluar el impacto de una innovación son el enfoque profundo y el superficial. Así, una innovación que consiga mejorar el aprendizaje de los alumnos debería provocar un acercamiento al aprendizaje significativo (enfoque profundo) y un alejamiento del aprendizaje superficial (enfoque superficial). Por ello, nos centramos en las escalas correspondientes a estos dos enfoques.

4.1. Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad realizado (Tabla 2) con los datos obtenidos mediante la muestra definitiva, indican que el cuestionario CEPEA muestra una consistencia interna aceptable en la medición de la escala enfoque profundo (Alpha de Cronbach = 0,746), mientras que muestra una baja fiabilidad en la medición de la escala enfoque superficial (Alpha de Cronbach = 0,440). Este resultado es consistente con los de la investigación publicada (Richardson, 2000; Zeegers, 2002) que indican sistemáticamente niveles de fiabilidad más bajos para el enfoque superficial.

Sin embargo, los coeficientes Alpha de Cronbach obtenidos para el cuestionario N-SPQ-3F indican que este cuestionario cuenta con unos coeficientes de fiabilidad aceptables para el enfoque profundo y superficial (Tabla 2), pese a ser sustancialmente más corto.

		Alpha de Cronbach	
		CEPEA	N-SPQ-3F
ENFOQUE	PROFUNDO	0,746	0,691
	SUPERFICIAL	0,440	0,703

Tabla 2. Análisis de fiabilidad. Comparativa entre cuestionarios

4.2. Evidencias de validez convergente

Una vez analizada la fiabilidad de los dos cuestionarios elegidos, nos planteamos el estudio de las correlaciones existentes entre ambos, con el objetivo de determinar si los resultados obtenidos a partir de cada uno de estos cuestionarios son comparables.

En la Tabla 3 se muestran las correlaciones entre las escalas de los cuestionarios.

		N-SPQ-3F	
		PROFUNDO	SUPERFICIAL
CEPEA	PROFUNDO	0,855 (1%)	
	SUPERFICIAL		0,524 (1%)

Tabla 3. Correlaciones entre cuestionarios a nivel de escalas. Coeficiente de Correlación de Pearson y nivel de significación de la prueba.

En relación a las correlaciones existentes entre las escalas podemos destacar que estas son todas positivas, por lo que los resultados obtenidos a partir de cada uno de estos cuestionarios son comparables, es decir, están orientados hacia un mismo objetivo de medición.

4.3. Estabilidad temporal de los cuestionarios

La realización del Estudio Piloto (muestra inicial) y el posterior Estudio Definitivo (muestra definitiva), con un intervalo de un mes, nos permitió realizar un análisis sobre la estabilidad temporal de los cuestionarios CEPEA y N-SPQ-3F.

Para evaluar cuál era el nivel de confiabilidad de la estabilidad temporal de los cuestionarios se correlacionó los datos obtenidos en el Estudio Piloto con los obtenidos del Estudio Definitivo, para la muestra de alumnos que habían participado en ambos (un total de 50). Así, aplicando la fórmula de Pearson obtuvimos las siguientes correlaciones para cada escala en cada uno de los cuestionarios analizados (tablas 3 y 4).

		ESTUDIO DEFINITIVO		
		ENFOQUE		
ESTUDIO PILOTO		PROFUNDO II	SUPERFICIAL II	
ENFOQUE	PROFUNDO I	0,843 0,000	-0,209 0,145	Correlación Sig. (bilateral)
	SUPERFICIAL I	-0,377 0,007	0,591 0,000	Correlación Sig. (bilateral)

Tabla 3. Estabilidad temporal del cuestionario CEPEA. Coeficiente de correlación de Pearson

		ESTUDIO DEFINITIVO		
		ENFOQUE		
ESTUDIO PILOTO		PROFUNDO II	SUPERFICIAL II	
ENFOQUE	PROFUNDO I	0,739 0,000	-0,266 0,062	Correlación Sig.(bilateral)
	SUPERFICIAL I	-0,364 0,009	0,486 0,000	Correlación Sig. (bilateral)

Tabla 4. Estabilidad temporal del cuestionario N-SPQ-3F. Coeficiente de correlación de Pearson.

Los dos cuestionarios muestran correlaciones positivas para las escalas enfoque profundo y superficial, lo que indica que los cuestionarios permiten obtener resultados comparables para mediciones sucesivas. No obstante es preciso indicar que, en ambos casos, la estabilidad temporal de la escala enfoque superficial es más baja que la del enfoque profundo.

5. CONCLUSIONES

El cuestionario N-SPQ-3F muestra una aceptable consistencia interna en la medición de las escalas enfoque profundo y superficial, mientras que el cuestionario CEPEA para la medición de la escala enfoque superficial muestra una baja fiabilidad, pese a tener un mayor número de ítems en cada escala.

Las correlaciones positivas entre las mediciones realizadas en dos momentos temporales son altas y estadísticamente significativas, por lo que existen evidencias que apoyan la comparabilidad de los resultados en mediciones sucesivas y por tanto que las mediciones realizadas mediante el cuestionario N-SPQ-3F son consistentes a lo largo del tiempo. Las adecuadas propiedades del N-SPQ-3F, junto con su reducido número de cuestiones, permiten recomendarlo como herramienta de evaluación integrada con otros cuestionarios, sin que la fatiga cognitiva sea una limitación para su uso.

BIBLIOGRAFÍA

Arquero J.L. y Donoso J.A. (2008). "Conociendo a nuestros estudiantes de contabilidad: sus estilos y enfoques de aprendizaje". I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Wiston.

Barca Lozano, A. (1999). *Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario*. Manual, A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.

Biggs, J.B. (1970). "Faculty patterns in study behavior". *Australian Journal of Psychology*, vol. 22, nº 1, pp. 161-174.

Biggs, J.B. (1978). "Individual and group differences in study process". *British Journal Educational Psychology*, nº 48, 266-279.

Biggs, J.B. (1985). "The role of metalearning in study processes". *British Journal Educational Psychology*, nº 55, pp. 485-212.

Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studing*. Hawthorn: Australian council for Educational Research.

Biggs, J.B. (1991). "Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies". *Educational Research Journal*, nº 6, 27-39.

Biggs, J.B., Kember, D. y Leung, D. (2001). "The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F". *British Journal of Educational Psychology*, nº 71, 133-149.

