

ADAPTACIÓN DE ASIGNATURAS DE MARKETING AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LA PERCEPCIÓN Y SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

ISABEL CARRERO Y CARMEN VALOR ¹

Fecha de recepción: junio de 2010

Fecha de aceptación y versión definitiva: noviembre de 2010

RESUMEN: La implantación de los cambios que conlleva el Espacio Europeo de Educación Superior está produciendo algunos conflictos, en especial por el descontento de los alumnos, que temen que su situación empeore con este nuevo sistema. En este contexto, resulta de gran interés revisar propuestas de nuevas metodologías docentes, así como estudiar su eficacia y la percepción de los alumnos ante estos cambios. El trabajo que aquí se presenta, pionero en su área, es de gran utilidad ya que cumple estos dos objetivos. Por un lado, describe el proceso de adaptación de una asignatura del área de marketing. Por otro lado, este trabajo da un paso más al evaluar empíricamente la percepción y la satisfacción de los alumnos ante estas nuevas metodologías centradas en el aprendizaje, mediante un estudio comparado y longitudinal tipo panel, entre un grupo con metodología propia de Espacio Europeo (grupo experimental) y otro grupo con metodología tradicional (grupo control); ambos cursaban la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas.

Los estudiantes del grupo experimental dedican el mismo tiempo a la asignatura, se orientan más al trabajo práctico y tienen una satisfacción similar con la asignatura, pese a considerarla más difícil que el grupo de control. Los alumnos se adaptan sin problemas a las propuestas docentes, adecuando su dedicación a aquellas herramientas que le resultan más útiles de cara a su aprendizaje. Este trabajo ofrece, pues, dos aportaciones al corpus teórico existente. Las iniciativas docentes implantadas pueden ser aplicadas a cualquier otra disciplina en un proceso de adaptación a las exigencias de Bolonia. Los resultados de este estudio refutan los temores y críticas más recurrentes al nuevo sistema: peores resultados académicos, exigencia de una excesiva dedicación por parte del alumnado, su reticencia ante los nuevos sistemas centrados en el aprendizaje autónomo.

PALABRAS CLAVE: Convergencia de sistemas educativos, Innovación pedagógica, Métodos de enseñanza, Evaluación continua, Ciencias sociales, Universidad.

¹ Departamento de Marketing, Universidad Pontificia Comillas. E-mail: icarrero@upcomillas.es y también cvalor@upcomillas.es

Adapting marketing courses to European High Education area: A comparative study of students' perception and satisfaction

ABSTRACT: The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) is causing some conflicts, especially due to the students' discontent; they fear that their situation will be worse in this new environment. In this context, it is interesting to identify new methodologies but also to study their efficacy and scan the students' opinion on these changes. Little is known about the students' evaluation of these methodologies. This paper attempts to make a valuable contribution, since it is oriented towards these two objectives. On the one hand, it describes the process of adapting a marketing unit to Bologna dictates. On the other hand, this paper goes a step further since it tests students' perception and satisfaction with these learning-based methodologies, using a comparative and longitudinal study of two groups of students enrolled in BSc Business (with and without EHEA teaching methods).

Students in the EHEA group devote the same amount of time to the unit, are more oriented toward learning-by-doing methodologies and evidence a similar satisfaction with the course, even when they believe it is more difficult. Students adapt easily, linking their dedication to the tools they perceive as more effective. This paper makes two contributions. First, the adaptation used for this marketing course could be mirrored by other disciplines in process of adaptation to EHEA dictates. Second, the results do not support the most common criticisms to the EHEA: it will lead to worse academic results; it will demand excessive time-dedication on the students' side; students will resist autonomous learning systems.

KEY WORDS: Convergence of education systems, Teaching method, Continuous assessment, Educational innovation, Social sciences, University.

1. LA ADAPTACIÓN AL EEES: NUEVOS RETOS EN METODOLOGÍA DOCENTE

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un ámbito de organización educativo que tiene como punto de partida la Declaración de Bolonia (1999). Entre otros cambios, el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior, 1999) supone un cambio en el enfoque didáctico, desarrollando una enseñanza en la que el alumno sea el protagonista indiscutible de su propio aprendizaje. Es por ello que uno de los objetivos fijados (Real

Decreto 1393/2007, de 29 de octubre) sea el de impulsar un cambio en las metodologías dirigido a mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante. Así, la adaptación al EEES (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) supone una oportunidad a la hora de mejorar los procedimientos en la enseñanza y en el aprendizaje, tratando de conseguir los objetivos fijados; entre otros, aproximar al estudiante al ejercicio profesional real para el cual se prepara e incrementar el nivel de satisfacción tanto de profesores como de estudiantes.

