NUEVAS ENSEÑANZAS DE GRADO EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

José Luis Jiménez Caballero
Álvaro Rodríguez Díaz
(Coordinadores)

© Los autores
Edita: Grupo Editorial Universitario
ISBN Obra completa: 978-84-9915-113-7
Depósito Legal: GR-15-2010
Imprime: Lozano Impresores S.L.L.
Tel.: (958) 80 05 80 Fax: (958) 29 16 15
http://www.editorialgeu.com
E-mail: info@editorialgeu.com

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, y otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

ÍNDICE

Presentación 9

- José Luis Jiménez Caballero
Director de la EUEE

-Álvaro Rodríguez Díaz
Subdirector de Innovación Docente de la EUEE

Innovación Docente en los Grados de la EUEE de la Universidad de Sevilla 11
-Álvaro Rodríguez Díaz
Subdirector de Innovación Docente de la EUEE

- José Luis Jiménez Caballero
Director de la EUEE

Primera Parte: Grado de Turismo

La exigencia continúa en el aprendizaje de la Economía. Experiencia de cinco años 23
- Miryam González Limón e Isabel Vázquez Bermúdez
Departamento de Teoría Económica y Economía Política

De la teoría a la práctica educativa: las salidas de campo, instrumento de aproximación a la realidad profesional. Aplicación en el Master en Dirección y Planificación del Turismo 39
- Ana García y Concepción Foronda.
Departamento Geografía Humana

Innovación docente en contabilidad para la gestión turística mediante el empleo de estudio de casos reales 51
- Antonio Lobo Gallardo, Bernabé Escobar Pérez y José Luis Arquero Montaño
Departamento de Contabilidad y Economía Financiera

Geografía e innovación docente: experiencias en la titulación de Turismo 73
- Enrique Luis Santos Pavón, Alfonso Fernández Tabales, Reyes González Relaño, Francisco Fernández Latorre, Inmaculada España Ríos, Arsenio Villar Lama, Javier López Otero, Pilar Díaz Cuevas, Estrella Cruz Mazo
Departamento de Geografía Física y Análisis Geográfico Regional

El aprendizaje basado en problemas en la docencia del marketing 97
- María Ángeles Revilla Camacho y Jesús Manuel López Bonilla
Departamento de Administración de Empresas y Marketing

Experiencia de adaptación al EEES: evaluación y rendimiento en la asignatura de Fundamentos de Marketing de la Diplomatura de Turismo..... 105
- Jesús Manuel López Bonilla y María Ángeles Revilla Camacho
Departamento de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados

Del 'enseña' al 'que aprendan'. Innovación y aprendizaje en organización de empresas 117
- Cristóbal Casanueva Rocha y Ángeles Gallego Águeda
Departamento de Administración de Empresas y Marketing

Proyecto docente mediante la metodología de enseñanza "aprendizaje-servicio" en el marco del desarrollo sostenible del turismo 133
- Mª Rosa García Sánchez
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Experiencias docentes en la asignatura de gestión financiera en el sector turístico II 151
- Ana Isabel Irimia Diéguez y María José Palacín Sánchez
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Gestión de la calidad en el sector turístico: nuevas metodologías docentes acordes a la calidad, la innovación docente, la mejora continua y el EEES 159
- Mª Carmen Díaz Fernández y Adolfo Vázquez Sánchez
Departamento de Administración de Empresas, Comercialización e Investigación de Mercados

Competencias académico-profesionales en la asignatura de Investigación de Mercados Turísticos ante la adopción del Espacio Europeo de Educación Superior 183
- Jesús Manuel López Bonilla y Luis Miguel López Bonilla
Departamento de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior del sistema de evaluación en operaciones y procesos de producción 199
- Mª Carmen Díaz Fernández y Francisco J. Quirós Tomás.
Departamento de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados

Segunda Parte: Grado de Finanzas y Contabilidad

Evaluación a través de plataformas virtuales. Una herramienta para la mejora de la estrategia de enseñanza-aprendizaje. 215
- Macarena Sacristán Díaz, Pedro Garrido Vega, Rafaela Alfalla Luque, Mª del Mar González Zamora, Antonio Manuel Moreno Moreno, Marta Ríos Fornos y Victoria Eugenia Ruiz Orcaray.
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Implantación de la Enseñanza Basada en Proyectos y Fomento del Trabajo en Equipo en Varias Asignaturas de Finanzas: Una Experiencia Práctica 233
- Antonio de la Torre Gallegos, Félix Jiménez Naharro y Rocío García Villanueva,
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Formando más allá de las Áreas Funcionales: La Simulación Empresarial 245
- Rafaela Alfalla Luque, Francisco J. Arenas Márquez, María del Mar González Zamora y Carmen Medina López.
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Metodología docente adaptada al EEES vs. tradicional. El caso de Administración y Dirección 261
- F. Javier Quirós Tomás, Mª del Rocío Martínez Torres, Francisca de Asís Martín Jiménez.
Departamento de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados

Una experiencia de evaluación contínua en un entorno masificado..... 279
- Antonio Ruiz Jiménez, Cristina Ceballos Hernández, Juan Antonio García Gragera y Mª Esther Chávez Miranda.
Departamento Economía Financiera y Dirección de Operaciones

PRESENTACIÓN

José Luis Jiménez Caballero
Director de la EUEE

Álvaro Rodríguez Díaz
Subdirector de Innovación Docente de la EUEE

En este libro pretendemos aportar un ejemplo de la práctica educativa, una muestra evaluada, a partir de las experiencias realizadas en los últimos años en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla (EUEE). Es un ejemplo más de la enseñanza universitaria, de unas enseñanzas concretas relacionadas con la Economía Financiera y el Turismo. Queremos mostrar estas experiencias, consagradas tras avatares y problemas pero también tras encuentros, hallazgos, soluciones y éxitos. Los tiempos del cambio pedagógico están metabolizando la práctica docente, y no sólo por el impulso del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sino por la misma inercia de una sociedad, como la española, que ha cambiado vertiginosamente en comparación con el resto de los países europeos, que recompone sus valores sociales y que en el sistema educativo inaugura nuevas tendencias en la teoría y, mejor aun, en la práctica lectiva cotidiana. Los textos son una declaración de algunas de esas tendencias, fraguadas en cursos anteriores, en experiencias piloto a partir de la incorporación del I Plan Propio de Convergencia Europea y del I Plan de Renovación de las Metodologías Docentes, o de la simple alerta de muchos profesores que han analizado su propio quehacer docente, que han revisado programas, cambiado métodos, incorporado actividades, reconsiderado sistemas de evaluación, de explicación, de tutorías.

Cada capítulo describe una asignatura concreta, como entidad propia que se reformula y crece orgánicamente con el paso de los cursos. El volumen está dividido en dos partes relacionadas con los dos Grados que se implantaron por primera vez en el curso 2009-2010: el Grado de Turismo, con 12 capítulos, y el Grado de Finanzas y Contabilidad con cinco capítulos. Ambas son carreras con un pasado como Diplomaturas, con un bagaje ya evaluado, y una tradición especialmente histórica en el segundo caso, considerado heredero de los anteriores estudios de Ciencias Empresariales. El ensayo de los textos que aparecen a continuación exponen las experiencias de los profesores en estas dos enseñanzas. Cada capítulo está relacionado con una asignatura, y esta escrito por los profesores de dicha asignatura, describiendo, explicando e interpretando su método, el cómo ejecutan su oficio, el cómo lo aplican a los contenidos específicos de su materia. Se suele decir que cada "maestrillo tiene su librillo", lo que es una verdad certera. Y habría que añadir

que, a tenor de las 17 aportaciones que presentamos, cada asignatura tiene su método específico, su modo de entenderla, ateniéndose a su sustancial materia, programa y posibilidades. Ello es un reto competitivo para los profesores que la participan. De hecho, la obtención del método adecuado pasa por el trabajo en equipo mediante el debate departamental basado en la experiencia, en el ensayo de la prueba didáctica. De ahí que en lo sucesivos capítulos que aparecen a continuación hayan intervenido nada menos que 45 profesores, lo que indica el espíritu grupal de las aportaciones coordinadas y el mérito de esforzarse en encontrar un común denominador en el explicar y evaluar.

Cabe resaltar que la enseñanza en la titulación de Turismo dispone de mayor experiencia en aplicaciones pedagógicas al acumular más profesores como participantes en experiencias innovadoras, en comparación con los estudios de Finanzas y Contabilidad. Entre las aportaciones sobre Turismo, la Primera Parte del libro, encontramos capítulos con muy diversos enfoques: la enseñanza a través de casos reales, partiendo de los problemas y no de las de soluciones, para explicar e interpretar la contabilidad de la gestión, de la calidad turística, el marketing o la organización de empresas. Otros capítulos se refieren a asignaturas que giran alrededor de experiencias fuera de las aulas, bien en visitas o encuentros como en las salidas de campo para el conocimiento geográfico o como aprendizaje en el marco del desarrollo sostenible. Todas las aportaciones recurren a la experiencia para orientar un modo de enseñar adaptado al marco del EEES, ya sea para enseñar procesos de producción o economía turística. En cuanto a la Segunda Parte referida al Grado de Finanzas y Contabilidad, se observa una apuesta clara por el uso de las nuevas tecnologías como las plataformas virtuales así como por el impulso del trabajo en equipo entre los estudiantes. La simulación empresarial como ejemplo para unir la teoría con la práctica o la evaluación del trabajo en un entorno masificado de alumnos son otras de las contribuciones que jalonan este segundo apartado.

Queda agradecer a todos los participantes por su interés desde el primer momento así como por la calidad de sus textos, y no sólo por lo qué dicen sino por cómo lo dicen. El libro no podría haberse publicado sin la estimable ayuda del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, que confió en nuestro proyecto. También cómo no, agradecer al lector por su misma lectura, objeto final de todo texto, que sea leído, debatido y recreado. Cabe indicar que la innovación docente es un proceso continuo, sujeto al resto de innovaciones que la envuelven y determinan: la innovación tecnológica, la organizativa, la económica, la social, porque todas ellas tienen por meta la construcción de una nueva forma de progresar hacia nuevos escenarios donde, como siempre, de los estudiantes actuales saldrán los futuros profesores.

INNOVACIÓN DOCENTE EN LOS GRADOS DE LA EUEE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Álvaro Rodríguez Díaz
Subdirector de Innovación Docente de la EUEE

José Luis Jiménez Caballero
Director de la EUEE

Resumen

En el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior las innovaciones docentes constituyen un pilar fundamental para la nueva concepción de enseñanza- aprendizaje del estudiante. La Dirección de la EUEE, consciente del importante papel que estas innovaciones ocupan en el nuevo marco de adquisición de competencias, ha decido apostar por la inversión en innovación docente y tecnológica y por la adecuada formación de su profesorado, PAS y alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas se está consolidando en Europa un espacio único de carácter político, económico, monetario y social. Es éste un proceso con ramificaciones amplias en el que, por supuesto, la creación de un marco común, de un espacio global de docencia e investigación, adquiere una relevancia significativa (Declaraciones de la Sorbona, Bolonia, Praga…). Así, la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha ido avanzado y se encuentra próxima a la plena consecución de los objetivos establecidos.

En el diseño de este marco común el estudiante pasa a tener un papel protagonista de primera magnitud. La forma tradicional de enseñanza, que depositaba en el período lectivo impartido por el profesor la adquisición principal de contenidos, da paso a una forma de enseñanza-aprendizaje en la que el estudiante recibe la planificación de la carga de trabajo necesaria para alcanzar las competencias y objetivos previstos.

De esta forma, el estudiante sustituye el papel pasivo y reactivo que ha tenido hasta el momento, por uno proactivo y participativo en el que se hace responsable de manera permanente de su propia formación y desarrolla habilidades de autoaprendizaje.

Este cambio de modelo obliga a una adaptación no sólo por parte de los alumnos, sino también de los profesores, Personal de Administración y Servicios (PAS) y de los propios Centros de enseñanza.

Por una parte, los docentes deben formarse en unas técnicas y métodos docentes que tienen en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) un importante instrumento transversal de apoyo. Los estudiantes deben adaptarse a las TIC y generar una nueva actitud ante la formación continua. El PAS debe formarse en el apoyo y mantenimiento de las nuevas tecnologías y metodologías docentes. Finalmente, los Centros deben apoyar la formación del profesorado y dotar de la infraestructura necesaria para una adecuada aplicación de la metodología de enseñanza-aprendizaje.

2. IMPORTANCIA DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

Podemos entender la innovación como aquella "idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a los objetivos deseados, que por naturales tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera" (Nichols, 1983, p. 4). Ésta, al igual que otras definiciones consultadas tiene un denominador común: realizar cambios con la finalidad de mejorar.

En el caso de la universidad actual, la innovación educativa y docente tiene como objetivo principal la mejora del profesorado y de las metodologías empleadas para influir en la capacidad del estudiante de adquirir competencias y de lograr una autonomía en el aprendizaje. La técnica metodológica se constituye, así, como un medio eficaz para alcanzar resultados. En este sentido, el diseño de una estrategia de implantación de nuevos procedimientos y mejoras docentes se hace esencial en el nuevo EEES.

La Universidad de Sevilla, consciente de este reto ha dedicado recursos formativos a través de planes como el I Plan Propio de Convergencia Europea, el I Plan de Renovación de las Metodologías Docentes, el I Plan Propio de Docencia y el VII Plan Propio de Relaciones Internacionales; se han aplicado recursos materiales mediante la dotación de ordenadores portátiles y otro material electrónico para el profesorado y los estudiantes; y se ha procedido a la adaptación de espacios para las nuevas metodologías docentes.

Paralelamente, se desarrolló en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales una experiencia piloto de implantación del crédito europeo en las Diplomaturas de Turismo y de Empresariales que ha permitido, desde 2003 y 2007, respectivamente, observar las innovaciones docentes aplicadas a las diferentes materias y asignaturas que integran cada Plan de Estudios. Esta experiencia fue apoyada presupuestariamente, en parte, por el propio Centro.

Por otro lado, en relación a los **medios y recursos** se ha fomentado la creación y uso de páginas web y de plataformas de enseñanza virtual donde aplicar las innovaciones

docentes. Todo ello ha contado con una adecuada formación, en forma de cursos, para el profesorado del Centro.

Algunos resultados de las experiencias docentes de la EUEE, recogidos en Casanueva, C. y Vázquez, I, (2007), se muestran a continuación:

Ventajas para el profesorado:

- Mejoras en la planificación docente y el desarrollo de las enseñanzas.
- Mayor conocimiento y comunicación informal entre los profesores de la titulación que ha posibilitado una programación conjunta de actividades.

Inconvenientes para el profesorado:

- Mayor esfuerzo en tareas de evaluación.
- Mayor dedicación por exigencia de trato personalizado para el estudiante.
- Problemas de evaluación del trabajo interno dentro del grupo.

Ventajas para el estudiante:

- Mayor desarrollo de habilidades.
- Mayor implicación y trabajo continuado.
- Mayor índice de presentados, aprobados y asistencia a tutorías.

Inconvenientes para el estudiante:

- Falta de espacios para reunión.
- No poder asistir a actividades y clases por distintos motivos: trabajar, repetir asignatura, etc.

En general se aprecia que el nivel de aprendizaje del alumno ha ido aumentando con la aplicación de las nuevas metodologías docentes. No obstante, el alumno vuelve su mirada atrás buscando metodologías tradicionales, de menor carga de trabajo y dedicación. Por parte del profesorado, también se consideran positivos los beneficios del nuevo sistema, aunque declaran que la carga de trabajo, debida en gran parte al número excesivo de estudiantes por grupo y de actividades, no compensa los resultados obtenidos. Consideran necesaria la reducción del número de alumnos por grupo para que la calidad docente sea sostenible en el tiempo.

Por otra parte, la difusión de la experiencia comentada ha sido recogida por el Centro en una publicación a través del Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. La obra: Innovación de los aprendizajes en la titulación de turismo,

describe las innovaciones docentes desarrolladas en las distintas áreas y materias, el proceso de evaluación de los resultados, de valoración de la efectividad de las acciones emprendidas y de las posibilidades de adecuación de las experiencia innovadoras al contexto particular en el que se han desarrollado.

En definitiva, la EUEE ha realizado una experiencia docente con implantación efectiva de nuevas mejoras metodológicas. En estos años se ha tenido la oportunidad de contrastar la bondad de los resultados que las innovaciones docentes aplicadas han tenido en los estudiantes. La implantación de los Grados de Finanzas y Contabilidad y de Turismo en el curso 2009-2010 cuenta con los beneficios tangibles que esta experiencia ha introducido en las nuevas formas de enseñanza. La intención de la Dirección del Centro es seguir ampliando las metodologías y recursos docentes. Algunas actuaciones futuras se describen a continuación.

3. INNOVACIONES DOCENTES Y DE RECURSOS EN LA EUEE

La introducción de una nueva forma de enseñar en la Universidad debe contar con una realidad acorde en la que asentarse. Partimos de una enseñanza tradicional en la que los elementos básicos de funcionamiento giran en torno a varios aspectos:

Por un lado, la lección magistral se ha constituido en la forma habitual de transmitir conocimientos, para lo cual son necesarios grandes espacios o aulas de aprendizaje. Del mismo modo, el estudiante demanda salas de estudio amplias para trabajar en la maduración de los conocimientos así transmitidos. Además, el elevado número de alumnos por grupo no favorece la introducción de innovaciones docentes, debido a la comentada excesiva carga de trabajo que supone para el profesor. Pensemos que las innovaciones para atender el nuevo EEES tienden a considerar una evaluación continua del alumnado, y con asistencias medias de 50 a 80 alumnos esto se hace muy complicado.

Finalmente, la edad media y baja cualificación técnica de cierto sector del PAS actúa como una restricción importante a la introducción y mantenimiento de tecnologías aplicadas a la docencia. Desafortunadamente, la rápida obsolescencia técnica y la aparición de nuevas tecnologías van muy por delante de la capacidad de la Universidad de adaptar o renovar parte de sus recursos humanos. Es necesario, por tanto, dotar o formar un personal cualificado y familiarizarlo con las nuevas TICs.

En resumen, la introducción de los nuevos Grados y la adaptación al Espacio Europeo deben suponer un cambio en la forma de afrontar el aprendizaje por parte de los alumnos. De este modo, la diversificación de actividades para adquirir

competencias –hasta el momento el examen constituía el método de evaluación de una asignatura-, demanda de infraestructuras y planificación de horarios adecuados; y la introducción de tecnologías aplicadas a la docencia debe venir acompañada de una formación y adaptación del profesorado, del PAS y del alumnado.

A continuación se muestran algunas actuaciones de la EUEE para lograr una adaptación a esta nueva filosofía:

- Despachos multiusos.

Una actividad de amplia aceptación por parte de profesores y asignaturas es la del trabajo en grupo de los alumnos. La reunión en grupos reducidos (de tres a siete alumnos) requiere de espacios y medios adecuados para tal fin.

Las técnicas tradicionales de transmisión de conocimientos habían desarrollado grandes espacios o salas de estudio en los que interiorizarlos. La interacción grupal ha sido escasa y para una mayoría de alumnos innecesaria, puesto que el trabajo individual ha sido el más efectivo y eficaz para alcanzar los resultados de aprehensión del conocimiento.

La EUEE dispone en la actualidad de dos despachos con mesa de reuniones, medios informáticos y capacidad para siete personas que ya se utilizan para este tipo de actividad. La intención del Centro es habilitar más espacios de este tipo.

- Aulas más pequeñas

La disminución en el número de alumnos por grupo que se prevé en los próximos años para que la adaptación al EEES sea factible ha hecho plantearse al Centro en estos últimos años la adaptación de espacios adecuados a la nueva realidad. La adaptación consiste en la división de aulas grandes en varias más pequeñas, con mobiliario y recursos adaptados a las nuevas técnicas y metodologías docentes (sillas y mesas movibles, conectores para portátiles y medios audiovisuales).

No obstante, esta adaptación ha de contemplar otras necesidades como realización de exámenes, charlas y encuentros que requieren de espacios más amplios, y que, por tanto, suponen la coexistencia de varios tamaños de aula.

- Mandos interactivos

La EUEE lleva aplicando en los últimos años una metodología de evaluación y control que se concreta en la utilización de mandos interactivos por parte del alumno. Mediante esta metodología se puede realizar un control de los aprendizajes en tiempo real o una evaluación de contenidos con obtención del resultado de la prueba a la finalización de la misma.

Dada la escasa utilización por parte del profesorado, por la novedad que supone la técnica, el Centro ha podido dar respuesta a los recursos materiales necesarios para su impartición hasta el momento.

La implantación de los nuevos Grados y, por consiguiente, la previsión de un mayor uso ha hecho plantearse a la Dirección del Centro su extensión a las aulas del Edificio Principal. Unas 20 aulas dispondrán de la infraestructura necesaria para aplicar esta innovación tecnológica y docente.

Se prevé que el sistema se diseñe del siguiente modo:

1.- Los mandos se encontrarán pre-registrados y asignados a cada aula, en armarios o tablones, con una frecuencia de canal adecuada para evitar interferencias entre aulas próximas.

2.- Cada alumno del centro tendrá preasignado un PIN (Número de Identificación Personal).

3.- Al iniciar la clase se identificará el profesor y seleccionará una asignatura, que se mostrará en pantalla. A cada alumno se le entregará un mando cualquiera de los pre-registrados y asignados al aula. Durante un cierto periodo de tiempo se procederá al control de la presencia de los alumnos. El sistema verificará que el alumno está matriculado en la asignatura. En pantalla se mostrarán los nombres de los alumnos presentes y el número del mando asignado. (Con esta modalidad los mandos sólo están asignados al aula, configurándose el grupo según se dan de alta en la clase con cualquier mando. Esto facilita que los alumnos asistan a clase en otros grupos, siempre que el profesor así lo autorice).

4.- Todos los datos estarán mantenidos en un servidor.

5.- La indicación de Profesor y Asignatura da acceso a que el profesor pueda seleccionar presentaciones de determinadas carpetas del servidor.

6.- Los datos de la sesión son registrados en la base de datos del servidor y pueden ser accedidos por determinados profesores.

El sistema hará las comprobaciones de asistencia con la base de datos central y avisará al profesor cuando un alumno asiste a clase en un grupo distinto al de su matrícula, cuando el alumno intente asistir a una misma clase dos veces (ya ha asistido en otro grupo), o no esté matriculado.

Para fomentar el uso de esta tecnología docente, se prevén cursos de formación para el profesorado y la dedicación durante el curso de un becario a su mantenimiento.

- Pizarras electrónicas

Los instrumentos tradicionales como la pizarra y la tiza van dejando paso a las pizarras electrónicas que integran múltiples funcionalidades. La EUEE posee en estos momentos una pizarra electrónica que no ha gozado de uso por parte del profesorado. Pensamos que la falta de difusión y, sobretodo, el desconocimiento técnico de su utilización se convierten en obstáculos para su uso efectivo.

- Cursos y seminarios de adaptación a las nuevas innovaciones docentes

Para que el empleo de los recursos materiales sea el requerido es importante que los mismos sean conocidos por la comunidad universitaria y que su manejo sea transmitido. La EUEE potenciará los cursos para el dominio de plataformas virtuales de docencia, mandos interactivos, material tecnológico aplicado a la docencia, seminarios de intercambio de experiencias docentes y monografías resumen de las experiencias, bien, a través de los planes específicos que periódicamente convoca la Universidad de Sevilla; o bien, con sus propios recursos presupuestarios.

4. LOS PROYECTOS DE INNOVACION: HACIA UNA ENSEÑANZA PARTICIPATIVA Y ABIERTA

Como se ha comentado anteriormente, la EUEE está impulsando todo tipo de proyectos para avanzar en la búsqueda de métodos docentes adecuados a sus nuevas enseñanzas. Los trabajos actualmente en desarrollo estuvieron básicamente incardinados dentro del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla de 2008, que tiene por objeto "el desarrollo de acciones destinadas a garantizar la calidad de los estudios que oferta". En dicho compromiso está la puesta en marcha de planes de mejora de titulaciones y la implantación de planes propios, como el de Convergencia Europea, y, más recientemente, el Plan de Renovación de Metodologías Docentes. I Plan Propio de Docencia se estructura en torno a seis objetivos estratégicos: I. Disponer de una oferta formativa de grado y posgrado atractiva, II. Universalizar el acceso y la difusión de la oferta académica, III. Disponer de la metodología adecuada, IV. Disponer de los mejores recursos, V. Disponer de un profesorado formado al máximo nivel, VI. Disponer de herramientas de evaluación y mejora continua de la docencia. A cada uno de los objetivos estratégicos se le asocian unas líneas de acción que se ejecutan a través de programas.

La EUEE se ha involucrado en todas las convocatorias ofertadas por el I Plan Propio de Docencia y en todos los proyectos se incluyeron a todos los estamentos de la comunidad universitaria adscritos al centro, con el objetivo general de avanzar en la mejora de los saberes y habilidades de los alumnos. En ese sentido en el curso 2008-2009 se convocaron 19 líneas de acción relacionadas con la innovación docente. Tales proyectos los podemos clasificar en cuatro grandes apartados: Formación, Investigación, Divulgación-Reconocimiento y Dotación. Es evidente que todos conllevan cuestiones relativas a estos cuatro apartados, en todo caso solapados. Pero a modo ilustrativo veamos a continuación algunos detalles de cada uno de ellos indicando las acciones respectivas de las que parten.

4.1. Formación

La mejora de las capacidades docentes pasa inevitablemente por el reciclaje formativo de los mismos docentes. Los conocimientos y competencias de los profesores para trasmitir sus saberes redundarán sin duda en los mismos términos para los alumnos. Por ello, la EUEE abrió diferentes proyectos en este sentido. El primero de ellos se refería a la acción *Mejora de Capacidades y Habilidades Extracurriculares*. En ese marco se ha venido mostrando un especial interés en la docencia en la lengua inglesa con el objeto de que determinados profesores impartan asimismo sus asignaturas en dicho idioma. Esta enseñanza bilingüe tiene como una de sus metas la futura aplicación de la doble titulación con otros centros europeos que así mismo realizan su enseñanza en lengua inglesa, lo que permitiría una mejor certificación académica para los futuros profesionales, así como proveer a los estudiantes de las capacidades lingüísticas adecuadas para que el desempeño futuro de su trabajo sea mucho más competitivo en el mercado laboral. Esta experiencia se está llevando a cabo desde hace varios cursos académicos con un resultado muy positivo para todos los participantes. Además la EUEE es el centro que más asignaturas y profesores dispone en este interesante proyecto en toda la Universidad de Sevilla. En el curso 2009-2010 se aprobaron 6 asignaturas para su docencia también en lengua inglesa, cinco en el Grado de Finanzas y Contabilidad y una en el Grado de Turismo, que se añaden a las que ya se vienen impartiendo en la Diplomatura de Ciencias Empresariales.

A los mismos efectos de avanzar en esta línea de enseñanza bilingüe, la EUEE proporciona, desde 2004, clases de inglés especializadas para los docentes e impartidas por profesionales nativos en esa lengua. Hasta la fecha han participado decenas de profesores en esta experiencia continua, lo que ha contribuido a incrementar precisamente la apertura de nuevas asignaturas explicadas en dicha lengua. En relación con ello, y dentro de las acciones del denominado "Plan de Convergencia Europea", se puso en marcha el proyecto *Cursos Inglés para Profesores en el Extranjero*, acción periódica de notable concurrencia y éxito que supuso que, por ejemplo, en el curso 2008-2009, 11 profesores disfrutaran de estancias en cursos intensivos de inglés en países angloparlantes con el objeto de su posterior incorporación a la mencionada docencia bilingüe.

La formación incluye así mismo la información, como etapa inicial de toda enseñanza. Así se valoraron diferentes líneas formativas–informativas dirigidas expresamente a los estudiantes, que dividiremos en dos tipos. De un lado las previstas para los alumnos que ingresan en los dos Grados existentes, pertenecientes al primer curso, por lo que estrenan su vida universitaria con todas las incertidumbres, lagunas pero también con las ilusiones que este cambio académico supone en sus vidas. De otro lado, y contrariamente, es relevante la importancia que tiene asimismo la situa-

ción de los alumnos que terminan sus estudios al estar en el último curso y a punto de enfrentarse al mundo laboral. Para ambos sectores, los que ingresan y los que egresan, la EUEE dispuso desde hace varios cursos de programas específicos. Respecto a los nuevos estudiantes matriculados uno de los proyectos formativos está incluido en la acción denominada *Actividades de Información a Alumnos Preuniversitarios*, cuyo contenido específico se ha materializado en una doble actividad. Primero, la realización de periódicos encuentros, denominados "Jornadas de Bienvenida", donde además de proporcionar diferentes materiales didácticos a los alumnos, como guías estudiantiles o *pen-drives*, se les facilita un cursillo en materias esenciales para el resto de la carrera, como fundamentos de matemáticas, por ejemplo, con el objeto de introducirles en conocimientos en los que a veces presentan un déficit inicial. En segundo lugar también se realizan las llamadas "Visitas a Institutos de Enseñanza Secundaria", básicamente de la provincia sevillana, al efecto de informar de los dos Grados ofertados que disponemos, de sus contenidos, requerimientos y salidas profesionales. Se entiende que es asimismo un subproyecto de captación, articulado con la inestimable colaboración de los centros de enseñanza preuniversitaria. Complementariamente se establecen líneas de difusión gráfica mediante la distribución de folletos, carteles y trípticos para una mejor información en todos los centros posibles, fuesen visitados o no. De otro lado está la acción denominada *Orientación Profesional y Formación Complementaria* para la que se diseñó el proyecto "Cursos para la Integración Laboral", donde se establecieron conferencias sobre nuevas ofertas telemáticas y autoempleo. El objetivo es disponer de formaciones anexas y extraordinarias para aquellos estudiantes que están en el último año de la carrera, ofreciéndoles formaciones adecuadas para presentarse en el mercado de trabajo en las mejores condiciones competenciales posibles. Tales formaciones se materializan, por un lado con programas dirigidos a la adquisición de habilidades no tanto académicas como profesionales, tales como abordar una entrevista de selección de recursos humanos o el simple diseño del curriculum vitae, por ejemplo. También se añaden conferencias puntuales dispuestas por profesionales de la empresa, especialmente de la empresa turística, al objeto de proporcionar información sobre la experiencia real del mundo del trabajo, incidiendo singularmente en aquellas experiencias que favorezcan el autoempleo en el sector, y sin menoscabo de la presentación adecuada de instrumentos informáticos para tales tareas. Sin duda esta acción se enmarca en la consabida relación entre la universidad y la sociedad, relación tantas veces criticada por su debilidad y distancia.

En esa línea se incorporó también la acción *Prácticas Informáticas* que consiste en la adquisición de software dirigido a las prácticas profesionales. No podemos olvidar la importancia de otra acción: *Prácticas Externas*, destinadas a la realización de experiencias en empresas relacionadas con nuestra enseñanza, actividad que es complementaria a la asignatura obligatoria del *Practicum* de Turismo, donde todos los

alumnos, durante el último curso académico, reciben enseñanzas en empresas conveniadas con dicho sector, en alguna de las cuales acaban incluso disfrutando de un contrato laboral una vez terminados sus estudios.

Finalmente, dentro de este apartado se localiza el proyecto de *Formación Específica en Centros*, que varía cada curso y que consiste especialmente en la impartición a los profesores de aplicaciones que normalmente son informáticas, mayormente estadísticas, orientadas para una mejor enseñanza de los conceptos teóricos pero ilustrada con ejemplos prácticos.

4.2. Investigación

Como se sabe, los profesores universitarios aparte de la docencia deben también investigar. La investigación está inexorablemente unida a la enseñanza y no podría ser de otra manera, y más claramente en la fase superior de los estudios. De ahí que también, desde la dirección de la EUEE, se hayan impulsado líneas de investigación, al margen de las clases pero vinculadas a su sentido. Una muestra de la investigación en metodología docente se integra en la acción *Evaluación de Competencias Vinculadas a los Títulos*, a través de la cual la EUEE apoya el proyecto denominado "Objetivos de Formación y Definición de Perfiles en el Grado de Finanzas y Contabilidad", estudio cuyos resultados atenderán a mejorar sin duda las expectativas que está generando este nuevo Grado.

De otro lado, en el calendario académico 2009-2010 se inició un estudio sobre el absentismo en la EUEE. Dicho trabajo pretendía reconocer las causas y perspectivas de dicha situación estudiantil, al efecto de reparar o aminorar su porcentaje, incorporando medidas para que el profesorado conozca las alternativas ante este problema tan común y tan debatido en la universidad española.

4.3. Divulgación y Reconocimiento

Un ejemplo palpable de Divulgación de la labor realizada es este mismo libro, que se enmarca en otra de las acciones que convoca el Rectorado de la Universidad de Sevilla, en concreto en la acción referida a *Investigación Docente* desde la que se aprobó conceder una ayuda para llevar a cabo el proyecto "La Enseñanza de los Estudios de Grado en Finanzas y Contabilidad, y Grado en Turismo", entre cuyas actividades figuraba la edición del presente volumen.

También hay que añadir el libro *Docencia Inglesa en la EUEE de la Universidad de Sevilla*, publicado así mismo por el Servicio de Publicaciones de la misma

universidad. En el curso 2003-2004 se comenzó a impartir un grupo de docencia en inglés en la Diplomatura en Ciencias Empresariales. Hasta hoy el proyecto de las enseñanzas en inglés, auspiciado por la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha consolidado hasta rebasar al 60 por ciento del total de créditos de dicha titulación. En los años de funcionamiento del Plan para la Implantación de Enseñanzas Regladas en Lengua Inglesa (PIERLI) las ventajas para la EUEE derivadas del mismo han sido numerosas, y van desde la firma con universidades europeas de convenios Erasmus hasta la participación en congresos internacionales. El libro pretende divulgar esa experiencia en lengua inglesa de cara a difundir los resultados entre la Comunidad Universitaria a todos los niveles.

4.4. Dotación

De poco sirve la introducción de nuevas pedagogías o de innovadores instrumentos si no existen espacios habilitados ni medios técnicos adecuados. En ese sentido la EUEE ha emprendido una reformulación de sus espacios e instalaciones a través de la Subdirección de Calidad, Gestión Económica e Infraestructura para ajustarlos a las nuevas demandas de la enseñanza. Fruto de este necesario empeño se acomete el proyecto *Infraestructura y equipamientos para adecuarlos a nuevas metodologías y docentes*, donde se incorpora, por ejemplo, la instalación de pizarras electrónicas, la renovación de los cañones de proyección o materiales informáticos para el apoyo pedagógico.

El centro participa asimismo en todos los sistemas de comunicación que se disponen a través de Internet. Por citar un ejemplo, se está desarrollando la presentación de contenidos curriculares e informaciones pedagógicas mediante plataformas interactivas, como las citadas en el proyecto "Materiales en Red", medio por el que los profesores exponen a sus alumnos las informaciones pertinentes a través de las distintas plataformas de Internet con que cuenta la Universidad de Sevilla.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior las innovaciones docentes constituyen un pilar fundamental para la nueva concepción de enseñanza- aprendizaje del estudiante.

La Dirección de la EUEE, consciente del importante papel que estas innovaciones ocupan en el nuevo marco de adquisición de competencias, ha decido apostar

por la inversión e impulso de la innovación docente y tecnológica y por la adecuada formación de su profesorado, PAS y alumnado.

Los Grados de Turismo, y de Finanzas y Contabilidad cuentan con el apoyo institucional de la Dirección de la EUEE y del Rectorado de la Universidad de Sevilla. Con ello se trata de cooperar y potenciar un cambio de la cultura pedagógica que eleve la calidad docente, mejore la adquisición de capacidades y competencias, y contribuya a optimizar el aprendizaje por parte del estudiante.

La implementación del Espacio Europeo, no obstante, es una tarea conjunta de todos los integrantes de la comunidad universitaria. Las iniciativas propuestas por las distintas Administraciones y Gobiernos para establecer una sociedad mejor formada en todos los ámbitos de la educación no pueden llevarse a cabo sin la existencia de un activo intangible, difícil de valorar: el capital humano, que aporta vocación, voluntarismo y disposición para iniciar desafíos y culminarlos. Estos últimos factores no son medibles ni cuantificables, quizás tampoco puedan ser recompensados, pues su contribución marginal excede de manera exponencial, en nuestra opinión, a cualquier iniciativa de compensación.

BIBLIOGRAFIA

Acuerdo 6.1. de Consejo de Gobierno de 28 de octubre de 2008 de la Universidad de Sevilla por el que se propone el I Plan de Docencia 2008-2012.

Casanueva, C. y Vázquez, I. (2007): Innovación en los aprendizajes de la titulación de Turismo. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.

Espinosa, J. K.; Jiménez, J.; Olabe, M. y Basogain, X. (2006): "Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES". *Congreso 2006. Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica. 12, 13 y 14 de Julio. Madrid.*

Nichols, A. (1983): Managing Educational Innovations. Londres:Allan & Unwin.

LA EXIGENCIA CONTINUA EN EL APRENDIZAJE DE LA ECONOMÍA. EXPERIENCIA DE CINCO AÑOS

Miryam González Limón
Isabel Vázquez Bermúdez
Departamento de Teoría Económica y Economía Política

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar y evaluar la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza en la asignatura de Introducción a la Economía de la Diplomatura de Turismo de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales en la Universidad de Sevilla. El propósito es exponer la experiencia de la aplicación del plan docente adaptado al sistema europeo de créditos ECTS (European Credit Transfer Sistem) y sus resultados, durante cinco cursos académicos (curso 2004-2005 al 2008-2009). La novedad de este estudio es poder extraer conclusiones de un quinquenio. La asignatura se imparte en el primer cuatrimestre de cada curso académico.

1. INTRODUCCIÓN

Una vez firmada la declaración conjunta de La Sorbona (1998) para la armonización del diseño del Sistema Europeo de Educación Superior con el objetivo de establecer un área europea abierta a la educación superior, y tras las sucesivas declaraciones de Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005), las Universidades, el personal docente y el alumnado tienen que ir adaptándose al nuevo sistema.

En este contexto se enmarca la implantación de los ECTS en la Titulación de Turismo de la Universidad de Sevilla que se inició en el curso 2004-2005 y las experiencias pilotos impulsadas desde la Junta de Andalucía y desde la Universidad de Sevilla, con la filosofía de conseguir un número suficiente de prácticas de innovación docente, para que pudieran ser sometidas a examen por el profesorado y el alumnado, y comprobar que realmente funcionan en el contexto de dicha titulación y en el centro específico en el que era impartida.

El profesorado[1] que imparte la asignatura "Introducción a la Economía" consideró

1 En este proyecto de innovación han participado todo el personal docente que impartían la asignatura cada curso, y se ha realizado la experiencia en todos los grupos -cuatro grupos en cada uno de los cinco cursos académicos-.

oportuno aprovechar su experiencia docente para ensayar prácticas innovadoras, con el objetivo de medir sus posibilidades de éxito y obtener los mejores resultados, a pesar del elevado número, como se observa en la **Tabla I,** de estudiantes matriculados[2].

Tabla 1 – Número de estudiantes matriculados por cursos académicos

Cursos	Estudiantes matriculados 2004-2005	Estudiantes matriculados 2005-2006	Estudiantes matriculados 2006-2007	Estudiantes matriculados 2007-2008	Estudiantes matriculados 2008-2009
Totales	467	486	522	475	545

Fuente: Elaboración propia.

2. OBJETIVOS

Este estudio abarca cinco cursos académicos, desde 2004-2005 hasta 2008-2009. En el curso 2003-2004 los trabajos estuvieron orientados a la formación para la elaboración de guías docentes y su posterior implementación.

Cada año se ha elaborado una guía docente de la asignatura, siguiendo el esquema propuesto por la Universidad de Sevilla, que distingue los créditos teóricos -horas de clase presencial y horas de trabajo personal del estudiante-, los créditos prácticos -horas de clases prácticas y horas preparación clases prácticas-, horas de actividades académicas y tutorías dirigidas, así como horas de preparación y realización de exámenes. Asimismo, incluye el contexto de la asignatura, objetivos, competencias que se desarrollan, recomendaciones para estudiantes que cursarán la asignatura, contenidos, metodología, evaluación y cronograma.

Además de los fines específicos[3] de la asignatura, con la introducción de estas

2 Los estudiantes matriculados en la asignatura han oscilado entre los 467 y 545 cada curso. Prácticamente todos los grupos superan el número de 100 estudiantes.

3 Objetivos concretos de la asignatura Introducción a la Economía:

- Reconocer la importancia que el entorno tiene para el funcionamiento de un sistema.
- Reconocer en el entorno turístico cercano las grandes tendencias que se están produciendo en todos los sectores.
- Desarrollar habilidades para aplicar modelos gráficos, matemáticos y verbales como forma habitual de comunicación.
- Desarrollar habilidades para aplicar los conocimientos teóricos a situaciones reales tomadas de la prensa o revistas especializadas.
- Generar capacidad de análisis de distintas realidades económicas y su influencia en el sector

innovaciones metodológicas se pretenden los siguientes objetivos fundamentales que se definieron en el curso 2004-2005:

- Motivar al alumnado para la realización de un esfuerzo continuo encaminado a alcanzar los niveles de conocimientos marcados en el programa.
- Reafirmar los hábitos de trabajo diario.
- Favorecer el desarrollo de iniciativas por parte del alumnado.
- Fomentar la capacidad de síntesis y desarrollo de un tema.
- Aumentar las posibilidades de relación con compañeros y compañeras a través de trabajos en grupo.
- Entrenar al alumnado en sus habilidades para organizar una exposición escrita y oral.
- Aumentar las oportunidades del alumnado de transmitir lo aprendido y sus interrogantes.
- Iniciar al alumnado en la práctica de dirigirse a un auditorio numeroso.

El objetivo central era cambiar los planteamientos tradicionales de enseñanza y orientarlos hacia el concepto de aprendizaje, resaltando la importancia de una formación continua y flexible.

Al finalizar cada curso, durante los años en que así lo ha previsto el Centro, se elabora un autoinforme que permite analizar los puntos fuertes y débiles de la experiencia. Éste forma parte del material que se utiliza en el Centro en reuniones de evaluación conjunta en las que participa todo el profesorado coordinador de las distintas asignaturas que han tomado parte en la experiencia piloto. Es necesario tener en cuenta que en el curso 2006-2007 todas las asignaturas de la titulación estaban involucradas en la experiencia, estando implicado todo el profesorado de la titulación.

---

turístico.

- Desarrollar la capacidad de organizar y planificar tareas y trabajos.
- Desarrollar habilidades para obtener y analizar información económica en general y del sector turístico en particular.
- Potenciar actitudes de apertura profesional y personal en los alumnos, en las que se reconozcan distintas situaciones y diferentes puntos de vista, entrando en discusiones que no necesariamente hallen respuestas definitivas a los problemas.
- Mantener y transmitir a los alumnos una actitud de indagación, de investigación, de comprensión y de análisis sistemático, reflexivo y creativo ante las situaciones prácticas que puedan surgir en los estudios o, posteriormente, en su vida profesional.
- Potenciar el uso de distintas fuentes de información y de material de primera mano o datos primarios que el alumno debe saber manejar.

Adquirir apertura y valoración positiva de la diversidad entre personas, áreas geográficas y sistemas de organización económica.

3. ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LOS DISTINTOS CURSOS ACADÉMICOS.

3.1. Cursos 2004-2005 y 2005-2006.

Las actividades innovadoras desarrolladas fueron las siguientes:

- Solicitud de esquema-resumen y aportaciones personales de cada uno de los temas de forma regular durante el curso. Deben ser expuestos en clase cuando así sea solicitado por el profesorado. Se valora la exposición y defensa.
- Formulación de preguntas casi diarias en clase cuya respuesta supone puntuación que se tiene en cuenta para la evaluación final. El alumnado se ha visto obligado a trabajar la asignatura diariamente.
- Se invita a la participación voluntaria en clase, valorando positivamente las intervenciones. El alumnado sale con frecuencia a la pizarra. No es una actividad innovadora en sí, pero de hecho antes del curso 2004-2005 no ocurría.
- Se plantean varios temas en clases y el alumnado, con carácter voluntario, pueden trabajar en grupo -de 2 a 5 miembros- sobre alguno de ellos. Este trabajo en grupo es realizado bajo la tutela del profesorado y su valoración se tiene en cuenta en la calificación final.

3.2. Cursos 2006-2007

Las actividades propuestas fueron las siguientes:

- Con carácter experimental se propuso la elaboración de un "trabajo de iniciación a la investigación realizado en grupo". El alumnado debía realizar en grupo (entre 6 y 8 alumnos) y entregar obligatoriamente un trabajo de iniciación a la investigación sobre un tema Microeconómico o Macroeconómico. Este trabajo debía ser expuesto y defendido por el alumnado ante el profesorado y compañeros y compañeras: justificación del trabajo, dificultades encontradas en su realización y resultados. Se propuso un listado de temas de trabajos de iniciación a la investigación que permitieran al alumnado la aplicación de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de sus capacidades de análisis y de crítica. El alumnado, por su parte, podía proponer otro tema no incluido en el listado. Se valoraba positivamente la aplicación de la teoría económica al sector turístico. Cada grupo seleccionaba uno de los trabajos propuestos, se especificaban a sus miembros las tareas que debían realizar, desde la búsqueda de bibliografía básica hasta la presentación y discusión con el resto de estudiantes en clase.

Todas las tareas eran dirigidas y orientadas por el profesorado responsable de la asignatura en el aula, en horas de tutorías, así como a través del correo electrónico.

Los aspectos comunes de esta experiencia con la ensayada en los dos cursos anteriores son:

- Mayor implicación del alumnado con los objetivos perseguidos.
- Exigencia al alumnado de un trabajo diferente al mero "aprendizaje" de conceptos.
- Desarrollo en el alumnado de la capacidad de decidir su nivel de compromiso con los objetivos propuestos.
- Tener en cuenta todo el trabajo que realiza el alumnado y considerar para la evaluación, no solo los resultados, sino también el esfuerzo realizado.
- Fomenta en el alumnado el tomar iniciativas para la propuesta de trabajos.
- El alumnado tiene oportunidades para exponer en clase sus dudas.
- El alumnado encuentra en clase un ambiente propicio para expresar sus opiniones.
- El alumnado se "ve obligado" a hablar en público, al menos en algunas ocasiones. Ello posibilita que incluso los más tímidos, o con miedo al ridículo, hagan un esfuerzo por quedar bien ante sus compañeros y compañeras que es su auditorio.
- Los estudiantes empiezan a conocer y tomar contacto con las fuentes que facilitan la información para futuros trabajos de investigación.
- Incita a que el alumnado visite las bibliotecas, hemerotecas, consulta de bases de datos estadísticas, etc.
- Familiariza al alumnado con las nuevas TIC.
- Entrena al alumnado para ser capaz de diferenciar las informaciones a su alcance y a seleccionar las que son de utilidad y las inútiles, al tiempo que empieza a discernir sobre las fuentes de procedencia de los datos y su fiabilidad.

Respecto a estas nuevas actividades propuestas en el curso 2006-2007, se han evidenciado algunas dificultades al poner en práctica la metodología que se quería ensayar:

- Dificultades para formar los grupos. Se había previsto que los grupos estuvieran formados por un número entre seis y ocho estudiantes. Se propuso

que los componentes fueran voluntarios. La dificultad venía de que al ser una asignatura de primer curso y del primer cuatrimestre, los estudiantes no se conocían. Como ventaja es que abrió posibilidades para conocerse.

- Dificultad para seleccionar o elegir el tema de los trabajos. Aunque se pretendía que se eligieran temas diferentes para que los resultados sirvieran para conocimiento del resto de estudiantes de la clase, se propusieron varios temas recurrentes y muy reiterativos como "el desempleo". Se aceptaron estas propuestas con la condición de que fuera tratado desde distinta perspectiva y ámbito. La ventaja es que propició el debate entre los distintos grupos que habían tratado el mismo tema a la hora de la exposición.
- Ha sido necesario dedicar un número de horas muy elevado a dirigir a los miembros de los grupos sobre los objetivos del trabajo, búsqueda de información, tratamiento de la misma, elaboración de gráficos, forma de presentación, defensa del mismo, etc.
- Se han presentado problemas de relaciones entre los miembros de algunos grupos.
- Se han producido bajas entre los miembros de los grupos que ha obligado a buscar soluciones particulares.
- Desigual dedicación y participación de cada miembro del grupo en el trabajo conjunto.
- Dificultades del profesorado para valorar el desigual esfuerzo realizado por cada uno y los resultados del grupo.
- En las exposiciones se pone de manifiesto que muchos trabajos no han servido para el fin previsto. La exposición de algunos grupos es un sumando de exposiciones sin conexión, poniendo de manifiesto que los miembros del grupo han trabajado de forma independiente y descoordinada.

3.3. Cursos 2007-2008 y 2008-2009

Una vez analizadas las múltiples dificultades encontradas en la gestión de las actividades programadas en el curso 2006-2007, así como que los resultados académicos en el citado curso no mostraban mejores resultados que en los dos cursos precedentes, el profesorado responsable de la asignatura decidió continuar la experiencia de los años 2004-2005 y 2005-2006 poniendo en marcha las mismas actividades ya probadas que dieron buenos resultados a juzgar por las calificaciones obtenidas por el alumnado.

Durante estos cursos se hizo uso del sistema de mandos interactivos (Educlick), en algunos grupos y sesiones presenciales, para detectar el nivel de comprensión de las explicaciones que permitió la recogida de algunas notas de clase que fueron tenidas en cuenta en la evaluación.

4. METODOLOGÍAS UTILIZADAS.

4.1. Cursos 2004-2005 y 2005-2006

En el curso 2004-2005, por primera vez se puso a disposición del alumnado un manual, específico para la asignatura Introducción a la Economía, elaborado por el profesorado de la misma con el desarrollo teórico del programa contenido en la guía docente. Como complemento al mismo, también se facilitó al alumnado un texto con preguntas de test, que contenía una plantilla para respuestas y las soluciones correctas que permitían la autoevaluación del progreso del estudiante.

4.2. Curso 2006/2007.

Se crearon materiales docentes, que fueron puestos a disposición del alumnado en un CD, con la siguiente información:

- Profesorado y datos de contactos (e-mail, despachos, horas consulta) que facilitaba la relación docente-estudiante.
- Objetivos de la asignatura.
- Competencias a desarrollar en la asignatura.
- Metodología docente.
- Programa.
- Sistemas y criterios de evaluación.
- Presentaciones realizadas en las clases con docencia presencial.
- Preguntas de autoevaluación tipo test de cada uno de los temas.
- Preguntas de autoevaluación tipo test de todo el temario.
- Respuestas correctas de las preguntas de autoevaluación.
- Test interactivos de los distintos bloques de materias.
- Bibliografía de consulta.
- Otras fuentes de información.

4.3. Curso 2007-2008 y 2008-2009

En estos cursos se ha hecho un uso creciente de la plataforma WebCT de la Universidad de Sevilla poniendo a disposición del estudiante un foro en el que intercambiar opiniones con compañeros y compañeras, todas las presentaciones realizadas por el profesorado en horas presenciales, test de autoevaluación y gran cantidad de información útil como la referida a fechas de entregas de trabajos o preguntas de exámenes de cursos anteriores muy demandadas en fechas previas a exámenes.

5. Horas dedicadas a las actividades propuestas.

La asignatura de Introducción a la Economía de la Diplomatura de Turismo de la E.U.E.E. es de 7,5 créditos, que en términos de ECTS supone una carga de trabajo para el alumnado de 25 h. por crédito, por lo que asciende a un total de 187,5 horas a lo largo de un cuatrimestre. Esta carga de trabajo prevista para el estudiante queda reflejada en las guías docentes y programas de cada curso.

En los cursos 2005-2006 y 2006-2007 tenemos datos de las horas reales dedicadas por el alumnado a cada actividad. Proceden de la estimación realizada por los propios estudiantes a través de las "fichas de autoevaluación" solicitadas por el profesorado de la asignatura. Se recogen en la **Tabla II** y nos muestra que el alumnado ha dedicado un número de horas menor, entre el 25% y 30% en estos dos cursos a las previstas en las experiencias aplicadas.

Tabla II – Horas reales dedicadas a cada actividad

Actividades propuestas	Horas reales dedicadas a cada actividad curso 2005-2006	Horas reales dedicadas a cada actividad curso 2006-2007
Asistencia a clases	55	52
Preparación de clases y resúmenes[4]	28	25
Aportaciones personales[5]	20	-
Preparación exámenes	35	40
Realización de exámenes	3	3
Trabajos en grupo[6]	-	12
HORAS TOTALES	**141**	**132**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el alumnado.

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LOS DISTINTOS CURSOS ACADÉMICOS.

Para evaluar al alumnado que opta por seguir la asignatura con esta nueva metodología, no sólo se han tenido en cuenta los conocimientos adquiridos, sino además el esfuerzo realizado durante el curso.

4. La presentación de resúmenes era actividad obligatoria en ambos cursos.

5. Actividad no solicitada en el curso 2006-2007.

6. No se solicitaban de forma obligatoria en el curso 2005-2006.

6.1. Cursos 2004/2005 y 2005/2006.

En ambos cursos se propusieron las mismas actividades, utilizando los mismos criterios de calificación, así como el peso de cada actividad, como queda reflejado en la **Tabla III.**

Tabla III – Actividades y ponderación en la calificación. Cursos 2004/2005 y 2005/2006

Actividad	Peso en la calificación final	Observaciones
Examen final	70%	
Asistencia a clase	5%	Máximo 3 faltas de asistencias
Esquemas-resúmenes	10%	Máximo 3 faltas de asistencias
Aportaciones personales	15%	Máximo 3 faltas
Complementos a la calificación final del curso: Trabajos en grupos Controles y notas de clase	 Hasta 10% Hasta 10%	

Fuente: Elaboración propia.

6.2. Curso 2006/2007

En el curso 2006/2007, al modificarse las actividades propuestas, se alteró la composición de la calificación que constaba de tres componentes con un peso de las actividades a realizar por el alumno de un 20%, según la siguiente Tabla:

Tabla IV – Ponderación en la calificación en el curso 2006/2007

Componentes de la calificación final	Peso en la calificación final	Puntos máximos a obtener
A.- Examen escrito	80%	40
B.- Trabajo en grupo de iniciación a la investigación	15%	10
C.- Participación activa en clase (asistencia y notas de clase)	5% Sólo computable con menos de 3 faltas	

Fuente: Elaboración propia.

El aprobado se alcanzaba a partir de 25 puntos.

6.3. Cursos 2007-2008 y 2008/2009.

En estos cursos se utilizaron los criterios de calificación que habían sido usados en los dos primeros cursos objeto de nuestro análisis.

Estos criterios de calificación se concretaron en estos cursos como se expone en la siguiente Tabla:

Tabla V - Alumnos participantes en la experiencia de implantación de créditos ECTS cursos 2007-2008 y 2008-2009

<table>
<tr><td>Componentes de la calificación final</td><td colspan="2">Peso en la calificación final</td><td>Puntos máx. a obtener</td><td>Puntos máx. a obtener</td></tr>
<tr><td>a) Examen escrito</td><td colspan="2">70%</td><td>35</td><td>35</td></tr>
<tr><td>b) Asistencia a clase</td><td colspan="2">5%
(Máx. admitido 3 faltas)</td><td rowspan="3">15</td><td rowspan="5">15</td></tr>
<tr><td>c) Esquemas –resúmenes.</td><td colspan="2">10%
(Máx. admitido 3 faltas)</td></tr>
<tr><td>d) Aportaciones personales.</td><td colspan="2">15%
(Máx. admitido 3 faltas)</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Complementos a la calificación del curso</td><td>e) Trabajos en grupo</td><td>10%</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>f) Controles y notas de clase</td><td>10%</td></tr>
<tr><td colspan="5">Puntuación mínima alcanzable para superar la asignatura 25 puntos</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

7. RESULTADOS

En las **Tablas VI Y VII** recogemos los resultados de los cinco cursos académicos. En ella se desglosan por una parte el alumnado que decide optar por esta metodología de enseñanza-aprendizaje, y por otra, el resto del alumnado que opta por la enseñanza utilizada con anterioridad. Y dentro de estos dos grupos se distinguen: estudiantes matriculados, los que se presentan al examen final, con el porcentaje que éstos suponen sobre los matriculados; estudiantes no presentados y su porcentaje sobre los matriculados; los que superan la asignatura, a su vez su porcentaje sobre matriculados y sobre los presentados a examen final; los suspensos, y lo que éstos representan sobre matriculados y sobre presentados a examen final.

En todos estos cursos superan la asignatura más del 50% del alumnado participante en la experiencia piloto.

Como dato a destacar es que, con excepción del primer curso, en los restantes el alumnado no participante en la experiencia que supera la asignatura no alcanza ni al 15%

Las actividades que se solicitaron como ya hemos expuesto eran diferentes en estos cursos. En el primer año, curso 2004-2005, los alumnos realizaban resúmenes de los temas y aportaciones personales que les ayudaba a seguir al día la materia. En cambio, en el curso 2006-2007 se les solicitaba un trabajo de investigación en materia turística para el cual los alumnos de primero no estaban muy preparados para llevarlo a cabo. Anteriormente, se han mencionado las dificultades que hemos encontrado en este curso por la actividad solicitada.

Tabla VI - Estudiantes que optan por las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje

Curso académico	**2004/ 2005**	**2005/ 2006**	**2006/ 2007**	**2007/ 2008**	**2008/ 2009**
Matriculados	**110**	**261**	**110**	**154**	**240**
Presentados a examen final	103	192	108	116	208
% presentados sobre matriculados	94 %	73,55%	98,18%	75,32%	86,67%
NP	7	69	2	38	32
% NP sobre matriculados	6%	26,43%	1,82%	24,69%	13,33%
Alumnado que supera la asignatura[7]	98	134	56	92	170
Alumnado que supera la asignatura, sobre matriculados	**89%**	**51,35%**	**50,90%**	**59,76%**	**70,83%**
Alumnado que supera la asignatura, sobre los presentados a examen final	95,2%	69,79%	51,85%	79,31%	81,73%

7. Los alumnos que superan la asignatura son el resultado de la suma de los alumnos con calificaciones de aprobado, notable y sobresaliente.

Suspensos	5	58	52	24	38
Suspensos sobre matriculados	4,5%	22,22%	47,27%	15,58%	15,83%
Suspensos sobre presentados a examen final	4,8%	30,20%	48,14%	20,69%	18,27%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla VII - Estudiantes que optan por las metodologías utilizada con anterioridad[8]

Curso académico	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Matriculados	**357**	**225**	**412**	**321**	**237**
Presentados a examen final	185	57	91	83	77
% presentados sobre matriculados	52%	25,33%	22,08%	25,86%	32,48%
NP	172	168	321	238	160
% NP sobre matriculados	48%	74,66%	77,91%	74,14%	67,51%
Alumnado que supera la asignatura[9]	131	13	17	27	26
Alumnado que supera la asignatura, sobre matriculados	**36,69%**	**5,77%**	**4,12%**	**8,41%**	**10,97%**
Alumnado que supera la asignatura, sobre los presentados a examen final	70,81%	22,80%	18,68%	32,53%	33,77%

8. En el curso académico 2006-2007, se consideran "participantes" los alumnos "inscritos que asisten a clases y han presentado trabajo de iniciación a la investigación económica" y "no participantes" los alumnos "no inscritos" y los alumnos "inscritos que no asisten activamente a clases y no han presentado trabajo de iniciación a la investigación económica". Aunque se inscribieron inicialmente 187 alumnos, en la realidad sólo 110, es decir casi la quinta parte, que representa el 21% de los alumnos matriculados, son los que participan efectivamente en la experiencia piloto.

9. El alumnado que supera la asignatura es la suma de estudiantes con calificaciones de aprobado, notable y sobresaliente.

Suspensos	54	44	74	56	51
Suspensos sobre matriculados	15,12%	19,55%	17,96%	17,45%	21,52%
Suspensos sobre presentados a examen final	29,18%	77,19%	81,32%	67,47%	66,23%

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de la asignatura ha buscado explicación al porqué descendieron los porcentajes de aprobados en el segundo año de aplicación, utilizando las mismas actividades que en el curso anterior. En el curso 2005-2006 se inscribieron en la experiencia en relación con el curso 2004-2005, un número de estudiantes superior al doble. Ello es consecuencia en parte, de la idea extendida, apoyada en los resultados del curso anterior, de que la inscripción en este sistema conllevaba la "casi garantía" de aprobar la asignatura. Es cierto que en el curso 2004-2005 superaron la asignatura el 89% de los inscritos porque casi la totalidad era alumnado motivado que realizó día a día ese trabajo continuo. En el curso 2005-2006, muchos de los estudiantes inscritos con esa creencia de que la mera inscripción suponía la fácil superación de la asignatura eran estudiantes no motivados y que no realizaron de forma satisfactoria el esfuerzo diario exigido quedando reflejado en los resultados.

8. CONCLUSIONES

Con una perspectiva de cinco años, los resultados demuestran de forma palpable que la metodología de enseñanza utilizada en estos años, en cualquiera de sus variantes, permite obtener mejores resultados que la metodología tradicional, única utilizada en los cursos anteriores. Por tanto, destacamos la ventaja manifiesta de la utilización de estas metodologías complementarias, frente a la utilización casi exclusiva de la clase magistral para alcanzar los objetivos propuestos.

El esfuerzo continuo del alumnado conlleva su asistencia a clase y su participación. Este aspecto ha sido tenido en cuenta en los cinco años estudiados y las conclusiones son comunes a los cinco cursos académicos: el alumnado que sigue las clases y que trabaja con un ritmo continuado desde el inicio del curso alcanza en mayor grado los objetivos.

En todos los casos, la relación profesorado-estudiante se ha modificado; la exigencia de un seguimiento constante al alumnado ha permitido conocerles más, tutelándolos cada día.

En estos años, el profesorado ha tenido que realizar unas tareas adicionales a la docencia habitual. A pesar de ello, este mayor esfuerzo es bien valorado por el

personal docente responsable de la asignatura con lo que implica mejoras en la planificación y programación de la misma.

Con una perspectiva de cinco años, y considerando que con estas innovaciones docentes se pretende alcanzar unas competencias que no eran tenidas en cuenta en la enseñanza tradicional seguida hasta entonces, los resultados demuestran de forma palpable que la metodología que exige y controla el esfuerzo continuo del alumnado merece una valoración más favorable que la metodología tradicional.

El análisis detallado (**Tabla VIII**) de los datos estadísticos de las calificaciones pone de manifiesto que con la experiencia se han obtenido mejores resultados. Ello nos permite concluir la bondad de la exigencia de un trabajo diario y un control continuo al alumnado.

Tabla VIII –Resumen de los resultados

Resumen de los resultados	**Alumnos participantes en la experiencia piloto (en %)**					**Alumnos no participantes en la experiencia piloto (en %)**				
Curso académico	**2004/ 2005**	**2005/ 2006**	**2006/ 2007**	**2007/ 2008**	**2008/ 2009**	**2004/ 2005**	**2005/ 2006**	**2006/ 2007**	**2007/ 2008**	**2008/ 2009**
Nº alumnos que superan la asignatura sobre matriculados	89	51,35	50,90	59,74	70,83	36,69	5,77	4,12	8,41	10,97
Nº alumnos que superan la asignatura sobre presentados a examen final	95,2	69,79	51,85	79,31	81,73	70,81	22,80	18,68	32,53	33,77

Fuente: Elaboración propia.

En los cinco últimos cursos, con dos propuestas de trabajo diferentes, aunque las cifras son muy variables, los porcentajes, respecto a los matriculados, de estudiantes

que optan por las nuevas metodologías y que superan la asignatura son muy superiores a los porcentajes, respecto a matriculados, de estudiantes no participantes en estas nuevas metodologías que superan la asignatura.

Para el éxito de estas experiencias, existe un factor decisivo que es el número de estudiantes que requieren la atención del profesorado. Los grupos de estudiantes con los que hemos tenido que trabajar estos años, han sido excesivamente numerosos, superando el número de 100 alumnos (el número de estudiantes matriculados en la asignatura ha oscilado entre los 467 y 545, distribuidos en cuatro grupos). Esta situación hace inviable obtener en su totalidad los objetivos previstos y que serían esperables de una correcta planificación y un adecuado seguimiento de la asignatura.

En el curso 2006-2007, en el que se primaba la realización de un trabajo de iniciación a la investigación, no sólo disminuyó el porcentaje de estudiantes que superaron la asignatura respecto al total de presentados (50,90%) entre los que decidieron seguir las nuevas metodologías, sino que también se registraron los porcentajes más bajos de aprobados en el alumnado que decidió seguir la metodología más tradicional.

Estos resultados ratifican la apuesta del profesorado por los métodos de enseñanza-aprendizaje que exigen esfuerzo y control continuos.

9. REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004): *Libro blanco del Título de Grado en Turismo*.

Declaración de Bergen (2005): El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando metas. Comunicado de la conferencia de Ministros europeos responsables de la Educación Superior.

Declaración de Berlín (2003): Educación Superior Europea. Comunicado de la conferencia de ministros responsables de la educación superior. Berlín.

Declaración de Bolonia (1999): El Espacio Europeo de Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros Europeos de educación. Bolonia.

Declaración de Praga (2001): Hacia el área de Educación Superior Europea.

Declaración del encuentro de los ministros europeos en funciones de la educación superior. Praga.

Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. *Guía ECTS http://www.centro.us.es/euee/home.htm*

González Limón, M. y Vázquez Bermúdez, I. (2006): "Experiencia piloto de implantación de los ECTS en las enseñanzas de Introducción a la Economía en la Diplomatura de Turismo de la EUEE". *Revista de Enseñanza Universitaria,* 25, junio 2005, pp. 69-77, Universidad de Sevilla.

Goñi Zabala, J. M. (2005). "*El espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad. Competencias, Tareas, y Evaluación, los Ejes del Currículo Universitario*". Educación Universitaria. Octaedro / ICE-UB.

Marcelo, C. (2005): "Pautas para la elaboración de proyectos de innovación". *Los procesos de innovación didáctica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Salamanca.

Ministerio de Educación, Cultura Y Deporte (2003): *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento Marco.

Ministerio de Educación Y Ciencia (2006): Documento de trabajo.- *Propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y Máster*, de 21 de diciembre.

Resolución de 2 de septiembre de 1999, de la Universidad de Sevilla, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título de Diplomado en Turismo, a impartir en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales. (B.O.E. nº 227 de 22/9/1999).

Seminario *Diseño de Guías Docentes según las competencias específicas de Turismo*. Directora: Prof. Dª. Helena Puig, Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT. Universidad de Barcelona. EUEE (Universidad de Sevilla).

Universidad de Sevilla. *El Espacio Europeo de Educación Superior.* http://www.institucional.us.es/eees

Universidad de Sevilla, *Plan propio para la Convergencia Europea de la Universidad de Sevilla*, Acuerdo 4.4/CG 7-10-2005. http://www.institucional.us.es/eees/convocatorias/planpropio/index.htm

Universidad de Sevilla, *Plan de renovación de las metodologías docentes 2007-2010* http://www.institucional.us.es/plan_renovacion/index.html

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA: LAS SALIDAS DE CAMPO, INSTRUMENTO DE APROXIMACIÓN A LA REALIDAD PROFESIONAL. APLICACIÓN EN EL MASTER EN DIRECCIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL TURISMO.

Ana García López
Concepción Foronda Robles
Departamento Geografía Humana

Resumen

La introducción de innovaciones docentes en la EUEE ya no es un hecho exclusivo de las asignaturas impartidas en el grado de Turismo, sino que también en Estudios Superiores se ha promovido e incentivado el uso y empleo de las mismas. Entre todas las posibles hemos seleccionado las salidas de campo como instrumento de aproximación a la realidad profesional de los alumnos del nuevo Master en Dirección y Planificación del Turismo de la Universidad de Sevilla. Un ejemplo de ello han sido las asignaturas de *Planificación y gestión de destinos turísticos específicos* y N*ormas de calidad en los destinos turísticos*, impartidas en los itinerarios de Políticas públicas de planificación y gestión turística y Gestión integral de la calidad en el sector turístico, respectivamente.

1. INTRODUCCIÓN

El sistema universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos veinticinco años; impulsados por la aceptación de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos. Para adaptar la legislación a estas transformaciones se desarrolló y aprobó la Ley Orgánica de Universidades (LOU)[10].

Desde la Unión Europea, el progreso y el bienestar social de los ciudadanos también se ha extendido al ámbito de la educación y, muy singularmente, a la enseñanza, para favorecer la construcción del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)[11] y la Europa del Conocimiento. El principal temor que se encontraban las

10. BOE 301 de 24/12/2001.
11. Documento Marco. La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (febrero 2003).

universidades europeas fue la presión de las universidades americanas, que ponen en evidencia su competitividad. Desde las Declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999) para la armonización del diseño del EEES hasta Bergen (2005) se está promoviendo un proceso de convergencia de los distintos modelos de educación superior, que está produciendo en el sistema universitario un cambio profundo en el diseño de los estudios y en las modalidades de enseñanza-aprendizaje. Es decir, pretendemos articular las cosas que hacemos de forma diferente y darle valor añadido en esta sociedad cambiante.

Nos encontramos inmersos en un nuevo sistema docente donde los profesores y los estudiantes son los principales actores, aunque más de un 35% de los docentes y un 60% de los discentes desconocían la repercusión real del proceso de convergencia, según el documento *"Tendencias 2003"*[12].

La cuestión principal es responder a los retos de la sociedad de la información, del conocimiento, la globalización o simplemente a la sociedad del siglo XXI, que nos exige buscar respuestas diferentes a las del siglo anterior. La universidad desde su visión tradicional se ha dedicado a transferir a otras personas el saber individual acumulado. La universidad no debe mantenerse como mera espectadora de los hechos desarrollados más allá de sus límites. Debemos reconsiderar ¿para qué se forma a los alumnos?, esta formación, ¿tiene una vertiente docente o profesional?. Por ello, hay que superar una serie de vicios históricos e instrumentar herramientas que acerquen al alumno a la realidad profesional.

No debemos olvidar que si no se cambian ciertas circunstancias organizativas, administrativas y evaluadoras, se mantendrá la didáctica tradicional, aunque nos hagan creer que estamos en una "reforma educativa", cuando realmente nos hablan de un modelo de enseñanza sometido a los programas oficiales.

Este proceso es un gran reto y hay que afrontarlo como tal, como una oportunidad ante el nuevo escenario que se nos presenta basado en buenas prácticas docentes, el uso de las metodologías y tecnologías educativas más activas y una adecuada investigación. No obstante, queda un largo camino por recorrer, en determinados profesores, departamentos y centros. Asistimos, todavía un poco perplejos, recelosos, con una mezcla de optimismo y pesimismo, a un amplio debate sobre los retos y cambios a los que tiene que enfrentarse la universidad actual.

12. REICHERT, S.; TAUCH, C. (2003): Trends 2003 - Progress towards the European Higher Education Area".

El compromiso con el proceso de convergencia europea queda plasmado a través de las guías docentes y experiencias piloto, que nos enfrentan a una nueva cultura docente que requiere: adoptar algunos de los posibles modelos de cambio y una formación específica del profesorado. Pero el cambio no puede consistir tan sólo en la formación teórica del profesorado a través de ICE, sino conocer las experiencias con sus luces y sombras, y los sistemas pedagógicos existentes e innovadores. Ya que un cambio de cultura no se realiza en un breve espacio de tiempo.

La Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (EUEE) de la Universidad de Sevilla manifestó su compromiso con el proceso de convergencia europea en la educación universitaria liderando el proceso de transformación a créditos europeos (ECTS) en los estudios de Turismo en Andalucía, y coordinó los trabajos de las distintas universidades a nivel andaluz, ha participado en diferentes acciones promovidas por la Junta de Andalucía y desde el curso 2004/2005 ha pasado a la fase de la implantación de la experiencia piloto en dicha titulación. Se trata de una iniciativa para adaptar las actuales titulaciones al formato docente del EEES, tanto en lo referido a la metodología docente, como en lo relacionado con la estructura de la titulación, que se adapta a créditos europeos basados en tiempo de trabajo de los estudiantes y facilitar su aprendizaje. La Experiencia incluye la realización de actividades educativas innovadoras en una serie de asignaturas, destinando como máximo el 30% de la carga de créditos LRU a dichas actividades. Por ello, la elaboración de guías docentes va más allá del tradicional "programa de la asignatura" y menos que el clásico "proyecto docente" (Fondón, Albizu, Pérez, 2006).

Con las experiencias piloto de implantación del sistema de créditos ECTS, los profesores entrenarían el nuevo modelo educativo propuesto por la Declaración de Bolonia y la obtención de resultados experimentales conformarían una opinión tanto en la forma de desarrollar las enseñanzas como en la próxima reestructuración de las titulaciones.

2. APLICACIÓN DE LA SALIDA DE CAMPO EN LAS ASIGNATURAS DEL MASTER EN DIRECCIÓN Y PLANIDICACIÓN DEL TURISMO

El Master en Dirección y Planificación del Turismo (MDPT) de la Universidad de Sevilla tiene una orientación o enfoque académico- mixto, ya que pretende alcanzar el máximo nivel de formación académica en las áreas formativas que se contienen en el plan de estudios, así como la capacitación profesional.