Buendía, L. y Olmedo, E.M. (2003). "Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, nº 2, pp. 371-386.

Byrne, M, Flood, B. y Willis, P. (1999). *Approaches to Learning of Irish Students Studying Accounting*. DCU Business School. Research Paper Series nº 36.

Chamorro-Premuzic, T y Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*. 44, 1596-1603

Curry, L. (1983). *An organizational learning styles theory and constructs*. Ann Arbor. Michigan: ERIC.ED 235485.

DeLange, P y Mavondo, F (2004). Gender and motivational differences in approaches to learning by a cohort of open learning students. *Accounting Education*, Volume 13, Number 4. 431-448

Duff, A. (2004). "The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education". *Active Learning in Higher Education*, vol. 5(1), pp. 56-72.

Duff, A, Boyle, E, Dunleavy, K y Ferguson, J. (2004), The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*.36, 1907-1920.

González Pienda, J.A., González Cabanach, R.; Núñez Pérez, J.C. y Valle Arias, A. (Coordinadores) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Ediciones Pirámide.

Entwistle, N.J. (1979). "Stages. Levels, styles or strategies: dilemmas in the description of thinking". *Educational Review*, nº 31, 123-132.

Entwistle, N.J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.

Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London. Croom Helm.

Entwistle, N.J., Tait, H., McCune, V. (2000). "Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups an context. *European Journal of The Psychology of Education*, vol 15, nº 1, 33-48.

Fox, R., McManus, I.C., Winder, B. (2001). "The shortened Study Process Questionnaire: An investigation of it structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis". *British Journal of Educational Psychology*, nº 71, pp. 511-530.

Janssen, P.J. (1996). "Studaxology: the expertise students need to be effective in higher education". *Higher Education*, vol. 31, nº 1, 117-141.

Kember, D.; Charlesworth, M.; Davies, H.; McKay, J. y Scott, V. (1997). "Evaluating the effectiveness of educational innovations: using the study process questionnaire to show that meaningful learning occurs". *Studies in Educational Evaluation*, vol.23, nº 2, 141-157.

Marton, F. & Säljö, R. (1976a). "On qualitative differences in learning. I-Outcome and process". *British Journal Educational Psychology*, nº 46, 4-11.

Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II-Outcome and process. *British Journal Educational Psychology*, nº 46, pp. 115-127.

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

Richardson, J.T.E. (2000). *Researching Student Learning: Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*, SRHE and Open University Press.

Valle Arias, A., González Cabanach, J., Nuñez Pérez, J.C., Suárez Riveiro, J.M., Piñeiro Agúin, I., Rodríguez Martínez, S. (2000). "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema*, vol. 12, nº 13, 368-375.

Van Rossum, E.J., Schenk, S.M. (1984). "The relationship between learning conception, study strategy, and learning outcome". *British Journal of Educational Psychology*, vol. 54, pp. 73-83.

Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *"Instructional Science"*, vol 12, 49-58.

Zeegers, P. (2002). "A Revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-RSQ)". *Higher Education Research & Development*, vol. 21, nº 1, 73-91.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL EN ASIGNATURAS DE FINANZAS DENTRO DEL EEES

*Martha Edith Bellini
Silvia Caballero Soria
Antonio de la Torre Gallegos*

RESUMEN

En el presente trabajo describimos la experiencia práctica sobre nuestra participación en el programa de equipos docentes para la formación de profesores noveles, recogido dentro del I plan de Docencia de la Universidad de Sevilla. A lo largo del documento analizamos nuestros objetivos, como hemos desarrollado nuestra participación, los resultados obtenidos, así como las principales conclusiones alcanzadas. También reflexionamos sobre la situación actual de la docencia de las asignaturas de finanzas y sobre la utilidad de que el profesorado de finanzas realice cursos de formación didáctica durante sus primeros años de docencia. Finalmente planteamos propuestas para la mejora del programa.

Palabras clave: Técnicas docentes, Profesores noveles, Formación

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda que los docentes que inician su carrera profesional en la Universidad necesitan apoyo y asesoramiento didáctico y pedagógico para desempeñar su labor docente, como programar las asignaturas, elaborar exámenes, interrelacionarse con los alumnos, atender las tutorías y utilizar materiales audiovisuales, entre otras de sus muchas labores. La entrada de las Universidades Españolas dentro del Espacio Europea de Educación Superior acentúa dichas necesidades.

La Universidad de Sevilla, consciente de estas necesidades, desarrolla un programa de Formación del Profesorado Novel. A petición de varios profesores noveles del Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones que empezaron a impartir docencia en asignaturas de Finanzas en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales decidimos participar en este programa.

El equipo docente, o grupo de trabajo, estaba constituido por el profesor Antonio de la Torre Gallegos, como mentor del equipo, con más de quince años de experiencia de actividad docente, junto a las profesoras Martha Edith Bellini y Silvia Caballero Soria, como profesores noveles (al no superar los cinco años de dedicación en la profesión).

Tras describir los objetivos que nos planteamos a la hora de participar en este proyecto, analizamos cual fue el desarrollo del programa, la problemática detectada para la docencia de los profesores noveles y los resultados obtenidos tras nuestra participación. Finalmente terminamos este trabajo con las conclusiones a que hemos llegado tras nuestra participación en el mismo y las propuestas de mejora.

2. OBJETIVOS PROPUESTOS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Los objetivos que nuestro equipo se propuso alcanzar con nuestra participación en el programa de formación del profesorado fueron los siguientes:

- Buscar una formación específica dentro del ámbito de trabajo en el que se encuentra contextualizado el profesorado principiante, siempre y cuando ésta se encuentre dentro de su alcance en el propio centro de trabajo, para que de este modo se obtenga la optimización de la actividad docente en base al Espacio Europeo de Educación Superior. En nuestro caso era el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones de la Universidad de Sevilla y los centros donde imparte docencia, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y la Facultad de Finanzas y Turismo.
- Beneficiar al equipo del potencial docente con reconocida experiencia con que cuenta el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones de la Universidad de Sevilla, canalizado en todo momento a través del mentor del equipo, para así poder experimentar un proceso de mejora continua del profesorado novel.
- Buscar la implantación de mecanismos de colaboración que permitan al profesorado experimentado del Departamento en particular, y de todos los equipos componentes del programa en general, participar activamente en la formación del docente principiante.
- Ayudar a conseguir la colaboración a nivel de intergrupar para favorecer el intercambio de conocimientos y experiencias y el establecimiento de compromisos entre

el profesorado, tanto el experto y mentor como el principiante e iniciado, con la mejora continua de la práctica docente a través del proceso de comunicación.

