

---

# Adquisición de competencias, actividades formativas y resultados del aprendizaje: evidencia empírica en el Grado en Finanzas y Contabilidad

## *Acquisition of Skills, Training Activities and Learning Outcomes: Empirical Evidence in the Degree in Finance and Accounting*

---

M<sup>a</sup> DOLORES MONTAGUD MASCARELL

Universidad de Valencia  
dolores.montagud@uv.es

JUAN LUIS GANDÍA CABEDO

Universidad de Valencia  
juan.l.gandia@uv.es

**Resumen:** El objetivo de este artículo consiste en contrastar si se está aplicando el nuevo modelo pedagógico de formación en competencias en la implantación de los grados. En concreto, se analiza el Grado en Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Valencia. Las entrevistas a los coordinadores de las asignaturas, así como las encuestas a estudiantes y profesores, ponen de manifiesto que, aunque se han introducido cambios metodológicos, todavía no se ha asumido el nuevo modelo pedagógico. Los resultados indican que la realización de un mayor número de actividades formativas no incide en los resultados de aprendizaje de los estudiantes analizados.

**Palabras clave:** implantación de los grados; resultados de aprendizaje; actividades formativas; competencias genéricas.

**Abstract:** The aim of this paper is examining whether the new teaching model, based on a skills training approach, is being applied in the implementation of degrees. In particular, we examine it by an analysis of the degree in Finance and Accounting at University of Valencia. Interviews with the subjects' coordinators as well as surveys addressed to both students and professors show that, although methodological changes have been made, the new teaching model has not been adopted yet. Results also show that carrying out more training activities does not have a significant effect on the students' learning outcomes.

**Keywords:** implementation of degrees; learning outcomes; training activities; generic skills.

DOI: 10.15581/004.28.79-116

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 28 / 2015 / 79-116

79

## INTRODUCCIÓN

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto para las universidades españolas el planteamiento de un nuevo escenario docente, cuyos fundamentos se cimentan en la necesidad de una formación más integral, que incorpore, además de las competencias propias de cada titulación, las competencias básicas y transversales o genéricas. Así, y con el fin de incrementar la transparencia y la publicidad de las titulaciones, las memorias de los nuevos planes de estudio verificados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) incorporan un compendio detallado de las competencias propias del perfil profesional de cada titulación, entendiendo que son la clave para potenciar la inserción profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida. (MEC, 2003). De hecho, uno de los agentes económicos que ha influido significativamente en el diseño de las competencias, y su incorporación en los planes de estudio de las titulaciones universitarias, ha sido el mundo empresarial. En este sentido, y por lo que se refiere a la formación universitaria en materia de contabilidad y administración de empresas, diversos estudios han puesto de manifiesto que las empresas que contratan titulados demandan una formación basada en competencias, con el fin de contar con recursos humanos preparados para asimilar las previsibles transformaciones futuras que se producen y producirán como consecuencia de los avances sociales, económicos y tecnológicos, así como la globalización e internacionalización en todos sus ámbitos de actividad (véanse entre otros, AICPA, 1992; Gandía, García y Vico 1996; Porter y Carr 1999, Demski y Zimmerman, 2000; Albrecht y Sack, 2000; Burnett, 2003; Aranda, Puentes y Antequera 2008).

El diseño actual de los planes de estudio requiere que las enseñanzas se orienten a la adquisición de competencias por parte de los alumnos, debiendo evaluar el profesorado el grado de consecución de las mismas. Y es ahí donde radican las principales dificultades a las que se enfrentan los docentes ya que, por una parte, la naturaleza compleja de las competencias les obliga a combinar e integrar diversos conocimientos en contextos específicos y, por otra, les requiere que hagan un uso diversificado y coherente de técnicas e instrumentos que permitan evaluar los resultados de aprendizaje.

Así pues, en este nuevo contexto, el reto consiste en diseñar un programa de actividades formativas y de experiencias planificadas específicamente para apoyar al estudiante a alcanzar unos determinados resultados de aprendizaje y, a la vez, desarrollar un marco de referencia que permita evaluar las diferentes competencias que tiene que adquirir. En lo referente al diseño de actividades formativas para alcanzar los objetivos de aprendizaje de las competencias transversales y específicas de una

titulación, se requiere del uso de diferentes metodologías docentes y de criterios de evaluación ajustados a cada tipo de actividad, de forma que permitan, de un modo coherente y fiable, valorar la mejora de los estudiantes en el proceso de desarrollo de las mismas (Bourner, 1997). Como señala Biggs (2003), en un buen sistema de enseñanza-aprendizaje, los objetivos, los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación se encuentran alineadas haciendo la docencia mucho más efectiva que cuando no existe tal alineación. Es más, desde posicionamientos más radicales, existen autores que consideran que las actividades evaluativas no son sino actividades educativas (Mateo, 2006).

En la actualidad, y en plena fase de implantación de las nuevas titulaciones, parece prioritario obtener evidencia empírica que examine si efectivamente el modelo pedagógico se ha adaptado a los compromisos adquiridos. De hecho, como afirman Jornet, González, Suárez y Perales (2011) en el desarrollo de los nuevos grados no parece que se hayan cuestionado los procesos de planificación y organización de la docencia, sino que simplemente se ha intentado que, desde las aulas, se modifique la perspectiva metodológica del profesorado, evolucionando desde la formación basada en objetivos a la formación basada en competencias. La oportunidad de este análisis es aún mayor si tenemos en cuenta la escasa evidencia previa existente que relacione íntegramente la adquisición de competencias, las actividades formativas y metodologías para alcanzarlas y la evaluación de los resultados de aprendizaje.

En consecuencia, el objetivo fundamental de este trabajo consiste en comprobar en qué medida durante el proceso de implantación en los nuevos grados se produce la citada alineación entre las competencias a adquirir, las metodologías docentes a utilizar, las actividades formativas a realizar y los sistemas de evaluación a establecer, y en qué medida una aplicación más o menos intensiva de actividades formativas tiene o no efectos significativos sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, hemos realizado nuestro estudio en el Grado en Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Valencia analizando los dos primeros años de implantación del mismo.

La obtención de evidencia empírica resulta oportuna y de especial interés, ya que las titulaciones de grado están en la actualidad en fase de implantación y seguimiento en nuestro país. En concreto, la elección del Grado en Finanzas y Contabilidad resulta apropiada en un doble sentido; en primer lugar, porque se trata de una titulación que no procede de la transformación de un título de licenciatura o diplomatura, pero que cuenta con una dilatada tradición en diversas universidades europeas y del resto del mundo; y, en segundo lugar, porque es un título que tiene competencias profesionales reconocidas, tanto en el ámbito empresarial como en el ejercicio libre de la profesión (especialmente en el caso de los Auditores de Cuentas

y de los Actuarios de Seguros), y se encuentra actualmente en fase de implantación en 19 universidades españolas.

El trabajo aporta evidencia empírica que permite, en primer lugar, realizar un seguimiento de la implantación del título y de su adecuación real al esquema propio del EEES; en segundo lugar, comprobar cuál es el nivel de satisfacción de profesores y estudiantes con el nuevo modelo educativo y su percepción sobre la evaluación y la adquisición de competencias y, en tercer lugar, contrastar el impacto que tiene en el rendimiento académico de los estudiantes el número de actividades formativas desarrolladas y el tipo de acceso a la universidad.

En definitiva, la evidencia empírica obtenida permite reconocer el nivel de desempeño alcanzado en la implantación de la titulación y pone de manifiesto los cambios que deberían producirse para que mejore su calidad educativa.

## MÉTODOS

Desde el punto de vista metodológico hemos utilizado tres planteamientos de análisis diferentes. En primer lugar, se han realizado entrevistas abiertas (Kvale, 2011) con los 22 coordinadores de las asignaturas con el fin de verificar las actividades formativas, los métodos docentes y el sistema de evaluación empleado en cada una de ellas. En segundo lugar, hemos obtenido 21 respuestas a la encuesta lanzada a los 51 profesores que constituían el claustro, y dos encuestadores han realizado 329 encuestas presenciales a los estudiantes del grado para determinar su nivel de satisfacción en relación con la implantación del grado. Por último, y en tercer lugar, se ha realizado un análisis estadístico univariante (ANOVA) con el fin de contrastar las diferencias en el rendimiento de los estudiantes en cada asignatura y el efecto que sobre el mismo tiene el desarrollo de un mayor o menor número de actividades formativas. Esta metodología también se ha empleado para contrastar si la forma de acceso a la universidad del estudiante en esta titulación está relacionada con los resultados de aprendizaje.

