

El éxito académico en la adaptación de la asignatura *Economía Española y Europea* al EEES. Reflexiones a partir de la experiencia en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Oviedo

Academic success in adjusting the “Spanish and European Economics” module to the EHEA. Reflections based on an experience at the Faculty of Economics and Business of the University of Oviedo

Begoña Cueto
Fernando Rubiera-Morollón

Universidad de Oviedo, España

Resumen

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo un profundo cambio normativo para converger con el resto de Europa y ha venido acompañada por una profunda revisión de las metodologías docentes. Desde un modelo basado en clases presenciales y centrado en el profesor, se ha fomentado el desarrollo de un modelo personalizado, basado en el trabajo del alumno orientado por el docente. La evaluación continua se convierte así en una pieza clave de los nuevos métodos pedagógicos. Sin embargo, la implantación de este modelo se ha tenido que hacer en un marco de fuertes restricciones presupuestarias. El tamaño de los grupos ha aumentado y los medios y condiciones del profesor han empeorado. En este contexto, la evaluación continua no se ha convertido en la consecuencia en términos de evaluación de un modelo pedagógico diferente sino en un modo diferente de evaluar, no necesariamente más eficiente dadas las condiciones del docente. Apoyados en la experiencia del primer año de impartición de la asignatura *Economía Española y de la Unión Europea*, correspondiente al segundo año del nuevo Grado en Administración y Dirección de Empresas (Facultad de Economía y Empresa de Oviedo), y haciendo un detallado análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes, identificamos que la nota final se vincula más a los resultados globales obtenidos en asignaturas previas, esenciales para comprender esta materia, que a los propios resultados de la evaluación continua.

Palabras clave. logro académico, notas, evaluación continua, economía

Abstract

Adaptation to the European Higher Education Area has brought with it important changes to Spanish regulations as they align with those in the rest of Europe, as well as a review of teaching methods. From a teacher-centered instructional model based on lecturers, the development of a model based on the student's work has been encouraged, and continuous assessment has come to play a key part in new pedagogical methods. However, the implementation of this model has had to be done in a context of budgetary constraints. The number of students per classroom has increased, while means and conditions for teachers have worsened. Based on the experience of the first year of teaching the *Spanish and European Economics* module, taught in the second year of the new Degree in Business Administration and Management, we perform a detailed analysis of the grades obtained by the students. It can be established that the link between the final grade and the overall results on previous modules related to this one is stronger than the relationship between the final grade and the results of continuous assessment.

Key words. academic achievement, grades, continuous assessment, Economics

Introducción

Los resultados entre los estudiantes universitarios españoles muestran unas tasas de abandono demasiado elevadas así como un alto índice de suspensos y de asignaturas superadas en segunda o sucesivas convocatorias. Una parte de estos elevados niveles de fracaso se atribuía a la masificación en el aula así como a una metodología docente demasiado volcada sobre la clase expositiva sin apenas atención personalizada al alumno. El desarrollo del llamado proceso de Bolonia trajo consigo altas expectativas en diversos aspectos. Uno de ellos ha sido precisamente la idea de que mejoraría los resultados de los estudiantes. Se esperaba que una atención más personalizada y con planes de estudios impregnados de la filosofía docente centrada en el trabajo del alumno diera como resultado una significativa mejora de los resultados académicos y, en consecuencia, de la calidad del sistema universitario español. La realidad, sin embargo, ha sido muy distinta. Los cambios de planes de estudios y metodologías docentes se han tenido que realizar finalmente en el contexto de la grave crisis económica que vivimos desde 2008. Lejos de ampliar recursos para incorporar mejoras, el profesorado se ha tenido que enfrentar a los cambios en un contexto de fuertes ajustes presupuestarios y limitaciones generales. El número de alumnos por aula se ha disparado en muchas universidades siendo muy difícil en la práctica llevar a cabo un desarrollo equilibrado de metodologías centradas en el alumno.

En este trabajo proponemos la revisión de un caso particular. la implementación de la nueva asignatura *Economía Española y de la Unión Europea* en el plan de estudios de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Oviedo, Grado de Administración y Dirección de Empresas. La experiencia específica de esta asignatura arroja interesantes conclusiones que pueden ser generalizables en cuanto que son coherentes con otros trabajos previos (Florido et al., 2011; Dolado y Morales, 2009).

En la segunda sección de este trabajo presentamos una revisión de los cambios reales que ha supuesto la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior teniendo en cuenta la realidad que ha impuesto la crisis económica. Tras ello se propone una revisión de algunos de los trabajos recientes sobre los resultados académicos de los estudiantes universitarios en España y los efectos ya evaluados de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Descrito este marco general

de cambio normativo y real que vive la universidad europea y española, ubicamos más en concreto la asignatura objeto de análisis en su plan de estudios, reconociendo y reflexionando sobre la importancia que tiene en los estudios económico-empresariales la coordinación entre las distintas materias que lo componen. Finalmente, se resumen y comentan el sistema de evaluación y los resultados alcanzados en el primer año de impartición de la asignatura que nos ocupa. Con todo ello podemos extraer algunas conclusiones y recomendaciones que se presentan brevemente al final del trabajo.

Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. un cambio truncado de filosofía docente

El 18 de septiembre de 1988, coincidiendo con el noveno centenario de la Universidad de Bolonia, se firmó en la ciudad de Bolonia la Carta Magna de la Universidad por los rectores de 29 países europeos. Los pertenecientes a la entonces Comunidad Económica Europea más aquellos que estaban en proceso de incorporación a dicho proyecto. En sus principios generales, la Carta Magna define a la Universidad como una “institución autónoma encargada de producir y transmitir cultura y conocimiento mediante la investigación y la docencia”. Los Rectores aceptan un compromiso para construir un espacio común de funcionamiento de las universidades europeas que permita la absoluta movilidad de estudiantes y profesores. Más de diez años después, el 19 de julio de 1999, el compromiso de Bolonia se materializa en un acuerdo entre los Ministros de Educación de 31 países europeos que firman la Declaración de Bolonia. En ella se establece un rumbo y unos firmes propósitos de convergencia en la educación superior europea. Nace entonces el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante).

La Declaración de Bolonia y el emergente EEES implicaron una profunda revisión normativa al objeto de hacer converger la dispar evolución de las universidades europeas. Se adopta un sistema de titulaciones transparente y comparable sobre el que se incorpora el Suplemento Europeo al Título, consistente en un modelo de información normalizado que añade información sobre la vida académica de cada estudiante más allá de las asignaturas que ha cursado. Se establece un sistema de titulaciones basado en dos ciclos principales. Grado y Postgrado. Los nuevos Grados sustituyen a las Diplomaturas y Licenciaturas del modelo español con una intensidad de contenidos y duración que los sitúa a medio camino entre ambas. El Postgrado se divide asimismo en estudios de Master y Doctorado, tratando de ofrecer una formación más específica en el Master e investigadora en el Doctorado. Se implanta un nuevo modelo de medida de las titulaciones y programación de las asignaturas. El crédito europeo o ECTS (*European Credits Transfer System*) centra su atención en el trabajo del alumno bajo la que subyace una metodología pedagógica más activa del mismo en el proceso de aprendizaje. “la aceptación e incorporación del crédito académico europeo al sistema universitario español deberá implicar un cambio docente radical, hasta ahora centrado en la acción del profesor para pasar a un modelo cuyo norte, cuyo centro de gravedad, cuya referencia, va a ser el trabajo, personal o en equipo, y el aprendizaje del alumno” (Tejerina, 2003. 3). Se fomenta la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados. Y se

trata de generalizar y normalizar el programa de evaluación de la calidad e incorporar programas de acreditación y certificación de titulaciones y de docentes. Indudablemente, la idea del EEES descansa en el supuesto de elección de los estudiantes, pero para que esa elección sea posible debe haber un sistema de evaluación y acreditación de la calidad de cada centro y de sus docentes. "(...) Volviendo a sus orígenes, las universidades alientan la movilidad de los profesores y de los estudiantes, y estiman que una política general de equivalencia en materia de estatus, de títulos, de exámenes (aun manteniendo los diplomas nacionales) y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión contemporánea" (Tejerina, 2003. 24).