- La consolidación de un grupo docente estable en el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones de la Universidad de Sevilla comprometido en la formación preliminar del profesorado novel y en la mejora permanente de la docencia.

- Facilitar un apoyo y asesoramiento continuado en los centros en el cual imparte la docencia nuestro Departamento durante los primeros años de la iniciación a la docencia universitaria, y que facilite la integración e inserción dentro de la comunidad universitaria del profesorado en el desempeño de su actividad profesional, dentro del marco de las competencias docentes.

- Crear y ampliar una actitud reflexiva sobre la práctica docente de los profesores principiantes, analizando los modelos básicos de la enseñanza y pedagogía en la persona adulta.

- Proporcionar apoyo y asesoramiento a los nuevos profesores en aquellas áreas que los docentes noveles identifiquen como problemáticas, y en aquellas otras que por su propia experiencia el profesor mentor estime necesaria resaltar sobre toda la planificación docente diseñada por este programa, centrándonos en nuestra área de conocimiento que son las Finanzas.

- Diseñar y desarrollar una estrategia supervisora formativa programada por los profesores expertos, que actúan como profesores titulares o mentores, para que pueda ser implantada y seguida por los iniciados en el seno del equipo docente.

- Potenciar la creación de mecanismos de control para así poder solucionar y corregir las posibles desviaciones de los objetivos propuestos en el seno de la planificación formativa de nuestro equipo de trabajo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Desarrollo del programa

Para la correcta consecución de los objetivos propuestos participamos tanto en las sesiones presenciales, junto a todos los participantes en el programa, como en sesiones de trabajo del equipo docente planteadas dentro del programa.

En relación a las sesiones presenciales, los profesores noveles hemos participado en 3 sesiones de 3 horas referidas a las siguientes temáticas: Análisis crítico de las funciones profesionales, educación de la voz y la comunicación en el aula.

Con relación a las -Sesiones On-line, los profesores noveles del equipo hemos trabajado a través de la plataforma WEB-CT, en un total de cinco módulos de temática teórica de pedagogía. Seguidamente realizamos una breve introducción de su contenido y las discusiones que nuestro equipo docente aportaron para adaptar los conocimientos obtenidos en estos módulos en la impartición de las asignaturas de Finanzas que impartimos:

Módulo 1: Condiciones organizativas. En este módulo hemos trabajado las condiciones organizativas en las que se desenvuelven la enseñanza y el aprendizaje en la

institución universitaria, partiendo de la premisa de que todo proceso social está condicionado por el marco normativo del espacio en el que se desenvuelve. Reflexionamos sobre la importancia que tiene el análisis institucional para entender cómo la universidad crea y transmite el conocimiento. De igual forma se abordó el papel de la organización a la hora de motivar a los noveles para la mejora de su docencia, llegando a la conclusión de que no existe una motivación clara por parte de nuestro departamento y de la Universidad, ya que la investigación es más premiada que la docencia. Por llegamos a la conclusión que en nuestro departamento se debería incentivar a los noveles en su labor docente más de lo que se hace hasta la fecha.

Módulo 2: Aprendizaje. En esta parte del programa se trataron los principios más relevantes que fundamentan el aprendizaje de los estudiantes universitarios como personas adultas. En nuestro grupo tratamos la problemática de cómo adaptar nuestras asignaturas de Finanzas y la enseñanza a alumnos con diferentes necesidades, unos más adultos que otros. También se discutió la problemática que tenemos al impartir esta asignatura en grados como el de Turismo en la que la asignatura se imparte en el primer cuatrimestre y el alumnado no cuenta con una buena base en matemáticas. En conclusión se han tomado decisiones para proponer actividades y medios más idóneos para que los estudiantes independientemente de sus conocimientos anteriores o su madurez aprendan y logren el objetivo en nuestra asignatura.

Módulo 3: Metodología. Aquí se han desarrollado los factores que condicionan el desarrollo y los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Éstos, al ser complejos, numerosos y variados, inciden en que para mejorar la calidad y excelencia en la educación universitaria, no es suficiente con modificar los planes de estudio, sino que es indispensable implantar innovaciones metodológicas que den significado al aprendizaje continuo de los estudiantes de la Universidad.

La problemática encontrada al tratar este módulo es la realidad de que la asignatura de Finanzas tiene por lo general grupos muy masificados en los que desarrollar nuevas metodologías e innovar resulta más complicado, no obstante no imposible. Las discusiones en este módulo han llevado a proponer nuevos métodos didácticos que no se llevaban a cabo anteriormente en las aulas. Por ejemplo, trabajos más enfocados al trabajo en grupo, con un seguimiento más personalizado por parte del profesor, y evaluaciones continuas con ayuda de la plataforma virtual. En concreto utilizar más herramientas virtuales que nos ofrece la plataforma para mejorar nuestra docencia en Finanzas. A los alumnos dicha experiencia les pareció muy satisfactoria.

Módulo 4: La tutoría. En este tema se trató el objetivo de la enseñanza de la Universidad para formar intelectualmente y profesionalmente al estudiante, orientar su desarrollo personal y fomentar valores de participación, toma de decisiones, responsabilidad individual y social, así como de su desarrollo como persona. Es por ello que se hace necesario dar preponderancia al desarrollo de la función tutorial como uno de los ejes concluyentes en el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, lo que supone por tanto la adaptación del profesor a las nuevas peticiones y funciones emergentes en el desarrollo de su competitividad.

La problemática encontrada en este punto, tras nuestro trabajo, fue detectar la poca importancia que se le da a las tutorías tanto por parte de nuestros alumnos, como por algunos profesores. No se le da la importancia necesaria ni se utiliza para orientar al

desarrollo personal o fomentar los valores de participación. El objetivo que nos planteamos en nuestra asignatura fue la de motivar al alumno mediante diversas técnicas para que asistan a las tutorías y así tener oportunidad de individualmente (o en sesiones de grupos pequeños) de motivarse, obtener orientación y plantear sus inquietudes

Módulo 5: La evaluación. En este apartado se ha hecho especial hincapié en que la evaluación es uno de los principios claves del proceso docente en la Universidad, ya que aquí se maneja un gran volumen de información que permite al profesorado interactuar con el entorno social que lo rodea. La Experiencia en nuestro Departamento y en las asignaturas de Finanzas de realizar una evaluación continua ha sido difícil debido a la cantidad de alumnos por grupo. Después de analizar las posibilidades existentes se decidió hacer pruebas con grupos donde se imparte nuestra asignatura para evaluar si una evaluación continua motiva más al alumno.