Sin embargo, el proceso de adaptación de la universidad española a los preceptos de Bolonia está encontrando algunos obstáculos más de los previstos. Manifestaciones y encierros de profesores, pero fundamentalmente de grupos de alumnos, se suceden en universidades de varias ciudades españolas. Las quejas más repetidas se refieren a la privatización y mercantilización de la universidad, a la profesionalización de los alumnos, a la mayor carga de trabajo o la obligatoriedad de la asistencia a clases.

Partiendo de este contexto, y conscientes de la oportunidad de una investigación a este respecto, este trabajo analiza la satisfacción de los alumnos que estudian bajo esta metodología, comparándola con alumnos de metodología tradicional. Este trabajo trata de arrojar un poco de luz a aquellos profesores que se ven obligados a transformar sus asignaturas a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior. Si bien aquí se presenta el ejemplo de una asignatura de marketing, muchas de los aspectos que aquí se tratan pueden resultar de utilidad a cualquier materia de cualquier carrera.

2. CONTEXTUALIZACIÓN: ADAPTACIÓN DE LA ASIGNATURA FUNDAMENTOS DE MARKETING

2.1. DETERMINANTES DE LA ADAPTACIÓN

El contexto en el que se enmarca la adaptación de la materia está determinado por tres frentes: el legal, el profesional y el docente marco.

Desde el punto de vista legal, tras analizar los documentos más relevantes que desarrollan la Declaración de Bolonia de 1999 para el ámbito universitario, en general, y en el ámbito de Ciencias Empresariales en particular (ANECA, 2005), se identificaron tres elementos clave del mandato EEES: orientación a *competencias profesionales* (frente a orientación a conceptos), *aprendizaje centrado en el alumno* (frente a aprendizaje centrado en el profesor) y *enseñanza orientada a la práctica* (frente enseñanza de claro enfoque teórico). Estos tres mandatos se van a concretar en la identificación de

competencias propias y transferibles objetivo de desarrollo en la asignatura, junto con la identificación de los niveles de dominio, así como la creación de procesos de evaluación y calificación de las mismas; la creación de materiales docentes para guiar el trabajo del alumno y la utilización de las TIC como vía fundamental de contacto con el mismo; la utilización de metodologías docentes que permitan una mayor transferencia de conocimientos teóricos a la práctica.

Además del legal, el mercado laboral debe ser un referente a la hora de diseñar cualquier asignatura (ANECA, 2005; Gallego *et al.*, 2007). En el área de marketing han sido varias las experiencias comunes entre la Universidad y la empresa, entre las que destacan los Proyectos Granada (2005) y León (2006).

Finalmente, es relevante conocer el contexto docente macro en el que se inserta la adaptación de esta asignatura. En el curso 2005-2006 comenzó la titulación de grado el primer grupo piloto de la Universidad Pontificia Comillas que cursaría sus estudios íntegramente en el espíritu y metodología Bolonia. Este proceso está coordinado por el Decanato y la Jefatura de Estudios. Entre los hechos clave del proceso destacan la formación impartida a profesores (tanto *ad hoc* como a través del Diploma de Formación de Profesorado Universitario, título propio de la Universidad Pontificia Comillas); las reuniones previas de formación y preparación en las que se intercambian experiencias y buenas prácticas; la elaboración de documentos estándar, que deben ser cumplimentados por los profesores (guías docentes, fichas de competencias, créditos ECTS, plan de trabajo) que actúan, en la práctica, como una guía para el cuerpo docente. Por último, ha sido importante la labor del coordinador de curso, como dinamizador del proceso y supervisor de la buena marcha del mismo.

2.2. ANTECEDENTES ESPECÍFICOS DE LA ADAPTACIÓN DE LA ASIGNATURA

Para la adaptación de la asignatura de Fundamentos de Marketing se tomó como fundamental tener como marco de referencia tanto las mejores prácticas realizadas en otras universidades como las opiniones que se pudieran obtener de los empleadores y de los perfiles profesionales que ellos demandan.