El Comunicado de Praga (2001) refuerza la importancia del proyecto de homologación de la educación superior en Europa y conecta el papel formativo de las Universidades con la estrategia de crecimiento europeo de la Agenda de Lisboa. El EEES se convierte así en una pieza más en el conjunto de un amplio proyecto en el que se entiende el relevante papel de la Universidad como transmisora de conocimientos así como principal generadora de los mismos (Comisión Europea, 2005). No olvidemos que, en paralelo, Europa está construyendo un Espacio Europeo de la Investigación todo ello en sintonía con el objetivo de Lisboa de hacer de la Unión Europea "(...) la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social" (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

En definitiva, el EEES se configura como una gran oportunidad donde, a partir de un proceso de homologación normativa, se aproveche para generar una profunda mejora del sistema universitario europeo. En muchos países, como España, se adopta con gran interés esperando que la adaptación y homologación con el resto de Europa traiga consigo una depuración de los errores que el sistema universitario español había generado a consecuencia de un crecimiento muy rápido y masificado de su educación superior. Se ponen grandes expectativas en la revolución pedagógica que puede acompañar al proceso creación del EEES, especialmente en lo que se refiere al cambio de paradigma pedagógico de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el alumno.

Desafortunadamente, la implantación real del proyecto EEES en países como España ha distado mucho de las grandes expectativas puestas al inicio del presente siglo. La coincidencia del arranque y renovación de planes de estudio con la grave crisis económica actual ha llevado a que el desarrollo del proyecto de Bolonia se materialice en un contexto de fuertes restricciones. La necesaria aportación de recursos que debía acompañar al proceso de homologación de forma y fondo de la docencia superior española no ha llegado. Lejos de ello, muchos centros han visto reducir sus presupuestos y aumentar el número de alumnos. El profesor universitario español ha tenido que lidiar con una filosofía docente centrada en el estudiante pero con grupos excesivamente numerosos y en un contexto de creciente exigencia investigadora con fuerte restricción presupuestaria. En un periodo de tiempo muy limitado se ha asistido a profundas reformas de la norma básica reguladora de la actividad universitaria en España (la LOU, Ley Orgánica de Universidades), incorporación de diferentes sistemas de habilitación/acreditación del profesorado, verificación de los títulos, transformación de los planes de estudios y modificaciones y contra-modificaciones de la normativa de

postgrado. Es indudable que esta sucesión de cambios, no siempre dirigidos por un rumbo estable, junto con las fuertes restricciones en las que es preciso operar desde finales de la década pasada, han hecho cundir el desanimo entre muchos de los profesores universitarios que habían depositado en el proceso de construcción del EEES una gran expectativa de cambio profundo.

Es interesante en este complejo marco y al inicio del proceso real de implantación del proyecto de Bolonia realizar una reflexión sobre los efectos del cambio que el EEES ha supuesto y como esto está afectando a la calidad de la formación superior en nuestro país desde cada experiencia particular.

El rendimiento del estudiante universitario. Impacto de la implantación del EEES y la nueva filosofía de seguimiento personalizado del alumno

Identificar y comprender los factores que contribuyen al éxito o fracaso del estudiante universitario constituye un aspecto fundamental de la calidad y eficiencia del sistema de educación superior de un país. Los recursos puestos en cada estudiante universitario y el coste personal que implica cada abandono aconsejarían amplios análisis a partir de los que se dedujeran líneas de actuación y recomendaciones. Sin embargo los trabajos sobre este aspecto se enfrentan a dos problemas o limitaciones importantes. En primer lugar, como señalan Marcenaro y Navarro (2007. 10), “el carácter multiproducto del output educativo lo hace difícil de identificar y evaluar en su integridad (...) de ahí la necesidad de utilizar ‘medidas resumen’ para cuantificar el producto de la formación académica”. Por esta razón, lo más habitual es que los distintos análisis realizados utilicen la calificación final obtenida como forma de medir el “éxito” académico a pesar de que es evidente que el éxito o fracaso del estudiante va más allá de la calificación que obtenga. En segundo lugar, los estudios realizados son limitados, en parte, a causa de que los datos sobre el rendimiento educativo son escasos y se refieren a determinadas universidades o determinados estudios en iniciativas que responden más al interés del profesorado que al de la instituciónⁱ. No obstante, hay que indicar que en los últimos años se han multiplicado los trabajos en este campo, si bien la mayor parte de los trabajos que publican las universidades se refieren al análisis de la inserción laboral de los tituladosⁱⁱ.

Una síntesis de las reflexiones realizadas conduce a concluir que, en nuestro país, se registran altos índices de abandono y una duración real de los estudios elevada. Entre los factores que contribuyen a explicar el abandono de los estudios universitarios cabe citar la falta de preparación académica –que, probablemente, sea el factor que más influye– y la falta de integración social y académica del estudiante en el centroⁱⁱⁱ (Belvis Pons et al., 2009. 67-68).

De acuerdo con el Consejo de Universidades (1994) “mientras que el número de alumnos que ingresan en el sistema es elevado, los abandonos y retrasos lo son también, y la duración de los estudios es muy alta, de modo que el número de titulados que sale del sistema es relativamente bajo” (tomado de Tejedor y García-Valcárcel, 2007. 446). Esta es también la conclusión de Dolado (2010), que cifra el coste de los abandonos en la Universidad en torno a un 0,27% del PIB. En cambio, en el

informe “*La Universidad en cifras*” correspondiente al año 2010 (CRUE, 2011), se sitúa la cifra de abandono tan solo entre un 5 y un 7%, dado que el abandono de una titulación no supone el abandono de la universidad sino, en muchas ocasiones, un cambio de estudios. No obstante, se insiste en la necesidad de mejorar los resultados de rendimiento académico, que vincula de forma determinante con la calidad de los estudiantes que, en dicho estudio, se identifica con su rendimiento académico previo^{iv}.

Marcenaro y Navarro (2007. 25), con datos de estudiantes matriculados por primera vez en el curso 1996/97 en la Universidad de Málaga, encuentran un mayor rendimiento entre quienes acceden vía selectividad frente a los que proceden de la formación profesional u otras vías. Asimismo, también la calificación de acceso tiene una influencia positiva y significativa. Los autores señalan que las notas de acceso son el “mejor predictor de las calificaciones obtenidas en la universidad para aquellos alumnos más capacitados”, concluyendo la importancia de “proveer a los jóvenes de una educación primaria y secundaria de máxima calidad”. También Herrera et al. (1999) encuentran el mismo resultado para los estudiantes de la Universidad de Salamanca matriculados en el curso 1992/93. Así, el rendimiento académico previo es el factor predictor más potente del rendimiento en la Universidad. Ésta es una conclusión de todos los análisis de rendimiento académico. Para el caso de la Universidad de Oviedo, De Miguel y Arias (1999) también encuentran este resultado, si bien su muestra no incluye los estudios de Economía y Empresa.

Varios autores señalan que la presencialidad mejora el rendimiento académico. Por ejemplo, Bartual y Poblet (2009), al estudiar los factores que influyen en los resultados académicos de estudiantes de primer año de Economía de la Diplomatura de Ciencias Empresariales en la Universidad de Barcelona, concluyen que la asistencia a clase mejora los resultados. No obstante, en ese artículo no se menciona que la asistencia sea obligatoria, de forma que es posible la existencia de un sesgo de selección, es decir, que los estudiantes que asisten a clase en mayor medida probablemente estén más motivados y más interesados en la materia, lo que contribuye a su mejor resultado. La motivación es uno de los aspectos que también es señalado como responsable del éxito académico, aunque no siempre se encuentra una relación fuerte entre ambas variables. De hecho, varios análisis han puesto de manifiesto las carencias motivacionales y estratégicas de los estudiantes al llegar a la Universidad (Tejedor, 2003).