El Master Universitario (Oficial) está estructurado en tres itinerarios. De esta forma, el alumno deberá cursar un semestre común, en el que se encuadran siete

materias obligatorias comunes y básicas; y un segundo semestre de especialización en tres itinerarios:

- Políticas públicas de planificación y gestión turística
- Dirección de empresas turísticas
- Gestión integral de la calidad en el sector turístico.

Los principales objetivos del Master en Dirección y Planificación del Turismo son:

- Formar profesionales capacitados para la adopción de decisiones en labores de alta responsabilidad en las empresas turísticas y en organismos públicos destinados a la ordenación y gestión pública del turismo.
-
- Dar respuestas formativas en relación con los requerimientos de sostenibilidad, diversidad, competitividad y calidad que precisan los productos y servicios turísticos, el mercado turístico en su conjunto y los destinos turísticos responsables de la atracción de corrientes turísticas.
-
- Motivar a que los alumnos pongan en práctica métodos, instrumentos y herramientas para el desarrollo y la gestión eficiente de actividades turísticas públicas o privadas.
-
- Incorporar soluciones tecnológicas en la gestión de establecimientos, actividades y destinos turísticos.

Las asignaturas de *Planificación y gestión de destinos turísticos específicos* y N*ormas de calidad en los destinos turísticos*, de carácter obligatorio, han sido impartidas durante el segundo cuatrimestre en los itinerarios de Políticas públicas de planificación y gestión turística y Gestión integral de la calidad en el sector turístico, respectivamente. Ello enmarcado en el nuevo Master en Dirección y Planificación del Turismo (MDPT) de la Universidad de Sevilla, cuya primera edición se ha desarrollado durante el curso 2008-2009.

Tabla 1. Descriptores de las asignaturas

Asignatura	PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE DESTINOS TURÍSTICOS ESPECÍFICOS
Itinerario	Políticas públicas de planificación y gestión turística

Descriptor	Mostrar las peculiaridades específicas y problemáticas diferenciadas de la planificación y gestión turística en los destinos ubicados en espacios urbanos, rurales y litorales, enfocando esta cuestión a las diferentes escalas en las que se plantea, con sus respectivos rasgos distintivos: la escala local, la escala subregional y la escala regional.
Asignatura	NORMAS DE CALIDAD EN LOS DESTINOS TURÍSTICOS
Itinerario	Gestión integral de la calidad en el sector turístico.
Descriptor	Analizar la tendencia a ampliar el establecimiento de normas de calidad desde los establecimientos, como era tradicional, al conjunto del destino turístico, abarcando a éste en su totalidad desde una concepción del destino como producto turístico integral. En este sentido, se prestará especial atención a las marcas de calidad para destinos ya establecidas por el Instituto para la Calidad Turística Española (referidas a Espacios Naturales Protegidos, Estaciones de esquí, y Playas), y más en concreto a la Metodología para la Gestión Integral de la Calidad en Destinos, desarrollada por dicho Instituto.

2.1. Metodología

Ambos cursos son teórico-prácticos, ya que ponen a disposición de los alumnos contenidos integrales de carácter general junto con análisis de situaciones reales de experiencias de planificación turística en diferentes ámbitos territoriales así como de aplicación de normas de calidad en destinos. Para ello se empleará una metodología inductiva, modelo de aprendizaje caracterizado por la presentación de "problemas" (supuestos prácticos, planes específicos) que representan una determinada situación contextual, para que el alumno, en base a sus experiencias y apoyado en los contenidos formativos, facilite soluciones y adquiera nuevos conocimientos construyendo su propio aprendizaje. Esta metodología resulta especialmente apropiada en sistemas de evaluación y auto-evaluación continua como la que se propone en ambos curso.

El proceso de aprendizaje está ideado para que el alumno aprenda a través del estudio de proyectos o experiencias de planificación que hayan sido implementadas y desarrolladas con o sin éxito. Para ello se plantean una serie de actividades complementarias al programa docente, que se organizarán de forma coordinada con otros cursos de este módulo.

Se ha propuesto una *Salida de campo* coordinada por ambas asignatura*s*. El destino fue elegido entre varios de los casos de estudio analizados durante las clases. Un espacio natural donde el impacto territorial derivado de la aplicación de un plan turístico es evidente y para detectar las normas y sistemas de calidad existentes. Se seleccionó la comarca de la Cuenca Minera de Riotinto. Todo ello de interés para el

conjunto de los alumnos de los dos itinerarios.

Por ello, se desarrollaron diversos escenarios para el aprendizaje.

Tabla 2. Escenarios para el aprendizaje: competencias y herramientas

<table>
<tr><th>Escenarios de aprendizaje</th><th>Capacidades</th><th>Habilidades</th><th>Herramientas</th></tr>
<tr><td>Aula</td><td>Capacidad de planificación</td><td>Habilidades de investigación</td><td>Fichas de trabajo</td></tr>
<tr><td>Despacho</td><td>Capacidad de generar nuevas ideas</td><td>Trabajo Individual</td><td>Seguimiento y evaluación</td></tr>
<tr><td>Organismos públicos</td><td rowspan="3">Espíritu emprendedor

Capacidad de gestión de la información

Conocimientos informáticos</td><td rowspan="3">Habilidades de comunicación con expertos

Habilidades en las relaciones interpersonales

Comunicación oral y escrita</td><td rowspan="3">Entrevistas, cámara fotográfica, folletos, póster, dossier y memorias</td></tr>
<tr><td>Empresas privadas</td></tr>
<tr><td>Salida de campo</td></tr>
<tr><td>Biblioteca, sala de estudio</td><td>Capacidad de análisis y síntesis</td><td>Habilidades para recuperar y analizar información</td><td>Procesador datos estadísticos, textos e imágenes</td></tr>
<tr><td>Casa</td><td>Capacidad de aprender</td><td>Aprendizaje autónomo y razonamiento crítico</td><td>Dossier, Memoria de campo, Póster</td></tr>
</table>

En la figura que se muestra a continuación aparece recogido parte del documento de trabajo que de forma previa a la salida se entregó a los alumnos, y donde se describe el marco teórico que sustentaba la visita (Plan de Turismo Sostenible de la Faja Pirítica del suroeste peninsular: Puerta de Sierra Morena y la Acción conjunta coordinada por el DGR Cuenca Minera "Aprovechamiento integral de espacios mineros degradados") así como el itinerario previsto y los datos básicos del territorio (que no son recogidos en esta figura).

Figura 1-Documento de trabajo para la memoria de campo

Salida de campo. 13/03/2009
Master Oficial en Dirección y Planificación del Turismo
Prof. Dra. Ana García y Dra. Concha Foronda

Visita Comarca CUENCA MINERA DE RIOTINTO: Minas de Riotinto y Nerva.

1. ***Recepción en el Centro de Desarrollo Rural (GDR) Cuenca Minera de Rioin****to*

http://www.cuenca-minera.es/

Presentación a cargo del gerente D. Pedro Flores Millan.

2. ***Fundación Riotinto y realización del paquete turístico PARQUE MINERO DE RIOTINTO (HUELVA)***

http://www.parquemineroderiotinto.com/

- Museo minero "Ernest Lluch".
- Casa 21del barrio de Bellavista
- Ferrocarril Minero
- Mina de Peña de Hierro (Nerva, Huelva)

3. **Marco teórico de la visita:**

a) Plan de Turismo Sostenible de la Faja Pirítica del suroeste peninsular: Puerta de Sierra Morena. A través de su promotor, la "Asociación Interprovincial de Municipios para el Desarrollo del Turismo Sostenible de la Faja Pirítica", contempla la recuperación de los espacios que abarca - 14 municipios distribuidos entre la Comarca del Corredor de la Plata, en Sevilla y la Comarca de la Cuenca Minera en Huelva-, como un destino turístico diferenciado y competitivo, ligado a los recursos mineros y paisajísticos de la zona.

b) Aprovechamiento integral de espacios mineros degradados. Acción Conjunta coordinada por el GDR Cuenca Minera. Va dirigida de forma directa a la mejora de las condiciones de vida existente en todas las zonas mineras de Andalucía, mediante la detección de potencialidades de estos espacios. Siendo una plataforma para llamar la atención sobre estos espacios, para que se vean como una oportunidad más de desarrollo en vez de seguir siendo espacios residuales incontrolables desde el punto de vista económico y natural. http://www.apicoybarrena.es/

Junto a los apartados anteriores, se plantearon una serie de cuestiones que el alumno debía resolver a través de un diario de campo, para finalmente ser expuesto en clase y evaluado por los docentes.

Figura 2- Cuestiones planteadas para la elaboración de la memoria de campo

Itinerario Políticas públicas de Planificación
Enmarcar el proyecto turístico en el marco de la planificación turística.
Realizar una descripción del paquete turístico: brevemente cada uno de los elementos visitados.
Valoración personal del producto en su conjunto y los distintos elementos de forma independiente.

Itinerario Gestión Integral de la Calidad en el sector turístico
Fotografiar aspectos que tengan que ver o no con la calidad turística en cada uno de los productos del paquete turístico. Realizar una breve descripción.
Actualmente no tienen sistemas de calidad, ¿cómo se puede plantear?. Propuestas.
Valoración personal.

A continuación se recogen una serie de imágenes que dan muestra cronológica de dicha salida de campo.

Foto 1-

Foto 2-

Foto 1. Presentación del gerente D. Pedro Flores en el Centro de Desarrollo Rural (GDR) Cuenca Minera de Riotinto. Foto 2. Visita al barrio inglés de Bellavista en el municipio de Minas de Riotinto.

Foto 3- **Foto 4-**

Foto 3. Parada del ferrocarril minero a pie del río Tinto. Foto 4. Interior de la galería minera Peña del Hierro en el municipio de Nerva.

2.2. Resultados de la Experiencia

Sin duda, una de las consecuencias de la experiencia ha sido una mayor implicación por parte de los alumnos y profesoras en ambas asignaturas, participando activamente en las clases y en el campo, y trabajando en grupo con menor dependencia del profesor y de forma individual en las horas no presenciales.

Los alumnos se han tenido que adaptar a las nuevas tecnologías de la información y comunicación como herramienta básica (elaboración de memorias, realización de póster, exposiciones en powerpoint, realización de fotografías y material gráfico, elaboración de la guía de recomendaciones, etc.)

De entre los resultados obtenidos destacaríamos:

En primer lugar las memorias de campo realizadas y expuestas por los alumnos en clase (como parte de su evaluación final). Basadas en las cuestiones planeadas en la Figura 2 y trabajadas durante el itinerario realizado y posteriormente.

En segundo lugar, la realización de una guía de Recomendaciones para un turismo de calidad en la comarca de Cuenca Minera de Riotinto, que fueron remitidas al GDR (como entidad implicada en la planificación territorial de la comarca) y al gerente de Fundación Riotinto (como empresa gestora del paquete turístico). Dicha

guía quedaba estructurada atendiendo a las buenas prácticas en señalización, accesibilidad, comercialización, personal, instalaciones y equipamientos.

A continuación se detallan un ejemplo de las buenas prácticas en materia de señalización propuesta en la guía de recomendaciones

Figura 3 -

Figura 4-

SEÑALIZACIÓN

1. La señalización en el Museo debe ser la correcta direccional y posicional, que sea fácil la orientación y sus diferentes salas.
2. Identificar y explicar los elementos que conforman la exposición con paneles identificativos y explicativos en idiomas. Falta de uniformidad en la utilización de idiomas extranjeros en paneles, anuncios, cartelería y audios; se sugiere que todo figure, al menos, en español e ingles.
3. Distribuir papeleras por el recinto en puntos estratégicos de paso de visitantes.
4. la señalización de los elementos de seguridad como extintores, mangeras y salidas de emergencia deberá ser adecuada, visible y clara.
   - Algunas salas están provistas de extintores y otras no, faltandole a varios de ellos el sello obligatorio CE y contando únicamente con un sello ECA de calidad, siendo éste de carácter voluntario.
   - Las salidas de emergencia deben estar correctamente señalizadas.
   - Las luces de emergencia deben estar encndidas en la recreación de la mina romana, y debidamente señalizadas.
5. Diseñar paneles informativos y visuales del paisaje a los largo del trazado del tren turistico-minero, y editar folletos explicativos del recorrido con los puntos de interés del mismo.
6. El casco de seguridad en la mina Peña del Hierro, amén de poco imaginativo -de construcción y de plástico vulgar-, deja mucho que desear desde el punto de vista higiénico. Se recomienda facilitar forro o protección de cabeza de un solo uso.

Figura 3. Portada del documento elaborado por los alumnos y remitido a los gerentes del GDR y Fundación Riotinto. Figura 4. Detalle del documento.

En tercer lugar, los alumnos sobre la teoría trabajada en clase y la experiencia de campo vivida, realizaron de forma individual un póster que fue defendido públicamente.

Foto 5 -

Foto 6 -

Detalles de los póster realizados.

3. CONCLUSIONES

Los resultados de la experiencia del ECTS en el contexto de aprendizaje han producido cambios en el papel que el profesorado y alumnado tienen, transformaciones en los recursos y medios tecnológicos empleados, y modificación en el sistema de aplicación.

Las Declaraciones dicen que los profesores tenemos un nuevo papel en el espacio europeo, no tanto enseñar como lograr que el alumno aprenda conocimientos y competencias, cambiando la metodología de impartición de las clases, teniendo presente la formación integral del estudiante y poniendo más énfasis en el mercado profesional, al que intentamos acercarnos y en el aprendizaje de nuevas técnicas pedagógicas.

Los profesores preocupados en la mejora de la docencia, involucrados en procesos de innovación, somos conscientes que lo hacemos por propio convencimiento personal,

y como una cuestión ética de compromiso con la tarea docente. Esta tarea no está reconocida como merece, ni en las evaluaciones de docencia ni en la promoción de nuestra carrera. Además, estos procesos de mejora en la docencia suponen mucho tiempo frente a otras tareas que están reconocidas como son la investigación o la gestión. Aún se sigue pensando que la verdadera labor de la universidad y de sus profesores es la investigación. Y en muchos casos se presupone que si el profesor es buen investigador es también buen docente. Pero esta relación hay que reconsiderarla y no superponerla o confundirla, ya que la docencia no debe estar subordinada a la investigación. La tarea no es sencilla y requiere de grandes dosis de trabajo e ilusión; esto sólo será posible con un profesorado que se sienta parte activa del proceso, al que se le proporcione los medios y la formación necesaria y al que se le reconozca adecuadamente el trabajo realizado.

El diseño de programas de las asignaturas supone un esfuerzo para el profesor. Una buena parte del tiempo la dedicamos a tareas de planificación, programación y preparación de las asignaturas y sus experiencias docentes innovadoras. Todo ello nos obliga a cuantificar el tiempo empleado en la experiencia que supera con creces "el sistema tradicional".

Mientras que en el Grado uno de los principales problemas para el profesorado es el elevado número de alumnos en los grupos (que dista mucho del modelo ideal), nuestra experiencia con grupos más reducidos en el Master ha sido muy gratificante y eficaz a la hora de plantearnos la introducción de innovaciones. Evidentemente, una salida de campo con 25 alumnos siempre resulta más productiva que con grupos numerosos.

INNOVACIÓN DOCENTE EN CONTABILIDAD PARA LA GESTIÓN TURÍSTICA MEDIANTE EL EMPLEO DE ESTUDIO DE CASOS REALES

Antonio Lobo Gallardo

Bernabé Escobar Pérez

José Luis Arquero Montaño

Departamento de Contabilidad y Economía Financiera

RESUMEN:

Desde mediados de los años 70 los organismos contables internacionales vienen cuestionando la forma tradicional de enseñar la Contabilidad y enfatizando en la importancia de la adquisición de capacidades, sin que en España se haya producido ningún cambio significativo. En nuestra opinión la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), debería ser un revulsivo para adoptar los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo y en el desarrollo de competencias del alumno.

En este trabajo se determina el impacto de la realización de estudios de caso en empresas reales sobre la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades no técnicas y la motivación del alumno. Para ello hemos desarrollado un estudio longitudinal que comprende desde el curso 2004-05 hasta el 2007-08, durante los cuales los alumnos de Contabilidad para la Gestión Turística han realizado estudios de caso reales en grupos de tres, para familiarizarse con la elaboración y el empleo de la información para la gestión en las empresas turísticas en su contexto real.

Para recoger las opiniones de los alumnos hemos utilizado un cuestionario previamente validado y empleado por Arquero y otros (2004) y por Escobar y Lobo (2007). La muestra se compone de todos los alumnos que han participado en la experiencia de innovación docente consistente en la elaboración de estudios de caso reales durante el período 2004 a 2008 en la asignatura Contabilidad para la Gestión Turística de la Diplomatura en Turismo de la Universidad de Sevilla.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la realización en grupo de estudios de caso en empresas reales por parte de los alumnos, aumenta directamente la

motivación, mejora la adquisición de conocimientos y, sobre todo, fomenta el desarrollo de habilidades no técnicas como, entre otras, las capacidades de comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, de búsqueda de información, manejo de aplicaciones informáticas, capacidades de análisis, de síntesis y crítica.

Palabras Clave: Capacidades, estudios de caso reales, Espacio Europeo de Enseñanza Superior, estudio longitudinal, Contabilidad para la Gestión Turística.

ABSTRACT

Accounting bodies have questioned the way accounting education should be redirected to better face this strategic change. They concluded that communication, group working and problem-solving skills appear to be at least as important as 'technical' knowledge for their professional future. At the same time, the European Higher Education System implies an important challenge for the Spanish Higher Education System.

Analysing our experience about how to face this new situation for the subjects of Management Accounting for Tourism Organizations has been the main motivation of this work. More specifically, The paper aim is to study the influences on content learning, skills development, and students' attitudes when studying Management Accounting subjects due to the introduction of new pedagogical strategies based on the use of empirically-based case studies.

A longitudinal study has been carried out in order to fulfil this objective. The instrument consists of a Self-assessment questionnaire previously validated by Arquero *et al*. (2004) and by Escobar and Lobo (2007). The sample is composed by the students enrolled in Management Accounting Subject who had taken part in the innovative activity across several academic years (2004 – 2008) of the Tourism Management Degree at the University of Seville.

The obtained evidence suggests that there is a strong influence on students´ motivation, improvements in content learning, and, above all, non-technical skills development when using empirically-based case studies elaborated by students from real companies' information as a innovative pedagogical strategies.

Key Words: Non-Technical Skills, Empirically-Based Case Study, European Higher Education System, Longitudinal Study, Management Accounting for Tourism Organizations.

1. INTRODUCCIÓN

Inmersos en el proceso de adaptación del sistema universitario español al EEES que debe concluir en 2010 (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2003), este trabajo tiene su origen en la Experiencia Piloto para la Implantación del ECTS desarrollada en la Diplomatura en Turismo. En línea con la Declaración de Bolonia (1999) y con los pronunciamientos contables profesionales (AICPA, 1988; AECC, 1990), entendimos que nuestra participación no debía limitarse a la adaptación formal a los créditos ECTS, sino que teníamos que aprovecharla para conseguir crear una base que permita desarrollar a los propios alumnos un aprendizaje continuo durante su vida profesional en un entorno tecnológico complejo.

Esta cuestión es especialmente relevante en España debido a que según el Instituto de Estudios Turísticos (2008) el turismo genera en España unos ingresos de 51.100 millones de dólares, lo que supone aproximadamente un 11% del PIB (Actualidad Económica, 2008). Asimismo, la balanza de pagos del turismo arrojó un saldo positivo de 27.444 millones de euros en el año 2006, lo que ayuda a paliar en parte el déficit comercial, y dio empleo en 2005 a 1.357.000 personas (INE, 2008). A pesar de ello, hasta hace poco no ha habido una planificación estratégica que incluyera la formación reglada de los estudios de turismo. En el RD 604/1996 se estableció la Diplomatura en Turismo y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención, estableciéndose en la primera directriz que: "Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Turismo deberán proporcionar la formación teórico-práctica adecuada para la gestión de organizaciones e instituciones relacionadas con el turismo".

En la Universidad de Sevilla, Contabilidad para la Gestión Turística (en adelante, CpGT) se imparte en segundo curso y tiene un contenido profesional importante, relacionado con la captación, elaboración, comunicación y utilización de información contable interna para mejorar la gestión y conseguir los objetivos organizativos. Estas funciones requieren profesionales que además de conocimientos técnicos (Contabilidad, Organización de Empresas, Sistemas de Información, etc.), posean capacidades de pensamiento crítico, comunicación y trabajo en grupo. Éstas, conforme a los pronunciamientos profesionales más reputados sobre educación en Contabilidad (Hassall y otros, 2005), deben ser desarrolladas durante el período de aprendizaje del alumno universitario.

En este sentido, en línea con Cullen y otros (2004) defendemos la elaboración de estudios de caso reales como un instrumento apropiado para desarrollar las capacidades no técnicas en la realidad empresarial. Esta misma línea es la defendida por el EEES al orientarse en la adquisición de competencias por los alumnos (*learning outcomes*).

Para conseguirlo, el alumno debe desarrollar un trabajo de campo en el que interactúa con los responsables de las empresas, conoce y trabaja con información real, con sus virtudes y limitaciones, y percibe la importancia de esta información en el proceso de toma de decisiones. De este modo puede desarrollar sus capacidades de trabajo en grupo y ejercitar su pensamiento crítico y habilidades de comunicación, así como mejorar su manejo de aplicaciones informáticas para preparar la presentación de los casos.

En el presente trabajo analizamos longitudinalmente la experiencia de innovación docente llevada a cabo durante los cursos académicos 2004-2005 a 2007-2008 en la asignatura CpGT, que ha consistido en la elaboración en grupo de estudio de casos reales por parte de los alumnos, y centrando nuestra atención en su impacto sobre el desarrollo de capacidades no técnicas, el proceso de adquisición de conocimientos y los componentes motivacionales del alumno. Hemos empleado como principal instrumento de recogida de información un cuestionario previamente validado y utilizado en otros trabajos (Arquero y otros, 2004; Escobar y Lobo, 2007) en el que se recogen las opiniones de los participantes en la experiencia.

En consecuencia, en el resto del trabajo se abordan, en primer lugar, los antecedentes y la descripción de la experiencia. En el tercer apartado, se presenta el objetivo de este trabajo y se justifica la elección de estudios de casos reales para desarrollar la experiencia. En el cuarto apartado se presentan los resultados obtenidos. Por último, presentamos las conclusiones alcanzadas y la bibliografía utilizada.

2. ANTECEDENTES Y DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Según la Declaración de Bolonia (1999) las competencias a desarrollar son básicamente: (1) Transversales o Básicas, relacionadas con la formación integral de las personas, requeridas para una amplia gama de actividades profesionales y (2) Específicas que deben posibilitar la integración en el mercado de trabajo en un área concreta. En esta misma línea, son numerosos los pronunciamientos en los que se resalta la creciente importancia de las capacidades no técnicas relacionadas con el ejercicio profesional de la Contabilidad (Hassall y otros, 2005, p.380).

A pesar de ello, sigue existiendo en España una importante brecha entre la formación académica actual y las necesidades que manifiestan las empresas que se refleja en las autoevaluaciones y las recomendaciones de los evaluadores externos de las titulaciones relacionadas con la gestión empresarial (Escobar y Lobo, 2004). Así pues, el acercamiento entre la Docencia, Práctica e Investigación que entendemos de gran importancia en general (Ottewill y Macfarlane, 2003), en Contabilidad resulta crucial,

por tratarse de una disciplina de naturaleza eminentemente empírica y aplicada y porque permite que se estrechen las relaciones entre universitarios –alumnos y profesores- y gestores de empresas, con el enriquecimiento mutuo que esto significa (Escobar y Lobo, 2008).

En lo que se refiere a las capacidades no técnicas, han sido varios los estudios que tanto desde el área de Administración de Empresas (Dacko, 2006; Evans, 2008), como en Contabilidad (Milner y Hill, 2007; Hassall y otros, 2005; Arquero y otros, 2001) coinciden en señalar las de comunicación oral y escrita, trabajo en grupo y resolución de problemas como las más importantes para los futuros egresados. Por ello, las capacidades analizadas en este trabajo son, concretamente, las de comunicación, trabajo en grupo, búsqueda de información y manejo de aplicaciones informáticas y, finalmente, las de análisis, síntesis y crítica.

Para desarrollar estas capacidades no técnicas hemos seguido una estrategia didáctica que se caracteriza por: (1) Adoptar una visión activa, tanto del alumno como del profesor, en el proceso de aprendizaje (Marcelo, 1995); (2) Orientar el aprendizaje de los alumnos hacia la comprensión, apropiación crítica y aplicación práctica de los conceptos trabajados, mediante la combinación del trabajo individual y grupal en una experiencia con la realidad (Mayor, 1995); (3) Integrar distintos métodos docentes (Brown y Atkins, 1988) para aprovechar sus ventajas de cara a mejorar la motivación de los alumnos y a lograr un mayor acercamiento con las exigencias profesionales que habrán de afrontar en su futuro profesional. En concreto, los contenidos teóricos se imparten en clases expositivas bien estructuradas con las que se procura generar comprensión y motivar a los alumnos para que participen en clase, principalmente, con la ejemplificación de casos reales de actualidad. En las clases prácticas el profesor realiza un breve recordatorio de los fundamentos teóricos a aplicar y supervisa el desarrollo de la clase, en la que se aprovechan las oportunidades del trabajo en grupo y del trabajo en el aula, para potenciar las capacidades sociales y de comunicación, mediante (1) la discusión, resolución y exposición en clase de casos y supuestos prácticos que son un reflejo fidedigno, aunque simplificado, de las problemáticas empresariales cotidianas; y (2) la elaboración y presentación en grupos de tres alumnos de estudios de caso reales sobre el empleo de información contable para la gestión en empresas turísticas concretas, así como su posterior discusión en clase.

En particular, consideramos que el estudio de casos es el instrumento más adecuado para el correcto desarrollo de esta estrategia didáctica, tal como ha venido siendo defendido para la enseñanza de la Contabilidad (AAA, 1986; IFAC, 1996), ya que permite alcanzar de forma integral no sólo la adquisición del conocimiento

teórico, sino también el desarrollo de capacidades, a la vez que sirve de instrumento motivador para los estudiantes (véase Cuadro Resumen 1). Además, como señalan Marriot y Marriot (2003), permite al alumno comprender mejor la profesión contable.

Cuadro Resumen 1. Principales ventajas del empleo del estudio de casos.

Argyris (1980)	**Easton (1992)**	**Lobby (1991)**
Escuchar otros puntos de vista.	Mejora del aprendizaje de contenidos.	*Nivel afectivo* Motivación
Confrontar diferencias. Tomar decisiones. Ser conscientes sobre la complejidad de la realidad. Apreciar la inexistencia de de respuestas absolutamente correctas o erróneas.	Desarrollo de Capacidades: Analítica, toma de decisiones, comunicación, sociales, auto análisis. Cambio de actitudes.	Interés en los materiales Desarrollo de confianza *Desarrollo de capacidades* Comunicación escrita y oral Interacción en grupo Nivel Cognitivo Desarrollo de capacidad de resolución de problemas Habilidad para enfrentarse a la ambigüedad Comprensión de la realidad

Fuente: Hassall y otros (1998).

Específicamente, dentro de los estudios de caso aquellos basados en el análisis de empresas reales se han venido utilizando como complemento a la docencia mediante clases magistrales con notables resultados sobre la mejora del aprendizaje y el desarrollo de capacidades (Cullen, 2004). La elaboración tutorada de este tipo de estudios permite emplear un enfoque de *Action Learning* (Revans, 1983; Pell, 2001; Hand, 2004), ya que los alumnos trabajan en pequeños grupos para aprender a través del análisis de la práctica empresarial mediante el estudio de situaciones reales y, al mismo tiempo, también aprenden compartiendo sus reflexiones sobre las mismas (Pell, 2001).

Así, nuestra experiencia ha consistido, básicamente, en aportar a los alumnos la descripción sintética de la situación de una determinada empresa, de forma que tras la recopilación de la información sobre la misma, sean capaces de analizarla desde diversas perspectivas y ofrezcan distintas soluciones a los problemas planteados. Para que dichas soluciones sean correctas se elaboró previamente una guía de discusión

que motivase y fomentase la participación activa sobre el caso.

Este método fomenta la interrelación de los conocimientos adquiridos anteriormente por los alumnos y desarrolla las capacidades de toma de decisiones, de comunicación de ideas, de aplicación práctica de los conocimientos teóricos y de trabajo en equipo. Para ello, los alumnos han recopilado la información necesaria sobre una empresa concreta perteneciente al sector turístico, tanto de dominio público –información publicada por las empresas (folletos, Cuentas Anuales, etc.), noticias de prensa, Internet, etc.-, como interna recabada en las propias empresas mediante entrevistas, cuestionarios, etc.; la han analizado, organizado y discutido en grupo; redactado un informe preliminar que fue supervisado por el profesor durante las horas de tutoría; presentado un informe final según las indicaciones del guión que se les proporcionó previamente y un borrador de la presentación que también ha sido supervisado por el profesor durante las horas de tutoría. Por último, los grupos elegidos presentaron su estudio de caso a sus compañeros y discutieron con ellos en un seminario, sobre los resultados obtenidos.

En cada estudio de caso, los grupos han caracterizado la empresa elegida, presentado su organigrama, identificado a quienes elaboran y utilizan la información económico-financiera, determinado la implantación en la empresa de las herramientas básicas de la CpGT y, por último, enjuiciado la situación de la empresa al respecto y elaborado las recomendaciones oportunas.

Cada año los grupos pusieron sus casos a disposición de sus compañeros a través de la página web de la asignatura, antes de ser debatidos en el seminario, para que pudieran analizarlos y formarse una opinión al respecto. Para el seminario se eligieron aleatoriamente 4 casos que fueron expuestos por los grupos que los habían realizado. A continuación, intervinieron los portavoces de los restantes grupos para solicitar cuantas aclaraciones consideraron oportunas y manifestaron su opinión sobre el estudio de caso, a lo que respondieron los miembros del grupo.

Por último, hemos de señalar que la vocación generalista de la Diplomatura en Turismo impide que los alumnos asimilen todos los contenidos necesarios para el desempeño eficiente de todas sus posibles ocupaciones futuras (Escobar y otros, 2004), por lo que cobran mayor importancia si cabe las actividades encaminadas a potenciar su capacidad crítica y su habilidad de aprendizaje autónomo, tan necesarios para que el alumno pueda completar o ampliar su formación en aspectos más específicos de nuestra disciplina (Arquero y Jiménez, 1999). Lógicamente, para ello tuvimos que reducir los contenidos del programa. Siguiendo a Benedito (1987), tratamos de formar cabezas bien hechas, con formación flexible, con capacidad de reflexión y de información, de concepción abierta y transformadora de la cultura; en vez de bien llenas. Todo ello ha exigido un cambio en el papel del profesor que ahora se concentra, entre otras cuestiones, en delimitar las ideas principales a desarrollar

en cada sesión, potenciar la responsabilidad individual y las actitudes cooperativas, formar grupos heterogéneos y evaluar los progresos individuales y colectivos.

3. OBJETIVO, INSTRUMENTO Y MUESTRA

En este trabajo se determina el impacto de la realización de estudios de caso en empresas reales sobre la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades no técnicas y la motivación del alumno. Para ello hemos desarrollado un estudio longitudinal que comprende desde el curso 2004-05 hasta el 2007-08, ambos inclusive en los que los alumnos de CpGT han realizado estudios de caso reales en grupos de tres, para familiarizarse con la elaboración y el empleo de la información para la gestión en las empresas turísticas.

El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario de autoevaluación desarrollado bajo la supervisión del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla que nos ha permitido recoger las opiniones de todos los alumnos participantes en la experiencia durante el último seminario dedicado a la discusión en clase de los casos reales elaborados por los grupos. Este instrumento ha sido empleado previamente para el análisis de diferentes experiencias de innovación docente, tanto de Contabilidad Financiera (Arquero y otros, 2000; Arquero y otros, 2004) como de Contabilidad de Gestión (Escobar y Lobo, 2007), así como en varias titulaciones en las que se imparten las mismas.

Este cuestionario permite conocer las opiniones de los estudiantes sobre el impacto que tienen las innovaciones docentes en (1) el aprendizaje de los contenidos, (2) el desarrollo de las capacidades y (3) la motivación. La estructura del mismo es:

1.- Información demográficos: género, edad y experiencia laboral.

2.- Opiniones que conforman el núcleo del cuestionario. Para ello, los alumnos han tenido que contestar a 27 cuestiones en las que se emplea una escala Likert de 1 a 5 (1 total desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 neutral, 4 acuerdo y 5 total acuerdo). Las opiniones las hemos agrupado en 5 grandes bloques:

- 2.1. Valoración general de la actividad.
- 2.2. Motivación.
- 2.3. Desarrollo de capacidades.
- 2.4. Aprendizaje de contenidos.
- 2.5. Características de la actividad.

3.- Tres cuestiones abiertas para que los alumnos puedan destacar lo mejor y lo peor de la iniciativa, así como los posibles aspectos a mejora.

La muestra ha estado compuesta por todos los alumnos que han participado en la experiencia de elaboración de estudios de caso reales durante el período 2004

a 2008 en la asignatura CpGT de la Diplomatura en Turismo de la Universidad de Sevilla.

4. RESULTADOS

El total de cuestionarios analizados en este estudio longitudinal a lo largo de cuatro cursos (desde el 2004-2005 al 2007-2008) fue de 414, participando 329 mujeres y 85 hombres (Tabla 1). Para comprobar si existía un sesgo en cuanto a la participación, o no, por sexo se realizó un test Chi cuadrado comparando las distribuciones por sexo de participantes y el resto de alumnos (no participantes). Los resultados indican que no hay diferencias significativas en la participación en la actividad por sexo.

Tabla 1: Participación en la Actividad por Sexo.

	Hombres	*Mujeres*	*Total*
No participantes N	276	993	1269
Porcentaje	21,7%	78,3%	100,0%
Participantes N	85	329	414
Porcentaje	20,5%	79,5%	100,0%

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en el estudio longitudinal realizado.

4.1. Análisis de Medias

La valoración general de la experiencia es buena, todas las medias son significativamente superiores a 3 (punto de indiferencia de la escala usada). Especialmente relevante es la puntuación dada al cuestión 7 donde los estudiantes opinan que la intervención de los grupos en la clase añade interés a la misma (Tabla 2).

Tabla 2: Valoración General de la Experiencia de Adaptación al EEES.

Cuestión	***Total***	***04-05***	***05-06***	***06-07***	***07-08***	***H***	***M***

5 Creo que la experiencia merece el tiempo dedicado a los trabajos	3,62	3,74	3,62	3,46	3,73	3,81	3,57
6 Pienso que la generalización a otras asignaturas del sistema de créditos ECTS mejoraría la calidad de la docencia universitaria	3,73	3,91	3,66	3,63	3,79	3,96	3,68
7 La intervención de los grupos hacen las clases más interesantes	3,86	3,94	3,75	3,79	3,98	3,99	3,83
Total cuestiones	11,24	11,59	11,03	10,97	11,50	11,75	11,12

H: hombre, M: mujer. **Fuente: Elaboración Propia.**

Respecto a las diferencias según el curso o el sexo, en términos generales, los estudiantes varones dan mayor puntuación a las cuestiones de valoración general, aunque esta diferencia sólo es significativa en la cuestión 5 en la que se opina sobre si ha merecido la pena el tiempo invertido (t-test sig. < 5%) y en el acumulado de todas las cuestiones (t-test p<5%).

Por su parte, en las cuestiones relacionadas con la motivación, los resultados son también bastante alentadores (Tabla 3). Todas las medias son significativamente superiores a 3 y es destacable que en tres aspectos superan ampliamente el 4. Así, los estudiantes destacan que la actividad les ha motivado a trabajar más (cuestión 1), a implicarse más en la asignatura (cuestión 3) y ha cambiado su visión del alumno como sujeto pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje (cuestión 27).

Tabla 3: Motivación.

Cuestión	***Total***	***04-05***	***05-06***	***06-07***	***07-08***	***H***	***M***
1 La iniciativa me ha motivado a trabajar más en esta asignatura	4,29	4,31	4,17	4,33	4,33	4,34	4,28

2 La iniciativa ha mejorado mi opinión sobre el contenido de la asignatura (visión práctica)	3,98	3,94	3,91	4,05	4,00	4,05	3,97
3 Me siento más implicado/a en esta asignatura que si se trabajase de forma más teórica (visión útil).	4,26	4,31	4,10	4,28	4,36	4,31	4,25
4 La iniciativa ha aumentado mi valoración de la carrera	3,49	3,64	3,32	3,49	3,55	3,64	3,47
27 Esta iniciativa ha cambiado mi visión sobre el papel del alumno universitario como receptor pasivo de información	4,11	4,06	4,02	4,24	4,07	4,11	4,11
Total cuestiones	20,12	20,24	19,52	20,35	20,33	20,42	20,06

H: hombre, M: mujer.
Fuente: Elaboración Propia.

De nuevo, en términos generales, los estudiantes varones perciben un mayor impacto de la actividad en su motivación. No obstante, estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.

Igualmente positivos son los resultados sobre el impacto de la actividad en el desarrollo de capacidades no técnicas (Tabla 4). En particular, los alumnos valoran muy positivamente, por encima del 3,81, que la actividad les ha ayudado a desarrollar las capacidades de análisis (cuestión 14), trabajo en grupo (cuestión 16), participación en clase (cuestión 26) y, muy especialmente, de exposición y defensa de argumentos en público (cuestión 17), que alcanza el 4,11.

Tabla 4: Capacidades.

Cuestión	*Total*	*04-05*	*05-06*	*06-07*	*07-08*	*H*	*M*
14 La iniciativa me ha ayudado a desarrollar capacidades como las de análisis, síntesis, crítica, etc.	4,01	4,11	3,88	3,97	4,10	4,04	4,00
15 La iniciativa me ha ayudado a desarrollar capacidades como manejo de ordenadores, búsqueda documental, uso de la biblioteca etc.	3,80	3,89	3,69	3,75	3,90	3,69	3,83
16 La iniciativa ha mejorado mi capacidad para trabajar en grupo	4,00	4,04	3,74	4,09	4,09	3,95	4,01
17 He mejorado mi capacidad para exponer, defender o debatir opiniones en público	4,10	4,29	3,83	4,07	4,23	4,11	4,11
18 Creo que la iniciativa me ha ayudado a mejorar la redacción de informes	3,73	3,89	3,66	3,71	3,72	3,65	3,78
26 Las exposiciones facilitan la participación en clase	3,95	3,94	3,72	4,01	4,09	3,81	4,00
Total cuestiones	23,58	24,15	22,52	23,61	24,13	23,25	23,73

H: hombre, M: mujer.

Fuente: Elaboración Propia.

En este caso, a diferencia de los dos bloques de cuestiones anteriores –valoración general y motivación-, son las mujeres las que perciben una mayor incidencia de la actividad en el desarrollo de capacidades en la mayoría de las cuestiones. No obstante, estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.

En cuanto a los resultados por curso, hay diferencias significativas según el curso en las cuestiones 16, 17 y 26 (Anova sig < 5%), siendo el resultado percibido en el curso 2005-06 significativamente más bajo, aunque siempre alcanzando una media alta.

El impacto percibido por los alumnos en el aprendizaje de los contenidos técnicos de la materia es positivo (Tabla 5). Muy destacable es la mejora de la relación entre el material nuevo y los aprendizajes previos (cuestiones 8 y 9, con medias superiores a 4) de gran importancia desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, ya que el incremento de la relación entre conocimientos nuevos y ya consolidados, permite el aprendizaje significativo de los nuevos conceptos y técnicas. En el mismo sentido, los estudiantes perciben una mejora en la comprensión (cuestión 10), un enriquecimiento con visiones alternativas a la propia (cuestión 23), y, lo que es clave para el aprendizaje, relacionan contenidos que se imparten en distintas asignaturas (cuestión 11) con el nuevo material percibiendo una mayor utilidad en todos los conocimientos relacionados.

Tabla 5: Conocimientos.

Cuestión	***Total***	***04-05***	***05-06***	***06-07***	***07-08***	***H***	***M***
8 La elaboración de estudios de caso me ha ayudado a relacionar la nueva información o problema con lo que he aprendido antes	4,15	4,25	4,00	4,13	4,23	4,12	4,17
9 La elaboración de estudios de caso me facilita el uso de ideas e información que conozco para entender algo nuevo	4,04	4,17	3,94	4,00	4,07	4,01	4,05

10 La iniciativa me ayuda a entender, mejorar, ampliar y relacionar mis ideas	4,14	4,16	4,07	4,18	4,14	4,13	4,16
11 La iniciativa me ayuda a poner en relación lo que aprendo en esta asignatura con los contenidos de otras	3,71	3,75	3,70	3,70	3,72	3,72	3,71
12 La elaboración de estudios de caso me anima a formular cuestiones y a discutir	3,76	3,85	3,83	3,62	3,82	3,72	3,78
13 La iniciativa sirve para aprender de lo que otros estudiantes piensan acerca de un problema y considerar sus puntos de vista	3,74	3,92	3,72	3,56	3,87	3,85	3,72
23 El debate de las diferencias de opinión ha enriquecido mis conocimientos con visiones alternativas	3,98	4,03	3,99	3,93	3,99	3,91	4,00
Total cuestiones	27,52	28,13	27,25	27,11	27,86	27,45	27,58

H: hombre, M: mujer.

Fuente: Elaboración Propia.

En lo que respecta a la comparación de las respuestas entre hombres y mujeres, las diferencias son muy pequeñas y no significativas en términos estadísticos. En cuanto al estudio longitudinal, los resultados se mantienen bastante constantes en el tiempo sin que tampoco se aprecien diferencias significativas.

Finalmente, los alumnos resaltan (Tabla 6) que la actividad les ha resultado interesante (cuestión 19) y que les permiten compartir ideas y visiones con sus compañe-

ros y con el profesor (cuestión 22). Asimismo, consideran que el desarrollar estas actividades es un indicador del interés del profesorado por la docencia (cuestión 20).

Tabla 6: Características de la Actividad.

Cuestión	*Total*	*04-05*	*05-06*	*06-07*	*07-08*	*H*	*M*
19 Los casos resueltos en clase por mis compañeros han sido interesantes	3,88	3,87	3,93	3,86	3,85	3,93	3,85
20 En general, pienso que este tipo de iniciativas denotan un interés por parte del profesor hacia la docencia	3,99	4,08	3,83	4,00	4,06	3,95	4,01
21 En el desarrollo de la iniciativa discutimos soluciones alternativas a los casos y problemas	3,95	3,97	4,02	3,91	3,92	3,87	3,97
22 La iniciativa permite compartir mis ideas, respuestas y visiones con mi profesor y compañeros	4,11	4,25	3,96	4,14	4,12	4,12	4,12
24 Mi experiencia indica que la gente interacciona bien trabajando en grupo	3,65	3,86	3,65	3,61	3,55	3,62	3,66

25 Hay compañeros que "cuelgan" del grupo y no hacen nada	4,02	3,68	3,85	4,21	4,21	3,85	4,08
Total cuestiones (cuestión 25 invertido para el cálculo)	21,56	22,35	21,55	21,28	21,29	21,58	21,55

H: hombre, M: mujer.

Fuente: Elaboración Propia.

Como aspecto negativo, los estudiantes consideran que existen compañeros que se aprovechan del esfuerzo del grupo (cuestión 25), sin aportar suficientemente al trabajo colectivo.

4.2. Análisis de Correlaciones por Bloques

Para comprobar si existe relación entre las percepciones de desarrollo de capacidades, mejora de la adquisición de conocimientos, motivación y valoración de la actividad, hemos realizado un análisis de correlaciones (Tabla 7).

Tabla 7: Análisis de Correlaciones.

		motiva	*des_capa*	*des_con*	*cuest_act*
val_gral	Correlación de Pearson	,737(**)	,546(**)	,591(**)	,414(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	409	412	407	401
Motiva	Correlación de Pearson		,590(**)	,725(**)	,361(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N		417	412	400
des_capa	Correlación de Pearson			,600(**)	,402(**)
	Sig. (bilateral)			,000	,000

	N			415	403
des_con	Correlación de Pearson				,482(**)
	Sig. (bilateral)				,000
	N				398

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados indican unas correlaciones muy fuertes y estadísticamente significativas al 1%. Las correlaciones más altas se dan entre la motivación y la valoración general y entre la motivación y la mejora de la adquisición de conocimientos, ambas con más del 70% de correlación. Asimismo, la correlación entre la motivación y el desarrollo de capacidades no técnicas es del 59%. En consecuencia, según las opiniones manifestadas por los alumnos, podemos afirmar que la experiencia ha conseguido una mejora integral del proceso aprendizaje, en línea con lo defendido por la AAA (1986) y la IFAC (1996).

Por último, con respecto a las tres cuestiones abiertas del cuestionario, los alumnos señalan como aspecto más positivo que la experiencia al contar con referentes reales, les ha permitido aprender más y de forma más motivante. Por su parte, como el más negativo destacan las dificultades para trabajar en grupo debido a los conflictos que surgen entre sus miembros. Finalmente, indican dos aspectos a mejorar: adecuación de espacios apropiados para reunirse a trabajar en grupo y evitar el solapamiento con las actividades de otras asignaturas.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo responde a la realización de una experiencia de innovación docente, en la que en línea con los pronunciamientos de organismos contables especializados en la enseñanza de la Contabilidad y los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior, hemos intentado que nuestros alumnos mejoren no sólo la adquisición de conocimientos, sino sobre todo, la adquisición de capacidades no técnicas como las de comunicación oral y escrita, la de trabajo en equipo y la de búsqueda de información, tan necesarias para su futuro desempeño profesional.

Para ello, se ha puesto en práctica una estrategia didáctica multimetodológica en la que destaca el desarrollo de estudios de caso en empresas reales, realizados en en grupos de tres, para familiarizarse con la elaboración y el empleo de la información para la gestión en las empresas turísticas en su contexto real.

Para superar las limitaciones puestas de manifiesto en otros trabajos precedentes (Arquero y otros, 2001), hemos desarrollado un análisis longitudinal que abarca desde el curso 2004-05 hasta el 2007-08 para determinar, con un mayor horizonte temporal, el impacto de la realización de estudios de caso en empresas reales sobre la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades no técnicas y la motivación del alumno.

Como puede apreciarse en las tablas, los resultados obtenidos durante todos los años analizados son muy positivos y consistentes en el tiempo. De acuerdo con los resultados del análisis longitudinal de los cuestionarios de opinión que los alumnos han cumplimentado, podemos destacar que ha quedado contrastado el impacto positivo de esta experiencia sobre: (1) el desarrollo de capacidades no técnicas, especialmente, afirman haber mejorado sus capacidades de comunicación oral y escrita, trabajo en grupo y de análisis, síntesis y crítica; (2) la asimilación de conocimientos, en particular, manifiestan que han mejorado su capacidad para adquirir nuevos conocimientos y relacionarlos con lo aprendido anteriormente, y (3) la motivación de los alumnos, en concreto, señalan que han trabajado y se han implicado más en la asignatura.

Por su parte, se han encontrado diferencias, aunque no son estadísticamente significativas excepto para la cuestión 5, entre las opiniones manifestadas entre hombres y mujeres en todos los bloques del cuestionario, salvo en el referido a la adquisición de conocimientos. En general, los hombres valoran más positivamente la experiencia –valoración general y motivación-, mientras las mujeres son más críticas, salvo en el desarrollo de capacidades no técnicas donde ocurre justamente al contrario.

Por último, como extensiones inmediatas del trabajo destacamos (1) el estudio de las posibles relaciones entre la percepción del desarrollo de capacidades no técnicas, la asimilación de conocimientos y la motivación del alumnado, puesta de manifiesto mediante los resultados del cuestionario y el rendimiento académico real y (2) completar el análisis cuantitativo mediante técnicas cualitativas que permitan profundizar en cuestiones concretas relacionadas con la experiencia a través de la realización de entrevistas en profundidad con una serie de participantes elegidos en función de unos perfiles delimitados por las principales características de la población estudiada.

6. BIBLIOGRAFÍA

American Accounting Association (1986): *Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession* (The Bedford Report).

Accounting Education Change Commission (1990): *Position Statement Nº 1. Objectives of Education for Accountants*. Sarasota.

Actualidad Económica (2008): "¿Y si se acaban los huevos de oro?". Octubre, pp. 54-56.

American Institute of Certified Public Accountants (1988): *Education Requirements for Entry Into the Accounting Profession*. New York.

Argyris, C. (1980): "Some Limitations of the Case Method: Experiences in a Management Development Programme". *Academy of Management Review*. 5, 2, pp. 291-298.

Arquero, J.L.; Jiménez, S.M. (1999): "Influencia del Estudio de Casos en la Mejora del Aprendizaje, Adquisición de Capacidades no Técnicas y Motivación en Análisis Contable". *Revista de Enseñanza Universitaria*, extraordinario, pp. 225-241.

Arquero, J.L.; Donoso, J.A.; Laffarga, J.; Ruiz, I. (2000): *Participación Activa y Desarrollo de Capacidades en Contabilidad Financiera III*, en Mesa y otros (2000), pp.153-167.

Arquero J.A.; Hassall, T.; Joyce, J. (2001): "Vocational Skills in the Accounting Professional Profile: The Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) Employers' Opinion". *Accounting Forum*, nº 29, pp. 379-394.

Arquero, J.L.; Jiménez, S.M.; Joyce, J. (2004): "Skill Development, Motivation, and Learning in Financial Statement Analysis: an Evaluation of Alternative Types of Case Studies". *Accounting Education*, 13, 2, pp. 191-212.

Benedito, V. (1987): *Introducción a la Didáctica. Fundamentación Teórica y Diseño Curricular*. Ed. Barcanova. Barcelona.

Brown, G.; Atkins, M. (1988): *Effective Teaching in Higher Education*. Ed. Routledge. Londres.

Casanueva, C.; Vázquez, I. (2007): *Innovación en los Aprendizajes de la Titulación en Turismo*. Ed. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla.

Cullen, J.; Richardson, S.; O´Brien, R. (2004): "Exploring the Teaching Potencial of Empirically-based Case Studies". *Accounting Education*, 13, 2, pp. 251-266.

Dacko, S.G. (2006): "Developing the Top Five Skills within an MBA Programme: Implications for Management Educators". *The International Journal of Management Education*, 13, 2, pp. 21-31.

Declaración de Bolonia (1999). http://www.crue.org/.

Easton, G. (1992): *Learning from Case Studies* -2nd edition-. Ed. PrenticeHall International. Londres.

Escobar, B.; Lobo, A.; Martín, R.; Moreno, J. (2004): "Las Enseñanzas de Contabilidad en la Diplomatura en Turismo en España". *Cuadernos de Turismo*, nº 13, pp. 165-185.

Escobar, B.; Lobo, A. (2007): *Adaptación de Contabilidad para la Gestión Turística al ECTS*, en Casanueva y Vázquez (2007), pp. 183-204.

Escobar, B.; Lobo, A. (2008): *Acercando la Relación entre Docencia, Investigación y Práctica Empresarial en Contabilidad para la Gestión en la Diplomatura en Turismo*, en Vázquez y Lobo (2008), pp. 7-17.

Evans, C. (2008): "Developing Career Management Skills within the HE Curriculum: a Review and Evaluation of Different Approaches". *The International Journal of Management Education*, 6, 3, pp. 45-55.

Hand, L. (2004): "Undergraduates carry out Research in Groups: a Case Study from an Accounting and Finance Course". *The International Journal of Management Education*, 4, 1, pp. 42-55.

Hassall, T.; Joyce, J.; Arquero, J.L.; Donoso, J.A. (2005): "Priorities for the Development of Vocational Skills in Management Accountants: A European Perspective". *Accounting Forum*, nº 29, pp. 379-394.

Hassall, T.; Lewis, S.; Broadbent, M. (1998). "Teaching and Learning using Case Studies: a Teaching Note". *Accounting Education*. 7, 4, pp. 325-334.

Instituto de Estudios Turísticos (2008): *El Turismo Español en Cifras*. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. http://www.iet.tourspain.es.

International Federation of Accountants. Education Committee. (1996): Prequalification Education, Assessment of professional competence and experience requirements of professional accountants. IFAC, New York.

Instituto Nacional de Estadística (2008): Anuario Estadístico de España. http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario08/anu08_14servi.pdf.

Libby, P.A. (1991). "Barriers to using Cases in Accounting Education". *Issues in Accounting Education*, 6, 2, pp. 193-213.

Marcelo, C. (1995): *¿Cómo Elaborar un Proyecto Docente? Método y Estrategia para su Elaboración*. Ed. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla.

Marriott, P.; Marriott, N. (2003): "Are we Turning them on?. A Longitudinal Study of Undergraduate Accounting Students´ Attitudes Towards Accounting as a Profession". *Accounting Education*, 12, 2, pp. 113-133.

Mayor, C. (1995): *Estrategias Metodológicas en la Enseñanza Universitaria*, en Marcelo (1995).

Mesa, J.M.; Castañeda, R.; Villar, L. (2000): *Materiales para la Calidad II*. Ed. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla.

Milner, M.M.; Hill, W.Y. (2007): "Examining the Skills Debate in Scotland". *The International Journal of Management Education*, 6, 3, pp. 13-31.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003): Documento Marco "La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior". Madrid.

Ottewill, R.; Macfarlane, B. (2003): "Pedagogic Challenges Facing Business and Management Educators: Assessing the Evidence". *The International Journal of Management Education*, 3, 3, pp. 33-41.

Pell, G. (2001): "Action Learning *vs*. Traditional Learning in a Management Development Context: a Longitudinal Study of MBA Candidates". *The International Journal of Management Education*, 1, 3, pp. 35-48.

Plan de Estudios de la Diplomatura en Turismo, aprobado por Resolución del Rector de la Universidad de Sevilla de 2 de septiembre de 1999 (BOE de 22 de septiembre de 1999).

Real Decreto 604/1996, de 15 de abril, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Turismo y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.

Revans, R. (1983): "Action Learning, Its Terms and Character", *Management Decision,* 21, 1, pp. 15-27.

Vázquez, I.; Lobo, A. (2008): *Formación Universitaria y Entorno Empresarial: El Caso de la EUEE de la Universidad de Sevilla*. Edición Digital @ tres, S.L. Sevilla.

GEOGRAFÍA E INNOVACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS EN LA TITULACIÓN DE TURISMO

Enrique Santos Pavón
Alfonso Fernández Tabales
Reyes González Relaño
Francisco Fernández Latorre
Inmaculada España Ríos
Arsenio Villar Lama
Javier López Otero
Pilar Díaz Cuevas
Estrella Cruz Mazo

Departamento de Geografía Física y Análisis Geográfico Regional

Resumen

En este trabajo, en primer lugar, se realiza un balance de las actividades de innovación docente desarrolladas en las asignaturas de la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla vinculadas al área de conocimiento de Análisis Geográfico Regional, actividades que se enmarcan en la participación de las asignaturas consideradas en el Proyecto Piloto de Implantación del Crédito Europeo en la Titulación de Turismo. En segundo lugar, también se plantean en el trabajo que a continuación se presenta una serie de propuestas de futuro y sugerencias en el ámbito de la innovación docente para las asignaturas del nuevo Grado de Turismo asignadas a nuestra área de conocimiento.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es fruto de la reflexión y el debate realizados de forma conjunta por los profesores implicados en la docencia de asignaturas de Geografía de la Titulación de Turismo de la Universidad de Sevilla, concretamente del área de conocimiento de Análisis Geográfico Regional[13].

Conviene señalar en esta introducción que desde hace ya algunos años, concre-

13. En la Titulación de Turismo de la Universidad de Sevilla también imparten asignaturas de Geografía profesores del área de conocimiento de Geografía Humana, que no participan en este trabajo.

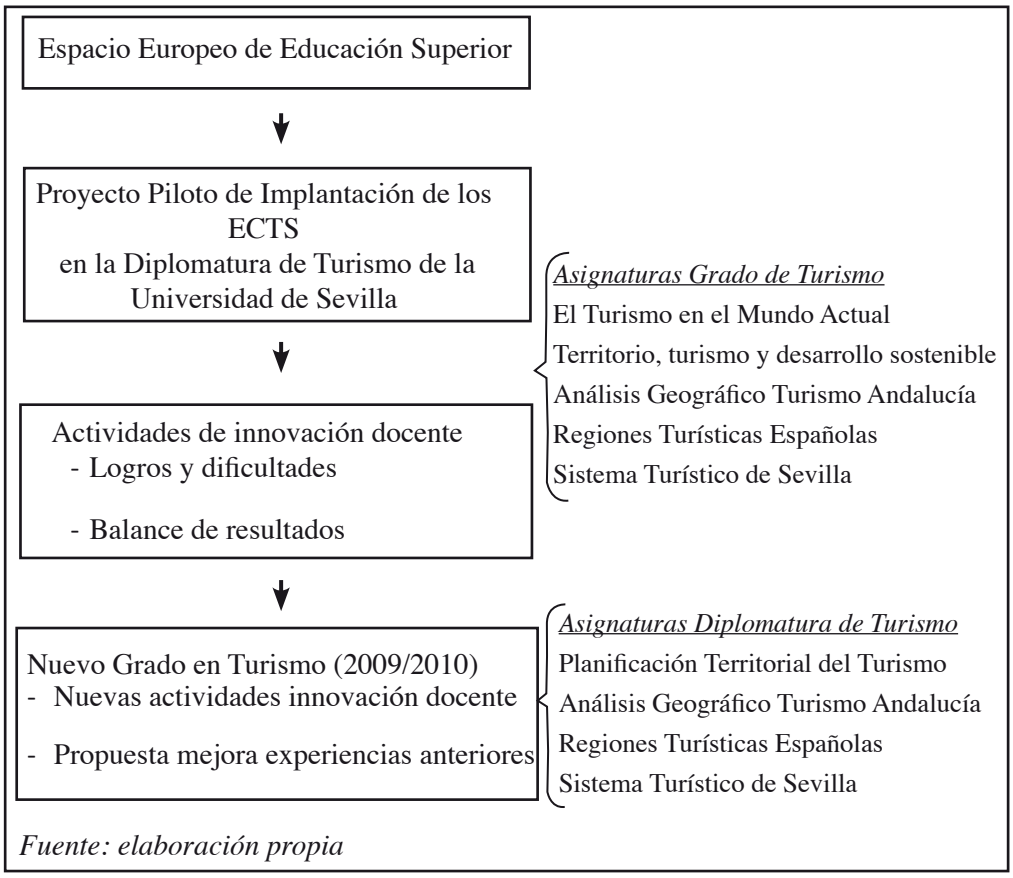
tamente desde el curso 2005/2006, venimos realizando un importante esfuerzo de adaptación al nuevo marco universitario europeo, el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se ha concretado en nuestro caso en la participación en el Proyecto Piloto de Implantación del Crédito Europeo en la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla. Dicha iniciativa ha supuesto, entre otras cosas, la necesidad de prestar una mayor atención a los aspectos metodológicos y en general didácticos de la actividad docente, lo cual en muchas ocasiones se ha traducido en la puesta en marcha de actividades de innovación docente en consonancia con las exigencias planteadas por el nuevo sistema.

De hecho, el trabajo que aquí se expone tiene precisamente como objeto central de análisis y valoración las actividades de innovación docente desarrolladas en nuestras asignaturas en los últimos años, aunque se pretende dar un paso más, en el sentido de sugerir nuevas actividades y plantear mejoras en el ámbito de la innovación docente de cara al futuro próximo.

Por lo tanto, nuestra aportación a esta obra persigue dos grandes objetivos: por un lado describir y realizar un balance de los resultados derivados de las actividades de innovación docente implementadas hasta el momento en las asignaturas de Geografía de la Diplomatura de Turismo y, por otra parte, avanzar nuevas propuestas de innovación que puedan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias que tenemos asignadas en el plan de estudios del nuevo Grado en Turismo (implantado en el curso 2009/2010 en nuestra Universidad).

Para exponer nuestras experiencias, reflexiones y propuestas hemos optado por una estructura segmentada por asignaturas, solución que consideramos especialmente clarificadora y operativa, además de responder más adecuadamente a las lógicas diferencias metodológicas y epistemológicas existentes entre las distintas asignaturas que nos competen. De todas formas, el trabajo en su conjunto no deja de ofrecer una imagen global del papel que juega la Geografía en los estudios de Turismo de la Universidad de Sevilla y del compromiso adquirido con los procesos de innovación docente puestos en marcha en la mencionada titulación.

Figura 1 – Geografía e innovación docente en los estudios universitarios de Turismo



Fuente: elaboración propia

2. ASIGNATURA "PLANIFICACIÓN TERRITORIAL DEL TURISMO A DIFERENTES ESCALAS ESPACIALES"

La asignatura Planificación Territorial del Turismo a Diferentes Escalas Espaciales es una asignatura de carácter troncal y duración anual de la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla, que cuenta con una carga docente de 9 créditos (90 horas de docencia presencial en el aula o, traducido al nuevo sistema, 225 horas de carga de trabajo total para el alumno según los créditos ECTS). Resulta importante señalar que se trata de una asignatura cuya metodología y sus actividades de innovación docente se encuentran muy condicionadas por el gran número de alumnos matriculados: en torno a 400 al año, que divididos en cuatro grupos suponen unos 100 alumnos por grupo.

2.1. Características de la actividad de innovación docente planteada

La principal actividad de innovación docente diseñada por los profesores y propuesta a los alumnos ha sido la elaboración de un *dossier informativo* en el que se recojan noticias, artículos, informes o reportajes que tengan relación directa o indirecta con los contenidos de la asignatura, materiales que han de ser trabajados y comentados conforme a un guión proporcionado a los alumnos.

Las razones que explican la elección de la actividad indicada han sido básicamente las siguientes:

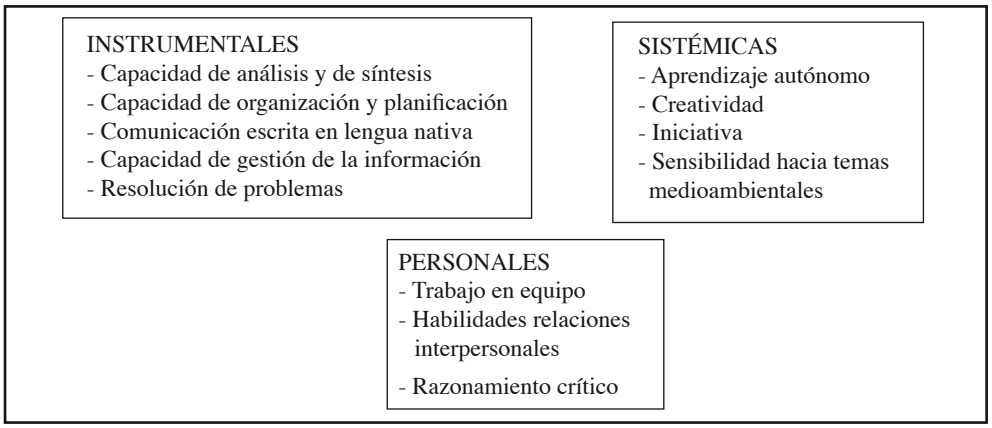
- En primer lugar, se ha optado por una actividad de carácter generalista (no especializada), tal y como creemos que debe corresponder a una asignatura troncal de 1º curso. Hay que tener en cuenta que los alumnos de esta asignatura son nuevos en la Universidad y que por lo tanto suele ser la primera vez que se enfrentan a contenidos de temática turística, ya que éstos apenas tienen relevancia en la enseñanza secundaria. Es por ello que consideramos que se les debe plantear, en el contexto citado, la realización de una actividad que suponga una primera familiarización con el fenómeno turístico y que refuerce las competencias transversales que deben adquirir.

- En segundo lugar, se ha optado por la elaboración de un dossier informativo porque se ajusta bien al desarrollo de un proceso de trabajo continuo, frente a las limitaciones que conllevan las actividades de carácter puntual. Así, los alumnos han de elaborar el dossier a lo largo de todo el curso, lo cual facilita la progresión en la adquisición de competencias y el seguimiento de la evolución de los alumnos por parte de los profesores.

- En tercer lugar, el dossier informativo se presta fácilmente a su realización en grupo, lo cual ha sido también un motivo importante para decantarnos por esta opción. De esa forma, además de fomentar la cooperación y la autoorganización de los alumnos, también conseguimos reducir levemente la ardua tarea de la corrección de trabajos en un contexto de acusada masificación. En este sentido, es necesario mencionar que el número total de alumnos es 400 (divididos en cuatro grupos), lo que supone un condicionante claro a la hora de diseñar la actividad a desarrollar

- En cuarto lugar, también ha sido determinante en nuestra elección el hecho de contar con experiencias previas en lo que se refiere a la utilización docente del dossier informativo. De hecho, este instrumento lo habíamos utilizado anteriormente en asignaturas de otra Titulación, concretamente en asignaturas de la Licenciatura de Geografía de la Universidad de Sevilla, lo cual ha sido especialmente útil para poder aplicarlo en el contexto de la Experiencia Piloto de Implantación de los ECTS en la Diplomatura de Turismo.

Figura 2 - Competencias adquiridas con la actividad planteada: dossier informativo



Fuente: Elaboración propia a partir del Libro Blanco de la Titulación de Turismo

2.2. Valoración de la experiencia

Tras cinco cursos académicos llevando a cabo esta experiencia es necesario hacer una reflexión para valorar la idoneidad de la labor realizada con el alumnado. Sin duda son más numerosos los aspectos positivos que los negativos, por lo que nos incita a continuar desarrollando y mejorando año tras año esta actividad. Entre los aspectos positivos destacan los siguientes:

1.- Familiarización de los alumnos con la consulta cotidiana de diversos medios de información. Es una cuestión muy valorada por los alumnos, ya que crean un nuevo hábito que, en su gran mayoría, no tenían y que consiste, fundamentalmente, en la lectura diaria de la prensa escrita. Los hábitos de los jóvenes han sufrido importantes cambios en los últimos años y desde nuestro criterio era necesario recuperar el manejo de fuentes de información que proporcionen al alumnado una visión crítica y actual de las cuestiones vigentes que inciden sobre la actividad turística.

2.- Manejo de fuentes de información electrónicas. La búsqueda de información no se basa únicamente en la lectura de la prensa diaria, si no que muchos de los alumnos recurren a las versiones electrónicas de los periódicos y de revistas especializadas en la temática, así como páginas de organismos oficiales. Saber filtrar, analizar y sintetizar esta información es de gran importancia dado que es conocido por todos la gran cantidad de información poco fiable que circula por la red. No obstante el manejo de las nuevas tecnologías de la información es sin duda una de las principales herramientas de trabajo en cualquier ámbito profesional.

3.- Planificación y organización del trabajo en grupo. El saber trabajar en equipo es uno de los objetivos que se persiguen con esta iniciativa con la finalidad de adquirir las ya mencionadas competencias personales. La organización, planificación, integración de los conocimientos, respecto del trabajo de los demás y el cumplimiento de las obligaciones adquiridas en la realización de las distintas tareas es sin duda algo que se aprende con la práctica.

4.- Relación entre teoría y práctica. El perfil de la asignatura obliga a establecer conexiones directas entre lo aprendido durante las lecciones teóricas (los contenidos académicos) y la realidad socioeconómica, territorial, política y medioambiental circundante, cuyas tendencias y conflictos aparecen de forma cotidiana en los distintos medios de comunicación.

5.- Relación entre profesor y alumnos. El Plan de Acción Tutorial de la asignatura ha permitido tener un seguimiento más o menos exhaustivo del trabajo del alumnado. En este sentido los profesores hemos pasado a ser personas asequibles y disponibles, a quienes los alumnos recurren ante cualquier duda. Este seguimiento además permite que los profesores tengamos un mayor conocimiento del trabajo realizado por los alumnos, así como de su evolución a lo largo del todo el año académico.

Frente a estos aspectos positivos es necesario poner de manifiesto los negativos, con la intención, sobre todo, de tenerlos presentes para ir mejorando en la medida de lo posible la planificación, la gestión y la evaluación de esta actividad. No obstante existen algunos condicionantes que escapan de las competencias de los profesores y que sin duda son más difíciles de solventar. Exponemos a continuación los tres principales aspectos negativos detectados hasta el momento:

1.- Masificación. Es el principal problema al que nos enfrentamos. Fue y sigue siendo un condicionante claro a la hora de elegir la realización del dossier informativo, ya que el número de alumnos dificulta la organización y seguimiento del trabajo realizado. El tiempo que les dedicamos a la tutorización del alumnado es menor del deseado y para solventar esa deficiencia nos hemos visto obligados a realizar sesiones de tutoría a través de correo electrónico, en horario diferente al de atención al alumno o al de docencia, e incluso fuera de la jornada laboral.

2.- Concentración temporal del trabajo. Hemos detectado importantes desajustes temporales entre la previsión del trabajo planteada por parte de los profesores y la dedicación efectiva de los alumnos al mismo. Aunque el trabajo se plantea como una tarea a realizar a lo largo de todo el curso académico, los alumnos comienzan a realizarlo de manera efectiva en el periodo de vacaciones de Navidad e incluso más tarde. De hecho muchos de los grupos apenas han dedicado al trabajo dos o tres meses

(marzo, abril y mayo), en el periodo libre de exámenes entre febrero y junio. Para solventar este problema consideramos que sería necesario hacer un Plan de Acción Tutorial más ajustado, en el que las tutorías fueran establecidas a principio de curso, abarcando un mayor número de meses de tal manera que la información recopilada y analizada por los alumnos tuvieran una mayor amplitud temporal, permitiéndoles además tener una visión más amplia de la realidad socioeconómica que pretendemos conozcan.

3.- Dificultad para evaluar de forma individual el trabajo realizado en grupo. Han surgido algunos problemas con relación al funcionamiento interno de determinados grupos (desequilibrios en la distribución de las tareas, entre el esfuerzo de los distintos componentes del grupo, etc.). Esto dificulta la realización de una evaluación afinada, en el sentido de valorar adecuadamente el trabajo que cada alumno ha desarrollado dentro de su grupo. Este aspecto podría ir solucionándose, primero a través de la experiencia que los profesores estamos adquiriendo en la tutorización de este tipo de trabajo y segundo con la intensificación de las tareas de seguimiento.

2.3. Novedades introducidas y resultados

Trascurridos los primeros años de la puesta en marcha de esta experiencia y su posterior valoración, los profesores nos planteamos introducir una serie de modificaciones o novedades para solventar los errores detectados y poder planificar y gestionar mejor el desarrollo del trabajo. Así, en el curso 2006/2007 se pusieron en marcha las siguientes novedades:

1.- Elaboración de la "Guía pormenorizada para la realización del dossier". Sin duda, esta aportación ha permitido que los alumnos tengan una mayor orientación a la hora de la realización del trabajo, reduciendo además el número de horas dedicadas a la explicación de la metodología a seguir, de mecanismos para la selección de noticias, confección de bloques temáticos, etc .

2.- Posibilidad de que los alumnos puedan consultar los mejores trabajos del año anterior (en el despacho de los profesores y en el de los becarios de apoyo a la implantación del crédito europeo), lo que les permite tener una visión global y sobre todo crítica de su propio trabajo, al tener como referencia otros dossieres de gran calidad analítica y formal.

3.- Ofrecimiento de documentación en PAUTA (Publicación Autónoma de Asignaturas), de manera que pudieran disponer de ella de manera sencilla y rápida desde sus ordenadores personales. Ello se ha completado este curso 2008/2009 con la utilización de la plataforma de enseñanza virtual WEBCT.

4.- Aumento del número de tutorías tanto en el aula como en el despacho de los profesores. Dado el elevado número de alumnos con los que contamos y, en consecuencia, las dificultades existentes para realizar un seguimiento de los mismos, decidimos diseñar un Plan de Acción Tutorial con el objetivo de incrementar nuestro contacto con los alumnos

5.- Proporcionar unos criterios más claros sobre la evaluación de los trabajos. Para ello se elaboró un listado de 10 criterios disponibles para los alumnos, con lo que se pretendía que tuvieran más claros los objetivos y actividades mínimas requeridas, pretendiendo además por nuestra parte que la evaluación fuera objetiva y transparente.

6.- Solicitar a los alumnos que en la introducción del trabajo fueran capaces de especificar la labor realizada por cada miembro del grupo, de manera que la evaluación se pudiera realizar a título individual, además de establecerse una valoración global conjunta.

7.- Adelantar la fecha final de entrega del trabajo con el objetivo de que lo finalizaran antes del comienzo de los exámenes, de tal manera que se organizaran el trabajo de forma más coherente, evitando así las prisas finales y la concentración temporal de la información recopilada.

En definitiva, como consecuencia de las novedades introducidas, los alumnos tienen más claros y entienden mejor los objetivos, la finalidad y la metodología a seguir para la elaboración del dossier, lo que conlleva una mejora en la calidad de los trabajos, tanto desde el punto de vista metodológico, analítico como formal. Además los trabajos han comenzado a realizarse antes y tienen, por tanto, mayor continuidad en el tiempo frente a la concentración del esfuerzo en un corto periodo de tiempo de años anteriores. Esto les ha permitido tener una mayor variedad de información que analizar, aumentado por tanto el número de bloques temáticos de los dossieres. Por último, los profesores hemos tenido mejor información sobre el trabajo realizado por cada alumno dentro del grupo, pudiendo realizar una evaluación más ajustada de los alumnos.

No quisiéramos concluir este apartado sin reconocer que a pesar de las mejoras introducidas y de los resultados obtenidos, todavía quedan problemas por resolver y aspectos que podrían ser mejorados, lo cual nos anima a continuar trabajando en esta experiencia en los próximos años.