## RESULTADOS

### *Entrevistas a los coordinadores de asignaturas*

Uno de los objetivos de este trabajo consiste en comprobar si se produce o no un alineamiento adecuado entre las competencias y actividades formativas a desarrollar, las metodologías docentes aplicables y el sistema de evaluación a utilizar. Realizado un análisis cualitativo preliminar de las 22 guías docentes correspondientes

a todas las asignaturas que se imparten en primer y segundo curso de la titulación, se comprobó que existían importantes deficiencias debido a: i) la ausencia explícita de las actividades formativas que se desarrollan, ii) la inexistencia en algunas de las guías de la metodología docente empleada y, iii) los criterios de evaluación utilizados en cada asignatura estaban poco detallados. Con el fin de obtener mayor evidencia sobre estas cuestiones, realizamos entrevistas abiertas a los 22 coordinadores de las asignaturas de primer y segundo curso del grado. La recopilación de información por parte de una única entrevistadora se desarrolló sobre la base de los siguientes ámbitos de actuación: i) La asignatura, al objeto de conocer el grado de conocimiento por parte del profesorado de las competencias propias de la materia, las específicas de titulación y las competencias genéricas que debían desarrollarse a lo largo del curso. ii) Contenidos y adaptación de los mismos a las exigencias del mercado laboral, al objeto de conocer qué tipo de actividades formativas se habían planteado para trabajar las distintas competencias y, en concreto, las competencias genéricas. iii) Metodología docente, con la finalidad de conocer si ésta se adaptaba a la actividad formativa. iv) Evaluación de las actividades formativas, con el propósito de conocer los criterios de evaluación y si los estudiantes conocen cómo se va a poner en práctica la evaluación. v) Cuestiones relativas al clima de la clase, es decir, conocer si el profesorado consideraba que la realización de actividades producía algún tipo de motivación especial hacia la asignatura y conocer si los estudiantes sabían por qué y para qué se realizaban actividades formativas.

Los resultados de estas entrevistas abiertas pusieron de manifiesto que el profesorado sí realiza actividades formativas para desarrollar las competencias genéricas, a pesar de que no se explicitan en las guías docentes; en concreto, identificamos 22 actividades formativas distintas en los dos primeros años de implantación del grado. Las metodologías docentes utilizadas, en general, resultan adecuadas a dichas actividades. (Véase Cuadro 1). Además, el profesorado considera que ha realizado un esfuerzo para mejorar su capacitación y adaptarse al nuevo entorno asistiendo a cursos de formación, aunque señalan que les resulta compleja la evaluación de actividades formativas de carácter cualitativo, por lo que manifiestan una cierta sensación de insatisfacción con los criterios de evaluación planteados y la necesidad de mejora en este aspecto.

**Cuadro 1. Competencias genéricas, actividades formativas y número de asignaturas que las realizan, metodologías docentes y sistemas de evaluación utilizados en los dos primeros cursos del grado en FYC de la UVEG**

COMPETENCIAS GENÉRICAS	ACTIVIDADES FORMATIVAS	Nº ASIGNATURAS	%	METODOLOGÍAS	EVALUACIÓN
1. CAPACIDAD DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y FORMACIÓN CONTINUA.	- Entrega de problemas periódica	18	82%	- Trabajo individual	- Evaluación del trabajo - Calificaciones test
	- Test de autoevaluación - Cuestionarios <i>online</i>	6	27,7%		
2. COMPROMISO ÉTICO Y SOCIAL	- Resolución de dilemas éticos.	4	18,18%	- Role-playing - Debate aula	- Participación en foros/debates
	- Discusión de videos	3	13,6%	- Seminarios - Método del caso	- Evaluación de ejecuciones
3. CAPACIDAD BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	- Reseña de un artículo científico	3	13,6%	- Trabajo en grupo - Clase participativa	- Diario grupo - Autoinforme
	- El poster	6	27,7%	- Trabajo cooperativo	
4. CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN A NUEVAS NECESIDADES	- Casos prácticos progresivos	5	22,7%	- Trabajo en equipo - Método del caso	- Diario de grupo - Evaluación presentaciones
	- Trabajos de campo	9	40,9%	- Aprendizaje basado en problemas	
5. CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	- Casos prácticos de aula	22	100%	- Clase participativa	- Participación
	- Casos prácticos progresivos	5	22,7%	- Trabajo cooperativo - Role-playing	- Evaluación de prácticas, proyectos
	- Resolución de conflictos	5	22,7%		
6. CAPACIDAD CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA	- Elaboración de informes sobre noticias, artículos de actualidad y/o científicos	4	18,18%	- Trabajo y estudio individual - Tutorías individuales	- Evaluación de los informes - Autoevaluación
	- Informes de autoevaluación	5	22,7%		

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS, ACTIVIDADES FORMATIVAS Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

COMPETENCIAS GENÉRICAS	ACTIVIDADES FORMATIVAS	Nº ASIGNATURAS	%	METODOLOGÍAS	EVALUACIÓN
7. CAPACIDAD DE ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO Y LOS RECURSOS	- Diario de grupo del trabajo en equipo	6	27,7%	- Trabajo en equipo	- Diario de grupo - Evaluación de la interacción grupo
8. CAPACIDAD DE ASUMIR RESPONSABILIDADES Y ESFUERZOS	- Diario de grupo - Asistencia a eventos externos	6 8	27,7% 36,36%	- Trabajo en equipo e individual - Contrato de aprendizaje	- Participación e implicación en las actividades y en la materia
9. CAPACIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO	- Trabajo de campo o de investigación	9	40,9%	- Trabajo en equipo - Tutorías grupales	- Resolución de conflictos - Diario de grupo
10. CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN	- Reseña de un artículo científico - Preparación y exposición de una clase o trabajo de investigación/campo - Debates y /o seminarios - Diseño y explicación de un poster	3 12 3 3	13,63% 54,54% 13,63% 13,63%	- Seminarios - Clases magistrales expositivas de estudiantes - Talleres	- Evaluación de las presentaciones de proyectos, informes, casos, etc.
11. CAPACIDAD DE UTILIZAR HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS	- Entrega de informes usando procesador de textos - Presentaciones dinámicas, videos, flash... - Entrega de problemas en Excel, ... - Manejo de bases de datos	15 16 10 14	68,18% 72,72% 45,45% 63,63%	- Talleres - Seminarios	- Evaluación de los trabajos entregados en formatos informáticos y/o multimedia. - Evaluación del conocimiento y destreza en el uso de las bases de datos
12. CAPACIDAD DE UTILIZAR EL INGLÉS	- Lectura y comprensión de textos en inglés adaptados a la asignatura	3	13,63%	- Seminario	- Participación en debates posteriores a la actividad

En el Cuadro 1 se presentan las actividades formativas realizadas en las distintas asignaturas de los dos primeros cursos, relacionándolas con las competencias genéricas, metodologías docentes utilizadas y los sistemas de evaluación empleados. Se indica el número de asignaturas que realizan esas actividades y su relación porcentual respecto del total de 22 asignaturas que se imparten en los dos primeros años.

Señalamos que en el Cuadro 1 se ha utilizado, para identificar las competencias genéricas, la misma redacción que aparece en la Memoria de Verificación del Título, aunque entendemos que las competencias son procesos complejos en los que se integran conocimientos, destrezas y actitudes.

Se observa como las dos competencias con mayor número de asignaturas en su desarrollo corresponden a la 1 y la 5, cuya metodología también es más tradicional. La competencia menos desarrollada es la 12, y ello a pesar de que existen 8 asignaturas que expresamente adquirieron el compromiso de su desarrollo en la memoria del plan de estudios.

En general, se observa que las actividades formativas, las metodologías docentes y la modalidad de evaluación empleadas son adecuadas para las competencias genéricas que, según las guías docentes, se dicen abordar desde cada asignatura. La resolución de problemas o casos prácticos, los trabajos en grupo y presentación de los mismos, las actividades de estudio y trabajo autónomo y las lecturas complementarias son actividades que se consideran apropiadas para las competencias genéricas 1, 5, 6, y 9. El manejo de base de datos se considera una actividad apropiada para las competencias genéricas 3, 4, 11 y 12 del grado en Finanzas y Contabilidad. El resto de actividades, aunque menos presentes en las distintas asignaturas vienen a desarrollar el resto de competencias genéricas.