También en un análisis exclusivamente de los alumnos del grupo bilingüe de Economía en la Universidad Carlos III en los años 2002/03 a 2005/06, Dolado y Morales (2009) vinculan el rendimiento académico en el primer año a la especialidad de bachiller cursada. Así, los resultados en *Matemáticas*^v en el primer curso de Economía mejoran si los estudiantes han elegido el bachillerato tecnológico mientras que los que eligieron la especialidad de Ciencias Sociales (diseñado para el acceso a los estudios universitarios en Economía, entre otras especialidades) no mejoran sus resultados en *Introducción a la Economía* o *Historia Económica*.

Tejedor y García-Valcárcel (2007. 465-466), a partir de opiniones expresadas tanto por profesores como por alumnos, identifican tres tipos de razones del bajo rendimiento académico. (i) institucionales (número de asignaturas, extensión de los programas, dificultad de las materias, recursos para la docencia, ratio profesor/alumno,...), (ii) relacionadas con el profesor (excesiva exigencia, tipo de

examen, adecuación de las pruebas de evaluación, estrategias de motivación, ...) y (iii) relacionadas con el estudiante (orientación recibida, aptitud del alumno, dominio de técnicas de estudio, nivel de motivación, falta de esfuerzo ...). Como cabía esperar, hay diferencias entre lo que opinan profesores y alumnos y los autores concluyen que “los alumnos tienden a culpabilizar más a la institución y al profesor y menos a sí mismos”. Así, las tres causas más relevantes del bajo rendimiento para los alumnos son. (i) la dificultad intrínseca de algunas materias, (ii) la falta de estrategias de motivación por parte del profesor y (iii) el excesivo número de asignaturas; mientras que para los profesores. (i) la falta de autocontrol y responsabilidad de los estudiantes, (ii) el insuficiente dominio de las técnicas de estudio y (iii) la falta de esfuerzo de los alumnos. Cabe destacar que los profesores de los centros de Ciencias Económico-Jurídicas destacan las variables relacionadas con (i) la falta de orientación al elegir los estudios, (ii) la escasa aptitud y capacidad del alumnado, (iii) la falta de motivación, (iv) el bajo nivel de conocimientos previos y (v) un ambiente más propicio a la diversión que al estudio. Los autores finalizan con una serie de recomendaciones entre las que se podría destacar la búsqueda de estrategias para elevar el nivel de conocimientos de los estudiantes antes de la entrada en la Universidad, potenciar los servicios de orientación al alumnado, limitar el absentismo o tomar medidas para el reconocimiento de todas las tareas docentes del profesorado y para potenciar su formación pedagógica.

La adaptación del sistema universitario español al EEES ha sido percibida como un reto y también como una oportunidad para mejorar dicho sistema, aumentando su calidad. Así, diversos autores han mostrado experiencias propias en la adaptación de distintas asignaturas o centros al llamado proceso de Bolonia. Sin embargo, faltan evaluaciones completas del efecto que puede tener el efecto del EEES sobre el rendimiento educativo. Una aportación en este sentido es la de Florido et al. (2012. 33-34), que repasan los casos de adaptación al EEES analizando los factores que afectan positivamente a la implantación del nuevo sistema. Los autores detectan “tres grandes fallos en la aplicación de la política educativa”. (i) un escaso nivel de coordinación entre profesores del mismo grupo y/o del mismo departamento (para reducir solapamientos y acordar estrategias de evaluación); (ii) la falta de adaptación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje para evitar problemas de planificación horaria y de logros de las competencias transversales y generales; y (iii) la falta de asignación de recursos para el cambio en la Universidad, que se traduce en un empeoramiento de las condiciones laborales de los profesores, por el aumento en la carga de trabajo.

Herrero y Algarrada (2010) analizan los efectos de la implantación del EEES en los estudios en Administración y Dirección de Empresas en la Universidad Pablo de Olavide, comparando el curso académico 2004/05 con el siguiente, en el que pone en marcha la experiencia piloto de implantación del EEES. Sus resultados son muy positivos, con una mejora que llega casi al 80%. Los autores lo explican señalando que la estructura de evaluación continua obliga y presiona al alumnado a un estudio diario que da lugar a mejores calificaciones, especialmente a los menos motivados que son los que más se benefician del nuevo sistema. También Albalade et al. (2011) señalan que el EEES puede contribuir a mejorar el rendimiento académico de los universitarios. Comparan los resultados en la asignatura *Política Económica I. Introducción*, en las

licenciaturas de Economía y ADE en dos grupos, uno de los cuales siguió un sistema de aprendizaje y evaluación basado en la evaluación continua y otro al que se le aplicó el modelo docente tradicional basado en el examen final. Encuentran que la presencialidad y la evaluación continua tienen un efecto positivo sobre el rendimiento académico, así como las calificaciones previas, lo que les sirve para proponer una coordinación adecuada de los programas de las diferentes asignaturas.

Florido et al. (2011. 645) centran su trabajo en evaluar como se ven afectados los resultados académicos de la asignatura *Economía Mundial* impartida en el Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de las Palmas de gran Canaria tras su incorporación a las metodologías de seguimiento del alumno. Los autores destacan tres efectos. (i) en el primer curso que se impartió, un aumento en el número de matriculados como consecuencia de lo que llaman un “efecto llamada”, es decir, el cambio desde la licenciatura al grado en los casos en que los estudiantes tenían pendiente la asignatura; (ii) un importante aumento del porcentaje de alumnos que no se presentaron a la convocatoria oficial de la asignatura en comparación con cursos anteriores; y (iii) una reducción en más de 20 puntos en el porcentaje de aprobados en primera convocatoria. A partir de estos resultados, señalan que, como cabría esperar, “la adaptación al nuevo sistema no es ni trivial ni automática y tampoco ofrece unos resultados superiores al anterior, al menos con las herramientas y la metodología que se han empleado en este caso concreto”. El tratamiento estadístico de los datos permitía explicar el porqué de los resultados obtenidos. Así, la superación de las asignaturas básicas (*Introducción a la Microeconomía*, a la *Macroeconomía* y *Estadística I*) conducía a una mayor probabilidad de aprobar *Economía Mundial*. Es decir, “el éxito no es casual. quien obtiene buenos resultados en otras asignaturas, también los obtiene en esta”. La asistencia a clase contribuía a aumentar la probabilidad de presentarse al examen final mientras que ocurría lo contrario en el caso de alumnos repetidores, que suelen utilizar en mayor medida las convocatorias extraordinarias. También mejora el éxito la realización de la prueba intermedia y de ejercicios en la asignatura, y el estudio desde los primeros temas (en lugar de su concentración en la parte final). Finalmente, Florido et al. (2011) señalan tres problemas principales en la puesta en marcha del sistema. (i) establecer claramente el sistema de incentivos para el alumno de forma que se reduzca el peso del examen final; (ii) valorar de forma precisa la carga global de trabajo del alumno; y (iii) establecer un número máximo de alumnos que permita un mejor desarrollo de la evaluación continua, que sitúan en torno a 80^{vi}.

En definitiva, los estudios revisados (cuyos principales resultados se muestran en la Tabla 1) ponen de manifiesto que el EEES no mejora por sí mismo la calidad de la docencia universitaria. Puede ayudar a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, pero la adaptación debe realizarse en unas condiciones que ya eran válidas para mejorar los resultados con el anterior sistema. una buena formación académica previa del alumnado, un sistema de incentivos claro, estudiantes y profesores motivados y, por supuesto, recursos.

Factores predictores del rendimiento académico	
Belvis Pons et al. (2009)	La falta de preparación académica y la falta de integración social y académica del estudiante en el centro contribuyen a explicar el alto índice de abandono de los estudios y una duración elevada.
Marcenaro y Navarro (2007)	La nota de acceso a la universidad y una educación primaria y secundaria de calidad afectan al rendimiento académico.
Herrera et al. (1999)	El rendimiento académico previo es el mejor predictor del rendimiento en la universidad
Bartual y Poblet (2009)	La presencialidad mejora el rendimiento académico.
Tejedor (2003)	Las carencias motivacionales y estratégicas de los estudiantes explican su rendimiento académico
Dolado y Morales (2009)	La especialidad de bachiller explica el rendimiento en la universidad, con mejores resultados en el caso del bachillerato tecnológico
Tejedor y García-Valcárcel (2007)	El bajo rendimiento académico se explica por. dificultad de algunas materias, la falta de estrategias de motivación por parte del profesor y excesivo número de asignaturas; Los profesores destacan la falta de autocontrol y responsabilidad de los estudiantes, el insuficiente dominio de las técnicas de estudio y la falta de esfuerzo de los alumnos.