2.4. Propuestas de cara al futuro

La asignatura Planificación Territorial del Turismo a Diferentes Escalas Espaciales, de carácter troncal y duración anual en la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla, es la única de las consideradas en este artículo que no tiene continuidad en el nuevo Grado de Turismo. Pero aunque la asignatura desaparezca en su denominación actual, sus contenidos serán en buena parte heredados por dos nuevas asignaturas cuatrimestrales de carácter obligatorio en dicho Grado: El Turismo en el Mundo Actual (de 1º curso) y Territorio, Turismo y Desarrollo Sostenible (de 3º curso).

Para la primera de estas dos nuevas asignaturas, las actividades de innovación docente que se plantean de cara al futuro están estrechamente ligadas a la experiencia desarrollada con anterioridad en la asignatura de Planificación Territorial del Turismo. De hecho, existe la determinación entre los profesores implicados en su docencia de continuar con la propuesta de elaboración de un dossier informativo, actividad que se considera especialmente idónea para una asignatura de tipo general, de carácter introductorio y de perfil transversal como la de El Turismo en el Mundo Actual. Estamos convencidos de que esta nueva asignatura se ajusta perfectamente, mejor incluso que la de Planificación Territorial del Turismo, al tipo de trabajo que los alumnos vienen realizando hasta el momento, un trabajo que puede calificarse de iniciación, de primera toma de contacto con la temática turística por parte de los alumnos de nuevo ingreso en la Titulación. En definitiva, se propone un trabajo extensivo en cuanto a conocimientos, flexible en cuanto a su planteamiento, diverso en cuanto a la información recopilada y los temas abordados y que, en principio, rehuye la especialización y el enfoque excesivamente disciplinar.

Como novedades o sugerencias con respecto a la experiencia desarrollada anteriormente en la asignatura de Planificación Territorial del Turismo, se podrían considerar las siguientes cuestiones:

- La necesidad de intensificar la consulta por parte de los alumnos de las fuentes de información electrónica (aunque sin renunciar a los medios tradicionales) a la hora de elaborar el dossier, de manera que se aumenten los contenidos informativos procedentes de webs pertenecientes a medios de comunicación, instituciones y organismos públicos, agentes empresariales, organizaciones no gubernamentales, etc.

- La oportunidad de centrar el interés del dossier en aspectos o cuestiones relacionadas con las nuevas tendencias observadas en el sector turístico, los cambios y

dinámicas detectados, los nuevos paradigmas y horizontes, los nuevos productos y modelos de negocio, etc… En definitiva, convendría prestar mayor atención a todo lo cambiante y lo novedoso, para así ajustar más los contenidos del dossier al espíritu y los objetivos de la nueva asignatura.

- La posibilidad de plantear el dossier informativo en torno a temas concretos, que bien podría hacerse efectivo mediante el tratamiento de algunas de las cuestiones clave que afectan al turismo en la actualidad, o bien mediante la elección de grandes zonas geográficas o grupos de países para trabajar específicamente sobre ellos. En esencia se trataría de proponer una serie de temas de trabajo concretos, lo cual evitaría la excesiva dispersión temática observada en los dossiers que suelen presentar los alumnos, además de favorecer que los estudiantes se aproximen por primera vez, aunque de manera todavía muy superficial, a las labores de investigación.

Donde sí se introducirían mayores dosis de innovación docente sería en la nueva asignatura de Territorio, Turismo y Desarrollo Sostenible, materia que por su temática y su enfoque se presta bien a actividades de esta naturaleza. En este sentido se plantean seis grandes líneas de acción:

-La conveniencia de desarrollar un modelo de aprendizaje basado en problemas, en virtud de cual se plantean una serie de temas clave o cuestiones conflictivas relacionadas con la asignatura y a partir de ellos los alumnos construyen los contenidos de la asignatura mediante tareas fundamentalmente de investigación. Entre los temas o cuestiones que podrían servir para trabajar sobre ellos y generar ese conocimiento por parte de los alumnos podrían señalarse algunos tales como: los procesos de ocupación del territorio y de urbanización por parte del turismo, el consumo de recursos y energía por parte de las actividades turísticas, la gestión de los residuos y otro tipo de impactos negativos, las relaciones entre turismo y cambio climático, el análisis de tipologías y actividades turísticas sostenibles, etc.

- La oportunidad de recurrir a contenidos audiovisuales para abordar o analizar determinados temas relacionados con la asignatura, ya que cada vez resulta más fácil acceder a materiales en formato video que están disponibles en canales especializados que operan en internet.

- La apuesta por que los alumnos trabajen en el diseño y la formulación de instrumentos de planificación y gestión turística sostenible: planes de desarrollo turístico, agendas 21 locales, estudios de capacidad de carga, evaluaciones de impacto ambiental, etc.

- En relación con lo anterior, esta asignatura supone una magnífica oportunidad para iniciar a los alumnos en el manejo de las nuevas tecnologías de la información territorial aplicadas al sector turístico. En este sentido podría plantearse un primer contacto con los sistemas de información geográfica (SIG), lo cual requeriría de una suficiente disponibilidad de equipos y programas informáticos para su utilización por parte de los alumnos.

Finalmente, al igual que se planteará en otras asignaturas, otra propuesta o sugerencia de futuro es la conveniencia de realizar visitas técnicas relacionadas con los contenidos de la asignatura, lo cual sería especialmente útil y apreciado por parte de los alumnos de turismo, que habitualmente se quejan de la falta de conocimiento *in situ* de destinos, empresas e iniciativas turísticas.

3. ASIGNATURA "ANÁLISIS GEOGRÁFICO DEL TURISMO EN ANDALUCÍA"

3.1. Descripción y balance de las actividades de innovación docente desarrolladas

La asignatura Análisis Geográfico del Turismo en Andalucía ha sido hasta ahora una asignatura optativa con una carga lectiva de 4,5 créditos en la Diplomatura de Turismo. En el futuro inmediato su posición se verá reforzada en el nuevo Grado de Turismo, ya que pasará a ser obligatoria e incrementará su carga lectiva hasta alcanzar los 6 créditos. Esta asignatura, al igual que las otras consideradas en este trabajo, ha participado activamente en los últimos años el "Proyecto Piloto de Implantación de los Créditos Europeos en la Titulación de Turismo de la Universidad de Sevilla".

Centrándonos en las actividades de innovación docente desarrolladas en esta asignatura en el marco del mencionado proyecto, nos detendremos fundamentalmente en dos cuestiones: a) en primer lugar se hace referencia al trabajo realizado por los alumnos fuera del aula en relación con los créditos europeos de la asignatura, y b) en segundo lugar se describen algunas de las técnicas docentes que se han utilizado en el aula y que conllevan un cierto esfuerzo de innovación docente.

a) Por lo que respecta al trabajo realizado por los alumnos para cubrir las horas no presenciales de la asignatura, éste ha consistido básicamente en la realización de un comentario de un artículo científico que trate las problemáticas del turismo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para ello se propusieron cinco artículos, de los que los alumnos debían elegir uno para trabajarlo de forma individual. Las temáticas tratadas en los artículos se refirieron a:

- El crecimiento de la oferta turística en el litoral andaluz: Cuantificación y consi-

deraciones sobre la sostenibilidad de la tendencia (Fernández Tabales y Mendoza Bonet, 2004).
- El levante de Almería: la dificultad de un nuevo modelo de desarrollo turístico (Galiana Martín, 2004).
- La intervención de los programas de desarrollo rural en el patrimonio natural andaluz (Foronda Robles, 2002).
- Cazorla, Segura y Las Villas: oportunidades para la reconstrucción sostenible de un espacio turístico de interior (Sánchez Martínez, Cantarero Quesada y Araque Jiménez, 2002).
-La Costa del Sol Oriental: un conflicto territorial entre el turismo, la agricultura y la urbanización metropolitana (Almeida García y López Cano, 2003).

La estructura de contenidos que se propuso para el trabajo fue la siguiente: 1. Ficha bibliográfica del artículo elegido; 2. Motivo de la elección; 3. Palabras clave o descriptores; 4. Resumen (máximo 100 palabras); 5. Comentario objetivo. Ideas principales; 6. Comentario subjetivo razonado, señalando aportaciones propias argumentadas, relaciones con los contenidos impartidos en las clases, análisis crítico y contrastación con otras ideas, evidencias y datos.

Con el objeto de potenciar la capacidad de síntesis el número de páginas se limitó a un máximo de cinco. En el examen se incluyó una cuestión práctica referente al artículo elegido, de tal suerte que se comprobase el grado de asimilación de conceptos e contenidos alcanzado. En definitiva se puede afirmar que el balance de esta actividad es positivo, en la medida que ha permitido que el alumnado maneje adecuadamente publicaciones científicas y desarrolle habilidades de síntesis e interrelación.

b) En lo que se refiere a las técnicas docentes utilizadas en el aula y que constituyen un esfuerzo de innovación, destacan las siguientes:

-El uso alterno de pizarra y exposición mediante ordenador (diapositivas, *powerpoint*), por considerar que el excesivo uso de la segunda técnica puede llegar a aburrir al alumno durante las clases.

-La utilización de mucha fotografía y esquemas en las diapositivas, sobre el texto propiamente dicho, y búsqueda de las imágenes más sugerentes posibles, aquéllas que mejor reflejen lo expuesto en la pizarra y en las explicaciones.

-El planteamiento de juegos interactivos de localización, mediante los cuales los alumnos se organizan en equipos y por turnos salen a la palestra para arrastrar etiquetas de lugares turísticos de Andalucía a un gran mapa municipal en blanco. Esta técnica se introdujo al comprobar las deficiencias de los alumnos en relación con estos conocimientos tan elementales.

-La dedicación de algunas clases a la asimilación de un método para el comentario de mapas y figuras (tablas, gráficos), en el que se insiste en una estructura ordenada de ideas: partir de lo más básico (título del material, fuente, autor), pasar a una descripción (representación, distribución y patrones territoriales y hecho representado) y explicar las causas, las características y las consecuencias del fenómeno; para, finalmente, esbozar una opinión razonada del mismo.

3.2. Propuestas de futuro

En el capítulo de propuestas, el área fundamental de mejoras de cara al futuro debe centrarse en reforzar y aumentar las aportaciones originales por parte del alumno. A tal fin, en próximas actuaciones se podría proponer la realización de pequeños trabajos de investigación reales que sustituyan, o complementen, los meros comentarios de textos.

El trabajo se realizaría en grupos reducidos (entre 3 y 6 personas) prefijando líneas de investigación bien definidas, relacionadas con la asignatura en cuestión. Se llevarían a cabo trabajos de campo (realización de entrevistas a informantes clave como directores de hotel, touroperadores, guías, turistas, agencias de viajes, etc.), junto a la búsqueda de información preexistente, de forma que los alumnos generasen información "de nueva planta". Una vez obtenidos los datos, éstos serían tratados e interpretados, materializándose finalmente en un texto de 5 a 20 páginas, el cual sería presentado, debatido y evaluado en clase. De este modo, el alumno desarrollaría habilidades para acometer investigaciones prácticas, trabajar en equipo y, lo que sin duda no es menos importante en la vida profesional, comunicar ideas y resultados de forma razonada y eficaz.

Para llevar a la práctica esta propuesta sería necesario ponderar de una forma proporcional al esfuerzo que suponga para el alumno la realización de este trabajo, que podría presumirse en una primera aproximación en torno al 40% de la nota final de la asignatura. Por su parte, el refuerzo de los aprendizajes mediante la asistencia a conferencias o seminarios de expertos sería bien recibido, así como la mejora de la ratio alumnos/profesor, además de la intensificación del uso de la plataforma virtual WebCT, que ofrece extraordinarias posibilidades todavía inexplotadas.

En relación con la propuesta de investigación empírica, o de forma independiente, una nueva vía a considerar sería la realización de visitas organizadas a los distintos elementos y factores geográficos que inciden en el turismo en Andalucía. Con ello, se "sacaría el aula a la calle" conociendo de primera mano tanto los recursos territoriales efectivamente utilizados como aquellos de carácter potencial. En suma, se trataría de apreciar cómo los recursos se transforman en productos turísticos con

distintos grados de competitividad. Las visitas podrían efectuarse a sitios cercanos o incluso a la misma localidad, lo que redundaría en una mayor viabilidad y eficiencia de la actividad.

4. ASIGNATURA "REGIONES TURÍSTICAS ESPAÑOLAS"

4.1. Objetivo, metodología y competencias

La asignatura optativa Regiones Turísticas Españolas se inserta en el segundo curso de la Diplomatura de Turismo (Plan 1999) con una carga de 4,5 créditos. Si bien dentro del nuevo título de Grado en Turismo esta asignatura adquiere mayor relevancia incrementando su carga hasta 6 créditos.

Esta materia pretende abordar una visión, a la vez global y diversificada, del espacio turístico español, concebido éste como un conjunto de destinos turísticos de primer orden a nivel internacional y como un ámbito de imprescindible conocimiento para los diplomados en Turismo. Entre los objetivos que cubre esta asignatura se plantea la profundización sobre las siguientes cuestiones:

- La identificación y el conocimiento de los principales rasgos geográficos de España, tanto físico-naturales como socioculturales, haciendo especial referencia a su consideración como recursos o factores de atracción turística.
- El conocimiento del panorama regional del turismo en España, realizando estudios pormenorizados sobre diferentes CC.AA. e incidiendo en aspectos tales como las características geográficas regionales, los recursos turísticos, los datos básicos sobre la actividad, las tipologías turísticas, los espacios de aprovechamiento turístico real y potencial, y las políticas turísticas autonómicas.
- La familiarización de los alumnos con la consulta de fuentes de información de relevancia turística, tanto tradicionales (prensa escrita, revistas, etc.) como de base tecnológica (TIC), promoviendo un tipo de consulta de carácter crítico y selectivo.

La metodología seguida para la impartición de la asignatura se ha fundamentado en la siguiente distribución. Créditos totales ECTS: 4,50 = Créditos teóricos: 3,0 + Créditos prácticos: 1,50. Estos créditos se han distribuido en función de la siguiente carga de trabajo para los alumnos:

-Teoría: 24 horas presenciales + 24 horas no presenciales = 48,00

-Práctica:10,50 horas presenciales

-Exámenes: 3,00 horas

-Realización de un trabajo individual fuera del aula: 10,50 horas no presenciales.

-Tutorías individuales para orientación personalizada y apoyo al estudio (en el despacho del profesor): 6,00 horas no presenciales.

De esta manera, las competencias genéricas y transversales que los alumnos adquieren se presentan en la tabla 1 en función de su grado de desarrollo.

Tabla 1 - Asignatura Regiones Turísticas Españolas: entrenamiento de competencias

COMPETENCIAS	1	2	3
Capacidad de análisis y síntesis			**x**
Capacidad de organizar y planificar			**x**
Conocimientos generales básicos			**x**
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión			**x**
Comunicación oral en la lengua nativa		**x**	
Comunicación escrita en la lengua nativa			**x**
Habilidades elementales en informática	**x**		
Habilidades para recuperar y analizar información desde			**x**
diferentes fuentes	**x**		
Resolución de problemas	**x**		
Toma de decisiones			**x**
Capacidad de crítica y autocrítica	**x**		
Trabajo en equipo	**x**		
Habilidades en las relaciones interpersonales			**x**
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad			**x**
Compromiso ético		**x**	
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica			**x**
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental			**x**
Habilidades de investigación		**x**	
Capacidad de aprender			**x**

Capacidad de adaptación a nuevas situaciones			**x**
Capacidad de generar nuevas ideas		**x**	
Liderazgo	**x**		
Comprensión de culturas y costumbres de otros países	**x**		
Habilidad para trabajar de forma autónoma			**x**
Planificar y dirigir		**x**	
Iniciativa y espíritu emprendedor	**x**		
Inquietud por la calidad		**x**	
Inquietud por el éxito		**x**	

Fuente: Elaboración propia.

Las clases teóricas se vienen desarrollando mediante la explicación en el aula de los temas que componen el temario de la asignatura. Para ello se utilizan medios audiovisuales, bien sean preparados previamente por el profesor (presentaciones en power point), bien visionados de videos o diapositivas que sean adecuados y complementen la clase magistral. Por su parte, para las clases prácticas el profesor proporciona a los alumnos el material necesario. En ellas se realizan comentarios de texto, de datos estadísticos, de mapas o de otro tipo de materiales. Además se plantean otras actividades más específicas como la elaboración de un trabajo sobre una región turística siendo ésta la tarea fundamental que desarrollan los alumnos fuera del aula. Este trabajo se concibe como una labor de búsqueda de información, análisis, síntesis y valoración en el que los alumnos tienen que hacer referencia tanto a los aspectos geográficos, socioeconómicos y culturales de la región, como a sus recursos y productos turísticos, sin olvidar el análisis de la oferta y la demanda, y las políticas turísticas que le afecten, tanto las de ámbito nacional como las propias de cada Comunidad. Además, con este trabajo los alumnos realizan un seguimiento de la actualidad, es decir, de cualquier noticia que pudiera influir positiva o negativamente en el desarrollo de la región turística elegida.

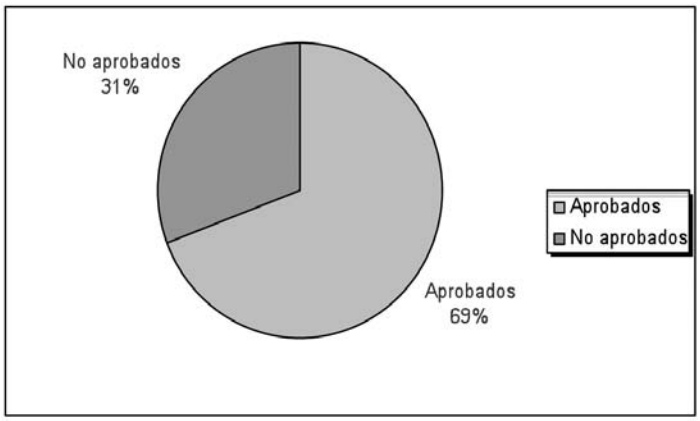
De cara a la evaluación del trabajo de los alumnos, los mecanismos de control y seguimiento desarrollados se sustentan en la realización de una prueba escrita o examen (componente principal de la evaluación, con una proporción del 60% de la nota final), la realización de prácticas de aula (suponen el 10%), valoración del trabajo realizado fuera del aula sobre una región turística (20%) y el interés y participación en clase (10%).

4.2. Balance general.

La experiencia acumulada en el transcurso de estos años nos permite establecer la siguiente valoración:

a) Como aspectos positivos de la experiencia destacan, por un lado, la capacitación de los alumnos en la adquisición de nuevos conocimientos de carácter geográfico relacionados con la actividad turística en las comunidades autónomas españolas y, por otro, el desarrollo de destrezas en la búsqueda, tratamiento y análisis de la información turística desde el punto de vista territorial y geográfico. Asimismo, se ha conseguido familiarizar al alumno con el manejo de la normativa autonómica en materia de turismo y su concreción en los distintos planes del sector. Igualmente se ha observado el interés por conocer la realidad de las diferentes regiones turísticas, lo cual se pone de manifiesto en una mayor participación e intervención de los alumnos en el aula.

Figura 3 - Resultados académicos sobre el total alumnos matriculados. Curso 07-08



Fuente: Universidad Actas oficiales de la Universidad de Sevilla (2009)

Con todo, los logros alcanzados se muestran en los resultados de los alumnos aptos sobre el total de presentados a los exámenes, con un 69% de media de aprobados por convocatoria (véase gráfico adjunto).

Otro de los hechos que ponen de manifiesto el interés que despierta la asignatura entre los estudiantes radica en el elevado número de ellos que la eligen como asignatura optativa (en torno al 90%, en algunos cursos incluso un porcentaje superior).

b) Sin duda, como aspecto negativo más relevante tanto para el alumno como para el profesor y con repercusión directa sobre la calidad docente, destaca la elevada ratio profesor/alumno que se sitúa en torno a 1/99. Ello dificulta la acción tutorial imposibilitando una relación fluida profesor/alumno y condicionando el tipo de actividades a desarrollar tanto en el aula como fuera de ella.

4.3. Propuestas de mejora para la asignatura en el nuevo Grado de Turismo

Como propuestas de mejora de cara al nuevo Grado de Turismo cabría mencionar el hecho fundamental de que esta asignatura incremente su carga en créditos. Ello entendemos que redundará en una mayor dedicación del profesor hacia el alumno, sobre todo teniendo en cuenta que en esta nueva distribución de créditos adquiere protagonismo el desarrollo de los trabajos tutelados.

En esta línea se propone que se adecuen las ratios profesor/alumno de modo que se posibilite una mayor calidad docente. Ello permitiría el desarrollo de actividades que hasta el momento no han podido realizarse o se realizan con grandes dificultades, tales como:

1.- Salidas de campo
2.- Iniciación a la investigación por parte del alumno
3.- Seguimiento de seminarios
4.- Mayor participación en clase
5.- Mayores facilidades para mantener una atención individualizada
6.- Posibilidades para la configuración de grupos de trabajo más reducidos y dinámicos

Asimismo, consideramos de interés dar cabida dentro de la programación prevista a actividades vinculadas con el uso de infraestructuras, servicios y nuevas tecnologías disponibles en el centro que pueden beneficiar el desarrollo de las tareas propuestas por el profesor fuera del aula. Ejemplo de ello puede ser el empleo de la plataforma virtual WebCT, el acceso a determinados recursos electrónicos disponibles en las bibliotecas del ámbito universitario y facilitar el empleo en el aula de equipos informáticos como instrumento básico para el alumno en el aula, entre otros.

5. ASIGNATURA "SISTEMA TURÍSTICO DE SEVILLA"

La intención del presente texto es exponer brevemente las iniciativas de innovación docente aplicadas en la asignatura Sistema Turístico de Sevilla, de la actual Diplomatura de Turismo, así como las posibles líneas de desarrollo futuras, centradas en el uso de metodologías activas de enseñanza a través del estudio de casos.

5.1. Datos generales de la asignatura

La asignatura "Sistema Turístico de Sevilla" se imparte actualmente en la Diplomatura de Turismo, de la Escuela de Estudios Empresariales y Turismo de la Universidad de Sevilla. Es asignatura optativa, de tercer curso, impartida en el primer cuatrimestre, y cuenta con 4,5 créditos.

En la actualidad se imparte en tres grupos, dos de mañana y uno de tarde, con un total de 249 alumnos**,** incluyendo los procedentes del Programa Sócrates-Erasmus. Cabe señalar que el hecho de ser impartida en clases de 90 minutos de duración facilita la aplicación de innovaciones docentes como el estudio de casos o el trabajo en común, al ofrecer una duración suficiente para ello, que sería difícil aplicar en unidades lectivas de sólo 60 minutos.

Esta asignatura, desde su inicio en la Universidad de Sevilla ha sido impartida por los firmantes, correspondiendo durante los primeros años en su totalidad al profesor Alfonso Fernández y sumándose recientemente las profesoras Estrella Cruz y Pilar Díaz. Todos ellos docentes del Área de Conocimiento de Análisis Geográfico Regional.

Asimismo, es importante resaltar que esta asignatura ha sido incluida en la propuesta del nuevo Grado en Turismo actualmente en proceso de verificación y posterior aprobación; nuevo Grado que previsiblemente comenzará en el próximo curso 2009-2010. En la propuesta, aprobada y elevada reglamentariamente por la Junta de Escuela del Centro, esta asignatura aparece como optativa de cuarto curso, con una asignación de 6 créditos ECTS. Con ello queda garantizada su continuidad de cara al futuro.

Los objetivos expresos de la asignatura son:

- Aproximar al alumno a los principales rasgos caracterizadores de Sevilla y su provincia, extrayendo conclusiones acerca de sus potencialidades en relación al turismo.
- Aprehender las pautas de distribución de las actividades turísticas en Sevilla, atendiendo a sus factores causales y elementos de diferenciación.

- Mostrar los principales problemas, especialmente desde el punto de vista territorial, del turismo en Sevilla; así como las propuestas de solución detectables.
- Acercar al alumno a las normativas e instrumentos de planificación vigentes que inciden en el desarrollo de las actividades turísticas en el ámbito considerado.
- En conclusión, presentar la interrelación entre turismo y territorio en Sevilla, en la diversidad de modalidades en la que ésta se presenta.

5.2. Objetivos de las actuaciones de innovación docente desarrolladas

Esta asignatura se incluyó desde el primer momento, de manera voluntaria por parte de sus profesores, en el Plan Piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, implantado desde hace varios años en la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla. Los objetivos específicos que se han planteado para la misma en este nuevo escenario han sido:

- Comprobar la eficacia de nuevas metodologías docentes que acerquen mejor al alumno a la realidad práctica de la actividad a la que se dirigen sus estudios.
- Reforzar el componente aplicado de la asignatura mediante una aproximación al contexto espacial y sectorial, en este caso el Sistema Turismo de Sevilla, en el que los alumnos deberán buscar su inserción profesional al finalizar su periodo de formación (en este sentido cabe recordar que, tanto en la actual Diplomatura como en el futuro Grado, esta asignatura se imparte en el último año).
- Desarrollar una serie de instrumentos y materiales didácticos, a partir del estudio de casos, que puedan servir para su aplicación en futuros cursos de la asignatura, y asimismo ser utilizados como modelos de metodologías docentes para otras asignaturas de esta u otra titulación.

5.3. Planteamientos de futuro

En el momento actual, los profesores de la asignatura se plantean una profundización en la mejora de las actividades docentes, basada fundamentalmente en el uso de metodologías activas de enseñanza a través del estudio de casos. Para ello se proponen como actuaciones docentes las siguientes:

- Elección de ejemplos reales de productos o actividades del Sistema Turístico de Sevilla que, por su representatividad respecto a las posibilidades y problemas del sector, sean útiles a los efectos docentes aquí tratados. A título de ejemplo, algunos podrían ser: el Parque Temático Isla Mágica, la Red de Haciendas Rurales de la Provincia de Sevilla, el río Guadalquivir como eje turístico de la ciudad, el sistema de uso público del Parque Natural Sierra Norte de Sevilla, el sistema museístico de la ciudad, o el flamenco como producto turístico en Sevilla, entre otros.

- Orientación a los alumnos, encuadrados en grupos de trabajo, hacia las fuentes de información necesarias para analizar el caso.
- Planteamiento a los alumnos de una aproximación metodológica para abordar el estudio del ejemplo real elegido.
- Invitación a un profesional del sector turístico de Sevilla a impartir una sesión docente relativa a los casos.
- Exposición en clase de las conclusiones de cada trabajo, y debate con el conjunto del alumnado.

5.4. Sistemas e instrumentos de evaluación

Estas actividades estarán sometidas a evaluación continua, a partir del contacto y el trabajo cotidiano con los alumnos participantes, que permitirá perfeccionar aquéllos aspectos metodológicos que se aprecie necesiten ser reforzados. Esta labor será posible al no tratarse de una actuación puntual en el tiempo, sino de un conjunto de acciones engarzadas a lo largo de un cuatrimestre. La temática prioritaria a la que se adscriben estas actividades es el Fomento del uso de metodologías activas de enseñanza, aunque también participa de otras, tales como el análisis y fomento de las distintas manifestaciones del trabajo en equipo, o el diseño de nuevas actividades docentes de carácter práctico y que fomentan la interdisciplinariedad.

La evaluación del rendimiento académico se realizaría a través de una doble vía. Por un lado, a través de una encuesta que responderían los alumnos participantes en los trabajos propuestos, en la que valorarían los conocimientos y competencias adquiridas en los mismos, así como las metodologías e instrumentos utilizados. Por otro, un informe de evaluación que realizarían los profesores responsables, a modo de Memoria Final de las actividades.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tras lo expuesto en las páginas anteriores se pueden extraer algunas conclusiones generales acerca de las actividades de innovación docente desarrolladas en las asignaturas analizadas:

- En primer lugar resulta evidente que existe un conjunto de experiencias de innovación docente de interés y perfectamente válidas para su aplicación a las nuevas asignaturas del Grado de Turismo, como la elaboración del dossier informativo, la realización de trabajos sobre artículos científicos, la realización de comentarios sobre mapas, textos, cuadros o gráficos, o la intensa utilización de fotografías y presentaciones visuales en las asignaturas más próximas a la Geografía Turística tradicional.

- En segundo lugar también hay que reconocer que se han detectado problemas comunes a muchas asignaturas, en especial el problema de la masificación de buena parte de los grupos (ratio profesor/alumnos), lo cual limita la posibilidad real de introducir determinadas actividades innovadoras que serían realmente interesantes para la mayoría de las asignaturas, como la organización de visitas técnicas a espacios turísticos para ver *in situ* lo explicado en clase, o la realización de tutorías más personalizadas.

- En tercer lugar y para finalizar, no se debe perder de vista que hemos acumulado un importante bagaje de innovación docente en nuestras asignaturas como consecuencia de la activa participación en el Proyecto Piloto de Implantación del Crédito Europeo en la Titulación de Turismo de la Universidad de Sevilla, lo cual debe servirnos de soporte y motivación para seguir trabajando en este sentido, siempre desde la perspectiva de que las actividades de innovación docente son un medio para conseguir la mejora de la actividad docente, no un fin en si mismo que monopolice dicha actividad y suplante otras competencias y responsabilidades que competen a un buen docente.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA (2005): *Libro Blanco de Turismo*.

Agueda Benito, A.C. (coords) (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea. Madrid.

Álvarez Rojo, V. (2004): *La enseñanza universitaria: planificación y desarrollo de la docencia*. EOS Universitaria. Madrid.

Álvarez, V., García, E., Flores, J., Romero, S. y otros (2003): *Guía para la planificación y ejecución de la docencia*. ICE Sevilla: Documento policopiado.

Asamblea General de la CRUE (2000): *Declaración de Bologna: adaptación del sistema universitario español a sus directrices*.

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

Santos Pavón, E. y González Relaño, R. (2007): "La Geografía y el sistema de créditos europeos en la Diplomatura de Turismo. El caso de la asignatura Planificación Territorial del Turismo", en *Innovación de los aprendizajes en la Titulación de Turismo*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 77-90.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA DOCENCIA DEL MARKETING

María Ángeles Revilla Camacho
Jesús Manuel López Bonilla
Departamento de Administración de Empresas y Marketing

Resumen

En este trabajo se plantea la utilidad de la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en problemas en la docencia del marketing. Los autores han aplicado esta metodología, durante dos cursos académicos, en los grupos de la asignatura Marketing Turístico, materia troncal impartida en el segundo cuatrimestre del primer curso de la Diplomatura en Turismo. Los resultados arrojan una mayor asistencia a clase de los alumnos, un mayor compromiso con la asignatura, reflejado en índices de asistencia a exámenes más elevados y una sensible mejora de los resultados académicos.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, con la inminente implantación de los nuevos planes de grado en la Universidad española, nos enfrentamos al reto de formar a nuestros alumnos en las competencias necesarias para desempeñarse profesionalmente.

Esto implica un rediseño completo de los programas docentes, de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y de los sistemas de evaluación. Se requiere del estudiante una mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, y se le exige una mayor dedicación e implicación con sus estudios.

La utilización de las nuevas tecnologías al servicio del estudiante y la necesaria vinculación, desde el inicio de la carrera, entre los contenidos de las materias y las competencias profesionales que se exigirán a los futuros egresados, se convierten en los principales objetivos de esta renovación docente. Ello implica un notable esfuerzo de todos, pero especialmente de los profesores, que debemos renovar nuestros programas y adaptar nuestras metodologías para cumplir con los parámetros que el Tratado de Bolonia nos exige.

En esta renovación metodológica, la Diplomatura en Turismo de la Universidad de Sevilla lleva mucho camino recorrido, pues está fuertemente implicada en la experiencia piloto de implantación del crédito europeo impulsada por la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Sevilla.

Desde sus inicios, hace ya más de cinco años, los profesores de Marketing Turístico han trabajado en la elaboración de programas enfocados a la adquisición

de competencias, han introducido nuevas metodologías docentes enfocadas al aprendizaje activo y se han formado en la utilización de las nuevas tecnologías de apoyo a la docencia. En este trabajo se pretende poner de manifiesto esta experiencia, especialmente en lo referente a la adopción de una metodología de aprendizaje basada en el trabajo colaborativo de los estudiantes, como es la resolución de problemas.

2. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS[14]?

El método del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60's. Esta metodología se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema.

En un curso centrado sólo en el contenido, el alumno es un sujeto pasivo del grupo que sólo recibe la información por medio de lecturas y de la exposición del profesor y en algunos casos de sus compañeros. Ante lo anterior, que aún es vigente en buena medida, surgió el ABP. En este modelo es el alumno quien busca el aprendizaje que considera necesario para resolver los problemas que se le plantean, los cuales conjugan aprendizaje de diferentes áreas de conocimiento. El método tiene implícito en su dinámica de trabajo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores benéficos para la mejora personal y profesional del alumno. El ABP puede ser usado como una estrategia general a lo largo del plan de estudios de una carrera profesional o bien ser implementado como una estrategia de trabajo a lo largo de un curso específico, e incluso como una técnica didáctica aplicada para la revisión de ciertos objetivos de aprendizaje de un curso.

Este aprendizaje cooperativo es una técnica educativa que se orienta predominantemente al desarrollo de individuos independientes, responsables y productivos. Con el aprendizaje cooperativo se puede obtener:

- Mayor rendimiento por parte del alumno.
- Mejores relaciones interpersonales.
- Mayor nivel de autoestima.
- Una autorresponsabilidad siempre creciente.
- Una reducción en el número de los problemas conductuales.

14. Extraído de El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en http://www.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf

- Una aplicación más frecuente de las habilidades del pensamiento.
- Un aumento de la motivación del alumno en relación con la institución educativa.

Cualquier curso normal, en un nivel del sistema educativo, contiene los elementos esenciales (alumnos, profesores, contenidos y microentorno), para constituirse en un grupo de aprendizaje cooperativo. Este se interesa primariamente en los logros que corresponden tanto a las personas como a todo el curso. El enfoque se desplaza de la competitividad individual hacia la superación general. A través del trabajo en grupos cooperativos, los alumnos escuchan a sus compañeros cuando intercambian información, analizan otras respuestas, se organizan para realizar las actividades, escriben las respuestas y los informes, cooperan con los otros miembros del grupo, aprenden a trabajar con miras a un logro común, obtienen progreso académico, mejoran las relaciones interpersonales, dinamizan el ambiente en las sesiones pedagógicas, aumentan el nivel de autoestima y motivación y encuentran oportunidades para aprender y practicar sus destrezas mentales.

El ABP es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta importante. Los alumnos trabajan en equipos de seis a ocho integrantes con un tutor/facilitador que promoverá la discusión en la sesión de trabajo con el grupo. El tutor no se convertirá en la autoridad del curso, por lo cual los alumnos sólo se apoyarán en él para la búsqueda de información. Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje del curso. A lo largo del proceso de trabajo grupal los alumnos deben adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo realizado en el grupo, desarrollando la habilidad de dar y recibir críticas orientadas a la mejora de su desempeño y del proceso de trabajo del grupo.

Dentro de la experiencia del ABP los alumnos van integrando una metodología propia para la adquisición de conocimiento y aprenden sobre su propio proceso de aprendizaje. Los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. En el ABP los alumnos pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades, tomando conciencia de su propio desarrollo.

Una de las principales características del ABP está en fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje, en el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método, los alumnos tienen además la posibilidad de observar en

la práctica aplicaciones de lo que se encuentran aprendiendo en torno al problema. La transferencia pasiva de información es algo que se elimina en el ABP, por el contrario, toda la información que se vierte en el grupo es buscada, aportada, o bien, generada por el mismo grupo.

3. LAS COMPETENCIAS DE MARKETING TURÍSTICO

Las competencias específicas son el conjunto de saberes y recursos científicos, técnicos y culturales que debe alcanzar el alumno. Como señala el Libro Blanco de Grado de Turismo, realizado por la ANECA, los contenidos de las distintas competencias se pueden elaborar en función de los siguientes tipos de conocimientos:

Aprender un saber: conocimientos basados en hechos, reglas, conceptos y teorías. Es la información necesaria para conocer la realidad y moverse en ella. Se refiere, especialmente, a los conocimientos disciplinares.

Aprender a hacer: conocimientos referidos a un conjunto de pasos, reglas y acciones encaminadas a obtener un resultado, es decir, "el saber hacer algo". Se refiere, sobre todo, a los conocimientos profesionales.

Aprender a desarrollar actitudes: conocimientos referidos a las actitudes.

En el marco del desarrollo de las competencias específicas del área de conocimiento de marketing, adaptados al turismo, podemos encontrar que los conocimientos disciplinares y profesionales se estructuran en los siguientes bloques: (1) definir objetivos, estrategias y políticas comerciales; y (2) tener una marcada orientación hacia el cliente. Con respecto a las competencias genéricas, la asignatura que impartimos tiene planteadas las siguientes:

Tabla 1- Competencias genéricas

Competencias	Valoracion			
Referencia	1	2	3	4
Capacidad de análisis y síntesis			✓	
Capacidad de organizar y planificar			✓	
Conocimientos generales básicos	✓			
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión		✓		
Comunicación escrita en la lengua nativa		✓		
Habilidades elementales en informática		✓		
Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes			✓	
Resolución de problemas			✓	
Toma de decisiones			✓	
Capacidad de crítica y autocrítica			✓	
Trabajo en equipo			✓	
Habilidades en las relaciones interpersonales		✓		
Habilidades para trabajar en grupo			✓	
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario	✓			
Compromiso ético	✓			
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica			✓	
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental	✓			
Habilidades de investigación		✓		
Capacidad de aprender			✓	
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	✓			
Capacidad de generar nuevas ideas		✓		
Comprensión de culturas y costumbres de otros países	✓			
Habilidad para trabajar de forma autónoma			✓	
Planificar y dirigir	✓			
Iniciativa y espíritu emprendedor	✓			
Inquietud por la calidad	✓			
Inquietud por el éxito		✓		

1: Se entrena dévilmente
2: se entrena de forma moderada.
3: Entrenamiento definitivo de la competencia(no se volverá a entrenare después.

4. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA NUEVA METODOLOGÍA

Las sesiones presenciales de la materia se han desarrollado prescindiendo por completo de la lección magistral, de tal modo que los alumnos han tenido que construir completamente su aprendizaje a través del trabajo cooperativo.

En concreto, y tras una breve descripción de los objetivos a alcanzar, se entrega a cada alumno una serie de cuestiones de contenido teórico o práctico relacionadas con la materia a aprender. Los alumnos deben organizarse en grupos y resolver estas cuestiones, para lo que cuentan con un tiempo limitado y el apoyo constante del profesor.

Transcurrido ese tiempo, se ponen en común las soluciones y se debaten las cuestiones que necesitan de una explicación adicional por parte del profesor. Todos

los materiales necesarios para el seguimiento de este método de aprendizaje se han puesto a disposición de los alumnos a través de la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla.

Este sistema ha permitido un mayor acercamiento al alumno interesado en trabajar, y ha permitido al profesor adaptarse a los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje de los distintos grupos de alumnos. También ha supuesto importantes inconvenientes, en su mayor parte derivados del número de alumnos, cercano a los cien, y de las molestias causadas por aquellos alumnos que no han querido o no han sabido trabajar de esta forma.

En cuento al análisis de los resultados académicos, hemos decidido establecer una comparación entre los resultados de la primera convocatoria ordinaria de la asignatura para los cursos 2005-06, 2006-07 y 2007-08. Los dos últimos son aquellos en los que se ha utilizado esta nueva metodología, mientras que en el curso 2005-06 se utilizó como metodología de enseñanza la lección magistral Los datos son los facilitados por la propia Universidad de Sevilla, a través de la Secretaría Virtual, y se presentan a continuación de forma resumida.

Tabla 2- Resultados académicos

Primera convocatoria ordinaria	2007-08		2006-07		2005-06	
Suspensos	40,45%	125	55,9%	161	55,19%	170
Aprobados	43,04%	133	33,68%	97	40,58%	125
Notables	14,89%	46	9,028%	26	4,221%	13
Sobresalientes	1,294%	4	1,389%	4	0%	0
Matriculas de Honor	0,324%	1	0%	0	0%	0
Totales presentados	**100%**	**309**	**100%**	**288**	**100%**	**308**
No presentados	35,5%	170	42,63%	214	39,84%	204
Totales		**479**		**502**		**512**

De estos datos podemos observar lo siguiente:

- El número de alumnos matriculados en la asignatura desciende durante el período en un 6,5%, siendo más acusado el descenso entre los dos últimos años, en los que se ha aplicado la nueva metodología. Esto indica un menor

número de repetidores matriculados y una mayor tasa de éxito.

- El porcentaje de alumnos que no se presentan al examen ha disminuido un 10,9% en el período, lo que viene a confirmar el mayor compromiso asumido por el alumno con la materia. Además, debemos recordar que los alumnos que se presentan a examen saben ya que no pueden renunciar a la convocatoria, lo que viene a reafirmar ese mayor interés por la disciplina.
- El porcentaje de suspensos sobre presentados a examen disminuye un 26,7% en estos dos años, indicativo del mayor grado de éxito desde que se aplica esta metodología.
- Es importante destacar que este menor número de suspensos se refleja en un mayor índice de aprobados (6,06%), pero que tiene un efecto mayor en las mejores calificaciones, creciendo los notables en un 252,84%, los sobresalientes en un 1190% y las matrículas de honor un 224%.

5. CONCLUSIONES

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es quizá uno de los métodos de enseñanza con menor arraigo en la Universidad española, más centrada en metodologías de aprendizaje enfocadas en el docente, como es el caso de la lección magistral.

Sabemos que el camino que toma el proceso de aprendizaje convencional se invierte al trabajar en el ABP. Mientras tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.

Esto implica que los alumnos, desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajen de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores. Estas competencias difícilmente podrían adquirirse con el método de la lección magistral.

Por lo tanto, en estas actividades grupales los alumnos toman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo. Ello incide en su índice de asistencia a clase, en su interés por participar aportando su punto de vista y, en definitiva, en un mejor ambiente en el aula. Además, los resultados mejoran tanto en número de alumnos presentados a examen, como en índice de aprobados. Es relevante también la mejora sustancial de las calificaciones, obteniéndose importantes crecimientos en los notables y sobresalientes.

Por todo lo anterior, se considera que esta forma de trabajo representa una alternativa congruente con el modelo del rediseño de la práctica docente planteado por el Tratado de Bolonia. Un método que además resulta factible para ser utilizado por los profesores en la mayor parte de las disciplinas y que, en nuestro caso, ha repercutido favorablemente en el rendimiento académico de los estudiantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, A., AMAYA, H. Y ESPINOSA, E. (2001): "Trabajo cooperativo. Una técnica pedagógica de gran impacto", Revista de Ciencias Humanas, nº 26. https://www. Revista No26Ciencias Humanas.htm

AMORÓS POVEDA, LUCÍA: El Guión en la Elaboración de Hipermedia para la Enseñanza a Distancia. www.ucv.ve/edutec/Ponencias/5.doc

ARES CASAL, J.M. (2005): Desarrollo de un sistema e-learning basado en teorías pedagógicas constructivistas y gestión del conocimiento. Informe final proyecto EA2005-0049.

BARTOLOME, A (1994). Sistemas Multimedia en Educación. En F.Blázquez y Alt. (1994). Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación. Sevilla: Ediciones Alfar. pp. 40-46. http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/multimedia_94/index.html

BARTOLOME, A. (2001). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? En Crítica, LII (num. 896) pp. 34-38. http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolomeSPcritica02.pdf

BARTOLOMÉ, A. (2004): Blended learning. Conceptos básicos. Revista Píxel-Bit, nº 24. http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm

CABERO, J. (ed): Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Madrid, Síntesis, 137-158.

MARQUÈS GRAELLS, 2000 (última revisión: 7/01/06): Impacto de las Tic en educación: funciones y limitaciones. http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm

RODRÍGUEZ, I. Y RYAN, G. (2001): Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades. Revista Iberoamericana de Educación, nº 25.

SAMPEDRO NUÑO, ET AL. (2004): Procesos implicados en el desarrollo de materiales didácticos reutilizables para el fomento de la cultura científica y tecnológica. RED. Revista de Educación a Distancia. http://www.um.es/ead/red/M3/

SANTÁNGELO, H.N. (2000): Modelos Pedagógicos en los Sistemas de Enseñanza no Presencial basados en Nuevas Tecnologías y Redes de Comunicación. Revista Iberoamericana de Educación, número 24.

EXPERIENCIA DE ADAPTACIÓN AL EEES: EVALUACIÓN Y RENDIMIENTO EN LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DE MARKETING DE LA DIPLOMATURA DE TURISMO

Jesús Manuel López Bonilla
Mª Angeles Revilla Camacho
Departamento de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados

Resumen

La asignatura de Fundamentos de Marketing de la Diplomatura de Turismo de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales viene adoptando las Experiencia Piloto de Implantación del ECTS desde el curso académico 2005-06. El presente capítulo se ha centrado en la evaluación innovadora que ha desarrollado la asignatura ante los cambios de modelo educativo que conlleva la Convergencia Europea. Pero también se ha tratado de analizar el rendimiento de los alumnos con el sistema de evaluación propuesto en la asignatura en los últimos cuatro años. Se ha comprobado que los alumnos obtienen un claro beneficio de la aplicación de nuevos sistemas de evaluación basados en la realización de actividades que complementan el examen tradicional.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad española está inmersa actualmente en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ya hay algunas universidades que han empezado a impartir los primeros títulos de Grado, que fueron aprobados en España en 2008. Asimismo, en Andalucía se acaban de aprobar los primeros títulos de Grado, siendo uno de ellos el Grado en Turismo.

La Junta de Andalucía ha promovido el proceso de adaptación al EEES en el ámbito de las universidades andaluzas, empleando para ello distintos mecanismos, entre los que destaca la Experiencia Piloto de Implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Como afirman Casanueva y Vázquez (2007), la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla ha manifestado, desde hace algunos años, su compromiso con el proceso de convergencia europea de la educación universitaria en los estudios de turismo en Andalucía. De acuerdo con estos autores, la Experiencia Piloto de Implantación del ECTS en la Titulación de Turismo se plantea como una oportunidad de cambiar, de innovar y de aprender, siendo su objetivo principal la generación de diferentes propuestas para seleccionar las mejores prácticas que puedan conformar la metodología futura de las

distintas asignaturas de la titulación cuando se implanten definitivamente los nuevos estudios de turismo.

El Espacio Europeo de Educación Superior conlleva una serie de transformaciones importantes que implica, entre otros aspectos, un modelo de aprendizaje basado en competencias y una mayor orientación hacia el alumnado. Este modelo de aprendizaje necesita, a su vez, del desarrollo de técnicas de evaluación más innovadoras. Martínez y Crespo (2007) subrayan que los cambios que se avecinan en la función docente universitaria suponen una profunda revisión del proceso de evaluación, que se antoja como marco dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Dochy, Segers y Dierick (2002) indican que la innovación educativa no es posible sin plantear importantes cambios en la evaluación. Brown (2003) sugiere que la evaluación es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje, que debe ser entendida como una parte de un sistema y no como un elemento extra que cierra un proceso.

El presente capítulo describe el sistema de evaluación propuesto en la asignatura Fundamentos de Marketing de la Diplomatura de Turismo que se imparte en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, en el marco de la Experiencia Piloto de Implantación del ECTS. Y, además, se trata de analizar el rendimiento académico de los alumnos ante este sistema de evaluación a través de las calificaciones obtenidas en distintos cursos académicos desde la puesta en práctica de esta experiencia piloto de adaptación al EEES.

2. EN TORNO A LA EVALUACIÓN INNOVADORA

Una buena evaluación de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes es un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje y todos los implicados deben confiar en un sistema evaluativo que, además de ser visto como justo, sea gestionable y apropiado (Brown, 2003). En este sentido, Boud (1988) indica que los métodos y requisitos de la evaluación son probablemente los factores más influyentes en cómo y qué aprenden los estudiantes, siendo incluso más importante que el impacto de los materiales de enseñanza. Gibbs (2003) defiende también la evaluación como el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en que los estudiantes responden a los cursos y se comportan como alumnos.

Sin embargo, en contraposición con el acuerdo general de que la evaluación es algo mucho más amplio y complejo que un examen o una calificación, Porto (2006) constata que en la práctica real de la mayoría de las aulas universitarias se sigue considerando que evaluar consiste en atribuir una calificación en función del modo como se ha realizado una prueba, lo que se aleja bastante de lo que se defiende desde una perspectiva más pedagógica.

Brown (2003) advierte que los métodos de evaluación tradicionales no son suficientemente buenos para conseguir lo que se desea, así que resulta necesario pensar radicalmente sobre las estrategias de evaluación que afronten las condiciones cambiantes de la educación superior a nivel internacional. Pero, como señala esta autora, muchos profesores están empezando a ser conscientes de la existencia de un abanico muy amplio de métodos de evaluación, que están infrautilizados en muchas casos debido a la ignorancia o al temor de utilizarlos. Siguiendo a esta autora, se comentan algunas de las técnicas y herramientas empleadas en la evaluación.

- Autoevaluación. Los estudiantes reconocen lo que es un buen trabajo independientemente de las circunstancias, lo que permite ayudarles a aprender con mayor efectividad y a adquirir habilidades personales de evaluación.
- Evaluación por los compañeros de estudio. Los estudiantes evalúan a otros estudiantes de su mismo curso académico, proporcionando una retroalimentación a sus compañeros y unas pautas del desarrollo de evaluación comparativa para ellos mismos.
- Evaluación basada en los grupos. Este método ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades interpersonales y la optimización de su tiempo.
- Programas negociados de aprendizaje. Se establecen a partir de contratos de aprendizaje en los que los estudiantes pueden negociar cómo progresan en los distintos apartados de la materia de estudio.
- Evaluación asistida por ordenador. Los estudiantes pueden recibir una rápida retroalimentación sobre sus respuestas a las pruebas propuestas.
- Evaluación basada en el lugar de trabajo. Se realiza fuera del campus universitario, es decir, en un lugar de trabajo real, siendo supervisada por el personal apropiado para ello.

Los métodos de evaluación tradicionales están basados sobre todo en los exámenes escritos al finalizar el programa educativo. Pero este tipo de evaluaciones está limitado por distintas razones. Como apunta Rice (2003), este formato de evaluación parece resultar ajeno a los factores más importantes que sostienen un aprendizaje eficaz. Este autor cita algunos de las desventajas de los exámenes escritos tradicionales, como son los siguientes: (1) los exámenes tradicionales no incrementan la motivación de los estudiantes en términos de lo que quieren aprender pero sí sus necesidades; (2) obstaculizan un aspecto relevante del aprendizaje en profundidad, como es la retroalimentación; (3) fuerzan normalmente a los estudiantes a aprender de forma superficial; (4) se suelen corregir de forma apresurada, tratándose la evaluación como algo más tangencial que central; y (5) no miden realmente los objetivos de aprendizaje que constituyen los propósitos de la educación universitaria.

Como subrayan Gessa y Rabadán (2009), la evaluación no debe basarse exclusivamente en calificar al alumno, sino que debe ser una práctica reflexiva propia del docente, que facilite la mejora del aprendizaje. En este sentido, la constatación de las consecuencias de la evaluación ha llevado a plantear aproximaciones evaluativas

que promuevan el aprendizaje del estudiante, dentro de la cultura de la evaluación para el aprendizaje (Villardón, 2006). La evaluación orientada al aprendizaje está basada en tres aspectos claves (Alvarez, 2008): (1) plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje; (2) involucrar a los estudiantes en la evaluación; y (3) ofrecer los resultados o retornos de la evaluación a modo de *feedback*.

Lógicamente, cada método de evaluación tiene sus ventajas y desventajas, aunque normalmente se cree que, como cita McDowell y Sambell (2003), una variedad más amplia de métodos evaluativos puede proporcionar una representación más exacta del conocimiento y aprendizaje de los estudiantes. Birenbaum (1996) aboga por un cambio de cultura evaluativa, basada en la integración de evaluación, aprendizaje y enseñanza, reemplazando la idea de la prueba como una función separada que se materializa una vez finaliza la enseñanza y el aprendizaje. Esta autora vislumbra también el cambio de papel que desempeña el alumno, adquiriendo una participación más activa tanto en el aprendizaje como en la evaluación. Precisamente, estos indicios y tendencias son los que hoy en día se proponen como una realidad en nuestro cambio de modelo educativo a través de la adaptación al espacio europeo universitario.

McDowell y Sambell (2003) explican que existen razones convincentes para entender y aceptar una innovación en la evaluación por parte de los estudiantes, ya que suelen acoger bien una forma de evaluación que les parece más justa, que les permita tener una carga de trabajo razonable y que quizás se relacione con el 'mundo real' midiendo lo que ellos perciben como un aprendizaje genuino. Para realizar una evaluación innovadora es necesario implicar a los estudiantes y compartir con ellos las intenciones y la implantación de los nuevos métodos evaluativos. La evaluación innovadora puede suponer unos beneficios significativos pero también puede conllevar sus riesgos.

Las autoras mencionadas anteriormente sugieren unas guías útiles en el desarrollo de una evaluación innovadora, que describimos brevemente a continuación.

1. Considerar cuidadosamente la carga de trabajo del estudiante. El tiempo de trabajo del alumno es muy difícil de calcular, pero se puede estimar a partir de la experiencia obtenida del *feedback* de los estudiantes.
2. Adoptar medidas para mantener la motivación. Es necesario comunicar aspectos concretos de la evaluación, como normas y fechas de entrega, con idea de favorecer tanto la ayuda como la tensión necesarias en el desempeño del alumno.
3. Introducir con cuidado una nueva forma de evaluación. Hay que contrarrestar las reacciones negativas de los estudiantes, discutiendo con ellos experiencias anteriores sobre evaluaciones tradicionales.
4. Establecer unas guías y unos marcos claros. Es una referencia que actúa como red de seguridad para evitar malas interpretaciones de los alumnos.

5. Ayudar a los estudiantes a entender los criterios de evaluación. Esto resulta ser un beneficio potencial de los alumnos ya que asimilan la forma de juzgar la asignatura que están estudiando.
6. Prestar mucha atención a los detalles y procedimientos organizativos. Puede que inicialmente la evaluación innovadora presente ciertas dudas sobre su organización que es preciso disipar de cara a los alumnos.
7. Prestar una atención particular al cómo y al por qué se otorgan las calificaciones. La inexperiencia de usar nuevos métodos evaluativos puede limitar su desarrollo eficaz, por lo que hay que aprender de los propios alumnos para justificar las razones objetivas de lo que se evalúa.

De este modo, este tipo de guías sirve de ayuda para determinar de forma rigurosa la evaluación del alumno, que van encaminadas al desarrollo de su propio conocimiento de la materia de estudio. Como se puede apreciar, esta guía para la puesta en práctica de una evaluación innovadora puede favorecer una mayor implicación del estudiante en el proceso educativo y, a su vez, puede suponer una mejora de la calidad de su aprendizaje.

3. ADAPTACIÓN DE LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DE MARKETING AL EEES

La asignatura de Fundamentos de Marketing es de carácter obligatorio y pertenece al primer cuatrimestre del primer curso de la Diplomatura de Turismo que imparte la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla.

El desarrollo del programa de la asignatura está orientado hacia la adquisición de los conocimientos necesarios para realizar una correcta planificación de marketing. Para ello, se presta atención preferente a la definición de los conceptos básicos de la disciplina, así como a la aplicación de los mismos al sector turístico. Se pretende, por tanto, dotar al alumno de los conocimientos teóricos necesarios, fomentar la capacidad de razonamiento sobre cuestiones comerciales y desarrollar las habilidades necesarias para dar respuesta a los problemas de gestión del marketing en las organizaciones del sector turístico. En definitiva, se trata de acercar al alumno a las diferentes herramientas que intervienen en el proceso de gestión de marketing de las organizaciones.

Las competencias específicas de la asignatura se concentran en los contenidos que se detallan brevemente a continuación.

- COMPETENCIA 1 (Principal): definir estrategias, objetivos y políticas comerciales. Para el desarrollo de esta competencia se deberá saber definir los objetivos comerciales de la empresa, desarrollar y tomar decisiones sobre estrategias comerciales y establecer unas adecuadas políticas comerciales.

- COMPETENCIA 2 (Secundaria): convertir un problema empírico en un objeto de investigación y sacar conclusiones. El objetivo de esta competencia está dirigido a la resolución de problemas y a familiarizar al alumno con la identificación y manejo de las distintas variables necesarias para el análisis.

En concreto, estas competencias se asocian con los siguientes aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales:

1.1. Conocer las teorías y conceptos básicos en marketing turístico, como demanda, comportamiento del consumidor, mercado, entorno, etc.

1.2. Conocer las herramientas y aplicaciones básicas de la disciplina como el plan de marketing.

1.3. Aplicar las teorías y conceptos básicos sobre oferta y demanda a los diferentes tipos de empresas, destinos y mercados turísticos.

1.4. Identificar situaciones y realidades en que se encuentra inmerso el sector.

1.5. Escuchar atentamente y apreciar las aportaciones de los demás.

1.6. Defender el punto de vista personal con argumentos lógicos, respetando las distintas opiniones del resto.

1.7. Mantener una actitud intelectual abierta, cuestionando de forma razonada todo aquello que genere dudas.

En cuanto a la metodología utilizada para adquirir estas competencias, se va a fomentar la participación de los alumnos en el desarrollo de los contenidos teóricos. En las horas de clase presencial, se hará una puesta en común de las dudas de los alumnos y se resolverán las cuestiones que necesiten de una aclaración adicional. Además, se propondrán actividades de aplicación práctica de los conceptos estudiados, tales como casos, preguntas de discusión o comentarios de noticias de actualidad del sector.

La realización de casos teórico-prácticos representa el eje principal sobre el que se asentará la dinámica de clase. Este método obliga a la realización de un trabajo analítico en el que los alumnos se enfrentan ante una situación que refleja la realidad comercial de una empresa turística. Se pretende con ello que el alumno desarrolle la capacidad para identificar problemas y tomar decisiones adecuadas. Además, se incorpora también la resolución de problemas, que permitirá la aplicación numérica de los conceptos teóricos estudiados.

3.1. Sistema de evaluación en la asignatura

La evaluación del alumnado que se ha practicado en la asignatura de Fundamentos de Marketing de la Diplomatura de Turismo se ha basado en exámenes escritos tradicionales desde los inicios de esta titulación en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. Hay que decir que estos exámenes han estado compuestos de distintos formatos para tratar de abarcar el nivel de conocimiento de los alumnos, evitando en lo posible los riesgos de un único tipo de examen. Así, en los primeros cursos académicos se proponían exámenes que constaban de tres formatos distintos: preguntas tipo test, descripción de transparencias y resolución de casos. Posteriormente, se fue descartando el segundo de los formatos citados para quedarnos con dos ejercicios basados en las preguntas tipo test para evaluar los conocimientos teóricos y en un caso que evaluara los conocimientos prácticos.

Una vez que la asignatura ha iniciado su andadura en la Experiencia Piloto de Implantación al ECTS, desde el curso 2005-06, se ha cambiado drásticamente el sistema de evaluación. Así, se han incorporado varios métodos evaluativos que se han combinado conjuntamente con los exámenes escritos tradicionales. Estos métodos se han agrupado bajo una misma denominación identificada con el término de actividades no presenciales, dado que se ponen en funcionamiento para motivar el aprendizaje del alumno fuera del aula, con la asistencia del profesor.

Tabla 1 – Evaluación innovadora en Fundamentos de Marketing

CURSO	ACTIVIDAD NO PRESENCIAL	TIPO	PUNTOS
2005-06	Preguntas de análisis y discusión	G	1
	Plan de marketing	G	2,5
2006-07	Preguntas tipo test	I	1
	Análisis y diagnóstico de Sevilla como destino turístico	G	2,5
2007-08	Curso Información bibliográfica	I	1
	Búsqueda de información	I	0,5
	Caso práctico 1	G	0,75
	Caso práctico 2	G	0,75
2008-09	Curso Información bibliográfica	I	1
	Búsqueda de información	I	0,5
	Caso práctico 1	G	1,5

Fuente: Elaboración propia

Como se disponía de más alternativas de evaluación, se optó por simplificar algo más estos exámenes tradicionales, manteniendo únicamente la resolución de casos. Pero los casos propuestos también sufrían cambios, ya que se pasaba de un caso amplio a dos o tres casos más breves, en los que se planteaba un equilibrio adecuado entre los conocimientos teóricos y prácticos que debería demostrar el alumnado. En la tabla 1 se recoge el sistema de evaluación propuesto a lo largo de estos últimos años. Como se puede apreciar, dicho sistema ha ido variando en los distintos cursos académicos por razones lógicas de adaptación al nuevo contexto educativo.

El sistema de evaluación actual, que se propone desde el curso 2007-08, se basa en tres tipos de actividades distintas que complementan al examen escrito tradicional. Estos tres tipos de actividades son los siguientes:

1) CURSO SOBRE FUENTES DE INFORMACIÓN EN TURISMO. Se valora exclusivamente la asistencia del alumno al seminario, que se imparte en la Biblioteca de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales por personal especializado, siendo su puntuación de 1 punto. Es una actividad individual.
2) REALIZACIÓN DE UNA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN SOBRE UNA MATERIA CONCRETO DEL TEMARIO: COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR TURÍSTICO. Se valora especialmente la adecuación de la búsqueda bibliográfica con lo aprendido en el curso sobre fuentes de información y su puntuación máxima a obtener por el alumno es de 0,5 puntos. También es una actividad que se desarrolla individualmente.
3) RESOLUCIÓN DE UN CASO PRÁCTICO SOBRE DIVERSAS PROBLEMÁTICAS COMERCIALES EN EMPRESAS DEL SECTOR TURÍSTICO. Se valora tanto los contenidos como el formato en la que se presenta la resolución del caso propuesto. La puntuación máxima a alcanzar es de 1,5 puntos y se trata de una actividad a realizar en grupo.

El sistema de evaluación contempla la posibilidad de poner en práctica la autoevaluación entre los propios alumnos. Esta opción aparece únicamente en la actividad a realizar en grupo. De esta manera, se otorga una calificación única y agregada para cada grupo de trabajo, siendo responsabilidad de los componentes del equipo el reparto de la misma en función del trabajo que cada miembro haya realizado, bajo la supervisión del profesorado.

La calificación final del alumno se obtiene ponderando el examen escrito con un 70% (en los dos primeros cursos fue de un 65%) y las actividades no presenciales con el 30% restante. La puntuación de las actividades no presenciales estaba dominada inicialmente por los trabajos realizados en grupo (G), pero progresivamente se ha

ido dando más valor a las actividades individuales (I) hasta quedar repartida a partes iguales entre los trabajos individuales y grupales. Por su parte, la participación de los alumnos en todos los cursos académicos desde 2005 hasta la fecha, en los que se ha desarrollado la experiencia piloto de adaptación al EEES, ha sido muy amplia, entre el 75% y el 80% de los alumnos matriculados y siendo conscientes de que la asignatura tiene, aproximadamente, un 25% de alumnos repetidores, que son los que en mayor medida se desvinculan con las aulas y con las actividades no presenciales.

3.1. Rendimiento académico de los alumnos

A modo de contrastar los resultados derivados de la puesta en funcionamiento de un nuevo sistema de evaluación en la asignatura de Fundamentos de Marketing, en el contexto de la experiencia piloto de adaptación al EEES, vamos a observar las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante los distintos cursos académicos de implantación.

Tabla 2 – Alumnos que superan la asignatura

CONVOCATORIA	2005-06	2006-07	2007-08	D. Típica
Primera	44,03%	65,74%	45,51%	12,13
Segunda	71,17%	64,04%	81,32%	8,68
Tercera	47,06%	69,57%	73,33%	14,21

Fuente: Elaboración propia

En primer término, la tabla 2 recoge los porcentajes de alumnos que han superado la asignatura en cada una de las convocatorias anuales de los tres cursos académicos que se han completado totalmente. Se puede ver que hay una cierta irregularidad en los porcentajes de alumnos aprobados respecto a las distintas convocatorias. No obstante, la convocatoria segunda (en septiembre) presenta una menor dispersión a lo largo de los tres cursos académicos.

Tabla 3 – Resultados de los alumnos en primera convocatoria

CURSO	TIPO	CALIFICACIONES				
		Suspenso	Aprobado	Notable	Sobresal.	M.Honor
2005-06	Examen	68,26	23,31	7,58	0,84	0,00
	Total	54,49	34,55	10,39	0,56	0,00
	Difer.	-13,76	11,24	2,81	-0,28	0,00

2006-07	Examen	62,55	28,29	7,97	1,20	0,00
	Total	34,26	49,00	16,33	0,40	0,00
	Difer.	-28,29	20,72	8,37	-0,80	0,00
2007-08	Examen	79,56	14,47	5,03	0,94	0,00
	Total	55,97	34,91	8,18	0,63	0,31
	Difer.	-23,58	20,44	3,14	-0,31	0,31
2008-09	Examen	60,58	19,71	15,65	4,06	0,00
	Total	35,07	40,00	21,45	2,90	0,58
	Difer.	-25,51	20,29	5,80	-1,16	0,58

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se presenta los resultados de los alumnos con un mayor grado de detalle. Para ello, hemos preferido centrarnos en la convocatoria principal, es decir, la primera convocatoria, que es donde se puede apreciar de manera más fidedigna el nivel de implicación del alumno ante los requerimientos del sistema de evaluación propuesto. Esta tabla recoge los resultados académicos de las calificaciones de los exámenes escritos, así como de las calificaciones finales. Con lo cual, se compara en cierta medida el método de evaluación tradicional con el método evaluativo complementario, basado en el desarrollo de las actividades no presenciales.

Como se puede observar, los resultados de los alumnos mejoran ostensiblemente con la participación en las actividades no presenciales. De este modo, en todos los años disminuye el número de suspensos. Aunque el nivel de suspensos se reduce en menor proporción en el primer curso de la experiencia piloto (2005-06) que en el resto de los cursos académicos. En estos últimos tres cursos se ha conseguido disminuir el número de alumnos que estaban suspensos en examen en unos porcentajes elevados, que superan el 40% en los cursos 2006-07 y 2008-09. Asimismo, se aumenta considerablemente el número de alumnos que estaban calificados como aprobados y que pasan a estar calificados como notables. Esto ocurre en los cuatro cursos analizados, pero destaca sobre todo el curso 2006-07. Además, se ha logrado alcanzar calificaciones de matrícula de honor en los dos últimos cursos académicos. Por último, cabe señalar que en cada uno de los cursos hay alumnos que obtienen una calificación de sobresaliente en examen pero que su nota final acaba siendo un notable, siendo este caso más habitual que el suceso contrario, es decir, que un alumno con notable en examen acabe su calificación final en sobresaliente. Sin embargo, no hay apenas casos en esta situación. Por ejemplo, en el curso 2007-08 se han encontrado tres casos en los que se pasaba de sobresaliente a notable como calificación final y en el curso 2008-09 se han dado otros cinco casos.

4. CONCLUSIONES

Desde el curso académico 2005-06 se viene impartiendo el programa de la asignatura de Fundamentos de Marketing de acuerdo con las pautas del Espacio Europeo de Educación Superior y en el marco de la Experiencia Piloto de Implantación del ECTS que ha llevado a cabo la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla.

El presente capítulo se ha centrado en el contexto de la evaluación innovadora que supone adoptar un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. En la asignatura de Fundamentos de Marketing se han realizado diversas propuestas de evaluación a lo largo de los últimos años. Como indican McDowell y Sambell (2003), un primer paso a la hora de introducir una evaluación innovadora debería ser la discusión con los estudiantes sobre los beneficios que les va a proporcionar. Un paso más sería ayudarles a entender los criterios de la evaluación, es decir, comunicarles la manera en que será juzgada su actuación. Sin una comprensión de estos criterios, los estudiantes pueden desviar sus esfuerzos y no aprender por los caminos que se desea.

Además de describir el sistema de evaluación propuesto en la asignatura de Fundamentos de Marketing, se ha tratado de valorar el efecto de dicho sistema evaluativo sobre el rendimiento del alumno. Así, se ha comprobado que los resultados de los alumnos se han beneficiado claramente de la realización de actividades no presenciales. Estas actividades son ventajosas para el alumno de cara a su calificación final, que esperamos también lo sea respecto a su mayor comprensión de la materia de estudio. Pero esto debería ser estudiado con mayor profundidad para confirmarlo.

En el análisis del rendimiento de los alumnos se ha observado una elevada transformación de las calificaciones de suspensos en aprobados y de aprobados a notables. También se corrobora el aumento de posibilidades de obtener una matrícula de honor. En cambio, se ha encontrado un efecto discordante que proviene de las calificaciones de sobresaliente en examen, que se convierten, en algunos casos, en calificaciones finales de notable. Es más frecuente que se transforme un sobresaliente en un notable que lo contrario. Y esto ocurre en alumnos que han realizado las actividades no presenciales y, además, que han obtenido unas valoraciones relativamente altas en la mayoría de estos casos. Afortunadamente, el número de alumnos en dicha situación es muy reducido, pero es necesario hacer un mayor seguimiento de estos resultados y, en su caso, corregir esta posible distorsión del sistema de evaluación.

En definitiva, la propuesta de evaluación de Fundamentos de Marketing, en el marco de la experiencia de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, sigue las pautas de una evaluación orientada al aprendizaje, aunque no abarca todos

sus fundamentos dada las limitaciones propias de una asignatura de primer curso y, sobre todo, de un proceso educativo en transición que requiere de recursos e infraestructuras para poderlo materializar de manera completa.

5. REFERENCIAS

Alvarez Valdivia, I. (2008): "Evaluación del aprendizaje: una mirada retrospective y prospective desde la divulgación científica", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272.

Birenbaum, M. (1996): "Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment", en M. Birenbaum y F.J.R.C. Dochy (eds.), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*, Kluwer, Dordrecht.

Boud, S. (1988): *Developing student autonomy in learning*, Kogan Page, London.

Brown, S. (2003): "Estrategias institucionales en evaluación", en S. Brown y A. Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad*, Narcea, Madrid.

Casanueva Rocha, C. y Vázquez Bermúdez, I. (2007): "La diversidad y la experimentación como claves de la innovación docente en turismo", en C. Casanueva e I. Bermúdez (coords.), *Innovación en los Aprendizajes de la Titulación de Turismo*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002): "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de la evaluación", *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 2, Nº 2, disponible en la web: http//redu.um.es/Red_U/2

Gibbs, G. (2003): "Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje", en S. Brown y A. Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad*, Narcea, Madrid.

Gessa Perera, A. y Rabadán Martín, I. (2009): "La participación del alumno en la evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior. Una experiencia en estudios empresariales", en F.J. Cossío (coord.), *Administrando en entornos inciertos*, XXXIII Congreso Anual de AEDEM, Sevilla.

Martínez Lirola, L. y Crespo Fernández, E. (2007): "La evaluación en el marco del EEES: el uso del portfolio en Filología Inglesa", *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 2, disponible en la web: http//redu.um.es/Red_U/2

McDowell, L. y Sambell, K. (2003): "La experiencia en la evaluación innovadora", en S. Brown y A. Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad*, Narcea, Madrid.

Porto Curras, M. (2006): "La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas", *Educatio Siglo XXI,* 24, 167-188.

Rice, P. (2003): "¿Por qué evaluar de un modo innovador?", en S. Brown y A. Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad*, Narcea, Madrid.

Villardón Gallego, L. (2006): "Evaluación del aprendizaje para promover al desarrollo de competencias", *Educatio Siglo XXI,* 24, 57-76.

DEL 'ENSEÑÁ' AL 'QUE APRENDAN'. INNOVACIÓN Y APRENDIZAJE EN ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS

Cristóbal Casanueva Rocha
Ángeles Gallego Águeda
Departamento de Administración de Empresas y Marketing

Resumen

La innovación docente parece especialmente difícil en el caso en que se trabaja con grupos numerosos de alumnos. Este trabajo presenta la experiencia de una innovación incremental en el área de organización de empresas aplicada al turismo y sus resultados con grandes grupos. Se trata de una propuesta basada en el aprendizaje casi autónomo por el alumno a partir de una mezcla adecuada de herramientas: el aprendizaje basado en problemas, combinado con el método del caso, un sistema interactivo de preguntas y respuestas en clase (Educlick), el visionado y debate de películas cinematográficas, el uso de una plataforma virtual en todas sus posibilidades y la creación de un generador de preguntas tipo test como instrumento de autoaprendizaje para los alumnos.

1. INTRODUCCIÓN

La innovación está relacionada con lo nuevo, con la introducción de novedades. Innovar es cambiar. En el ámbito de la empresa se suelen diferenciar entre innovaciones de producto e innovaciones de proceso (Damanpour, 1991). La innovación en producto supone la creación de nuevos productos y servicios o la mejora en los ya existentes. Las innovaciones en proceso son la aplicación de nuevos procedimientos tecnológicos y administrativos o la mejora en los utilizados previamente, normalmente para permitir una mayor productividad, una mayor racionalización o un ahorro en costes. También se suele distinguir entre innovaciones radicales e incrementales. La innovación radical supone unos productos, unos servicios o unos procesos totalmente nuevos, la tecnología en la que se basa el cambio es muy diferente a la preexistente. Son algo nuevo para el mundo. La innovación incremental supone una mejora en los productos, en los servicios o en los procesos preexistentes. Suponen pequeños cambios que añaden valor para el cliente.