Conviene matizar que una actividad formativa normalmente abarca más de una competencia, por lo que una misma actividad permite cubrir facetas de varias competencias. Por ejemplo, cuando se propone una actividad para la competencia 9, trabajo en equipo y liderazgo, al mismo tiempo se aplican estrategias correspondientes a otras competencias como son: la competencia de organización y planificación del trabajo, la de búsqueda, análisis y síntesis de la información, la de asumir responsabilidades y esfuerzos, la competencia de comunicación oral y escrita, la de adaptarse a nuevas necesidades y la competencia del uso de herramientas informáticas. En cualquier caso, el profesorado tendrá que decidir qué competencias y/o facetas de la misma pretende evaluar con dicha actividad.

En relación con el sistema de evaluación, todas las asignaturas realizan una prueba escrita o examen final, además de la evaluación continua. En todas las asignaturas del grado es obligatoria la evaluación continua, entendiéndose que ésta se ocupa de la evaluación del grado de logro de las competencias, oscilando su peso

en la calificación final entre un mínimo del 20% y un máximo del 40%. Al respecto, encontramos que algunas asignaturas no especifican claramente los criterios de evaluación de cada una de las actividades formativas. El hecho de no presentar esta información de forma homogénea en todas las asignaturas origina confusión en los estudiantes, puesto que una misma actividad realizada en distintas asignaturas puede evaluarse de forma completamente diferente.

### *Percepción de estudiantes y profesores sobre la formación en competencias*

La literatura previa pone de manifiesto que existe una fuerte correlación entre la motivación de los estudiantes y el nivel de competencias que perciben, si bien, no existe evidencia que confirme cuál de los dos aspectos ejerce influencia sobre el otro. Algunos autores consideran que el nivel de competencia percibida forma parte de los aspectos que influyen en la motivación, mientras que otros afirman que es justamente a la inversa, que es la motivación la que influye en la percepción del estudiante sobre el nivel de logro de competencias (Losier y Vallerand, 2001; Lizio y Wilson, 2004; Kyndt, Dochy, Struyven y Cascallar, 2011; Arquero y Fernández- Polvillo, 2012). En cualquier caso, pretendemos valorar si los estudiantes son conscientes de que están adquiriendo las competencias genéricas incluidas en la memoria de verificación del título mediante el análisis de sus percepciones (Bennet, Dunne y Carré, 1999). Por esta razón hemos examinado cuál es el nivel de satisfacción del alumnado respecto a las actividades formativas que se realizan en las diferentes asignaturas y su vinculación con la competencia genérica a desarrollar y evaluar.

A través de una encuesta (Anexo II), los estudiantes debían calificar (en una escala de Likert de 1 a 7) en qué medida se habían trabajado en las distintas asignaturas cada una de las doce competencias genéricas que figuran en la Memoria de Verificación del título, a partir de las diferentes actividades formativas propuestas por el profesorado. Los cuestionarios, en los dos años de estudio, se cumplimentaron presencialmente durante el mes de mayo, y en el horario de las asignaturas obligatorias, por lo que fue contestada por el 100% de los estudiantes presentes en las aulas.

En relación a la muestra (Tabla 1), observamos que durante el curso 2010-2011, el número total de estudiantes que respondió el cuestionario fue de 129 (69 mujeres y 60 varones). Resaltamos que el número de respuestas obtenidas en relación al número de estudiantes matriculados en primero (188) pone de manifiesto una elevada tasa de abandono y/o de falta de asistencia a las clases en esta titulación, ya que estos datos suponen una asistencia habitual a clase en torno a un 68.6%. En el curso 2011-2012, contestaron la encuesta un total de 103 estudiantes de primer curso, siendo entre 240 y 260 los matriculados en las distintas asignaturas

(el incremento se asocia a alumnos que repiten matrícula). En este caso, también se evidencia una elevada tasa de abandono o de falta de asistencia a clase. Por otra parte, los estudiantes de segundo curso que participaron en el estudio fueron 97 (sobre un total de 118 matriculados), lo que pone de manifiesto una mejora notable en la tasa de asistencia a partir del segundo año de grado.

**Tabla 1. Muestra de estudiantes del Grado en Finanzas y Contabilidad**

	ESTUDIANTES				
	HOMBRES	%	MUJERES	%	TOTAL
CURSO 1º (2010-2011)	69	53.5	60	46.5	129
CURSO 1º (2011-2012)	59	57.3	44	42.7	103
CURSO 2º (2011-2012)	43	44.3	54	55.7	97
TOTAL	171	52.0	158	48.0	329

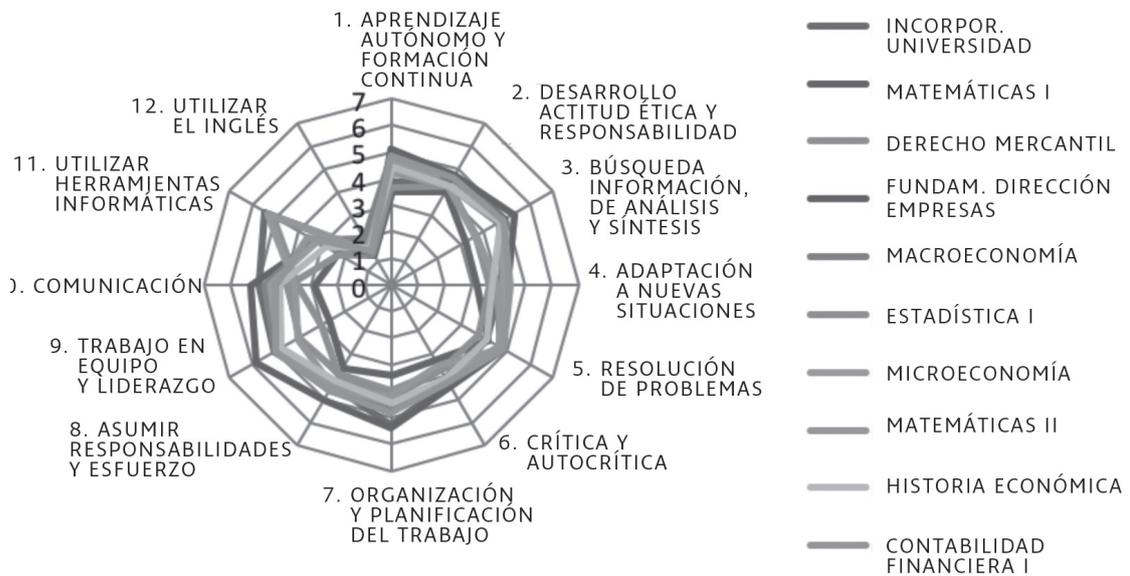
Los resultados de la encuesta han puesto de manifiesto que los estudiantes sí perciben en qué asignaturas se realizan actividades para la consecución de algunas de las competencias genéricas, y además, esta percepción es congruente con lo manifestado en las guías docentes de cada asignatura y con lo expresado por los coordinadores de asignatura (véanse figuras 1 y 2). Destacamos que los estudiantes no otorgan el valor máximo en ninguna competencia en todas las asignaturas, considerando que alguna de ellas, como la “capacidad de utilizar el inglés”, no se alcanza en ninguna materia en los dos cursos, a pesar del compromiso expresamente adquirido en las guías docentes por ocho asignaturas de primer y segundo curso.

Estos resultados reafirman la necesidad de un mejor diseño de las actividades formativas, en las que se identifique claramente qué competencia se está desarrollando y qué facetas de la misma van a ser evaluadas. De esta forma, el estudiante mejorará la percepción de que alcanza las competencias descritas y, a su vez, se reforzará su motivación para mejorar su desempeño y rendimiento académico.

No obstante, es posible que exista cierta confusión entre el profesorado y los estudiantes en relación con la competencia 5, “resolución de problemas” y la metodología de aprendizaje, pero en la medida en que los coordinadores nos transmiten que las actividades formativas se basan en casos de estudio reales, se está enfrentando al alumno a resolver problemas que suceden en la vida profesional.

Por otra parte, en cualquier proceso de cambio o reforma educativa el profesorado es un elemento clave, de ahí que el conocimiento de su nivel de satisfac-

**Figura 1. Percepción del grado de aplicación de las competencias en los estudiantes de primero (Curso 2011-2012)**



**Figura 2. Percepción del grado de aplicación de las competencias en los estudiantes de segundo (Curso 2011-2012)**



ción respecto al desarrollo e implantación de dichos cambios, puede considerarse como un indicador que anticipe la consecución de los objetivos propuestos por la reforma. La concepción de un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante exige delimitar claramente las nuevas funciones o tareas que el profesorado debe desempeñar. En este sentido, la consecución de los logros previstos en las nuevas titulaciones está condicionado por diversos factores, entre los que destaca especialmente, la ejecución de programas de formación para el personal docente e investigador (Tomás, 2012), la adecuada planificación de las enseñanzas, la incorporación de nuevas metodologías docentes y la actitud de los estudiantes frente a su proceso formativo.