3.2. Puesta en común de los apartados del programa

Por otra parte, las sesiones propias del equipo de trabajo (en las bases se recogen como No Presenciales, en el sentido de que no son con todos los participantes y directores del programa), consistieron en:

- Reuniones del mentor como todos los principiantes en el equipo para analizar y debatir sobre los problemas docentes del grupo una vez al mes.
- El profesor mentor asistió dos veces a las clases de los nóveles para la observación como parte de los ciclos de mejora. Una de las observaciones fue grabada en vídeo para ser analizada posteriormente en una sesión de carácter privado entre el mentor y el profesor principiante.
- Una de las profesoras principiantes distribuyó un cuestionario de evaluación Docente a los alumnos para detectar necesidades de formación que los alumnos estimaban necesarias.

4. PROBLEMÁTICA DETECTADA PARA LA DOCENCIA DE LOS PROFESORES NÓVELES

Desde la Convergencia Europea, se nos propone un cambio en la conceptualización del Modelo de Universidad. Esta innovación afecta al estilo docente del profesorado universitario que debe adaptarse a las nuevas exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior. Dentro del extenso grupo de docentes universitarios, el marco de este programa se centra en la figura del profesor principiante o novel.

A principios de los 90, se empezó a investigar y a realizar experiencias piloto para ayudar y tutorizar a los profesores noveles a fin de crear competencias y adecuar su labor docente a la calidad exigida. Según Huberman (1990) el docente experimenta un proceso de iniciación y de validación que se prolonga hasta la estabilización profesional; en esta etapa el profesor se enfrenta a las diferencias entre los ideales y la realidad. Por otro lado, para Veeman (1984), este periodo se vive con incertidumbre, indecisión y sensación de incapacidad ante las nuevas tareas y exigencias que la profesión impone. Autores como Grijalbo y Marrero (2004) hablan de la problemática que puede encontrar el profesorado novel dentro de la universidad con dificultades para abordar nuevos retos y resolver esas dificultades que plantea la tarea docente. Así mismo, se ha demostrado que el profesorado

principiante muestra sus dificultades en el inicio de la docencia y de la investigación, cuando se adscriben a un Departamento Universitario. Mayor (2000)

En la Universidad española y, en general, en los sistemas europeos universitarios se están estructurando la organización del profesorado en tres etapas de formación (Guitian, 1994):

- Iniciación a la investigación.
- Etapa de profundización.
- Etapa de madurez.

En estas etapas en la Formación del Profesorado Novel se muestra una difícil situación de ambientación en marcos institucionales muy rígidos y cada vez en un ámbito más ampliado, en la que los profesores principiantes deben experimentar una continua transición de un “sujeto en formación” a “profesional autodidacta” (Imbernon, 1994).

A fin de conseguir una correcta implantación, desarrollo y buenos resultados de este programa de formación tratado en el presente artículo, se dan una serie de condiciones imprescindibles que aseguran el éxito de sus objetivos. Según lo visto en los cinco módulos tóricos de este programa, se concluye que estas premisas son:

- Tiempo suficiente para la formación. Proceso de formación sostenido y continuo en el tiempo (Escudero, 1999).
- Establecimiento de Redes de Docencia entre las facultades. Como la experiencia del Instituto de Ciencias de la Educación (de aquí en adelante ICE) de la Universidad de Alicante.
- Desarrollo de los conceptos de liderazgo y competitividad comprometidos con la docencia.
- Crear y proporcionar una amplia diversidad de ofertas en función de las necesidades e intereses de la mayoría del profesorado en la Universidad debido por la función cambiante de la sociedad que el rodea.

Por otra parte, autores como el profesor Zabalza (2002) proponen que los problemas a los que se enfrenta el profesorado universitario, respondiendo a cuestiones básicas y comunes dentro de su proceso de formación, son aspectos relativos a la motivación del alumnado o al dominio de recursos materiales y dinámicos para el desarrollo curricular de las materias.

De otro lado, Aceituno Solís afirma que otra circunstancia fundamental haría referencia al II Plan de la Calidad de las Universidades (R.D. 408/2001 de 20 de abril) : “nuestro sistema universitario se suma a la iniciativa de la Unión Europea, a través de la participación en la ‘European Network for Quality Assurance’ y de los objetivos de la Declaración de Bolonia que en su punto quinto proclama la promoción de la cooperación europea al fin de definir criterios y metodología comparables, para garantizar la calidad de la enseñanza superior.

Por tanto, se concluye que el conocimiento dentro del proceso de ordenación e inserción del nuevo profesorado, ha de considerarse como objeto de investigación y

experimentación en torno al cual articular nuevas políticas de formación permanente del profesorado.

A modo de resumen, a lo largo de la modulación del programa de formación el cual estamos tratando en esta memoria, abordaremos la suficiente temática para abordar la siguiente problemática relacionado con los inicios en la docencia del profesor novel (figura 1), todos ellos relacionados entre sí:

- El profesor novel se encuentra ante un choque con la realidad, donde factores como la distancia existente entre la formación y el desempeño profesional, la inseguridad y la falta de confianza, y la excesiva responsabilidad hace que el individuo tenga confusión sobre sus pretensiones, llegando a afectar la autoestima del principiante, lo cual hace que incluso abandone su cometido en la etapa inicial de formación de la carrera como docente. Es por todo ello que, un mentor o experto se convierte en figura clave como referente para el docente principiante.

- El docente principiante se encuentra del mismo modo con problemas didácticos, donde coexiste, una amplia gama de factores tales como disciplina y organización del trabajo, motivación del profesor y del binomio profesor-alumno, elección de la metodología y evaluación más pertinente relacionada con el área de conocimiento a impartir por el docente, y la planificación tanto del trabajo como del material curricular a impartir a lo largo de todo el curso académico.