En el ámbito de la enseñanza universitaria las innovaciones de producto o el servicio que se presta, esto es, en los estudios que se imparten en la misma, son poco

frecuentes cuando son profundos. Los títulos universitarios apenas cambian en ciclos muy largos y la aparición de títulos nuevos no es significativa. Este panorama parece que va a sufrir un vuelco muy importante con el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior en la enseñanza de postgrado, con unos estudios de especialización que pueden resultar ser bastante dinámicos. Por tanto, las innovaciones radicales en producto brillan por su ausencia, aunque en ellas puede estar la clave de la ventaja competitiva de muchas universidades frente a otras en el medio y largo plazo. Es un entorno mucho más proclive a las innovaciones incrementales en el producto. Es decir, a la introducción de pequeñas, pero constantes mejoras en los estudios que se imparten. Un elevado número de cambios de tipo incremental se dan en el ámbito de las diferentes asignaturas que componen un título, sea de grado o de postgrado. Estos cambios que afectan al producto están ligados principalmente a los objetivos y a los contenidos de las asignaturas. Suelen estar encaminados a una adecuación de lo enseñado a las competencias necesarias para el desempeño profesional futuro de los alumnos o a una introducción de las novedades y de los avances que se han producido en ese campo concreto del saber (siguiendo el importante objetivo de la institución universitaria de difundir el nuevo conocimiento que ella misma crea a través de la investigación).

Siendo interesantes las innovaciones en producto, sean radicales o incrementales, las innovaciones en proceso, en la forma en que se presta el servicio docente universitario, juegan y jugarán un papel esencial en el proceso de aprendizaje de los alumnos, en las posibilidades que se les brinda de adquirir una serie de competencias específicas y generales para afrontar con éxito su futuro profesional y personal y en el propio posicionamiento educativo, competitivo e intelectual de cada universidad (incluso de cada uno de sus centros y departamentos). Se trata de introducir cambios en el cómo se enseña. Así que los aspectos metodológicos están en el centro de este tipo de innovaciones docentes. Las innovaciones radicales en el proceso de enseñanza y aprendizaje son posibles, pero quizá todavía más escasas que las innovaciones radicales en producto antes mencionadas. Éste es el campo más adecuado para las innovaciones incrementales. Para que se produzcan procesos de mejora continua en el cómo se produce ese proceso de transmisión y transformación del saber y del conocimiento en los alumnos que entran y salen de las aulas y los laboratorios universitarios (Fernández, 2005).

En estas páginas se describe un proceso de innovación incremental en las metodologías utilizadas en la enseñanza de organización de empresas en los estudios de turismo. El punto de partida era un sistema de enseñanza tradicional, basado en la lección magistral y que pretendía, con el esfuerzo de los profesores en sus exposiciones, en la motivación de los alumnos y en los materiales complementarios que se utilizaban, enseñar adecuadamente la materia. Hacer pasar los conocimientos de la manera más afortunada (muchas veces, más acelerada) a los estudiantes de

turismo. El uso de una metodología docente tradicional parecía estar suficientemente justificada por el gran número de alumnos que seguían la asignatura y que componían cada grupo. Las nuevas ideas docentes no parecían muy apropiadas para trabajar con grupos numerosos. En definitiva se hacía fuerte la premisa de que en grupos grandes no se puede innovar. Pero en el momento que este prejuicio se desechó por parte de los profesores responsables comenzó a caminar un proceso paulatino y continuo de cambio que ha acabado transformando la enseñanza de varias asignaturas empresariales en los estudios de turismo. Los cambios, las innovaciones, se han introducido paso a paso, curso a curso, evaluando cada uno de los pasos que se daban y volviendo atrás sobre algunos de ellos. Al cabo de seis años enseñar ha dejado de ser importante para estos profesores. Ahora lo importante es lo que los alumnos aprendan. El objetivo era cambiar el sistema de enseñanza tradicional, basado en la lección magistral, a otras formas de aprendizaje más activas para los alumnos, y esto en grupos muy numerosos. El diseño y el desarrollo de las asignaturas implicadas se realizan para guiar al alumno en la asimilación de saberes, de conocimientos y de competencias, que tiene que trabajar y gestionar él mismo. Visto desde una perspectiva sincrónica, la comparación del punto de partida y de la situación actual podría ser considerada una innovación radical, pero seguro que ese hubiera sido el camino seguro hacia el fracaso.

En los siguientes apartados se desarrolla el proceso de innovación docente en una de las asignaturas antes mencionadas, Organización y gestión de empresas en la titulación de turismo, y se valoran los resultados obtenidos con la experiencia. El siguiente apartado explica el contexto del cambio, el tercer apartado lo describe detenidamente en varios subapartados, en el cuarto se evalúan los resultados obtenidos y el último se dedica a las conclusiones.

2. EL CONTEXTO DEL CAMBIO

La innovación realizada y su valoración se enmarcan en la Experiencia Piloto de implantación del crédito europeo en la Titulación de Turismo que se viene realizando desde hace seis cursos en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. La filosofía que subyace en los planteamientos de este centro respecto a la convergencia europea es la generación de un número importante y variado de innovaciones docentes en diferentes asignaturas y áreas de conocimiento de forma que se pudiesen valorar de manera continua por los propios profesores, por la institución y por los alumnos, de manera que se detectaran un conjunto de innovaciones exitosas y realizables y se evaluaran sus posibilidades de generalización en el futuro. Además se pretendía que el propio proceso innovador estuviera también controlado, de manera que se obtuviera como salida final una suerte de catálogo de

buenas prácticas en cuanto a los procesos de innovación universitaria (Casanueva y Vázquez, 2007a).

Después de varios cursos participando activamente en la Experiencia Piloto de implantación del crédito europeo en la Titulación de Turismo (desde la elaboración de la guía común para todas las universidades andaluzas hasta la puesta en práctica durante varios cursos), se pensó que se podría introducir una innovación mayor en la asignatura Organización y gestión de empresas.

La asignatura de "Organización y Gestión de Empresas" es anual, troncal y permite la obtención de 9 créditos de la Diplomatura de Turismo. Suele tener unos 400 alumnos matriculados, de los cuales unos 350 lo son en primera matrícula. Estos alumnos se agrupan en cuatro grupos o clases, con lo que resulta una media de unos cien alumnos por grupo, aunque la asistencia es de alrededor de ochenta en los grupos de mañana y de unos cincuenta en los de tarde. Imparten dicha asignatura tres profesores que están coordinados por una guía docente común, por lo que la diferencia entre los sistemas de enseñanza y evaluación entre grupos son prácticamente inexistentes.

Antes del cambio derivado de la experiencia piloto y de los procesos de innovación docente, alrededor de un 70% del tiempo de la asignatura se invertía en la explicación por parte del profesor del material teórico de una forma clásica, hasta completar los 11 temas que constituyen el programa. El 30% del tiempo restante se dedicaba a la corrección de casos prácticos que el alumno había elaborado previamente, y que le daban la oportunidad de aumentar su nota global en la asignatura hasta en un punto. Esta materia teórico-práctica era objeto de un examen también dividido en dos partes. Con el cambio, dentro de los márgenes que concede la experiencia piloto del Crédito Europeo, esta asignatura destina un 77% de las semanas lectivas a la docencia tradicional, y un 23% de las mismas a la realización de otras actividades que se comentarán en el siguiente apartado. La nota del examen vale ahora el 80% del conjunto de la evaluación.

3. LA INNOVACIÓN EN ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE EMPRESAS

Aunque los cambios que se han producido en la asignatura han sido paulatinos (se trata de una innovación incremental), se describe a continuación el último estadio de la misma, que ha sido fruto de un proceso continuo de experimentación, evaluación y corrección a lo largo de varios cursos. En realidad, el producto docente final está constituido por una mezcla, por una miscelánea, de diferentes actividades académicas todas ellas centradas en el aprendizaje del alumno. Se ha descartado de forma casi radical la enseñanza tradicional. Se ha cambiado el papel del profesor desde el de

sabio que hacía un discurso más o menos inteligible por sus alumnos al del guía o maestro que acompaña al alumno en un proceso que se puede definir básicamente como de autoaprendizaje.

El aprendizaje de los alumnos de la asignatura se basa en una serie de herramientas, en un conjunto de métodos y en la labor de acompañamiento del profesor de la asignatura. Todo este proceso está perfectamente planificado y programado en el tiempo (el alumno es el responsable último de ajustar esta programación a sus tiempos, sus esfuerzos y sus capacidades, pero se pretende imprimir el ritmo más adecuado para el aprendizaje). Todo el esquema de aprendizaje se asienta en una unidad básica de contenido (normalmente corresponde a uno o dos temas de la asignatura). Esta unidad de contenido pretende cubrir una o varias competencias o subcompetencias de las asumidas por la asignatura para que el alumno complete todas las competencias específicas de la titulación. Este engarce entre unidades de contenidos, temas y competencias se hace explícito al alumno tanto en el programa de la asignatura como en las transparencias de las que dispone en la plataforma virtual.

Las distintas tácticas docentes que se emplean para adquirir dichas competencias en cada unidad de contenido también son conocidas con anterioridad por el alumno gracias al programa de la asignatura y es interesante para él en la medida en que su trabajo sobre ellas suele estar ligado directamente con su evaluación en la asignatura. Estas tácticas docentes son el aprendizaje basado en problemas (mejor una adaptación del mismo para trabajar en grandes grupos) para la enseñanza teórico-práctica, combinado con el método del caso, un sistema de aprendizaje interactivo basado en preguntas y respuestas a los alumnos en clase, el visionado y debate de películas cinematográficas, el empleo de una plataforma de enseñanza virtual para el aprendizaje que no requiere contacto directo con el profesor y un sistema de autoaprendizaje de los contenidos teórico-prácticos a través de un CD de evaluación. Los dos primeros se utilizan en clase, en el horario habitual y con el grupo-clase de cada alumno, el tercero se utiliza reuniendo a grupos mayores de alumnos sin tener en cuenta su asignación por clase debido a que requieren sesiones continuas de unas cuatro horas para ver y comentar cada película, y los dos últimos los emplean los alumnos para el aprendizaje en su casa o en su lugar de estudio fuera del aula.

3.1. El aprendizaje basado en problemas

Han sido descritos un número identificable de pasos en el Aprendizaje Basado en Problemas (Davis y Harden, 1999). Éste comienza con el escenario-problema que se suele presentar al estudiante sin que éste previamente se haya preparado estudiándolo. Los estudiantes, trabajando normalmente en grupos, analizan el caso e identifican términos y conceptos que no le son familiares. El profesor puede

facilitar información adicional a los estudiantes si la requieren. A continuación de este primer paso, hay un período para el estudio individual. Los estudiantes abordan el aprendizaje de los temas a través del acceso a recursos educativos. Cuando el grupo se reúne de nuevo, los estudiantes muestran lo que han aprendido y aplican dicho aprendizaje al problema del caso. El grupo de estudiantes puede que esté en condiciones de explicar totalmente el fenómeno identificado en el problema que muestra el caso, pero también es posible que surjan nuevos temas de aprendizaje que requieran de otros períodos de estudio individual. Una vez finalizado el estudio, el grupo sintetiza la explicación de la solución al problema del caso. Durante este paso, los estudiantes organizan el nuevo aprendizaje relativo al problema del caso, lo cual les servirá para saber qué se ha aprendido cuando un problema o situación similar se plantee después en la práctica profesional. El paso final del proceso del Aprendizaje Basado en Problemas es generalizar el aprendizaje a otras situaciones en las cuales el conocimiento, capacidades y actitudes aprendidas puedan ser aplicables.

La innovación docente que se planteó para la enseñanza de la organización de empresas en la titulación de Turismo, suponía diferentes cambios a este proceso lógico del Aprendizaje Basado en Problemas, intentando respetar su filosofía, pero adaptándola al contexto particular de grupos numerosos (hasta 130 alumnos) y a la combinación con otros métodos e instrumentos pedagógicos (casos, películas, manual, conferencias…). Antes del inicio de las clases, se preparó el material a utilizar en cada una de las sesiones y que consistió en un dossier que se reparte a cada grupo (de entre seis y ocho alumnos debido al gran número de estudiantes en clase) en cada sesión. Dicho dossier constaba de dos grandes bloques: el primero con una serie de cuestiones teóricas, referidas a la materia a impartir en la sesión; y el segundo, con un caso práctico (problema) en el que se muestra una situación sacada de las noticias que en ese momento sean de actualidad y relativas al tema que se está impartiendo, y que contiene una serie de cuestiones referidas al propio caso práctico, divididas en tantas sesiones como se articule cada tema. En la práctica se trataba de noticias de prensa sobre empresas turísticas o de páginas web de este tipo de empresas.

La dinámica seguida en cada sesión teórica, que tienen una duración de 90 minutos cada una, fue la misma: los alumnos veían en su casa la materia de la sesión siguiente, si bien se les dejó unos quince minutos para que volvieran a repasarlas al inicio de la sesión. Después, por grupos, tenían que responder a las cuestiones teóricas, respuestas que se pusieron en común para toda la clase, correspondiéndoles a cada grupo explicar su propia contestación a una de las cuestiones. En estos dos aspectos se invirtieron unos 30 minutos. Posteriormente, se pasó a responder en grupo las cuestiones correspondientes a la aplicación de la materia tratada en el caso práctico y, nuevamente, se procedió a la puesta en común de todos los grupos, siguiendo la misma dinámica que en la parte de explicación de la teoría. Este último

bloque, también tuvo una duración de 30 minutos. Todo este trabajo estaba orientado por los contenidos del tema y por la bibliografía recomendada. En este apartado hay que destacar la existencia de un manual de la asignatura editado expresamente para los alumnos de la misma.

Todo este trabajo de autoaprendizaje culmina con la última fase antes señalada de puesta en común donde el trabajo del profesor puede ser decisivo, en la medida en que tiene que ayudar a asentar conceptos y a capacitar a los alumnos para aplicarlos a situaciones reales. Diferentes transparencias que resumen los contenidos desarrollados y aprendidos por el alumno son un buen soporte para esta última fase y quedan a disposición de los alumnos en la plataforma virtual.

3.2. El aprendizaje con test: Educlick

Un segundo instrumento de aprendizaje en el aula por parte de los alumnos y con la guía del profesor es un sistema interactivo de preguntas y respuestas, con formato de test y bajo el soporte de un programa específico para gestionar el proceso, en este caso Educlick.

Metodológicamente se trata de que la adquisición de contenidos y de competencias por medio del Aprendizaje Basado en Problemas tenga un sistema de motivación y de aprehensión de los conocimientos complementario. Se basa en la realización de un grupo de preguntas tipo test (con el mismo formato y sistema de puntuación que luego se seguirá en la parte teórica del examen) sobre los contenidos desarrollados en cada sesión de trabajo (el número oscila entre 3 y 10 preguntas, dependiendo de los temas tratados). Los alumnos tienen la posibilidad de responder a las preguntas consultando con los compañeros o utilizando los medios de recuperar los contenidos de los que disponen (apuntes, manual, bibliografía…). A continuación se pasa a la votación de forma individual por cada alumno con el sistema electrónico interactivo que proporciona Educlick que permite que, por medio de un mando a distancia que tiene cada alumno y un receptor, llegue al ordenador la respuesta individual de cada alumno a cada cuestión. El sistema guarda estas respuestas y pueden ser organizadas o agregadas para diferentes tipos de análisis. Entre ellos, en la asignatura se utiliza para completar la evaluación del alumno con una valoración del 10% de la nota global de la misma.

Una vez que los alumnos han ‘votado’, han elegido su opción personal, se visiona la solución correcta y los resultados agregados de todo el grupo para cada una de las respuestas posibles. Esto permite una primera evaluación individual sobre el acierto o no de la respuesta, pero después se pasa a una explicación por alumnos y profesor de por qué era correcta la respuesta señalada y por qué eran incorrectas cada una de las demás. De esta forma se hace un repaso por las distintas alternativas sugeridas en la pregunta del test.

Figura 1 – Mandos y receptor del sistema Educlick

Figura 2 – Esquema de pregunta con sistema Educlick

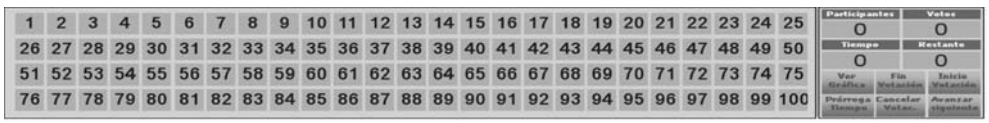
3.1.- El jefe de recepción tiene a su cargo sólo a tres recepcionistas, es un:

a)Directivo medio.

b)Directivo de primera línea.

c)Directivo de nivel intermedio.

d) Operario de recepción



3.3. Cine y cine-fórum

Fuera del ámbito de aprendizaje del grupo clase, fuera por tanto de la docencia más tradicional, se encuadra el aprendizaje de la materia de organización de empresas aplicada al turismo mediante el visionado y posterior debate guiado de películas cinematográficas. La agrupación de los alumnos para asistir a estas sesiones depende de sus propias preferencias. Esta actividad se basa en el visionado de películas de cine y el aprendizaje a través de las mismas de los contenidos de la materia. Para ello hay que realizar una adecuada selección de las películas (todas ellas relacionadas con empresas turísticas), hay que preparar unos materiales adecuados para que sirvan de guía para su visionado y posterior debate y hay que dinamizar una sesión de aprendizaje en grupo en forma de cine-fórum.

Los materiales que se le entregan al alumno antes del inicio de cada proyección están relacionados tanto con el tema que ilustra la película (que puede pertenecer a una o más unidades de contenido) como con ésta. Estos materiales consisten en

un mapa conceptual de la unidad de aprendizaje, un glosario de términos sobre la misma, una ficha técnica de la película y las preguntas que van a servir para generar el debate posterior al visionado.

Es un método ameno, dinámico, motivador y de eficacia contrastada para aportar conocimientos prácticos al alumno. Además permite contribuir a la formación integral del alumno, con la aportación de elementos culturales y de valores. El desarrollo de esta actividad ya ha sido experimentado en otras asignaturas afines y por el mismo equipo de profesores, particularmente en 'Cine y gestión de empresas', como actividad formativa incluida en la programación del centro. Estas actuaciones han merecido el reconocimiento como actividad de innovación docente por parte del ICE de la Universidad de Sevilla y por la UCUA. Asimismo, fue merecedora del Premio a la Innovación Docente de la Universidad de Sevilla en el curso 1999/2000. Estas actividades se realizan de manera formalizada (incluidas en programas de asignaturas) desde hace ocho cursos y de manera informal desde hace más de una década.

La actividad se desarrolla en cuatro sesiones con una carga unitaria para el alumno de 8 horas para cada una de ellas. Esa carga se descompone en dos apartados: un componente de asistencia a la proyección de las películas y a los debates posteriores a las mismas (4 horas) y un componente de preparación de la sesión, realizada fuera de las horas lectivas (4 horas en carga total de trabajo en la lectura previa de los materiales entregados por el profesor y de elaboración de un resumen y de conclusiones).

Cada sesión consiste en la exposición de un tema ligado a la materia de la asignatura 'Organización y gestión de empresas' por parte del profesor de forma breve. A los alumnos se les entrega un mapa conceptual y un glosario en el que se recogen los aspectos teóricos más importantes junto con las cuestiones de análisis en la película. Después de la exposición del tema, que está apoyada en el esquema que tienen los alumnos y en otros medios docentes, se pasa al visionado de la película. Al finalizar el mismo, se realiza un debate, coordinado y moderado por el profesor, en el que se desentraña los aspectos técnicos que se han podido observar en las situaciones presentadas en la película. El debate está abierto a otras consideraciones más globales de carácter interdisciplinar (ya que la asignatura pretende recoger los conocimientos globales del alumno) y relativas a valores, opiniones o comportamientos que puedan completar la formación transversal del alumnado. Cada sesión finaliza con la petición de un trabajo voluntario a los alumnos asistentes consistente en la elaboración de un resumen de las principales conclusiones del debate y la conexión entre la película y el tema tratado (con una extensión máxima de una hoja) que será entregado en las horas de tutoría del profesor de cada grupo en la siguiente semana.

Con el objeto de posibilitar la asistencia del alumno a todas las sesiones, se han ofertado tres turnos en distintos días y horarios para cada una de ellas. Cada una de las películas ha sido elegida en relación con algunos temas del programa y con la intención de atender algunas de las competencias específicas de la titulación que se pretenden desarrollar en esta asignatura, así como para la consecución de alguno de los objetivos específicos que se han marcado en la misma..

Las películas elegidas han ido cambiado en los distintos cursos. En el último curso las cuatro sesiones programadas y las películas que le corresponden a cada una son las siguientes:

- La empresa turística: *Si hoy es martes, esto es Bélgica*.
- Planificación y estrategia: *Criaturas feroces*.
- Dirección y control: *Palace*.
- Dirección y organización: *American Cuisine*.

La evaluación de la nota global de la actividad tenía tres componentes: la asistencia se valoró con un 50% de la nota reservada para esta actividad, la participación en el debate un 20% y la entrega del resumen y el trabajo (para los menos propensos a participar más activamente durante la sesión) un 30%.

3.4. La plataforma virtual

Buena parte del aprendizaje del alumno con el nuevo esquema propuesto se desarrolla fuera del aula. Las posibilidades que brindan las telecomunicaciones como medio de autoaprendizaje y de comunicación entre profesores y alumnos y entre estos últimos son muy importantes. Las plataformas de enseñanza virtual han estandarizado el conjunto de herramientas útiles para esta tarea de enseñanza no presencial. En la Universidad de Sevilla se utiliza la plataforma WebCT y la asignatura Organización y gestión de empresas la ha integrado plenamente en su actividad docente y dispone de un espacio para sus alumnos en la misma.

En la plataforma virtual existen una serie de materiales para el aprendizaje de los alumnos que han sido diseñados expresamente para la misma por los profesores, junto con otros documentos y herramientas con usos dentro de otras metodologías utilizadas en la misma por si quieren ser consultados más detenidamente por los alumnos fuera de las sesiones presenciales.

Un primer grupo de materiales interesante para el alumno son las transparencias de todos los temas de la asignatura con la inclusión en las mismas de los objetivos a alcanzar o de las competencias que se pretenden cubrir. Son un apoyo o complemento a los materiales escritos que están en el manual de la asignatura y en la bibliografía complementaria.

El segundo grupo de materiales es más heterogéneo e incluye exámenes resueltos, casos de clase, mapas conceptuales de los temas, material para el seguimiento de las sesiones de cine, etc.

El tercer uso de la plataforma virtual es más interactivo, ya que supone la utilización del foro de debate que incluye para realizar consultas en forma de tutorías virtuales con los profesores de la asignatura que están abiertas al visionado o a la participación de todos los alumnos. Este instrumento se complementa con el uso del correo interno de la plataforma para plantear dudas de carácter más personal o que puedan interesar en menor medida al resto de los alumnos.

Otra importante utilidad es la gestión del proceso de entrega de diferentes trabajos y tareas por parte de los alumnos, que se realiza y controla de forma automática. Por último, es un eficaz medio de comunicación con los alumnos a través de los anuncios de la asignatura.

3.5. El autoaprendizaje con el CD de evaluación

El último de los instrumentos de aprendizaje que se enmarcan en la innovación docente incremental que se está describiendo es el uso de un generador de preguntas tipo test, con el mismo formato y sistema de puntuación que después van a encontrar en el examen teórico de la asignatura. Este generador de preguntas es administrado por el propio alumno que puede generar, cumplimentar y autoevaluar exámenes de cada parcial o de la asignatura completa, dependiendo de sus necesidades. Está basado en una base de datos de preguntas con formato test de más de 600 registros. La mayoría ya han aparecido en exámenes de la materia.

Este generador de exámenes se programó para entregarlo en un CD a los alumnos. Así se hizo durante dos cursos. Sin embargo, las limitaciones presupuestarias hicieron que se alojase este generador de exámenes en la propia plataforma virtual que ya poseía una utilidad muy parecida a ésta.

4. RESULTADOS

La innovación docente de tipo incremental en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se ha descrito con anterioridad ha sido sometida a un continuo proceso de control y evaluación, de forma que se pudieran establecer con cierta precisión los logros alcanzados y que se corrigiesen a tiempo los errores o dificultades que fueron apareciendo en el proceso. De este proceso de evaluación ya se ha dado detenida cuenta en otros trabajos ya publicados (Casanueva y Vazquez, 2007a; Gallego y Casanueva, 2007; Gallego y Casanueva, 2009), por lo que a continuación se resumen los resultados más interesantes de este proceso de evaluación. Se han evaluado diferentes aspectos: la satisfacción de los alumnos con los nuevos sistemas

de enseñanza, el tiempo dedicado al alumno respecto a los cálculos de carga de trabajo previstos, los resultados académicos de acuerdo con un diseño experimental y la valoración general de las innovaciones introducidas dentro del marco de la evaluación de la Experiencia Piloto de Implantación del Crédito Europeo en Turismo. Como todo el camino se ha andado lentamente y con prudencia, estas evaluaciones han permitido realizar diferentes reajustes y cambios respecto a las propuestas iniciales en todas las actividades antes descritas.

Los resultados más significativos que se han obtenido con el proceso de innovación docente se refieren a los resultados académicos de los alumnos. Para analizarlos adecuadamente se diseñó un proceso de experimentación basado en técnicas utilizadas en el ámbito clínico. Se establecieron dos grupos a los que se le implementaron los cambios y se guardaron otros dos como grupos de control. Se realizó este análisis durante dos cursos (Gallego y Casanueva, 2009). Los resultados que muestran este proceso experimental son que los alumnos estaban más motivados con la asignatura con los cambios metodológicos, ya que el índice de presentados era considerablemente mayor, y que los resultados académicos también han mejorado sustancialmente. Esta mejora de los resultados académicos se traduce en un mayor porcentaje de alumnos que superan la asignatura y en unas notas medias mayores. Dentro del incremento general de las notas, mejoran significativamente los sobresalientes y se mantienen los notables.

El segundo grupo de resultados relevantes tiene que ver con la satisfacción de los alumnos con la asignatura y sus métodos docentes. Para tener una valoración apropiada de los resultados se realizó un experimento similar al anteriormente descrito durante el curso 2006/2007. Se estudiaron cinco variables en un cuestionario al que respondió el 44% de los alumnos matriculados sobre el nuevo sistema de aprendizaje. Se valoró si el sistema ha contribuido o no a hacer más amena la asignatura, si el sistema ha tenido una incidencia positiva o no en la asistencia a clase, si el sistema ha sido o no un factor importante a la hora de aprender la asignatura, si el sistema ha sido o no un factor importante a la hora de aprobarla y cuál era la valoración entre 1 y 10 que le da el alumno a la asignatura. Las medianas de las cuatro primeras cuestiones fue 4 y la media de la quinta fue 7.3. Lo más destacado, además de la satisfacción general del alumno con el nuevo sistema es que se repitieron las mismas cuestiones en los grupos de control que no habían seguido el nuevo sistema y los resultados fueron los mismos (casi idénticos y sin diferencias estadísticamente significativas entre las medias). Este último resultado puede distorsionar la bondad del cambio, aunque se discutirá después en las conclusiones.

Otro grupo interesante de resultados está ligado al tiempo real que la asignatura supone para los alumnos. En general, se trata a priori de una materia poco apreciada por los alumnos de turismo debido a su componente analítico y empresarial. Sin embargo, los resultados académicos son bastante buenos y comparables con otras

materias que, en principio, son más amenas y asequibles para ellos. Se trataba de ver si estos buenos resultados académicos se debían a un esfuerzo extra en el seguimiento de la asignatura inducido por su propia dificultad o por la nueva metodología que se obligaba a seguir al alumno. Un sistema de evaluación vía web sobre el tiempo dedicado a la asignatura y a cada una de las actividades que la componen del que se obtuvieron datos durante cuatro cursos consecutivos permite afirmar que el tiempo consumido por un alumno medio de la asignatura es algo inferior al que le corresponde según la traducción de carga en horas de trabajo (según el modelo ECTS) que el asignado para una asignatura con la carga horaria de nueve créditos.

5. CONCLUSIONES

La experiencia en innovación docente acumulada después de varios cursos permite considerar algunas cuestiones que pueden ser calificadas como de buenas prácticas y otras que permiten valorar las posibilidades de cambio real en un contexto tan complejo como el que presentan los estudios con un gran número de alumnos matriculados y con pocos grupos para gestionarlos.

En concreto, la experiencia presentada en este trabajo muestra y demuestra que la innovación docente, incluyendo en ella métodos de enseñanza y aprendizaje muy predicados pero difícilmente adaptables a un número elevado de alumnos, también es posible en grandes grupos. Aplicar el aprendizaje basado en problemas a este entorno ha sido especialmente delicado, pero se ha mostrado eficaz con unos mínimos retoques. Obviamente la labor de planificación previa, de normalización de los procedimientos, de programación precisa de todas las actividades a desarrollar y de establecer unos sistemas de evaluación objetivos, transparentes y lo más automáticos posibles, se hacen casi imprescindible cuando se maneja un número tan elevado de alumnos por grupo.

Desde el punto de vista del alumno la experiencia desarrollada permite apuntar a dos hechos importantes: que incrementa su motivación y que realiza un trabajo importante y continuado durante el curso. La primera evidencia se puede observar con el incremento del número de presentado a la asignatura (tanto a la señalada aquí como a otras de la materia de organización de empresas en las que se han seguido procesos de innovación similares). La segunda evidencia se ha comprobado por medio de estudios cualitativos que se han desarrollado con los alumnos (Casanueva y Vázquez, 2007b). Además, los resultados académicos en porcentaje de aprobados y en notas también han mejorado. Esto puede ser un indicador de tres procesos: del propio incremento en la motivación de los alumnos, de la posibilidad de diversificar los criterios y los instrumentos de evaluación y de la valoración del esfuerzo continuo durante el curso y en la propia docencia presencial en el aula.

Respecto a los alumnos queda un tema pendiente: la percepción de los alumnos sobre la asignatura no cambia significativamente entre sistemas tradicionales e innovadores. Se ha podido demostrar experimentalmente la superioridad de un método frente a otro, pero sin que esta mejora haya sido percibida por los alumnos. En cualquier caso, parece que la satisfacción de los alumnos con una asignatura puede deberse a otros condicionantes no relacionados con el método de enseñanza en el aula (amenidad de la materia, complejidad, profesores…), con lo que, en sentido contrario y si se extienden los resultados del experimento, cualquier cambio en la enseñanza universitaria tampoco parece que se topará con una excesiva resistencia por parte del alumnado.

Por último, no se debe perder de vista lo que suponen todos estos cambios en la labor de los profesores. Para empezar se produce casi de forma automática en la mayoría de los procesos de innovación docente un incremento en la carga de trabajo de dichos profesores. En particular, los esfuerzos se suelen concentrar en dos apartados: la planificación y la evaluación. El incremento en el trabajo de planificación docente, de programación y de preparación de materiales parece muchas veces inabarcable. Desde luego es uno de los principales inconvenientes para embarcarse en cualquier aventura de cambio. Sin embargo, la experiencia que hemos descrito ha mostrado que esta carga de trabajo se concentra en los primeros cursos en los que se piensa y se implanta la innovación, siendo muy poco importante cuando ya se ha hecho el rodaje de la misma y el cambio se ha asumido por todas las partes. Respecto a las tareas de evaluación el incremento en la carga de trabajo se debe a que los sistemas y los criterios de evaluación se diversifican respecto al examen que solía ser la única herramienta en un sistema de enseñanza tradicional. Esta carga de trabajo no disminuye con el tiempo, puede ser objeto de una relativa estandarización, pero supone uno de los elementos de desmotivación del profesor si no acompañan los resultados académicos de los alumnos o la motivación de éstos con la asignatura y con el trabajo que los profesores realizan en ella.

6. REFERENCIAS

Casanueva, C. y Vazquez, I. (2007a): *Innovación en los aprendizajes de la titulación de turismo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Casanueva, C. y Vazquez, I. (2007b): *Análisis cualitativo de las percepciones de los estudiantes sobre los métodos docentes y el espacio europeo*. II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS. Badajoz.

Damanpour, F. (1991): "Organizacional innovation: a meta-analysis of effects of determinants and moderators". *Academy of Management Journal*, Vol. 34, No 3, pp. 555-590.

Davis, M.H. y Harden, R.M. (1999): "Problem-Based learning: a practical guide". *Medical Teacher*, Vol. 21, pp. 130-140.

Fernández, E. (2005): *Estrategia de innovación*. Thomson. Madrid.

Gallego, A. y Casanueva, C. (2007): "Innovación en la metodología docente de Organización de Empresas. El aprendizaje basado en problemas". En Casanueva, C. y Vazquez, I. (eds.), *Innovación en los aprendizajes de la titulación de turismo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Gallego, A. y Casanueva, C. (2009): "Business Learning in Large Groups. Experimental Results of Problem-Based Learning". En Daly, P. y Gijbels, D. (Eds.), *Real Learning Opportunities at Business School and Beyond*. Springer, Dordrecht, the Netherlands.

PROYECTO DOCENTE MEDIANTE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA "APRENDIZAJE-SERVICIO" EN EL MARCO DEL DESARROLLO SOSTENIBLE DEL TURISMO

Mª Rosa García Sánchez
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Resumen

El objetivo del trabajo es dar a conocer nuestra propuesta de creación del mapa verde de Sevilla en el marco del desarrollo sostenible del turismo. Dicho trabajo se llevará a cabo con los alumnos de Turismo en un proyecto de innovación docente mediante la metodología de enseñanza aprendizaje-servicio, en la que la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje es clave.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del trabajo es dar a conocer nuestra propuesta de creación del mapa verde de Sevilla en un proyecto de innovación docente a realizar con los alumnos de Turismo mediante la metodología de enseñanza aprendizaje-servicio en el marco del desarrollo sostenible del turismo.

Dada la amplitud del tema a abordar y las novedades presentadas en el trabajo, en primer lugar (epígrafe II), destacamos la importancia del desarrollo sostenible del turismo, dado el papel de dicho sector en la economía de numerosos países y el impacto de la actividad turística en el medio ambiente. Incidimos asimismo en la necesidad de desarrollar acciones y proyectos que minimicen los efectos negativos del desarrollo turístico para lo que desde instituciones internacionales, como la *Organización Mundial del Turismo* (OMT) o la *Organización de Naciones Unidas* (ONU), se demanda la intervención de las Administraciones Públicas y la actuación de las empresas y organizaciones de todo tipo, así como la participación de la sociedad, con el fin de garantizar entre todos la vida de las generaciones futuras.

En segundo lugar (epígrafe III), hacemos referencia a los cambios producidos en las universidades en el marco del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) con el fin de capacitar mejor a los futuros egresados de acuerdo con las demandas de la sociedad. Entre ellos destacamos el empleo de metodologías docentes basadas en el trabajo y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En tercer lugar (epígrafe IV), introducimos la metodología de enseñanza *service-learning* o aprendizaje servicio, pues es la que proponemos utilizar en nuestro proyecto.

En cuarto lugar (epígrafe V), nos centramos en el proyecto para la creación del mapa verde de Sevilla. Dado que aún se conoce poco acerca de los mapas verdes, primero presentamos en qué consisten. Y teniendo en cuenta que nuestra propuesta se basa en proyectos similares puestos en marcha en la *Lubin School of Business* de la *Pace University*, damos a conocer dichos proyectos, en los que hemos participado gracias a una estancia de investigación realizada en dicho centro.

Por último, (epígrafe VI) presentamos las conclusiones y nuestra propuesta para iniciar el proyecto de creación del mapa verde de Sevilla con la participación de los alumnos de Turismo de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla.

2. TURISMO Y DESARROLLO SOSTENIBLE

Aunque la protección y el cuidado del medio ambiente no es reciente, es cierto que en las últimas décadas se han creado en Europa y en otras zonas del mundo numerosos tratados, normas y directivas que regulan y controlan el impacto humano, y especialmente el industrial, sobre el medio ambiente. Algunas de esas normas son sancionadoras, pero otras están más orientadas a la prevención y a la reducción del impacto que ejerce la actividad empresarial sobre el mismo. Por lo que respecta al muy utilizado y extendido concepto *desarrollo sostenible*, cuyo origen lo marca el informe Nuestro Futuro Común, emitido por la Comisión Brundtland de la ONU en 1987, es indudable que fue uno de los resultados más importantes de la *I Cumbre de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo*, celebrada en Río de Janeiro en 1992. Así pues, el desarrollo sostenible es entendido como *"aquél que permite satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer las capacidades que tendrán las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades"*. Diez años más tarde, en 2002, el término *sostenibilidad* se hizo una realidad en Johannesburgo en la *III Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible*, quedando patente sus tres elementos clave: económico, medioambiental y social, aunque con posterioridad se ha introducido como cuarto elemento, el climático.

Por lo que respecta al sector turístico, en el documento resultado de la cumbre de Río de Janeiro ya se identificó el turismo como *una de las únicas industrias que pueden hacer una contribución positiva para conseguir un planeta más saludable*. El contacto directo con los usuarios al coincidir la prestación del servicio y su consumo en el espacio y tiempo, convierten al sector turístico en una la *industria clave para difundir masivamente una cultura a favor de la protección del medio ambiente*.

Como es sabido, la industria del turismo es la de mayor crecimiento en el mundo[15] y, además, la que genera mayor empleo[16]. Asimismo, es una de las que más afecta al medio ambiente (Worldwatch Institute, 1984-2007; Almenar, Bono y García, 1998) y también una de las vías de intercambio cultural con más incidencia sobre las costumbres de visitantes y visitados (Vilches y Gil Pérez, 2003). En cuanto al impacto de la actividad turística, podemos decir que es doble. Por una parte, tiene claras repercusiones positivas: creación de riqueza y empleo, incremento de ingresos, mejora del nivel cultural de la población local y apertura a nuevas costumbres, intercambios culturales y de modos de vida en ambos sentidos, sensibilización de turistas y población local hacia el medio ambiente, entre otras. Pero, por otra parte, también tiene consecuencias negativas: incremento del consumo de agua, energía y suelo, deterioro de paisajes, aumento de residuos, mayor número de incendios forestales, incremento de flujos de población hacia zonas turísticas, entre otras. Y, desde un punto de vista más local, el turismo afecta a todos los ecosistemas: el litoral, cuyo aspecto cambia con el desarrollo de nuevas ciudades y complejos turísticos, las montañas, invadidas por estaciones de esquí, o los campos de golf, dadas sus repercusiones por el enorme consumo de agua (Almenar, Bono y García, 1998).

Habida cuenta de lo anterior, con el fin de reducir al mínimo el impacto negativo del turismo es necesario que su desarrollo sea sostenible. Llegados a este punto planteamos la siguiente cuestión: *¿qué se entiende por Turismo Sostenible?* De acuerdo con la OMT: *"El turismo sostenible atiende a las necesidades de los turistas actuales y de las regiones receptoras y al mismo tiempo protege y fomenta las oportunidades para el futuro. Se concibe como una vía hacia la gestión de todos los recursos de forma que puedan satisfacerse las necesidades económicas, sociales y estéticas, respetando al mismo tiempo la integridad cultural, los procesos ecológicos esenciales, la diversidad biológica y los sistemas que sostienen la vida"*. La definición anterior ha dado lugar a una serie de requisitos considerados fundamentales por la OMT (1994) para la implantación de la *Agenda 21* en los centros turísticos: minimización de los residuos, conservación y gestión de la energía, gestión del agua, control de las sustancias peligrosas, transportes, planeamiento urbanístico y gestión del suelo, compromiso medioambiental de los políticos y de los ciudadanos, diseño de programas para la sostenibilidad y colaboración para el desarrollo turístico sosteni-

15. De acuerdo con la declaración del Secretario General de la OMT, en la Conferencia de la ONU sobre el Cambio Climático celebrada en Bali (Indonesia) en diciembre de 2007, "El turismo es un fenómeno central del mundo de hoy. Se ha globalizado. Crece espectacularmente: de 165 millones de llegadas internacionales en 1970 a 846 millones el año pasado, y sin duda a 1.600 millones en 2020. Y eso, sin contar el turismo interno".

16. Emplea a más de 250 millones de trabajadores en el mundo (1 de cada 9) y genera casi el 11% del PIB mundial.

ble. Asimismo, se contempla, por ejemplo: la implantación de la etiqueta *"comercio justo"*, para garantizar que una empresa turística utiliza procedimientos sostenibles, o respetuosos con el medio y con las personas, o la *"ecotasa"*, para que quien contamine pague la descontaminación o que el turista contribuya al mantenimiento de los espacios naturales visitados. Aunque estas medidas con finalidad ambiental no sean suficientes, suponen una buena ayuda incluso para la toma de conciencia ciudadana. Por ello, se han empezado a poner en práctica en algunos destinos turísticos y en numerosos casos están teniendo una respuesta positiva de los turistas afectados, quienes sienten que se implican en la conservación, recuperación y mejora del patrimonio natural. Por tanto, está creciendo la demanda de turismo respetuoso con el medio y con las personas.

La *Carta Mundial del Turismo Sostenible* (Lanzarote, 1995) establece los fundamentos para el desarrollo de una estrategia turística mundial basada en la sostenibilidad. Ello implica que *el desarrollo turístico ha de ser soportable ecológicamente a largo plazo, viable económicamente y equitativo desde una perspectiva ética y social para las comunidades locales*. En dicha carta se apela a la comunidad internacional y se insta a los gobiernos y demás autoridades públicas, a los decisores y profesionales en materia turística, a las ONGs y a las asociaciones e instituciones públicas y privadas relacionadas con el turismo y a los propios turistas a adoptar una serie de principios y objetivos. En ellos, entre otros aspectos, se promueve la creación y participación en redes de investigación, información y transferencia de conocimientos en materia de turismo y tecnologías turísticas ambientalmente sostenibles. Por otra parte, la definición de una política turística sostenible requiere el apoyo y la promoción de sistemas de gestión turística ambientalmente compatibles, estudios de viabilidad que permitan la transformación del sector y la puesta en marcha de proyectos y programas de cooperación internacional. Sin lugar a dudas, es aquí donde las universidades, y otras instituciones dedicadas al estudio e investigación, juegan un papel clave para contribuir al desarrollo Sostenible del Turismo. Por ello, el objetivo final de nuestro proyecto es aportar un grano de arena para dar respuesta a la demanda de acciones que reclaman los organismos internacionales con objeto desarrollar el turismo de una manera sostenible.

3. CAMBIOS NECESARIOS EN LAS UNIVERSIDADES DE ACUERDO CON LAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD

Es bien conocido que durante última década se han demandando, tanto en Europa como en Estados Unidos y el resto de países desarrollados, cambios en las universidades con objeto de orientar la enseñanza universitaria hacia la consecución de las competencias que la sociedad exige a los futuros titulados para que su incorporación

al mercado laboral sea más rápida y productiva. Han sido numerosos los foros en los que en Europa se ha debatido sobre esta cuestión desde que se firmara por una gran mayoría de Ministros de Educación europeos la *Declaración de Bolonia* en 1999, de cara a la creación del EEES, como veremos más adelante.

Al igual que en Europa, en Estados Unidos también en las dos últimas décadas se ha venido trabajando en la misma línea. Así, los organismos responsables de la acreditación de los títulos universitarios, como es el caso de la *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB), exigen un enfoque de los programas universitarios más orientado a la preparación de futuros egresados de acuerdo con las capacidades que demandan las empresas y la sociedad en cada campo científico. En cuanto al área de Administración y Dirección de Empresas, en el informe sobre el estado del arte en las escuelas de negocios americanas, elaborado por Porter y McKibbin en 1988, por encargo de la AACSB, ya se recogieron una serie de recomendaciones y los cambios necesarios en las universidades en orden a corregir las debilidades detectadas. Entre dichas recomendaciones se destacan las siguientes: un mayor enfoque hacia el entorno externo, incrementar la experiencia de los profesores y el contacto de éstos con el mundo real, enfocar las investigaciones en aéreas que puedan aplicarse en las empresas e interactuar más con el mundo de los negocios, aumentar en los programas la atención sobre el liderazgo y las habilidades de relaciones interpersonales, la ética en los negocios y las empresas pequeñas, entre otras. Con carácter más reciente tanto la AACSB (2002, 2005 y 2006) como la *Academy of Management* (AoM, 2006), reiteran su interés por mejorar los programas de estudio en el campo de la gestión de empresas y cambiar su enfoque contando con una participación más activa del alumno con el fin de conseguir titulados con las competencias que las organizaciones de todo tipo exigen.

Centrándonos en Europa y en el EEES, como es conocido los estados miembros de la Unión y otros países europeos, hasta un total de 46, están inmersos en el proceso de convergencia del sistema de educación superior en Europa. Uno de sus objetivos es terminar con la diversidad de modelos educativos en nuestro continente y adoptar un sistema más flexible de titulaciones, más fácil de comprender y comparar para el conjunto de sociedad, que genere mayores oportunidades de trabajo y favorezca la movilidad de estudiantes y trabajadores y que, en definitiva, haga más atractiva y más competitiva la formación superior en el continente europeo. Incluso se pretende que el modelo europeo pueda tener influencia sobre los modelos de educación superior de otros continentes y países (como es el caso de Estados Unidos), convirtiéndose en un modelo de referencia a escala mundial. Entre 1995 y 2000 se produce un gran debate sobre la educación y la formación en Europa y se

publican una serie de informes[17] en los que se ponen de manifiesto las debilidades de los sistemas universitarios europeos así como los cambios necesarios en las universidades para superarlas. Como consecuencia, comienzan a firmarse acuerdos entre Ministros de Educación en Europa, siendo el más conocido la *Declaración de la Bolonia* en 1999[18]. En los numerosos grupos de trabajo creados en Europa y en España para debatir sobre el EEES se fueron señalando las principales líneas a tener en cuenta en el proceso de convergencia del sistema universitario europeo. Es innegable que el EEES está generando importantes cambios en las universidades, de entre los que nos interesan especialmente los derivados de la implantación del sistema ECTS. Como es bien conocido, dicho sistema se basa en un modelo educativo que trata de formar a los futuros titulados poniendo el acento en su aprendizaje y en las competencias demandadas por las empresas y la sociedad a los mismos (más que en la acumulación de conocimientos), de manera que hay que reorientar las programaciones y metodologías docentes centrándolas en el trabajo de los estudiantes y no exclusivamente en las horas lectivas. Por lo que respecta a dichas metodologías, existen diversos métodos de enseñanza orientados al trabajo y la participación del alumno, por ejemplo: el método del caso, los juegos de empresa, el *service-learning* o el del juego del rol, entre otros. De todos ellos nos interesa particularmente el *service-learning* o aprendizaje-servicio, sobre el que profundizamos en el epígrafe siguiente.

4. *SERVICE-LEARNING* O APRENDIZAJE-SERVICIO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA

Aunque es cierto que las bases del *service-learning* pueden encontrarse en proyectos de servicios voluntarios prestados a la sociedad por instituciones educativas llevados a cabo en siglos pasados, como metodología de enseñanza empezó a adquirir importancia en Estados Unidos a partir de mediados de los años 80, desarrollándose en mayor medida en los 90. Por entonces se fundó el *National Service-Learning Clearinghouse* (NSLC) con la finalidad de servir de órgano encargado de recabar información sobre dicha materia. Asimismo, en 1994 se creó el *Michigan Journal*

17. Una primera referencia es el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación, que elabora la Comisión Europea en 1996, cuyo lema es "Enseñar a Aprender: hacia la Sociedad del Conocimiento". A ese libro le siguen grandes debates e informes nacionales, tales como: el informe Dearing (Reino Unido, 1997), Attali (Francia, 1998), o Bricall (España, 2000).

18. El origen lo marca la Declaración de la Sorbona (1998), en la que están presentes sólo cuatro países (Francia, Reino Unido, Alemania e Italia), pero a los que van sumándose otros muchos en cumbres de ministros celebradas en Bolonia (1999, con 12 países, punto de referencia del proceso de convergencia), Praga (2001, con 33 países) y Berlín (2003, con 40), Bergen (2005, con 45) y Londres (2007, con 46). El último encuentro ha tenido lugar en Leuven y Lovain-la-Neuve (Bélgica) en abril de 2009.

for Community Service Learning (MJCSL) donde se publicarían artículos científicos sobre el tema. Por tanto, es una materia relativamente reciente, que ha experimentado un desarrollo enorme en instituciones de enseñanza de todos los niveles educativos en los últimos años. A pesar de los trabajos publicados sobre la materia, de acuerdo con la información proporcionada en 2008 en el sitio web de NSLC[19] aún no se ha establecido un definitivo cuerpo teórico que haya sido aceptado o validado, aunque sí parece estar claro lo que ha de entenderse por proyecto de *service-learning* y lo que no, como comentamos a continuación.

El *service-learning* es un método de enseñanza que propone combinar el desarrollo formativo teórico de una asignatura con la participación de los alumnos en un proyecto de prestación de un servicio gratuito a la sociedad. Es una forma de educación experimental en la que los estudiantes trabajan en proyectos para organizaciones sin ánimo de lucro con el fin de satisfacer necesidades reales de la sociedad (Gallagher, 2007, pág. 8). La participación de los estudiantes en dicho proyecto les ayuda a profundizar sobre el contenido del curso, adquirir nuevos conocimientos e implicarlos en actividades y proyectos cívicos. Así, se ha demostrado en experiencias desarrolladas (Bonczek, Snyder y Ellis, 2007; Coffey y Wang, 2006; Flannery y Pragman, 2008; Gallagher, 2007) que entre las ventajas que presenta dicho método se destaca especialmente la adquisición de competencias y habilidades personales y profesionales difíciles de adquirir a través de otros métodos tradicionales de enseñanza. Asimismo, el servicio que los alumnos prestan a la sociedad sirve para hacerlos socialmente responsables e involucrarlos en cuestiones tan importantes y actuales como el desarrollo sostenible. Por tanto, mediante dicho método de enseñanza se combina el cumplimiento de tareas que dan respuesta a las necesidades humanas y al mismo tiempo permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje, reflexión y análisis crítico, siendo esto último uno de los aspectos que diferencia el *service-learning* de los programas de voluntariado, aunque ambos son válidos para involucrar a los ciudadanos en el servicio a la comunidad a cualquier edad. De acuerdo con Gallagher (2007, pág. 9), hay tres componentes en un proyecto de *service-learning*: el aprendizaje de los conocimientos académicos, el servicio a la comunidad y el aprendizaje cívico. Los resultados de esos tres elementos convergen en la actividad de reflexión que han de realizar los estudiantes, siendo esto lo que diferencia a este método de enseñanza de otros también experimentales y lo que les ayuda a revisar y profundizar sobre los conocimientos teóricos que recibieron en clase. La reflexión final que han de realizar los alumnos tras la prestación del servicio a la comunidad puede adoptar diversas formas: preparación de un artículo, presentación en clase, debate sobre la experiencia, preparación de un informe final, entre otras.

19. Sitio web de la NSLC: http://www.servicelearning.org/what_is_service-learning/index.php. [Consulta 20/08/08].

En cuanto a los beneficios del *service-learning*, no sólo hay que considerar los asociados a la mejor capacitación de los estudiantes para su incorporación al mercado laboral, pues también los académicos y, por supuesto, la sociedad se benefician de la experiencia y del servicio prestado (Gallagher, 2007, pág. 13). Por lo que respecta a los docentes, el ver a los estudiantes implicarse en los proyectos de servicios a la comunidad y su reflexión final les ayuda en la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Asimismo, los profesores toman mayor conciencia del campo en el que trabajan, profundizando en el mismo con una visión más práctica. Y, por otra parte, mantienen contacto y relaciones con organizaciones y personas fuera del ámbito académico y científico. Con respecto a la comunidad, las organizaciones reciben asistencia y servicio gratuitamente; además los estudiantes generalmente aportan nuevas energías y creatividad a las organizaciones. Pero, no todos son beneficios, pues existen asimismo dificultades a la hora de aplicar dicho método de enseñanza que también han de señalarse. Por lo que respecta a los estudiantes, a priori, suelen ver el proyecto de *service-learning* como una carga de trabajo adicional del curso. A veces tienen problemas con los miembros del equipo de trabajo o consideran que su supervisor no les ayuda lo suficiente. En cuanto a los académicos la mayor dificultad que señalan es el tiempo que necesitan para poner en marcha y dirigir los proyectos de *service-learning*. Téngase en cuenta que en la mayoría de las universidades los profesores no reciben ningún apoyo para las tareas administrativas derivadas de la puesta en marcha de los citados proyectos. En relación con las organizaciones que reciben los servicios, en ocasiones tienen problemas porque los estudiantes no llegan preparados ni mentalmente ni académicamente para el servicio que han de prestarles. Por ello, a veces tienen que invertir gran cantidad de tiempo para formar a los estudiantes y supervisar las tareas que desarrollan. A pesar de lo comentado, dado el crecimiento en los últimos años de la aplicación del *service-learning* en todos los niveles educativos, no cabe duda de que los beneficios son mayores que las dificultades que, poco a poco, se van superando. Por todo ello, es indudable que experiencias como la que presentamos en este trabajo suponen un buen ejemplo a seguir, no sólo por los resultados directamente ligados a la formación (mejor aprendizaje de los estudiantes y capacitación de los futuros egresados) sino también para reforzar la función de las universidades de servicio a la sociedad.

5. PROYECTO DOCENTE MEDIANTE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA CREACIÓN DE MAPAS VERDES

El desarrollo de mapas constituye un proceso en el que las comunidades locales identifican y localizan las características o peculiaridades del entorno local, destacando lo fundamental del lugar desde un punto de vista cultural, económico, social y ambien-

tal para el bienestar de la comunidad. Dicho proceso contribuye al respeto por la autenticidad, la cultura y la historia, todo lo cual se considera clave desde el punto de vista del desarrollo sostenible del turismo. Por ello, la participación en la elaboración de mapas supone una buena oportunidad para aunar esfuerzos entre las comunidades locales, los gobiernos, las empresas y organizaciones de todo tipo en el desarrollo sostenible del turismo. Habida cuenta de lo anterior, nuestra propuesta para la creación del mapa verde de Sevilla, contando con los alumnos de Turismo en un proyecto de aprendizaje-servicio supone una buena ocasión para contribuir al desarrollo sostenible de nuestra ciudad.

Por lo que respecta a la propuesta, el primer contacto con los *green maps* o mapas verdes de las comunidades lo tuvimos durante el verano de 2008 gracias a la realización de una estancia de investigación en la *Pace University* de New York. Durante dicha estancia colaboramos con la profesora Claudia Green, que desde hace cinco años dirige y participa en varios proyectos de *green maps* (ver apartado 5.2). Dado que el movimiento *green map* se originó en 1995 en New York, donde se encuentra la organización *Green Map System*, aprovechando nuestra estancia en dicha ciudad, nos pusimos en contacto con la misma y en julio de 2008 acudimos a una entrevista con su directora Wendy E. Brawer. Nuestra visita a la organización y el encuentro con su directora y otros miembros de la misma nos motivó para seguir profundizando en el tema y conocer más sobre la puesta en marcha y el proceso de elaboración de un mapa verde. Durante nuestra investigación conocimos algunos de los más de 450 mapas verdes que hay en el mundo y descubrimos que en España sólo existe una iniciativa en la ciudad de Barcelona que se puso en marcha hace algunos años, pero que aún está en curso. Todo ello nos llevó a plantear un proyecto para la creación del mapa verde de Sevilla. Nuestra idea inicial es hacerlo con los alumnos de Turismo de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, con objeto de dar también respuesta a la demanda de metodologías docentes innovadoras en las que la participación de los alumnos sea muy activa, en el nuevo marco del EEES. En relación con dichas metodologías, como ya se ha señalado una tendencia reciente y actual en educación es la incorporación del *service-learning* o aprendizaje-servicio, en el que los estudiantes prestan un servicio gratuitamente a la comunidad y aprenden del contacto con ésta, adquiriendo una serie de capacidades que son demandas hoy en día a los egresados universitarios para su incorporación al mercado laboral. Dado que creemos que dicha metodología se adecua a los objetivos de nuestro proyecto y al EEES, decidimos ponerla en práctica para la elaboración del mapa verde de Sevilla.

5.1. Acerca de la Green Map System y de los Mapas Verdes

La *Green Map System* (GMS) es una organización sin ánimo de lucro y con carácter eco-cultural, que lidera el movimiento *green map* que mapea los recursos naturales, sociales y culturales locales en más de 50 países con el apoyo de un conjunto de iconos, sitios web, libros y otras producciones y recursos en diversos idiomas, talleres y redes regionales. La misión de *la* GMS es: (1) reforzar redes de comunidades locales y globales; (2) incrementar la demanda de opciones más verdes y sostenibles; y (3) promover la participación en el desarrollo sostenible de las comunidades en el mundo usando la creación de mapas como medio. El sitio web de dicha organización (http://www.greenmap.org), de donde hemos obtenido parte de la información que presentamos, en línea desde 1995 y reinaugurado en mayo 2007 con nuevas herramientas, es el punto de encuentro para los mapeadores y los usuarios de los mapas verdes, ofreciendo recursos a cualquier persona u organización interesada en un futuro sostenible. El movimiento mapa verde incluye comunidades rurales y urbanas, todas ellas involucradas en procesos participativos de mapeo verde con el propósito de llevar a cabo proyectos de desarrollo sostenible. Dicho movimiento se ha difundido en 474 ciudades de 53 países. Actualmente hay en el mundo unos 523 mapas verdes que incorporan los iconos o símbolos propuestos por la GMS. Pero, *¿qué es un mapa verde?* Es un mapa creado localmente que localiza los recursos naturales, sostenibles, sociales y culturales, así como las empresas y locales verdes y, sobre todo, las características propias del lugar, como, por ejemplo: la movilidad y accesibilidad, el desarrollo de la tecnología y los riesgos o amenazas y las ventajas y oportunidades que ofrece, la tierra y el agua, la flora y la fauna, el carácter cultural, las actividades al aire libre, información ecológica, las obras públicas y puntos de referencia. Cada mapa es único, pero todos utilizan los iconos que han sido diseñados globalmente de manera colaborativa. El conjunto de iconos constituye el corazón del mapa verde e incluye 170 símbolos que identifican, conectan y promueven lugares importantes para visitantes y residentes, al igual que sirven también para destacar patrones de cambio.

Los proyectos de mapa verde están siendo liderados por mapeadores verdes de diferentes profesiones y sectores, estudiantes, planificadores, grupos comunitarios, geógrafos, diseñadores, ambientalistas, empleados de las administraciones públicas u organizaciones del gobierno, organizaciones turísticas y personas independientes. Los mapas ayudan a sus usuarios a conectarse con su comunidad y tomar acción por un futuro sostenible. La mayoría de dichos mapas se crearon en talleres y aulas de numerosos centros educativos de todos los niveles (escuelas, institutos y universidades). Para muchos, como para nosotros, el proceso es tan importante como el propio

mapa. Otro factor a destacar es que en los mapas se encuentran ejemplos exitosos que pueden ser replicados en proyectos de otras ciudades o comunidades del mundo. Hacer un mapa verde suele llevar tiempo, pero con las nuevas tecnologías cada día se están reduciendo más las barreras. En el sitio web de la GMS puede encontrarse la lista con todos los proyectos desarrollados y/o actualmente en curso, lo que muestra el impacto de muchos años de trabajo de dicha organización alrededor del mundo.

5.2. Aprendiendo de los proyectos de *green maps* en la *Lubin School of Business* de la *Pace University*

En los proyectos de *green maps* puestos en marcha a partir de 2005 en los estudios de Turismo de la *Lubin School of Business* de la Pace University, la metodología *service-learning* y la internacionalización convergen ofreciendo la oportunidad de desarrollar colaboraciones entre organizaciones sin ánimo de lucro, estudiantes, comunidades locales y empresas, que han dado lugar a proyectos en tres países diferentes: Paraty, en Brasil; Mugello, en Italia; y Chinatown de Nueva York, en Estados Unidos.

El objeto global de dichos proyectos (Green y otros, 2008) es ofrecer a los estudiantes de una gran variedad de disciplinas la oportunidad de:

- ✓ Aprender sobre comunidades internacionales y cuestiones como el medio ambiente, la pobreza o la salud, mediante el contacto con personas de otras culturas.
- ✓ Usar la tecnología para identificar y registrar prácticas sostenibles y sacar provecho de la importancia de los mapas para la promoción de la sostenibilidad, la cultura y las empresas verdes.
- ✓ Apoyar los negocios sostenibles que usan recursos locales y personal local e incentivan la economía local.
- ✓ Apoyar la sostenibilidad desde el punto de vista social y ayudar a preservar la historia de una zona mediante su registro, así como el arte y la cultura.
- ✓ Trabajar en grupos multiculturales y negociar a través de la cultura.
- ✓ Promover el desarrollo económico mediante el desarrollo de la comunidad local y aprender acerca del rol de las organizaciones sin ánimo de lucro (como *GMS*).
- ✓ Y participar en proyectos que demuestren una responsabilidad social y cívica para desarrollar una mentalidad global.

La puesta en marcha de los proyectos de *green maps* en el citado centro implicó la mezcla de diferentes metodologías. Por ello, una de las características de dichos proyectos es su enfoque interdisciplinario en cuanto a lo social, a la cultura y la gestión ambiental, así como desde la perspectiva de los negocios. Sin lugar a dudas, la interdisciplinaridad de dichos proyectos es clave, como así se ha destacado en los foros y documentos publicados sobre los cambios necesarios en las universidades con objeto de capacitar mejor a los futuros egresados para su incorporación al mercado laboral (véase epígrafe 3).

El proceso de *green map* requirió completar una serie de etapas que fueron adaptadas a cada caso por las características culturales propias de cada área. Dichas etapas fueron las siguientes:

Paso 1. Identificación por los profesores de las competencias y los comportamientos esperados de los estudiantes en función de su implicación en el proyecto de *green map*.

Paso 2. Desarrollo del instrumento. Los profesores y estudiantes diseñaron una serie de encuestas iniciales que usarían como base para las más detalladas de las comunidades en las que se llevó a cabo cada proyecto.

Paso 3. Preparación de la recogida de datos. Para cada uno de los casos los estudiantes: 1) leyeron sobre la cultura e historia de la región; 2) adaptaron la encuesta inicial al lenguaje y cultura de la región particular; 3) recibieron entrenamiento para el proceso de las entrevistas; y 4) le fueron asignadas localizaciones para las entrevistas.

Paso 4. Recogida y análisis de datos. Los estudiantes emplearon las encuestas y trabajaron en grupos con traductores locales para entrevistar a los empresarios acerca de su historia y sus peculiaridades en relación con el desarrollo sostenible. Asimismo, tomaron fotografías que incorporaron a los documentos definitivos.

Paso 5. Creación y desarrollo de los sitios webs. Una vez creados es necesaria la actualización y el mantenimiento continúo de los mismos, actividad que se desarrolla con los alumnos de los sucesivos cursos, como veremos más adelante para el caso de Brasil.

En cuanto a los resultados derivados de los tres proyectos, mediante su participación los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre experiencias internacionales de *service-learning* y evaluar los efectos de la misma. Para ello, contestan a

un cuestionario en el que se les pide que evalúen su experiencia, y los cambios que experimentaron en su comportamiento y actitudes tras la participación en dichos proyectos, usando una escala de Likert de 1-5 (5 implica muy de acuerdo y 1 en desacuerdo). A través de las tres experiencias citadas 202 estudiantes participaron hasta el curso 07/08. El intervalo de puntuación osciló entre 4,4 y 5, con una media de 4,6 (Green y otros, 2008), resultado que pone de manifiesto el interés y la satisfacción de los alumnos.

Por lo que respecta al caso de Brasil, en el que hemos podido participar durante nuestra estancia en la Pace University, el mapa verde de Paraty es un proyecto en colaboración con la *Green Map System* (http://paratygreenmap.com/map/final.html) y está apoyado por el *Programa de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente* (PNUMA) *Pasaporte Verde*, como proyecto de apoyo al desarrollo sostenible del turismo. Como ya se ha señalado, el mapa verde de Paraty constituye un proceso en curso en el que vienen participando los alumnos de Turismo de la *Lubin School of Business* en proyectos de *service-learning* llevados a cabo durante un viaje de estudios. Dichos proyectos se enmarcan en el curso *"International Management Field Study, MGT 347"*, incluido en el grado *Hospitality and Tourism Management* de la citada escuela. La finalidad de dicho curso es capacitar a los estudiantes para que comprendan el concepto *sostenibilidad* desde el punto de vista ambiental, social y económico, enfocándose en el curso 2009 en Brasil. Asimismo, el carácter social y a su vez internacional del curso permite trabajar sobre una serie de capacidades en los estudiantes, entre las que se incluyen aspectos relacionados con la responsabilidad social y cívica para desarrollar en éstos una mentalidad global y poder ejercer su actividad profesional en entornos multiculturales, como se demanda hoy día por las organizaciones de todo tipo. El viaje de estudios a dicho país en marzo de 2009, en el que participamos, incluye la visita a varias empresas brasileñas importantes para conocer sus prácticas sostenibles y el impacto que éstas tienen sobre el rendimiento de la organización y sobre el entorno económico y social en el que desarrollan su actividad. Dado que en el curso se emplea, entre otras, la metodología *service-learning*, en dicho viaje los alumnos participaron en dos proyectos de servicios a la comunidad para la elaboración de mapas verdes en curso, siendo uno de ellos el de Paraty y el otro el de Ilha Grande. En esos proyectos los estudiantes contactaron con los empresarios y las organizaciones de la zona para identificar sus prácticas sostenibles y así actualizar el sitio web del mapa verde correspondiente en el que se recogen dichas prácticas.

Dado que en la metodología *service-learning* es clave que los alumnos previamente aprendan una serie de conceptos y teorías que posteriormente ponen en práctica en los proyectos en los que participan, antes de la realización del viaje a Brasil

se desarrollaron varias sesiones en el aula en las que se les dio a conocer dichos conceptos y teorías. En cada curso, en dichas sesiones no sólo intervienen los profesores del mismo, sino además una serie de ponentes invitados, expertos y profesionales conocedores de la materia objeto de estudio y de Brasil. En el programa de la asignatura se recoge información sobre la bibliografía y el material que los alumnos han de estudiar para adquirir los conocimientos necesarios en relación con el tema de la sostenibilidad. De este modo, y dado que, como se demanda en los nuevos entornos educativos (véase epígrafe 3), la metodología *service-learning* fomenta la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, a lo largo de los sesiones formativas los alumnos han de intervenir, de una parte, exponiendo su visión del tema tratado, una vez leído el material solicitado por los profesores y, de otra, formulando cuestiones a los ponentes invitados que intervienen en el curso. La participación activa de los estudiantes en las sesiones formativas, así como en los proyectos, y la preparación y presentación de un informe final sobre el mismo, son los elementos en los que los profesores basan la evaluación final del alumno. Por lo que respecta al viaje realizado en 2009, una vez en el destino los profesores tuvieron una reunión con los estudiantes en la que se les dieron las instrucciones sobre el proceso de *green map* y se les hizo entrega de una carpeta con información para las actividades a realizar. A continuación los grupos de estudiantes dedicaron un día a visitar las organizaciones que se les había asignado con objeto de recabar información sobre las prácticas sostenibles desarrolladas por las mismas. A la vuelta del viaje los alumnos tuvieron que presentar un informe sobre su participación en los citados proyectos, como se ha comentado para los cursos anteriores.

En cuanto al mapa verde de Ilha Grande, se encuentra en su fase de inicio, a diferencia del de Paraty. Por tanto, aunque el proceso que se siguió durante la visita de los estudiantes a la isla es similar al anterior, el estado en el que se encuentra dicho mapa es diferente, pues el sitio web del mismo aún está en fase de desarrollo, por lo que la información recabada por los alumnos se incorporará con posterioridad.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA PARA INICIAR EL MAPA VERDE DE SEVILLA

Lo que exponemos a continuación son una serie de consideraciones finales o conclusiones derivadas de nuestra participación en los proyectos de *service-learning* para la elaboración de mapas verdes presentados en el apartado anterior. Así pues, queremos destacar, en primer lugar, que no cabe duda de que el contacto de los estudiantes con la comunidad local y las empresas y organizaciones de la zona es en sí mismo un proceso muy útil y enriquecedor, pues permite a los alumnos tomar

conciencia de las diferencias entre culturas y las dificultades que de ello se derivan, lo que es hoy día clave dado el entorno global en el que tendrán que desarrollar su actividad profesional. Asimismo, el trabajo en grupo, el reparto de tareas y responsabilidades y la toma de decisiones entre sus miembros, permite a los alumnos adquirir la capacidad de trabajar en equipo, aspecto también demandado hoy a los egresados universitarios, como se ha señalado en apartados anteriores. Además, en relación con el tema principal sobre el que giran los proyectos desarrollados, la sostenibilidad, no cabe tampoco duda de que la participación de los alumnos en los proyectos de mapas verdes con objeto de localizar las organizaciones con prácticas sostenibles, así como las visitas a otras empresas durante el viaje de estudios, constituyen una magnífica vía para hacerlos conscientes de la importancia del tema, inculcándoles una cultura de compromiso y responsabilidad social por un futuro sostenible. No obstante, queremos señalar también que sabemos, por las conversaciones mantenidas con los estudiantes, que inicialmente éstos encontraron dificultades para comunicarse con la comunidad local, sobre todo por desconocimiento de la lengua portuguesa, y en ocasiones también para decidir y poner en común, entre los miembros del equipo, lo aprendido durante las visitas. A pesar de ello, en el informe final presentado por los alumnos se deja constancia de su satisfacción por haber participado en dichos proyectos, al igual que en cursos anteriores. Por otra parte, es importante destacar lo que supone este tipo de proyectos para los profesores involucrados en los mismos por los beneficios derivados de un contacto directo con las organizaciones empresariales y de todo tipo, aspecto que, como ya se señaló, se viene demandando en los foros celebrados en los últimos años sobre los cambios necesarios en las universidades.

Basándonos en los resultados citados, es evidente que los estudiantes pueden conseguir una valiosa experiencia y aprendizaje mediante proyectos de *service-learning* que incorporan el proceso de mapeo a través de mapas verdes. Los objetivos y las ventajas de los mapas verdes en relación con el desarrollo sostenible del turismo son claros y ya fueron expuestos anteriormente. Asimismo, ya quedó constancia de los beneficios y resultados de la metodología de enseñanza aprendizaje-servicio, tanto para los estudiantes como para los docentes y las organizaciones o comunidades que reciben el servicio. Así pues, con objeto de adaptar lo aprendido durante nuestra estancia en la Pace University a nuestro entorno más cercano, la ciudad de Sevilla, y a nuestro centro, la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (EUEE) y particularmente a los estudios de Turismo, nos planteamos poner en marcha el proceso de elaboración del mapa verde de Sevilla. Por último, como ya hemos señalado, creemos que no cabe duda de la importancia y el efecto que tendría para Sevilla y sus ciudadanos, así como para los turistas que la visitan, el mapa verde de la ciudad, no sólo por el contenido del mismo, sino por el compromiso que pone de manifiesto con

una cultura a favor de la sostenibilidad, al incorporarse al *movimiento mapa verde* en el que están más de 474 ciudades de 53 países del mundo. Concluimos destacando el carácter innovador del proyecto, pues hasta la fecha no existe ningún mapa verde en España. Sevilla y Barcelona serían las dos primeras ciudades españolas incorporadas a dicho movimiento.

7. REFERENCIAS

Academy of Management, AoM (2006). <http://www.aomonline.org/aom.asp?ID=44&page_ID=36>. [Consulta 02/08/2006].

Almenar, R., Bono, E. y García, E. (1998): *La sostenibilidad del desarrollo: El caso valenciano*. Fundació Bancaixa. Valencia.

Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) (2002): *Management education at risk*. AACSB International.

Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) (2005): *Why management education matters: Its impact on individuals, organizations and, society*. Tampla, FL. AACSB International.

Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) (2006): <http://www.aacsb.edu/> [Consulta 27/04/2006].

Bonczek, James L.; Snyder, Lori Unruh; Ellis, Larry R. (2007): "An Academic Club Service Learning Project as a Demonstration of Experiential Teaching Tools". *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education. Madison*. 2007. Vol. 36, pp. 107-112.

Chávez Miranda, Mª.E.; García Sánchez, Mª.R. y Ceballos Hernández, C. (2005): "Experiencia Piloto de Adaptación de las asignaturas de Operaciones de la Diplomatura en Turismo de la Universidad de Sevilla al sistema ECTS". *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 25, págs. 35-51.

Ceballos Hernández, C.; Chávez Miranda, Mª.E. y García Sánchez, Mª.R. (2004): "Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la Diplomatura en Turismo: Una experiencia piloto en la Universidad de Sevilla". *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 24, págs. 71-85.

Coffey, Betty S.; Wang, Jia. (2006): "Service Learning in a Master of Business Administration (MBA) Integrative Project Course: An Experience in China". *Journal of Education for Business. Washington*. Nov/Dec 2006. Vol. 82, No. 2; pp. 119-125.

Flannery, Brenda L.; Pragman, Claudia H. (2008): "Working Towards Empirically-Based Continuous Improvements in Service Learning". *Journal of Business Ethics*. Dordrecht. Jul 2008. Vol. 80, No. 3; pp. 465-480.