Tabla n.1. Factores predictores del éxito académico

La complejidad del proceso de formación de un economista. El plan de estudios de Administración y Dirección de Empresas en la Facultad de Economía y Empresa de Oviedo

La Ciencia económica se enfrenta a la complejidad de estudiar el comportamiento del hombre en un contexto social y dado un determinado marco histórico. Conociendo esta complejidad propia de la Economía será fácil deducir que la formación de un economista debe estar basada en una apropiada mezcla de disciplinas diversas. Teoría Económica, Matemáticas, Estadística, Historia, Derecho, Sociología, etc. A esta combinación de materias debe añadirse una amplia dosis de valores morales así como mucha práctica para el dominio de ciertas herramientas propias de la profesión. Resulta sumamente complejo lograr un equilibrio apropiado entre todos estos elementos, lo que conduce a que los planes de estudios de nuestra disciplina estén habitualmente rodeados de amplia controversia y difícil coincidencia de pareceres.

Según Edgar Morín la educación persigue la formación de mentes bien ordenadas. En el libro *La mente bien ordenada* Morín (2002: 22) afirma. “Está claro lo que significa una cabeza muy llena, es una cabeza donde el saber está acumulado, apilado y no dispone de un principio de selección y de organización que le dé sentido. Una mente bien ordenada significa que, más que acumular el saber, es mucho más importante disponer a la vez de una actitud general para plantear y tratar los problemas, de unos principios organizativos que permiten unir los saberes y darles sentido”. Trasladando esta reflexión general al ámbito concreto de la formación de un economista, el objetivo central de nuestros estudios debería ser formar mentes bien ordenadas y preparadas para resolver problemas, principalmente de tipo económico/empresarial. Entre los docentes de economía este concepto se ha expresado como la capacidad para pensar como un economista. Desde Alfred Marshall (1842-1929) se afirma una larga tradición que presenta a la Economía como un método de pensamiento más que como un cuerpo de doctrinas (Deane, 1989). En la

mayor parte de los libros de texto los autores subrayan la necesidad de saber pensar como un economista. La Economía se convierte así en un principio organizador que ayuda a penetrar en la complejidad y conducirse de manera ordenada sin perderse en el bosque.

Para conseguir este complejo resultado, hacer que nuestros alumnos terminen sus estudios desarrollando habilidades de pensamiento estructurado conforme a los conocimientos desarrollados en las Ciencias Sociales y en concreto en la Economía, es preciso elegir y combinar las diferentes materias de las Ciencias Sociales y del saber económico en un plan de estudios de Economía o Dirección de Empresas que se convertirá en una especie de rompecabezas de saberes que debe dominar un economista. Es indudable que una formación de este tipo, al basarse en las sucesivas aportaciones que distintas perspectivas del conocimiento social pueden ofrecer, presenta un importante riesgo. que acabe siendo el fruto de una mera yuxtaposición de materias sin llegar a profundizar en un conocimiento profundo de ninguna de ellas. Una elaboración de los planes de estudios sin una adecuada conexión entre departamentos y asignaturas podría conducir hacia una formación inconexa y segmentada. Este riesgo puede ser evitado, sin embargo, a través de una fuerte coordinación entre docentes y departamentos y mediante la delimitación de elementos troncales en asignaturas que son especialmente relevantes y vertebradoras del conocimiento que se pretende desarrollar.

La Ley Orgánica de Universidades, del 21 de diciembre del 2001, establece en su artículo 35 los mecanismos para la homologación de planes de estudios y títulos académicos en sintonía con los acuerdos establecidos en el marco del proceso de Bolonia. Los Reales Decretos 49/2004, de 19 de enero, y 55/2005, de 21 de enero (modificado por el Real Decreto 1.509/2005, de 16 de diciembre) regulan, junto con una amplia normativa adicional específica, las directrices generales de las titulaciones universitarias españolas. El Real Decreto 55/2005 determina que los futuros Grados en Administración y Dirección de Empresas y Economía constarán de 180 créditos ECTS de formación académica básica (120 créditos de materias comunes y 60 créditos a determinar en cada plan de estudios) más un máximo de 60 créditos ECTS de formación adicional (*practicum*, trabajo fin de carrera y otros). En la Facultad de Economía y Empresa se ha optado por un plan de estudios que se muestra en el cuadro que sigue.

Administración y Dirección de Empresas		
Primer curso	Economía de la Empresa Introducción al Derecho Patrimonial Civil y Mercantil Historia Económica Mundial Introducción a la Microeconomía Matemáticas	Introducción a la Contabilidad Economía Mundial Introducción a la Estadística Económica Introducción a la Macroeconomía Sociología
Segundo curso	Análisis Económico para la Empresa Administración de la Producción Economía Española y de la Unión Europea Métodos Matemáticos para la Empresa	Contabilidad de Costes y Control de Gestión Dirección de Recursos Humanos Finanzas Empresariales Métodos Estadísticos para la Empresas
Tercer curso	Análisis de los Estados Financieros Dirección Comercial Diseño Organizativo Mercados e Instituciones Financieras Sistema Fiscal Español (I y II)	Dirección Estratégica Econometría Investigación de Mercados Inversiones Financieras
Cuarto curso (optativas)	Análisis competitivo de la Empresa Análisis Estadístico de Datos Análisis y Planificación Financiera Auditoría Ciencia Política* Contabilidad Directiva Comercio Exterior* Comunicación Comercial Derecho Administrativo* Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social Derecho Mercantil* Dirección Internacional Creación y Dirección de PYMES Prácticas Externas Trabajo Fin de grado	Distribución Comercial y Comercio Electrónico Economía de las Organizaciones Economía Industrial* Economía Laboral* Gestión de Riesgos Financieros Historia Económica y Social de España* Historia Empresarial de España Matemática Financiera Innovación y Dirección de la tecnología Planificación Fiscal Relaciones Económicas Internacionales Sociología del Trabajo y Relaciones Laborales* Seminarios de Economía y Empresa

Fuente: elaboración propia

Tabla n.2. Estructura del grado en Administración y dirección de empresas en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Oviedo.

La asignatura *Economía Española y de la Unión Europea* se imparte en el segundo año del Grado en Administración y Dirección de Empresas. Se trata de una asignatura no impartida previamente que surge de la fusión de *Estructura Económica de España* y *Economía de la Unión Europea* que se impartían en la Licenciatura en ADE. En este contexto, los profesores de la asignatura tenían un doble reto. por una parte, adaptar la asignatura al EEES y, por otra, integrar dos asignaturas en una, con una carga en términos de créditos, al menos un 25% inferior. A pesar de que, en la actualidad, no es posible impartir Economía española sin hacer referencia a la Unión Europea ni Economía europea sin referirse a España, la fusión en una sola asignatura no es sencilla, tanto por la reducción de créditos y horas lectivas, como por la dificultad para conseguir un equilibrio entre ambos componentes de la materia.

Previamente el alumno ha cursado *Economía Mundial* donde ha asentado los conocimientos básicos de instituciones y relaciones económicas internacionales. También ha cursado *Introducción a la Economía* desarrollando una base de mínimos de *Microeconomía* y *Macroeconomía*. Otras asignaturas de primero, como *Introducción a*

la Estadística, aportan las herramientas básicas para el análisis económico tales como índices de concentración, precios, comparación de datos en flujos y volúmenes, etc. Todos estos conocimientos previos se vuelven esenciales y sin ellos el alumno no está adecuadamente preparado para aprovechar la asignatura *Economía Española y de la Unión Europea*.