En primer lugar, para el diseño de la asignatura se consultaron los programas y prácticas de las Universidades de referencia en esta materia. En segundo lugar, el equipo docente acudió a la documentación de distintas experiencias universidad-empresa que había tenido lugar en el ámbito del marketing, que ya han sido mencionadas. Las conclusiones de estas reuniones permitieron identificar las habilidades y capacidades más valoradas en

el mercado laboral y las metodologías diferenciales que permiten el desarrollo de estas competencias.

Para completar este segundo marco de referencia del proyecto, se recurrió a la revisión de ofertas de trabajo del área de marketing, con el fin de identificar las competencias más demandadas por los profesionales.

2.3. PILARES DE LA ADAPTACIÓN

La adaptación de la asignatura ha pasado por tres elementos básicos: definición de competencias, metodologías docentes y sistema de evaluación y calificación.

Tras la revisión, se definieron las competencias que se creyeron convenientes desarrollar a partir de la asignatura Fundamentos de Marketing. Este paso fue imprescindible para decidir la metodología docente más adecuada para capacitar al alumno.

Se distinguió entre competencias propias de la asignatura y transferibles (mencionadas por el mundo laboral). Dentro de éstas, análisis, síntesis, gestión de fuentes de información, comunicación oral y escrita, y pensamiento crítico, son consideradas competencias clave o básicas, y se trabajan de forma continua en el curso. Si no se adquieren en un nivel de dominio suficiente, no se puede superar la asignatura.

En cuanto a la metodología, antes de explicar cómo se ha llevado a cabo, es preciso explicar la metodología con la que se impartía esta asignatura y que todavía afecta a alumnos de otras titulaciones en las que se cursa². Dos tercios del tiempo del aula se dedicaban a la explicación de los conceptos teóricos de la asignatura a través de clases magistrales en las que el profesor era el protagonista absoluto. Una de cada tres horas se utilizaba para poner en común trabajos individuales que se proponían a los alumnos para profundizar en contenidos básicos de la asignatura y en los que se exigía también el manejo de fuentes de información, comunicación escrita, ciertas capacidades de análisis y síntesis. Estos trabajos se realizaban fuera del aula. Generalmente estas clases se aprovechaban para trabajar en grupo y para poner en común los trabajos, desarrollando así competencias como trabajo en equipo o comunicación oral y escrita, pero se trabajaba de forma poco estructurada.

En cuanto a la metodología actual, para explicar los conceptos básicos se utilizan las *clases magistrales* en las que, de manera tradicional, se imparte a los alumnos la docencia correspondiente. La diferencia fundamental con el sistema clásico se encuentra en que los alumnos deben haber leído los mate-

² Caso de los alumnos del grupo de control de esta investigación.

riales previamente, ya que en clase sólo se completan ideas, se dan ejemplos y se resuelven dudas, siempre orientadas a los conceptos fundamentales de la materia. Especialmente, se dedica menos tiempo a determinados puntos del programa que pueden resultar más sencillos, haciendo especial hincapié en los puntos clave de cada tema. El equipo docente se puso de acuerdo previamente en cuales eran los conceptos clave (al alumno se le da un listado de los mismos, además de estar señalados en las transparencias).

Para conseguir la profundización de los conceptos básicos se utilizan tres herramientas distintas. En primer lugar la realización de *trabajos dirigidos* (TD) en grupos reducidos, en los que los alumnos en grupos de 5 ó 6 personas, con la previa preparación del trabajo a realizar, desarrollan sus ideas en el grupo y resuelven problemas. La segunda herramienta es la realización de *prácticas individuales* (PI), que los alumnos deben presentar en las fechas previstas y comunicadas al inicio del curso. Por último, se ponen a disposición del alumno en el *portal de recursos* materiales de estudio; se le ofrecen *tutorías* para resolver dudas y se facilitan *tests de evaluación* para que el alumno evalúe su propio rendimiento.

Finalmente, uno de los grandes cambios en la adaptación de la asignatura Fundamentos de Marketing a la metodología Bolonia se ha basado en el cambio de evaluación y calificación. Si bien es cierto que muchas de las competencias que se desarrollan en la actualidad, con la metodología antigua también se desarrollaban en los trabajos individuales y los grupos dentro del aula, no se hacía de una forma tan deliberada y, sobre todo, no se tenía en cuenta de una manera tan específica a la hora de la calificación.