Para evaluar el nivel de satisfacción de profesorado en este grado, realizamos una encuesta online (Tabla 2) a los 51 docentes que conformaban el claustro durante el curso 2011-2012, y tras dos llamamientos, el número de respuestas fue de 21 (41,17%). Este porcentaje de participación es similar al alcanzado en trabajos de parecido alcance (véase entre otros García-Berro, Roca, Amblàs, Murcia, Sallarés y Bugada, 2010; Caballero, 2013). En ella, los profesores debían valorar su nivel de acuerdo a partir de una escala de Likert de 1 a 5

Del análisis de los resultados obtenidos se desprende que los profesores valoran mucho más aquellos ítems en los que consideran que tienen control, en la medida en que dependen de ellos (ítems 1, 4, 5, 8, 10, 14, 15 y 16), mientras que otorgan puntuaciones más bajas cuando consideran que no tienen el control, como en el caso de la organización de la titulación (ítems 2, 9 y 11) o los referidos a los estudiantes (ítems 13,18 y 19).

#### *Evaluación de los resultados de aprendizaje*

La literatura previa pone de manifiesto que existen diversos factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes (véase, entre otros, Anderson, Benjamin y Fuss, 1994; Tejedor, 2003; Crawford, Dale y Toney-McLin, 2003; Tejedor y García Valcárcel, 2007). Las actividades formativas programadas desde cada una de las materias, además de contribuir a la adquisición de competencias genéricas y específicas, permiten profundizar en los conocimientos propios de cada una de las asignaturas. Por ello, estimamos que su introducción puede influir en el rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, consideramos relevante examinar si existe alguna relación entre el número de actividades formativas que se desarrollan en el Grado en Finanzas y Contabilidad y los resultados del aprendizaje alcanzados por los estudiantes.

**Tabla 2. Encuesta al profesorado del Grado en Finanzas y Contabilidad**

BLOQUE 1: PROGRAMA FORMATIVO	MEDIA
1. Los objetivos del grado y el perfil de egreso son adecuados, interesantes y se encuentran actualizados.	3.63
2. El perfil de ingreso está claramente delimitado y se adapta a los objetivos del grado.	3.06
3. En general considero que los objetivos específicos y las competencias de cada asignatura son congruentes con los objetivos generales y el perfil que se desea conseguir.	3.53
4. La estructura y la secuencia de las materias es adecuada ya que evita vacíos duplicidades.	3.71
5. La proporción entre teoría y práctica es adecuada	3.59
<b>BLOQUE 2: ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>	
6. La organización del grado es adecuada.	3.62
7. Los mecanismos utilizados para difundir información sobre el grado son adecuados.	3.55
8. Se ha respetado la planificación inicial y las actividades programadas.	4.11
9. Grado de satisfacción entre la coordinación-comunicación entre los diferentes profesores del grado.	3.11
10. Grado de satisfacción entre la coordinación-comunicación entre la teoría y la práctica de las materias.	4.22
11. Grado de satisfacción entre la coordinación-comunicación entre las diferentes materias del grado.	3.20
12. Grado de satisfacción entre la coordinación-comunicación interdepartamental.	3.23
<b>BLOQUE 3: DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>	
13. El nivel del alumno es suficiente para seguir los contenidos de mi materia.	2.71
14. El contenido del programa previsto (nivel y extensión) de las asignaturas que imparto y el período real para su desarrollo es adecuado.	4.14
15. Las actividades formativas se adecúan a los contenidos y competencias de mi materia.	3.62
16. Los procedimientos de evaluación más generalizados en el grado valoran adecuadamente el nivel de competencias que han adquirido los estudiantes.	3.65
<b>BLOQUE 4: ALUMNADO</b>	
17. El alumno acude regularmente a clase y a las actividades formativas organizadas.	3.48
18. Considero que los estudiantes consiguen los objetivos definidos en el grado.	3.25
19. En general, los alumnos se encuentran motivados para realizar este grado.	3.22
20. Creo que el grado satisface las expectativas de los estudiantes.	3.44

Asimismo, y dado que la evidencia empírica también ha constatado que las condiciones de acceso de los estudiantes a una titulación inciden en su rendimiento académico, también resulta de interés comprobar si el tipo de acceso a la universidad de los estudiantes que ingresan en esta titulación condiciona los resultados del aprendizaje. Este análisis resulta conveniente máxime si se tiene en cuenta que en la memoria de verificación del título se establecen los resultados previstos, así como una valoración cuantitativa de indicadores de rendimiento académico.

Al tratarse de un título de nueva implantación no se dispone de datos históricos indicativos de la tendencia de los resultados académicos de la titulación. En este sentido, hemos realizado el estudio basándonos en las calificaciones en actas de los dos cursos ya implantados a los efectos de contrastar si los resultados obtenidos hasta la fecha se asemejan al compromiso detallado en la memoria de verificación del título. En consecuencia, se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA) para contrastar las diferencias de rendimiento por asignaturas y el efecto sobre el mismo de la realización de un mayor o menor número de actividades formativas.

En las Tablas 3 y 4 se detallan, para cada uno de los cursos analizados, las notas medias obtenidas en cada asignatura, no incorporando esta muestra el efecto de los estudiantes que no se presentaron a las respectivas convocatorias. A partir de ahí, se ha realizado un ANOVA de comparaciones múltiples entre asignaturas (véanse Tabla 9 y siguientes del Anexo I). Con carácter previo hemos contrastado la hipótesis de homogeneidad de las varianzas de las notas entre las diferentes asignaturas, requisito necesario para confirmar la validez del contraste. En concreto, hemos aplicado el test de Levene que ha confirmado que no podemos rechazar la hipótesis nula de homogeneidad de las varianzas, razón por la cual, hemos aplicado el contraste T3 de Dunnett que facilita resultados robustos y corregidos ante la presencia de heterogeneidad en las varianzas.

Los resultados (véase Tabla 9 del Anexo I) de estas comparaciones múltiples entre las medias de las asignaturas de primero ponen de manifiesto que, para el curso 2010-2011, la asignatura Derecho Mercantil destaca sobre el resto de materias, ya que ésta tiene unas notas superiores a todas ellas, siendo esta diferencia significativa ( $p < 0,01$ ) y con signo positivo excepto para el caso de Matemáticas II. En el extremo opuesto se encuentra la asignatura Fundamentos de Dirección de Empresas, cuyas diferencias en media son negativamente significativas ( $p < 0,01$ ) con todas las asignaturas de primero a excepción de Estadística I, Historia Económica, Microeconomía y Matemáticas I.

**Tabla 3. Notas medias de las asignaturas de 1º curso del Grado en Finanzas y Contabilidad**

ASIGNATURA	1º CUSO (2010-2011)				1º CURSO (2011-2012)			
	N	NÚMERO ACTIVIDADES	NOTA MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	N	NÚMERO ACTIVIDADES	NOTA MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Microeconomía	163	6	5.53	2.11	217	6	5.42	1.96
Macroeconomía	152	6	6.02	2.11	205	6	5.77	2.41
Fundamentos de Dirección Empresa	184	5	5.03	2.24	235	5	6.59	1.54
Contabilidad Financiera I	161	5	5.82	2.10	216	4	6.10	2.40
Historia Económica	149	6	5.37	2.31	211	5	5.53	1.82
Derecho Mercantil	170	5	6.93	1.96	184	5	5.82	1.81
Matemáticas I	146	4	5.67	2.47	214	3	5.65	1.92
Matemáticas II	125	4	6.52	2.09	184	3	6.41	1.97
Estadística I	131	5	5.30	1.94	180	4	5.94	1.88
Total	1.381	46	5.79	2.23	1.846	41	5.92	2.02

**Tabla 4. Notas medias de las asignaturas de 2º curso del Grado en Finanzas y Contabilidad**

ASIGNATURAS	2º CURSO (2011-2012)		
	N	NOTA MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Estadística II	103	5.90	1.46
Matemática Financiera	136	5.46	1.94
Contabilidad Financiera II	104	6.24	1.69
Contabilidad de Gestión	113	6.57	1.91
Marketing Financiero	147	6.09	1.96
Dirección General y Estrategia de Empresa	129	6.34	1.14

ASIGNATURAS	2º CURSO (2011-2012)		
	N	NOTA MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Economía Española e Internacional	124	6.25	2.15
Análisis y Valoración Empresarial	105	5.64	1.79
Econometría	104	6.19	1.76
Informática Empresarial (optativa)	101	7.29	1.29
Entorno Empresarial de la Unión Europea (optativa)	16	6.61	2.18
Análisis de Género y Aplicación de planes de Igualdad en el Entorno Empresarial (optativa)	15	6.90	1.40
Total	1.197	6.19	1.81

Para el segundo año analizado de primer curso (Tabla 9 del Anexo I), observamos que es precisamente la asignatura Fundamentos de Dirección de Empresas la que mayores diferencias significativas ( $p < 0,01$ ) con signo positivo presenta respecto del resto de asignaturas, exceptuando Matemáticas II y Contabilidad Financiera I. Por su parte, Derecho Mercantil, que en el curso anterior obtuvo diferencias significativas con signo positivo respecto a todas las asignaturas, pasa a obtener diferencias de signo negativo aunque sólo es significativa ( $p < 0,01$ ) en el caso de Fundamentos de Dirección de Empresas.