Análisis de la experiencia del primer año de impartición de Economía Española y de la Unión Europea

En este quinto apartado queremos presentar los resultados obtenidos tras el primer año de impartición de la asignatura *Economía Española y de la Unión Europea*. Los autores, como profesores de la asignatura, han recopilado los datos durante el curso y, con la colaboración de sus compañeros, han obtenido toda la información necesaria para llevar a cabo el análisis que se muestra a continuación. Así, se dispone de una base de datos en la que consta información sobre las notas obtenidas en la asignatura *Economía Mundial* de primer curso y *Economía Española y de la Unión Europea* de segundo curso, en el que caso de que los estudiantes se hayan matriculado de esta asignatura y se hayan presentado al examen. A continuación se realiza un análisis descriptivo de los resultados y un breve análisis estadístico basado en coeficientes de correlación.

Antes de exponer y valorar estos resultados, es preciso explicar la situación de partida. En primer lugar, la asignatura contaba con 359 alumnos matriculados repartidos en tres grupos (más uno bilingüe de menos de 20 alumnos). Esto supone que cada uno de los grupos de clases expositivas en español contaba con más de 100 alumnos y los de prácticas con más de 50 alumnos.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que la implantación progresiva de los estudios de grado ha hecho que un porcentaje relevante de estudiantes de las antiguas licenciaturas se hayan pasado a los nuevos grados (concretamente un 44,3%). El perfil de este grupo de estudiantes corresponde a alumnos con asignaturas pendientes de primer y segundo curso que no tenían superados los créditos necesarios para mantenerse en las licenciaturas o que han creído más conveniente adaptarse al grado. Nos encontramos, por tanto, con estudiantes con un menor rendimiento y probablemente con problemas de adaptación al nuevo paradigma de Bolonia después de pasar al menos dos años bajo el esquema pedagógico anterior.

En tercer lugar, gran parte de los estudiantes que pasaron a segundo habiendo empezado el grado el año anterior no tenían superadas las asignaturas básicas del primer curso, lo cual, sin duda ninguna, condiciona los resultados. Así, en torno a la mitad (un 45,4%) no habían superado *Economía Mundial* cuyas competencias son, a nuestro entender, necesarias para entender los contenidos de la asignatura que se cursa en segundo. De la misma forma, dos terceras partes no habían superado *Microeconomía* ni *Macroeconomía*^{vii}.

En este contexto, el trabajo del profesor implica atender varios retos a la vez. (i) la puesta en marcha del EEES; (ii) una nueva asignatura que resulta de fundir dos; (iii) grupos muy numerosos; (iv) estudiantes que no han adquirido las competencias de las asignaturas de primer curso y (v) un elevado porcentaje de repetidores.

Resultados de la evaluación

De los 359 matriculados en la asignatura, se presentaron a la primera convocatoria del examen un 78,3%. El porcentaje de aprobados sobre el total de presentados al examen asciende al 48%, por tanto, el total de aprobados sobre matriculados asciende a un 37,6%.

El porcentaje de no presentados fue ligeramente superior entre los alumnos que procedían de las licenciaturas (23,9% frente al 20%), al igual que el porcentaje de suspensos (55,3% frente al 49,3%). A continuación se tratará de cualificar estos resultados atendiendo a las partes en las que se ha dividido la evaluación del alumno. evaluación continua (40% de la evaluación total) y examen final (60% de la evaluación total).

Resultados de la evaluación continua

La evaluación continua se estructuró en tres tipos de pruebas.

- Actividad continua a lo largo del curso denominada como “análisis país” donde en grupos de trabajo reducidos, 3-4 alumnos, los estudiantes debían estudiar en profundidad un país de la Unión Europea aplicando el conjunto de conocimientos y habilidades que se estaban desarrollando en paralelo en la asignatura en su análisis. Estos grupos debían presentar el resultado de su trabajo en una exposición breve en el aula y con un informe de no más de 10 páginas. Se evaluaba la calidad del trabajo realizado pero también aspectos formales de presentación, redacción y organización del trabajo en grupo atendiendo al conjunto de habilidades y competencias propuestas en la guía docente de la asignatura. Esta prueba suponía el 37,5% de la nota de la evaluación continua.
- Lecturas asociadas a la asignatura. A lo largo del curso se proponían varias lecturas breves vinculadas a la materia impartida en las clases teóricas. Algunas de estas lecturas eran evaluadas en el aula mediante pruebas destinadas a valorar el grado de comprensión alcanzado en la lectura y el espíritu crítico del alumno. Estas pruebas, tres a lo largo del curso, suponían otro 37,5% de la nota de la evaluación continúa.
- Pruebas de seguimiento diario. Sin un esquema preconfigurado el profesor podía evaluar la actividad diaria del alumno mediante pequeñas actividades en el aula. A esta tercera parte de la evaluación le correspondía el 25% restante de la nota total de evaluación continúa.

El análisis de las calificaciones obtenidas en las diversas pruebas de la evaluación continua deja una conclusión bastante clara. las puntuaciones más elevadas se consiguieron en la respuesta a tareas relacionadas con lecturas de artículos, mientras que los resultados se resintieron en las preguntas que implicaban algún tipo de análisis gráfico (efectos de una unión aduanera en términos de precios y cantidades), cálculo de indicadores (cálculo de crecimiento económico o de variaciones de empleo) y en el análisis económico de cuadros y gráficos. Hay que señalar que las lecturas finalmente utilizadas no fueron especialmente complejas lo que lleva a considerar que, a pesar de la presión que implica una evaluación continua, el alumno no llevaba la asignatura

estudiada al día lo que, de manera general, dificultaba la obtención de buenos resultados en aquellas pruebas que exigían tener los conocimientos de la asignatura asimilados.

También en el “análisis de país”, prueba (i), se detectaron problemas. Esta prueba de seguimiento comenzó la primera semana de clase, en la que se dedicó una hora a explicar qué se pretendía y cuáles eran los pasos a seguir. La primera parte debía entregarse a mediados de noviembre y el trabajo completo al final del curso (diciembre). En la primera tutoría grupal, se mostró el funcionamiento de la página web de *Eurostat*, cómo descargarse los datos y cómo elaborar gráficos en hoja de cálculo, indicando la variable en cuestión, las unidades en que se mide y el periodo temporal a que se refiere. A lo largo del mes de octubre, se dedicó parte de varias clases prácticas a realizar un seguimiento de este trabajo, preguntando a los estudiantes sobre el desarrollo del mismo. Asimismo, las tutorías individuales estaban a disposición del alumnado. La entrega de la primera parte del trabajo se realizó en una tutoría grupal en la que cada grupo expuso los datos y la información de la que se disponía de manera que se indicaba si estaban correctos y, en caso de que no, se mostraba qué faltaba (variables clave) y cómo corregir los errores (elegir los indicadores más adecuados para mostrar crecimiento, variaciones o para realizar comparaciones). Los resultados alcanzados eran muy dispares habiendo grupos que realizaban un amplio esfuerzo frente a otros que llegaban con el trabajo muy poco desarrollado a este punto intermedio.

En la segunda parte de la tarea “análisis de país”, evaluada durante la última semana de clase, obtuvieron la máxima puntuación sólo 10 personas. A pesar de haber indicado expresamente –tanto en el enunciado de la prueba (disponible durante todo el cuatrimestre en el campus virtual) como verbalmente en clase– que se debían utilizar los manuales de referencia de esta y otras asignaturas, el número de alumnos que los citó como referencia no llegó a la veintena. Uno de los principales problemas fue el plagio de noticias, artículos y, en general, casi cualquier tipo de material encontrado en internet. En más de medio centenar de alumnos fueron identificadas prácticas de “copia-pegar” de información de materiales encontrados en la web, sin hacer ninguna referencia a las fuentes utilizadas. En otros casos, se citaba la fuente, pero se copiaba literalmente el contenido. Internet, google, las fuentes de información electrónicas, en general, ponen fácilmente, al alcance de todos, muchos datos. Lo que debería distinguir a un estudiante universitario es la capacidad de seleccionar información, leerla y elaborar un informe, bien redactado. En este sentido, asombra la actitud de algunos estudiantes que consideran el plagio una práctica totalmente aceptable y generalizada. Las bajas notas de esta práctica reflejaban que muchos estudiantes no habían adquirido las competencias relacionadas con la selección de datos y la elaboración de informes.