- El profesor novel tiene a su vez problemas relacionales, tanto con compañeros del mismo departamento, lo que hace imperante un periodo de adaptación y de paciencia, con la familia, puesto que el tiempo que se dispone para estar con ellos en esta profesión es muy cambiante, y a veces se torna a escaso y nulo. Nos encontramos a su vez con una falta de apoyo institucional, aunque en nuestro caso específico, gracias a los esfuerzos del Vicerrectorado de Docencia y del equipo que compone este Programa de Equipos Docentes para la Formación de Profesores Noveles, y a nuestro Departamento en particular, está solventado en su totalidad. Y como no, también nos encontramos con problemas de socialización del nuevo docente con respecto al entorno que le rodea.

- Por último, el nuevo docente se encuentra con problemas de naturaleza de formación. Aquí factores importantes como la necesidad de formación continua, de receptivos y de reciclaje son recurrentes en los primeros años de la carrera profesional del principiante.

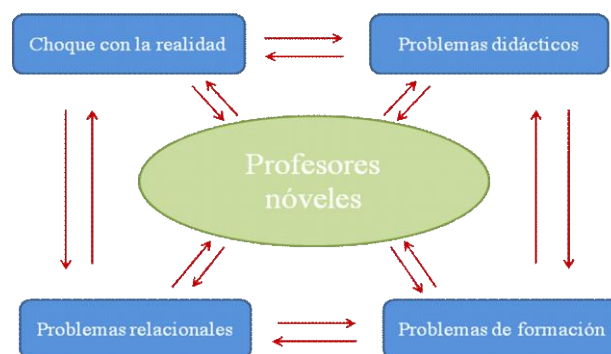


Figura 1. Principales problemas que afectan al profesorado principiante. Fuente: Elaboración propia a partir de Sáenz-López (2000)

5. RESULTADOS

Como parte del programa tuvimos numerosos encuentros, tanto a nivel colectivo con todos los participantes del equipo, como a nivel individual entre mentor y novel.

En concreto realizamos dos Ciclos de Supervisión completos para cada profesor novel. Cada ciclo estaba compuesto por una entrevista de planificación, posteriormente se desarrollo la observación y finalmente la entrevista de análisis. En el primer ciclo se realizó una grabación en vídeo de una clase y en la segunda el mentor asistió como observador a una clase del novel.

De forma simultánea realizamos tres talleres de análisis, en la que analizamos la práctica docente y resolvimos los problemas que habíamos detectado en los ciclos de supervisión.

Los resultados tras la realización de los talleres de análisis y los ciclos de supervisión han sido los siguientes:

- La primera entrevista de planificación tuvo como objetivo principal reforzar el clima de confianza necesario para los noveles, en los que decidimos los aspectos puntuales que pensábamos debían ser observados, entre los que se encontraban el desarrollo general de la clase, la comunicación con los alumnos, el movimiento y gestos utilizados, la voz y utilización de medios didácticos. Posteriormente surgieron otros temas como la conducción de respuestas al alumno; el ruido de los alumnos en clase, reacciones ante situaciones inesperadas y de indisciplina.

- Tras la realización del proceso mejoramos la organización inicial de la clase con la presentación inicial del tema de la clase y también mejoramos la atención inicial de los alumnos.

- Con relación al desarrollo de las clases, logramos dinamizar la clase, introduciendo cambios de ritmo de la exposición para evitar la monotonía y sugiriendo la formulación de preguntas individuales para ver la opinión de los alumnos tanto en los aspectos teóricos como prácticos de la materia de finanzas.

- También practicamos la resolución de conflictos en el aula como seria el caso de alumnos que hablan entre ellos, o alumnos que están sin prestar atención.

- Se corrigieron movimientos no muy convenientes, coletillas, y fallos en la utilización de medios como docentes como pizarra, cañón de vídeo.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Las principales conclusiones a las que hemos llegado tras participar en el programa de formación del profesorado novel, convocatoria 2009, son las siguientes:

- El profesorado novel en la Universidad tiene una problemática específica, por lo que programas como en el que hemos participado ayuda a satisfacer las necesidades e inquietudes de formación pedagógica sirve de guía para la puesta en práctica de habilidades y destrezas docentes.

- La formación adquirida por los profesores noveles tanto en las sesiones presenciales, como en las no presenciales ha sido positiva para mejorar su formación docente.

- La participación de un profesor con experiencia en el área de conocimiento de los noveles, es este caso las Finanzas, y que a su vez sea compañero del departamento es un hecho muy positivo.

- También ha sido muy positivo la realización de los ciclos de supervisión dentro de las clases que imparten los noveles, lo que a su vez hace que se sientan los protagonistas de su propio aprendizaje. La grabación de las clases impartidas por los noveles en una herramienta muy útil para la detección de las necesidades y su corrección tras el análisis de las mismas.

No obstante, tras nuestra participación hemos detectado algunos hechos que se podrían mejorar, entre los que destacamos los siguientes:

- Los medios materiales son insuficientes en algunos casos. Se podría facilitar a los equipos ayuda para medios con los que mejorar la docencia. Por ejemplo, se podría facilitar una videocámara al equipo para poder realizar por si mismo las grabaciones, sin tener que depender de un técnico que no siempre está disponible

- Sería conveniente que por parte de la organización del programa hubiese personal que participara en los ciclos de supervisión para ayudar al profesor mentor en su labor asesoramiento en temas de pedagogía.

- Entiendo que el programa tiene recursos escasos y las profesoras que lo dirigen no pueden por sí solas realizar esta labor. Sería conveniente que la Universidad contara con un Centro de Formación dedicado en exclusiva a la formación del profesorado novel con personal especializado con dedicación exclusiva.

- También sería conveniente que la Universidad y los departamentos reconocieran la labor de los profesores mentores, incluyendo el trabajo realizado dentro de los Planes de Organización Docente.

- Por otra parte también sería útil que la realización del programa se supusiera la consecución de un título que fuese reconocido y valorado en los procesos de acreditación y promoción

- Finalmente, sería muy conveniente dar el carácter de obligatoriedad al programa para todos los profesores noveles y no sólo a los que de forma voluntaria desean hacerlo.

En definitiva, tanto el mentor como los profesores noveles hemos valorado la experiencia como muy positiva, interesante, instructiva y satisfactoria. Ha servido para reducir la incertidumbre del primer año de docencia en el caso de las profesoras participantes y ha afianzado la docencia del profesor novel que ya disponía de experiencia previa.