Con la metodología tradicional el peso de la evaluación y calificación se centraba en la parte de las competencias propias. El examen de conocimientos representaba el 65% de la nota y el 35% restante correspondía a las prácticas individuales. Ese 35% estaba representado mayoritariamente por las prácticas que entregaban los alumnos para cuya calificación se valoraba primordialmente que demostraran el conocimiento de la teoría y supieran aplicarla a la práctica, pero no las competencias de carácter genérico que quedaban en segundo plano.

Sin embargo, en el grupo de EEES, los porcentajes de calificación se fijaron en función de los tiempos dedicados a cada tarea, y de la capacidad para medición de competencias propias y transferibles. Para los alumnos que realizan los trabajos dirigidos y las prácticas individuales durante el año, la nota final de junio estaría formada por pruebas (40%); trabajos dirigidos (35%) y prácticas individuales (25%).

Además, se introducen nuevas prácticas en materia de calificación en el grupo de EEES. Los alumnos de EEES reciben una calificación específica para cada competencia objeto de evaluación, tanto las propias como las transferibles. Para incentivar al alumno a que trabajara todas las competen-

cias se recurrió a carátulas de evaluación y para armonizar criterios entre el equipo docente rúbricas de corrección. La carátula es un documento que se anexa a cada trabajo y que indica las competencias objeto de calificación en el mismo, los criterios de calificación de cada práctica y el número de puntos máximo a otorgar. El reparto de puntos variaba en cada TD y PI, ya que cada tarea exigía poner en juego distintas competencias en distinto nivel. Este sistema, permite, además una evaluación desagregada de su desempeño en la asignatura.

La rúbrica de corrección es un documento preparado por el equipo que especifica las competencias objeto de calificación, los criterios de evaluación y los niveles de dominio. A cada nivel de dominio se le asigna una puntuación. Para la elaboración de las rúbricas se recurrió a libros de didáctica, conversaciones con profesionales y mejores prácticas de otras universidades.

En el grupo no EEES se otorgaba una única calificación (de 0 a 10). Quedaba al arbitrio del profesor del grupo explicar o justificar de forma más o menos detallada esa calificación.

La tabla siguiente resume las diferencias entre los dos grupos.

TABLA 1
DIFERENCIAS ENTRE GRUPO EEES Y GRUPO DE CONTROL

	<i>Grupo EEES</i>	<i>Grupo de control</i>
<i>Titulación</i>	Administración y Dirección de Empresas (E2).	Derecho + Administración y Dirección de Empresas (E3).
<i>Curso</i>	3.º	5.º
<i>Edad</i>	20	22
<i>Orientación a competencias</i>	Sí. 3.º año en proyecto de innovación docente EEES.	No.
<i>Metodología docente</i>	Clase magistral+Trabajo dirigido+Práctica Individual +Trabajo Autónomo.	Clase Magistral+Práctica individual con puesta en común en clase+Trabajo Autónomo.
<i>Magistrales (% de horas dedicadas)</i>	40%	66%
<i>Prácticas (% de horas dedicadas)</i>	60%	33%
<i>Composición de la evaluación</i>	0,4 Examen 0,35 TD+0,25 PI	0,66 Examen+0,34 Prácticas

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El objetivo de este trabajo es examinar la satisfacción de los alumnos con la metodología implantada, en relación con la metodología tradicional. En teoría, tal como se señalaba antes, las reformas en enfoque didáctico implantadas en el marco del EEES deben llevar a una mayor satisfacción del alumno (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Este trabajo trata de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación.

FIGURA 1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- PI1. ¿Qué metodología exige más tiempo de trabajo?*
- PI2. ¿A qué se dedica más tiempo en cada metodología?*
- PI3. ¿Qué herramientas se consideran más útiles de cara al aprendizaje en cada metodología?*
- PI4. ¿Qué reparto de la nota final se considera más justo en función del trabajo realizado en cada tipo de herramienta?*
- PI5. ¿Afecta el cambio metodológico a la percepción del alumno de la dificultad de la asignatura?*
- PI6. ¿Resulta más amena para el alumno la metodología nueva? ¿Les es más atractivo el trabajo?*
- PI7. ¿Qué reparto de la nota final se considera más justo en función del trabajo realizado en cada tipo de herramienta?*
- PI8. ¿Quiénes han obtenido mejores resultado en términos de calificación?*

Se hizo un diseño longitudinal del estudio, tomando como base la metodología tipo panel. El mismo alumno ha sido preguntado por su percepción del proceso y su resultado en tres ocasiones a lo largo del curso (el primer día de clase, a mediados de semestre y a finales de semestre, una vez conocidas las notas). Se identificaba a los alumnos con las cuatro últimas cifras del móvil, con el fin de preservar el anonimato. Como consecuencia, el tamaño muestral ha variado en cada periodo.