La sensación general compartida entre los profesores de la asignatura en relación con el 40% de la nota obtenible en la evaluación continua es que algunos alumnos se convirtieron en “buscadores de puntos” con el mínimo esfuerzo^{viii}. Asumen que la asistencia es suficiente para obtener la calificación, más allá de que la prueba realizada esté correcta o no.

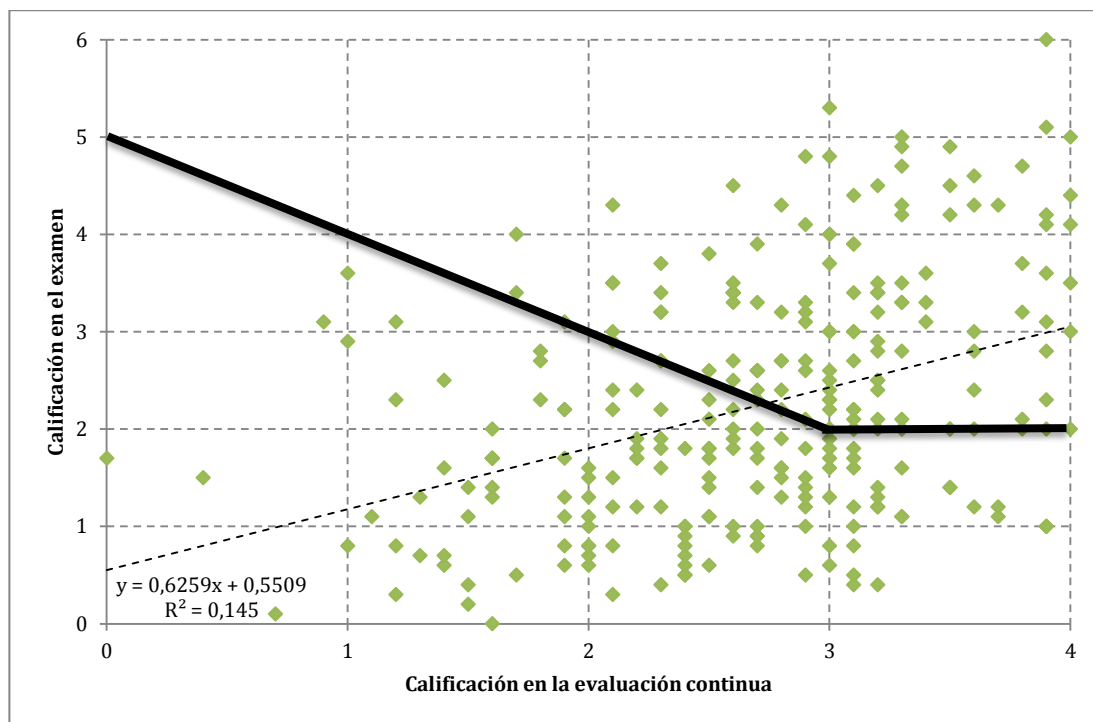
Resultados del examen final

La evaluación continua se completa con un examen final de todos los contenidos teóricos de la asignatura. Dicho examen, que supone el 60% restante de la nota, se divide en tres tipos de preguntas. (i) preguntas tipo test, (ii) preguntas de desarrollo breve y (iii) preguntas de desarrollo más amplio. Cada parte computa una tercera parte del total de la nota. Se espera y califica que el alumno, además de demostrar los conocimientos desarrollados en el curso, sepa estructurarlos, relacionarlos y utilizarlos lo que se evalúa a través del tipo de preguntas de desarrollo, breve o amplio, que se realizan.

Los resultados del examen pusieron de manifiesto que una mayoría de estudiantes no habían adquirido las competencias relacionadas con la capacidad para redactar de forma entendible, para utilizar el análisis económico y la asimilación de conceptos clave. Incluso en el caso de los alumnos que aprobaron el examen, las respuestas en las preguntas de desarrollo pudieron ser claramente mejorables. En general, un área en la que subsisten carencias formativas importantes entre gran parte del alumnado es en la capacidad individual de redacción de ensayos basados en una revisión de la literatura de forma estructurada y crítica.

La relación entre las calificaciones de la evaluación continua y del examen

La calificación media de la evaluación continua asciende a 2,6 puntos sobre 4. En el Gráfico 1 se muestra la distribución para cada estudiante de las calificaciones de evaluación continua y examen. La línea de trazo grueso marca la frontera entre el aprobado (parte superior) y el suspenso (parte inferior)^{ix}.



Fuente. elaboración propia

Gráfico n.1. Relación entre las calificaciones de la evaluación continua y del examen

Se puede observar que la relación entre ambas variables es positiva (con una correlación de 0,410), pero no deja de sorprender que haya un elevado número de estudiantes que teniendo más de dos puntos en la evaluación continua no lleguen a la misma calificación en el examen (95 casos). Probablemente el supuesto de partida es que si un alumno tiene una calificación elevada en la evaluación continua se debe a que ha adquirido las competencias de la asignatura, algunas de las cuales también son necesarias para el examen, por lo que se podría esperar una nota elevada en el mismo. En cambio, en los casos señalados –que suponen una tercera parte del total– no han llegado al mínimo exigido en el examen para que se pueda considerar la asignatura superada. Podemos aventurar que son éstos los aprendices estratégicos, los que buscan puntos con un interés basado únicamente en reducir el estudio asociado al examen al mínimo posible. Los riesgos son evidentes y, en muchos casos, termina en un mal resultado. Asimismo, probablemente algunas de las pruebas de evaluación continua no tenían el diseño adecuado para distinguir entre los alumnos que habían conseguido las competencias evaluadas y las que no.

También parece evidente que con menos de dos puntos en las pruebas de evaluación continua resulta muy complicado superar la asignatura. En el gráfico se aprecia que en este grupo de estudiantes (53 personas) únicamente consiguieron más de tres puntos en el examen 6, lo que supone un 11,3%. Es decir, una buena calificación de la evaluación continua resulta un condición necesaria para aprobar pero, a la vista de los resultados previos, no suficiente.

La relación con los resultados de la asignatura *Economía Mundial* en primer curso

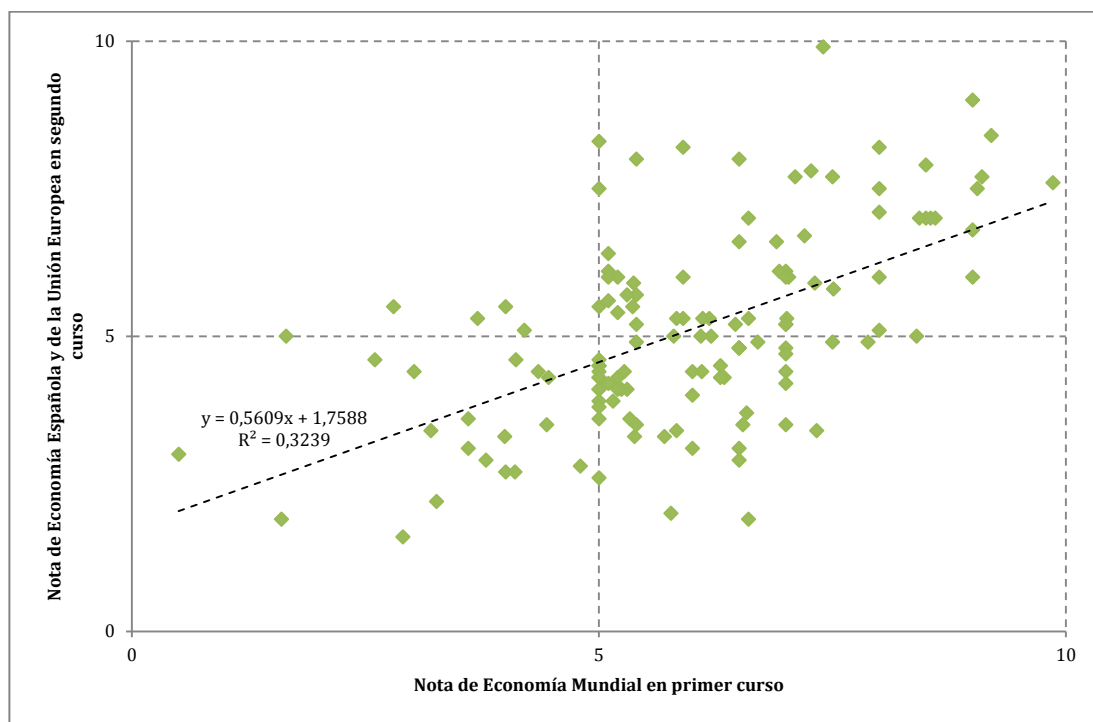
Como se mencionaba previamente, en torno a la mitad de los estudiantes matriculados procedentes del primer curso del grado no habían superado la asignatura *Economía Mundial*. A continuación, trataremos de ver en qué medida esta circunstancia puede haber influido en los resultados de segundo curso. La correlación entre ambas variables es de 0,568 (significativa al 1%).