El mismo análisis realizado para el segundo curso de la titulación en el 2011-2012 (véase Tabla 10 del Anexo I) muestra unas diferencias en media que no son significativas en la práctica totalidad de asignaturas. Destaca en especial la asignatura optativa Informática Empresarial, que presenta mayores diferencias significativas ( $p < 0,01$ ) de signo positivo en todas las asignaturas a excepción de las otras dos optativas y Contabilidad de Gestión cuyas diferencias no son significativas.

Además de constatar las diferencias en el rendimiento académico, también hemos analizado si el número de actividades formativas que se desarrollan en cada asignatura de primer curso, se asocia o no con las calificaciones que obtienen los alumnos. Dada la variedad en el número de actividades desarrolladas, hemos establecido dos grupos, uno formado por aquellas asignaturas que desarrollan hasta cuatro actividades formativas a lo largo del curso académico, y otro grupo para aquellas que desarrollan más de cuatro (véase Tabla 5). De los resultados obtenidos se desprende que en el primer año de implantación del grado no hubo diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes en función del nú-

mero de actividades desarrolladas (Tabla 6). Por el contrario, en el segundo año de implantación, el número de actividades sí parece influir (al 7%) en el rendimiento académico, lo que podría evidenciar una mejor definición y ejecución de las actividades formativas, y su traslación a los resultados del aprendizaje. Conviene matizar que el alcance de estudio se limita al análisis del número de actividades formativas, y que posteriores trabajos, una vez implantado todo el grado, deberían centrarse en las características específicas de las actividades desarrolladas y su impacto sobre el rendimiento académico.

**Tabla 5. Notas medias teniendo en cuenta el número de actividades formativas realizadas en primer curso del grado**

ACTIVIDADES	CURSO 2010-2011			CURSO 2011-2012		
	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.
Hasta 4	434	5.86	2.27	615	5.81	1.99
Más de 4	947	5.75	2.21	1231	5.98	2.04

**Tabla 6. Relación entre resultados del aprendizaje y número de actividades formativas realizadas en primer curso del grado**

	CURSO 2010-2011				CURSO 2011-2012			
	TEST LEVENE	PRUEBA T DE IGUALDAD DE MEDIAS			TEST LEVENE	PRUEBA T DE IGUALDAD DE MEDIAS		
	F	Sig.	t	Sig.	F	Sig.	T	Sig.
ASUMIENDO IGUALDAD VARIANZAS	.183	.669	.853	.394	.526	.469	-1.786	.074
SIN ASUMIR IGUALDAD VARIANZAS			.844	.399			-1.800	.072

Por último, y con el fin de contrastar si hay alguna relación entre el rendimiento académico y la vía de entrada de los estudiantes a la universidad, se ha segmentado la muestra de estudiantes en tres grandes grupos (Tabla 7): i) los estudiantes que proceden de los ciclos formativos superiores; ii) los que proceden del bachillerato y han realizado las pruebas de acceso a la universidad (PAU); y, iii) los que han accedido por cualquier otra vía (titulados universitarios, mayores de 25 años, etc.). El ANOVA realizado (Tabla 8) evidencia que para primero, si bien en el curso

2010-2011 existía una diferencia significativa que indicaba un mejor rendimiento medio en las calificaciones de los estudiantes que entraron vía PAU en relación a los alumnos que entraron por ciclos formativos u otras vías, la significatividad de esta diferencia no se mantuvo en el curso 2011-2012.

Por tanto, no parece adecuado establecer en esta titulación un patrón predeterminado en el sentido de que la forma de acceso a la universidad del estudiante esté asociada a su rendimiento académico en primer curso. Obviamente, estos resultados deberían consolidarse en el tiempo, y establecer una serie histórica que confirmase este razonamiento. De hecho, el ANOVA para los estudiantes de 2<sup>o</sup> curso (Tabla 8) indica que ya no hay diferencias significativas en el rendimiento medio entre los estudiantes de PAU y los de Ciclos Formativos, si bien se mantiene un peor rendimiento significativo para los estudiantes que entraron por otras vías. Una posible explicación, que podrá ser contrastada en el futuro cuando se tengan datos históricos de tasas de abandono, sería que al segundo curso únicamente acceden aquellos estudiantes de ciclos formativos que han superado con mejores notas las materias de primer curso, reduciéndose así las diferencias con los estudiantes que accedieron a través de las PAU y ampliándolas con los que entraron por otras vías.

**Tabla 7. Resultados de aprendizaje en función de la vía de acceso de los estudiantes a la Universidad**

ACCESO UNIVERSIDAD	1º CURSO 2010-2011			1º CURSO 2011-2012			2º CURSO 2011-2012		
	N	MEDIA	DESV. TÍPICA	N	MEDIA	DESV. TÍPICA	N	MEDIA	DESV. TÍPICA
Ciclos Formativos	753	5.67	2.23	799	6.01	2.03	577	6.22	1.74
PAU	472	6.10	2.16	786	5.81	2.09	435	6.44	1.86
Otros	156	5.45	2.32	261	5.95	1.78	185	5.54	1.72
Total	1381	5.79	2.23	1846	5.92	2.02	1197	6.19	1.81

## CONCLUSIONES

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, el proceso de aprendizaje se articula a través de tres elementos fundamentales que inciden directamente en la calidad de la formación universitaria, a saber, la adquisición de competencias, la realización de actividades formativas y la evaluación de los resultados alcanzados

**Tabla 8. Resultados de aprendizaje en función de la vía de acceso de los estudiantes a la Universidad**

ACCESO UNIVERSIDAD		1º CURSO 2010- 2011	1º CURSO 2011- 2012	2º CURSO 2011-2012
(I) FORMA DE ACCESO	(J) FORMA DE ACCESO	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)
Ciclos Formativos	PAU	-.4325***	.1942	-.2277
	Otros	.2202	.0538	.6782***
PAU	Ciclos Formativos	.4325***	-.1942	.2277
	Otros	.6522***	-.1403	.9059***
Otros	Ciclos Formativos	-.2202	-.0538	-.6782***
	PAU	-.6527***	.1403	-.9059***

\* Diferencia significativa al 10% / \*\* Diferencia significativa al 5% / \*\*\* Diferencia significativa al 1%.

por los estudiantes. El éxito de este modelo educativo depende, entre otros factores, de la integración de estos elementos en una estrategia formativa auspiciada e impulsada por la propia institución universitaria, de la introducción de nuevas metodologías docentes por parte del profesorado y de un cambio de actitud del alumnado que le haga ser el protagonista principal de su proceso formativo.

De la experiencia analizada en relación con la implantación del nuevo Grado en Finanzas y Contabilidad en la Universidad de Valencia, podemos concluir, en primer lugar, que el proceso de enseñanza-aprendizaje no está debidamente especificado en las guías docentes de las asignaturas, al no establecerse en ellas el vínculo entre las competencias a adquirir, las actividades formativas a realizar y las metodologías docentes y sistemas de evaluación a considerar. Y ello, a pesar de que el profesorado sí reconoce desarrollar durante el periodo lectivo actividades formativas en el ámbito de cada grupo y en su respectiva aula.

En segundo lugar, durante la realización de nuestro estudio también se ha puesto de manifiesto que todavía existe una importante resistencia por parte del profesorado a la introducción de metodologías más innovadoras y participativas, al percibir que ello supone un incremento en la dedicación a las tareas docentes en detrimento de otras actividades que se consideran mejor retribuidas. En este sentido, la introducción de incentivos y reconocimientos a la formación del profesorado y a las actividades docentes de calidad que éste desarrolle, deberían ser un objetivo prioritario de los gestores del sistema universitario. El profesorado ha manifestado

no tener dificultades para evaluar las pruebas tradicionales, pero le resulta muy complejo determinar los resultados de aprendizaje de los estudiantes a partir de un modelo basado en la adquisición de competencias, en especial, cuando ello requiere la evaluación de actividades formativas y de métodos de evaluación de tipo cualitativo.