Gallagher, Sharyn H. (2007). *A qualitative research study of service learning in three undergraduate business courses*. University of Massachusetts Lowell. 2007.

García Sánchez, Mª R. (2007): "Cambios en las titulaciones universitarias de cara al 2010: resultados de una experiencia piloto". En el libro: *Innovación en los aprendizajes de la Titulación de Turismo*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

García Sánchez, Mª.R.; Ceballos Hernández, C. y Chávez Miranda, Mª.E. (2004): "Pilot Scheme to Adapt Operations Courses to the ECTS in the Academic Degree in Tourism at the University of Seville" en el libro *Teaching within THENEXON: Innovative Practices and Links to Research*. Machuca, J.A.D.; Alfalla, R. y Sacristán, M. (Ed.).

Green, C.G.; Green, A.G. (2008) "Global Service Learning through Green Mapping Tourism Development In the Brazilian Atlantic Rainforest". *Journal of Hospitality and Tourism Education*. (Aceptado).

Green, C.G.; Green, A.G.; Prohaska, S. (2008). *International Perspective on Community Mapping for Sustainable Tourism*. GREEN-C-EuroChrie, Dubai, 2008.

Porter, L.W.: McKibbin, L.E. (1988). *Management education and development: Drift or thrust into the 21st century.* New York. McGraw-Hill.

Vilches, A.; Gil, Pérez, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid. Cambridge University Press.

Worldwatch Institute (1984-2007). *The State of the World*. New York: W.W. Norton. (Versiones en castellano, La situación del mundo, Barcelona: Icaria).

Zlotkowski, Edward. (1996). "Opportunity for all: Linking service-learning and business education". *Journal of Business Ethics*. Dordrecht. Jan 1996. Vol. 15, No. 1; pp. 5-20, 15.

EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA ASIGNATURA DE GESTIÓN FINANCIERAEN EL SECTOR TURÍSTICO II

Ana Isabel Irimia Diéguez
María José Palacín Sánchez
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Resumen

La asignatura Gestión Financiera en el Sector Turístico II inició su proceso de adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, dentro de la Experiencia Piloto de Implantación del Crédito Europeo en la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla, en el curso 2005/2006. A estas alturas del proceso podemos realizar una revisión de todos los avances que se han realizado: elaboración de la guía docente, de materiales docentes, adaptación de la metodología y redefinición de los sistemas de evaluación. Además, la asignatura se incorporó a la plataforma virtual en el curso 2007/2008, aunque previamente ya contaba con una página web propia de la universidad. Esta reflexión nos permitirá identificar qué áreas son todavía susceptibles de mejora.

1. INTRODUCCIÓN

Gestión Financiera en el Sector Turístico II es una asignatura optativa que aborda la toma de decisiones financieras a corto plazo en empresas del sector turístico y se imparte en el tercer curso de la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla. Las autoras de este artículo hemos sido profesoras de dicha asignatura desde su origen, y hemos diseñado su contenido, así como preparado todo el material que se utiliza en la docencia de dicha asignatura.

El primer reto, en el curso 2005/06, fue la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, fue necesario que las profesoras realizáramos varios cursos y replanteáramos los métodos de enseñanza y evaluación. También pusimos en marcha la página web de la asignatura, que luego sirvió como experiencia previa para incorporar la asignatura a la plataforma virtual en el curso 2008/09. Algunas de las experiencias vividas han sido las siguientes:

- Por parte del profesorado, los nuevos métodos de enseñanza y evaluación facilitan

una mayor interacción entre el profesorado y el alumnado, propiciando el debate y el acercamiento entre la realidad financiera y los conceptos estudiados en clase.

- En relación con los alumnos, se encuentran con una asignatura dinámica, que utiliza a menudo información de empresas del sector, ejemplos de productos financieros reales obtenidos a través de internet, y que aborda una problemática que los alumnos ven muy próxima dado que están en su último curso de carrera. Como inconveniente, suelen señalar que es necesario utilizar un lenguaje técnico bastante especializado, pero que nosotras, en nuestra condición de profesoras, no podemos obviar.

- Con respecto al material utilizado, ha sido necesario preparar todo el material que se utiliza en la asignatura: libro de texto, transparencias, casos prácticos, casos y actividades a desarrollar por los alumnos. Nos hemos encontrado con la dificultad de no disponer de manuales que se ajustaran al contenido de la asignatura. Las finanzas a corto plazo suelen aparecer en los tratados financieros como una pequeña parte de las Finanzas Corporativas, pero además, dichos temas no están enfocados a las empresas turísticas. Adicionalmente, los manuales sobre finanzas en el sector turístico no suelen incluir las finanzas a corto plazo.

2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación para adaptar la asignatura al Espacio Europeo de Educación Superior y para incluir la asignatura en la plataforma virtual ha provenido de los cursos y jornadas organizadas por el ICE; en concreto, nos parece interesante destacar la siguiente experiencia previa de las participantes en aspectos de Innovación Docente:

- Aproximación a la planificación y diseño de la docencia por Internet con WEBCT.

- Necesidades de la Comunicación interpersonal para la autorización del alumnado universitario en el contexto de la convergencia europea.

- Innovación en la evaluación de créditos europeos (ECTS).

- Jornadas sobre la situación actual del proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

- III Jornada Andaluza de profesores noveles. La convergencia europea y sus repercusiones en los procesos de enseñanza aprendizaje.

- Taller para la elaboración de las guías docentes.

- Metodología del Caso en la Docencia.

- WEBCT práctico

3. ELABORACIÓN DEL PROGRAMA

El contenido de la asignatura tiene como objetivo general completar la formación financiera iniciada en la asignatura troncal Gestión Financiera en el Sector Turístico I. Esta primera asignatura introduce al alumno en la problemática financiera de la empresa ofreciéndole los aspectos metodológicos necesarios para la toma de las decisiones financieras de inversión y financiación a largo plazo. Sin embargo, para poder tener una visión global del funcionamiento financiero de la empresa se hace imprescindible entrar en la gestión financiera del circulante. En definitiva, en esta asignatura se pretende capacitar al alumno para la toma de decisiones financieras a corto plazo, en el contexto particular del sector turístico.

Además, hemos fijado los siguientes objetivos específicos:

1. Ofrecer al alumno una visión clara sobre la problemática financiera a corto plazo de la empresa de manera que el alumno sepa diferenciar las decisiones financieras a corto plazo de las de largo plazo. En este sentido se pretende que el alumno profundice en el estudio de la inversión en circulante necesaria en la empresa: tanto desde el punto de vista de su composición como de su volumen; para seguidamente, abordar ambas perspectivas en la financiación de ese circulante.

2. Dar a conocer al alumno la importancia del proceso de planificación financiera a corto plazo en la empresa, y permitidle adquirir el conocimiento de las herramientas y técnicas necesarias para poder elaborar el presupuesto de tesorería.

3. Introducir al alumno en una de las áreas clave de las finanzas a corto plazo: la gestión de la liquidez o de la tesorería. Para ello, se aporta la terminología básica de este campo y se define su contenido. Centrándonos a continuación en dos de sus áreas fundamentales: la búsqueda de fuentes de financiación a corto plazo así como de oportunidades de inversión de los excedentes tesorería. Gracias a este estudio el alumno adquirirá las técnicas y destreza necesaria para abordar la evaluación y selección de las mejores inversiones y financiaciones a corto plazo.

4. MATERIAL DOCENTE

Como hemos comentado en la introducción, hemos pensado que era necesario elaborar un manual con el contenido de la asignatura dado que la bibliografía disponible no abarcaba el contenido a impartir de manera satisfactoria.

Para el próximo curso, todo este trabajo culminará con la publicación de un manual específico de la asignatura por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, tras superar el proceso de revisión al que esta institución somete a todas sus publicaciones. Hasta ahora, hemos utilizado la copistería del centro universitario para publicar una primera versión que nos ha permitido pulir y mejorar el texto original con las sugerencias aportados por los alumnos.

En cada tema se proporciona al alumno bibliografía básica, una colección de transparencias, casos prácticos y referencias a páginas web para consultar información de actualidad, tan necesaria en el mundo financiero.

La bibliografía básica que recomendamos, y que está disponible en biblioteca para los alumnos, es la siguiente:

- Aranda Hipólito, A.W. (1998): *Dirección financiera en las empresas turísticas***,** Ed. Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid,

- Ariza, A. y Ruiz, I (1999): Finanzas para todos, Esic, Madrid.

- Brealey y Myers (2003): *Fundamentos de financiación empresarial*. 7 ª ed. McGraw Hill, Madrid.

- Escribano Ruiz (2002): *Gestión financiera: administración y finanzas,* Thomson, Madrid.

- Faus y Tapies (1999): *Finanzas operativas,* IESE, Barcelona.

- Palacín, M.J, Irimia, A, Giráldez, P (2006): *Materiales para la gestión financiera a corto plazo en las empresas turísticas*, Atril, Sevilla.

- Jiménez, Pérez y de la Torre, (2002): *Gestión financiera de la empresa,* Pirámide, Madrid.

• Santandreu (2002): *Manual del credit manager,* Gestión 2000, Barcelona.

• Van Horne y Wachowizc (2002): *Fundamentos de Administración Financiera,* 11 ed. Prentice Hall, México.

• Vegas, A. (2006): *Manual de Finanzas para empresas turísticas,* Síntesis, Madrid.

5. MÉTODOS DOCENTES

Los métodos docentes utilizados en la impartición de nuestra asignatura se incluyen en la guía docente, es interesante destacar que el reducido número de alumnos hace que se puedan aplicar las metodologías activas de enseñanza y el trabajo en equipo de forma eficiente. En concreto, las metodologías utilizadas son:

- Lección magistral y la exposición oral apoyadas en presentaciones a través de medios informáticos.
- Realización de problemas, supuestos y ejercicios prácticos de tipo analítico que ayudan a fijar los conocimientos teóricos adquiridos.
- Lecturas complementarias y realización de presentaciones sobre las mismas.
- Asistencia a conferencias y seminarios.

La lección magistral y la exposición oral facilitan la transmisión de conocimientos teóricos mediante el apoyo de presentaciones en ordenador. Al ser un grupo reducido, se intenta que los alumnos también aporten sus ideas, de forma que la clase sea más participativa. Los alumnos pueden intervenir cuando lo estimen oportuno durante la exposición del profesor y cuando tengan dudas sobre algún concepto teórico o de vocabulario. Además, en la plataforma se crean foros de debate entre los alumnos y el profesor que propician el dialogo aunque los alumnos no hayan asistido a clase.

Una vez que se han trasmitido los conocimientos teóricos, se plantean a los Una vez que se han trasmitido los conocimientos teóricos, se plantean a los alumnos problemas, supuestos y ejercicios prácticos en los que puedan aplicar la teoría previamente desarrollada. El profesor resuelve junto con los alumnos, al menos un problema que

suponga el empleo de cada tipo de herramienta, a medida que se van viendo los fundamentos teóricos de cada tema. Se emplea tanto la pizarra como la presentación con ordenador, en los casos que así se consideren oportunos. Siempre que la resolución de los problemas lo motiva, se procura realizar alguna clase práctica en el aula de ordenadores, al objeto de familiarizar al alumno con las técnicas informáticas asociadas a la resolución de los problemas financieros. Los casos prácticos a realizar se encuentran en la bibliografía seleccionada o se publican con la suficiente antelación en la plataforma virtual y por fotocopias; además, el profesor da indicaciones de los casos concretos que se van a trabajar en cada clase, para que el alumno los prepare adecuadamente.

A veces se utilizan lecturas y casos reales para que mediante el comentario, análisis y discusión del referido material se facilite el acercamiento del alumno, a la realidad de la gestión financiera en el corto plazo de la empresa turística. Los casos prácticos propuestos deben ser resueltos por el estudiante, bien en grupo o individualmente, y deber ser entregados según la periodicidad que establezcan las profesoras de la asignatura. Se consideran una actividad académica dirigida no presencial. Dichos casos prácticos son corregidos por el profesor de forma individualizada lo que permite al alumno aprender de los comentarios aportados por el profesor y debatir con sus compañeros o con el profesor la solución de los problemas planteados.

En concreto, las actividades académicas dirigidas que se proponen a los alumnos son:

1 Presentación de un trabajo sobre la problemática de la gestión del circulante de empresas reales pertenecientes al sector turístico. El objetivo de esta actividad es fomentar la capacidad de análisis de la información financiera real de las empresas, favoreciendo el conocimiento de la gestión financiera a corto plazo, desde una aproximación empírica.

2 Resolución y entrega al profesor por parte del alumno de un caso relacionado con la planificación financiera a corto plazo, lo que exigirá al alumno la utilización de las herramientas relacionadas con este tema.

3. Realización y presentación de un trabajo sobre alguno de los distintos productos de inversión de excedentes financieros y de financiación de déficits de tesorería existentes en el mercado español, lo que implica acercarse a la realidad de la práctica financiera a través de solicitud de información en entidades financieras o bien, a partir de sus páginas web.

En definitiva, podemos concluir que el hecho de utilizar metodologías activas de enseñanza, como la realización de proyectos y la resolución de problemas sobre la toma de decisiones financieras a corto plazo por parte de grupos de alumnos, nos ha permitido alcanzar los siguientes objetivos:

- Hemos potenciado la conexión entre el aprendizaje adquirido durante las clases presenciales y la realidad del entorno empresarial en el que el alumno desarrollará su futura actividad laboral.

- Hemos potenciado las habilidades para la solución de problemas relacionados con la planificación a corto plazo, y selección de inversiones y financiaciones, y todo ello utilizando empresas del sector turístico lo que permitirá aumentar su conocimiento del sector y será fundamental para el desarrollo de su actividad profesional.

- Hemos posibilitado el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la realización de proyectos y resolución de problemas de forma práctica.

- Hemos mantenido a los estudiantes comprometidos y motivados, estimulando una mayor participación en clase, sobre todo cuando tienen que exponer su proyecto al resto de compañeros.

- Hemos preparado a los alumnos para desarrollar puestos de trabajo en los que se requiera el uso de conocimientos financieros. Así, durante la realización del proyecto y la resolución de algún problema han desarrollado una gran variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, planificación de proyectos, toma de decisiones y gestión del tiempo.

6. MÉTODOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS

La asignatura será superada, siempre que el alumno obtenga una nota final mínima de 5 puntos. La nota y calificación final de la asignatura se alcanzará mediante la suma, con las ponderaciones correspondientes, de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los siguientes conceptos. El primero de ellos es la realización de un examen final. Este examen se referirá a los contenidos de la materia tanto en su componente teórico como práctico. El segundo recoge la valoración de las actividades académicas dirigidas al alumno.

1.- Realización de un examen final. Normalmente se estructura en dos partes: una teórica, en forma de test cerrado o cuestiones cortas y una práctica con varios problemas relacionados con la materia impartida, así como comentarios y análisis de

casos. Las ponderaciones de cada parte oscilan entre un 40 y un 60 por ciento de la nota final del examen, según se indica en la convocatoria del examen. Para superar cada prueba deberá obtenerse una puntuación mínima de tres puntos sobre diez. De esta manera si esta puntuación mínima no se alcanza en alguna de las partes el examen se entenderá no superado, y no se podrá añadir, para obtener la nota final la puntuación obtenida en las otras actividades. No obstante, el examen también podrá adoptar una estructura consistente en varias cuestiones (mínimo 4), algunas teóricas y otras prácticas.

2.- Evaluación de las otras actividades: a esas actividades se les asigna un 30% de la nota final, lo que implica que el examen supone el 70% restante.

3.- Asistencia y participación activa en las clases impartidas en el aula: dada la naturaleza de esta experiencia y de esta asignatura se tiene en cuenta el comportamiento del alumno en el aula.

La calificación global de la asignatura tendrá pues la siguiente composición:

CONCEPTO	PONDERACIÓN
I. BLOQUE: EXAMEN (B.I.) (1)	70% de la nota y calificación final (1)
II. BLOQUE: OTRAS ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE (B.II.)	30% de la nota y calificación final
·1 (b1) Trabajo sobre el circulante de una empresa turística.	10% de la nota y calificación final
·2 (b2) Práctica sobre Tesorería	10% de la nota y calificación final
·3 (b3) Trabajo sobre un producto financiero de inversión o financiación	10% de la nota y calificación final
NOTA FINAL DE LA ASIGNATURA	0'7 x (B.I.) + 0'3 x (B.II.)

(1) En el examen se exigirá una nota mínima final de 3 puntos sobre 10 para que el segundo bloque sea tenido en cuenta en la calificación final del alumno.

En las convocatorias de septiembre y diciembre se siguen aplicando estos criterios, aunque para facilitar que la asignatura sea superada se le aplica al alumno la nota más ventajosa a elegir entre la obtenida sólo en el examen y la que tiene en cuenta el examen y los trabajos (esta posibilidad no se contempla en la primera convocatoria de la asignatura).

7. PERFIL DEL ALUMNADO

El perfil de nuestros alumnos es mayoritariamente el de un estudiante español, que busca especializarse en temas financieros, en muchos casos motivados por el aprendizaje de la asignatura troncal, y en otros casos, por la eminente aplicación práctica de los conocimientos que adquieren. En algunos casos, tenemos alumnos Erasmus, aunque es una signatura que se imparte en el primer semestre y la mayoría de estos alumnos suelen venir en el segundo semestre. Los alumnos suele estar bastante motivados y participan en clase, aunque nos encontramos con el inconveniente de que comienzan a realizar las prácticas en empresas y ello les impide continuar asistiendo a las clases.

Por otra parte, el número de alumnos matriculados aumenta cada año, oscilando en torno a 70. Con respecto a los resultados obtenidos podemos comprobar que son muy buenos, siendo el porcentaje de aprobados por curso sobre el total de alumnos matriculados en torno al 90% de los alumnos.

8. CONCLUSIONES

La conclusión más importante de todo lo expuesto es que consideramos muy positivo todo el proceso de incorporación al crédito europeo, proceso que ha sido muy enriquecedor tanto para el profesorado como para el alumnado. Profundizando un poco más, los cambios producidos en la asignatura en estos últimos años nos llevan a realizar las siguientes reflexiones:

✓ Ha sido necesario cambiar el papel del profesor de mero transmisor de conocimientos hacia un rol más activo actuando como guía de los alumnos para que exploren y adquieran nuevos conocimientos y destrezas.

✓ Los cambios exigidos por el uso de la plataforma virtual son complementarios a los del Espacio Europeo de Educación Superior y facilitan de forma conjunta la interacción entre el profesorado y el alumnado.

✓ Este cambio en la mentalidad del profesorado requiere de una formación continua y específica sobre métodos de enseñanza, estrategias didácticas, formas de evaluación, y el potencial de las nuevas tecnologías.

✓ El alumno se prepara para adquirir conocimientos y habilidades en un entorno financiero enormemente cambiante. En este sentido, la enseñanza está enfocada a facilitar el aprendizaje por el alumno antes que a adquirir conocimientos de forma

pasiva, lo que le permitirá en el futuro adaptarse a los cambios que el desarrollo de su trabajo profesional le requiera.

✓ Hasta ahora, los cambios implantados han tenido resultados satisfactorios, lo que permitirá en el futuro ir hacia un modelo más evolucionado introduciendo otros elementos complementarios (clases pregrabadas, trabajos y exposiciones en grupos potenciando el debate, conferencias sobre temas demandados por los alumnos, etc.).

✓ Es fundamental el apoyo institucional para la implantación y evaluación de los cambios de innovación docente en las asignaturas.

En resumen, queremos finalizar concluyendo que la experiencia ha sido satisfactoria y debe ser continuada en los nuevos grados que comienzan su andadura en el próximo curso 2009/10.

GESTIÓN DE LA CALIDAD EN EL SECTOR TURÍSTICO: NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES ACORDES A LA CALIDAD, LA INNOVACIÓN DOCENTE, LA MEJORA CONTINUA Y EL EEES

Mª del Carmen Díaz Fernández
Adolfo Vázquez Sánchez
Departamento de Administración de Empresas, Comercialización e Investigación de Mercados

Resumen

Finalizada la fase piloto, el EEES se enfrenta ahora a los nuevos retos de una nueva etapa, que habrá de hacerse plenamente realidad en un horizonte muy cercano, el año 2010, y que conllevará cambios estructurales de gran calado en nuestro sistema universitario, requiriendo, entre otros, además de tener en cuenta elementos básicos en su configuración como la calidad e innovación docente, un gran esfuerzo, coordinación, consenso, unidad y compromiso, por parte de todas las partes implicadas. En esta línea, queremos, a través del presente trabajo, sumar nuestros esfuerzos a los ya existentes, poniendo a disposición de la comunidad universitaria las nuevas propuestas metodológicas docentes que, en el marco de nuestra asignatura, hemos venido desarrollando, implantando y mejorando, en aras a la experiencia acumulada.

1. INTRODUCCIÓN

La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior requiere de propuestas concretas que desarrollen los distintos elementos conceptuales definidos en las declaraciones europeas y recogidas por la LOU. En especial, resultan decisivas las medidas que deban adoptarse sobre el sistema europeo de créditos, la estructura de las titulaciones, el Suplemento Europeo al Título (DS) y la garantía de la calidad (http://www.mepsyd.es/).

Conscientes ello, y teniendo en mente tanto la gran trascendencia del futuro nuevo escenario europeo de educación superior como de nuestro importante papel en él, hemos querido, al igual que muchos de nuestros colegas, formar parte de este proceso de convergencia, sumándonos con ello a los numerosos esfuerzos ya existentes a través de la implantación de nuevas metodologías docentes acordes con el mismo, en la asignatura que impartimos: Gestión de la Calidad del Sector Turístico (GCST).

GCST, es una asignatura de 3º curso, cuatrimestral (de febrero-junio), de carácter obligatorio, adscrita a la Diplomatura de Turismo (Plan de estudios de 1999), concretamente, al departamento de Administración de Empresas, Comercialización e Investigación de Mercados (MK) de la Universidad de Sevilla, aunque si bien es cierto que también se oferta como asignatura de libre configuración, por lo que es frecuente tener alumnos en esta modalidad. Es impartida a un total de 299 alumnos en el presente curso académico (299 en 2006 y 312 en 2007), distribuidos en tres grupos (dos de mañana y uno de tarde), por dos profesores, Mª Carmen Díaz y Adolfo Vázquez (coordinador), de dicho departamento en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (sendos profesores llevan impartiendo esta asignatura, aproximadamente, desde hace 5 años). Los alumnos que cursan esta asignatura una vez superada la misma obtienen un total de 6 Créditos LRU (3,00 Créditos LRU teóricos + 3,00 Créditos LRU prácticos).

Tabla 1 – GCST: Conocimientos Básicos-Bloques Temáticos

ID BLOQUE TEMÁTICO	DENOMINACIÓN
TEMA 1	Fundamentos de la gestión de la calidad
TEMA 2	Trabajo en equipo y mejora continua de la calidad
TEMA 3	Infraestructura europea y española para la calidad. Los sistemas de gestión de calidad aplicados al sector turístico
TEMA 4	Excelencia y gestión de calidad en la empresa. Modelo EFQM: 2003
TEMA 5	Calidad en los servicios

Fuente: Elaboración propia

GCST es la asignatura responsable de impartir los temas relacionados con la calidad en el contexto del sector turístico, en la Diplomatura de Turismo. Por ello, entre las principales materias a tratar, sobresalen: la Calidad total, las Normas ISO, los Programas de Calidad del Servicio y la Evaluación y Medida de la Satisfacción, tal y como se recoge en los descriptores de la misma. Materias y/o conocimientos básicos que conforman, a su vez, por un lado, el núcleo fundamental de cada uno de los distintos bloques temáticos que la integran (ver tabla 1), y por otro lado, el punto de referencia alrededor del cual desarrollamos a partir de las distintas líneas metodológicas docentes implantadas en la misma, las capacidades, habilidades y competencias que, en consonancia con el EEES, trataremos más adelante. Todo ello además, sin perder de vista, la consecución de los objetivos y/o propósitos que a continuación les enumeramos:

1.- Profundizar los conocimientos del alumno en relación a uno de los más pujantes enfoques de gestión empresarial que, directa o indirectamente, se halla ya presente en el día a día de una gran cantidad de organizaciones modernas, y cuyo

grado de implantación dentro del tejido socioeconómico español está experimentando un crecimiento exponencial: la Calidad.

2.- Concienciar a los alumnos sobre la importancia de los conceptos y los valores que conforman la Gestión de la Calidad Total, formándolos en el uso de los modelos y técnicas TQM de mayor aplicación a las organizaciones actuales.

3.- Capacitar a los alumnos para participar en el diseño e implantación de sistemas de calidad en la empresa, con especial incidencia en el sector turístico.

4.- Contribuir a aumentar la capacidad de los alumnos para afrontar los retos de la competitividad en su vida profesional y personal mediante la realización de trabajos en equipo y la ejecución de actividades investigadoras en relación a temas de actualidad que tengan conexiones directas con los contenidos del temario de la asignatura.

5.- Acercar al alumno la realidad que se vive en las organizaciones actuales a través de lecturas, casos prácticos y simulaciones basadas en hechos reales vividos por empresas e instituciones públicas en su deseo de instaurar una nueva cultura basada en la mejora continua.

TABLA 2 – GCST: Competencias del Libro Blanco de Turismo a desarrollar por los alumnos

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
ID	**DESCRIPCIÓN**
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis
	Capacidad de organización y planificación
	Capacidad de gestión de información
	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
	Resolución de problemas
	Toma de decisiones
PERSONALES	Trabajo en equipo
	Razonamiento crítico
SISTÉMICAS	Aprendizaje autónomo
	Creatividad
	Motivación por la calidad
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
ID	**DESCRIPCIÓN**
6	Tener una marcada orientación de servicio al cliente

32	Detectar las necesidades para la planificación técnica de infra-estructuras e instalaciones turísticas: conocimiento y aplicación de normas de certificación de calidad
COMPETENCIAS GENÉRICAS	
DESCRIPCIÓN	
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario	
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental	
Inquietud por la calidad	

Fuente: Elaboración propia

6.- En líneas generales, desarrollar y potenciar en los alumnos habilidades, capacidades y destrezas, acordes al Espacio Europeo de Educación Superior (EES). Y es que, si bien, la inscripción y posterior asistencia y seguimiento de nuestra asignatura por parte del alumnado, no requiere conocimientos y destrezas previos, no obstante, a través de nuestra metodología docente pretendemos desarrollar en los mismos, las competencias transversales, especificas y genéricas del Libro Blanco de Turismo recogidas en la tabla 2. Unas competencias que procuraros en todo momento entrenar, además, en una escala de valoración 1-4 (1: Se entrena débilmente; 2: Se entrena de forma moderada; 3: Se entrena de forma intensa; 4: Entrenamiento definitivo de la competencia (no se volverá a entrenar después)) a un nivel lo más elevado posible, dentro de las limitaciones de tiempo, medios y posibilidades a las que nos enfrentamos, concretamente un nivel 3.

En el marco de todo lo anterior, surgen las líneas metodológicas que, en aras de alcanzar los nuevos requerimientos del EEES y los nuestros propios como docentes (máxima calidad, innovación,…) venimos desarrollando, siempre teniendo en cuenta además los principios básicos de calidad que pretendemos inculcar en nuestros alumnos y que constituyen la base de nuestra materia: la calidad, innovación, satisfacción de nuestros clientes y mejora continua. Metodologías docentes que venimos implantando y mejorando desde hace cinco años y que constituyen además la razón del presente trabajo. Con ellas pretendemos, tal y como ya hemos apuntado, contribuir a la mejora de la enseñanza universitaria en el nuevo contexto que nos ocupa, o por lo menos, aportar nuestro pequeño granito de arena, al esfuerzo de cada vez más personas.

Para alcanzar nuestro propósito nuestro trabajo se estructura en cuatro grandes partes, una breve introducción de la asignatura que impartimos, junto con los objetivos que perseguimos y las capacidades que perseguimos desarrollar en el alumnado; una segunda parte en la que esbozamos las principales líneas metodológicas docentes que

empleamos para la consecución de nuestros objetivos docentes; una tercera parte en la que presentamos un breve análisis de los resultados alcanzados tras la implantación de las nuevas metodologías docentes en relación al sistema de enseñanza previo, y una cuarta parte de conclusiones finales y bibliografía utilizada.

2. METODOLOGÍA DOCENTE: NUEVAS PROPUESTAS EN EL CONTEXTO DEL EEES

Finalizada la fase piloto, el ECTS se abre ahora a una utilización mucho más amplia de la dimensión europea en la enseñanza superior.

El ECTS constituye un código práctico que ofrece a los interesados los instrumentos necesarios para garantizar la transparencia y facilitar el reconocimiento académico mediante la utilización de créditos y la organización de programas razonables en cuanto al volumen de trabajo a lo largo del periodo de estudios. Es por ello que se basa en tres elementos básicos: la información sobre los programas de estudios y los resultados de los estudiantes, el acuerdo mutuo entre los centros asociados y los estudiantes, y la utilización de créditos ECTS, valores que representan el volumen de trabajo efectivo del estudiante (http://www.us.es). Y es que, uno de los principales objetivos en la Educación Superior Europea es poder llegar a la adopción de un sistema común de acumulación y transferencia de créditos y calificaciones que permita una lectura fácil en todos los estados de la Unión para facilitar la libre circulación de profesionales en la UE (http://www.us.es).

En aras a estos fines, principios, fundamentos teóricos y requerimientos de este nuevo entorno universitario superior, y a los propios fines que perseguimos con nuestro trabajo al objeto de poder satisfacerlos, abordamos los mismos a través de la implantación en la asignatura GCST de nuevas líneas metodológicas docentes. Unas líneas de acción, abaladas por los resultados alcanzados a lo largo de su implantación progresiva, que comprenden la consecución de los tres grandes bloques que pasamos a detallar a continuación. Bloques a partir de los cuales perseguimos que nuestros alumnos adquieran tanto los conocimientos básicos teóricos-prácticos sobre la materia objeto de estudio, como las habilidades, capacidades y competencias que el trabajar en el nuevo contexto del EEES y los ECTS les requieren; y que, siguiendo los principios de la Filosofía Kairyo hemos ido progresivamente cambiando, adaptando e incluso incorporando a nuestra metodología docente, al objeto de satisfacer plenamente las nuevas exigencias y/o requerimientos tanto del nuevo entorno como de la diversidad de nuestros alumnos también. Y es que es importante satisfacer a todos los grupos de interés o stakeholders.

En consecuencia, a lo largo del semestre académico, nos servimos de:

- **Bloque metodológico 1: Clases Teóricas**, impartidas éstas en el horario habitual

de clase por los profesores de la asignatura, mediante sesiones magistrales, y apoyadas con la proyección de transparencias y documentales alusivos a las materias que, en cada caso, estén siendo tratadas. En todas ellas se fomenta tanto la crítica constructiva como el debate por parte del alumnado.

• **Bloque metodológico 2: Clases Prácticas**, persigue la realización individualizada y en grupo de casos prácticos expresamente diseñados para afianzar los conceptos teóricos explicados y resaltar aquellos aspectos de cada tema que pudieran implicar una mayor dificultad de comprensión para el alumno o tuvieran que ser matizados de cara a su posible uso durante el ejercicio de su futura actividad profesional. En el transcurso de las mismas se incentiva al alumnado a intercambiar opiniones en relación con los resultados propuestos tanto de las prácticas grupales como individuales, siendo además este escenario el utilizado, dado el carácter propicio del mismo, para la puesta en práctica de los distintos tipos de competencias (transversales, genéricas y específicas), ya comentadas, que perseguimos desarrollar en nuestros alumnos.

• **Bloque metodológico 3: Otras Actividades,** denominada así dada la amplitud y diversidad de tareas que engloban el mismo. Tareas tales como:

- Docencia y prácticas en el aula de informática, con el fin de permitir a los alumnos el acceso a información incluida en bases de datos y portales públicos y privados vinculados con el sector turístico además de la puesta en práctica de herramientas explicadas en clases teóricas: Perfil, Pareto,…y poder así evaluar aspectos relacionados con la calidad en el sector turístico).

- Conferencias de Responsables de Calidad de diferentes organizaciones del sector turístico de nuestro ámbito geográfico, ello le aportará una visión lo más real posible y un primer contacto con el entorno laboral en el que próximamente tendrán que poner en práctica las competencias que a nivel teórico-practico y a través de nuestra metodología docente, en el ámbito universitario estamos contribuyendo a desarrollar. Recordamos en este sentido, tal y como hemos apuntado al principio de este apartado, que el fin del EEES y del ECTS es formar futuros trabajadores cualificados que lleguen a ejercer en el mercado laboral comunitario.

- Sistema de atención tutorial tanto individualizada como grupal, no sólo para que los alumnos puedan así profundizar en las materias del curso, sino además para asesorarles de manera individualizada tanto sobre métodos y técnicas de estudio que pudieran serles de ayuda para alcanzar los objetivos perseguidos como en la realización de los trabajos encargados sobre sistemas de calidad y sector turístico a lo largo del curso. Destacamos en este sentido el nuevo sistema de trabajo grupal que hemos implantado este año. Atendiendo a los principios de calidad que les inculcamos, de trabajo en grupo, y de liderazgo dentro del mismo, les proponemos que sean ellos mismos, los alumnos, los que establezcan el número de integrantes de su grupo de trabajo y el tema que desean trabajar. Así pues, tras poner a su disposición de una serie de instrucciones básicas para la inscripción, formalización, asesoramiento,

seguimiento y envío de estos trabajos, los alumnos deben:

- 1º) formalizar la inscripción de los integrantes del grupo, para ello han de cumplimentar una ficha que se les proporciona mediante un archivo de Excel a través de la Webct;
- 2º) Debatir y consensuar primero a nivel individual, y en segundo lugar con el profesor, una propuesta de trabajo. Una vez que ésta pasa a definitiva, tras el visto bueno del profesor, se envía a éste a través de los medios electrónicos establecidos;
- 3º) Seguimiento, orientación y asesoramiento por parte del profesor del trabajo propuesto hasta la culminación del mismo. Tras alcanzar esta etapa, se efectúa su entrega vía correo electrónico; y, adelantándonos un poco a las técnicas de evaluación, al objeto de no dejar "perdido" al lector en este sentido,
- 4º) Evaluación del trabajo final y envío de la calificación obtenida al conjunto del grupo. Estos alumnos podrán subsanar los errores y remitir de nuevo este trabajo al profesor, quien, en un plazo de una semana, se compromete a remitir las nuevas calificaciones al grupo. Esta última fase se repetirá hasta que o bien se obtenga la calificación máxima, o bien el grupo desista. La mejora continua es la razón de ser de este sistema. El mejorar aprendiendo, es nuestro fin último, aunque, viendo el total de grupos y alumnos matriculados somos conscientes, de igual forma, del enorme esfuerzo, tiempo y dedicación que ello nos requerirá.

- Utilización de recursos audiovisuales, concretamente, nos servimos de soportes audiovisuales tales como videos, en los que o bien a través de documentales o videoconferencias previamente gravadas por profesionales y/o expertos en el sector de la calidad, éstos transmiten a nuestros alumnos durante la proyección de los mismos y, aproximadamente, varias semanas, parte de sus habilidades y pericias técnicas en temas indispensables en nuestra asignatura como Las Normas ISO, el Modelo EFQM, el proceso de Acreditación, Homologación, Certificación y Auditoría de cualquier entidad, etc.

- Utilización de herramienta de enseñanza virtual (Webct), de reciente implantación en el Sistema de Educación Superior de la Universidad de Sevilla. Un medio que nos permite ofrecer a nuestros alumnos además de todas las ventajas de este tipo de enseñanza (flexibilidad, disponibilidad las 24 horas, comunicación más allá de las aulas, trabajar en cualquier punto geográfico…), un medio de comunicación entre nosotros y entre ellos (a través de foros, chats, correo), una plataforma donde acceder al temario, transparencias, ejercicios, ejemplos, ejercicios de autoevaluación de la asignatura, sistemas de evaluación del rendimiento de cada uno de estos alumnos, entre otros. Aspectos todos ellos que enriquecen tanto el sistema de aprendizaje y desarrollo de competencias de nuestros alumnos como nuestras técnicas docentes y sistemas de evaluación.

- Herramienta de autoevaluación teórico-práctica por parte del alumnado. Esta herramienta diseñada a propósito por los profesores de GCST tomando como referencia

el contenido de la misma, y las competencias a desarrollar por los alumnos que la cursan, utiliza como soporte un documento impreso, concretamente, un libro con plantillas tipo test y casos prácticos, a partir de los cuales, atendiendo al método de aprendizaje de prueba y error y al sistema de evaluación continua, los alumnos van realizando y contrastando con las soluciones factibles, a lo largo del curso, tanto los conocimientos como las competencias requeridas. Con esta herramienta el training de estos alumnos de cara al examen también es satisfecho, ya que las plantillas de esta herramienta de autoevaluación son idénticas en formato y casuística, pero en ningún caso contenido, a las que se les pondrá en el examen. Además, por medio de la misma, los alumnos, en todo momento, pueden no sólo llegar a saber el estado actual de sus conocimientos mediante la evaluación, sino que con ello, pueden llegar a incrementar los niveles de motivación, seguridad y confianza frente a los resultados alcanzados y la disminución del grado de incertidumbre frente a la realización de una prueba tan temida como tradicionalmente es el examen final.

En relación con la evaluación de los contenidos de la asignatura así como de las competencias desarrolladas y adquiridas por parte de nuestros alumnos, apuntaremos que se utilizan cuatro tipos de pruebas: escrita (exámenes), trabajos o presentaciones individuales en clase (sobre temas diversos: específicos de materia impartida en clase, tratados en conferencias, establecidos por los alumnos tras su búsqueda en interné…), trabajos o presentaciones grupales en clase (el temario es, este año, y a diferencia de otros años, establecido en atención a unos requisitos mínimos, por parte de los integrantes del grupo) y resoluciones de casos y/o problemas en clase. La ponderación de las mismas viene recogida en la tabla 3. Así pues, los exámenes constan de una parte teórica y una práctica. La parte teórica puede consistir en preguntas tipo test, preguntas cortas y preguntas de desarrollo, ya sean del temario de la asignatura, de algún caso práctico propuesto en el examen, o de algún aspecto debatido y tratado en las conferencias. La valoración de esta parte supone el 70% de la calificación definitiva. A su vez, la parte práctica consta de la resolución de un/os caso/s práctico/s, y su calificación representa el 30% restante de la nota final. En las convocatorias oficiales se comunica oportunamente las características de los mismos, siendo la calificación definitiva del examen la suma de las notas obtenidas en las dos partes arriba mencionadas.

TABLA 3 – GCST: Ponderación Criterios de Evaluación

TIPO DE PRUEBA	CRITERIO	PONDERACIÓN	PESO SOBRE NOTA FINAL
Escrita	Teoría	70%	70%
	Práctica	30%	

Trabajos o presentaciones individuales y/ grupales	Contenido	75%	30%
	Presentación	10%	
	Dificultad	15%	
Resolución de casos y/o problemas en clase	Exposición	65%	
	Resolución de dudas	35%	
CALIFICACIÓN FINAL			**100%**

Fuente: Elaboración propia

Otros criterios adicionales de evaluación del alumno, de aplicación sólo a aquéllos que asistan de manera participativa y regular a clase son:

- Trabajos o presentaciones individuales en clase, hasta un máximo de 1,5 puntos.
- Trabajos o presentaciones grupales diversas, hasta un máximo de 3 puntos. Los criterios de evaluación serán el contenido del trabajo, la presentación en clase y la dificultad del mismo. Tal y como hemos indicado previamente, a partir de un seguimiento metódico y continuo, esta nota puede ser mejorada progresivamente por parte del grupo de trabajo.
- Resoluciones de casos, problemas, etc. en la clase hasta un máximo de 0,5 puntos. En este caso, los criterios que se aplicarán serán la exposición del alumno y la resolución de dudas que le planteen el resto de compañeros.

TABLA 4 – GCST: Número de Horas de Trabajo del Alumno

ACTIVIDADES	TOTAL HORAS (PRESENCIALES +NO PRESENCIALES)
• Teoría	21
• Práctica	21
• Exámenes	22
• Exposiciones y Seminarios	4,50
• Tutorías Colectivas	4
• Actividades Académicas Dirigidas con presencia del profesor	42
• Actividades Académicas Dirigidas sin presencia del profesor	18

• Horas de estudio	105
• Preparación trabajo personal	10,50

Fuente: Elaboración propia

La culminación de estas líneas metodologías está previsto que acarree a los alumnos la carga de trabajo que se detalla, en función de las distintas actividades que deben y/o pueden realizar, en la tabla 4, repartiéndose la misma atendiendo a la Organización docente semanal recogida a su vez en la tabla 5. En este sentido quisiéramos precisar, por un lado, que se trata de un cálculo aproximado, que, al igual que las líneas metodológicas docentes, se va revisando cada año en función de los resultados, percepciones docentes y opiniones de los alumnos; y por otro lado, que, trasladadas al ámbito docente, dado el elevado ratio alumno/profesor que soportamos, se traducen, tal y como es posible percibir, en un gran esfuerzo y tiempo de dedicación personal.

TABLA 5 – GCST: Organización Docente Semanal

HORAS SEMANALES	TEMARIO
• 1ª Semana (9-15 Febrero)	TEMA 1
• 2ª Semana (16-22 Febrero)	TEMA 1
• 3ª Semana (23-1 Marzo)	TEMA 1
• 4ª Semana (2-8 Marzo)	TEMA 2
• 5ª Semana (9-15 Marzo)	TEMA 2
• 6ª Semana (16-22 Marzo)	TEMA 2
• 7ª Semana (23-29 Marzo)	TEMA 3
• 8ª Semana (30 Marzo-5 Marzo)	TEMA 3
• 9ª Semana (13-19 Abril)	NO PRESENCIAL
• 10ª Semana (20-26 Abril)	TEMA 4
• 11ª Semana (4-10 Mayo)	TEMA 4
• 12ª Semana (11-17 Mayo)	TEMA 5
• 13ª Semana (18-24 Mayo)	NO PRESENCIAL
• 14ª Semana (25-31 Mayo)	NO PRESENCIAL
• 15ª Semana (1-7 Junio)	NO PRESENCIAL
• A partir 15ª Semana	EXÁMENES

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en cuanto a este apartado se refiere, destacar una vez más, nuestra intención de seguir mejorando e innovando, en este nuevo contexto universitario, en aras siempre a la consecución de la calidad y la Excelencia Docente, nuestro fin último. Es por ello que, en ningún caso queremos dejar cerradas ningún elemento de esta metodología docente que aquí presentamos. La experiencia acumulada desde la fase previa: La Experiencia Piloto, tanto en las aulas como en el resto de foros académicos relacionados con el EEES en los que hemos sido parte, junto con los resultados alcanzados en ambos escenarios, nos hacen pensar que es posible y necesario seguir mejorando e innovando.

3. GCST: NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES VERSUS RESULTADOS ACADÉMICOS

Un estudio descriptivo de los resultados académicos alcanzados en GCST en el curso 2007-2008, tras la implantación de las nuevas metodologías docentes, en comparación con el curso anterior, 2006-2007, pone de relieve los resultados que pasamos a comentar a continuación. Al hilo de ello, y como preámbulo, nos gustaría precisar que:

• 1) Con este tipo de análisis hemos pretendido ver la utilidad empírica y/o el tipo de repercusión real que está teniendo esta nueva metodología docente sobre nuestro colectivo de alumnos (favorable/desfavorable). Para ello trataremos de dar respuesta, entre otras, a la siguiente batería de preguntas:

- El número de suspensos tras esta nueva metodología es ¿mayor, menor, igual?
- En el lado opuesto, ¿qué ha sucedido con el número de aprobados?
- ¿Cómo ha incidido la nueva metodología sobre el número de alumnos que abandonan la asignatura, es decir, constan como no presentados?
- Los que superan la asignatura durante el curso, es decir, en la primera convocatoria ¿sacan mejores o peores notas/calificaciones?, y
- Los que suspenden en junio, pero logran aprobar en la siguientes convocatorias: septiembre, diciembre, ¿sacan después mejores notas/calificaciones o peores?

• 2) El carácter reciente de implantación de la misma, junto con la fecha de publicación del presente trabajo y el carácter semestral de la asignatura analizada han hecho imposible el tener en cuenta los resultados alcanzados en este curso. Debilidad que pretendemos subsanar durante los próximos cursos, al objeto de fortalecer la robustez de los resultados que presentamos; y

• 3) Somos conscientes de que estamos inmersos en un proceso de mejora, por ello, y de igual forma, hemos perseguido encontrar tanto puntos débiles que

subsanar como puntos fuertes que potenciar, contribuyendo, en la medida que podamos, con nuestros resultados, al esfuerzo conjunto de todos los que actualmente estamos participando en este nuevo contexto de la EEES, en aras a la consecución de la innovación y la excelencia docente en la enseñanza de nivel superior.

TABLA 6 – GCST: Resultados Académicos Globales

ESTADÍSTICAS 2006-2007				ESTADÍSTICAS 2007-2008		
CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	Nº ALUMNOS	%	CALIFICACIÓN	Nº ALUMNOS	%
1º JUNIO	APROBADOS	195	65,22%	APROBADOS	225	72,12%
	SUSPENSOS	29	9,70%	SUSPENSOS	19	6,09%
	NP	75	25,08%	NP	68	21,79%
	TOTAL	299	100,00%	TOTAL	312	100,00%
2º SEPTIEMBRE	APROBADOS	28	26,92%	APROBADOS	15	17,24%
	SUSPENSOS	10	9,62%	SUSPENSOS	14	16,09%
	NP	66	63,46%	NP	58	66,67%
	TOTAL	104	100,00%	TOTAL	87	100,00%
3º DICIEMBRE	APROBADOS	5	18,52%	APROBADOS	9	15,79%
	SUSPENSOS	1	3,70%	SUSPENSOS	4	7,02%
	NP	21	77,78%	NP	44	77,19%
	TOTAL	27	100,00%	TOTAL	57	100,00%
4º EXTRAORD	APROBADOS	1	100,00%	APROBADOS	0	0,00%
	SUSPENSOS	0	0,00%	SUSPENSOS	1	100,00%
	NP	0	0,00%	NP	0	0,00%
	TOTAL	1	100,00%	TOTAL	1	100,00%

Fuente: Elaboración propia

Así pues, en relación a la primera de las cuestiones que tratamos de estudiar: el impacto real de la implantación de la nueva metodología sobre el volumen de aprobados, suspensos y no presentados en GCST durante el curso, un primer análisis comparativo de los resultados académicos de la primera convocatoria (junio) del 2007/08 en relación con el año precedente (ver tablas 6 y 7), nos permite apreciar cómo con su implantación, se ha conseguido incrementar, en esta convocatoria de junio, la más concurrida, el número de aprobados en un 15,38%, y cómo, de igual forma, se ha visto disminuido en un 34,48% el número de suspensos y en un 9,33% el de no presentados, en relación con el año anterior[20].

El carácter favorable de estos primeros resultados pone de relieve que los alumnos de GCST presentan tras la implantación de las nuevas líneas metodologías docentes un mayor interés por la asignatura, parecen estar más motivados, trabajan más y, por tanto, suspenden y no se presentan a examen, en menor número.

TABLA 7 – GCST: Resultados Académicos Globales

2007-2008 versus 2007-2006

CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	▲/▼ Nº ALUMNOS[21]
1º JUNIO	APROBADOS	30
	SUSPENSOS	-10
	NP	-7
	TOTAL	13

CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	▲/▼Nº ALUMNOS
2º SEPTIEMBRE	APROBADOS	-13
	SUSPENSOS	4
	NP	-8
	TOTAL	-17

20. ▲/▼% experimentado en el 2007/08 tras la implantación de la nueva metodología docente (ECTS) en relación con el año 2006/2007 y la metodología precedente. Ha sido calculado aplicando la siguiente fórmula: ▲/▼% = Valor 2007/08 (final)-valor 2006/07 (inicial)/ valor 2006/07 (inicial)

21▲/▼ experimentado en el 2007/08 tras la implantación de la nueva metodología docente (ECTS) en relación con el año 2006/2007 y la metodología precedente (términos absolutos)

CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	▲/▼Nº ALUMNOS
3º DICIEMBRE	APROBADOS	4
	SUSPENSOS	3
	NP	23
	TOTAL	30

CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	▲/▼Nº ALUMNOS
4º EXTRAORD	APROBADOS	-1
	SUSPENSOS	1
	NP	0
	TOTAL	0

Fuente: Elaboración propia

Si nos centramos en la convocatoria de septiembre, es posible apreciar también cómo disminuye el número de presentados en relación al año anterior. Situación lógica que achacamos al incremento experimentado, como ya hemos apuntado, en el número de aprobados en la convocatoria previa (junio). Por otro lado, es posible ver también que disminuye el número de aprobados en relación al año anterior y que se incrementa el número de suspensos y de no presentados. Efectos negativos, estos últimos que creemos no son más que una consecuencia directa del proceso de aprendizaje y evaluación continua implícito en el ECTS, y que da lugar, por una parte, a que la falta de preparación/aprendizaje durante el curso académico se note en estos alumnos y, por tanto suspendan más; y por otra parte, a un incremento de la desmotivación de los alumnos que no cumplieron con los trabajos del crédito y a que estos se decanten, al no tener los puntos de esta parte ECTS de la asignatura, a no presentarse en esta segunda convocatoria (ello explicaría el mayor número de no presentados).

Esta situación de la segunda convocatoria del año vuelve a repetirse en la tercera, llegando a alcanzar el nivel más alto de no presentados en la convocatoria extraordinaria. A estas alturas, los alumnos o están muy desmotivados tras el enorme número de aprobados en las convocatorias precedentes (sobre todo la primera), o se empiezan a dar cuenta de su error, y deciden dejarlo para el año próximo.

En relación a la tercera convocatoria es justo destacar también cómo el número de aprobados en la misma ha sido mayor que en la del año precedente. Creemos que, aunque los efectos negativos de las exigencias del ECTS sobre las calificaciones siguen teniendo un importante peso en estos resultados, no obstante, al disponer de mayor tiempo para estudiar la asignatura, los alumnos compensan esta carencia de puntos ECTS con las notas obtenidas en el examen final.

En definitiva, podemos concluir este primer análisis manifestando que, la puesta en práctica de nuestra nueva metodología docente ha supuesto un incremento en el número de aprobados y una disminución en el número de suspensos y no presentados, en la convocatoria donde está más reciente y es más posible ejercer un seguimiento y control por nuestra parte de su proceso de aprendizaje mediante la evaluación continua, la primera convocatoria oficial, la de Junio. La pérdida de contacto con el alumno, junto con la desmotivación, o el reconocimiento de los errores cometidos, de lo que deberían haber hecho y no, por parte de éstos, da lugar a que, en las siguientes convocatorias, del total de alumnos suspendidos en junio y/o no presentados, el porcentaje de alumnos que logren superar la asignatura sea menor que el año anterior y el de no presentados, sea mayor. La tendencia a abandonar y, consecuentemente, dejar la superación de la asignatura para otra ocasión es, por tanto, mayor.

En cuanto a la segunda cuestión a la que tratamos de dar respuesta en este trabajo: ¿Cómo incide nuestra metodología ECTS sobre las calificaciones globales que obtienen nuestros alumnos en junio?, un segundo análisis realizado comparando las calificaciones (MH/SB/APROB) obtenidas por nuestros alumnos en el curso académico 2007/08 en relación con las obtenidas en el curso precedente (ver tablas 8 y 9), nos permite, además de completar los resultados previos, realizar las siguientes observaciones.

La implantación de la nueva metodología docente en junio ha dado lugar a un incremento en el número de MH, de sobresalientes y de notables considerable. Lógicamente, el número de alumnos que sacan un "simple aprobado" ha disminuido a favor de estas anteriores calificaciones globales (notas). Un mayor esfuerzo, dedicación y trabajo que muestran nuestros alumnos que se corrobora y se aprecia también por el menor número de suspensos y no presentados que, como ya comentamos, hay en este segundo año en relación con el primero. Si analizamos las notas del examen y las notas de los trabajos y/o actividades de crédito teórico y práctico, vemos como este incremento comentado de la nota final es debida, en su mayor parte, a estas actividades/tareas que realizan los alumnos atendiendo a la parte de la metodología que atañe a las exigencias ECTS.

TABLA 8 – GCST: Resultados Académicos Parciales

ESTADÍSTICAS 2006-2007				ESTADÍSTICAS 2007-2008		
CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	Nº ALUMNOS	%	CALIFICACIÓN	Nº ALUMNOS	%
1º JUNIO	MH	1	0,33%	MH	2	0,67%
	SOBRESALIENTE	0	0,00%	SOBRESALIENTE	14	4,68%
	NOTABLE	68	22,74%	NOTABLE	109	36,45%
	APROBADO	126	42,14%	APROBADO	100	33,44%
	SUSPENSO	29	9,70%	SUSPENSO	19	6,35%
	NP	75	25,08%	NP	68	22,74%
	TOTAL	299	100,00%	TOTAL	312	104,35%

CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	Nº ALUMNOS	%	CALIFICACIÓN	Nº ALUMNOS	%
2º SEPTIEMBRE	MH	0	0,00%	MH	0	0,00%
	SOBRESALIENTE	1	0,96%	SOBRESALIENTE	0	0,00%
	NOTABLE	10	9,62%	NOTABLE	6	5,77%
	APROBADO	17	16,35%	APROBADO	9	8,65%
	SUSPENSO	10	9,62%	SUSPENSO	14	13,46%
	NP	66	63,46%	NP	58	55,77%
	TOTAL	104	100,00%	TOTAL	87	83,65%
CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	Nº ALUMNOS	%	CALIFICACIÓN	Nº ALUMNOS	%

3º DICIEMBRE	MH	0	0,00%	MH	0	0,00%
	SOBRESALIENTE	0	0,00%	SOBRESALIENTE	0	0,00%
	NOTABLE	1	3,70%	NOTABLE	0	0,00%
	APROBADO	4	14,81%	APROBADO	9	33,33%
	SUSPENSO	1	3,70%	SUSPENSO	4	14,81%
	NP	21	77,78%	NP	44	162,96%
	TOTAL	27	100,00%	TOTAL	57	211,11%

CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	Nº ALUMNOS	%	CALIFICACIÓN	Nº ALUMNOS	%
4º EXTRAORD	MH	0	0,00%	MH	0	0,00%
	SOBRESALIENTE	0	0,00%	SOBRESALIENTE	0	0,00%
	NOTABLE	0	0,00%	NOTABLE	0	0,00%
	APROBADO	1	100,00%	APROBADO	0	0,00%
	SUSPENSO	0	0,00%	SUSPENSO	1	100,00%
	NP	0	0,00%	NP	0	0,00%
	TOTAL	1	100,00%	TOTAL	1	100,00%

Fuente: Elaboración propia

TABLA 9 – GCST: Resultados Académicos Parciales

2007-2008 versus 2007-2006

CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	▲/▼Nº ALUMNOS[22]
1º JUNIO	MH	1
	SOBRESALIENTE	14
	NOTABLE	41
	APROBADO	-26
	SUSPENSO	-10
	NP	-7
	TOTAL	13
CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	▲/▼Nº ALUMNOS
2º SEPTIEMBRE	MH	0
	SOBRESALIENTE	-1
	NOTABLE	-4
	APROBADO	-8
	SUSPENSO	4
	NP	-8
	TOTAL	-17

CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	▲/▼Nº ALUMNOS
3º DICIEMBRE	MH	0
	SOBRESALIENTE	0
	NOTABLE	-1
	APROBADO	5
	SUSPENSO	3
	NP	23
	TOTAL	30

22 ▲/▼ experimentado en el 2007/08 tras la implantación de la nueva metodología docente (ECTS) en relación con el año 2006/2007 y la metodología precedente (términos absolutos)

CONVOCATORIA	CALIFICACIÓN	▲/▼Nº ALUMNOS
4º EXTRAORD	MH	0
	SOBRESALIENTE	0
	NOTABLE	0
	APROBADO	-1
	SUSPENSO	1
	NP	0
	TOTAL	0

Fuente: Elaboración propia

Por último, en relación a la última cuestión planteada, en relación a ***la influencia que la nueva metodología docente ejerce sobre el resultado final de los que, suspendiendo en junio, logran superar la asignatura en septiembre***, el tercer análisis realizado teniendo en cuenta los resultados de las tablas precedentes nos muestra que en septiembre, los alumnos que logran aprobar la asignatura, sacan, en líneas generales, menos nota. Tal y como podemos apreciar en las tablas 8 y 9, aumenta el número de alumnos con un "simple aprobado" en esta convocatoria en relación al año anterior, en detrimento de los que obtienen una puntuación más elevada. A esta situación contribuye, la falta de la puntuación de los trabajos y/o actividades ECTS, la gran mayoría de los presentados o no la tiene o la que tiene es muy escasa. Esta tendencia negativa se vuelve a repetir en las siguientes convocatorias, diciembre y extraordinaria, en esta última, cada vez más acusada, y que es que, cada vez que van pasando las convocatorias, los alumnos que sacan "buena nota brillan por su ausencia".

En resumen, podemos concluir este apartado de resultados manifestando que, los alumnos que siguen la nueva metodología se ven favorecidos por la implantación del crédito, aprueban en mayor número y gracias al mismo, alcanzan mejores calificaciones globales. Por el contrario, los que no lo siguen o suspenden, se ven perjudicados. Y es que, tal y como hemos podido comprobar, por un lado, el número de estos alumnos suspendidos que vuelve a suspender, no se presenta o abandona la asignatura es mayor. Situación negativa que se acentúa, cada vez más, a medida que van pasando las convocatorias oficiales. Y, por otro lado, de los alumnos suspendidos los que consiguen aprobar, lo hacen en detrimento de la calificación final, consiguiendo mayoritariamente, un "simple aprobado", muy justito a veces.

4. CONCLUSIONES FINALES

El Espacio Europeo de Educación Superior es un gran reto al que casi la totalidad de la comunidad universitaria europea, actualmente, hace frente, con grandes implicaciones estructurales y de contenido sobre el sistema de enseñanza superior vigente (p. ej. implica: adoptar un sistema equiparable de titulaciones; adoptar una nueva estructura universitaria basada esencialmente en dos ciclos: grado y postgrado; establecer un nuevo sistema de créditos (ECTS) y de calificaciones… (http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/).

La Universidad de Sevilla, y dentro de la misma, el PDI, y dentro de este colectivo, nosotros como integrantes del mismo, consciente de la trascendencia del futuro nuevo escenario europeo de educación superior, hemos querido formar parte de este proceso de convergencia, sumándonos con ello a los numerosos esfuerzos ya existentes, a través del desarrollo, implantación y mejora de nuevas metodologías docentes, acordes con las exigencias y requerimientos del mismo, en la asignatura que impartimos: Gestión de la Calidad del Sector Turístico.

En esta línea, queremos, a través del presente trabajo, sumar nuestros esfuerzos a los ya existentes, poniendo a disposición de la comunidad universitaria una primera contribución, lo más completa, actualizada y fiel posible, sobre la adaptación a este proceso de convergencia universitaria a través de las nuevas propuestas metodológicas docentes que, en el marco de nuestra asignatura hemos venido desarrollando, implantando y mejorando desde la primera fase del proceso piloto.

Nuevas metodologías docentes que, en aras a la calidad, y al principio básico de mejora continua, pretendemos seguir perfeccionando a lo largo de las sucesivas fases de este proceso de convergencia en aras a la consecución de la excelencia docente.

Los resultados obtenidos a través de distintos análisis realizados ponen de relieve las principales consecuencias y/o repercusiones de la implantación de las nuevas metodologías docentes ECTS en relación al sistema de enseñanza superior previo, en el contexto de una asignatura que, como la nuestra, ha estado inmersa en todo este complejo proceso desde el principio del mismo, que pasamos a continuación a enumerar. A saber:

1.- La puesta en práctica de la nueva metodología docente ECTS ha supuesto un incremento en el número de aprobados y una disminución en el número de suspensos y no presentados, en la convocatoria donde está más reciente y es más posible ejercer un seguimiento y control por parte del profesorado ECTS de su proceso de aprendizaje mediante la evaluación continua, la primera convocatoria oficial, la de Junio. Tendencia que va empeorando a medida que los efectos del nuevo sistema

educativo se van diluyendo a lo largo de las siguientes convocatorias oficiales;

2.- Los alumnos que siguen la nueva metodología se ven favorecidos por la implantación del crédito. No sólo aprueban en mayor número, tal y como hemos apuntado, sino que, además, gracias al mismo, alcanzan mejores calificaciones globales. Por el contrario, los que no lo siguen o suspenden, se ven perjudicados. Y es que, tal y como hemos podido comprobar, por un lado, el número de estos alumnos suspendidos que vuelve a suspender, no se presenta o abandona la asignatura es mayor. Situación negativa que se acentúa, cada vez más, a medida que van pasando las convocatorias oficiales. Y, por otro lado, de los alumnos suspendidos los que consiguen aprobar, lo hacen en detrimento de la calificación final, consiguiendo mayoritariamente, un "simple aprobado", muy justito a veces.

Somos conscientes de las limitaciones y debilidades de las líneas metodológicas que proponemos, y consecuentemente, del trabajo que presentamos. Nos gustaría destacar entre otras, la escasez de medios y/o recursos con los que nos enfrentamos en muchas ocasiones, el elevado ratio alumnos/profesor, las aptitudes, falta de interés/motivación y deficiencias sociales, educativas y comportamentales elementales que presenta el nuevo perfil de alumnos que entran en la universidad, muchas veces ya objeto de debate tanto a nivel de los medios como entre los diversos colectivos implicados (asociaciones de padres de alumnos, institutos, representantes de instituciones públicas, *mass media*…)... Aspectos negativos que pretendemos seguir subsanando y haciendo frente con la implantación de nuevas metodologías docentes que, en aras a la calidad, y al principio básico de mejora continua, pretendemos seguir perfeccionando a lo largo de las sucesivas fases de este proceso de convergencia en aras a la consecución de la excelencia docente. Ello nos requerirá, entre otros, además de tener en cuenta elementos básicos en su configuración como el desarrollo de competencias, nuevos sistemas de aprendizaje y evaluación, actividades de crédito teórico y/o práctico, en consonancia con la calidad, la innovación docente y la mejora continua, en este nuevo escenario de enseñanza superior, acordes a las exigencias/requerimientos del mismo y de nuestros principales clientes (los alumnos), un gran esfuerzo, coordinación, consenso, unidad y compromiso, por parte de todas las partes implicadas.

5. REFERENCIAS

AENOR (2000): Colección de Normas ISO del 2000: 9000, 9001 y 9004. Asociación Española de Normalización (AENOR). Diciembre. Madrid.

Criado, F. y Calvo de Mora, A (2003): *Gestión de la calidad: fundamentos, desarrollos y aplicaciones prácticas*, Edición Sevilla

El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español. Informe técnico de la CRUE, Madrid, 28/10/2002.

El Espacio Europeo de Educación Superior. Informe emitido por el Vicerrectorado de Armonización Europea y Planificación de la Universidad Autónoma de Alcalá de Henares

El Espacio Europeo de Educación Superior. Portal de la Universidad de Sevilla en http://www.institucional.us.es/eees/

El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento emitido por la Agencia Andaluza de Acreditación (ANECA)

Historia del Espacio Europeo de Educación Superior. Documento recogido por Universia en http://eees.universia.es/historia/index.htm

http://www.aenor.es

http://www.efqm.org

http://www.euroqual.org

http://www.mepsyd.es/portada.html

http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/

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

Real Decreto 1126/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de crédito y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE núm. 224, Jueves 18 septiembre 2003.

COMPETENCIAS ACADÉMICO-PROFESIONALES EN LA ASIGNATURA DE INVESTIGACIÓN DE MERCADOS TURÍSTICOS ANTE LA ADOPCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús Manuel López Bonilla
Luis Miguel López Bonilla
Departamento de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados

Resumen

El proceso de adaptación al Espacio Europea de Educación Superior está potenciando una serie de conceptos sobre los cuales se pretende realizar un cambio de modelo de enseñanza universitaria. Entre estos conceptos destacan las competencias académico-profesionales que deben adquirir los alumnos. El presente capítulo se ha centrado en la descripción de las competencias genéricas y específicas de la asignatura de Investigación de Mercados Turísticos, que se imparte en la Diplomatura de Turismo de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, en el marco de la Experiencia Piloto de Implantación del Crédito Europeo (ECTS).

1. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales, señala que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título universitario deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Por lo tanto, como subrayan García y Pérez (2008), se dota de una importancia central al desarrollo de competencias profesionales, con lo que se resalta la necesidad de que los estudios universitarios favorezcan el desempeño de actividades de carácter profesional.

En este contexto, el presente capítulo trata de describir la Experiencia Piloto de Implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) de la asignatura de Investigación de Mercados Turísticos. Ésta es una asignatura optativa de segundo curso del Plan de Estudios de la Diplomatura de Turismo de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. Concretamente, este trabajo hace referencia al curso académico 2008-2009 y se centra en el ámbito

de las competencias académicas y profesionales que están vinculadas con dicha asignatura. Para ello, nos basamos en la estructura del capítulo que se detalla a continuación. En primer término, vamos a introducirnos en el significado del aprendizaje basado en competencias. Y, seguidamente, nos adentramos en el sistema de competencias que plantea la asignatura de Investigación de Mercados Turísticos, realizando un análisis exploratorio sobre las interrelaciones entre distintos tipos de competencias. Por último, cerramos el capítulo con una serie de consideraciones finales.

2. APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

El proceso de Convergencia Europea conlleva unos cambios de gran calado en la enseñanza universitaria actual en España y en otros países europeos. Esta renovación profunda se basa en algunos aspectos básicos. Pero, sobre todo, se puede destacar el cambio de modelo de enseñanza centrado en la docencia hacia un modelo centrado en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, los alumnos se convierten en el eje central de la enseñanza universitaria. Para ello, como advierte Lucas (2007), se requiere del desarrollo de un aprendizaje autónomo y significativo, así como de la adquisición de las competencias académico-profesionales para el funcionamiento e integración socio-laboral de las personas.

De esta manera, como indica Mir (2008), el contexto de la Convergencia Europea ha reabierto el debate sobre el papel de las competencias en la formación de los titulados universitarios, y especialmente el de las competencias genéricas o transversales. La citada autora señala que el enfoque competencial proporciona un lenguaje común, a escala internacional, para definir y expresar los perfiles académicos y profesionales considerados óptimos, así como para configurar los nuevos planes de estudios en aplicación de los acuerdos para avanzar en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Y añade que la incorporación de las competencias a los estudios universitarios resulta un elemento básico para la formación, en una sociedad cambiante que reformula sus demandas constantemente y que, a su vez, aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la universidad a la sociedad y al mundo laboral.

La razón última para fundamentar el cambio de modelo de formación basado en competencias es que su impulso proviene de las enormes y recientes transformaciones sociales y productivas observadas a partir del último cuarto de siglo pasado, que hacen emerger un nuevo campo de competencias y de exigencias en el desarrollo personal y profesional de las personas (Rue, 2008). En este sentido, Bolívar (2008) vincula estas transformaciones sociales y productivas a los cambios asociados a la globalización, el desarrollo de las tecnologías de la información y la creciente multiculturalidad. Dicho autor lo resume en la transición de las sociedades industriales hacia las sociedades del conocimiento.

Las definiciones del concepto de competencias son muy diversas. Aunque se puede distinguir una doble agrupación entre las definiciones en el ámbito laboral y en el ámbito académico. Siguiendo a Van-der Hofstadt y Gómez (2006), un concepto generalmente aceptado en el ámbito laboral señala que la competencia es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad profesional plenamente identificada.

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), que es el modelo académico adoptado en la Universidad española, define la competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo.

En un ejercicio de análisis de todas las definiciones vertidas sobre el concepto de competencias, Zabala y Arnau (2007) apuntan que las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales (ser), procedimentales (saber hacer) y conceptuales (saber).

Como advierte Bolívar (2008), la procedencia originaria del término "competencia" del mundo empresarial y profesional hace sospechoso el modelo de formación basado en competencias. Asimismo, Escudero (2008) señala que el término competencia es un concepto difuso, de usos diferentes, y por lo tanto controvertido. Por ello, resulta lógico que se hayan suscitado argumentos en contra de esta propuesta formativa (v.gr., Martínez, 2005; Díaz, 2006; Bolívar, 2008).

A continuación, se va a distinguir los dos tipos de competencias, genéricas y específicas, dentro del marco de la experiencia piloto de la asignatura de Investigación de Mercados Turísticos (IMT), llevada a cabo en la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla.

2.1. Las competencias genéricas en la asignatura IMT

Como indica Escudero (2008), la definición de las competencias que realiza el proyecto Tuning ha determinado e influido sobre los Libros Blancos elaborados por la ANECA con el propósito de establecer inicialmente las líneas directrices de la reforma de las titulaciones universitarias, pero también ha influido sobre otras muchas actuaciones como las experiencias piloto o el diseño de diferentes guías de cursos y materias (v.gr., Martínez, 2005; Díaz, 2006; Bolívar, 2008).

El Libro Blanco de Grado de Turismo, realizado por la ANECA, clasifica las competencias genéricas o transversales en tres categorías: instrumentales, personales y sistémicas. El número de competencias de cada categoría son ocho competencias

instrumentales, siete competencias personales y ocho competencias sistémicas. Todas ellas hacen referencia a la formación universitaria en sentido amplio, es decir, estas competencias deben ser adquiridas por los universitarios con independencia de los estudios que cursen. Villa y Poblete (2007) detallan los contenidos de estos tres tipos de competencias genéricas:

a) Competencias instrumentales. Representan los recursos o herramientas para obtener un fin. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.

b) Competencias interpersonales. Suponen habilidades personales y de relación. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

c) Competencias sistémicas. Suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales.

En la asignatura de Investigación de Mercados Turísticos se han propuesto diez competencias genéricas de las que se incluyen en el Libro Blanco. Las competencias instrumentales son las siguientes: (1) Capacidad de análisis y síntesis –CG1-; (2) Comunicación oral y escrita en lengua nativa –CG2-; (3) Conocimientos informáticos relativos al ámbito de estudio –CG3-; (4) Capacidad de gestión de la información –CG4-; y (5) Resolución de problemas –CG5-. Las competencias personales son: (1) Trabajo en equipo –CG6-; (2) Razonamiento crítico –CG7-; y (3) Compromiso ético –CG8-. Y las competencias sistémicas son: (1) Aprendizaje autónomo –CG9-; y (2) Creatividad –CG10-.

En la tabla 1 se relaciona estas competencias genéricas con la valoración otorgada en el Libro Blanco de Grado de Turismo, de acuerdo con los distintos ámbitos

turísticos o perfiles profesionales. Estos ámbitos están identificados con la siguiente numeración: (1) Alojamiento; (2) Restauración; (3) Intermediación; (4) Transporte y logística; (5) Planificación y gestión públicas de destinos; (6) Productos y actividades; y (7) Formación, investigación y consultoría.

Las puntuaciones más elevadas se reflejan en la capacidad de gestión de la información -CG4- (3,89), el compromiso ético –CG8- (3,83) y la resolución de problemas –CG5- (3,81). Por el contrario, las valoraciones más reducidas aparecen en la creatividad –CG10- (3,42), los conocimientos de informática –CG3- (3,49) y el aprendizaje autónomo –CG9- (3,50). En general, las competencias instrumentales y personales obtienen una puntuación similar y más elevada que las competencias sistémicas. En cuanto a los ámbitos profesionales, destacan el alojamiento (3,95) y la planificación y gestión públicas de destinos (3,82).

Tabla 1 – Valoraciones de las competencias genéricas según los ámbitos turísticos

COMPETENCIAS	ÁMBITOS TURÍSTICOS							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Media
CG1	3,98	3,71	3,58	3,10	3,57	3,61	3,51	3,58
CG2	3,99	3,29	3,79	3,00	3,99	3,99	3,50	3,65
CG3	3,99	3,14	3,63	3,11	3,99	3,22	3,33	3,49
CG4	3,98	3,97	3,88	3,99	3,99	3,92	3,50	3,89
CG5	3,98	3,97	3,71	3,77	3,99	3,76	3,50	3,81
CG6	3,99	3,70	3,89	3,11	3,99	3,45	3,71	3,69
CG7	3,98	3,97	3,51	2,66	3,99	3,76	3,38	3,61
CG8	3,98	3,99	3,89	3,11	3,99	3,99	3,83	3,83
CG9	3,99	3,00	3,79	3,00	3,44	3,77	3,54	3,50
CG10	3,67	3,27	3,55	2,99	3,23	3,69	3,54	3,42
PROMEDIO	3,95	3,60	3,72	3,18	3,82	3,72	3,53	3,65

Fuente: elaboración propia a partir de la ANECA (2004)

2.2. Competencias específicas en la asignatura IMT

Las competencias específicas son el conjunto de saberes y recursos científicos, técnicos y culturales que debe alcanzar el alumno. Como señala el Libro Blanco de Grado de Turismo, los contenidos de las distintas competencias se pueden elaborar en función de los siguientes tipos de conocimientos:

-Aprender un saber: conocimientos basados en hechos, reglas, conceptos y teorías. Es la información necesaria para conocer la realidad y moverse en ella. Se refiere, especialmente, a los conocimientos disciplinares.

-Aprender a hacer: conocimientos referidos a un conjunto de pasos, reglas y acciones encaminadas a obtener un resultado, es decir, "el saber hacer algo". Se refiere, sobre todo, a los conocimientos profesionales.