BIBLIOGRAFÍA

Aceituno, J. (2006) "La mejora de la formación inicial del profesorado novel". Monografía.

http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/mentoring_profesorado.shtml

Fernández Pérez, M. "Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria". Hispagraphis, Salamanca, 1989.

De Miguel, M. "La Reforma Pedagógica: Una cuestión pendiente en la Reforma Universitaria, en Política y Reforma Universitaria". De Luxan, J.M. (ed.). Editorial Cedecs, 1998.

Gibbs, G. "The relationship between quality in research and quality in teaching". Quality in Higher Education, 1 (2) 1995.

Bell, Chip (1997). Mentoring. Barcelona (España): Gestión 2000. Edición original: Managers as Mentors, 1996.

Bell, Chip (1997). Mentoring. Barcelona (España): Gestión 2000. Edición original: Managers as Mentors, 1996.

Bolívar, A. (1999).Cómo mejorar los centros educativos. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla.

Cornejo, J. (1999): «Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina», en: Revista Iberoamericana de educación, n.º 19, enero-abril de 1999. OEI.

De Miguel, M. "La Reforma Pedagógica: Una cuestión pendiente en la Reforma Universitaria, en Política y Reforma Universitaria". De Luxan, J.M. (ed.).Editorial Cedecs, 1998.

Escudero, J.M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, 133-157.

Fernández Enguita, M. (1999). La transformación de la universidad española. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, 31-37.

Fernández Pérez, M. "Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria". Hispagraphis, Salamanca, 1989.

Gibbs, G. "The relationship between quality in research and quality in teaching". Quality in Higher Education, 1 (2) 1995.

Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.

Imbernón, F. (1994): *La formación del profesorado*. Barcelona, Ed. Paidós.

Sáenz-López, (2000). *El maestro principiante de Educación Física*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Tuning Educational Structures in Europe (2003). Universidad de Deusto. Bilbao.

LA EVALUACIÓN EN LOS NUEVOS GRADOS: OPORTUNIDAD O CAOS

María José Palacín Sánchez

RESUMEN

Uno de los pilares de la Educación Universitaria que se ha visto afectado por la implantación del Plan Bolonia ha sido el sistema de evaluación de las enseñanzas. Los nuevos Grados en las áreas de las Ciencias Económicas y Empresariales entraron en funcionamiento en la Universidad de Sevilla en el curso 2009-2010. Ya han pasado dos cursos completos, por lo que estamos en condiciones de realizar una primera valoración de los sistemas de evaluación utilizados. Para desarrollar nuestro estudio tomamos como muestra el primer curso del Grado en Economía. Este análisis nos permitirá contestar las siguientes cuestiones: ¿qué métodos de evaluación se utilizan? ¿Han cambiado las cosas para que todo siga igual, o por el contrario, ha mejorado el sistema de evaluación? ¿Hay homogeneidad en los sistemas de evaluación entre las distintas asignaturas?...

Palabras clave: Sistemas de evaluación, Ciencias Sociales, Grados en Economía.

1. INTRODUCCIÓN²⁸

El Plan Bolonia que se ha implantado en las universidades españolas tiene entre otros objetivos modificar las metodologías de enseñanza para que los alumnos asuman un papel más activo en el proceso de aprendizaje. Este proceso exige adaptar los sistemas de evaluación para que puedan recoger sistemas de evaluación continua, que vengán a complementar al tradicional examen final .

En este trabajo nos planteamos una primera valoración de los nuevos sistemas de evaluación que el Plan Bolonia ha traído a los nuevos grados de la Universidad de Sevilla. Concretamente nos centramos en el primer curso del Grado en Economía. Las ventajas de nuestra elección son en primer lugar, que el primer año de dicho grado ya se ha completado dos cursos por lo que sus sistemas de evaluación se pueden considerar más consolidados. Una segunda ventaja es que este primer curso del Grado en Economía es representativo del resto de Grados en la rama de las Ciencias Económicas y Empresariales que se imparten en la Universidad de Sevilla. El motivo es que todas las asignaturas de primero forman parte del bloque formación básica que debe impartirse en el resto de grados: Administración de Empresas, Marketing, Finanzas y Contabilidad y Turismo. Una tercera ventaja es que el Grado en Economía no está excesivamente masificado, puesto que como media tiene unos 200 alumnos matriculados en primero que se reparten en tres grupos, lo que abre la posibilidad a aplicar algunos de los sistemas de evaluación continua. Una cuarta y última ventaja es que en el primer curso son muchos los Departamentos involucrados, por lo que nuestros resultados no dependen de cómo funciona un único departamento, lo que nos permite obtener una visión más completa sobre los sistemas de valoración imperantes en el campus.

Para realizar este análisis nos basamos, por un lado, en la información que aportan los distintos programas y proyectos docentes de las asignaturas, y por otro lado, en información aportada por los propios alumnos mediante entrevistas, que permite concretar los sistemas de evaluación, especialmente en aquellos casos en los que la información de los programas era claramente insuficiente.

Para alcanzar los objetivos de este trabajo, en primer lugar se analizan los pilares sobre los que se apoyan los sistemas de evaluación en el Plan Bolonia, y como se han trasladado los mismo a la Universidad de Sevilla, en la normativa sobre evaluación desarrollada al efecto. En segundo lugar, se realiza el estudio empírico de los sistemas de evaluación en el primer curso del Grado en Economía, lo que nos permitirá identificar la calidad de la información que suministran los programas sobre la evaluación, el sistema de evaluación predominante, el grado de homogeneidad entre las distintas asignaturas, etc. Por último, se establecen las conclusiones alcanzadas en este estudio.

²⁸ *Me gustaría aclarar que el objetivo de este trabajo no es juzgar a nadie, simplemente es una excusa para la reflexión y el debate.*

2. NUEVOS SISTEMA DE EVALUACIÓN

2.1. La evaluación en el Plan Bolonia²⁹

En principio, el Plan Bolonia pretende superar el sistema clásico de evaluación que se basaba en un examen, a través del cual se verificaba la asimilación de conocimientos. Con el nuevo sistema, el profesor debe ahora evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante, no sólo para sancionar sus resultados, sino para ayudarle a cumplir objetivos mediante un seguimiento continuo de su trabajo. Además, el nuevo sistema pretende más verificar competencias (en el sentido de “demostrar ser competente para algo”) obtenidas por el propio estudiante en cada materia.