En tercer lugar, y en relación al vínculo entre el número de actividades formativas desarrolladas y resultados de aprendizaje, la evidencia aportada no es concluyente aunque se vislumbra una tendencia positiva y significativa a largo plazo entre el número de actividades formativas que se realizan y el rendimiento académico de los estudiantes. Este hecho confirmaría la conveniencia de que en el futuro se incrementen la cantidad y la calidad de las actividades formativas y se avance en el desarrollo de un sistema de evaluación que cuantifique el grado de adquisición de competencias alcanzado por los estudiantes como una medida del resultado del aprendizaje.

En cuarto lugar, y ante las dudas manifestadas por el profesorado en relación al efecto que el tipo de acceso a esta titulación pueda tener sobre los resultados de aprendizaje alcanzados en la misma, la evidencia empírica obtenida no confirma sus opiniones ya que, al menos durante los dos primeros años de implantación, la procedencia previa de los estudiantes no parece afectar significativamente a su rendimiento académico. No obstante, conviene precisar que los estudiantes del Grado en Finanzas y Contabilidad parecen tener una menor motivación intrínseca que los de otras titulaciones.

En definitiva, este trabajo plantea la conveniencia de que en el proceso de implantación de un grado se refuerce el papel de las actividades formativas para la adquisición de competencias así como el establecimiento de criterios de evaluación de los resultados del aprendizaje. Se evidencia la necesidad de que futuras investigaciones aborden el impacto singular que cada actividad formativa pueda tener en el rendimiento académico y en la capacitación profesional de los estudiantes.

Desde el punto de vista de las limitaciones de este trabajo, quisiéramos destacar, en primer lugar, la relativa a la medida del rendimiento académico utilizada. Se ha utilizado una medida finalista en relación al rendimiento ya que no se disponía de información cuantitativa sobre otros logros del aprendizaje. En el futuro, y una vez superadas las limitaciones puestas de manifiesto en este trabajo, podrán utilizarse otras medidas fundamentadas en sistemas de evaluación basados en competencias.

Una segunda limitación está relacionada con haber analizado únicamente el diseño y la planificación docente del nuevo grado desde la perspectiva del profesorado. Esto ha podido sobrestimar la percepción del grado y, en futuros trabajos, habría que contrastar junto a las percepciones que del mismo tienen los propios estudiantes.

La tercera limitación se vincula con el enfoque empírico univariante que se ha desarrollado, ya que no se tuvo acceso a información cualitativa e identificativa individualizada para los estudiantes del grado. En posteriores investigaciones, en especial cuando la titulación esté totalmente implantada, se procurará obtener este tipo de información para que, junto a la consideración de diversas variables de control, pueda desarrollarse un análisis multivariante que permita contrastar cuál es el efecto de otros factores, como el esfuerzo y dedicación de los estudiantes, sus características socioeconómicas o la formación y experiencia del profesorado que imparte las asignaturas, en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por último, conviene matizar que el estudio se ha realizado para los dos primeros años de implantación del grado al objeto de detectar posibles deficiencias y actuar en su corrección. Las conclusiones obtenidas respecto a la mejora en los resultados de aprendizaje deberán confirmarse en posteriores trabajos cuando se disponga de un horizonte temporal más amplio.

Fecha de recepción del original: 4 de septiembre de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 12 de junio de 2014

#### REFERENCIAS

- Albrecht, E. S. y Sack, R. J. (2000). *Accounting education: Charting the course through a perilous future*. Sarasota, Florida: American Accounting Association, Education Series 16.
- Anderson, G., Benjamín, D. y Fuss, M.A. (1994). The determinants of success in university introductory economic courses. *Journal of Economic Education*, 25(2), 99-119.
- American Institute of Certified Public Accountants, Future Issues Committee (1992). *Academic Preparation to Become a Certified Public Accountant*. New York: AICPA.
- Aranda Ogayar, M., Puentes Poyatos, R. y Antequera Solís, J. M. (2008). Competencias profesionales desde el punto de vista de los empleadores, ex alumnos y alumnos de la Universidad de Jaén. En E. J. De Castro Silva y F. J. Díaz de Castro, *Universidad, Sociedad y Mercados Globales*, pp. 437-451. Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- Arquero, J.L. y Fernández-Polvillo, C. (2012). Motivación académica y enfoques de aprendizaje: un estudio comparativo. Comunicación presentada al XV Encuentro de ASEPUC (Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad), Cádiz.

- Bennet, N., Dunne, E. y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skills provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2on edition). Buckingham: Society for Research into Higher Education/ Open University Press.
- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education & Training*, 39(9), 344-348.
- Burnett, S. (2003). The Future of Accounting Education: A regional perspective. *Journal of Education for Business*, 78(3), 129-134.
- Caballero Rodríguez, K. (2013). Nivel de satisfacción del profesorado universitario hacia los sistemas de evaluación. *Revista de Educación*, 360, 483-508.
- Crawford, J., Dale, L. y Toney-McLin, P. (2003). Student Performance factors in economics and accounting. *Allied Academies International Conference: Proceedings of the Academy of Educational Leadership (AEL)*, 2(8), 21-27.
- Demski, J.S. y Zimmerman, J. L. (2000). On “Research vs. Teaching”: A long perspective. *Accounting Horizons* 14(3), 343-352.
- Gandía Cabedo, J.L., García Benau, M.A. y Vico Martínez, A. (1996). *Relación entre teoría y práctica contable: un análisis de la situación en España*. Madrid: Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas.
- García-Berro, E., Roca, S., Amblàs, G., Murcia, F., Sallarés, J. y Bugada, G. (2010). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula Abierta*, 38(2), 29-40.
- Jornet Meliá, J.M., González Such, J., Suárez Rodríguez, J.M. y Perales Montolío, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: Consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1), 123-145.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K. y Cascallar, E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students’ approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 135-150.
- Lizzio, A. y Wilson, K. (2004). First year students’ perceptions of capability. *Studies in Higher Education*, 14, 157-164.
- Losier, G.F. y Vallerand, R. J. (2001). The Temporal Relationship between Perceived Competence and Self-determined Motivation, *The Journal of social Psychology*, 134(6), 793-801.

- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-156.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2003). Documento-Marco del 10 de febrero de 2003: La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Extraído el 8 de marzo de 2013 de <http://www.eees.ua.es/documentos.htm#b>.
- Porter, B.A. y Carr, S. A. (1999). From strategic plan to practical realities: Developing and implementing a zero-based accounting curriculum. *Issues in Accounting Education* 14(4), 565-588.
- Tejedor, F.J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-447.
- Tomás, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.

## ANEXO I

**Tabla 9. Comparaciones múltiples entre las medias de las asignaturas de 1º FYC**

	(I) ASIGNATURA	(J) ASIGNATURA	CURSO 2010-2011	CURSO 2011-2012
			DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)
T3 de Dunnett	Microeconomía	Macroeconomía	-.481	-.346
		Fundamentos de Dirección de Empresas	.505	-1.169***
		Contabilidad Financiera I	-.288	-.677*
		Historia Económica	.162	-.111
		Derecho Mercantil	-1.391***	-.403
		Matemáticas I	-.132	-.228
		Matemáticas II	-.989***	-.993***
		Estadística I	.239	-.523
		Macroeconomía	Microeconomía	.481
	Fundamentos de Dirección de Empresas	.986***	-.823***	
	Contabilidad Financiera I	.193	-.331	
	Historia Económica	.643	.236	
	Derecho Mercantil	-.910***	-.057	
	Matemáticas I	.348	.118	
	Matemáticas II	-.508	-.646	
	Estadística I	.720	-.176	
	Fundamentos de Dirección de Empresas	Microeconomía	-.505	1.168***
		Macroeconomía	-.986***	.823***

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS, ACTIVIDADES FORMATIVAS Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

	(I) ASIGNATURA	(J) ASIGNATURA	CURSO 2010-2011	CURSO 2011-2012	
			DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	
T3 de Dunnett	Fundamentos de Dirección de Empresas	Contabilidad Financiera I	-.793**	.491	
		Historia Económica	-.343	1.058***	
		Derecho Mercantil	-1.897***	.765***	
		Matemáticas I	-.638	.940***	
		Matemáticas II	-1.495***	.175	
		Estadística I	-.266	.646***	
		Contabilidad Financiera I	Microeconomía	.288	.677*
		Macroeconomía	-.193	.332	
		Fundamentos de Dirección de Empresas	.794**	-.491	
		Historia Económica	.450	.567	
		Derecho Mercantil	-1.104***	.274	
		Matemáticas I	.155	.450	
		Matemáticas II	-.701	-.315	
		Estadística I	.527	.154	
		Historia Económica	Microeconomía	-.162	.110
			Macroeconomía	-.643	-.236
			Fundamentos de Dirección de Empresas	.343	-1.059***
			Contabilidad Financiera I	-.450	-.567