-Aprender a desarrollar actitudes: conocimientos referidos a las actitudes y reflejados en la matriz de competencias transversales.

El Libro Blanco del Grado de Turismo señala 32 competencias específicas, de las cuales la asignatura de IMT incluye a tres de ellas, que son: (1) convertir un problema empírico en un objeto de investigación y elaborar conclusiones; (2) analizar y utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los distintos ámbitos del sector turístico; y (3) evaluar los potenciales turísticos y el análisis prospectivo de su explotación. Pasamos a señalar el contenido de estas tres competencias en lo que respecta a la asignatura de IMT.

(1) Convertir un problema empírico en un objeto de investigación y elaborar conclusiones. El propósito de esta competencia se dirige a la resolución de problemas a través de métodos científicos y a familiarizar a los alumnos con la identificación y manejo de las distintas variables necesarias para el análisis. Esta competencia se subdivide en las subcompetencias que se enumeran seguidamente.

A) Subcompetencias disciplinares (saber):

1.1 Conocer la importancia de la investigación en turismo.

1.2 Conocer las fuentes de información para la investigación turística.

1.3 Conocer los métodos cualitativos y cuantitativos aplicados al turismo.

B) Subcompetencias profesionales (saber hacer):

1.4 Diseñar y estructurar una investigación.

1.5 Utilizar las herramientas propias de los métodos cuantitativos y cualitativos.

1.6 Acceder a las distintas fuentes de investigación.

1.7 Analizar, interpretar e inferir datos y resultados: elaboración y presentación del informe, aplicación de la investigación a los fines propuestos.

(2) Analizar y utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los distintos ámbitos del sector turístico. Se trata de conocer las TIC como herramientas esenciales en la gestión, promoción y comercialización de las empresas e instituciones del sector turístico.

A) Subcompetencias disciplinares (saber):

1.1 Conocer las tecnologías aplicadas a la promoción y comercialización turísticas (Bases de datos, DMS, Análisis y Diseño de Sistemas de Información Turística, Diseño y promoción de sitios Web turísticos).

B) Subcompetencias profesionales (saber hacer):

1.2 Manejar herramientas informáticas de análisis estadístico.

(3) Evaluar los potenciales turísticos y el análisis prospectivo de su explotación. Esta competencia permite que el profesional sea capaz de valorar las potencialidades turísticas de un recurso territorial, utilizando las herramientas específicas para el desarrollo y el diseño de proyectos turísticos vinculados al territorio.

A) Subcompetencias profesionales (saber hacer):

1.1 Elaborar estudios de mercado para conocer las relaciones entre la demanda y el recurso turístico a explotar.

En la asignatura de IMT se desarrolla, sobre todo, la competencia enumerada en primer lugar: convertir un problema empírico en un objeto de investigación y elaborar conclusiones. En esta competencia se cubren casi la totalidad de subcompetencias que designa el Libro Blanco del Grado de Turismo. Mientras que las otras dos competencias son recogidas de manera tangencial e, incluso, se podría decir que tienen un carácter redundante respecto a la competencia principal mencionada anteriormente.

En la tabla 2 se puede observar las valoraciones de las tres competencias conforme a los ámbitos turísticos que indica el Libro Blanco del Grado de Turismo. Se comprueba que la competencia primera está netamente identificada con la formación, la investigación y la consultoría en el ámbito turístico. También alcanza una valoración elevada en el ámbito de los productos y actividades turísticas, que se refiere a una gran variedad de empresas dedicadas a lo que se denomina como oferta complementaria y que están muy identificadas con las distintas tipologías de turismo. En cambio, llama la atención la puntuación relativamente reducida en el ámbito de la planificación y gestión públicas del destino turístico, sobre todo, teniendo en cuenta el amplio desarrollo de la investigación turística a nivel de las administraciones públicas.

Tabla 2 – Valoraciones de las competencias específicas según los ámbitos turísticos

AMBITOS	CE 1	CE 2	CE 3
Alojamiento	2,69	2,36	3,67
Restauración	2,11	2,46	2,94
Intermediación	2,85	3,32	3,65
Transporte y logística	2,49	2,28	3,98
Planificación y gestión públicas de destinos	2,62	3,15	2,92
Productos y actividades	3,28	3,37	3,54
Formación, investigación y consultoría	4,00	3,50	2,75
PROMEDIO	2,86	2,92	3,35

Fuente: elaboración propia a partir de la ANECA (2004)

Por otro lado, la competencia segunda obtiene también su mayor puntuación en el ámbito de la formación, investigación y consultoría, aunque seguida a corta distancia por las valoraciones en otros ámbitos, como los de productos y actividades, intermediación y planificación y gestión públicas de destinos.

Por último, la competencia tercera es la que alcanza una puntuación promedio más elevada comparada con las otras dos competencias. Su máxima valoración aparece en el ámbito del transporte y la logística, seguida de los ámbitos de alojamiento e intermediación.

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE IMT

Como indica Fernández (2006), el papel del profesor es acompañar, guiar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario. Este autor sigue explicando que el profesor va cediendo terreno a favor del alumno, que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje, siendo la tarea fundamental del profesor enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno a crear unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permita manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente.

En este sentido, la metodología de enseñanza de la asignatura de Investigación de Mercados Turísticos que se ha utilizado durante el curso 2008-09 está encaminada a adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para conseguir las competencias académicas y profesionales previstas en dicha asignatura, basándose en la participación activa del alumno, de manera que se haga más responsable de su propio aprendizaje. La asignatura tiene un carácter eminentemente práctico, con lo cual se facilita esta labor.

Con objeto de alcanzar nuestro propósito, se han programado una serie de tareas individuales y grupales en la asignatura. Hay cuatro tareas individuales, que son optativas, y hay una actividad a realizar en grupo que es obligatoria. Las cuatro tareas individuales consisten en la realización de ejercicios teórico-prácticos directamente relacionados con cuatro de los temas del programa. Las tareas se plantean a medida que se va completando cada uno de los temas designados. Estas tareas individuales se hacen con el apoyo de la plataforma Web de la propia asignatura. Así, se abre un plazo para la entrega de cada tarea que debe hacerse electrónicamente. Posteriormente, los alumnos reciben la valoración de cada tarea a través de dicha plataforma, con lo cual se espera que vayan asimilando la materia de estudio de manera progresiva a la vez que interactiva, permitiendo corregir algunas interpretaciones erróneas.

Por otro lado, el trabajo en grupo se exige una vez que el temario ha sido completado totalmente. Esto es necesario porque el trabajo comprende todo el temario y se basa en la realización de un proceso de investigación de marketing turístico. Para ello, se dispone de clases presenciales en aulas de informática y de clases no presenciales, además de las consultas a través de los horarios de tutorías y mediante la plataforma Web de la asignatura. La elaboración de este trabajo tendrá que ceñirse a una serie de normas concretas que, a su vez, formarán parte de los criterios de evaluación del mismo.

La evaluación de la asignatura está dividida entre la prueba de examen escrito, que supone un 60% de la nota final, y las actividades realizadas, que representan el 40% restante de la puntuación. El examen escrito consiste en una prueba teórico-práctica basada en el planteamiento de varias preguntas sobre un determinado proyecto de investigación de mercados turísticos.

4. ANALISIS DE LAS COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA DE IMT

Se ha realizado un estudio exploratorio de las valoraciones de los alumnos respecto a las competencias genéricas y específicas. Los alumnos han puntuado cada competencia en una escala de Likert de 1 a 5. Se ha contado con una muestra de 30 alumnos. El cuestionario se ha pasado a los alumnos a mitad del cuatrimestre, lo cual puede suponer un inconveniente a la hora de responder con mayor conocimiento ya que no se había completado gran parte del trabajo en grupo. Las tablas 3 y 4 recogen la información aportada en cuanto a las valoraciones expresadas por los alumnos.

Tabla 3 – Valoración de las competencias genéricas en IMT

COMPETENCIAS GENÉRICAS	VALORACIÓN
(1) Capacidad de análisis y síntesis	3,62
(2) Comunicación oral y escrita en lengua nativa	3,75
(3) Conocimientos informáticos en el ámbito de estudio	3,72
(4) Capacidad de gestión de la información	4,10
(5) Resolución de problemas	3,93
(6) Trabajo en equipo	4,55
(7) Razonamiento crítico	3,48
(8) Compromiso ético	3,72
(9) Aprendizaje autónomo	4,21
(10) Creatividad	4,14

Fuente: elaboración propia

Todas las competencias genéricas (tabla 3) reciben unas puntuaciones elevadas. Entre las competencias con mejores valoraciones destaca especialmente el trabajo en equipo (4,55). Otras competencias genéricas con puntuaciones altas son el aprendizaje autónomo (4,21), la creatividad (4,14) y la capacidad de gestión de información (4,10). En cambio, las competencias que obtienen menores puntuaciones son el razonamiento crítico (3,48) y la capacidad de análisis y síntesis (3,62).

Tabla 4 – Valoración de las competencias específicas en IMT

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	VALORACIÓN
(1) Conoce la importancia de la investigación en turismo	4,66
(2) Conoce las fuentes de información para la investigación turística	3,66
(3) Conoce los métodos cualitativos y cuantitativos aplicados al turismo	3,90
(4) Diseña y estructura de una investigación	3,72
(5) Utiliza las herramientas propias de los métodos cuantitativos y cualitativos	3,59
(6) Accede a las distintas fuentes de investigación	4,14
(7) Analiza e interpreta datos y resultados	3,62
(8) Elabora y presenta informe de investigación	3,45

Fuente: elaboración propia

Por su parte, las competencias específicas (tabla 4) alcanzan también valoraciones altas, pero existe una mayor variabilidad entre ellas. La competencia más destacada es el conocimiento de la importancia de la investigación en turismo (4,66). Le sigue a cierta distancia la competencia sobre el acceso a las distintas fuentes de información (4,14). Por el contrario, las competencias específicas menos valoradas son la elaboración y presentación del informe de investigación (3,59) y la utilización de herramientas propias de los métodos cualitativos y cuantitativos (3,62).

Además de estas valoraciones de las competencias realizadas por los alumnos, se ha realizado un análisis de correlaciones entre las competencias genéricas y las competencias específicas. La tabla 5 recoge esta información.

Tabla 5 – Correlaciones entre ambos tipos de competencias

COMPE-TEN. GENÉRI-CAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS							
	CE(1)	CE(2)	CE(3)	CE(4)	CE(5)	CE(6)	CE(7)	CE(8)
CG (1)	0,32*	0,08	0,25	0,24	0,17	0,06	0,17	0,09
CG (2)	0,19	0,02	0,27	0,32*	0,24	0,22	0,11	0,04
CG (3)	-0,31	0,03	-0,16	-0,02	0,04	-0,03	-0,09	-0,03

CG (4)	0,21	0,31	0,15	0,40*	-0,05	0,18	0,04	0,16
CG (5)	0,18	0,28	0,36*	0,34*	0,09	0,21	0,41**	0,39*
CG (6)	0,16	0,44**	0,23	0,19	0,20	0,19	0,35*	0,25
CG (7)	0,10	0,22	0,23	0,46**	0,38*	0,26	0,24	0,29
CG (8)	-0,04	0,28	0,05	0,19	0,1	-0,08	0,09	0,06
CG (9)	0,03	0,35*	0,15	0,17	0,16	0,34*	0,26	0,21
CG (10)	0,19	0,39*	0,32*	0,32*	0,29	0,27	0,37*	0,37*
**P<0,01; *P<0,05								

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las competencias genéricas, de acuerdo con el número de correlaciones existentes, destacan dos de ellas, como son la creatividad (CG10) y la resolución de problemas (CG5), que están correlacionadas con cinco y cuatro competencias específicas, respectivamente. En cambio, hay dos competencias genéricas que no están correlacionadas con ninguna competencia específica, que son los conocimientos de informática en el ámbito de estudio y el compromiso ético.

Por otro lado, entre las competencias específicas es destacable el diseño y la estructura de la investigación (CE4), que está correlacionada con cinco competencias genéricas. No obstante, todas las competencias específicas presentan correlaciones con, al menos, una competencia genérica.

Por último, las correlaciones más fuertes se encuentran entre las competencias CG (7) y CE (4), CG (6) y CE (2), y CG (5) y CE (7).

5. CONCLUSIONES

El proceso de adaptación al Espacio Europea de Educación Superior está introduciendo o potenciando una serie de conceptos sobre los cuales se pretende realizar un cambio de modelo de enseñanza universitaria. Entre estos conceptos destacan las competencias académico-profesionales que deben adquirir los alumnos.

Con este trabajo hemos tratado aproximarnos a esta nueva realidad en el ámbito de la educación superior. Concretamente, este capítulo se ha centrado en la descripción de las competencias genéricas y específicas de la asignatura de Investigación de

Mercados Turísticos, que se imparte en la Diplomatura de Turismo de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, en el marco de la Experiencia Piloto de Implantación del ECTS.

En el análisis realizado se ha podido comprobar, en primer término, que todas las competencias incluidas en la asignatura han recibido una valoración alta. Las competencias genéricas mejor valoradas por los alumnos han sido el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo y la creatividad, mientras que las competencias específicas más destacables fueron el conocimiento de la importancia de la investigación en turismo y el acceso a las distintas fuentes de información.

Por otro lado, se ha observado la existencia de relaciones entre las competencias genéricas y las competencias específicas. En este sentido, aparentan un mayor grado de implicación las competencias genéricas relativas a la creatividad y la resolución de problemas, mientras que destaca el diseño y la estructura de la investigación como competencia específica.

Hay que resaltar que se han detectado dos competencias genéricas que no presentan ninguna relación con las competencias específicas. La primera de ellas es el conocimiento de informática en el ámbito de estudio. Esto puede ser lógico ya que el uso de las herramientas informáticas está ampliamente extendido en la actualidad, por lo que para los alumnos no supone un valor añadido en su aprendizaje.

En cambio, la segunda competencia genérica es el compromiso ético. Es posible que no se haya percibido su significado en aspectos más concretos de la enseñanza de la asignatura. Por ello, puede ser conveniente mejorar y potenciar la importancia de los valores éticos en la investigación de mercados turísticos para corregir ese posible déficit por parte del alumnado.

6. REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004): *Título de Grado en Turismo*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Bolívar, A. (2008): "El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior", *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número Monográfico II, disponible en la web: http//redu.um.es/Red_U/m2

Díaz Barriga, A. (2007): "El enfoque de competencias en educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, Vol. 28, nº 111, pp. 7-36.

Escudero Muñoz, J.M. (2008): "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos", *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 1, disponible en la web: http//redu.um.es/Red_U/1

Fernández March, A. (2006): "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio Siglo XXI*, 24, pp. 35-56.

García Manjón, J.V. y Pérez López, M.C. (2008): "El Grado en Turismo: un análisis de las competencias profesionales", *Cuadernos de Turismo*, 21, pp. 67-83.

González, J. y Wagenaar, R. (coord.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final Fase Uno,* Universidad de Deusto, Disponible en la web: http:// www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm

Lucas Mangas, S. (2007): "Desarrollo de las competencias 'preocupación por la calidad' y 'motivación del logro' desde la docencia universitaria", *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 2, disponible en la web: http//redu.um.es/ead/Red_U/2

Martínez Bonafé, J. (2005): "La formación del profesorado y el discurso de las competencias", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 127-144.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007): Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, *Boletín Oficial del Estado*, nº 260, pp. 44037-44048.

Mir Acebrón, A. (2008): "Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo", *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número Monográfico I, disponible en la web: http//redu.um.es/Red_U/m1

Rue, J. (2008): "Formar en *competencias* en la universidad: entre la relevancia y la banalidad", *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número Monográfico I, disponible en la web: http//redu.um.es/Red_U/m1

Van-der Hofstadt Román, C.J. y Gómez Gras, J.M. (2006): *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*, Díaz de Santos, Madrid.

Villa, A. y Poblete, M. (2007): *Aprendizaje basado en competencias*, Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero, Bilbao.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*, Editorial GRAÓ, Barcelona.

LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN OPERACIONES Y PROCESOS DE PRODUCCIÓN

Mª del Carmen Díaz Fernández
F. Javier Quirós Tomás
Departamento de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados

Resumen

La futura implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, con su nuevo sistema de créditos (ECTS) implica una reforma en la metodología docente a aplicar en la Universidad. La asignatura Operaciones y Procesos de Producción participa en un proyecto piloto de la Universidad de Sevilla habiendo adaptado su metodología. En este trabajo se han analizado los efectos de la nueva metodología docente sobre las calificaciones de los alumnos así como su tipología, comprobándose que con el nuevo sistema los alumnos que participan activamente en la realización de las diversas actividades propuestas adquieren unos mayores conocimientos de la asignatura, como se demuestra por sus calificaciones.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el conocimiento está ampliamente reconocido como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es en este campo donde la Europa del conocimiento es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartir valores y pertenecer a un espacio social y cultural común.

La declaración realizada el 25 de Mayo de 1998 en la Sorbona, basada en estas consideraciones, hace hincapié en el papel central de las Universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales Europeas. En ella se resalta la creación del Área Europea de Educación Superior o Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos, la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente.

En virtud de lo anterior, la asignatura Operaciones y Procesos de Producción (OP), de 2º curso de la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla (US), ha formado parte, desde un principio, de todo este nuevo contexto universitario y del complejo proceso de adaptación que conlleva mediante una participación activa. Parte de esta labor es el trabajo que se presenta a continuación. Con él se persigue analizar el efecto de la implantación del método de enseñanza adaptado al Sistema de Créditos Europeo (ECTS) que se aplica en OP sobre las calificaciones finales obtenidas por alumnos que cursan la misma en el curso académico 2008-2009. Para ello se han empleado técnicas estadísticas, como el análisis clúster jerárquico, y el paquete estadístico Spss, obteniéndose las diferentes tipologías de los alumnos matriculados en OP en el curso 2008-2009 en función de los resultados de su evaluación.

2. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En 1998, con la Declaración de la Sorbona, en Europa se inició un proceso para promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior. Los países miembro de la unión refrendaron, con la firma de la Declaración de Bolonia (1999), la importancia de un desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) antes del 2010. Este objetivo viene propiciando, desde entonces, diversos foros de debate en todos los países miembros, para la evaluación de programas académicos convergentes que aseguren una calidad docente, adoptando el sistema de transferencia de créditos (ECTS) que permitirá un reconocimiento académico inmediato de títulos, una movilidad entre países y un aprendizaje a lo largo de toda la vida (González y Pagani, 2009).

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

Hacia la consecución de todos estos objetivos previos han tendido y siguen tendiendo, hoy en día, las principales líneas de acción de los distintos procesos de homologación de los sistemas universitarios europeos, fomentados, muchos de ellos, a través del desarrollo e implantación en los centros universitarios de Experiencias Piloto. Y es que, la adaptación plena al Espacio Europeo de Educación Superior va a significar un profundo cambio en la educación universitaria, tanto en las titulaciones

como en los contenidos o la metodología docente. Una consecución plena hacia una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior, en líneas generales, que requiere y requerirá de un continuo impulso por parte de todas las partes implicadas, y que es necesario respaldar, promocionando, entre otros, medidas concretas para conseguir adelantos tangibles (http://www.us.es/include/frameador2.php?url=/us/temasuniv/espacio-euro).

3. LA ADAPTACIÓN DE OPERACIONES Y PROCESOS AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido y continúa siendo un reto para la universidad europea. Un reto que conlleva además de la implantación de un proceso complejo de cambio con la consiguiente adaptación de metodologías, estructuras, competencias…, a las nuevas exigencias del nuevo entorno universitario, grandes dosis de iniciativa, dedicación y esfuerzo, al que se ha sumado, desde sus inicios, la asignatura Operaciones y Procesos de Producción (OP).

OP es una asignatura de 2º curso, troncal, de 6 créditos, adscrita a la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla (US), impartida en la EUEE durante el primer semestre, en horarios de mañana y tarde, por dos profesores pertenecientes al Departamento de Administración de Empresas, Comercialización e Investigación de Mercados (MK) de dicha universidad (los autores del presente trabajo). Como previamente se ha indicado, está participando activamente en los diversos planes y proyectos piloto para la implantación del Sistema de Créditos Europeo (ECTS) dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así, por ejemplo, toma parte en la Experiencia Piloto en Titulaciones de Grado de implantación del Crédito Europeo en la Diplomatura de Turismo en la EUEE (US), participa en el Plan Propio de Convergencia Europea de la US y en diversas actividades propuestas por la Asociación de las Universidades Públicas de Andalucía (AUPA).

Como resultado de dichas actividades se ha creado la Guía Docente Común de Operaciones y Procesos de Producción a nivel andaluz, y de la Guía Docente específica de la asignatura en la US. Estas guías han sido empleadas con posterioridad en la implantación de diferentes metodologías docentes en diversas universidades andaluzas. En el caso de Operaciones y Procesos, la metodología empleada ha ido evolucionando con el transcurso de la experiencia piloto, durante la cual se ha experimentado con diversos modelos en aras a la mejor adaptación de la misma al nuevo contexto de enseñanza superior.

Durante el primer curso en que se aplicó la experiencia piloto, curso 2004-2005, convivieron dos sistemas de evaluación en la asignatura: el sistema tradicional y el

innovador. Los alumnos podían optar por un o u otro a voluntad. En relación a estos sistemas de enseñanza, la principal diferencia entre ambos dos radicaba, en cuanto a la metodología docente, en que, en el sistema innovador, junto con la lección magistral, que se mantenía como eje vertebrador de la asignatura, se introdujeron tres actividades innovadoras: Casos Prácticos, Aplicaciones Prácticas relacionadas con diversos instrumentos operativos relacionados con el sector turístico, y un trabajo en grupo. En cuanto al sistema de calificación, la evaluación de los conocimientos del alumnado no dependía únicamente de la nota del Examen Final, sino que parte de ella provenía de las calificaciones obtenidas en estos nuevos elementos de evaluación.

Durante los cursos siguientes (2005-2006 y posteriores), se extinguiría el sistema tradicional, siendo la participación obligatoria en el nuevo sistema de enseñanza, eso sí, con las pertinentes adaptaciones, para todo el alumnado. Así, por ejemplo, dado que la incorporación a la metodología docente de nuevas herramientas de innovación suponía un incremento de trabajo para los alumnos, se redujo el número de clases presenciales en 6 (12 horas), siguiendo la tendencia del sistema de crédito europeo de primar el trabajo del alumno frente a la asistencia a clase. También se han ido llevando a cabo modificaciones importantes en el número y en los requerimientos de los trabajos a presentar. Por ejemplo, en el caso del Trabajo de Grupo, éste ha sufrido modificaciones en cuanto a su contenido (entre otras, se han reducido las restricciones y se ha dejado más libertad y capacidad de elección a los alumnos en su elaboración) y naturaleza (su realización pasa a ser obligatoria, el número de integrantes por trabajo ha ido aumentando desde los 3 iniciales a los 6 actuales), y tanto las Aplicaciones Prácticas como los Casos Prácticos se han reducido en número (las primeras han pasado de 4 a 2, y los Casos Prácticos de 10 a 6).

Con la implantación de las diferentes actividades innovadoras comentadas previamente, los profesores de la asignatura han procurado favorecer y reforzar las diversas competencias, tanto generales como específicas, que para los estudiantes de la Diplomatura de Turismo se consideran necesarias en el Libro Blanco de Turismo de la ANECA[23]. Con este fin, se ha hecho especial hincapié en aquellas competencias específicas que le son propias, en mayor o menor grado, a la asignatura y que han sido recogidas como tales en la Guía Docente de Operaciones y Procesos de Producción que, según el formato indicado por la Junta de Andalucía (Anexo III), han sido anualmente indicadas y enviadas al Secretariado de Convergencia Europea al mismo tiempo que a las secciones administrativas correspondientes de la US para su publicación en las guías docentes. Así, por ejemplo, el Trabajo en Grupo, refuerza principalmente las competencias: conocer el procedimiento operativo del ámbito de alojamiento, conocer el procedimiento operativo de las empresas de intermediación, conocer y aplicar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en

23 ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

los distintos ámbitos del sector turístico, tener una marcada orientación de servicio al cliente e identificar las tipologías de espacios y destinos turísticos. Las Aplicaciones Prácticas, por su parte, 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. Finalmente, los Casos Prácticos están relacionados con prácticamente todas las competencias, toda vez que se van adaptando a los diversos temas teóricos, recorriendo los diversos campos 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.

En línea con la innovación y las nuevas metodologías docentes potenciadas por la Universidad de Sevilla, en el curso académico 2007-2008, la asignatura se sumo al nuevo entorno de enseñanza virtual de la universidad, desarrollado a través de la plataforma Webct. Para ello hubo que hacer nuevas adaptaciones en la metodología docente. Así, aparecieron dos nuevas herramientas de autoaprendizaje, una teórica y otra práctica como quedó recogido en el programa de la asignatura (Quirós y Díaz, 2008a y 2008b).

El conjunto de líneas anteriores ha dado lugar a un cambio progresivo en los sistemas de evaluación empleados en la asignatura, a lo largo de todo el proceso de experimentación en el que se encuentra inmersa, otorgándosele, a medida que ha ido pasando el tiempo, cada vez más peso en la valoración final a la participación del alumnado, al esfuerzo realizado, y a la calidad de los trabajos entregados, frente al tradicional sistema de evaluación centrado exclusivamente en la calificación final del Examen Final, tal y como es de esperar con el sistema ECTS.

Actualmente, la nota final de cada alumno de OP se obtiene a partir de la suma ponderada de las calificaciones obtenidas en cada uno de los cuatro instrumentos descritos previamente, siguiendo la siguiente fórmula:

Nota final = nota parte teórica del Examen Final (30%) + nota parte práctica del Examen Final (30%) + nota Casos Prácticos (15%) + nota Aplicaciones Prácticas (10%) + nota Trabajo Obligatorio (15%).

Las notas correspondientes a los Casos Prácticos, Aplicaciones Prácticas y Trabajo de Grupo realizados durante el periodo lectivo se mantienen durante las diversas convocatorias del curso, (incluida la de diciembre del curso siguiente) en caso de que el alumno no supere la asignatura en la Convocatoria de Febrero, manteniéndose la ponderación de los diversos elementos de evaluación según la fórmula anterior.

4. METODOLOGÍA

El objetivo principal del presente trabajo es analizar la tipología de los alumnos matriculados en OP en el curso académico 2008-009 en función de los conocimientos y competencias adquiridos, y los resultados alcanzados, tras la implantación en la asignatura de los nuevos sistemas de evaluación acordes con el EEES.

Para alcanzar este propósito, siguiendo a Díez et al (2008), a partir de una matriz de datos inicial se han agrupado, en función de distancias de similitud, los distintos ítems en clusters o grupos de elementos "semejantes" mediante la realización de un análisis cluster[24]. Este tipo de análisis es la mejor manera de obtener agrupaciones naturales de individuos (http://biplot.usal.es/SPSS/CURSO_VERANO_AC.pdf).

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

El principal programa informático empleado para la obtención de los resultados anteriores ha sido el SPSS en su versión 14.0 para PC, un paquete estadístico que contiene tanto las rutinas para la realización del análisis cluster como un programa gráfico que permite obtener de manera automática el dibujo de los clusters mediante un dendrograma.

Previo a la obtención de los clúster mediante SPSS, y al objeto de realizar un análisis inicial de la tipología del alumnado, se ha procedido a un estudio descriptivo del conjunto de la población a través de las medias, modas y valores máximos y mínimos obtenidos en los diversos elementos empleados en la evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo del curso. Esté análisis se extendió con posterioridad a los diversos cluster derivados del análisis jerárquico. Para ello se recurrió al paquete informático Office XP: Microsoft Excel.

La población objeto de análisis ha consistido en los alumnos matriculados en la asignatura. En el curso académico actual su número ascendía a un total de 401. No obstante, las exigencias de la técnica estadística empleada en cuanto a "adecuar al máximo la muestra al objeto de análisis" como la "depuración de atípicos", llevó a prescindir de aquellos ítems (alumnos) que distorsionaban los resultados del estudio. Así, para el análisis cluster, se eliminaron tanto aquellos alumnos que aprobaron

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

en la Tercera Convocatoria Ordinaria (Diciembre) como aquellos que lo hicieron en la Convocatoria Extraordinaria (examen extraordinario de Febrero). Con ello, la población objetivo se vio reducida a un total de 369 estudiantes. Para el análisis de los efectos del sistema de créditos europeos en las calificaciones de los estudiantes se analizaron únicamente los alumnos presentados en la 1ª Convocatoria Ordinaria, un total de 258.

En relación a las variables o criterios de agrupación elegidos, debe destacarse que de los diferentes elementos que se podían emplear (Casos Prácticos, Aplicaciones Prácticas, Trabajo en Grupo, Examen y Nota Total), se ha optado por analizar tres de ellas. Dos corresponden a la evaluación continua, Casos Prácticos y Aplicaciones Prácticas y una a la evaluación final, el Examen Final. El no incluir ni el Trabajo en Grupo, ni la Nota Total es debido a que, por un lado, el análisis clúster aconseja "no elegir variables indiscriminadamente", al aumentar la probabilidad de atípicos y ser los resultados muy sensibles a la inclusión de alguna variable irrelevante; y por otro lado, a que, al igual que en relación con la población objetivo, su inclusión originaba efectos distorsionantes y no significativos.

El resultado del análisis cluster ha consistido en cuatro clúster o grupos diferentes de alumnos, representados gráficamente a través de un dendrograma, que reflejan diferentes tipologías de alumnos matriculados en la asignatura Operaciones y Procesos de Producción en el curso académico 2008-2009.

5. ANÁLISIS CLUSTER DE LA POBLACIÓN OBJETIVO

Siendo el objeto del presente trabajo el análisis del efecto que la adaptación de la metodología docente y del sistema de evaluación de la asignatura Operaciones y Procesos de Producción al EEES tiene sobre las calificaciones de los alumnos matriculados en la misma, se ha procedido a la realización de un análisis cluster. Este tipo de análisis es la mejor manera de obtener agrupaciones naturales de individuos (http://biplot.usal.es/SPSS/).

Como se ha comentado en el apartado dedicado a la metodología, la población objetivo consiste en los 369 alumnos de la asignatura que no han aprobado en la 3ª Convocatoria Ordinaria de Diciembre o en la Convocatoria Extraordinaria del curso 2008-2009. De las diversas calificaciones parciales (Casos Prácticos, Aplicaciones Prácticas, Trabajo en Grupo y Examen Final), se ha optado por analizar tres de ellas. Dos corresponden a la evaluación continua, Casos Prácticos y Aplicaciones Prácticas, y una al Examen Final, con unas ponderaciones en la nota total de un 15%, 10% y 60% respectivamente.

5.1. Visión general

Previo al análisis cluster en sí, se han estudiado las notas medias y la moda en los diversos elementos de evaluación y el porcentaje que representan sobre la nota máxima (Tabla 1).

Tabla 1 – Nota media y moda, valor absoluto y porcentaje sobre nota máxima del elemento evaluador

		Total Examen	Aplicaciones	T Grupo	Casos P.	N. Total
Total alumnos	Media	1,73	0,40	0,79	0,57	3,49
		28,80%	39,87%	52,66%	37,99%	34,87%
	Moda	0	0	0	0	0
		0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Alumnos Presentados a la 1ª Convocatoria	Media	2,47	0,54	1,06	0,76	4,82
		41,20%	53,54%	70,48%	50,41%	48,21%
	Moda	3,15	0	1,25	1	5,275
		52,50%	0,00%	83,33%	66,67%	52,75%

Fuente: Elaboración propia

La nota media en el total de la asignatura ha sido de 3,49, cifra que se eleva hasta un 4,82, muy cerca del aprobado en el caso de los alumnos que se han presentado a la 1ª Convocatoria Ordinaria del curso. Los valores alcanzados en las tres variables que se analizan para la formación de clusters dan como valores 1,73 para el Examen (28,8% sobre el máximo de 6 puntos), 0,4 en las Aplicaciones Prácticas (cerca del 40%) y 0,57 en los Casos Prácticos (casi 38%). Estos valores aumentan hasta 2,47, 0,54 y 0,76 si se tienen en cuenta únicamente a los alumnos presentados al examen, con unos porcentajes sobre la ponderación total de cada uno de los elementos evaluadores del 41,2%, 53,54% y 50,41%, respectivamente.

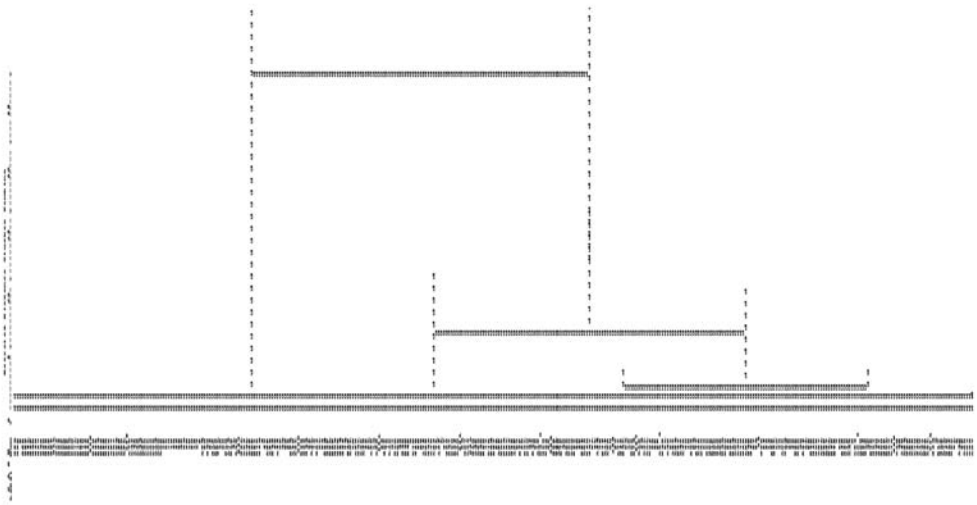
La moda del conjunto de los alumnos es 0 para todos los elementos empleados en la evaluación. Esto es debido a la existencia de un numeroso grupo de estudiantes que no se han presentado al examen ni han entregado ninguno de los diversos trabajos prácticos a realizar a lo largo del curso. Si se analizan las modas de los alumnos presentados al examen final, se puede observar que la nota más frecuente es de 3,15 sobre 6 en el Examen, en las Aplicaciones Prácticas de 0 sobre 1 y en los Casos Prácticos de 1 sobre 1,5.

5.2. Análisis cluster

El análisis cluster muestra la aparición de cuatro grupos de alumnos o cluster claramente diferenciados. La distancia entre los elementos, medida según la distancia euclídea al cuadrado, es muy baja entre los miembros de cada cluster, siendo mucho más amplia entre los propios clusters, como cabe esperar.

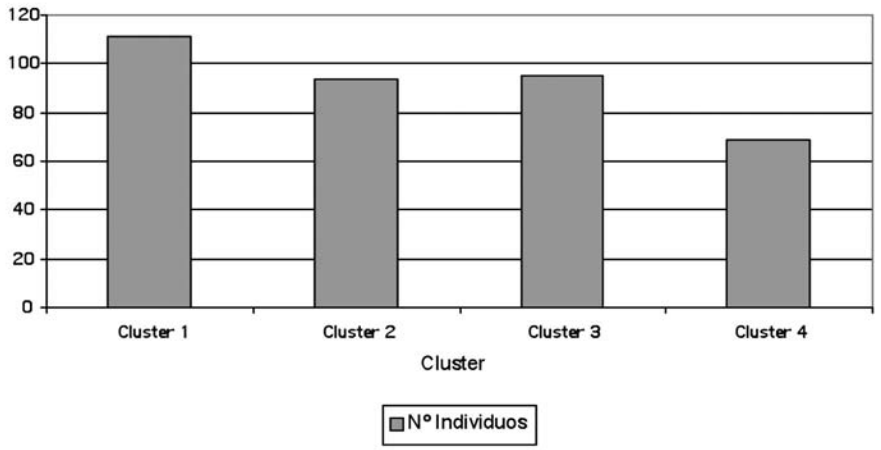
Los resultados del análisis cluster jerárquico pueden visualizarse gráficamente mediante un dendrograma (Figura 1). Éste es un gráfico de árbol en el que cada rama representa un estado del proceso de clasificación, proporcionando información adicional sobre la magnitud de la distancia entre dos clusters y el momento de unión en función de la distancia reescalada en la que se ha formado el cluster (Chan, 2005).

Figura 1 – Dendrograma



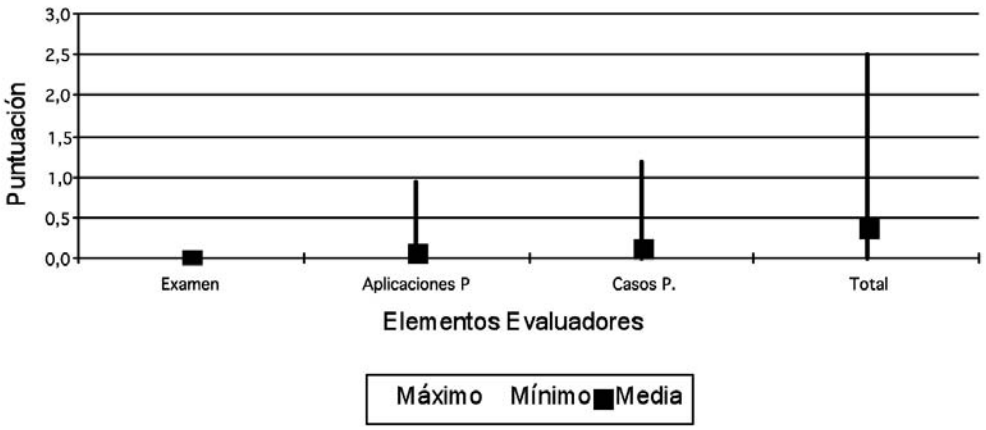
Como se puede apreciar en el Gráfico 1, el primer cluster reúne un total de 111 elementos, el segundo de 94, el tercero de 95 y el cuarto y último está formado por 69 individuos.

Gráfico 1 – Elementos por cluster



Las calificaciones obtenidas en los diversos elementos de evaluación por los integrantes de cada cluster se pueden observar en los Gráficos 2, 3, 4 y 5. En ellos se reflejan los valores máximos, mínimos y medios para cuatro variables referidas a las calificaciones de los alumnos del cluster correspondiente: Examen Final, Aplicaciones Prácticas, Casos Prácticos y Nota Total.

Gráfico 2 – Cluster 1, datos

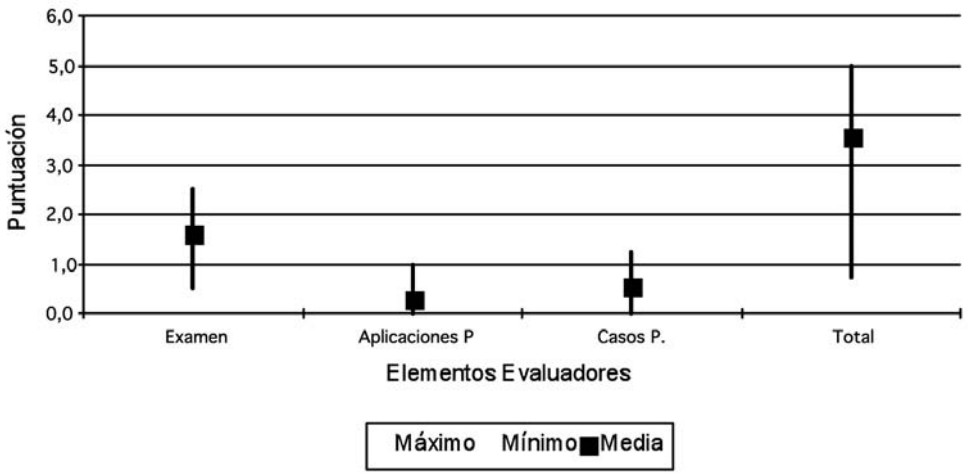


Ninguno de los integrantes del primer cluster, 111 individuos, se ha presentado al Examen Final de la asignatura, pues, como se puede observar en el Gráfico 2, la nota máxima, media y mínima coinciden en el valor cero. La gran mayoría de estos

alumnos han abandonado la asignatura desde el principio del curso, no habiendo entregado ninguno de los diversos trabajos requeridos a lo largo del semestre. Esto se refleja en la nota media de las Aplicaciones Prácticas, que es de 0,08 puntos y en la de los Casos Prácticos, que es de 0,14, sobre un máximo de 1 y 1,5 respectivamente. El motivo de que la media no sea cero en ambas variables reside en que hay algunos individuos pertenecientes al cluster que si han presentado algunos de los trabajos como se puede apreciar por la nota máxima correspondiente. Si se analiza alumno por alumno, únicamente cinco de los integrados en el cluster 1 tienen la mitad o más de la puntuación máxima en las Aplicaciones y los Casos Prácticos.

El segundo cluster (94 individuos), incluye en su seno a individuos que habiéndose presentado al examen han sacado una baja nota en el mismo (máximo 2,5 y mínimo 0,53 sobre 6) a la vez obtienen una baja puntuación tanto en las Aplicaciones como en los Casos Prácticos (medias de 0,31 y 0,57 respectivamente), como se puede apreciar en el Gráfico 3.

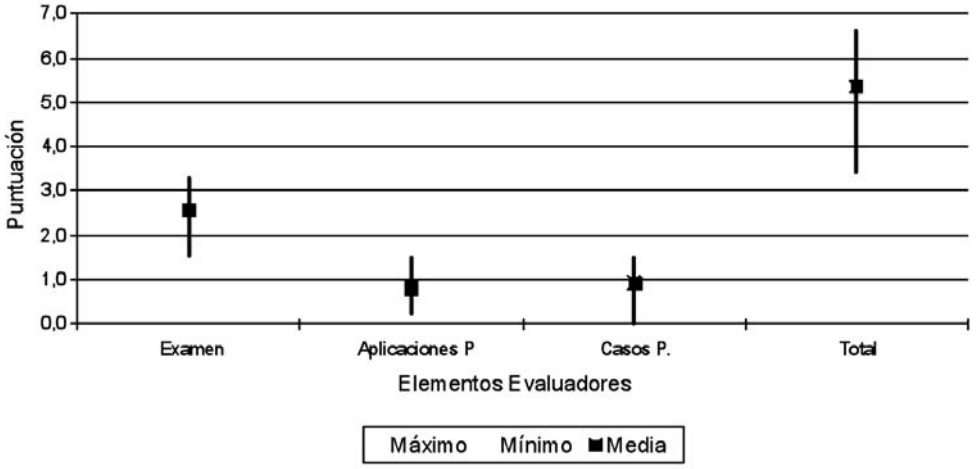
Gráfico 3 – Cluster 2, datos



Como último dato referido a este grupo se puede indicar que únicamente uno de los 94 alumnos aprueba la asignatura y lo hace con un simple cinco.

El tercer y el cuarto cluster están integrados por individuos que han obtenido mejores puntuaciones en todas las variables analizadas que los de los dos cluster anteriores, habiendo la mayoría de ellos aprobado la asignatura (más de tres cuartas partes).

Gráfico 4 – Cluster 3, datos

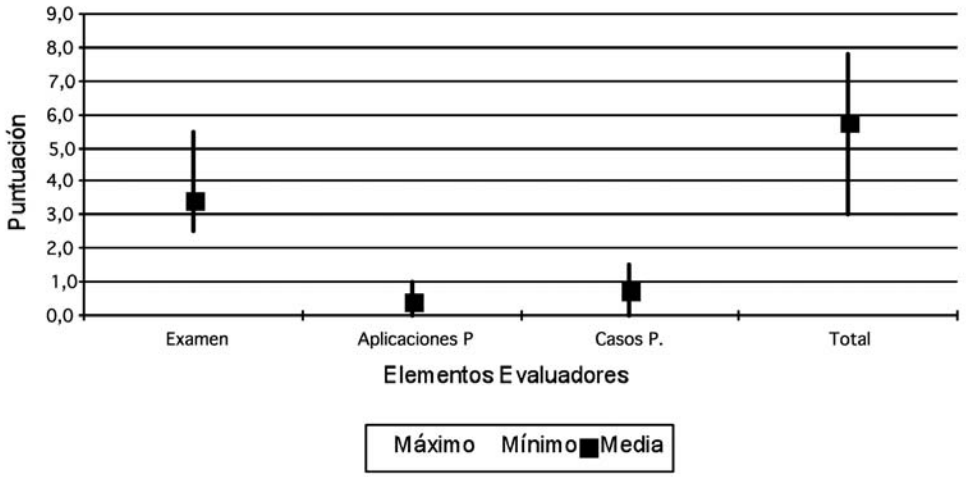


Los individuos pertenecientes al tercer cluster (Gráfico 4) son 95 y tienen entre sus características la obtención en el Examen Final de una nota cercana al aprobado (nota media 2,57 sobre 6). Sus notas en las Aplicaciones y Casos Prácticos son relativamente elevadas, con valores de 0,81 y 0,94 respectivamente. Estos valores representan el 81% y el 63% de la puntuación máxima posible. Las modas respectivas son 0,88 y 1.

El cuarto cluster (69 individuos) recoge, principalmente, aquellos alumnos que han obtenido una buena nota en el Examen Final, en tanto que las correspondientes a los otros dos elementos de evaluación análizados han sido inferiores a las de los alumnos del cluster 3 (Gráfico 5).

Su nota media en el Examen Final ha sido de 3,49, con un mínimo de 2,5 y un máximo de 5,5. En las Aplicaciones y Casos Prácticos obtienen una media de 0,46 y 0,76 puntos respectivamente, ambos valores cercanos a la mitad de la nota máxima posible.

Gráfico 5 – Cluster 4, datos



6. EFECTO DEL SISTEMA DE CRÉDITOS EUROPEOS EN LAS CALIFICACIONES DE LOS ESTUDIANTES.

En el presente apartado se estudia el efecto, favorable o desfavorable, que la implantación del método de enseñanza adaptado al sistema de créditos europeo ha tenido sobre las calificaciones de los alumnos de la asignatura Operaciones y Procesos de Producción en el curso 2008-2009.

La forma de analizarlo consiste en comparar las calificaciones obtenidas en el Examen Final (similar al que tradicionalmente se empleaba en la asignatura como método único de evaluación) con las correspondientes al resto de los elementos de evaluación empleados en la asignatura a partir de la adaptación al EEES, esto es: Aplicaciones Prácticas, Casos Prácticos y Trabajo en Grupo.

Se considera que un alumno se ha visto perjudicado por el sistema de evaluación adaptado al crédito europeo cuando su calificación en el Examen Final es proporcionalmente superior a la obtenida en el resto de los elementos de evaluación. Por el contrario, se considera que se ha visto beneficiado si dicha nota es proporcionalmente inferior a la del resto de elementos.

Dado que es necesario que el alumno se haya presentado al Examen Final para poder hacer la comparación, la población a analizar queda reducida a los 258 alumnos que se han presentado a dicha prueba.

Los resultados del análisis ponen de relieve que 212 alumnos se han visto beneficiados por la aplicación del sistema de evaluación correspondiente al ECTS. Únicamente 46 estudiantes se han visto perjudicados por el nuevo sistema al haber

obtenido una calificación proporcionalmente superior en el Examen Final respecto al resto de elementos evaluatorios, pues si la evaluación de estos alumnos hubiese consistido únicamente en el Examen Final, sus notas habrían sido superiores.

Si se considera como aceptable una variación de un hasta 20% en las calificaciones obtenidas entre ambas formas de evaluación, esto es, que para verse perjudicado o beneficiado por el nuevo sistema el estudiante debe haber obtenido o bien unas notas inferiores en un 20% (perjudicados) o superiores en dicha cuantía (beneficiados) en las partes prácticas respecto a la del Examen final, únicamente 11 alumnos se han visto perjudicados mientras que un total de 179 se han visto beneficiados por el nuevo sistema.

De los alumnos perjudicados, tres no han obtenido ninguna puntuación en los diversos trabajos de la asignatura, en tanto que once de los beneficiados han obtenido notas en ellos hasta cuatro veces superiores, en proporción, a las del Examen Final.

Como muestra de los beneficios de este nuevo sistema, 59 de los alumnos que han aprobado la asignatura no lo hubiesen conseguido si su nota se hubiese limitado a la obtenida en el examen final calificado sobre 10 puntos.

En la Tabla 2 se ha hecho un análisis por cluster. En ella se recogen el número tanto absoluto como relativo al total de los alumnos integrantes del cluster que se han visto beneficiados o perjudicados por la aplicación del sistema de crédito europeo en sus calificaciones.

Como puede verse, tanto los alumnos integrados en el cluster 2 como en el 4 se han visto beneficiados en gran medida por el nuevo sistema, con porcentajes de entre el 86% y el 96%. Por el contrario, los pertenecientes al cluster 3 son los menos beneficiados, únicamente el 58% de ellos.

Tabla 2 – Alumnos beneficiados y perjudicados en un 20%

	Beneficiados		Perjudicados		Afectados en más de un 20%
	Absolutos	Porcentaje	Absolutos	Porcentaje	
Cluster 1	---	---	---	---	---
Cluster 2	81	86%	13	14%	10%
Cluster 3	91	96%	4	4%	8%
Cluster 4	40	58%	29	42%	57%

Fuente: Elaboración propia

Si se analiza el grupo de alumnos beneficiados o perjudicados en más de un 20% se comprueba que el grupo donde se presentan una mayor diferencia es igualmente el de los individuos del cluster 4.

En el caso del cluster 1 la comparación carece de sentido al estar integrado en su totalidad por alumnos que no se han presentado al Examen Final.

7. CONCLUSIONES

La futura implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con su nuevo sistema de créditos (ECTS) implica una reforma en la metodología docente a aplicar en la Universidad.

Operaciones y Procesos de Producción, como asignatura de la Diplomatura de Turismo de la Universidad de Sevilla, se acogió desde sus inicios a la Experiencia Piloto en Titulaciones de Grado de Implantación del Crédito Europeo dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

La implantación de la experiencia piloto ha implicado, entre otros, un cambio en el sistema de evaluación. Se ha pasado de la tradicional evaluación final mediante un examen único a una evaluación mixta, habiendo experimentado diversos cambios a lo largo de los cursos que ha durado la experiencia. En la actualidad, parte de la calificación final del alumno depende de una serie de trabajos a realizar durante el curso (40%) y el resto del tradicional Examen Final de la asignatura (60%).

Los elementos empleados en la evaluación son cuatro: Examen Final (60% de la nota), Aplicaciones Prácticas (10%), Casos Prácticos (15%) y Trabajo en Grupo (15%).

En este trabajo se ha realizado un doble análisis del alumnado. Primero, un estudio de la tipología del mismo según sus notas en tres de los cuatro de los elementos que se usan para evaluar (Examen, Aplicaciones Prácticas y Casos Prácticos) y, posteriormente, un estudio sobre los efectos de los trabajos presentados durante el curso sobre la calificación obtenida en la asignatura.

Para el análisis de la tipología del alumnado se ha recurrido a un análisis cluster, por ser el tipo de análisis que permite obtener agrupaciones naturales de individuos de la mejor manera posible.

Han aparecido cuatro grupos o clusters. El primero formado por alumnos que han abandonado la asignatura, como se comprueba por el hecho de que no se han presentado al Examen Final, ni han entregado, en su inmensa mayoría, ninguno de los trabajo requeridos durante el curso.

El segundo cluster está integrado por aquellos alumnos que han obtenido unas bajas calificaciones en todos los elementos empleados en la evaluación, no habiendo demostrado la adquisición de conocimientos suficientes para superar la asignatura.

El tercer cluster es el formado por alumnos que han obtenido, proporcionalmente, mejores notas en las Aplicaciones y en los Casos Prácticos que en el Examen Final.

El cuarto y último está formado por aquellos alumnos con elevadas calificaciones en el Examen Final inferiores en los otros dos elementos de evaluación analizados.

La aplicación de este sistema ha beneficiado, en general, a los alumnos en sus calificaciones, siendo 212 los que se han visto beneficiados, al ser sus notas en los diversos trabajos realizados durante el curso superiores, proporcionalmente, a la obtenida en el Examen Final, en tanto que únicamente 46 estudiantes se encuentran en la situación contraria.

Extendiendo el análisis a los cluster obtenidos al analizar la tipología de los alumnos, se puede observar que los del cluster 2 y 3 son los más beneficiados por la diferencia entre las notas del Examen Final y las del resto de trabajos de la asignatura.

8. REFERENCIAS

Chan, Y. H. (2005): "Biostatistics 304. Cluster analysis", Singapore Med J; Vol. 46, nº 4, pp. 153-159

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

Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999 en Temas Universitarios US (EEES) en http://www.us.es/include/frameador2.php?url=/us/temasuniv/espacio-euro

Díez et al (2008): *Informática aplicada a la planificación y gestión de la empresa,* Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A).

http://biplot.usal.es/SPSS/CURSO_VERANO_AC.pdf

http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/rmc/documentos/cluster.PDF

Quiros Tomás, F. J. y Díaz Fernández, M. C. (2008a): *Operaciones y procesos de producción en el sector turístico: un recorrido visual*, Mergablum. Edición y Comunicación, S. L.

Quiros Tomás, F. J. y Díaz Fernández, M. C. (2008b): *Operaciones y procesos de producción en el sector turístico: aprendizaje mediante autoevaluación,* Mergablum. Edición y Comunicación, S. L.

Trochim, W. (1989): "An introduction to concept mapping for planning and evaluation", Evaluation and program planning, vol. 12, nº 1, pp. 1-16.

EVALUACIÓN A TRAVÉS DE PLATAFORMAS VIRTUALES. UNA HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Macarena Sacristán Díaz
Pedro Garrido Vega
Rafaela Alfalla Luque
Mª del Mar González Zamora
Antonio Manuel Moreno Moreno
Marta Ríos Fornos
Victoria Eugenia Ruiz Orcaray
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Resumen

En el presente trabajo se describen el desarrollo y los primeros resultados de una de las experiencias docentes llevadas a cabo por los profesores de la asignatura Dirección y Gestión de la Producción I de la Diplomatura en Ciencias Empresariales. La experiencia consiste en la utilización de la plataforma virtual WebCT para la realización de evaluaciones periódicas del alumnado y para el autoseguimiento de los discentes a través de ejercicios de autoevaluación. El objetivo fundamental de este trabajo es reflexionar sobre esta experiencia de cara a la implantación de futuras acciones de mejora de la metodología docente en las asignaturas de los nuevos estudios de grados.

1. INTRODUCCIÓN

La innovación en la docencia y la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria son cuestiones en torno a las cuales se percibe un interés y una preocupación crecientes por parte del profesorado y de las autoridades e instituciones académicas. En esta línea, la Universidad de Sevilla viene desarrollando un buen número de actuaciones relacionadas con la reforma metodológica y la mejora de la enseñanza. Al margen de sus resultados efectivos y de la validez de algunas de ellas para evaluar la calidad docente, entre dichas actuaciones se encuentran, por ejemplo el fomento de los procesos de evaluación institucional de las titulaciones, las encuestas de evaluación del profesorado, el refuerzo del servicio de inspección docente, la homologación de proyectos docentes, el incremento de la oferta de formación educativa a través

del ICE, el Plan Propio de Convergencia Europea, o el Plan de Renovación de las Metodologías Docentes (PRMD).

El PRMD, diseñado en principio para el cuatrienio 2007-2010 mencionaba en su justificación y exposición de motivos algunos aspectos claves que debían presidir los importantes cambios que ha de afrontar la universidad española: el uso de las tecnologías de la comunicación; la puesta en marcha de procesos de enseñanza-aprendizaje activos; la formación en competencias de los estudiantes; y la homogeneización de la docencia, tanto internamente dentro de la Universidad de Sevilla, como externamente con respecto a las universidades europeas.

En este marco se encuadra el actual I Plan Propio de Docencia (PPD) 2008-2012, heredero del anterior Plan de Renovación de las Metodologías Docentes, concebido, según su justificación y exposición de motivos, "como herramienta que inspira y guía la actividad docente de la Universidad de Sevilla, y que la capacita para afrontar los retos a los que se enfrenta". Retos que no sólo se circunscriben "a la modificación de la estructura y organización de las enseñanzas", sino también en cuanto "al papel que la docencia ha adquirido en el conjunto de tareas de la actividad universitaria".

De acuerdo con la filosofía de mejora continua de la actividad docente, y conscientes de la necesidad de abordar la adaptación metodológica que el EEES requiere, los profesores de la asignatura siempre hemos visto estos planes como un incentivo y una oportunidad para emprender cambios significativos, por lo que hemos participado en varias de las líneas de actuación que se incluían en el PRMD, y participamos en varias de las líneas del actual PPD. La actividad sobre la que se sustenta el presente trabajo es la continuación de actividades anteriores (ver, por ejemplo, Garrido Vega et. al, 2009) que los profesores de la asignatura Dirección y Gestión de la Producción I de segundo curso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales venimos realizando en aras de alcanzar un objetivo ineludible en estos momentos, tal es la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje al entorno educativo del EEES en los nuevos grados, en el que el alumno debe tomar un papel activo en su formación. Entre dichas actuaciones se encuentra la incorporación de la asignatura a la plataforma WebCT desde el curso 07/08, pues entendimos que tener disponible la plataforma de enseñanza virtual sería un hecho facilitador, cuando no un requisito imprescindible, para llevar a cabo algunos de los proyectos de mejora docente planificados.

El presente trabajo se ha estructurado en cinco secciones. Puesto que creemos que para entender e interpretar correctamente las acciones emprendidas en cualquier innovación docente es necesario conocer, al menos someramente, el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, en el apartado 2 comentaremos los aspectos contextuales relacionados con la asignatura en la que se ha desarrollado. A continuación, en el apartado 3, se describen detalladamente las

prácticas de auto-seguimiento y evaluación desarrolladas a través de la plataforma virtual. Los resultados de la experiencia desarrollada, tanto alcanzados como esperados, se abordan en el apartado 4. Por último, concluimos con unas breves consideraciones finales en el apartado 5.

2. EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA: CONTENIDO Y METODOLOGÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA

No cabe duda de que en la elección de los métodos docentes más apropiados deben tenerse en cuenta numerosos factores tales como, entre otros, el perfil de los alumnos, el contenido de la materia, o las características del profesorado. No es nuestro objetivo analizar aquí todos los aspectos contextuales que han rodeado nuestra experiencia de innovación docente, pero tampoco queremos dejar de comentar algunas características de la asignatura en la que aquélla se ha llevado a cabo. En particular deseamos destacar dos aspectos que consideramos especialmente importantes para entender las razones y las formas de actuación: el tamaño de los grupos y las características del contenido de la materia.

Como ya se ha apuntado, la asignatura en la que se ha enmarcado la experiencia que nos ocupa se denomina Dirección y Gestión de la Producción I. Se trata de una asignatura obligatoria anual (9 créditos LRU) de 2º curso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales. En ella se imparten tres horas de clase semanalmente, repartidas en dos clases de 90 minutos cada una. Al ser una asignatura obligatoria, el número de alumnos matriculados suele ser bastante alto, superando ampliamente los 900 en el curso actual. Estos alumnos se reparten en 9 grupos con una distribución desigual. Por una parte, seis grupos cuentan con cerca de 150 matriculados, uno con casi 90 y otro con algo más de de 50. El menos numeroso es el que recibe enseñanza en inglés, con poco más de 30 alumnos matriculados en el presente curso académico 2008/2009. Por tanto, la masificación es una de las notas predominantes de esta asignatura, lo que representa un gran reto para la docencia y requiere mayores esfuerzos para los profesores. En particular, esto hace difícil, si no imposible, utilizar sistemas de enseñanza personalizados y hacer un seguimiento individual de los alumnos. De hecho, uno de los problemas habituales de esta asignatura, en parte consecuencia de esta masificación, ha sido el bajo porcentaje de alumnos que se presentan a los exámenes finales en primera convocatoria, como producto del elevado grado de abandono que sufre la asignatura a lo largo del curso, o en numerosas ocasiones, desde el mismo comienzo, pues son muchos los alumnos que, aun matriculándose, no siguen la materia desde un principio. Es éste ya un problema estructural en muchos centros y materias de la Universidad de Sevilla (ver, por ejemplo, Parra y otros, 2008), cuyo análisis y solución creemos sobrepasa con creces los límites de asignaturas individuales.

Con respecto a la materia de la asignatura, ésta se centra en los aspectos táctico/operativos, esto es, de medio y corto plazo, de la Dirección de Operaciones. Esto implica que los contenidos son en gran parte de carácter práctico, empleándose numerosas técnicas para la resolución de problemas y la toma de decisiones. No obstante, existen también contenidos teóricos fundamentales que han de ser transmitidos para la compresión del área de Operaciones y, por ende, de sus interrelaciones con otras áreas funcionales y del funcionamiento conjunto de la empresa. Así pues, podemos decir que la asignatura presenta una doble vertiente, con una parte teórica y otra práctica, ambas fuertemente interrelacionadas e igualmente importantes. Por otro lado, esta asignatura supone para los alumnos su primera aproximación a la disciplina de la Dirección de Operaciones, lo que implica que han de asimilar nuevos conceptos y una terminología con la que no están familiarizados.

Hace algunos años, Alfalla Luque y Medina López (2004) realizaron un estudio mediante encuestas a alumnos de la asignatura que revelaba que entre los problemas básicos para los estudiantes de la misma destacaban dos: la resolución de ejercicios prácticos y la dificultad del examen tipo test. Ello nos llevó a trabajar sobre ambos aspectos básicos de la asignatura y, por tanto, las innovaciones incorporadas en los últimos cursos buscan la mejora de la formación incidiendo especialmente en la superación de estos problemas, permitiendo al mismo tiempo la adaptación progresiva de la docencia de la asignatura al EEES en los nuevos grados (Garrido Vega et. al, 2009).

En cuanto a la metodología docente tradicionalmente seguida, cabe destacar algunos de sus rasgos característicos:

- Las explicaciones de clase, el material editado y el uso de la bibliografía básica recomendada son los elementos fundamentales para la preparación de sus contenidos.
- La asistencia a clase no es obligatoria para poder presentarse a los exámenes, si bien se insiste en que es prácticamente imprescindible para la adecuada comprensión de la materia y para el desarrollo de las competencias que el alumno ha de desarrollar en el marco de esta asignatura.
- Aparte de la guía de la asignatura, que recoge detalladamente el programa y todas sus normas de funcionamiento, el alumno tiene disponibles desde principio de curso las diapositivas de todos los temas del programa correspondientes a las presentaciones que se utilizarán en las explicaciones de clase. No obstante, se advierte desde el principio a los alumnos que éstas son insuficientes por sí mismas, pues no son apuntes desarrollados, sino sólo una guía para el estudio.
- También, desde principio de curso, se proporcionan los apuntes desarrollados de dos temas del programa que son exclusivamente teóricos.

- La asignatura cuenta con su espacio web desde el curso académico 2003-2004. El mismo ha recogido durante todos estos cursos todo el material correspondiente a la asignatura, así como simulaciones de pruebas de evaluación teóricas y prácticas diseñadas para facilitar el proceso de aprendizaje autónomo. Dicho espacio ha merecido la acreditación de calidad del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, tanto en el pasado curso académico como en el presente, al cumplir una serie de requisitos técnicos, estéticos y de contenidos.
- Desde el curso 2007/08, la asignatura comenzó a utilizar su espacio virtual en la plataforma WebCT de la Universidad de Sevilla. En el mismo se ha volcado todo el material y las simulaciones que ya estaban disponibles en el sitio web, y, durante este curso, se utiliza como vía para la realización de evaluaciones periódicas.

Por último, indicar que desde el curso académico 2004-2005, en el marco del programa puesto en marcha por la EUEE y bajo sus reglas de funcionamiento (http://centro.us.es/euee/lengua_inglesa.htm), la enseñanza de esta asignatura en el grupo 5 es en inglés. El contenido del programa y los aspectos metodológicos coinciden en su práctica totalidad con el del curso en español.

3. AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIONES A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA VIRTUAL

Como ya hemos tenido ocasión de apuntar, la innovación metodológica que planteamos para la asignatura implicada, tanto en inglés como en español, está principalmente orientada a subsanar una de las principales dificultades que los alumnos encuentran habitualmente al cursar la asignatura: la dificultad del examen tipo test. Cada año nos esforzamos por incorporar mejoras en los materiales y clases de la asignatura con objeto de limitar el alcance de las principales dificultades detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, las innovaciones que presentamos aquí buscan continuar con la mejora de la formación, incidiendo especialmente en la superación de estos problemas.

A continuación procedemos a la explicación de tales experiencias. Comenzamos por una explicación breve de las actividades puestas en marcha en curso anteriores, cuya experiencia nos guió hacia las prácticas actuales, más realistas en relación con los factores contextuales de la asignatura que expusimos previamente. Posteriormente describimos las prácticas del presente curso académico: la continuación con las herramientas de autoevaluación y la introducción de la evaluación mediante controles teórico-prácticos a través de la plataforma virtual.

3.1. Antecedentes: la experiencia del curso 2007-2008

Ya durante el curso 2007-2008 pusimos en marcha un proyecto que quedó definido por dos líneas principales: el diseño por parte del profesorado de herramientas de autoevaluación puestas a disposición del alumnado con objeto de que los discentes pudiesen tener retroalimentación inmediata respecto a su nivel de aprendizaje; y la realización y entrega de trabajos por parte del alumnado, los cuales eran considerados en la calificación final del alumno.

En cuanto a las herramientas de autoevaluación, éstas siguen siendo uno de los pilares de la metodología docente actual de la asignatura, y son recogidas en el siguiente apartado.

Por lo que respecta a los trabajos, a lo largo del curso se propuso a la realización de tres tipos:

- Trabajos prácticos individuales, consistentes en la resolución de supuestos prácticos propuestos por el profesor.
- Trabajos prácticos colectivos. En grupos de tres o cuatro alumnos, el trabajo consistió en el propio planteamiento y resolución de problemas. Los alumnos debían desarrollar y solucionar casos prácticos en los que no sólo habían de resolver un ejercicio, sino que habían de elaborar el enunciado del problema en sí mismo.
- Trabajos teóricos individuales, uno por cada parcial, consistentes en la elaboración de dos preguntas tipo test de cada tema del programa del parcial correspondiente (8 en total) y en la redacción de un caso breve elaborado a partir de alguna noticia en prensa que también estuviese relacionada con alguno de los temas estudiados en dicho parcial.

Con los trabajos teóricos y los prácticos colectivos se pretendía que el discente fuese capaz de estudiar la materia con la profundidad suficiente para abordar el proceso de creación de preguntas, situándose en una posición diferente a la tradicional, así como que se enfrentase a una situación más cercana a la realidad empresarial, en la que no toda la información necesaria para resolver un problema es conocida de partida, teniendo que buscarla en diferentes fuentes.

Fueron numerosos los comentarios de alumnos en tutorías sobre lo mucho que algunas de la nuevas metodologías utilizadas les habían servido para comprender la materia, especialmente los trabajos prácticos en los que se debía plantear y resolver problemas. Otro resultado colateral de la experiencia, de carácter algo más instrumental, fue el contribuir a que los alumnos desarrollasen y mejorasen sus habilidades en herramientas informáticas básicas, que les resultarán muy útiles en su futuro trabajo diario como profesionales. Al tener que presentar los trabajos en

formato digital, de acuerdo con unas plantillas suministradas por el profesorado y siguiendo unas pautas determinadas, muchos alumnos debieron aprender o mejorar su manejo de procesadores de texto y programas de dibujo, sobre todo en algunas cuestiones como, por ejemplo, la edición de fórmulas y el diseño de diagramas. Por otra parte, a partir de las consultas recibidas y los trabajos evaluados, hemos podido detectar la existencia de algunos malos entendidos frecuentes e, incluso, de algunos fallos en la explicación de la materia o en el material de la asignatura. Así, por ejemplo, en algunas de las preguntas planteadas por los alumnos en los trabajos teóricos hemos descubierto una interpretación incorrecta de algunas transparencias empleadas por el profesorado en el aula y con las que cuentan los alumnos como material de apoyo para la preparación de la asignatura. Este resultado, inesperado para nosotros, nos ha permitido mejorar nuestras explicaciones y corregir el material didáctico de la asignatura.

Sin embargo, también fuimos conscientes de la dificultad de continuar con la experiencia tal cual. En primer lugar, la corrección de los trabajos nos permitió comprobar el nivel general de comprensión y redacción del alumnado. En relación con esto, detectamos algo que ya intuíamos desde hace años y es que, tras la dificultad que tienen con los tests, se esconden en muchas ocasiones dificultades en la comprensión lectora, que a su vez suele venir acompañada de deficiencias en la redacción. Es este un problema cuya solución va más allá de nuestra responsabilidad, pero que plantea sin lugar a dudas un reto para la enseñanza universitaria. En segundo lugar, hubimos de rendirnos a la evidencia de que con la masificación existente en cuanto al número de alumnos a cargo de cada profesor, cualquier experiencia basada en la corrección de cientos de trabajos cada cierto número de semanas resulta inasumible habida cuenta de las limitaciones de recursos humanos existentes.

El último hecho apuntado motivó que, manteniendo el objetivo ya mencionado de la participación activa del alumno en su aprendizaje y la superación de los problemas tradicionales con los que se suele enfrentar en la asignatura, nos replanteásemos otras prácticas complementarias a las herramientas de autoevaluación que, al tiempo que coadyuvasen a la consecución de dicho objetivo, fuesen compatibles con el elevado número de alumnos de la asignatura, no sobrecargando en exceso al docente. Así pues, decidimos que una buena opción sería continuar sirviéndonos y experimentando con las posibilidades proporcionadas por las nuevas tecnologías de apoyo a la docencia.

De esta forma, con objeto de mejorar la preparación y estudio de la asignatura por parte del alumno y de que éste se habitúe a la realización de las pruebas tipo test propias del sistema de evaluación de la asignatura, nos servimos de una doble vía, que se describen en los siguientes apartados:

- Mantenimiento y actualización de la autoevaluación teórico-práctica incorporada el curso anterior (apartado 3.2).
- Realización, a través de la plataforma virtual, de controles tipo test con la misma estructura y duración que los que el alumno habrá de afrontar en los exámenes parciales y finales (apartado 3.3).

3.2. Herramientas de autoevaluación vía Web-CT

Las herramientas de autoevaluación teórico-práctica fueron diseñadas con objeto de que suministren al alumno información relativa a su comprensión sobre la materia en diferentes momentos del proceso de aprendizaje, que le sirviera de referente para determinar su nivel de conocimientos y preparación alcanzados. La retroalimentación recibida no es sólo cuantitativa en forma de calificación numérica, sino también a través de explicaciones teóricas según las respuestas elegidas.

Los ejercicios de autoevaluación desarrollados son de dos tipos: teóricos y prácticos.

Autoevaluación teórica

Con esta herramienta se ofrece al alumnado la posibilidad de contestar preguntas tipo test similares a las que tendrán que afrontar en los exámenes parciales y finales de la asignatura. El principal objetivo no es evaluar el nivel de acierto a través de la obtención de una nota numérica (de hecho, los resultados de estas pruebas no se registran ni se reflejan en la calificación final del alumno), sino facilitar el autoaprendizaje mediante la explicación razonada de cada una de las respuestas. Esta aplicación ha sido desarrollada por los propios profesores de la asignatura con el software Hotpotatoes y se encuentra disponible en la plataforma WebCT. Incluye una exhaustiva batería de preguntas test procedentes de exámenes parciales y finales de la asignatura, clasificadas por temas (unas 60 en total). El sistema de autoevaluación indica si la respuesta marcada es o no correcta, al tiempo que ofrece retroalimentación sobre las razones de ello. Una vez leída la información suministrada puede probarse con otra respuesta.

Autoevaluación práctica

Esta opción permite a que los alumnos realicen una serie de supuestos prácticos del mismo tipo que los que se suelen incluir en los exámenes de evaluación (en concreto, los que se han utilizado procedían de los exámenes del curso anterior). Sobre cada problema se plantea una serie de cuestiones concretas para cuya respuesta los discentes

han de solucionar completamente el supuesto (aplicando las técnicas apropiadas en cada caso). Estas últimas cuestiones también toman la forma de pregunta tipo test, y las opciones que se ofrecen en cada cuestión incluyen los errores más habituales detectados por el profesorado. Así, el sistema de autoevaluación les proporciona la solución final del problema y les indica las razones por las que es probable que hayan alcanzado una determinada solución incorrecta. La transformación de los ejercicios de autoevaluación a formato web fue llevada a cabo por el equipo de apoyo informático del SAV y se ha puesto a disposición de los alumnos a través de la plataforma WebCT.

3.3. Controles teórico-prácticos vía Web-CT

A lo largo del curso están programados diversos controles tipo test, con la misma estructura y duración que los que el alumno habrá de afrontar en los exámenes parciales y finales, y que han de realizarse a través de la herramienta de evaluaciones de la plataforma WebCT. Se realiza un control por cada tema del programa (cuatro en cada parcial, con una ponderación de 0,25 para cada uno de ellos), en los días siguientes a la conclusión de su desarrollo en clase. El alumno, tras la realización de la prueba, obtiene de forma automática la calificación alcanzada.

Las fechas de los controles pueden variar ligeramente en función del grupo, dependiendo de los días de la semana en los que tienen las clases. Por supuesto, es responsabilidad del alumno estar pendiente de las fechas en las que tales evaluaciones se activan y han de ser realizadas (máxime teniendo en cuenta el elevado número de alumnos que, como dijimos, no asisten a clase habitualmente). No obstante, puesto que las clases del curso están programadas en la guía de la asignatura, las fechas aproximadas de los controles se conocen desde principios de curso, y se recogen en la misma guía, de la forma que muestra la Tabla 1.