En el Gráfico 2 se muestra la relación entre las calificaciones obtenidas en la asignatura *Economía Mundial*, de primer curso, y la *Economía Española y de la Unión Europea*, ambas impartidas por el profesorado del Departamento de Economía Aplicada. En primer lugar, obtenemos una relación positiva entre ambas variables que no nos puede sorprender dados los resultados sintetizados hasta ahora. La mayor parte de los estudiantes son conscientes de la relación entre asignaturas de forma que la concentración de puntos es superior en los cuadrantes de la derecha que en los de la izquierda; es decir, la mayor parte de los que se matriculan en *Economía Española y de la Unión Europea* han aprobado previamente *Economía Mundial*.

Por otra parte, podemos ver que apenas hay observaciones en el cuadrante superior izquierdo, es decir, sólo 5 personas aprobaron *Economía Española y de la Unión Europea* teniendo suspensa *Economía Mundial*. Este tipo de resultados remarca la importancia de la consideración de ciertas asignaturas como ‘básicas’.

Un porcentaje relevante de observaciones se sitúan en el cuadrante superior derecho; son estudiantes que han aprobado las dos asignaturas objeto de análisis.

Quizá lo más preocupante sea que también hay muchas observaciones en el cuadrante inferior derecho (personas que aprobaron *Economía Mundial*, pero han suspendido *Economía Española y de la Unión Europea*). Para estos estudiantes tendríamos que ver, por una parte, quienes tienen pendientes de primer curso otras asignaturas (como *Microeconomía*, *Macroeconomía* o *Estadística*) y, por otra parte, cuáles han sido las dificultades que se han encontrado a lo largo del curso.



Fuente. elaboración propia

Gráfico n.2. Relación entre las calificaciones de primer y segundo curso

Los resultados de este curso ponen de manifiesto que es ineludible una reflexión y tomar medidas para que haya una mayor comunicación entre el profesorado y, sobre todo, para que el alumnado sea consciente de que las competencias y habilidades a adquirir en cursos superiores no son independientes de los previos sino necesarias para superar con éxito cada año académico. En caso contrario, llegaremos al seguimiento de trayectorias caóticas en las que los estudiantes están en tercer o cuarto curso con asignaturas pendientes de primero.

Conclusiones y recomendaciones

La puesta en marcha del EEES ha coincidido con una crisis económica que ha reducido los recursos con los que cuentan las universidades, lo que ha modificado el contexto con el que esperábamos se implementara el proceso de Bolonia. En el caso que nos ocupa, este primer año de la asignatura *Economía Española y de la Unión Europea* ha tenido resultados que podemos calificar como malos y que resultan muy similares a los descritos por Florido et al. (2011). “efecto llamada” para los estudiantes de las

antiguas licenciaturas y un elevado porcentaje de suspensos en la primera convocatoria. Del sencillo análisis que hemos realizado en este trabajo se deducen algunas conclusiones y recomendaciones interesantes que resumimos brevemente en esta sección final.

En primer lugar, es fundamental que los estudiantes lleguen bien preparados a la Universidad. Una queja habitual es que el nivel de partida de los alumnos de primero es inferior al de promociones anteriores, motivado por un menor rendimiento en primaria, secundaria y bachiller, sobre todo en la especialidad de ciencias sociales. Los resultados de los grados no pueden entenderse sin hacer una referencia al “input”, es decir, a los estudiantes que los cursan. Sin duda alguna, como hemos visto previamente, la variable que tiene una mayor influencia en los resultados académicos es su trayectoria académica previa. Por supuesto, también influyen otras variables (género, elección de los estudios, hábitos de estudio, familia,...), pero el rendimiento previo es el mejor predictor de los resultados en la universidad. Podemos, por tanto, preguntarnos si los estudiantes de nuevo ingreso en la actualidad son iguales a los de años anteriores y, probablemente, la respuesta sea que no. Aun asumiendo que las cohortes sean iguales –en términos de rendimiento en el bachiller– un mayor número de estudiantes en la universidad lleva a que su nivel medio disminuya. Por tanto, en la medida en que el número de estudiantes que ingresan en la universidad ha crecido, su nivel medio en términos de nota de acceso se ha reducido, lo que puede traer como consecuencia un aumento del tiempo de graduación (Rodríguez et al., 2004; Lassibille y Navarro Gómez, 2009). Además, en la medida en que los estudios de Economía y Empresa no tienen un componente vocacional, probablemente tenemos un mayor porcentaje de alumnos desmotivados. Por todo esto, quizá sería conveniente tener algún requisito mínimo de nota en las asignaturas de Bachiller más relacionadas con los estudios, como son Economía y Matemáticas.

En segundo lugar, sería necesaria una mayor coordinación a nivel inter e intra-departamental, para que los estudiantes fueran conscientes de que las competencias adquiridas en las asignaturas de primer año son necesarias en las de segundo año y, así, sucesivamente. Deberíamos ser capaces de mostrar a los alumnos la lógica del plan de estudios y exponer claramente los contenidos de las guías docentes de las asignaturas, tratando de fomentar una mayor conexión y colaboración entre asignaturas. Así, los estudiantes podrían tener una visión más clara de cuáles son las competencias que consiguen de forma global. En este sentido, la orientación académica al alumnado en el momento de entrada a la Universidad y durante los primeros años se constituye como un elemento relevante que puede favorecer el éxito académico.

En tercer lugar, deberíamos ser capaces de trasladar a nuestros alumnos cuál es el objetivo de la evaluación continua, evitando que acaben realizando un aprendizaje estratégico con un único fin vinculado a obtener puntos^x. En este sentido, debe fomentarse la presencialidad, no como forma de obtener puntos de evaluación continua, sino mostrando que la asistencia en clase -activa y participativa- favorece el aprendizaje. Quizá el mayor reto al que nos enfrentamos como profesores –y probablemente, para el que estamos menos preparados– sea el de motivar a los estudiantes. Así, el trabajo en equipo entre los profesores es necesario para compartir

experiencias que tengan buenos resultados y tratar de determinar qué métodos docentes consiguen un mejor resultado en términos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Albalate, D., Fageda, X. & Perdiguero, J. (2011). Éxito académico, características personales y proceso de Bolonia: una aplicación econométrica. *Revista d'Innovació Docent Universitaria*, 3, 11–25. doi: 10.1344/105.000001655.
- Anderson, G., Benjamin, D. & Fuss, M.A. (1994). The determinants of success in university introductory Economics courses. *The Journal of Economic Education*, 25(2), 99–119.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bartual Figueras, T. & Poblet Farrés, M.C. (2009). Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(3), 172–181.
- Belvis Pons, E., Moreno Andrés, M.V. & Ferrer Julià, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61–92.
- Cappellari, L., Lucifora, C. & Pozzoli, D. (2012). Determinants of grades in Maths for students in Economics. *Education Economics*, 20(1), 1–17. doi:10.1080/09645291003718340.
- Comisión Europea (2005). *Movilizar el capital intelectual de Europa. Crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Comunicación de la Comisión COM(2005) 152 final.
- Comunicado de Praga (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Conference of European Ministers in charge of Higher Education.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. 23 y 24 de marzo de 2000.
- Consejo de Universidades (1994). *Informe final sobre el Programa Experimental de Evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid. Consejo de Universidades.
- CRUE (2011). *La Universidad española en cifras*. Madrid, Descargado de <http://www.crue.org/Publicaciones/UEC.html> [Consultado el 10 de diciembre de 2012]
- Deane, P. (1989). *El estado y el sistema económico. Introducción a la historia de la economía política*. Barcelona: Critica.
- De Miguel, M. & Arias, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353–377.