	(I) ASIGNATURA	(J) ASIGNATURA	CURSO 2010-2011	CURSO 2011-2012
			DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)
T3 de Dunnett	Historia Económica	Derecho Mercantil	-1.553***	-.293
		Matemáticas I	-.294	-.117
		Matemáticas II	-1.151***	-.883***
		Estadística I	.077	-.415
	Derecho Mercantil	Microeconomía	1.392***	.403
		Macroeconomía	.911***	.057
		Fundamentos de Dirección de Empresas	1.897***	-.765***
		Contabilidad Financiera I	1.104***	-.274
		Historia Económica	1.554***	.293
		Matemáticas I	1.259***	.175
Matemáticas II		.402	-.589	
Estadística I		1.631***	-.119	
Matemáticas I	Microeconomía	.133	.227	
	Macroeconomía	-.348	-.118	
	Fundamentos de Dirección de Empresas	.638	-.941***	
	Contabilidad Financiera I	-.155	-.449	
	Historia Económica	.295	.117	
	Derecho Mercantil	-1.259***	-.175	
	Matemáticas II	-.856*	-.765***	
	Estadística I	.372	-.295	

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS, ACTIVIDADES FORMATIVAS Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

	(I) ASIGNATURA	(J) ASIGNATURA	CURSO 2010-2011	CURSO 2011-2012
			DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)
T3 de Dunnett	Matemáticas II	Microeconomía	.989***	.993***
		Macroeconomía	.508	.646
		Fundamentos de Dirección de Empresas	1.496***	-.175
		Contabilidad Financiera I	.701	.315
		Historia Económica	1.152***	.883*
		Derecho Mercantil	-.402	.589
		Matemáticas I	.857*	.765***
		Estadística I	1.228***	.470
	Estadística I	Microeconomía	-.239	.522
		Macroeconomía	-.721	.176
		Fundamentos de Dirección de Empresas	.266	-.646*
		Contabilidad Financiera I	-.527	-.154
		Historia Económica	-.0772	.412
		Derecho Mercantil	-1.631***	.119
		Matemáticas I	-.372	.294
	Matemáticas II	-1.229***	-.470	

\* Diferencia significativa al 10% / \*\* Diferencia significativa al 5% / \*\*\* Diferencia significativa al 1%.

**Tabla 10. Comparaciones múltiples entre las medias de las asignaturas de 2º FYC**

	(I) ASIGNATURA	(J) ASIGNATURA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)
T3 de Dunnett	Estadística II	Matemática Financiera	.439
		Contabilidad Financiera II	-.342
		Contabilidad de Gestión	-.670
		Marketing Financiero	-.191
		Dirección General y Estrategia de Empresa	-.442
		Economía Española e Internacional	-.350
		Análisis y Valoración Empresarial	.266
		Econometría	-.292
		Informática Empresarial	-1.383***
		Entorno Empresarial de la Unión Europea	-.712
		Análisis de Género	-.999
			Matemática Financiera
Contabilidad Financiera II	-.781		
Contabilidad de Gestión	-1.109***		
Marketing Financiero	.631		
Dirección General y Estrategia de Empresa	-.82***		
Economía Española e Internacional	-.789		
Análisis y Valoración Empresarial	-.173		
Econometría	-.731		
Informática Empresarial	-1.823***		

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS, ACTIVIDADES FORMATIVAS Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

	(I) ASIGNATURA	(J) ASIGNATURA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	
T3 de Dunnett	Matemática Financiera	Entorno Empresarial de la Unión Europea	-1.151	
		Análisis de Género	-1.439*	
	Contabilidad Financiera II	Estadística II	.341	
		Matemática Financiera	.781*	
		Contabilidad de Gestión	-.328	
		Marketing Financiero	.150	
		Dirección General y Estrategia de Empresa	-.101	
		Economía Española e Internacional	-.009	
		Análisis y Valoración Empresarial	.607	
		Econometría	.049	
		Informática Empresarial	-1.041***	
		Entorno Empresarial de la Unión Europea	-.370	
		Análisis de Género	.658	
		Contabilidad de Gestión	Estadística II	.670
			Matemática Financiera	1.109***
			Contabilidad Financiera II	.328
			Marketing Financiero	.479
			Dirección General y Estrategia de Empresa	.227
			Economía Española e Internacional	.320
Análisis y Valoración Empresarial	.936**			
Econometría	.378			

	(I) ASIGNATURA	(J) ASIGNATURA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)
T3 de Dunnett	Contabilidad de Gestión	Informática Empresarial	-.713*
		Entorno Empresarial de la Unión Europea	-.041
		Análisis de Género	-.329
	Marketing Financiero	Estadística II	.191
		Matemática Financiera	.631
		Contabilidad Financiera II	-.150
		Contabilidad de Gestión	-.479
		Dirección General y Estrategia de Empresa	-.251
		Economía Española e Internacional	-.158
		Análisis y Valoración Empresarial	.457
		Econometría	-.101
		Informática Empresarial	-1.192***
		Entorno Empresarial de la Unión Europea	-.521
		Análisis de Género	-.808
		Dirección General y Estrategia de Empresa	Estadística II
Matemática Financiera	.882***		
Contabilidad Financiera II	.101		
Contabilidad de Gestión	-.228		
Marketing Financiero	.251		
Economía Española e Internacional	.092		
Análisis y Valoración Empresarial	.708**		
Econometría	.150		
Informática Empresarial	-.941***		

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS, ACTIVIDADES FORMATIVAS Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

	(I) ASIGNATURA	(J) ASIGNATURA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	
T3 de Dunnett	Dirección General y Estrategia de Empresa	Entorno Empresarial de la Unión Europea	-.269	
		Análisis de Género	-.557	
	Economía Española e Internacional	Estadística II	.350	
		Matemática Financiera	.789	
		Contabilidad Financiera II	.008	
		Contabilidad de Gestión	-.320	
		Marketing Financiero	.158	
		Dirección General y Estrategia de Empresa	-.092	
		Análisis y Valoración Empresarial	.615	
		Econometría	.058	
		Informática Empresarial	-1.033***	
		Entorno Empresarial de la Unión Europea	-.361	
		Análisis de Género	-.649	
		Análisis y Valoración Empresarial	Estadística II	-.265
			Matemática Financiera	.173
			Contabilidad Financiera II	-.607
			Contabilidad de Gestión	-.936**
			Marketing Financiero	-.457
			Dirección General y Estrategia de Empresa	-.708**
			Economía Española e Internacional	-.615
Econometría	-.557			
Informática Empresarial	-1.649***			
Entorno Empresarial de la Unión Europea	-.977			
Análisis de Género	-1.265			

	(I) ASIGNATURA	(J) ASIGNATURA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)		
T3 de Dunnett	Econometría	Estadística II	.292		
		Matemática Financiera	.731		
		Contabilidad Financiera II	-.049		
		Contabilidad de Gestión	-.378		
		Marketing Financiero	.100		
		Dirección General y Estrategia de Empresa	-.150		
		Economía Española e Internacional	-.058		
		Análisis y Valoración Empresarial	.557		
		Informática Empresarial	-1.091***		
		Entorno Empresarial de la Unión Europea	-.420		
		Análisis de Género	-.708		
		Informática Empresarial	Estadística II	Estadística II	1.383***
				Matemática Financiera	1.822***
Contabilidad Financiera II	1.041***				
Contabilidad de Gestión	.713*				
Marketing Financiero	1.192***				
Dirección General y Estrategia de Empresa	.941***				
Economía Española e Internacional	1.033***				
Análisis y Valoración Empresarial	1.649***				
Econometría	1.091***				
Entorno Empresarial de la Unión Europea	.671				
Análisis de Género	.383				

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS, ACTIVIDADES FORMATIVAS Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

	(I) ASIGNATURA	(J) ASIGNATURA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)		
T3 de Dunnett	Entorno Empresarial de la Unión Europea	Estadística II	.712		
		Matemática Financiera	1.151		
		Contabilidad Financiera II	.370		
		Contabilidad de Gestión	.0417		
		Marketing Financiero	.521		
		Dirección General y Estrategia de Empresa	.269		
		Economía Española e Internacional	.3619		
		Análisis y Valoración Empresarial	.977		
		Econometría	.420		
		Informática Empresarial	-.671		
		Análisis de Género	-.287		
		Análisis de Género	Estadística II	Estadística II	.999
				Matemática Financiera	1.439*
				Contabilidad Financiera II	.658
				Contabilidad de Gestión	.329
				Marketing Financiero	.808
				Dirección General y Estrategia de Empresa	.557
				Economía Española e Internacional	.649
				Análisis y Valoración Empresarial	1.265
Econometría	.708				
Informática Empresarial	-.383				
Entorno Empresarial de la Unión Europea	.288				

\* Diferencia significativa al 10% / \*\* Diferencia significativa al 5% / \*\*\* Diferencia significativa al 1%.