Así, aunque puedan darse exámenes finales, no deberían ser los únicos métodos de evaluación existentes. Entre los procedimientos que pueden facilitar el seguimiento del aprendizaje del estudiante universitario podemos destacar:

1. Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos...).
2. Pruebas de respuesta breve.
3. Pruebas de respuesta larga, de desarrollo.
4. Pruebas orales (individuales, en grupo, presentación de temas o trabajos, etc.).
5. Trabajos y proyectos.
6. Informes/memorias de prácticas.
7. Pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas.
8. Sistemas de autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).
9. Técnicas de observación.

2.2. La evaluación en la Universidad de Sevilla

La normativa reguladora de la evaluación y calificación de las asignaturas en la Universidad de Sevilla fue aprobada por el Consejo de Gobierno en su sesión de 29 de septiembre de 2009, y su desarrollo responde a lo previsto en el Estatuto de la Universidad de Sevilla y en el Reglamento General de Actividades Docentes.

La regulación sobre los Sistemas de Evaluación aparece en el Capítulo II de esa norma³⁰. En primer lugar, presentamos los puntos más importantes en relación a los sistemas de evaluación, que aparecen desarrollados en la Sección 1^a:

²⁹ Basado en la información publicada sobre el Plan Bolonia en la página web del Ministerio de Educación.

³⁰ Son muchos los aspectos que se regulan en dicha norma, pero sólo destacamos los que son relevantes para nuestra investigación. Para el resto remitimos a una lectura detallada de la normativa.

Artículo 6. Sistemas de evaluación.

1. Los diversos sistemas de evaluación de las competencias, conocimientos y capacidades adquiridas por los estudiantes incluidos en el programa de la asignatura podrán basarse en algunos de los siguientes elementos:

- Actividades de evaluación continúa.
- Exámenes, parciales o finales.

2. Los sistemas podrán contemplar una relación de requisitos específicos como, por ejemplo, la realización de exámenes u otro tipo de pruebas, la asistencia a un número mínimo de horas de clases prácticas, la realización obligatoria de trabajos, proyectos o prácticas de laboratorio y la participación en seminarios.

3. La asistencia a las clases teóricas podrá puntuar de manera positiva en la ponderación de la calificación final, aunque no podrá exigirse como requisito ineludible para superar la asignatura. Las faltas de asistencia a las clases teóricas no podrán puntuar negativamente en la ponderación de la calificación final.

Artículo 7. Inclusión del sistema de evaluación en los proyectos docentes.

1. En los proyectos docentes de cada curso académico se incluirá el sistema concreto de evaluación y calificación seleccionado de entre los sistemas propuestos en el programa de la asignatura. En dicho sistema deben constar los criterios de calificación de todas las actividades de evaluación continua y exámenes parciales y finales que se contemplen, así como su ponderación en la calificación final según la convocatoria de que se trate.

2. El profesorado responsable de la evaluación se atenderá al sistema incluido en el proyecto docente. (...)

3. Con independencia de que existan uno o varios proyectos docentes, los criterios de calificación habrán de ser uniformes para los distintos grupos de una misma asignatura.

Artículo 8. Aprobado por curso.

1. Los sistemas de evaluación contemplarán la posibilidad de aprobar por curso una asignatura, sea cuatrimestral o anual, de manera previa al examen final, caso de que lo hubiere.

2. Si el sistema de evaluación de una asignatura anual se basa, primordialmente, en exámenes, deberán realizarse dos exámenes parciales. La superación de éstos y de los demás elementos de evaluación, en los términos contemplados en el sistema de evaluación y calificación de la asignatura, conllevará el aprobado por curso.

3. En el caso del apartado anterior, si no se ha aprobado la asignatura de manera previa al examen final pero se ha superado uno de los exámenes parciales, el estudiante podrá no examinarse de los contenidos correspondientes en el examen final de la primera convocatoria.

Artículo 9. Derecho a optar entre los sistemas de evaluación

• En cada asignatura los estudiantes tendrán derecho a optar entre las distintas posibilidades de evaluación que se contemplen en los proyectos docentes; en

cualquier caso, la calificación máxima que se pueda obtener no se podrá ver afectada por el procedimiento de evaluación utilizado. (...)

En segundo lugar, nos interesa destacar como esa norma define las actividades de evaluación continua, lo que aparece en la Sección 2ª.

Artículo 11. Actividades de evaluación continua.

- Las actividades de evaluación continua mencionadas en el apartado 1 del artículo 6 comprenden:

1. La participación en las clases lectivas, tanto teóricas como prácticas, incluida la asistencia y defensa de ponencias y trabajos en seminarios.

2. La realización de prácticas informáticas, clínicas, jurídicas, de laboratorio, de campo, en aulas multidisciplinares de arquitectura o ingeniería, etc.

3. Los trabajos presentados en relación con el contenido de la asignatura.

4. Otras pruebas que se realicen como, por ejemplo, pequeñas pruebas de control periódico de conocimientos.

5. Cualquier otra actividad de evaluación que se lleve a cabo en presencia de un profesor ante un grupo de impartición de la asignatura en un aula, sala de seminario, laboratorio, taller, etc.

- Las actividades de evaluación continua presenciales se realizarán siempre dentro del horario asignado a las clases lectivas de la asignatura fijado en su plan de organización docente. (...)

3. ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA

Las asignaturas que se imparten en el primer curso del Grado en Economía, junto con el Departamento al que pertenecen y el cuatrimestre en el que se desarrollan, aparecen en la Tabla 1. Como podemos observar son diez las asignaturas y siete los departamentos involucrados en este primer curso.

Para realizar la valoración de los sistemas de evaluación en los nuevos grados, en primer lugar, analizamos los programas de cada una de las asignaturas, porque en los mismos se debe dar información sobre los sistemas y criterios de evaluación, para el curso 2010-2011 (véase tabla 2). El análisis de los programas docentes nos permite apreciar que todas las asignaturas reconocen que sus sistemas de evaluación estarán basados en las actividades de evaluación continua y en exámenes. Por tanto, al menos en teoría, todas se adaptan a Bolonia.