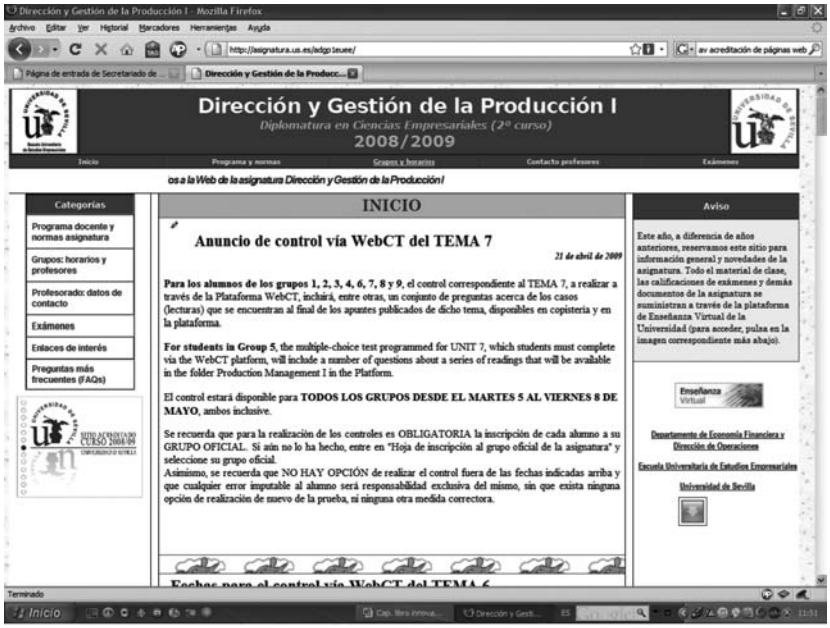
Esto no es óbice para que, asimismo, dichos controles se avisen en clase con antelación, y se anuncien en la propia plataforma y en el sitio web de la asignatura, tal y como muestra la Figura 1. Salvo por fallo técnico de la plataforma, no hay opción de realizar los controles una vez que la tarea haya sido cerrada.

Tabla 1. Anuncio de las fechas aproximadas de los controles vía WebCT en la guía de la asignatura

Primer Parcial	Ponderación	Fecha aproximada
Test teórico Tema 1 (Requerirá la lectura de casos)	0,25	Segunda quincena de octubre
Test teórico-práctico Tema 2	0,25	Primera quincena de noviembre

Test teórico-práctico Tema 3	0,25	Del 10 al 20 de diciembre
Test teórico-práctico Tema 4	0,25	Segunda quincena de enero
Segundo Parcial	Ponderación	Fecha aproximada
Test teórico-práctico Tema 5	0,25	Primera quincena de marzo
Test teórico-práctico Tema 6	0,25	Primera quincena de abril
Test teórico Tema 7 (Requerirá la lectura de casos)	0,25	Primera quincena de mayo
Test teórico-práctico Tema 8	0,25	Primera quincena de junio

Figura 1 – Anuncio de control vía WebCT en la web de la asignatura



La elaboración de la base de datos de preguntas a partir de la cual se elaboran las evaluaciones ha supuesto un arduo trabajo por parte de los profesores a lo largo del curso. Para ello, se han distribuido los temas de manera que para cada uno hubiera un ponente encargado de la elaboración de las preguntas y un revisor que debía analizar detenida y críticamente las mismas para depurar fallos y asegurar la máxima calidad de las mismas.

Las preguntas test elaboradas eran de tres tipos:

a) Preguntas teóricas. Para la realización de estas preguntas, se decidió tomar como base las pruebas oficiales realizadas el curso anterior, tanto parciales como finales.

b) Preguntas prácticas. Eran preguntas relacionadas con un cierto número de supuestos prácticos (entre 2 y 4) elegidos, generalmente, entre los propuestos en el libro de ejercicios de la asignatura (Alfalla et al. 2007). En la elección se perseguía cubrir el máximo rango de los tipos de problemas y técnicas de resolución tratados en el tema en cuestión.

c) Preguntas de casos y lecturas. Son preguntas sobre varios casos o lecturas relacionados con un tema concreto del programa seleccionadas por los profesores y que los alumnos debían leer y analizar detenidamente.

De este modo, la evaluación de cada tema quedaba conformada por 20 preguntas, de las cuales la mitad eran teóricas y la otra mitad prácticas (sobre supuestos prácticos o sobre casos y lecturas), dependiendo de si el tema en cuestión incluía también contenido práctico (seis de los ocho temas del programa de la asignatura) o era de contenido exclusivamente teórico (los dos restantes).

En el caso de las preguntas prácticas, los alumnos tenían acceso a la solución final del supuesto práctico en forma resumida, tal como se ofrece en el propio libro de problemas. De esta manera, los alumnos pueden conocer si el proceso de resolución que han llevado a cabo es correcto. No obstante, en caso de duda siempre podían acudir a consultar a su profesor. Por tanto, las preguntas no se refieren al resultado final del problema, sino al propio desarrollo que han de realizar los alumnos para llegar a ella, esto es, a los pasos intermedios que han de recorrer para alcanzar la solución del problema. Además, las preguntas fueron diseñadas de manera que el alumno no tuviera que realizar operaciones o cálculos adicionales, ya que hacían referencia a los que el alumno habría tenido que hacer en la aplicación de la técnica necesaria para resolver el problema.

En cuanto a las preguntas de casos y lecturas, lo que se pretendía con ellas era que el alumno percibiera la utilidad práctica de los conceptos e ideas expuestos en el tema. Para ello, los profesores encargados seleccionaron un grupo de casos y lecturas a partir de diversas fuentes (prensa, páginas web, manuales, etc.) en las que se pudieran ver reflejadas algunas de las ideas o conceptos tratados en el tema.

En la Tabla 2 se recoge el estado de la base datos de preguntas a mayo de 2009. Como se puede apreciar disponemos de más de 500 preguntas en total, con un mínimo de 60 por tema, tanto en español como en inglés, de las que aproximadamente la mitad

son puramente teóricas y la otra mitad prácticas, ya sea sobre supuestos prácticos o sobre casos y lecturas.

Tabla 2. Recuento de preguntas en la base de datos (en mayo de 2009)

Tema	1		2		3		4			
Parte	Ta	Pca	Ta	Pca	Ta	Pca	Ta	Pca		
Español	32	31	30	28	30	46	35	44		
Inglés	50	31	36	37	37	46	39	44		
Tema	5		6		7		8		Total	
Parte	Ta	Pca	Ta	Pca	Ta	Pca	Ta	Pca	Ta	Ta
Español	30	30	30	30	30	31	30	30	247	270
Inglés	40	30	30	30	30	31	30	32	292	281

A la hora de aplicar los controles, un problema inicial que nos encontramos fue que todos los alumnos matriculados estaban incluidos en la plataforma sin clasificación de ningún tipo (grupo, turno, profesor,...), dado que contamos con un espacio virtual único para la asignatura. Esto hacía difícil establecer fechas distintas para la realización de las pruebas y suponía un inconveniente a la hora de gestionar las calificaciones de los alumnos que cada profesor tendría que incluir en sus propios cuadernos de notas. Así pues, se optó por crear una división en grupos equivalentes a los oficialmente reconocidos (1 a 9). Se crearon los grupos y se pidió a los propios alumnos que se inscribieran ellos mismos en el grupo correspondiente. Con ello conseguíamos poder habilitar la prueba para diferentes grupos en diferentes fechas, evitando así que pudiera colapsarse el servidor y, al mismo tiempo, poder atender a las posibles diferencias de calendario en los distintos grupos (un tema podría ser acabado más tarde de lo previsto por diversas circunstancias: ritmo de aprendizaje más lento, días festivos, imprevistos, etc.).

Para la realización de estas pruebas, se les daba un plazo de 2 a 5 días, dentro del cual el alumno podía conectarse a la plataforma a cualquier hora del día. Los alumnos podían realizar las pruebas en cualquier lugar en el que tuvieran un ordenador con conexión a Internet. Esto quiere decir, que los profesores no controlamos que materiales utilizan los alumnos (apuntes, libros, diapositivas,…) para hacer el control, ni si lo hacen de manera individual o con otros compañeros. Ni siquiera podemos estar seguros de que sea el propio alumno quien realmente realiza la prueba. Todo esto, lógicamente, tenía que ser tenido en cuenta a la hora de incorporar estas calificaciones en la nota final de la asignatura.

En cuanto al diseño de las propias pruebas de evaluación dentro de la plataforma, se decidió darles un tiempo máximo de 30 minutos que, por nuestra experiencia, consideramos debía ser suficiente. La experiencia posterior ha demostrado que, efectivamente, el tiempo otorgado para la realización de las pruebas resulta razonable. Las preguntas se mostraban de una en una, sin posibilidad de volver atrás, y el alumno recibía su calificación inmediatamente, una vez acabada la prueba. El sistema de puntuación utilizado es el mismo que empleamos en los exámenes oficiales de la asignatura (1 punto por pregunta correcta y -0,3 por fallo, siendo tres el número de opciones de respuesta en cada pregunta).

Aunque lógicamente no es nuestra función, como usuarios del sistema, nos gustaría hacer algunos comentarios sobre algunos aspectos técnicos relacionados con su funcionamiento. El entorno de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla (US) está basada en la plataforma webCt que es una aplicación o conjunto de aplicaciones de tipo LMS (*Learning Management System*).

Tras nuestra experiencia con el sistema implementado en la US, podemos decir que éste presenta varios problemas de fiabilidad. Además de ser muy poco flexible para la gestión de los distintos grupos que componen un mismo curso, como ya hemos comentado.

Con los problemas de fiabilidad, nos referimos fundamentalmente a la disponibilidad de las funciones de la plataforma para los alumnos. Esta cuestión se convierte en crítica, cuando parte de la evaluación de la asignatura se realiza a través de controles realizados mediante la plataforma virtual. Hemos tenido la experiencia en alguno de estos controles, que los alumnos no han podido acceder a realizarlo. Y en otras ocasiones, mientras lo realizaban, llegado un momento no han podido continuar respondiendo preguntas, con lo cual el control queda incompleto. Estos errores en el funcionamiento del sistema han provocado un importante trastorno en la marcha de la asignatura y un trabajo adicional para poder dar las mismas oportunidades a todos los alumnos.

Estos fallos de funcionamiento del sistema pueden a su vez ser provocados por problemas de diversa índole:

1) *Hardware inadecuado*. Debido a la importante carga de trabajo que puede llegar a tener una plataforma de estas características, en una universidad con el número de alumnos de la de Sevilla; es importante planificar adecuadamente las máquinas servidoras del LMS. Habría que estimar el número de conexiones simultáneas que pueden llegar a producirse, y en su caso plantear la posibilidad de utilizar varios servidores con alguna herramienta de balanceo de carga. Esto además repercutiría en una mayor velocidad en la aplicación para los usuarios, con lo que la mejoraría la opinión sobre el sistema.

2) *Escaso ancho de banda para las conexiones*. Teniendo en cuenta la concurrencia simultánea de una gran cantidad de conexiones que demandan ancho de banda; podrían producirse importantes "cuellos de botella". Lo que se traduciría en problemas de velocidad y en casos extremos incluso en la indisponibilidad de las aplicaciones de la plataforma virtual para los usuarios.

3) *Limitaciones del propio LMS*. La plataforma está basada necesariamente en un sistema de bases de datos que procesa todas las peticiones de información de los usuarios. Estas bases de datos, debido tanto a su arquitectura como a características dependientes de las condiciones comerciales de su contratación, tienen unas determinadas limitaciones en cuanto al número de usuarios simultáneos que soportan. Es bastante probable que parte de los problemas provengan de estas limitaciones.

Sería importante que los técnicos de mantenimiento de la plataforma informaran a los profesores de datos técnicos del sistema. Algunos datos interesantes podrían ser: la capacidad de usuarios simultáneos que soporta, la velocidad de respuesta del sistema sometido a diferentes niveles de carga de trabajo, estadísticas sobre los niveles medios de uso de la plataforma, que nos permitan establecer diferentes escenarios a la hora de poner a disposición de los alumnos las distintas tareas en la plataforma, y así evitar posibles situaciones de colapso.

4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Puesto que en el momento de cerrar este capítulo aún no ha concluido la experiencia descrita en el apartado anterior, no hemos podido hacer un balance final del curso y, en consecuencia, no podemos exponer aquí de forma definitiva los resultados alcanzados gracias a su aplicación. No obstante, el alto nivel de participación de los alumnos en las actividades anteriormente descritas (a pesar de que no eran obligatorias), unido a que estos alumnos han necesitado mantener un contacto más frecuente con la asignatura (más allá de las propias clases), nos hacen ser bastante optimistas. Así pues, con la información que hemos recogido hasta el momento actual, nos atrevemos a afirmar que, fruto del arduo trabajo desarrollado por docentes y alumnos en el presente curso académico, hemos logrado como resultados más importantes que:

- ✓ El alumno sea capaz de organizar mejor su aprendizaje, pues los controles periódicos por tema le han forzado a un seguimiento más continuo de la asignatura. En este sentido, las horas de tutoría a las que asiste el alumno han tenido una carga más equilibrada a lo largo del curso, y no se han concentrado en los días previos al examen.

- ✓ El alumno adopte un papel más activo en su formación, a través del autoaprendizaje y la autoevaluación.
- ✓ Mejoren los resultados de los alumnos en las pruebas de evaluación de la asignatura, tanto en la parte teórica como en la práctica.
- ✓ Aumente el grado de interés y satisfacción de los alumnos.

Sin embargo, los resultados señalados se basan hasta el momento en indicios preliminares y en nuestra propia percepción del desarrollo del curso. Por ello, somos conscientes de la necesidad de emprender acciones que nos permitan confirmar estos resultados y valorar si finalmente hemos logrado nuestras metas. En este sentido, tenemos abiertas dos vías principales para la recogida de información y el análisis de los resultados.

Por un lado, un elemento objetivo serán los datos sobre la participación en las actividades y sobre el rendimiento académico de los alumnos. En relación con esto último, la cuestión fundamental que trataremos de comprobar es si las innovaciones introducidas han tenido alguna influencia apreciable en la comprensión de la materia y, más directamente, en los resultados del alumno, ya sea en forma de calificaciones más altas, o en forma de un menor número medio de convocatorias necesarias para superar la asignatura No cabe duda que ello implica un estudio longitudinal de la evolución de los resultados en los últimos años y en los futuros, así como una comparativa entre los resultados de los test por tema y los resultados del examen final. Creemos que, al cerrar la convocatoria de septiembre, tendremos datos suficientes para poder realizar un primer estudio que compare los resultados obtenidos en el curso 08/09 con los de, al menos los dos años previos, para ver si hay diferencias significativas entre ellos. También tenemos previsto analizar la correlación existente entre las notas de los controles y las de los exámenes oficiales, que podría sugerir el éxito del estudio gradual de la materia.

En cuanto a la participación, ésta ha ido disminuyendo paulatinamente en todas las pruebas, desde los 700 de la primera hasta los 507 de la última. Por cuatrimestres, a lo largo del primero se han descolgado 146 alumnos, mientras que durante el segundo han sido sólo 47. Hemos de tener en cuenta que es un hecho habitual que algunos alumnos abandonen la asignatura durante el primer cuatrimestre o tras suspender el primer parcial. En resumen podemos decir que la participación ha sido razonablemente alta, manteniéndose un suelo de unos 510 alumnos durante el todo el curso, en sintonía con la asistencia a clase.

Por otro lado, para conseguir retroalimentación del alumnado, hemos diseñado una encuesta (a la que actualmente están contestando los alumnos) y con la que esperamos ver en qué grado, según la opinión de los alumnos, se ha conseguido o no nuestros propósitos de partida. Esta vía nos permitirá valorar el componente

subjetivo derivado de la percepción del alumno ante las herramientas implementadas. En nuestra opinión, esta información es fundamental, pues, sin ella, no sería posible continuar con la mejora continua en nuestra labor docente.

Por el momento, hemos recogido unas 210 encuestas en las clases, pero también la hemos colocado en la plataforma de enseñanza virtual para que aquellos que no asistieron a esas clases o que no lo hacen habitualmente, pero que sí siguen la asignatura y participan en los controles, puedan hacernos llegar también sus opiniones. Por ello, aún no hemos podido analizar estas encuestas, aunque sí podemos comentar que dos de los comentarios más habituales son los siguientes:

- Los alumnos valoran positivamente la experiencia, prefiriéndola al sistema del curso anterior en el que realizaban trabajos.
- Les gustaría recibir realimentación de los controles, además de la propia calificación, en forma de información acerca de qué preguntas han fallado y las razones de ello.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Dejar el estudio de la materia hasta pocos días antes del examen, ya sea parcial o final, supone una práctica habitual que dificulta de manera innecesaria el proceso de asimilación de los contenidos, la comprensión de la materia y el razonamiento más allá de los textos leídos. En cursos anteriores, ya intentamos luchar contra esta práctica a través de la experiencia ya referida con los trabajos de los alumnos. La implantación de la plataforma virtual nos ha brindado la posibilidad de probar con una nueva herramienta que nos permite superar algunos de los inconvenientes de la del curso anterior. Los resultados que estamos alcanzando en este curso nos invitan a pensar que hemos encontrado un buen instrumento para disminuir dicha práctica.

La realización de evaluaciones periódicas, además de preparar al alumno para el tipo de prueba que habrán de afrontar en los exámenes parciales y finales, tiene como fin último el estudio gradual y continuado por parte del alumno, que ha de redundar en una mejora en su rendimiento. Además, este trabajo continuado a lo largo del curso se le valora en la calificación final, sin renunciar con ello a los exámenes oficiales, en los que ha de demostrar unos mínimos conocimientos y competencias. Creemos, además, que son una vía para ayudar a aquellos alumnos que, por estar trabajando, tienen mayores dificultades para asistir a clase y seguir el curso, pues, como hemos visto en el apartado anterior, su realización puede hacerse desde cualquier ordenador y en cualquier momento dentro del margen de días fijados para ello.

Una cuestión clave en la implantación de este sistema de pruebas era determinar cual debía ser su valoración o su peso en la calificación final. Teníamos claro que la realización de tales controles debía conllevar su incorporación a la evaluación final del alumno. Sin embargo, la flexibilidad a la hora de llevarlos a cabo no les ha impedido, como así nos consta que ha sido en algunos casos, hacerlos con otros compañeros y/o con todos los materiales por delante. Por tanto, superar los controles no es un indicador fiable de que el alumno haya estudiado realmente la materia. Siendo además una experiencia nueva, la ponderación de los mismos se fijó en un 20% de la calificación final, correspondiendo el restante 80% a la nota del examen oficial. Ello quiere decir que un 5 de media en los exámenes sin haber realizado los controles no permite aprobar los parciales o la asignatura. Por otra parte, se sigue manteniendo un 5 como nota mínima del examen para poder promediar con los controles. Es decir: aprobar el examen final (o los parciales) es condición necesaria, pero no suficiente, para superar la asignatura.

Por lo tanto, y a modo de resumen, creemos que el sistema de pruebas que hemos utilizado en esta experiencia de innovación docente reporta algunas utilidades desde el punto de vista didáctico:

- La programación de estas pruebas supone una guía u orientación temporal para el estudio, ya que fija fechas concretas para alcanzar objetivos didácticos específicos. Esto resulta especialmente importante para aquellos alumnos que no pueden asistir a clase y han de programarse por si mismo la preparación de la asignatura.
- Supone un incentivo para el seguimiento continuado de la asignatura durante el curso, ya que la realización de las pruebas se premia en la calificación final.
- Por otro lado, ofrece al alumno retroalimentación sobre el nivel de aprendizaje alcanzado en cada uno de los temas en el momento de realización de las pruebas. De esta manera, podrá descubrir cuáles aquellos contenidos o técnicas que no han asimilado correctamente.
- También para el profesor es de gran ayuda para conocer el nivel de aprendizaje de los alumnos y, por tanto, el grado de efectividad de su docencia a lo largo del curso.

Por último, consideramos que un profundo análisis de los resultados de esta experiencia, nos permitirá saber cual puede ser su utilidad cuando el EEES sea una realidad en la Universidad de Sevilla y se introduzcan los nuevos estudios de Grados.

6. REFERENCIAS

Alfalla Luque, R. y Medina López, C. (2004): "La Dirección de Producción/ Operaciones en las Diplomaturas en Ciencias Empresariales: un estudio para la mejora ante los nuevos retos formativos", *Revista de Enseñanza Universitaria*, No. 24, pp. 21-44.

Alfalla Luque, R., García Sánchez, M.R., Garrido Vega, P.; González Zamora, M.M. y Sacristán Díaz, M. (2008): *Introducción a la Dirección de Operaciones Táctico-Operativa. Un enfoque práctico*. Delta Publicaciones.

Garrido Vega, P. Sacristán Díaz, M., Alfalla Luque, R., García Sánchez, M.R., González Zamora, M.M. y Ruiz Orcaray, V.E. (2009): "Una experiencia de innovación docente en Gestión de la Producción: Situando al alumno en el rol del evaluador", en el libro *Innovación en Metodología Docente* (Ed. Del Pozo Barajas, R.), pp. 53-66.

Parra, P.; Baena, C.; Jiménez, C. J. y Valencia, M. (2008): "Presencia y abandono de alumnos en nuestras asignaturas". VIII Congreso de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica, Zaragoza, 2-4 de julio.

IMPLANTACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA EN VARIAS ASIGNATURAS DE FINANZAS: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Antonio de la Torre Gallegos
Félix Jiménez Naharro
Rocío García Villanueva
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Resumen

Tras la Declaración de Bolonia, mantener a los alumnos universitarios motivados y comprometidos constituye una de las principales metas para los profesores universitarios. No cabe duda que determinadas metodologías activas de enseñanza, como la enseñanza basada en proyectos, el fomento del trabajo en equipo y la implantación de la acción tutorial, contribuyen a una mayor participación de los alumnos y, por tanto, a aumentar su motivación para el aprendizaje. En este trabajo damos los principales conceptos teóricos sobre las mimas y contamos nuestra experiencia sobre su implantación, ya que progresivamente las vamos introduciendo en nuestras asignaturas de finanzas, básicamente en dentro de Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, tanto de la Diplomatura de Empresariales como la de Turismo.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del enfoque de enseñanza del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que destaca el aprendizaje como eje central sobre el que pivota la organización de los curricula formativos y el diseño y desarrollo de la interacción didáctica, el profesor universitario debe ser, además de un experto en su disciplina, un especialista en el aprendizaje de la misma. En este nuevo contexto, la posición que debe adoptar el profesor es la de "estar en el centro de los alumnos, pero no ser el centro. Ha de ser un catalizador, un agente de estímulo del diálogo y el debate, del trabajo en equipo y de la discrepancia razonada" (Barro, 2003).

Tras los planteamientos de la Declaración de Bolonia (1999), el aprendizaje a lo largo de la vida aparece como una necesidad, si se quiere garantizar el principio latente de una mayor profesionalización y competitividad de los estudiantes en un mundo globalizado, cambiante y tecnificado. Así pues, en este momento mantener a los alumnos universitarios motivados y comprometidos constituye una de las principales metas para los profesores universitarios. No cabe duda que determinadas

prácticas contribuyen a una mayor participación de los alumnos y por tanto a aumentar su motivación para el aprendizaje. Las metodologías activas de enseñanza permiten capacitar a los alumnos para que sean los protagonistas y responsables de su propia formación y desarrollen competencias transversales, como el trabajo en equipo o la comunicación efectiva. Estas prácticas complementan a la enseñanza mecánica y memorística que supone la lección magistral y la realización de un examen al centrarse en un trabajo más motivador y complejo que utiliza un enfoque interdisciplinario y estimula el trabajo en equipo y cooperativo.

En este sentido, en nuestra docencia ya hemos aplicado alguna de las técnicas activas de enseñanza, tales como el la enseñanza basada en proyectos, el fomento del trabajo en equipo y la implantación de la acción tutorial. En este trabajo damos algunos conceptos teóricos y contamos nuestra experiencia sobre la implantación de las mismas.

2. PRINCIPALES CARACTERÍSITICAS DE LA ENSEÑANZA BASADA EN PROYECTOS

La enseñanza basada en proyectos constituye un método docente por el cual el profesor o profesores proponen uno o varios proyectos, habitualmente inspirados en problemas reales, que los estudiantes deben resolver en grupo. Los estudiantes deben decidir cómo afrontar los proyectos y qué actividades llevar a cabo. Deben juntar información de diversas fuentes, analizándola y resumiéndola, para generar nuevo conocimiento a partir de la misma. Este tipo de aprendizaje puede tener un gran valor al fomentar el desarrollo de habilidades genéricas como la coordinación, trabajo en equipo, búsqueda de información, planificación y organización, toma de decisiones, etc.

Es decir, que en este esquema, los alumnos planifican, implementan y evalúan un proyecto que relacionado con el mundo real y la actividad profesional, por lo la realidad concreta se acerca al estudiante. Es una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo donde desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores.

El alumno, al aplicar los conocimientos adquiridos mediante la realización de un proyecto dirigido a implementar una faceta de su futura actividad profesional, lo cual, fortalece sus valores y su compromiso con el entorno, utilizando además recursos modernos e innovadores.

La metodología del aprendizaje basado en proyecto podemos conceptualizarla en los siguientes pasos (Machado et al, 2005):El equipo identifica las partes, los problemas y requerimientos del proyecto.

1. Los equipos listan los objetivos de aprendizaje relacionados con el proyecto.

2. Se trata de responder a la siguiente pregunta ¿qué necesito saber para el desarrollo del proyecto?
3. Una vez fijados los objetivos de aprendizaje, cada alumno busca las fuentes de información para construir su conocimiento. Esta información puede venir de las unidades didácticas, bibliografía, información externa, etc.
4. En la reunión posterior del grupo cada individuo aporta el resultado de su trabajo, permitiendo así el desarrollo de habilidades de alto nivel como la toma de decisiones y la síntesis.
5. Se trata de crear conocimiento, de modo que el proceso debe retroalimentarse y empezar de nuevo con la identificación de nuevos objetivos de aprendizaje.

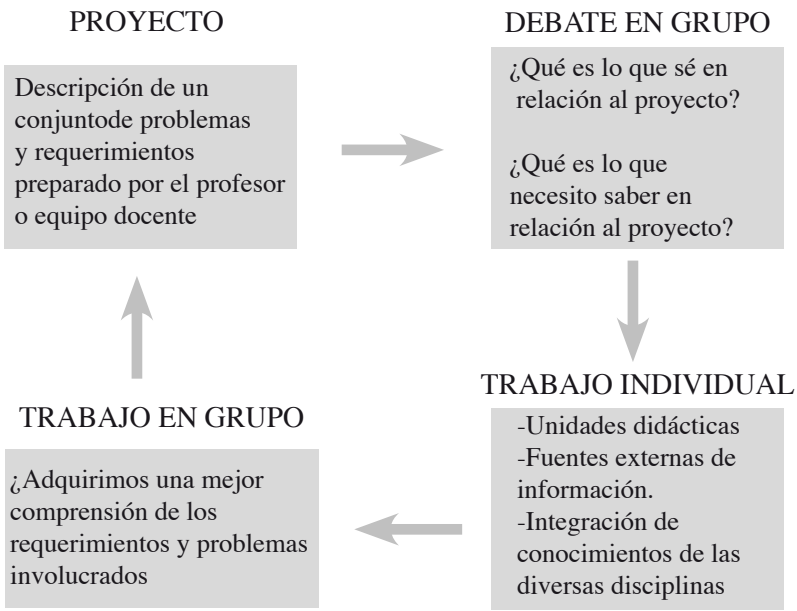


Figura 1. Metodología de la enseñanza basada en proyectos
Fuente: Machado et al. (2005) y elaboración propia.

Los objetivos que perseguimos con esta metodología lo podemos resumir en los siguientes puntos:

- Generar un pensamiento de mayor calidad
- Proporcionar herramientas para aprender a pensar
- Utilizar el método de investigación para la construcción del propio conocimiento

- Crear una teoría de la práctica
- El desarrollo de habilidades
- La formación en competencias genéricas y específicas
- El aprendizaje en la acción (learning by doing)

3. PRINCIPALES CARACTERÍSITCAS DEL TRABAJO EN EQUIPO

La metodología del trabajo en equipo permite sentar las bases de un aprendizaje colaborativo en el que los integrantes de un grupo puedan aprender unos de otros, a organizar su trabajo de manera más eficaz, a desarrollar habilidades interpersonales y a potenciar, a su vez, sus capacidades intelectuales (Johnson et al, 1992).

En el desarrollo del trabajo en equipo "los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas" (Wilson, 1995, p. 27).

Como principales características del trabajo en equipo podemos citar el hecho de que se produce una integración de funciones y actividades desarrolladas por diferentes personas; que para su implementación se requiere que las responsabilidades sean compartidas por todos los componentes del grupo, que es necesario que las actividades desarrolladas se realicen de forma coordinada y que las actuaciones que se planifiquen conduzcan al cumplimiento del objetivo común.

En el aprendizaje colaborativo cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios; se logra así una relación de interdependencia que favorece los procesos individuales de crecimiento y desarrollo, las relaciones interpersonales y la productividad.

Es importante señalar que del trabajo en grupo al trabajo en equipo hay un tránsito, cuyo valor agregado es la cooperación. En este sentido, la actuación del profesor ha de encaminarse en la tarea nada fácil de producir este logro y orientar las actividades de aprendizaje en esa dirección. Si no fuera así, se corre el riesgo de promover experiencias caracterizadas por actitudes individualistas, en las que prevalecen los conflictos, frustraciones y complejos de los miembros del grupo (produciéndose fenómenos de parasitismo, de encubrimiento colectivo o de tiranía) y no se logra entablar una interacción favorable, que conduzca a la interdependencia positiva.

Para promover el verdadero logro de experiencias de aprendizaje mediante el trabajo en equipo, se debe partir por la constitución de pequeños grupos, entre dos y cuatro integrantes; que prolonguen la duración de las sesiones de trabajo de tal manera que les permita conocerse e integrarse para generar aprendizaje, así como el

desarrollo de las habilidades sociales para su adecuada inserción en el grupo. Pueden producirse experiencias positivas de aprendizaje cuando los alumnos comparten sus descubrimientos, se brindan apoyo para resolver problemas y trabajan en proyectos conjuntos.

3. PRINCIPALES CARACTERÍSITCAS DE LA ACCIÓN TUTORIAL

De todos es sabido que, si bien cada vez se habla más de la importancia de la orientación y la acción tutorial como un elemento de calidad de la enseñanza universitaria, en nuestras aulas, aún queda mucho trabajo que realizar para alcanzar unos mínimos niveles de eficacia en la orientación del alumnado.

El estudiante universitario debería desarrollar las estrategias que le permitan superar las situaciones a las que tiene que enfrentarse y que están vinculadas a la adaptación a la vida universitaria, la participación en la gestión universitaria, el desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje independiente y de respuesta a las exigencias académicas, la compensación de dificultades académicas, la elección de itinerarios formativos, la transición al mundo laboral y establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral.

Para ello es necesario desarrollar procesos de acción tutorial que les ayuden a desarrollar las herramientas necesarias para poder afrontar el aprendizaje y el estudio con madurez y autonomía y enfrentarse a los procesos de transición a la vida activa. Así, la acción tutorial se debe caracterizar por los siguientes rasgos:

- Actividad inherente a la función docente.
- Proceso continuo que se prolonga desde la entrada a la Universidad hasta egresar de ella. Es un proceso más de aprendizaje que de consejo.
- Debe estar planificada en forma de actividades educativas. Debe estar integrada, al menos en parte, en el currículo de las materias.
- Elemento de mejora de la calidad de enseñanza, al ayudar a mejorar la eficacia de los procesos de aprendizaje a través del seguimiento del aprendizaje que realiza el alumnado, orientación individualizada en función de las dificultades y ofrecimiento de elementos que permitan integrar el aprendizaje y transferirlo a la realidad.
- Favorece la relación docente-estudiante, lo que supone permitir el intercambio de sugerencias, comentarios sobre la materia, favorecer la adaptación a los intereses y expectativas del alumnado, personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita el proceso de toma de decisiones responsables en el ámbito académico y en el profesional (elaboración de itinerarios formativos pregraduados y post-graduados).

- Asegura el desarrollo de una formación integral, al atender al desarrollo de competencias sociales y participativas (saber ser y estar: comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación, responsabilidad del propio proceso de aprendizaje, ser uno/a mismo/a…).
- Favorece la auto-orientación: permite la identificación de los propios intereses y dificultades; fortalece la autonomía en el estudio.
- Forma al alumnado para que sea capaz de elaborar sus propios proyectos profesionales y personales.
- Contribuye a cuestionar los planteamientos vigentes en la enseñanza universitaria, al valorarlos desde la perspectiva de su utilidad en cuanto a formación integral del alumnado.

4. IMPLANTACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LAS METODOLOGÍAS DESCRITAS

Durante los últimos cursos hemos venido implantando en nuestras asignaturas de finanzas de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla metodologías activas de enseñanza, principalmente el aprendizaje basado en proyectos, fomentando el trabajo en equipo y la acción tutorial.

Concretamente en la asignatura de Dirección Financiera de la Diplomatura en Ciencias Empresariales (en el futuro será dentro de introducción a las finanzas en el Grado de Contabilidad y Finanzas) ,en la asignatura de Gestión Financiera en el sector Turístico I de la Diplomatura en Turismo (en el futuro será dentro de introducción a las finanzas en el Grado de Turismo) planteamos a nuestros alumnos la realización de un proyecto sobre la factibilidad económica y financiera de un proyecto de inversión-financiación real de libre elección por cada grupo de alumnos. Mediante este trabajo pretendemos implementar las tres metodologías activas de enseñanza que hemos descrito en los apartados anteriores.

Para cumplir los objetivos que nos marcamos dividimos a los alumnos en grupos entre 3 y 5 personas, para potenciar el trabajo en equipo, y posteriormente deben:

1. Buscar una idea de un proyecto real de inversión innovador y rentable, dentro del entorno social y empresarial accesible para el grupo de alumnos.
2. Obtener datos sobre las inversiones en activos necesarios para su implementación. Para ellos deberán analizar diferentes ofertas existentes en el mercado. Mediante la utilización de Internet y las nuevas tecnologías se facilitará en gran medida esta etapa.

3. Estimar los ingresos y gastos que generará el proyecto, basados en estimaciones reales. Para ello deberán analizar empresas reales pertenecientes al sector al que pertenezca su proyecto, siendo conveniente planificar alguna visita y entrevista con algún directivo. Los profesores podrán ayudar a buscar los contactos pertinentes.

4. Buscar las fuentes de financiación disponibles. En este punto los profesores propondrán algunos problemas para que los alumnos planteen soluciones a los mismos, permitiendo también el aprendizaje basado en problemas.

5. Calcular la rentabilidad bruta de las inversiones.

6. Calcular el coste medio de la financiación utilizada y la resolución de problemas sobre el acceso a la financiación por parte de las empresas en su etapa inicial.

7. Calcular el Valor Actual Neto del proyecto y la factibilidad económica y financiera del proyecto y plantear alternativas posibles en el caso de que existan problemas y el proyecto no sea viable en una primera aproximación.

Durante la realización de los pasos anteriores los alumnos deberán acudir por lo menos una vez a las tutorías del profesor, de forma que podamos implementar la acción tutorial con el objeto de reforzar la enseñanza, y aclarar las posibles dudas del equipo así como analizar la marcha del proyecto. Es durante esta etapa cuando el profesor podrá plantear algún problema que el alumno deberá resolver a medida que realiza su proyecto.

La evaluación del proyecto realizado por cada grupo se basará tanto en el proyecto realizado por el grupo, la participación en las tutorías obligatorias y en la defensa del trabajo ante la clase. Dicha nota formará parte de la evolución global del alumno entre un 10 y un 30 %.

Una vez terminado el proyecto cada grupo tendrá que presentar y defender en público ante el resto de grupos los resultados obtenidos. El resto de grupos tendrán que plantear por lo menos alguna cuestión o problemática sobre el proyecto, de forma que los alumnos aprendan a resolver dichos problemas.

De forma paralela en la asignatura de Gestión Financiera de la Licenciatura de Administración de Empresas (en el futuro será Valoración de Empresas dentro del grado de Finanzas y Contabilidad) utilizamos también esta metodología para la realización de un proyecto sobre la valoración de una empresa real seleccionada por los alumnos. En este proyecto los alumnos deberán desarrollar un plan financiero y, posteriormente, deben aplicar los diferentes métodos de valoración, que se analizaran en clase utilizando la hoja de cálculo Excel.

5. CONCLUSIONES Y RESULTADOS SOBRE NUESTRA EXPERIENCIA

Consideramos que la experiencia de la implementación de metodologías activas de enseñanzaza dentro de la escuela de Estudios Empresariales para las asignaturas de Finanzas ha sido muy positiva, ya que los estudiantes han aplicado de forma práctica e integradora, la totalidad de los contenidos explicados en las clases presenciales. Estas metodologías han complementado la enseñanza impartida en clase al enfocarse en un trabajo más retador y complejo para el alumno. Se ha utilizado un enfoque interdisciplinario y global de toda la materia impartida en lugar de uno por cada tema y estimulando el trabajo en equipo.

Los alumnos se han motivado mucho ya que son ellos los que han seleccionado el proyecto sobre el han trabajado, por lo que será sobre un sector o ámbito profesional que les interesen y sobre el que podrían en el futuro centrar su actividad profesional. Los proyectos tendrán aplicación en el mundo real más allá del aula de clase, por lo que los alumnos han podido ver la conexión entre la teoría y el mundo empresarial.

En concreto los objetivos alcanzados con la realización de los proyectos y la resolución de problemas sobre la factibilidad económica y financiera de un proyecto de inversión-financiación, por parte de grupos de alumnos han sido los siguientes:

- Potenciar la conexión entre el aprendizaje adquirido durante las clases presenciales sobre la selección de inversiones y financiaciones y la realidad del entorno empresarial en el que el alumno desarrollará su futura actividad laboral. En este sentido, hemos encontrado una actitud positiva en el alumno, que reconoce una mayor implicación con la asignatura y considera, en su mayoría, muy positivo el tiempo dedicado a la elaboración de los trabajos.
- Potenciar las habilidades para la solución de problemas relacionados con la selección de inversiones y financiaciones dentro de la empresa y aumentar las habilidades sociales y de comunicación del alumno.
- Ofrecer oportunidades de colaboración para construir conocimiento mediante el trabajo en equipo. En este aspecto, hemos de señalar que han sido numerosos los comentarios recibidos, de los que señalamos a continuación los más repetidos:
    - El alumno indica que cuando el grupo es de más de tres personas se pone de manifiesto la falta de coordinación al ser “excesivo” el número de compañeros en el grupo.
    - No todos trabajan por igual. Existencia de problemas cuando algún o algunos compañeros se “cuelgan” del grupo.
    - El trabajar en grupo exige de espacios adecuados: tanto aulas de informática como salas de estudio.

- Transmitir a los alumnos las conexiones existentes entre diferentes disciplinas impartidas durante sus estudios.
- Aumentar la autoestima de los alumnos al observar como los proyectos que desarrollaran pueden ser rentables y viables y lograr algo que tenga valor fuera del aula.
- Permitir que los alumnos hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia éste.
- Posibilitar una forma práctica dentro del mundo real, para aprender a usar las nuevas tecnologías aplicados a la realización de proyectos y resolución de problemas. En general, valoran positivamente la utilización de herramientas informáticas aunque, de forma paralela, hemos recibido quejas de aquellos que no dominan los programas básicos, como la hoja de cálculo, el procesador de textos, etc. Ponen de manifiesto que para este tipo de exigencias en la asignatura, deberían contar con más aulas de informática adecuadas, dotadas con los medios necesarios para preparar la exposición.
- Mantener a los estudiantes comprometidos y motivados, estimulando una mayor participación de los estudiantes en clase, sobre todo cuando tienen que exponer su proyecto al resto de la clase. En general, el alumno valora de forma positiva enfrentarse a la exposición en público ya que saben que con ello consiguen perder el miedo escénico. Hay que mencionar que en algunas asignaturas la gran cantidad de alumnos por grupo de clase conlleva un elevado número de trabajos y que no todos puedan ser expuestos en clase, con la consiguiente "frustración" en aquellos grupos que quieren exponer la exposición que han preparado, y que por falta de tiempo no pueden.
- Preparar a los alumnos para los puestos de trabajo, ya que se exponen a una gran variedad de habilidades y de competencias durante la realización del proyecto y la resolución de algún problema tales como colaboración, planificación de proyectos, toma de decisiones y gestión del tiempo.
- Finalmente, decir que con este tipo de iniciativas se consigue disminuir el absentismo a clase, aumentar el porcentaje de presentados y elevar la calificación media del grupo.

Para finalizar, hemos de decir que existe un descontento, en general, por parte de los docentes a la hora de la evaluación final de los trabajos, en la que no podemos tener en cuenta la exposición porque no tenemos tiempo para darles la oportunidad a todos. Esto nos ha llevado a centrarla fundamentalmente en las memorias finales realizadas y las consultas realizadas en tutorías (tanto de manera presencial como a través de la web) para valorar evaluar habilidades y aptitudes de gestión /planificación de los proyectos en equipo.

Igualmente, al intentar medir la aportación individual de cada miembro en las calificaciones de grupo, la técnica que hemos propuesto para calcular esta aportación ha sido a través de la ponderación de la nota de grupo a partir de los pesos debatidos internamente en los grupos, al objeto de discriminar a los miembros "parásitos".

6. REFERENCIAS

Alcón, E. (2003): "Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario". AA.VV. La tutoría y nuevos métodos de aprendizaje en la universidad. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria (UGP) y Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Universidades, 85-93.

Barro, S. (2003): "Espacio Europeo de Educación Superior ¿Estamos implicados o concernidos? Suplemento Campus de El Mundo, 24 de julio.

De la Torre, A. y otros (2008): "El Aprendizaje por Competencias a través de la enseñanza Online con WebCT: Resultados de su Implantación en la Practica" Formación Universitaria y Entorno Empresarial. Sevilla. Edición Digital @ Tres, S.L.L. 2008. Pag. 99-106.

De la Torre, A.; Jiménez, F. y Garcia, R.: "Implantación de la Acción Tutorial en Varias Asignaturas de Finanzas: Evaluación de la Experiencia". Formación Universitaria y Entorno Empresarial. Sevilla. Edición Digital @ Tres, S.L.L. 2008. Pag. 59-70.

Donner RS, Bickley H. (1993): Problem-based learning in American medical education: an overwiev.Bull Med Libr Assoc ; 81, 294-298.

Ferrer, J. (2003): La acción tutorial en la universidad, en MICHAVILA, F. Y GARCÍA, J. (eds). La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad. Madrid, Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria UPM.

Holen A. (2000): The PBL group: Self-reflections and feedback for improved learning an growth. Med Teacher; 22:, 485-488.

Johnson, D., Johnson, R., Smith, K: (1992): Cooperative Learning Increasing College Faculty Instructional Productivity. Eric Digest, Febrero.

León, M. y Leal, M. (2005): *Procesos y Técnicas de Aprendizaje vinculados a la*

Carrera de Derecho. Sevilla, Mergablum.

Machado, Messeguer, Oller, Reyes, rincón y Yúfera (2005): Recomendaciones para la implantación del BPL en créditos optativos basadas en la experiencia de la EPSC. XI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, http://bioinfo.uib.es.

Ramírez R. (1999): "Las fuentes y las partes integrantes de los métodos de formación de la educación superior". Documento Universitario. Cali: Universidad del Valle.

WILSON (1995): Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Madrid, Paidos.

FORMANDO MÁS ALLÁ DE LAS ÁREAS FUNCIONALES: LA SIMULACIÓN EMPRESARIAL

Rafaela Alfalla Luque
Francisco J. Arenas Márquez
Mª del Mar González Zamora
Carmen Medina López
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Resumen

La creciente complejidad que caracteriza a la Administración y Gestión de Empresas demanda cambios a nivel académico, haciendo necesario capacitar al futuro directivo en la resolución de problemas que trascienden los límites funcionales. Para ello la enseñanza tradicional se muestra insuficiente, siendo imprescindible avanzar hacia un enfoque sistémico que permita comprender las interrelaciones entre las diferentes áreas de la empresa. La simulación a través de ordenador constituye uno de los métodos docentes más eficaces para hacer frente a las necesidades actuales de la formación empresarial.

1. INTRODUCCIÓN: LA FORMACIÓN INTERFUNCIONAL

El panorama que caracteriza los últimos años y se proyecta hacia los siguientes viene marcado por el proceso de globalización, el uso extensivo de las nuevas tecnologías, las nuevas formas organizacionales y el incremento del reconocimiento de las interdependencias entre las distintas áreas de la empresa y las relaciones entre empresas que forman parte de una misma cadena de suministro. Ello provoca que la Administración y Gestión de Empresas se sumerja en un contexto de creciente complejidad y de cambio acelerado, haciéndose más difícil su problemática y contenido y, por tanto, su aprendizaje y su enseñanza.

El mundo académico tiene la responsabilidad de formar a profesionales capaces de afrontar estos retos con una adecuada preparación. La enseñanza tradicional, basada en un enfoque analítico que estudia la empresa como un conjunto de áreas independientes, no es capaz de captar la compleja realidad y, por tanto, resulta insuficiente. Es imprescindible que el futuro directivo pueda desarrollar una visión sistémica de la empresa, la cual le permita reconocer la influencia de otras áreas sobre la suya, así como las consecuencias de sus decisiones y acciones sobre cada una de

ellas y sobre el conjunto de la empresa, así como sobre las empresas proveedoras y clientes. Por ello, desde un Enfoque de Sistemas, se debe evolucionar hacia una enseñanza en la que se considere la empresa como un sistema abierto, un todo de partes interrelacionadas, que se afectan mutuamente y que interactúan con el entorno. Es decir, se debería avanzar hacia un enfoque docente sistémico (interfuncional o *cross-functional*). En este sentido, en el área de Operaciones, son numerosas las manifestaciones en favor de una enseñanza que rompa las barreras entre las disciplinas académicas y permita comprender de forma clara las interrelaciones entre las áreas (e.g. AACSB (1997), Hayes (1992), O´Reilly (1994), Morris (1996), Kumar y El Sawy (1998), Julien et al. (1998), Miller y Arnold (1998), Domínguez Machuca et al. (1998; 2000), Krajewski (1998), Moskowitz y Ward (1998), Singhal (1992)).

En 1989, en un informe preparado por el Academic/Practitioner Liaison Committee de APICS (Rao, 1989, p. 64), tras unas jornadas de tres días de duración en las que se intentó delimitar las directrices para la formación de los directivos de los 90, la interrelación entre Producción/Operaciones, Ingeniería y Marketing aparece como uno de los tres temas fundamentales para cambiar la manufactura, discutiéndose los problemas y las técnicas que las compañías estaban desarrollando para mejorar las comunicaciones entre las áreas funcionales de la organización. El enfoque interfuncional se presentaba como el más reciente desafío para las compañías manufactureras que deseaban competir en el mercado mundial. Como consecuencia, la principal implicación para el ámbito educativo residía en la necesidad de formar a los futuros directivos desde esta óptica.

La complejidad de la formación empresarial no puede comprenderse sin conocer las interdependencias existentes entre los distintos ámbitos decisionales. Por tanto, deben existir asignaturas que desarrollen de forma integrada la visión de las diferentes áreas empresariales, teniendo en cuenta, además, las interrelaciones con clientes y proveedores. Es necesario, pues, romper con el clásico enfoque analítico que contempla las distintas funciones empresariales por separado y que, buscando los óptimos parciales, provoca más el conflicto que la cooperación, en detrimento de los resultados globales (Domínguez Machuca et al., 1995, p. 50). En el mismo sentido, Chase et al. (1992, p. 177) opinan que con un enfoque analítico tradicional, las prioridades competitivas funcionan más como fuente de problemas interdepartamentales e interplantas que como algo que todos deben conseguir por ser requisitos derivados de los consumidores.

La necesidad de adoptar un enfoque sistémico parece clara pero, sin embargo, presenta una enorme dificultad, pues requiere de un cuerpo docente que esté preparado, no sólo en un área específica, sino que tenga conocimientos suficientes del resto de las áreas empresariales. Esta dificultad es puesta de manifiesto incluso a nivel de Máster; así, en el estudio de Goffin (1998, p. 444) sobre diez Escuelas de Negocios

europeas que impartían Dirección de Operaciones (DO) en sus programas MBA, se muestra que, a pesar de la inquietud que sienten estos centros por utilizar un enfoque interfuncional en esta materia, sólo en uno de ellos se desarrolla de forma plena. En los demás casos se intenta resolver el problema aportando soluciones parciales, tales como presentar algunas experiencias en las que se aprecian claramente las relaciones interfuncionales, discutir cuestiones de otras disciplinas en algunas clases o preparar algún caso desde una perspectiva interfuncional.

El Enfoque de Sistemas ayuda notablemente a una formación interfuncional, permitiendo al estudiante una mejor comprensión del papel de cada una de las áreas empresariales y mostrando la necesidad de una gestión coordinada entre todas ellas. A dicho enfoque dedicaremos el próximo apartado.

2. EL ENFOQUE DE SISTEMAS

La Teoría General de Sistemas aparece como respuesta o solución a algunos problemas complejos, como, por ejemplo, el escaso o nulo intercambio comunicativo existente entre las diversas disciplinas científicas. La causa de ello tenía su origen en el desarrollo autónomo en compartimentos cerrados de las diferentes doctrinas y en la ausencia de una metodología que conectara los diferentes razonamientos científicos. Los fundamentos de esta Teoría fueron expuestos en 1937 por Bertalanffy (1993, pp. 49-51), aunque fue después de la Segunda Guerra Mundial y, fundamentalmente, a partir de 1952, tras la publicación de La Teoría General de Sistemas, cuando tuvo su impulso más apreciable.

La Teoría General de Sistemas abarca una colección de conceptos generales, principios, instrumentos, problemas, métodos y técnicas relacionados con los sistemas, que se entiende de forma genérica como una disposición de componentes interrelacionados para formar un todo, de forma que a diversos componentes o a distintas interacciones corresponden sistemas diferentes (Klir, 1981, p. 9). Por lo tanto, se trata de una macroteoría estructurada, válida para numerosos campos científicos, sobre todo sociales y biológicos, en los que se conjugan un gran número de variables interrelacionadas (Mosterín, 2000, p. 247).

La base fundamental de este enfoque se encuentra sin duda, en el concepto de sistema. Existen múltiples definiciones de sistemas (Voltes Bou, 1978, pp. 21-30). Siguiendo al profesor Ortigueira Bouzada (1984, pp. 21-30) podemos decir que se conciben como "un conjunto de elementos en interacción dinámica organizados y orientados hacia el logro de uno o varios objetivos". Podríamos decir que, en términos genéricos, la Teoría General de Sistemas intenta superar la visión de una ciencia separada en compartimentos estancos y propicia la generación de modelos

útiles e intercambiables entre diversas ramas del saber. Además, establece que la ciencia como unidad se hace inteligible cuando es contemplada como un conjunto de elementos interrelacionados entre sí.

El Enfoque de Sistemas permite reunir y sistematizar los conocimientos con el fin de conseguir una mayor eficacia científica en sus cometidos. Por tanto, es posible aplicarlo a nuestra disciplina, la Economía de la Empresa, lo cual supone un intento serio de integración y organización de la misma. Con ello, se han superado las críticas que a lo largo del tiempo se le han hecho en referencia a su posible falta de totalidad y unidad en su concepción científica, así como a la ausencia de armonía en su objeto. Así, la Economía de la Empresa como ciencia, bajo la óptica del Enfoque de Sistemas, puede definirse como "una disciplina científica, autónoma dentro de las Ciencias Económicas, poseedora de un lenguaje y de un método; con un objeto material formado por la totalidad de la realidad económica de la empresa, a la cual intenta aprehender mediante su objeto de conocimiento en tanto que sistema dinámico, complejo y abierto, en el cual, su estructura interna y sus relaciones con el entorno condicionan su comportamiento y, por tanto, el logro de sus objetivos y de sus leyes de equilibrio. Esto debe entenderse de forma dinámica, es decir, como sucesivos estados de equilibrio por los que pasa la empresa en su evolución y adaptación al entorno cambiante que la rodea" (Domínguez Machuca, 1981, p. 158).

Desde el punto de vista económico la empresa es la unidad económica de producción y distribución, es decir, la unidad más pequeña en la que se realiza el proceso de producción de bienes o servicios y de suministro de los mismos a clientes o consumidores, así como de distribución de los ingresos que esta actividad reporta entre los representantes de los distintos factores productivos. Pero, aunque la empresa es una unidad básica, de hecho constituye una complejidad organizada, pues integra y coordina los distintos factores productivos (capital, trabajo, tierra en su caso o conocimiento (técnica, organización,...)) bajo una unidad de acción en la consecución de unos objetivos comunes (Rodríguez Castellanos et al., 2001, p. 763). Por tanto, la empresa se puede definir como un conjunto de factores productivos coordinados, cuya función es producir y cuya finalidad viene determinada por el sistema de organización social y económica en el que se encuentre inmersa (Suárez Suárez, 1993, p. 27). Además, ésta se somete a una unidad de dirección, pues se configura como un sistema de coordinación central, una unidad de planificación, organización y control.

Cualquier organización de negocios se puede ver como un sistema que existe dentro, y es parte de, un medio más amplio. La organización misma está compuesta por numerosos subcomponentes (subsistemas), todos los cuales interactúan entre sí para alcanzar los objetivos de la organización. Son muchos los conceptos importantes

de sistemas que respaldan esta definición. En concreto, la organización (Adam y Ebert, 1981, p. 22):

- ✓ tiene objetivos identificables que pueden ser expresados en términos de utilidades, servicios u otros logros,
- ✓ tiene líneas divisorias que limitan la naturaleza y la clase de actividades que lleva a cabo,
- ✓ es parte de un medio más amplio (otro sistema),
- ✓ está compuesta por subcomponentes que están interrelacionados de muchas maneras complejas,
- ✓ se embarca en esfuerzos y acciones para garantizar que sus propósitos se logren satisfactoriamente.

Por tanto, la Economía de la Empresa, siguiendo el Enfoque de Sistemas, se basa en la concepción de la empresa como un sistema abierto, dinámico y complejo, en el que los distintos subsistemas y elementos están convenientemente interrelacionados y organizados, formando un todo unitario y desarrollando una serie de funciones que pretenden la consecución de los objetivos globales de la firma. Toda esta actividad se lleva a cabo en permanente interacción con el entorno, con el que intercambia materia, energía e información, que son utilizadas para el mantenimiento de su organización contra la degradación que ejerce el tiempo (Domínguez Machuca et al., 1995, p. 13). Adoptar un Enfoque de Sistemas es fundamental para el directivo, pues éste concebirá a la empresa como un todo, no centrándose únicamente en su área, lo que le llevaría a perder esa visión global de la compañía (Bicheno y Elliot, 1997, p. 19). En consecuencia, el sistema empresa se encuentra en interacción constante con su entorno, al que afecta y por el que se ve afectado.

De todo lo anterior se concluye que la empresa puede ser conceptuada como sistema y, en consecuencia, se puede argumentar la conveniencia de aplicar sobre ella un enfoque sistémico. De esta forma, estudiamos el sistema empresa como un todo dotado de cierta estructura, formado por subsistemas que poseen funciones específicas y objetivos propios. Estos subsistemas están, a su vez, dotados de todas las características conceptuales del sistema, pudiendo ser considerados sistemas de orden inferior, y su entorno está constituido por el resto de los subsistemas empresariales y por el medio exterior. Estos subsistemas no son independientes, sino que se interrelacionan unos con otros en múltiples formas que difieren en complejidad. Así, por ejemplo, las decisiones que se tomen en el subsistema de producción/operaciones afectarán, en su mayoría, al comportamiento y desempeño de otros subsistemas y, de la misma manera, las decisiones que se adopten en otros subsistemas afectarán a éste (Adam y Ebert, 1981, pp. 22-23). Por tanto, los límites que separan dichos

subsistemas no son claros ni precisos, no son, por tanto, compartimentos estanco aislados del resto.

3. LOS MÉTODOS DOCENTES EN DIRECCIÓN DE OPERACIONES

A nivel académico, la aplicación de un Enfoque de Sistemas pasa por romper con la especialización y proporcionar al estudiante una mayor capacidad para resolver problemas que trasciendan los límites funcionales. De esta forma, los métodos docentes necesitan ser renovados y adaptados a las nuevas necesidades de la formación empresarial.

Hayes (1998) señala que el desarrollo de la enseñanza de Dirección de Operaciones (DO) debería estar marcado por cuatro puntos fundamentales: a) más contacto con los problemas reales que afronta el directivo de nuestros días; b) mayor interacción con directivos y consultores a través de proyectos en equipo, prácticas en empresa o mediante Internet; c) más proyectos experimentales; d) un uso más sofisticado de la simulación por ordenador. Por su parte, Krajewski (1998, p. 189 y ss.) señala diversas claves para aumentar la motivación de los estudiantes de DO, destacando la necesidad de involucrarlos activamente en el proceso de aprendizaje y proporcionarles el acceso a tecnologías muy innovadoras, como es el caso de la simulación por ordenador.

Sin embargo, a pesar de que, dentro de los estudios empresariales, el campo de la DO es uno de los más adaptables a la enseñanza asistida por ordenador (Coye y Stonebraker, 1993, p. 35), su utilización está lejos de ser una realidad y, en general, las nuevas metodologías docentes parecen incorporarse lentamente a la formación.

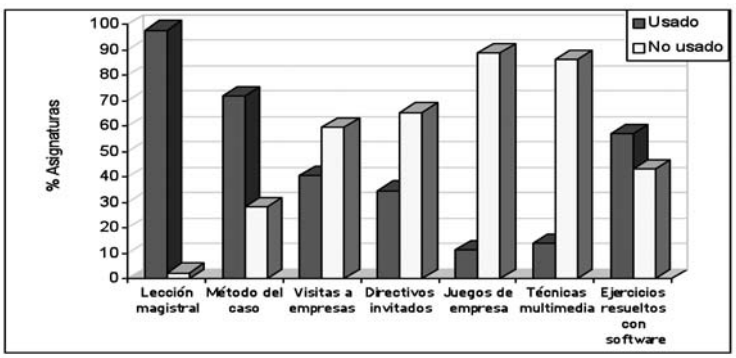
Centrándonos en esta disciplina y para el caso estadounidense, Raiszadeh y Ettkin (1989) señalan que el 97,2% de los profesores hacían un uso elevado o moderado de la lección magistral. Sin embargo, sólo un 32,9% ponía este énfasis en utilizar el método del caso. En lo que respecta al uso del ordenador un 57,6% del profesorado no hacía uso del ordenador en la docencia o hacía un uso escaso. Tampoco parecían muy decididos a incorporar el mundo real a la clase, pues sólo un 9,6% y un 10,1% de los profesores hacían un uso elevado o moderado del método de las visitas a empresas y de los directivos invitados, respectivamente.

Por su parte Goffin (1998), analiza, entre otros temas, la metodología de enseñanza en DO en los programas MBA de 10 Escuelas de Negocios europeas. Sus resultados mostraban que todas ellas empleaban la lección magistral y el método del caso en sus clases y lo combinaban con directivos invitados, visitas a empresas, juegos y simulaciones. Los casos que se analizaban procedían de diversas fuentes y entre ellos destacaban los elaborados por el propio centro y los desarrollados por la *Harvard Business School*. En lo que respecta a los juegos o simuladores de empresa, el

ochenta por ciento de las Escuelas de Negocios los utilizaban para ilustrar cuestiones concretas de DO. Algunos de estos juegos eran adquiridos del exterior mientras que, en otros casos, eran desarrollados internamente. Por otro lado, las visitas a empresas se utilizaban, al menos una vez, por el ochenta por ciento de los centros, forzados por el propio perfil del alumno que, en la mayoría de las ocasiones, no disponía de experiencia práctica. Por último, sólo un treinta por ciento de las escuelas invitaba a directivos para impartir conferencias que ofrecieran una visión práctica y actual de la materia que se estaba estudiando. Por tanto, en los programas MBA parecen utilizarse con mayor frecuencia los métodos de enseñanza que aproximan la realidad al alumno.

Respecto al caso español (Alfalla Luque y Domínguez Machuca, 2002) en la docencia en DO se observa un claro predominio de los métodos más tradicionales, como la lección magistral o el método del caso, siendo escasa la incidencia que tienen aquéllos que incorporan las nuevas tecnologías (ver Gráfico 1).

Gráfico 1 - Métodos docentes empleados en asignaturas de DO



Fuente: Alfalla Luque y Domínguez Machuca (2002)

Como se observa en el gráfico anterior, a pesar de sus ventajas, los juegos de empresa presentan porcentajes de utilización muy bajos (11,1%).

Pero ¿qué lleva al docente a utilizar o rechazar el empleo de este método? La respuesta podemos encontrarla en la Tabla 1[25]. Más de la mitad del profesorado argumenta tener grupos excesivamente grandes para poder aplicar este método. Sin embargo, aunque este primer elemento sea muy importante para no poder plantearse la utilización de los juegos de empresa, parecen existir otras razones de peso que lo impedirían. Así, existe una falta de software adecuado y del hardware necesario. A ello podría unirse la carencia general de recursos, que puede ir desde los problemas puramente económicos hasta la escasez de espacio o la falta de aulas acondicionadas

25 De los 170 docentes que respondieron al estudio, 141 no utilizaban los juegos de empresa y 21 sí lo hacían (8 docentes no contestaron esta cuestión).

para tal fin. El factor tiempo también está presente pues, lógicamente, un juego de empresa requiere un tiempo de comprensión y aprendizaje para poder obtener de él los resultados deseados. Es de destacar que, a pesar del desarrollo que están experimentando los juegos de empresa, hay docentes que manifiestan desconocer este método de enseñanza

Tabla 1 - Factores de rechazo o utilización de los juegos de empresa

JUEGOS DE EMPRESA	
Factores de utilización	***Factores de rechazo***
Método muy participativo (64,3%)	Gran tamaño de los grupos (52,3%)
Método motivador para el alumno (64,3%)	Falta de software adecuado (46,8%)
Mejora claramente el aprendizaje (57,1%)	Recursos insuficientes (45,9%)
Método muy práctico (57,1%)	Falta de hardware adecuado (36%)
Lo consideran un buen método (57,1%)	Requiere mucho tiempo (28,8%)
Reducido tamaño de los grupos (35,7%)	Gran extensión de la materia (18%)

Fuente: Alfalla Luque y Domínguez Machuca (2002)

Por otra parte, entre las causas de empleo destacan las ventajas propias del método, es decir, su carácter participativo y motivador para el alumno, su capacidad para la mejora del aprendizaje y su carácter práctico. Como resulta lógico, estos docentes lo utilizan porque disponen del software y hardware necesarios, así como de grupos pequeños en sus asignaturas. En definitiva, son profesores que conocen las ventajas del método y se encuentran con situaciones adecuadas y recursos suficientes para poder utilizarlo. Sin embargo, por desgracia, constituyen una minoría.

A pesar de este empleo minoritario, consideramos que la simulación empresarial constituye un instrumento muy valioso para la enseñanza en Administración y Gestión de Empresas, facilitando, no sólo el empleo del enfoque interfuncional, sino también lo que podríamos llamar un enfoque inter-empresarial, que consideraría, además, las relaciones de la empresa con el resto de actores económicos, tales como proveedores, clientes e, incluso, competidores (González Zamora, 2006, p. 61). A ella le dedicamos el siguiente apartado en el que describimos algunos ejemplos de aplicación.

4. LA SIMULACIÓN COMO MÉTODO DOCENTE

Las herramientas proporcionadas por las Tecnologías de la Información (TI) abren una amplia gama de posibilidades que permiten un modelo de aprendizaje más activo y centrado en el alumno. Estas tecnologías pueden ayudar al estudiante a ser más creativo, autorregulado, activo y capaz de aprender por sí mismo (Cornélis et al., 1997, p. 6). Además, permiten la eliminación de restricciones de lugar o tiempo

y una formación más flexible y adaptada al estilo de aprendizaje propio de cada individuo (Doughty et al, 1995, p. 19).

El avance vertiginoso de estas tecnologías, unido al descenso de los precios de hardware y software, ha hecho posible, por una parte, el desarrollo de programas de simulación de empresas capaz de captar, en mayor o menor medida, la compleja realidad y, por otro, poder acceder con ella a un número cada vez más elevado de usuarios.

Los juegos de empresa comienzan a desarrollarse a finales de los años 50, como nuevos instrumentos de formación en el campo de la Administración y Gestión de Empresas. Con ellos se pretende simular la realidad, lo que permite un aprendizaje más próximo al que se obtendría de la propia experiencia empresarial.

A título de ejemplo en la disciplina de DO, y por tratarse de un caso concreto que puede ilustrar tanto el enfoque integrador dentro de la disciplina como el uso de métodos docentes avanzados, podemos citar el caso de la Facultad de Administración de la Universidad de Ottawa[26], que ha reorganizado en este sentido sus asignaturas de DO (Julien et al., 1998). Para ello, y con la idea de "aprender haciendo", utilizan como elemento central un juego de simulación de la cadena logística de una pequeña firma manufacturera en la que los estudiantes, divididos en grupos, llevan a cabo las distintas actividades (previsiones, planificación agregada de la producción, planificación de recursos humanos, planificación de las necesidades de materiales, planificación de la capacidad, gestión de inventarios, programación y distribución). La actuación de los grupos es seguida por los profesores, que van comprobando si el alumno comprende o no la situación, debatiéndose posibles mejoras de sus acciones. Tras cada una de las simulaciones se obtiene un informe y el profesor muestra al grupo la posición que ocupa; con el último informe, los alumnos deben autoevaluarse y mostrar si la empresa goza de una mejor posición que cuando comenzó la simulación. Las diferentes estrategias de los grupos son debatidas y evaluadas durante la última semana de clase. Según los autores, esta experiencia piloto parece aportar ventajas respecto a la enseñanza tradicional: a) incremento en la motivación; b) mejora en la visión interfuncional de todas las decisiones de planificación a lo largo de la cadena logística; c) mejora en la apreciación de la DO como un área potencial de especialización y una futura carrera a elegir; d) adquisición de mayor profundidad en los conocimientos y e) mejora en el desarrollo de las habilidades de trabajo en grupo y la gestión del tiempo del alumno.

El ejemplo anterior no abarca, sin embargo, el aspecto interfuncional que debe perseguirse como enfoque de enseñanza. Dicha carencia en los juegos de empresa desarrollados para la enseñanza de DO es detectada por autores como Laforge y

26 Otros casos pueden verse en Followell y Oakland (1985), Oakland et al. (1986) o Batley (1991).

McNichols (1989) o Laforge y Busing (1998). No obstante, este aspecto sí es tenido en cuenta por dos juegos de empresa desarrollados por el grupo de investigación G.I.D.E.A.O. de la Universidad de Sevilla. El primero, SITMEMAC (Simulador Transparente Multifuncional), se basa en un modelo de Dinámica de Sistemas (con más de 370 variables) y que funciona en entorno Macintosh mediante una interfaz amigable y multimedia (Ruiz del Castillo y Domínguez Machuca, 1996). El simulador sitúa a los alumnos como responsables de la empresa que deben gestionar. Para la toma de decisiones deben basarse en los conocimientos previamente adquiridos y en la amplia información suministrada por el simulador, siendo el usuario el que debe decidir cuál le parece más relevante (capacidad instalada, productividad, plantilla, capacidad de mano de obra, demanda, etc.). El aspecto interfuncional se consigue debido a que se han modelado las distintas áreas empresariales (producción, finanzas, contabilidad, personal y marketing) como un todo interrelacionado e influenciado por el entorno. En éste, el profesor-moderador del juego fija antes del comienzo las condiciones que caracterizan los aspectos no controlables por la empresa (como, por ejemplo: tipos de interés a corto y largo plazo, costes unitarios de materias primas, tipo de demanda, etc.), con las que pueden establecerse distintas situaciones de partida. Esto hace que el simulador se convierta en una herramienta de aprendizaje flexible, ya que se puede ir seleccionando niveles de dificultad superiores a medida que los usuarios vayan progresando en el conocimiento del sistema. De esta forma, al ir los usuarios ganando experiencia, la simulación podrá evolucionar con ellos.

Establecidas las condiciones iniciales de la simulación, el usuario o grupo de usuarios se ve obligado a tomar decisiones en cada una de las áreas para conseguir los objetivos marcados por el profesor-moderador. Así, sin ser exhaustivos, podrán decidir sobre cuánto producir, subcontratar producción a otras empresas, solicitar préstamos al banco, fijar el precio de venta, lanzar campañas de publicidad o contratar o despedir personal. A medida que avanza el juego, los usuarios ven cómo las decisiones que adoptan en un área concreta dependen de las restantes y que, además, los efectos de las mismas repercuten en todo el conjunto.

Este simulador se caracteriza, además, por ser *transparente*[27], es decir, por permitir el acceso a la estructura interna del juego, que muestra, en forma de diagrama causal, las distintas variables relevantes y sus interrelaciones. Al lado de cada variable se puede, además, hacer aparecer, en tamaño reducido, la evolución de la misma; de esta forma se va adquiriendo aprendizaje en la relación existente entre la estructura del sistema empresa y el comportamiento que ésta implica en las variables relevantes. Los jugadores pueden indagar sobre las causas que han provocado los comportamientos observados y tomar las sucesivas decisiones atendiendo a ellas y no a los síntomas de los problemas, como ocurre en los juegos de empresa que existen en el mercado.

27 En relación con este tema ver Domínguez Machuca (1992) y Domínguez Machuca et al. (1993).

El segundo juego de empresa, SITMECOM, (Simulador Transparente y Multifuncional de Empresas en Competencia) (González Zamora et al., 2000 y Ruiz del Castillo y González Zamora, 1998) tiene, al igual que el anterior, el rasgo fundamental de ser transparente y multifuncional y, como característica distintiva, el hecho de que en él se simulan varias empresas, cada una de ellas en un ordenador bajo el sistema operativo Microsoft Windows, compitiendo en el mismo mercado y en tiempo real gracias al uso de redes de área local o de la red de redes, Internet. Este juego toma como base el descrito anteriormente; sin embargo, ha sido objeto de un conjunto de cambios para transformarlo en un juego más completo y realista. Así:

- Se han incorporado, en cada una de las áreas empresariales, decisiones no contempladas en el juego anterior (como inversión en calidad, mantenimiento preventivo de los equipos, inversión de excedentes de tesorería y ampliación de capital).
- Se han modelado, además, todos los aspectos relativos a la incorporación de la competencia. A este respecto hay que decir que, el juego considera la existencia de tres empresas (número que puede ser ampliado hasta un máximo de diez), que compiten por los pedidos del mercado. Dichos pedidos dependen de variables como el precio de venta o las campañas publicitarias de los distintos competidores, existiendo interdependencia entre ellos, de forma que las decisiones que un jugador adopte repercuten no sólo sobre los pedidos de su propia empresa, sino también sobre los de las firmas competidoras.

Por último, indicar que los simuladores de empresa transparentes han mostrando su superioridad como instrumentos de formación frente a los juegos de empresa tradicionales y frente al método del caso[28].

4. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo hemos pretendido mostrar la importancia de una formación interfuncional para la obtención de un conocimiento global y efectivo de la empresa, pues nos permitiría conocer y evaluar las múltiples relaciones y conexiones existentes entre las distintas áreas empresariales. En este sentido, el empleo de simuladores empresariales puede resultar una herramienta válida para ayudar al alumno a comprender las consecuencias que una determinada decisión puede tener en los diferentes ámbitos empresariales.

Quisiéramos resaltar que los simuladores anteriormente mencionados hacen uso de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones, incorporando

28 Ver, en este sentido, los resultados de un estudio empírico realizado sobre 234 estudiantes de segundo ciclo a lo largo de dos años (Domínguez Machuca et al., 1998).

técnicas interactivas multimedia que permiten que no sólo sean válidos para entornos de enseñanza presencial, pudiendo también ser empleados para el autoaprendizaje y el aprendizaje a distancia.

Asimismo, nos gustaría poner de relieve que nuestra experiencia con el empleo de estos simuladores nos ha hecho apreciar la existencia de un componente motivacional importante, que hace que los alumnos se impliquen activamente en el proceso de aprendizaje, despertando en ellos el carácter crítico y de evaluación de las opiniones de sus compañeros, aspectos todos ellos claves para una mejora en la formación en Administración y Gestión de Empresas.

5. BIBLIOGRAFÍA

AACSB (1997): "Informe de la AACSB sobre el profesorado y problemas relativos a la enseñanza en los centros superiores de administración de empresas (1995-96)", *Noticias AEDEM*, Vol. 6, marzo, pp. 3-14.

Adam, E.E. y Ebert, R.J. (1981): *Administración de la Producción y las Operaciones*, Prentice-Hall Internacional, México.

Alfalla Luque, R. y Domínguez Machuca, J.A. (2002): *La formación en Dirección de Producción/Operaciones: el caso de la Universidad Española*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Batley, T.W. (1991): "Microcomputer Simulation for Teaching Operations Management", *International Journal of Operations and Production Management*, Vol. 11, No. 1, pp. 5-13.