ANEXO II

**Cuestionario: Aplicación de las competencias transversales en el grado de fic**

a) Datos Generales: Por favor rodee con un círculo la respuesta correcta.

Edad:	Sexo: Varón    Mujer
Vives con tus padres: SI    NO	Trabajas: SI    NO ¿Cuántas horas? Menos de 15 h/s                  Más de 15 h/s
Instituto de procedencia:	Carácter:
Ciudad:	Público - Privado - Concertado
Acceso a la Universidad por:	Orden de preferencia en la elección de la titulación:
Bachiller. .... <input type="checkbox"/>	1 <sup>a</sup> Elección..... <input type="checkbox"/>
Ciclo formativo superior..... <input type="checkbox"/>	2 <sup>a</sup> Elección..... <input type="checkbox"/>
Otros..... <input type="checkbox"/>	3 <sup>a</sup> Elección..... <input type="checkbox"/>
Nivel de estudios del padre:	Nivel de estudios de la madre:
Primarios completo..... <input type="checkbox"/>	Primarios completo..... <input type="checkbox"/>
Bachiller Superior o equivalente..... <input type="checkbox"/>	Bachiller Superior o equivalente..... <input type="checkbox"/>
Sin estudios..... <input type="checkbox"/>	Sin estudios..... <input type="checkbox"/>
Licenciatura, ingeniería, arquitectura Superior o equivalente..... <input type="checkbox"/>	Licenciatura, ingeniería, arquitectura Superior o equivalente..... <input type="checkbox"/>
Diplomado Universitario o equivalente..... <input type="checkbox"/>	Diplomado Universitaria o equivalente
Horas de dedicación al estudio personal por semana. (sin contar las horas presenciales de clase): Menos de 1h/s; 1-2 h/s; 2-3h/s; 3-4h/s; 4-5h/s; mas de 5 h/s	

**b) Opinión sobre los estudios:**

---

¿Qué te impulsó a estudiar el grado en Finanzas y Contabilidad?

- A) Que puede ser una profesión con prestigio.
  - B) Que su enfoque era especializado.
  - C) Tengo familiares que trabajan en éste área.
  - D) Pensaba que no había que trabajar mucho para aprobar.
  - E) Pensaba que se parecía a la diplomatura en Ciencias Empresariales.
  - F) Tengo experiencia profesional en este campo.
  - G) Otras. Explicítalas.
- 

Si pudieras volver atrás y fueras libre para elegir una carrera, ¿qué elegirías?

- A) Elegiría la misma carrera, es decir, estudiaría lo mismo.
  - B) No estudiaría lo mismo, elegiría una carrera diferente en la misma universidad.
  - C) Elegiría la misma carrera pero en otra universidad.
  - D) Elegiría una carrera diferente en otra universidad.
  - E) No estudiaría una carrera universitaria.
  - F) Otros. Explicítelo.
- 

Como sabes, los grados actuales se han implantado bajo el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido también como plan Bolonia. En dicho marco se marcan una serie de postulados bajo los cuales deben desarrollarse los estudios superiores en las Universidades Europeas como son: aprendizaje a lo largo de la vida, formación en competencias, el estudiante debe ser el centro de proceso de aprendizaje, se debe realizar énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza, etc.

- A) A este respecto, nos interesa conocer cuál era tu nivel de nivel de información sobre el EEES antes de tu incorporación a la Universidad:
  - B) Nunca había oído hablar del EEES ni de Bolonia.
  - C) Tenía referencias por la prensa y otros medios de comunicación, pero poco claras.
  - D) Tenía referencias por amigos, compañeros y/o familiares sobre los cambios que comportaría el EEES.
  - E) En mi centro de origen me dieron información suficiente al respecto a través de los orientadores y/o de charlas.
  - F) Sabía muy bien los cambios que suponía el EEES pues debido a mi interés por estudiar una carrera universitaria me preocupé y participe activamente en diferentes foros para tener un buen nivel de información.
  - G) Otros casos. Explicítelos.
-

Y ahora que ya estás en la Universidad qué opinas sobre la información que se te ha proporcionado en relación con el EEES y la implantación de los nuevos grados.

- A) A nivel institucional, la Facultad se nos ha ofrecido poca información.
- B) La Facultad de Economía ha ofrecido suficiente información al respecto.
- C) La mayor parte de la información la hemos obtenido de los profesores que nos imparten las materias.
- D) Los colectivos de Estudiantes han proporcionado información a los estudiantes nuevos.
- E) Otras fuentes de información. Explicítelas:

Entre los objetivos del nuevo escenario docente se sitúa de forma primordial el desarrollar una serie de competencias genéricas y específicas propias del perfil profesional del futuro egresado.

¿Conoces las competencias genéricas o transversales de la titulación que estás cursando?

- Sí, bastante bien     Sí, bien     Un Poco     Nada     No sabe/no contesta

Las competencias genéricas o transversales de la titulación en el grado en Finanzas y Contabilidad que se contemplan en la Memoria del Plan de estudios son doce y se detallan en la hoja posterior.

El profesorado de las diferentes asignaturas dice realizar una serie de actividades formativas al objeto de contribuir a su consecución a lo largo de los estudios de grado. En concreto han expresado realizar las siguientes actividades formativas:

1	Cuestionarios pre-test presenciales	9	Cuestionarios online autoevaluativos	17	Casos progresivos
2	Problemas abiertos sobre situaciones de la vida cotidiana	10	Elaboración y defensa de un poster sobre temas actualidad	18	Informes de autoevaluación
3	Debates/ discusión de videos	11	Trabajos de campo en grupo	19	Diario de grupo
4	Comentarios de texto	12	Resolución de problemas de aula	20	Reseña de un artículo de investigación
5	Informes noticias actuales	13	Resolución de casos prácticos reales	21	Preparación y exposición de una clase o parte de un tema
6	Manejo de bases de datos	14	Lecturas complementarias	22	Trabajo de investigación
7	Seminarios	15	Entrega de problemas e informes periódica		
8	Asistencia a eventos y actividades externas	16	Resolución de dilemas éticos y de conflictos		

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS, ACTIVIDADES FORMATIVAS Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Señale el grado de consecución de competencias transversales en cada una de las asignaturas impartidas en primer curso grado en FIC, atendiendo a las actividades formativas que en cada una de ellas se realizan.

COMPETENCIAS GENÉRICAS ASIGNATURA	INCORPORAC. UNIVERSIDAD	MATEMÁT. I	DERECHO MERCANTIL	FUNDAMENTOS DIRECCIÓN EMPRESAS	MACROECONOMÍA	ESTADÍSTICA I	MICROECON.	MATEMÁTICAS II	HISTORIA ECONÓMICA	CONTABILIDAD FINANCIERA
1. Capacidad de aprendizaje autónomo y formación continua										
2. Desarrollo de una actitud ética y de responsabilidad social en el trabajo, respetando los derechos fundamentales de igualdad, accesibilidad y el medio ambiente...										
3. Capacidad de búsqueda de información, de análisis y síntesis										
4. Capacidad de adaptación a nuevas necesidades										
5. Capacidad de resolución de problemas										
6. Capacidad crítica y autocrítica										

COMPETENCIAS GENÉRICAS ASIGNATURA	INCORPORAC. UNIVERSIDAD	MATEMÁT. I	DERECHO MERCANTIL	FUNDAMENTOS DIRECCIÓN EMPRESAS	MACROECONOMÍA	ESTADÍSTICA I	MICROECON.	MATEMÁTICAS II	HISTORIA ECONÓMICA	CONTABILIDAD FINANCIERA
7. Capacidad de organización y planificación del trabajo y los recursos										
8. Capacidad de asumir responsabilidades y esfuerzos										
9. Capacidad de trabajo en equipo y liderazgo										
10. Capacidad de comunicación										
11. Capacidad para utilizar herramientas informáticas										
12. Capacidad de utilizar el inglés										