Además, sólo en una asignatura se definen dos sistemas de evaluación a los que se pueden acoger los alumnos. Una opción consiste en un examen final y la otra es una evaluación continua que incluye exámenes parciales, y otras actividades a evaluar (trabajo y lecturas). En esta última opción, los alumnos pueden aprobar por curso antes de llegar al examen final. Estas es la única asignatura de primero en la que se puede aprobar el curso antes de la realización del examen final.

ASIGNATURA	DEPARTAMENTO	TIPO DE ASIGNATURA	CUATRIMESTRE
Fundamentos de Contabilidad	Economía Financiera y Contabilidad	Formación básica	1C
Historia Económica	Economía e Historia Económica	Formación básica	1C
Instituciones básicas de Derecho Privado	Derecho Civil e Internacional Privado	Formación básica	1C
Introducción a la Economía	Análisis Económico y Economía Política	Formación básica	1C
Introducción a la Economía de la Empresa	Administración de Empresas y C.I.M.	Formación básica	1C
Introducción al Marketing	Administración de Empresas y C.I.M.	Formación básica	2C
Finanzas	Economía Financiera y Dirección de Operaciones	Formación básica	2C
Matemáticas I	Economía Aplicada I	Formación básica	2C
Microeconomía	Análisis Económico y Economía Política	Formación básica	2C
Estadística	Economía Aplicada I	Formación básica	2C

Tabla 1: Asignaturas en el primer curso del Grado en Economía.

CONCEPTOS	ASIGNATURAS (%)
Exámenes + Actividades de evaluación continua	100%
Varios Sistemas de evaluación	1%
Ponderación en la calificación final	40%

Tabla 2. Información sobre los Sistemas de Evaluación en los Programas de las Asignaturas.

En los programas, con relación a las actividades de evaluación continua se suele hacer una lista abierta que reconoce entre otras posibilidades: participación en debates y seminarios, realización de trabajos, capacidad de comunicar, resolución de problemas, comentarios de lecturas, participación activa en actividades que se propongan y en clase, etc.

Otro de los requisitos sobre los sistemas de evaluación que debe definirse en el programa, según la normativa, es la ponderación en la calificación final de todas las actividades que definen la evaluación. En este caso, sólo el 40% de las asignaturas proporcionan las ponderaciones que permiten estimar la nota final como una media ponderada de todas las actividades reconocidas como evaluables en el programa. Observamos, pues, como si bien en teoría todas las asignaturas reconocen la evaluación continua, un 60% prefiere no concretar el peso de dichas actividades en el programa. Posiblemente, como se reconoce en el programa de una asignatura, el sistema de evaluación se adaptará a la situación de: número de alumnos, capacidad del aula y

disponibilidad de aulas para hacer pruebas. En definitiva, prefieren no dejar cerradas las ponderaciones y adaptarse a las circunstancias cambiantes que puedan ir presentándose.

Por último, analizamos las ponderaciones utilizadas por cada una de las asignaturas entre el examen y las otras actividades, porque ello nos permitirá observar cómo se implanta el Plan Bolonia y la diversidad de sistemas de evaluación imperantes (tabla 3). Para las asignaturas, que no detallaban esa información en el programa, hemos recurrido a información suministrada por los alumnos de dichos cursos mediante entrevistas.

CÓDIGO ASIGNATURA	EXAMEN	EVALUACIÓN CONTINUA	¿INFORMAN DE LAS PONDERACIONES EN EL PROGRAMA?
1	60%	40%	SÍ INFORMAN
2	90% (final o dos parciales)	10%	
3	60% (dos parciales)	15% Lecturas + 25% Trabajo	
4	80%	20%	
5	90%	10%	NO INFORMAN
6	100%	0%	
7	100%	2 puntos extra con controles y trabajos	
8	100%		
9	80%	20%	
10	100%	Problemas entregados pueden subir la nota final	

Tabla 3. Ponderaciones en la calificación final de las distintas actividades de evaluación.

Es curioso observar como cuatro de las asignaturas que no informan de las ponderaciones en el programa, han optado por darle al examen el 100% de la nota final, dejando, dos de ellas abierta la posibilidad de que la nota del examen aumente gracias a esos trabajos desarrollados a lo largo del curso.

La tabla 3 nos permite apreciar una gran variedad en los sistemas de evaluación de las distintas asignaturas, lo que demuestra la diversidad y peculiar naturaleza de cada una de ellas (no es lo mismo matemáticas que economía de la empresa), si bien también es cierto que esta falta de homogeneidad puede generar una cierta confusión en los alumnos.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos realizado una primera valoración de los nuevos sistemas de evaluación que el Plan Bolonia ha traído a los nuevos grados de Economía y Empresa de la Universidad de Sevilla. Concretamente nos centramos en el primer curso del Grado en Economía.

El análisis realizado nos permite concluir, en primer lugar, que las asignaturas han adaptado sus sistemas de evaluación a la nueva normativa, al menos en teoría, porque todas reconocen en sus programas que van a evaluar en base al examen y otras actividades de evaluación continua.

En segundo lugar, aunque en teoría parece que el sistema de evaluación ha cambiado de manera importante, en la práctica el salto ha sido más moderado puesto que cuatro de las diez asignaturas le siguen dando al examen un 100% de la calificación total del alumno. Sería interesante poder profundizar en los motivos de ello y seguramente cuestiones relacionadas con la masificación, las limitaciones de medios, la naturaleza de las asignaturas, o reticencias a cambiar, se encuentran en este *no cambio de sistema*.

Por último, hay que reconocer una gran heterogeneidad entre los sistemas de evaluación a los alumnos entre las diez asignaturas, tanto en la forma como en las ponderaciones utilizadas.

Este trabajo representa una primera aproximación a la problemática de la evaluación. Para una investigación futura, sería conveniente ampliar el estudio al resto de titulaciones de la FCEYE. Además sería necesario evaluar qué sistemas funcionan mejor, profundizar en la realidad de las distintas asignaturas, recoger la opinión de alumnos y profesores, analizar hasta qué punto las actividades de evaluación continua realmente lo son, considerar cómo llevan los alumnos esta diversidad etc.

BIBLIOGRAFÍA

Brown, S., Glasner, A. (edit.) (2007). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. (2ª ed.) Madrid: Narcea Ediciones.

Sánchez González, M.P. (coord.) (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.