Bertalanffy, L.V. (1993): *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones*, Fondo de Cultura Económica, México.

Bicheno, J. y Elliot, B. (1997): *Operations Management*, Blackwell, Oxford.

Chase, R.B., Kumar, R. y Youngdahl, W.E. (1992): "Service based manufacturing: the service factory", *Production and Inventory Management*, Vol. 1, No. 2, pp. 175-184.

Coye, R.W. y Stonebraker, P.W. (1993): "The effectiveness of personal computers in Operations Management education", *International Journal of Production Management*, Vol. 14, No. 2, pp. 35-46.

Cornélis, F, Cochinaux, P., Garady, D., Ferrant, C. Y Webb, M. (1997): *Investing in knowledge: the integration of technology in European education*, European Round Table of Industrialists, Bruselas.

Domínguez Machuca, J.A. (1981): *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de la Economía de la Empresa*, Universidad de Sevilla.

Domínguez Machuca, J.A. (1992): "The need for a new generation of Business Games for Management Education", *Simulation & Games for Learning*, Vol. 22, No. 1, pp. 40-47.

Domínguez Machuca, J.A., Domínguez Machuca, M.A., Ruiz del Castillo, J.C. y Ruiz Jiménez, A. (1993): "Los juegos de "caja transparente" como nueva vía

para la formación en Dirección de Empresas", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 2, No. 1, pp. 153-168.

Domínguez Machuca, J.A.; Álvarez Gil, M.J.; Domínguez Machuca, M.A.; García González, S. y Ruiz Jiménez, A. (1995): *Dirección de operaciones: aspectos estratégicos en la producción y los servicios,* McGraw-Hill, Madrid.

Domínguez Machuca, J.A.; Ruiz del Castillo, J.C.; Domingo Carrillo, M.A. y González Zamora, M.M. (1998): "Our ten years of work on Transparent Box Business Simulation", Ponencia plenaria en la *Sixteenth International Conference of the System Dynamics Society*, Quebec, Canada.

Domínguez Machuca, J.A.; González Zamora, M.M y Ruiz del Castillo, J.C. (2000): "Filling some gaps in POM teaching and research". En J.A.D. Machuca y T. Mandakovic (Editores): *POM facing the New Millennium*, España, pp. 117-130.

Doughty, G., Arnold, S., Barr, N., Brown, M., Creanor, L., Donnelly, P.J., Draper, S.W., Duffy, C., Durndell, H., Harrison, M., Henderson, F., Jessop, A., Mcateer, E., Milner, M., Neil, D.M., Pflicke, T., Pollock, M., Primrose, C., Richard, S., Sclater, N., Shaw, R., Tickner, S., Turner, I., Van Der Zwan, R. y Watt, H.D. (1995): *Using Learning Technologies: Interim Conclusions from the TILT Project*, Report by the University of Glasgow's institutional project TILT in the Teaching and Learning Technology Programme.

Followell, R.F. y Oakland, J.S. (1985): "Research into methods of implementing statistical Quality Control", *Quality Assurance*, Vol. 11, No. 2, pp. 27-32.

Goffin, K. (1998): "Operations Management teaching on European MBA programmes", *International Journal on Operations and Production Management*, Vol. 18, No. 5, pp. 424-451.

González Zamora, M.M (2006): "Algunas necesidades en la enseñanza en Administración y Dirección de Empresas: de la teoría a la práctica a través de las TIC", *Pixelbit. Revista de medios y educación*, No. 27, Enero, pp. 59-77.

González Zamora, M.M.; Domínguez Machuca, J.A. y Ruiz del Castillo, J.C. (2000): "SITMECOM 1.0 PC: a transparent-box multifunctional simulator of competing companies", *Simulation and Gaming*, Vol. 31, No. 2, pp. 240-256.

Hayes, R. (1992): "Production and Operations Management's New "Requisite Variety", *Production and Operations Management*, Vol. 1, No. 3, pp. 249-253.

Hayes, R. (1998): "Developing POM faculties for the 21st century". *Production and Operations Management*, Vol. 7, No. 2, pp. 94-98.

Julien, F., Doutriaux, J. y Couillard, J. (1998): "Teaching the Production/Operations Management Core Courses: Integrating Logistics Planning Activities", *Production and Operations Management*, Vol. 7, No. 2, Summer, pp. 161-170.

Klir, G.J. (1981): "Prólogo", en la obra colectiva recopilada por él *Tendencia en la Teoría General de Sistemas*, Alianza Universidad, Madrid.

Krajewski, L. (1998): "Motivating students in the Operations Management class: challenges for the publishing industry". *Production and Operations Management*, Vol. 7, No. 2, pp. 188-193.

Kumar, K.R. y El Sawy, O. (1998): "Extending the boundaries of Operations Management: an international field-studies approach integrating information systems", *Production and Operations Management*, Vol. 7, No. 2, Summer, pp. 228-236.

Laforge, R.L. y Busing, M.E. (1998): "The use of industrial software to create experiential learning activities in Operations Management courses", *Production and Operations Management*, Vol. 7, No. 3, Fall, pp. 325-334.

Laforge, R.L. y McNichols, C.W. (1989): "An Integrative, Experiential Approach to Production Management Education", *Decision Sciences*, Vol. 20, No. 1, pp. 198-207.

Miller, J.G. y Arnold, P. (1998): "POM teaching and research in the 21st century", *Production and Operations Management*, Vol. 7, No. 2, pp. 99-105.

Moskovitz, H. y Ward, J. (1998): "A three-phase approach to instilling a continuous learning culture in manufacturing education and training", *Production and Operations Management*, Vol. 7, No. 2, pp. 201-209.

Mosterín, J. (2000): *Conceptos y teorías en la ciencia,* Alianza editorial, Madrid.

Morris, J.S. (1996): "A New Approach to teaching production operations management in the business core curriculum", *Proceedings of the 1996 POMS Conference,* Indianapolis, USA.

Ortigueira Bouzada, M. (1984): *La Corporación Cibernética*, Publicaciones del C.U.R, Huelva.

Oakland, J.S., Lockyer, K.G. y Sohal, A. (1986): "The incident case study in teaching production control", *Production and Inventory Management*, Vol. 27, No. 2, pp. 48-57.

O'Reilly, B. (1994): "Reengineering the MBA", *Fortune*, Vol. 129, No. 24, pp. 38-47.

Raiszadeh, F. y Ettkin, L.P. (1989): "POM in academia: some causes for concern", *Production and Inventory Management Journal*, Second Quarter, pp. 37-40.

Rao, A. (1989): "Manufacturing professionals of the 1990's: How should they be prepared?", *Production and Inventory Management Journal*, Vol. 30, No. 4, pp. 64-67.

Rodríguez Castellanos, A.; Iturralde Jainaga, T. y Ayala Calvo, J.C. (2001): "Fundamentos científicos de la Economía de la Empresa: una síntesis según la obra del profesor Emilio Soldevilla García". En *Nuevos desafíos de la Economía de la Empresa*. En memoria y homenaje al Profesor Doctor D. Emilio Soldevilla García. Tomo II, pp. 761-781.

Ruiz del Castillo, J.C. y Domínguez Machuca, J.A. (1996): "Taller sobre juegos de empresa: simulador empresarial con tecnología multimedia", *Presentado en el X Congreso Nacional de AEDEM, Granada*.

Ruiz del Castillo, J.C. y González Zamora, M.M. (1998): "Aplicación de las TIC al diseño de juegos de empresa para la formación en Administración y Dirección de Empresas", *Novática*, No. 132, pp. 24-28.

Singhal, K. (1992): "Shaping the future of manufacturing and service operations", *Production and Operations Management*, Vol. 1, Winter, pp. 1-4.

Suárez Suárez, A. S. (1993): *Decisiones óptimas de inversión y financiación en la empresa*, Pirámide, Madrid.

Voltes Bou, P. (1978): *Teoría General de Sistemas*, Hispano Europea, Barcelona.

METODOLOGÍA DOCENTE ADAPTADA AL EEES *VS* TRADICIONAL. EL CASO DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN.

F. Javier Quirós Tomás
Mª del Rocío Martínez Torres
Francisca de Asís Martín Jiménez
Departamento de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados

Resumen

El nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior ha obligado a los docentes universitarios a replantear la utilización de nuevas metodologías de enseñanza con el objeto de adecuarse al mismo, en la que prima el trabajo del estudiante. En este trabajo se ha pretendido llevar a cabo una comparación de la metodología docente tradicionalmente utilizada para la asignatura *Administración y Dirección* y la metodología utilizada en la misma asignatura, pero impartida en lengua inglesa, la cual ha seguido las pautas orientativas de este nuevo marco. Asimismo se han comparado los resultados obtenidos por parte de los estudiantes en ambos casos.

1. INTRODUCCIÓN

La teoría clásica de la gestión empresarial parte de la base que los directivos toman las decisiones y los subordinados las ejecutan, que la discusión es una cosa y la acción otra y que los que toman las decisiones siempre están mejor informados que sus subordinados o, por lo menos, lo pueden estar más fácilmente ya que son los que controlan el flujo de información. Esta teoría parte de la base que los directivos son los que están al mando.

Supongamos que los empleados sepan mucho más que los directivos, que los empleados conozcan mejor el mercado y que estén más cerca de los clientes. Supongamos que discutir o redactar reemplace a la acción y que los colaboradores concedan más valor a la aprobación de sus homólogos que a la de sus directivos. ¿Es posible "dirigir" una empresa de estas características? Según la teoría clásica no. Sin embargo, se trata precisamente del tipo de situación que los directivos de las organizaciones del futuro tendrán que afrontar.

Los directivos de ayer podían contar con la lealtad de sus colaboradores, engendrada por la necesidad. En el futuro, los actores de las empresas del

conocimiento son empleados muy bien preparados y profesionales que piensan. Son nuevos individualistas desleales que forman una nueva élite. Se mantienen bien informados gracias a sus contactos con los clientes y proveedores así como a su pertenencia a redes informales en las que la información circula libremente y donde la información es abundante.

En el futuro, la mayor parte de la actividad de las empresas se realizará en el exterior, en el domicilio social de los clientes o en reuniones a las que nunca estarán invitados los responsables de las empresas. En realidad, para estos últimos es imposible interactuar o tener acceso a todas las fuentes de conocimiento. Estas empresas que se organizan por sí mismas o se "autogestionan", ¿necesitan tener directivos? Se tiende a cuestionar mucho el tema, y además se piensa que estos directivos tendrán que aprender a evolucionar constantemente, a dominar un entorno caótico y a explotar al máximo sus posibilidades. Tendrán que dominar la quinta disciplina (el pensamiento sistémico, según Senge, 1990), aprender a comunicarse en el seno de equipos globalizados para acometer la reingeniería de su empresa y para promover la calidad total. Sólo entonces alcanzarán la tierra prometida de los rendimientos crecientes (Sveiby, 2000).

"La Sociedad de la Información y la Economía del Conocimiento están provocando el nacimiento de una nueva era que va a protagonizar nuevos retos, nuevas oportunidades, para los agentes sociales, aunque también con nuevos riesgos e incertidumbres" (Bueno, 2000: 5). El modelo de empresa característico de la época industrial o post-industrial se encuentra con importantes dificultades para dar respuestas y soluciones en el entorno económico actual. La nueva economía está transformando las empresas de tal modo que éstas precisan nuevos enfoques de dirección que contribuyan a comprender los cambios que están teniendo lugar. Se habla de la "economía de la abundancia" frente a la anterior "economía de la escasez", en la que el recurso principal es el conocimiento.

Si tradicionalmente las teorías sobre organización se centraban en la estructura organizativa, en los modelos de dirección, en el producto, en la localización, en el acceso a determinados recursos, etc. para obtener ventajas competitivas, hoy en día está teniendo un mayor auge la teoría que enfatiza los conocimientos de las empresas como determinantes de su éxito.

La tendencia a la globalización de los mercados lleva a que éstos sean más competitivos, más diversos y cambiantes, lo que al mismo tiempo convierte al conocimiento en un recurso estratégico de la organización en todos sus niveles jerárquicos. En este sentido, el conocimiento se ha convertido hoy en el recurso más importante cuando hablamos de competencia y la organización debe perseguir su búsqueda, desarrollo o adquisición, en su caso, por todos los medios posibles. Los

ejecutivos de las grandes organizaciones saben que están obligados a desarrollar mejores técnicas para administrar el conocimiento de su negocio, ya que éste se está convirtiendo, rápidamente, en su mayor capital. En definitiva, deben gestionar el conocimiento.

El desarrollo de esta nueva economía, principalmente conducida por la revolución en la tecnología de información y la sociedad de la información, por la creciente importancia del conocimiento y la economía basada en el mismo, por la competencia internacional y los modelos cambiantes de actividades interpersonales, y por el surgimiento de la innovación y la creatividad como principal determinante de la competitividad, obliga a que los métodos de enseñanza en las universidades cambien y evolucionen para adaptarse a esta nueva situación.

El sistema universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos años. Cambios impulsados por la aceptación por parte de nuestras Universidades de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos, plasmados en el Tratado de Bolonia. Nuestra sociedad confía en sus Universidades para afrontar los nuevos retos derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del siglo XXI.

Los principales destinatarios de la transformación en el ámbito de la investigación científica y técnica universitaria son los propios estudiantes de nuestras universidades, quienes no sólo reciben una formación profesional adecuada, sino que pueden beneficiarse del espíritu crítico y la extensión de la cultura, funciones ineludibles de la institución universitaria.

Todos somos conscientes de que los cambios sociales que tienen lugar en nuestra sociedad están estrechamente relacionados con los que tienen lugar en otros ámbitos de actividad. La modernización del sistema económico impone exigencias cada vez más imperativas a los sectores que impulsan esa continua puesta al día; y no podemos olvidar que la Universidad ocupa un lugar de privilegio en ese proceso de continua renovación, concretamente en los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico.

También la formación y el conocimiento son factores clave en este escenario, caracterizado por vertiginosas transformaciones en los ámbitos sociales y económicos. La nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y técnico que sólo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar. La sociedad exige, además, una formación permanente a lo largo de la vida, no sólo en el orden macroeconómico y estructural, sino también como modo de autorrealización personal. Una sociedad que persigue conseguir el acceso masivo a la información necesita personas capaces de convertirla en conocimiento mediante su ordenación, elaboración e interpretación.

Es por ello que la formación del individuo es una tarea permanente a lo largo de su vida, y no sólo una actividad universitaria que finaliza con la obtención de un título (Declaración de Praga, 2001). El sistema universitario debe hacer a su estudiante consciente de que es él el responsable de su propia formación, pasando de forma progresiva de ser una actividad centrada en la enseñanza a ser propiamente una actividad de aprendizaje (Michavila et al., 1998). Dicho aprendizaje surge de la interacción personal del alumno y el medio donde se desarrolla, ya que su formación no se consigue únicamente en el aula.

Actualmente, las profundas reformas que el marco de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior establecen invitan al docente a una profunda reflexión sobre las metodologías más adecuadas al futuro sistema ECTS. El uso adecuado o no de metodologías didácticas en la relación educativa condiciona en numerosas ocasiones los resultados de la misma.

Atendiendo a estos nuevos escenarios y desafíos se ha pretendido diseñar y aplicar una metodología docente distinta a la tradicionalmente utilizada, para la asignatura "Administración y Dirección", de segundo curso de la Diplomatura en Empresariales, impartida en lengua inglesa.

El objetivo del presente trabajo es comparar la metodología docente tradicionalmente utilizada en la asignatura "Administración y Dirección" y la metodología utilizada en el grupo impartido en inglés, metodología que trata de adaptarse al nuevo marco de Bolonia, así como los resultados derivados de la aplicación de las mismas.

La exposición de este trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar se va a proceder a describir el nuevo marco de Bolonia hacia el cual se mueve el sistema universitario y cómo ha ido desarrollándose éste. A continuación, en el siguiente epígrafe, se describirán las metodologías de enseñanzas tradicionalmente usada y en el grupo impartido en lengua inglesa. Finalmente y previo a la exposición de las conclusiones, se mostrará el análisis de los datos resultante de la comparación de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en ambas metodologías.

2. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Entre los objetivos fundamentales de la Unión Europea se encuentra la coordinación de las políticas y normas legislativas de sus Estados miembros en cuestiones relacionadas no sólo con el desarrollo económico, sino también con el progreso y el bienestar social de los ciudadanos. Este objetivo se ha extendido, en la última década, al ámbito de la educación y, muy singularmente, de la enseñanza superior, en el que diversos países, en un proceso que no hará sino incrementarse, han adoptado ya medidas conducentes a la reforma de la estructura y organización de sus enseñanzas universitarias para favorecer la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este proceso han desempeñado un papel decisivo las redes de colaboración existentes entre las instituciones universitarias europeas, el desarrollo de programas de movilidad interuniversitaria y el impulso generado por las declaraciones tanto de los responsables académicos de estas instituciones como por los ministros de educación de los países que conforman la Unión Europea (Sorbona, Bolonia y Praga). La declaración de La Sorbona (1998), en la que aparece por primera vez el concepto de Espacio Europeo de Educación Superior, pone de manifiesto una voluntad decidida de potenciar una Europa del conocimiento de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente, en los que la extensión y calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos.

La Declaración de Bolonia (junio de 1999), suscrita por los Ministros de Educación de 29 países europeos reunidos en esta ciudad, marca el inicio oficial del proceso de convergencia hacia un espacio europeo de educación superior, en el que participan todos los estados miembros de la Unión Europea y otros países europeos de próxima adhesión.

Uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia es que este proceso, que debe culminar en 2010, se desarrolle de manera armoniosa y consensuada y, en este sentido, distintas instituciones y organismos implicados en la enseñanza superior, han venido manteniendo una serie de encuentros y reuniones en distintas ciudades de Europa.

En marzo de 2001 tuvo lugar en Salamanca la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, al término de la cual, se realizó una declaración dirigida a los ministros europeos de educación, reunidos en Praga en mayo de ese mismo año.

En la reunión de Praga, 32 países europeos ratificaron los objetivos de Bolonia y acordaron mantener un próximo encuentro en Berlín, en septiembre de 2003, con la intención de evaluar el estado del proceso y establecer criterios para proseguir con su desarrollo.

Un cuarto encuentro de ministros responsables de educación superior de 40 países europeos, dentro del proceso de Bolonia, tuvo lugar en Bergen los días 19 y 20 de mayo de 2005.

El quinto encuentro bienal del Proceso de Bolonia tuvo lugar en Londres (mayo de 2007). En él se formalizó el documento *Comunicado de Londres*, que verificó los progresos realizados desde la reunión en Bergen, y expuso nuevas peticiones y planteó ulteriores compromisos con objeto de impulsar el desarrollo del EEES, compromisos relacionados con: la garantía de calidad, el sistema de tres ciclos, el reconocimiento de títulos y períodos de estudio, y la movilidad y su evaluación.

La última reunión tuvo lugar en los países del Benelux, en Leuven/Louvain-la-Neuve, en abril de 2009. Son ya 46 los países incluidos en el Proceso de Bolonia. En dicha reunión se establecieron las prioridades a tener en cuenta en el EEES para la siguiente década, en la misma línea que las desarrolladas hasta el momento: Europa del conocimiento, aprendizaje para toda la vida, aprendizaje centrado en el estudiante, movilidad, y promoción de la cultura y el desarrollo social.

La próxima reunión tendrá lugar en marzo de 2010 para celebrar el aniversario del Proceso de Bolonia, en Budapest y Viena. Sin embargo, la siguiente reunión regular se celebrará en Bucarest (abril de 2012), quedando ya establecidos los años para las futuras reuniones (2015, 2018 y 2020).

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior significa un reto muy positivo para todos. Los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. La introducción del crédito europeo como unidad del haber académico valora el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. El diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarían a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos. El suplemento europeo al título ayudaría al reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras Universidades y organismos europeos de la formación adquirida. Y, en fin, la estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serían más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral.

Tan importante como el objetivo compartido de una armonización de los diversos sistemas que regulan las enseñanzas universitarias en cada estado miembro es la convicción, conjuntamente asumida, de que este proceso ha de llevarse a cabo con la máxima colaboración y participación de las propias instituciones de enseñanza superior así como con el máximo respeto a la diversidad de culturas y a la autonomía universitaria.

Todos los países firmantes de la Declaración de Bolonia han emprendido las reformas legislativas pertinentes para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, incluida España

Paralelamente a las reuniones de los ministros, la Comisión Europea se implicó en el proceso de convergencia de la educación superior europea. Así, la Comisión ha publicado varios documentos apoyando la iniciativa, entre los que destaca la Comunicación de mayo de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento.

3. METODOLOGÍA DOCENTE

La incorporación de asignaturas en otro idioma conlleva una serie de cambios en los planes de estudios, en las formas de evaluación, en las estrategias metodológicas, en los recursos necesarios, etc. En lo referente a la metodología docente los postulados propios del sistema ECTS, dan prioridad a la participación por parte del alumnado sobre la lección magistral. La metodología en idioma español ha sido adaptada parcialmente, en tanto que la de idioma inglés lo ha sido en su totalidad. Esta diferencia ha sido debida principalmente al diferente número de alumnos entre ambas y al carácter experimental de la enseñanza en idioma inglés.

La metodología docente de la asignatura impartida en español combina teoría y práctica.

En la parte de teoría el profesor hace uso principalmente de la clase magistral, exponiendo las ideas esenciales del programa ayudado en la mayoría de las veces con proyecciones de transparencias y documentales, y tratando de plantear diversas cuestiones para fomentar la reflexión y el diálogo entre los estudiantes.

La parte práctica hace referencia a casos teórico-prácticos (casos, problemas o documentales) sobre los que se plantean una serie de cuestiones que el estudiante, de manera individual, debe resolver al finalizar cada uno de los temas que componen el programa, con el objeto de afianzar los contenidos del mismo. La corrección de los mismos se hacía en clase, por lo que era necesario que el alumno se encontrara de manera presencial en ella, el día indicado para la recogida y corrección. Si por motivos laborales el estudiante no podía asistir a clase, tenía la posibilidad de enviar por correo electrónico los casos prácticos resueltos y realizar un trabajo como sustitución de los documentales. Para atenerse a esta opción debía acreditar mediante documentación oficial (“informe de vida laboral”) su situación laboral.

La evaluación de los conocimientos se realizaba a través de una prueba escrita, que suponía el 80% de la nota final del alumno, y de los casos prácticos realizados durante el curso, que suponía el 20%. Este último porcentaje supuso una innovación con respecto a años anteriores en el afán de fomentar la participación del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje y tratando de avanzar poco a poco en el proceso de enseñar a “aprender a aprender. No obstante queremos dejar constancia que ésta resultó ser insuficiente y supuso una sobrecarga de trabajo a los profesores, quienes trabajaban con grupos demasiado grandes e inviables para tal labor (100-120 alumnos por la mañana y 70-100 por la tarde).

La metodología docente en idioma inglés se basa en el empleo de tres clases de dos horas cada una para cada una de las diez unidades que componen la asignatura, reservándose las últimas tres clases para la exposición de un trabajo individual por cada uno de los alumnos.

En la primera clase correspondiente a cada unidad se realiza una aproximación a los conocimientos a impartir. La segunda clase adopta la forma de una lección magistral. La tercera y última clase correspondiente a la unidad consiste en la evaluación de los conocimientos, tantos teóricos como prácticos, adquiridos por los alumnos, así como a una ampliación y consolidación de los mismos mediante la corrección en clase de un supuesto práctico y alguna lectura o actividad complementaria.

Las últimas tres clases del curso se dedican a la exposición por parte de los alumnos de un trabajo individual (individual report), que es evaluado conjuntamente por los dos profesores que imparten la asignatura en lengua inglesa.

El sistema de evaluación va ligado a la metodología empleada en la enseñanza de Administración y Dirección en lengua inglesa. La evaluación del alumno se hace mediante un sistema mixto de evaluación continua y evaluación final.

La evaluación del alumnado se desarrolla a través de cinco elementos complementarios:

- Exámen final (uno al final del curso)
- Test semanales (diez, uno por tema)
- Casos prácticos semanales (diez, uno por tema)
- Trabajo individual (uno al final del curso)
- Participación en clase (a lo largo de todo el curso)

La ponderación de cada uno de los métodos de evaluación es diferente. El examen final aporta el 30% de la nota, los casos prácticos, los test 20% y el trabajo individual el 20% cada uno y la participación aporta el 10% restante.

4. COMPARACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS CON LOS DIFERENTES MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

La población objeto de estudio en este trabajo consiste en los alumnos matriculados en la asignatura en sus diferentes grupos, destacando especialmente el grupo 5. En este grupo es en el que se ha empleado una metodología más acorde al sistema de Bolonia, siendo la asignatura impartida en idioma inglés.

En el curso 2007-2008 se matricularon en la asignatura un total de 913 alumnos. Como se puede apreciar en la Tabla 1, el 95,7% de ellos recibieron la docencia en idioma español, en tanto que el 4,3% (39 alumnos) lo hicieron en idioma inglés. El porcentaje de alumnos que repetían curso fue del 38,6%. El 57,3% estaban matriculados en grupos cuya docencia se impartía por la mañana y el 3,3% eran extranjeros.

Tabla 1 – Tipología del alumnado

Idioma			Matricula		Horario		Nacionalidad	
Español	874	95,7%	No Rep.	61,4%	Mañana	57,3%	Esp.	96,7%
Ingles	39	4,3%	Repetid.	38,6%	Tarde	42,7%	Extr.	3,3%

Fuente: Elaboración propia

Como se ha comentado con anterioridad, la metodología docente y el correspondiente método de evaluación difieren entre la enseñanza en lengua española y en lengua inglesa, estando esta última más próxima a la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los efectos en la evaluación de los alumnos se materializan en dos variables distintas: tendencia al abandono de la asignatura y adquisición de conocimientos por parte del alumnado.

Los datos relativos a la primera de ellas, la tendencia al abandono de la asignatura se puede medir analizando el porcentaje de alumnos presentados a la Primera Convocatoria Ordinaria del Curso, esto es, el examen final de febrero. Como se puede apreciar en la Tabla 2, el porcentaje de presentados entre los alumnos de lengua inglesa es de casi el 77%, frente a algo menos del 60% entre los de idioma español.

Tabla 2 – Alumnos presentados por idioma

	Idioma Español	Idioma Ingles
No Presentados	36,5%	23,1%
Presentados	59,3%	76,9%

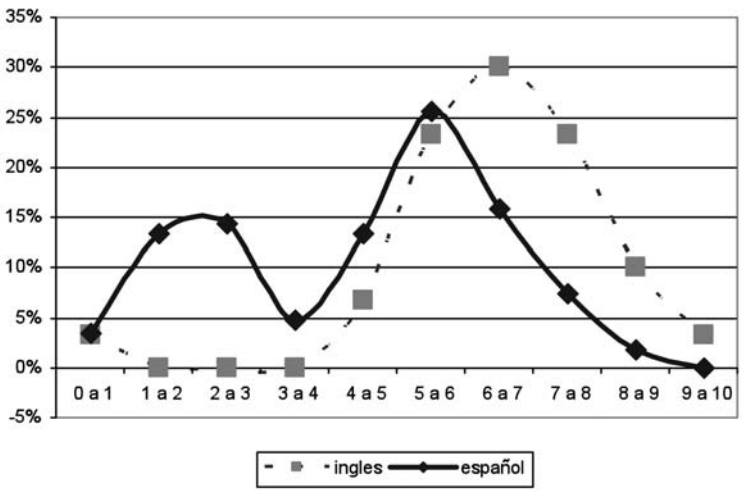
Fuente: Elaboración propia

Las diferencias pueden ser debidas a que en la metodología de enseñanza en lengua inglesa prima la evaluación continua sobre la evaluación final. El examen final solamente pondera por un 30% de la nota, cifra que sumada a la correspondiente al trabajo individual, representa únicamente el 50% de la nota, correspondiendo el resto a la evaluación continua de los alumnos. Estas cifras son de un 80%/20% en el caso de la enseñanza en lengua española.

El segundo factor a analizar es la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes matriculados en la asignatura. Para ello se compararán las calificaciones obtenidas por los alumnos sometidos a cada uno de los sistemas que se han presentado a la Primera Convocatoria Ordinaria. En el gráfico 1 se puede apreciar visualmente

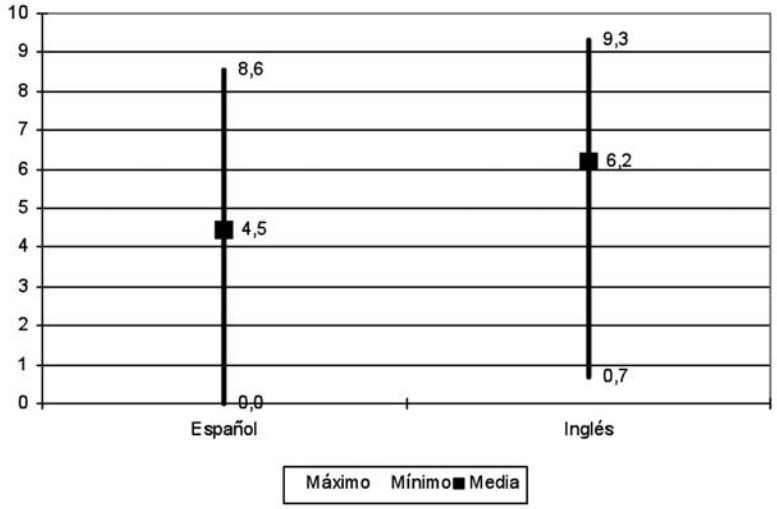
que las notas de los alumnos con enseñanza en idioma inglés han sido superiores a las del resto.

Gráfico 1 – Calificaciones alumnos en idioma español e inglés



La nota media de los alumnos en idioma español ha sido de 4,5 mientras que la correspondiente a los alumnos en inglés ha sido de un 6,2, casi un 40% superior, estando matriculado el alumno con máxima nota en el Grupo 5 (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Calificación máxima, mínima y media de los alumnos en idioma español e inglés



La diferencia sería menor si se excluyera un numeroso grupo de alumnos matriculados en idioma español que han obtenido unas muy bajas calificaciones en el examen, proviniendo prácticamente la totalidad de su nota de los Casos. Este grupo se ve reflejado en el Gráfico 1 en el máximo local formado por los alumnos que han obtenido entre 1 y 3 puntos en su calificación.

Esta diferencia podría ser debida, al menos en parte, a la diferente tipología del alumnado en los grupos en que se imparte clase en español y en el grupo de inglés. Por ello, se ha a repetido el análisis segmentando a la población en función de cuatro características distintas:

- Nacionalidad
- Si los alumnos se han matriculado por primera vez o son repetidores
- La asiduidad en la asistencia a clase y el seguimiento de la asignatura a lo largo del curso
- Grupo de la mañana o de tarde

El grupo de ingles difirió del resto de la asignatura en estos cuatro factores como se puede observar en la Tabla 3. El porcentaje de extranjeros llegó al 34%, frente a un 2,2% entre los estudiantes en lengua española. La proporción de repetidores fue inferior (26,3% frente a 38,2%). Todos cursaron sus estudios en el grupo de mañana, pues existía un único grupo en el que se impartieron clases en inglés, el grupo 5, y era de mañana, frente a un 56,5% del resto de los alumnos.

La cuarta y última variable es la asiduidad en la asistencia a clase y el seguimiento de la asignatura a lo largo del curso. Esta variable se ha considerado como dicotómica, adoptando dos posibles valores: alumnos que asisten con asiduidad y alumnos que no. La forma de medirla difiere entre los alumnos en lengua inglesa y en lengua española, dada la distinta metodología docente empleada.

En el caso de los alumnos en lengua inglesa se ha considerado que todos aquellos que han recibido puntuación por su asistencia a clase han sido asiduos a la asignatura (para ello deben haber acudido a un 80% de las clases y haber participado en ellas). En el caso de los alumnos en lengua española, se ha considerado que dicha continuidad se daba cuando han obtenido al menos 0,6 puntos sobre los 2 que podían obtener como máximo por los trabajos entregados en clase.

La asiduidad en la asistencia a clase y el seguimiento de la asignatura fueron similares, con un 60% para los alumnos en lengua inglesa y un 55% para los de lengua española.

Tabla 3 – Tipología del alumnado en español e inglés

Variable	I. Español	I. Inglés	I. Español	I. Inglés
Nacionalidad	Españoles		Extranjeros	
	97,8%	65,8%	2,2%	34,2%
Repetidores	No Repetidores		Repetidores	
	61,8%	73,7%	38,2%	26,3%
Asistencia	Asiduos		No Asiduos	
	54,9%	60,5%	45,1%	39,5%
Mañana / Tarde	Mañana		Tarde	
	56,5%	100,0%	43,5%	0,0%

Fuente: Elaboración propia

Una vez definida la tipología, se puede analizar tanto la frecuencia con que se han presentado al examen final como las calificaciones obtenidas por los alumnos de lengua inglesa y española, teniendo en cuenta las diversas características de ambas poblaciones.

El primer factor a analizar es el porcentaje de alumnos que se presentaron examen final en función de las cuatro variables antes indicadas Los datos correspondientes se encuentran recogidos en la Tabla 4.

Tabla 4 – Tipología del alumnado presentado

	Español		Inglés		Español		Inglés	
Presentados	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Nacionalidad	Españoles				Extranjeros			
	63,6%	36,4%	68,0%	32,0%			92,3%	
Repetidores	No Repetidores				Repetidores			
	75,4%	24,6%	85,7%	14,3%			50,0%	
Asiduidad	Asiduos				No Asiduos			
	96,4%	3,6%	95,7%	4,3%			46,7%	
Mañana/Tarde	Mañana				Tarde			
	71,2%	28,8%	76,3%	23,7%			---	---

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, el porcentaje de presentados fue superior entre los alumnos del Grupo 5 independientemente de la estratificación realizada respecto al resto de estudiantes de Administración y Dirección, con dos únicas excepciones.

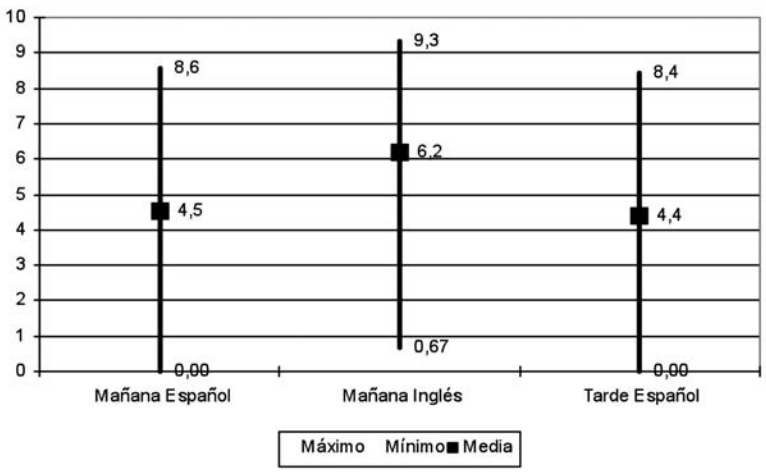
La primera es el grupo de alumnos que acuden con asiduidad a clase. En este grupo el porcentaje de presentados entre los alumnos que asistieron a clases en lengua española fue superior al de los de lengua inglesa, pero en una cifra no significativa (0,7%).

La segunda excepción consiste en el grupo de tarde, pues al no impartirse docencia en lengua inglesa por la tarde no puede establecerse una comparación.

En relación con las notas obtenidas y la tipología del alumnado, ya se ha comentado la superioridad general de las calificaciones de los alumnos en inglés, recogidas en el Gráfico 1 y en el 2. Si se segmenta la población su superioridad sigue siendo patente.

Si se analiza la variable horario de las clases, se puede apreciar que las diferencias siguen estando presentes (Gráfico 3). Éstas son más marcadas si la comparación se realiza entre alumnos en idioma inglés y los pertenecientes a grupos de tarde e inferiores si se comparan con los de idioma español impartidos por la mañana.

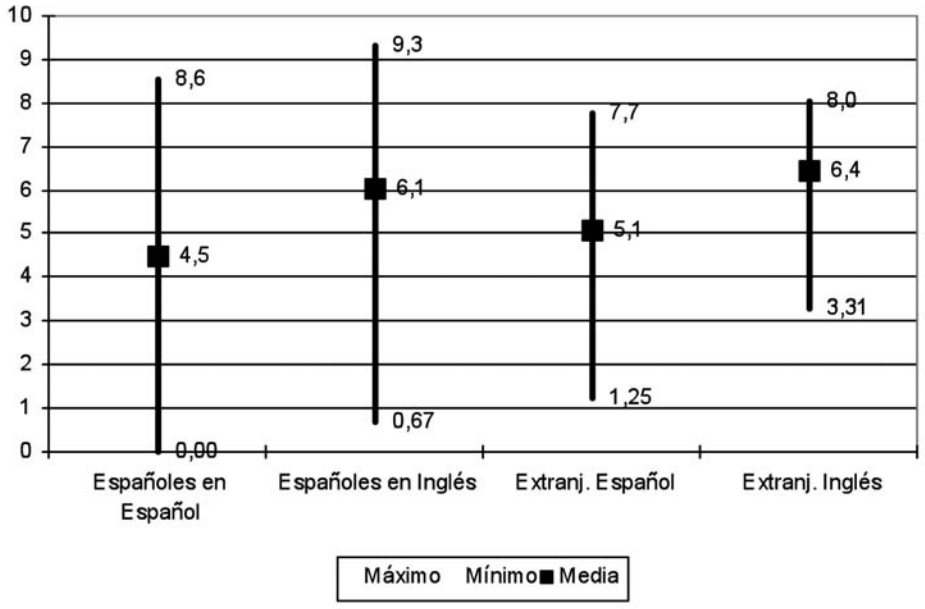
Gráfico 3 – Calificación máxima, mínima y media de los alumnos en idioma español e inglés según horario de clases



La nota media, máxima y mínima sigue siendo superior en el grupo de alumnos en lengua inglesa (se imparte únicamente por la mañana) que entre el resto de alumnos que recibían clase por la mañana y que entre aquellos que la recibían por la tarde.

Si se segmenta la población en función de su nacionalidad, la superioridad en las calificaciones de los alumnos en lengua inglesa se mantiene (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Calificación máxima, mínima y media de los alumnos en idioma español e inglés según nacionalidad

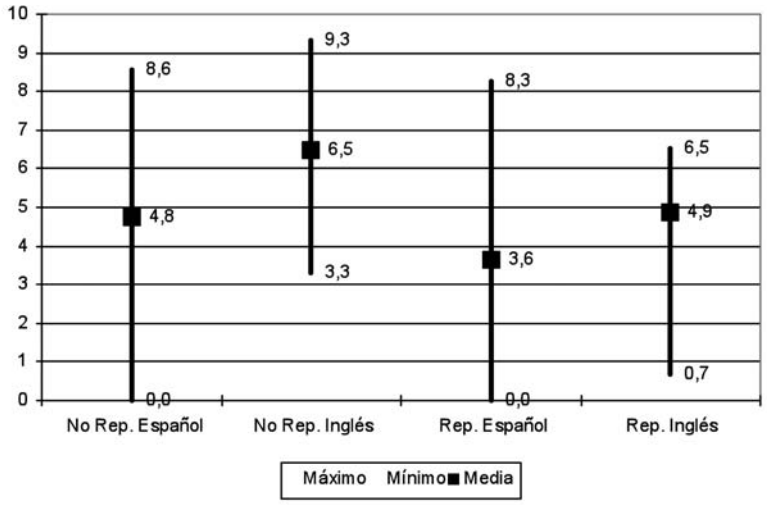


La media de los españoles que atendieron a clases en ingles fue superior a 6 en tanto que la del resto fue de 4,5. De igual modo, la media de los alumnos extranjeros que recibieron docencia en ingles fue de 6,4 frente a un 5,1 de aquellos que acudieron a clases en español. La comparación de las notas máxima y mínima también es favorable a los alumnos matriculados en el Grupo 5.

Si se tiene en cuenta como variable si los alumnos han estado matriculados en el curso anterior o no, las diferencias vuelven a ser favorables para los alumnos matriculados en lengua inglesa, como se puede apreciar en el Gráfico 5.

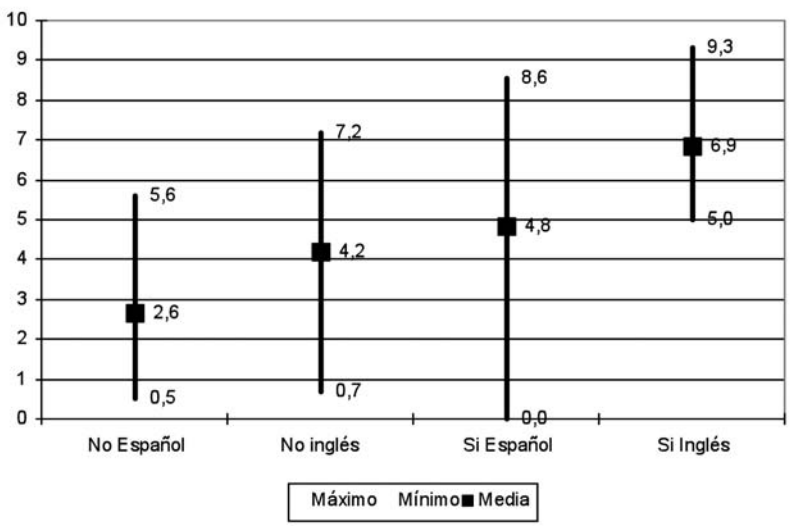
Una vez más, la nota media, máxima y mínima fueron más elevadas entre los alumnos del grupo en lengua inglesa, independientemente de que fueran o no repetidores, con una única excepción. Ésta surge al analizar la nota máxima del grupo de repetidores. Esta fue superior entre los alumnos matriculados en idioma español respecto a los matriculados en idioma inglés (8,3 y 6,5 respectivamente).

Gráfico 5 – Calificación máxima, mínima y media de los alumnos en idioma español e inglés según matricula anterior o no



Otra forma de segmentar la población es utilizando como variable la mayor o menor asiduidad en la asistencia a clase y el estudio de la asignatura a lo largo del curso. Una vez más, las diferencias fueron positivas a favor de los alumnos matriculados en lengua inglesa, como se aprecia en el Gráfico 6.

Gráfico 6 – Calificación máxima, mínima y media de los alumnos en idioma español e inglés según su asiduidad



Tanto la nota máxima, como la mínima y la media eran superiores entre los alumnos en inglés tanto si tenían una continuidad en la asistencia a clase y los estudios como si no. Es de destacar que la media de la calificación obtenida por los alumnos que eran asiduos en idioma inglés es del 6,9, habiendo aprobado todos ellos, siendo la nota mínima para este grupo de un 5.

BIBLIOGRAFÍA

Bueno, E. (2000): "La Dirección del Conocimiento en el Proceso Estratégico de la Empresa: Información, Complejidad e Imaginación en la Espiral del Conocimiento", en *Perspectivas sobre Dirección del Conocimiento y Capital* Intelectual. E. Bueno Campos y M. P. Salmador (Eds.). I. U. Euroforum Escorial

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*, Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, London, 18 May 2007

Declaración de Bolonia (1999): *Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, (declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza). Bolonia, Italia, 19 de junio de 1999

Declaración de la Sorbona (1998): *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998

Declaración de Praga (2001): *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague*. 19 de mayo de 2001

Michavila, F. y Calvo, B. (1998): *La Universidad Española Hoy. Propuestas para una política universitaria*. Editorial Síntesis

Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline*. New York. Doubleday

Sveiby, K-E. (2000): *Capital Intelectual. La nueva riqueza de las empresas*. Ed. Gestión 2000

UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN CONTINUA EN UN ENTORNO MASIFICADO

Antonio Ruiz Jiménez
Cristina Ceballos Hernández
Juan Antonio García Gragera
Mª Esther Chávez Miranda
Departamento Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Resumen

El trabajo que se presenta trata de describir la experiencia que ha supuesto diseñar y aplicar un nuevo método de evaluación, en concreto un sistema de evaluación continua, en una asignatura con más de 300 alumnos. Apoyándonos en la utilización de un sistema de mandos electrónicos de respuesta, hemos conseguido, no sólo aplicar el mismo, sino alcanzar excelentes resultados (en términos de motivación, asistencia, aprendizaje, nivel de aprobados, etc.). La experiencia ha puesto de manifiesto, además, que tanto docentes como alumnos apuestan por un sistema de evaluación de este tipo, más que una prueba a final de curso, por lo que el número de alumnos, con ayuda de estas tecnologías, ya no es un problema.

1. INTRODUCCIÓN

Los profesores que presentan este trabajo llevan varios años incorporando innovaciones docentes en el desarrollo de sus clases. Por citar varios ejemplos, podríamos señalar que algunas de las asignaturas que imparten fueron pioneras en el Centro[29] en contar con una página web propia (Ceballos Hernández et al., 2006); han hecho uso de la plataforma de enseñanza WebCT desde que la Universidad de Sevilla la ofreciera a los docentes (De la Torre Gallegos et al., 2008); han participado de forma voluntaria, durante años, en la Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Créditos Europeo (ECTS) (Chávez Miranda et al., 2005); han diseñado nuevos sistemas de evaluación basados en trabajos en grupo (Ruiz Jiménez et al., 2007; Giráldez Puig et al., 2006), etc. Muchas de las experiencias desarrolladas han estado basadas en la implantación de nuevas tecnologías, conscientes del potencial de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en mayor medida, en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

29 Nos referimos a la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, de la Universidad de Sevilla.

En este sentido, durante el curso 2007/08, pusieron en marcha un nuevo proyecto, con un carácter más innovador y atrevido que cualquiera de los anteriores[30]. Este proyecto consistía en la utilización de un sistema de mandos electrónicos de respuesta que permite realizar preguntas colectivas a una audiencia y recoger las respuestas individuales emitidas, en este caso, por los alumnos.

Este proyecto se desarrolló de forma experimental durante dicho curso académico en varias asignaturas impartidas por los profesores, en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales y en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, de la Universidad de Sevilla (ver Ruiz Jiménez et al., 2008a y 2008b). Los resultados obtenidos fueron excelentes, en términos de motivación, aprendizaje, seguimiento de la asignatura, asistencia a clase, etc. Por este motivo, se decidió su implantación durante el curso 2008/09[31]. En este caso nos planteamos su utilización pero de forma mucho más intensiva y con una mayor incidencia en el sistema de evaluación del alumno, de forma que pudiésemos emplear el mismo como herramienta de apoyo en un sistema de evaluación continua.

En este trabajo presentamos la experiencia desarrollada y se destacan algunos de los resultados que se han derivado de la misma.

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 que consideramos necesarios para el 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 esto, como también debe ser coherente con las nuevas exigencias del EEES. En lo que se refiere a la adaptación del nuestras asignaturas al EEES, y tal y como hemos comentado anteriormente, hemos trabajado durante varios cursos con la implantación del sistema de créditos ECTS. Dicho sistema, como sabemos, pretende orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas

30. El proyecto fue financiado por el "Plan de Renovación de las Metodologías Docentes" de la Universidad de Sevilla y desarrollado durante el curso 2007-08. El título del proyecto era "HACIA UNA PROPUESTA DE AUTOEVALUACIÓN INTERACTIVA DEL ALUMNADO EN LA ESCUELA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES. SU APLICACIÓN A LAS ASIGNATURAS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LA PRODUCCIÓN II Y ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE EMPRESAS".

31. Este proyecto ha sido aprobado en la Convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente, dentro del "I Plan Propio de Docencia" de la Universidad de Sevilla. El proyecto se ha titulado "DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA E INTERACTIVA EN LA ASIGNATURA DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LA PRODUCCIÓN II".

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 dedica 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, etc. (García Sánchez et al., 2004).

Todos estos cambios conceptuales deben 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 convierte 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 del 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 autónomo del alumno y potenciar la habilidad para 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 de clase, derivado tanto de las clases presenciales como no presenciales.
6. Realizar un control permanente y a lo largo del curso del aprendizaje del alumno, de forma que se pudiera intervenir para mejorar y reorientar dicho proceso.

Esta innovación la hemos llevado a cabo en la asignatura Dirección y Gestión de la Producción II, asignatura optativa perteneciente al tercer curso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales. Dicha asignatura, impartida en el primer cuatrimestre, ha contado este curso 2008/09 con 336 alumnos matriculados, repartidos en 4 grupos. Esto pone de manifiesto el entorno masificado en el que se pretendía poner en marcha este sistema de evaluación continua. Sin embargo, esto no ha sido un handicap en nuestro empeño, ya que, como veremos, apoyándonos en la herramienta interactiva comentada, no sólo podemos afirmar que ha sido posible, sino, además, bastante positivo. A continuación se describe la metodología empleada para alcanzar los mencionados objetivos.

3. METODOLOGÍA

Hemos de comenzar señalado que a comienzos del curso se ofreció a los alumnos la oportunidad de optar por un sistema de evaluación continua, o bien, por el sistema tradicional, consistente en un examen (con teoría y práctica) al final del cuatrimestre. Para ello, se estableció un plazo determinado, en concreto las dos primeras semanas del curso. Resulta significativo que se inscribieran al sistema de evaluación continua el 96,1% de los alumnos matriculados.

A continuación se expone cómo se diseñó el sistema de evaluación continua y cómo se llevó a cabo apoyándose en el sistema de mandos interactivos.

2.1. 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).

El sistema de evaluación continua que se pretendía poner en marcha, suponía diseñar una metodología que recogiera el esfuerzo y trabajo del alumno a lo largo del 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 alumno en clase, así como del trabajo que el alumno realiza después de las clases para asimilar lo explicado.

- Del trabajo realizado de forma autónoma por el alumno fuera de clase. Nos referimos a los conocimientos adquiridos durante la realización de las actividades en las clases no presenciales.

Dentro del sistema de implantación del crédito europeo (ECTS) en el que se encontraba la asignatura, se propuso, cubrir las horas no presenciales (aspecto mencionado en segundo lugar) mediante la obtención y/o análisis material adicional relativo a los distintos temas, para su posterior evaluación. Para ello se seleccionó, por parte de los profesores un material específico, concretamente artículos y noticias de interés relativos a temario impartido. Las actividades consistían en el análisis de dicho material relacionándolo con el tema expuesto en clase, al objeto de identificar la aplicación de los conceptos estudiados en los casos propuestos.

Se diseño 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 se planteaban diversas cuestiones sobre la materia, que los alumnos debían contestar con la utilización de los mandos electrónicos de respuesta.
- Al finalizar la exposición de cada tema había una clase no presencial. Para la misma se proponía al alumno material adicional relacionado con el tema que finalizaba. El trabajo y análisis de dicho material obligaba al mismo a continuar el proceso de formación de manera autónoma. A este respecto se programaron cuatro actividades de este tipo, una al final de cada uno de los cuatro primeros temas de que constaba el programa de la asignatura. El material se ponía a disposición de los alumnos a través de dos vías: la plataforma de enseñanza virtual WebCT, de la que se ha hecho un uso intensivo a lo largo del curso, y en la copistería del Centro. En ambos casos el material estaba disponible varios días antes de la fecha prevista para su evaluación.
- Los profesores elaboraban una batería de preguntas a partir del tema impartido en clase y de la información adicional suministrada.
- En la sesión posterior a la clase no presencial, se sometía al alumno a dicha batería de preguntas, a las que respondían en tiempo real con el apoyo de nuevas tecnologías. Estas permitían, a su vez, conocer también en tiempo real el resultado individualizado de la prueba. A continuación se procedía a debatir dichas cuestiones entre profesores y alumnos.

Dicho sistema ha supuesto, por tanto, la realización de varios controles a lo largo del curso, en concreto los siguientes:

- Controles de clase: han incluido preguntas sobre la materia de impartida en las clases. Estas preguntas se realizaban siempre al comienzo de las mismas (para evaluar los conocimientos correspondientes a la clase anterior) y también durante su transcurso (para comprobar el grado de asimilación de la materia que se estaba explicando). Esto ha supuesto el 20% de la calificación final del alumno.
- Controles de tema: incluían preguntas sobre la materia de la asignatura y sobre las actividades realizadas por el alumno en las clases no presenciales. Se han realizado una vez finalizado cada uno de los temas. Estos controlen han constituido el 80% de la calificación final.

Un sistema de este tipo debe estar, necesariamente, sujeto a una serie de limitaciones. De esta forma, se comunicó a los alumnos la necesidad de atender a lo siguiente:

- Dado que se trataba de un sistema de evaluación continua, consideramos que el mismo no tendría sentido sin la asistencia y participación activa del alumno. Por este motivo, para poder realizar los distintos "Controles de tema" sólo se permitía la falta de asistencia, sin justificar, a una de las clases correspondientes al tema objeto de evaluación. Añadido a esto, no se permitían más de tres faltas a clase sin justificar a lo largo del curso. En caso de que se superase tal número, el alumno debía presentarse al examen final con la totalidad del temario.
- Cada "Control de tema" se realizaba en una sesión previamente programada. La no realización de un determinado "Control de tema" en la fecha prevista, suponía que la calificación del alumno en el mismo era 0.
- La asignatura estaba dividida en dos bloques (Bloque 1: Temas 1 y 2; Bloque II: Temas 3, 4 y 5). En cada "Control de tema" era necesario obtener un mínimo de 3 puntos (sobre 10). En caso de que no se alcanzase dicho mínimo, el alumno suspendía el bloque en el que se encuadra dicho tema y debía examinarse de ese bloque en el examen final.
- Todo alumno que al finalizar el sistema de evaluación continua superara la asignatura con al menos 5 puntos (sobre 10) pero deseara subir su nota, podía hacerlo presentándose al examen final con el temario completo. En ese caso, la nota obtenida en dicha prueba sería el 100% de la calificación.

Descrito el sistema de evaluación continua, explicamos a continuación el funcionamiento del sistema de mandos interactivos en el que nos hemos apoyado para llevarlo a cabo.

2.2. Aplicación de nuevas tecnologías: Sistema de mandos interactivos

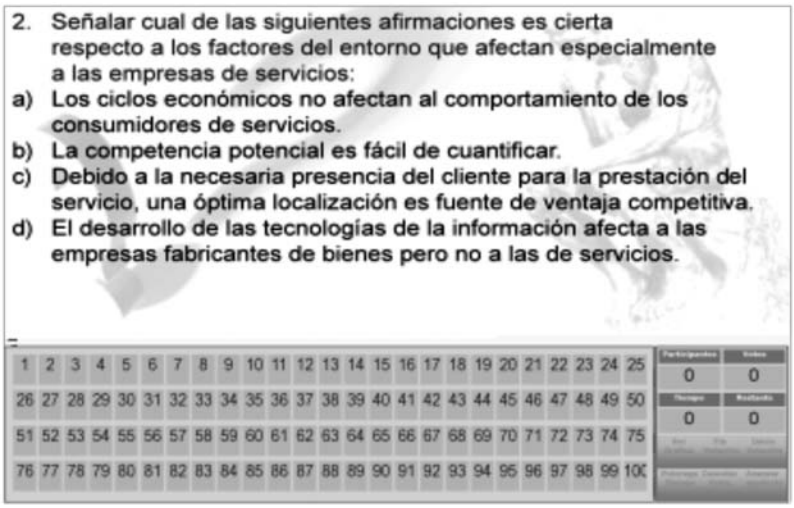
Para la recogida de toda la información derivada de los controles de clase y de tema, nos servimos de un sistema interactivo de apoyo a la docencia. Los motivos, básicamente, eran facilitar el desarrollo de este sistema de evaluación, en un entorno masificado, como hemos comentado; mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y mejorar la eficacia de la enseñanza. De hecho, como señala Bates (2002), las razones más frecuentes para la introducción de las 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 fue, por tanto, utilizar este novedoso sistema con 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 examinábamos al alumno de la materia estudiada de cada tema y de la lectura propuesta para el mismo).

Figura 1- Alumnos con mandos interactivos

El sistema consta de un software, un receptor de frecuencia y unos mandos electrónicos. Cada alumno tiene asignado un mando para todo el curso (identificado numéricamente), que debe recoger antes de entrar en clase. Es un sistema de docencia presencial que permite insertar en una presentación de tipo estándar *MS PowerPoint*, transparencias que incorporan unos componentes que proporcionan la capacidad de diálogo interactivo. Las transparencias tienen un formato similar a las demás, salvo que incluyen un cuadro de control donde se reflejan las respuestas de los alumnos (ver Figura 2).

Figura 2- Diapositiva interactiva



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, aparece una pregunta con varias respuestas y un cuadro con tantos casilleros como alumnos asistan a la sesión. La dinámica de una sesión estándar utilizando el sistema es sencilla. El docente lanza la presentación MS PowerPoint y cuando llega a una transparencia interactiva se inicia el diálogo. Se activa el tiempo de respuesta, que puede ser predeterminado o controlado de forma manual. A medida que los alumnos responden con el mando interactivo, se ilumina el casillero correspondiente a su mando.

Una vez finalizado el periodo de respuestas, ya sea porque han respondido todos o porque el profesor así lo considera, se puede visualizar una gráfica que refleja la opción correcta y la estadística de respuestas. Al finalizar la sesión con el sistema, se pueden obtener de forma inmediata una serie de informes, entre otros la puntuación total obtenida por el alumno en la sesión.

Como hemos comentado, hemos utilizado dicho sistema como instrumento de apoyo a la docencia presencial. Para ello optamos por intercalar en las presentaciones MS PowerPoint una serie de diapositivas interactivas con preguntas sobre el tema que estábamos exponiendo, al objeto de tener una retroalimentación inmediata, tanto del grado de atención como del grado de comprensión del alumno.

Durante la exposición del tema se realizaban dos tipos de preguntas: preguntas test y encuestas Las preguntas test son cuestiones sobre la materia impartida que ofrecen cuatro alternativas posibles de las que sólo una es válida. Las encuestas

podían mostrar más de cuatro alternativas y se utilizaban, sobre todo, en el caso de discusión de conceptos. Además, hay una diferencia importante entre las preguntas test y las encuestas, y es que sólo las primeras son objeto de evaluación[32] (Ruiz Jiménez et al., 2008a).

El número de preguntas en una clase normal variaba según el contenido del tema, oscilando entre 3 y 8, normalmente, aunque el alumno no conoce, a priori, el número de preguntas que se realizarán en cada clase. Tras exponer cada pregunta, se visualizaba la gráfica de estadísticas, al objeto de que el alumno, a su vez, conociese su grado de acierto, y sobre todo, pudiese plantear las dudas que la cuestión en sí, o el tema tratado, le suscitara. Las puntuaciones obtenidas en clase se tenían en cuenta para la evaluación final del alumno, lo que permitía al profesor tener un registro diario de datos de cada uno de ellos, con información relativa a aspectos tan importantes como asistencia a clase, participación, grado de comprensión, nivel de aciertos, etc.

Por otro lado, utilizamos el sistema como método de evaluación al finalizar cada tema. En este caso, fue precisa una mayor planificación. La idea era poder valorar también el trabajo realizado por el alumno fuera del aula. Se realizaron cuatro controles de tema, uno después de cada uno de ellos. El procedimiento era el siguiente:

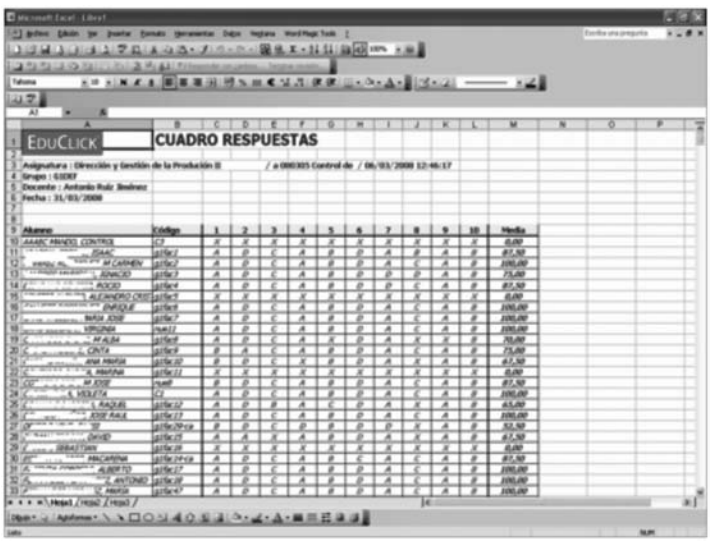
- Se convocaba a los alumnos por turnos, debido al número de ellos en cada grupo (aproximadamente 100). Generalmente se empleaban dos turnos. Cada alumno asistía al control con su mando. Se les entregaba el examen en papel, lo que les permitía leerlo y reflexionar sobre el mismo antes de empezar a lanzar preguntas. Esto le permitía tener una idea global del control y definir la estrategia oportuna para su respuesta.
- Las preguntas tipo test se iban lanzando una a una con la presentación en *MS PowerPoint*. Cada pregunta contaba con cuatro opciones de respuestas, identificadas como A, B, C y D, siendo solamente una la correcta.
- Para cada pregunta se dejaba un tiempo de respuesta de 60 segundos, aproximadamente. En ese tiempo los alumnos contestaban con el mando pulsando la opción que consideraban correcta. Finalizado el tiempo se pasaba a la pregunta siguiente.
- Una vez pasadas todas las preguntas, finalizaba la evaluación y los controles impresos en papel se recogían. Evaluados los dos turnos, se

32 Las preguntas contestadas de forma correcta suman un punto y las incorrectas restan 0,25. Aquellas que no se contestan, no puntúan ni en un sentido ni en otro.

reunía a los alumnos y se procedía a mostrar, públicamente y en ese mismo instante, las preguntas acertadas y las erróneas, así como la calificación obtenida (Figura 3).

Esto último supone una ventaja añadida en un sistema de evaluación continua. Como señalan Delgado y Oliver (2006), cuando las actividades son evaluables, lo habitual no es facilitar al estudiante la calificación en seguida, sino que se calcula la nota final o media de las actividades al término del período, con lo cual no se le ofrecen elementos para rectificar a tiempo el enfoque de estas actividades. En nuestro caso, combinando un sistema de evaluación continua y estas tecnologías, el *feed-back* era inmediato.

Figura 3- Informe obtenido por el sistema (respuestas y calificación) después de una evaluación de tema



Fuente: Elaboración propia

Este sistema nos ha permitido recoger información a diario del trabajo del alumno y de su evolución en la asignatura. A partir de la misma, se ha diseñado un sistema de tutorías personalizadas que han tenido como objetivo analizar con el alumno las causas en el caso de que la evolución no fuera la adecuada, así como proponer actividades u otras medidas ajustadas a cada caso para la superación de la asignatura.

El último aspecto que nos gustaría resaltar es el relativo a la logística. Tanto para realizar las evaluaciones como para las clases habituales, y como ya se hiciera en el proyecto experimental, se hizo uso de las infraestructuras dispuestas en el Centro para tal sistema (Ruiz Jiménez et al, 2008b). Se trata de un despacho en el que se

colocaron unos casilleros para los 200 mandos de que disponíamos, de forma que cada alumno retiraba en dicho lugar el mando que se le había asignado previamente, a cambio de entregar su DNI o carnet universitario. Acabada la clase, se devolvía el mando. Todo ello estaba supervisado por unos alumnos becados para atender a las actividades relacionadas con el crédito europeo. Estos becarios, lógicamente, contaban con un listado que le habíamos facilitado en el que aparecía el mando asignado a cada alumno. Esto les permitía realizar el correspondiente control, aspecto importante ya que un mismo mando era compartido por varios alumnos.

A continuación se comentan algunos de los resultados de esta experiencia de innovación docente.

5. RESULTADOS

El resultado de dichas sesiones ha sido muy positivo. Se han corroborado los excelente resultados obtenidos en la experiencia piloto desarrollada durante el curso 2007/08 (los cuales aparecen en Ruiz Jiménez et al., 2008b). En este sentido hemos podido observar, entre otros aspectos, lo siguiente:

- El interés de los alumnos por el sistema ha sido bastante generalizado. En concreto el 96,1% de ellos se inscribió en el sistema de evaluación continua. Prácticamente ha coincidido con aquellos que asisten a clase, ya que el porcentaje que eligió como medio de evaluación el examen final, no tenía previsto asistir a las mismas por diversos motivos, como tuvimos ocasión de comprobar en muchos casos.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje ha mejorado sustancialmente. Entre otros aspectos, consideramos muy productivos las debates sobre la materia que se planteaban después de cada pregunta en clase, ya fuera esta tipo test (que recordemos contaban en la calificación del alumno) o tipo encuesta.
- Por otro lado, ha aumentado la motivación de los alumnos por la asignatura con respecto a otros cursos académicos. Además, esta motivación ha ido creciendo también a lo largo del curso, cuando se apreciaba, en muchos casos, como en función de la evolución que iban teniendo, el grado de implicación era cada vez mayor.
- El grado de asistencia de los alumnos a las sesiones, y por tanto a las clases, se incrementó considerablemente con respecto a cursos anteriores. A pesar de que la asistencia era necesaria para el seguimiento del sistema, como se indicó anteriormente, los alumnos nos transmitieron lo amena que les parecía esta metodología, lo que los animaba a asistir a clase. De hecho, se observó que

la gran mayoría de los alumnos respetó los límites de absentismo permitido y muchos de ellos, incluso, no faltaron a ninguna sesión.

- El porcentaje de alumnos que respondía la opción correcta durante las clases ha sido muy significativo, lo cual demostraba que la atención era alta.
- Se ha fomentado el trabajo continuado del alumno en la asignatura. El estudiante ha llevado la materia al día para poder contestar de forma favorable las cuestiones que se planteaban en los controles de clase, han preparado las actividades no presenciales de forma autónoma y han estudiado la materia correspondiente antes de cada control de tema.
- Las calificaciones obtenidas variaron considerablemente en el caso de aquellos alumnos que siguieron este sistema y los que se acudieron al examen final. Al concluir el curso, comprobamos como el número de aprobados en la evaluación continua fue del 86,1%, mientras que el porcentaje de aprobados entre los alumnos que, sin asistir a clase, se presentaron directamente al examen final, fue del 38,5%. Añadido a esto, había algunos alumnos que, a pesar de seguir el sistema, tuvieron que realizar esta prueba final. En este caso el aprobado fue del 55,6% de los que se presentaron, de nuevo superior que entre aquellos que directamente fueron al examen final.
- El profesor ha contado con información personalizada de cada alumno, tanto del grado de seguimiento y comprensión de las clases en particular, como de la asignatura en general, lo que le ha permitido intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje.
- La nueva metodología permite obtener información de la que se carecía anteriormente. Por ejemplo, permite conocer al docente qué parte del contenido de la asignatura ofrece más dificultades de comprensión y qué parte menos.
- Para el profesor, el sistema de mandos utilizado le ha facilitado considerablemente la labor. Dicho sistema ha permitido la obtención de las notas de forma automática una vez finalizada la votación de las preguntas.

No obstante, no podemos obviar algunos inconvenientes surgidos, unos derivados de la falta de infraestructura y otros del sistema es sí, entre los cuales destacamos[33]:

- Las colas que se formaban en el despacho donde estaban situados los mandos a la hora de recogerlos y depositarlos, sobre todo los días en que los grupos tenían clases consecutivas, al no contar cada alumno con un mando propio, o ni siquiera, tantos mandos como alumnos.

33 También destacados en el proyecto experimental desarrollado en el curso 2007/08 (ver Ruiz Jiménez et al., 2008b).

- La imposibilidad durante la evaluación de rectificar una respuesta una vez pulsada una opción. A este respecto añadir que ya existen mandos que permiten la rectificación.

Por último presentamos las principales conclusiones de este trabajo.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado la experiencia que ha supuesto la implantación de un sistema de seguimiento continuado del proceso de aprendizaje del alumno, mediante la utilización de nuevas tecnologías. Esta herramienta, basada en mandos electrónicos de respuesta, ha posibilitado la recogida, el procesamiento y el 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 personalizadas y de su evolución en la asignatura, nos permiten afirmar lo adecuado que resulta un sistema de evaluación continua y las posibilidades de llevarlo a cabo en un entorno masificado. El sistema de mandos electrónicos empleado durante las clases, no sólo ha contribuido a ello, sino que ha mejorado sustancialmente otros aspectos como la motivación, el aprendizaje, el seguimiento de la asignatura, la asistencia, etc.

Es cierto que un sistema de evaluación continua aumenta el trabajo y la dedicación horaria del docente (en lo que se refiere a la preparación de las actividades, su corrección y la calificación de los resultados), especialmente cuando el número de estudiantes es elevado (Delgado y Oliver, 2006). Sin embargo, en nuestro caso, estos efectos negativos se han paliado significativamente con el sistema de mandos utilizado.

Para concluir, añadir que el resultado final es netamente positivo, por lo que es nuestra intención repetir la experiencia el próximo curso, así como extenderlo a otras asignaturas que impartimos.

6. REFERENCIAS

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*. UOC. [http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/bates1201/bates1201.html]

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

Ceballos Hernández, C.; Domingo Carrillo, M.A.; Chávez Miranda, M.E.; Giráldez Puig, M.P. (2006): "Mejora de la docencia a través del diseño de una asignatura interactiva", en *La Innovación en la Enseñanza Superior II*, Vol. 1, pp. 129-144. Sevilla. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.

Chávez Miranda, M.E.; García Sánchez, M.R.; Ceballos Hernández, C. (2005): "Experiencia Piloto de Adaptación de las Asignaturas de Operaciones de la Diplomatura en Turismo de la Universidad de Sevilla al Sistema ECTS", *Revista de Enseñanza Universitaria,* No. 25, pp. 35-51.

De la Torre Gallegos, A.; Aguayo Camacho, M.; Ceballos Hernández, C.; Domingo Carrillo, M.A.; Arenas Márquez, F.A.; Chávez Miranda, M.A.; Molleda Jimena, G.; Jiménez Naharro, F.; Pérez López, C.; Paredes Moreno, A. (2008): "El aprendizaje por competencias a través de la enseñanza online con Webct: Resultados de su implantación en la practica", en *Formación Universitaria y Entorno Empresarial,* pp. 99-106. *Sevilla*. Edición Digital @ Tres, S.L.L.

Delgado, A. M. y Oliver, R. (2006): "La evaluación continua en un nuevo escenario docente", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 3, No 1. UOC. [http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf]

García Sánchez, M.R.; Ceballos Hernández, C.; Chávez Miranda, M.E. (2004): "Pilot Scheme to Adapt Operations Courses to the Ects in the Academic Degree in Tourism At the University of Seville", en *Teaching Om Within Thenexom: Innovative Practices and Links to Research*, pp. 165-189. *Sevilla*. @3d/Thenexom. 2004.

Giráldez Puig, M. P., Ruiz Jiménez, A., Ceballos Hernández, C., y Chávez Miranda, M. E. (2006): "Proyecto Piloto: la Motivación del Alumnado a Través de la Rivalidad Grupal", en *La Innovación en la Enseñanza Superior II*, Vol. 1, pp. 329-347. Sevilla. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.

González-Rosende, M.E.; Vega García, S.; Girbés Llopis, M:S.; Ortega Porcel, J.; Segura Ortí, E.; Hernández Andreu, J.M. (2008): "La Evaluación Continua en el Espacio Europeo de Educación Superior". *VI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. [www.eduonline.ua.es/jornadas2008/]

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

Ruiz Jiménez, A.; Ceballos Hernández, C.; Chávez Miranda, M.E.; Ruiz Orcaray, V.E.; González Expósito, M.I. (2007): "El Sistema de Enseñanza Tradicional Frente al Sistema de Créditos Europeo: Algunas Conclusiones de su Implantación Simultánea en una Asignatura de la Diplomatura de Turismo", en *Innovación en los Aprendizajes de la Titulación de Turismo,* pp. 287-306. Sevilla. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.

Ruiz Jiménez, A.; Chávez Miranda, M.E.; Romero Romero, M.G. (2008a): "Utilización de mandos a distancia interactivos para la evaluación del alumno", en *Innovación en Metodología Docente en el área económico-empresarial,* pp.151-162. Editor: Rafael Del Pozo Barajas. Universidad de Sevilla.

Ruiz Jiménez, A.; Ruiz Orcaray, V.E.; García Gragera, J.A.; Arias Martín, C.; Vázquez Bermúdez, I.; Román Graván, P. (2008b): "Un experimento de utilización de mandos de respuesta interactivo en la asignatura dirección y gestión de la producción II", en *Innovación en Metodología Docente en el área económico-empresarial,* pp.91-103. Editor: Rafael Del Pozo Barajas. Universidad de Sevilla.

(Footnotes)

1. La presentación de resúmenes era actividad obligatoria en ambos cursos.

2. Actividad no solicitada en el curso 2006-2007.

3. No se solicitaban de forma obligatoria en el curso 2005-2006.

4. Los alumnos que superan la asignatura son el resultado de la suma de los alumnos con calificaciones de aprobado, notable y sobresaliente.

5. El alumnado que supera la asignatura es la suma de estudiantes con calificaciones de aprobado, notable y sobresaliente.

6. □/□ experimentado en el 2007/08 tras la implantación de la nueva metodología docente (ECTS) en relación con el año 2006/2007 y la metodología precedente (términos absolutos)

7 □/□ experimentado en el 2007/08 tras la implantación de la nueva metodología docente (ECTS) en relación con el año 2006/2007 y la metodología precedente (términos absolutos)