- Dolado, J.J. (2010). Disfunciones en el sistema universitario español: diagnóstico y propuestas de reforma, en Peña, D. (Ed.), *Propuestas para la reforma de la Universidad Española* (pp. 13–26). Madrid: Fundación Alternativas.
- Dolado, J.J. & Morales, E. (2009). Which factors determine academic performance of freshers in economics? Some Spanish Evidence. *Investigaciones Económicas*, XXXIII (2), 179–210.
- Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Oviedo (2012). Curso 2010-2011 Indicadores de rendimiento. <http://econo.uniovi.es/web/ecoemp/informes> [Consultado el 10 de diciembre de 2012].
- Florido, C., Jiménez, J.L. & Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, 354, 629–656.
- Florido, C., Jiménez, J.L. & Perdiguero, J. (2012). Cómo (no) adaptar una asignatura al EEES. Lecciones desde la experiencia comparada en España. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 10, 24–48.
- Herrera García, M.E., Nieto Martín, S., Rodríguez Conde, M.J. & Sánchez Gómez, M.C. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 413–421.
- Herrero, I. & Algarrada, I. (2010). Is the new ECTS system better than the traditional one? An application to the ECTS pilot project at the University Pablo de Olavide. *European Journal of Operational Research*, 204, 164–172. doi:10.1016/j.ejor.2009.10.006
- Lassibille, G. & Navarro Gómez, M.L. (2009). El tiempo de graduación y sus determinantes en la Universidad. *Papeles de Economía Española*, 119, 142–155.
- Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, del 21 de diciembre del 2001. (BOE de 24 de diciembre de 2001).
- Lorences, J., Felgueroso, F. & García, M. (2005). *Empleabilidad de los titulados de la Universidad de Oviedo*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias.
- Marcenaro, O.D. & Navarro, L. (2007). El éxito en la Universidad: una aproximación cuantílica. *Revista de Economía Aplicada*, XV, 44, 5–39.
- Marín, S., Renart, M.A. & Palacios, M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: estudio empírico sobre los nuevos títulos de grado y la profesión de economista. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, XXXVII, 139, 541–587.
- Morín, E. (2002). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE de 22 de enero de 2004).
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. (BOE de 25 de enero de 2005).

- Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. (BOE de 20 de diciembre de 2005).
- Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – Universidad. *Revista de Educación*, 334, 391–414.
- Tejedor, F.J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5–32.
- Tejedor, F.J. & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y los alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443–473.
- Tejerina, F. (2003). El profesorado universitario y el reto de la calidad, *Profesorado Universitario. preparación, formación y acceso a plantillas*. Santander: Servicio de Publicaciones de la UIMP.

Notas

- ⁱ Probablemente una de las razones de la falta de estudios es la escasez de bases de datos adecuadas para llevar a cabo este tipo de análisis de forma sistemática.
- ⁱⁱ La ANECA y la mayoría de las universidades españolas publican con cierta periodicidad este tipo de informes en su página web. En el caso de la Universidad de Oviedo, podemos destacar el estudio dirigido por el profesor Lorences “La empleabilidad de los titulados de la Universidad de Oviedo”. Sin embargo, también podemos señalar la falta de estudios sistemáticos. En muchos casos, la iniciativa corresponde a las facultades, lo que lleva a que no haya comparabilidad entre las mismas o entre universidades.
- ⁱⁱⁱ Recientemente, el género empieza a ser otra de las variables que influye en el abandono. las mujeres obtienen mejores resultados que parecen relacionarse con una mejor preparación en primaria y secundaria y con mayores expectativas respecto a la trayectoria escolar y profesional futura.
- ^{iv} Se pone como ejemplo el caso de los estudios de salud, que tienen los estudiantes más brillantes y más motivados del bachillerato y que obtienen un rendimiento académico un 19,24% superior a la media del sistema.
- ^v A nivel internacional, la relevancia de las matemáticas para explicar el éxito en los estudios de Economía ha sido analizada por Anderson *et al.* (1994) o, recientemente, Cappellari *et al.* (2012). La evidencia parece respaldar una fuerte asociación entre ambas materias.
- ^{vi} En una versión previa del trabajo (2008), los autores situaban dicha cifra en 20 estudiantes por grupo.
- ^{vii} Según los Indicadores de Rendimiento Académico de la Facultad de Economía y Empresa, el porcentaje de aprobados sobre el número de matriculados en el curso 2010-2011 fue: 53,3% en *Economía Mundial*; 32,9% en *Introducción a la Macroeconomía*; 24% en *Introducción a la Microeconomía*; 25,6% en *Introducción a la Estadística Económica*. El porcentaje más elevado se registra en *Historia Económica Mundial* con un 74,1%. (Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Oviedo, 2012).
- ^{viii} Bain (2005) en su estudio de lo que hacen los “mejores profesores universitarios” señala que en las evaluaciones no se trata de sumar puntos como una “caja registradora” sino de informar al estudiante de qué le falta por aprender para superar la materia.
- ^{ix} Hay que tener en cuenta que se requería una nota mínima de 2 puntos en el examen para aprobar la asignatura.
- ^x Este tipo de estudiantes vincula la realización de cualquier tarea a una “remuneración”, de forma que considera que los ejercicios, lecturas,... que no dan lugar a “puntos” no tienen ninguna utilidad.

Artículo concluido el 10 de diciembre de 2012.

Cita del artículo:

Cueto, B.; Rubiera-Morollón, F. (2013). El éxito académico en la adaptación de la asignatura Economía Española y Europea al EEES. Reflexiones a partir de la experiencia en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Oviedo. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (2) Mayo-Agosto. pp. 263-285. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de la autora y autor



Begoña Cueto

Universidad de Oviedo

Departamento de Economía Aplicada

Mail: bcueto@uniovi.es

Profesora Titular de Economía Aplicada en la Universidad de Oviedo. Doctora por la Universidad de Oviedo en Economía Aplicada. Forma parte del grupo de investigación Laboratorio de Análisis Económico Regional de la Universidad de Oviedo - REGIOlab. Su investigación esta centrada en el campo de la Economía Laboral, con un especial interés en la evaluación de políticas de mercado de trabajo -especialmente las relacionadas con la formación- y el autoempleo. Ha publicado más de una veintena de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales con evaluación y participado en varios proyectos de innovación docente.



Fernando Rubiera Morollón

Universidad de Oviedo

Departamento de Economía Aplicada

Mail: frubiera@uniovi.es

Web: <http://www.unioviedo.es/frubiera>

Profesor Titular de Economía Aplicada en la Universidad de Oviedo. Profesor Invitado del Centro de Urbanización, Cultura y Sociedad del Instituto Nacional de Investigación (INRS) de Montreal (Canadá). Doctor por la Universidad de Oviedo en Economía Aplicada. Desde su fundación es coordinador del Laboratorio de Análisis Económico Regional de la Universidad de Oviedo - REGIOlab. Su investigación esta centrada en el campo de la Economía Regional y Urbana con más de medio centenar de publicaciones: más de una veintena de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales con evaluación, varios libros, capítulos de libro... Ha participado en varios proyectos de innovación docente y elaboración de materiales docentes.