El instrumento básico de recogida de información ha sido el cuestionario auto-administrado. Los cuestionarios se entregaron el mismo día a todos los alumnos, tanto a los de EEES como a los del grupo de control. Se entregaron copias al principio de la clase y se les pidió que contestaran de

forma individual durante unos diez minutos. Las variables objeto de estudio se describen a continuación:

- *Descripción de la muestra.* Estas variables sólo se recogen en el primer cuestionario. Para describir la muestra se utilizó el tipo de grupo (EEES vs. control), el sexo, la edad y el número de asignaturas cursadas en el cuatrimestre. Además, se utilizó una escala *Likert* de siete posiciones para conocer sus hábitos de estudio y el tipo de motivación (intrínseca vs. extrínseca) de los alumnos.
- *Percepción de la asignatura.* Estas variables se mantuvieron en las tres oleadas. Se preguntó al conjunto de los alumnos por su percepción de la asignatura, mediante una escala de *Osgood* con cuatro adjetivos: utilidad, dificultad, entretenimiento y relevancia para el futuro profesional.
- *Dedicación a la asignatura.* Esta variable se fue transformando en las sucesivas oleadas del estudio. En el primer cuestionario se les preguntaba por las horas que estimaban le dedicarían a la asignatura a la semana. En el segundo y tercer cuestionario, además de las horas reales de dedicación, se les pedía que repartieran cien puntos entre los distintos elementos que componen la misma, en cada uno de los grupos (en EEES, clases magistrales, preparación de apuntes y materiales de estudio, estudio personal, preparación de trabajo dirigidos, preparación de prácticas individuales y tutorías; en el grupo de control, clases, preparación de apuntes y materiales de estudio, estudio personal, preparación de prácticas y tutorías).
- *Valoración de los distintos métodos.* Esta variable también se mantuvo en las tres oleadas. Se les pedía que valoraran en una escala de siete posiciones la contribución de los distintos métodos docentes a su aprendizaje. Además, se les preguntaba qué peso de cada parte en la nota final (distinguiendo entre examen y evaluación continua) les parecía adecuado.
- *Resultados.* En el primer y segundo cuestionario, se les preguntaba a los alumnos que nota esperaban sacar en la asignatura. Al final del curso, se tomó la nota de actas para comparar de manera objetivo los resultados efectivamente obtenidos.

TABLA 2
RESUMEN DE LA DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLES UTILIZADAS

Factor	Variables	Ola	Tipo de variable
<i>Descripción muestra</i>	Edad	1	Razón
	Sexo		Nominal
	Número de asignaturas		Razón
	Hábitos de estudio	1	Escala <i>Likert</i> de 7 posiciones.
	Motivación	1	Escala <i>Likert</i> de 7 posiciones.

(CONTINUACIÓN TABLA 2)

<i>Factor</i>	<i>Variables</i>	<i>Ola</i>	<i>Tipo de variable</i>
<i>Percepción previa de la asignatura</i>	Utilidad Relevancia para el futuro profesional.	1	Escala <i>Osgood</i> de 7 posiciones.
<i>Percepción de la asignatura</i>	Dificultad Entretención	1,2,3	Escala <i>Osgood</i> de 7 posiciones.
<i>Dedicación a la asignatura</i>	Horas de dedicación semanal Dedicación (% horas) a distintos elementos	1,2,3	Razón Razón
<i>Valoración de los distintos métodos</i>	Contribución de cada elemento al aprendizaje	1,2,3	Escala <i>Likert</i> de 7 posiciones
<i>Resultados esperados</i>	Nota esperada (nota obtenida y evaluación) Peso de cada parte en la calificación final	1, 3	Razón Razón

4. RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Del total de 330 alumnos matriculados en esta asignatura el número de respuestas en el primer periodo fue de 232 casos, de 156 en el segundo y de 126 en el tercero. El cuadro siguiente recoge la composición de la muestra en cada una de los periodos:

TABLA 3
COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

<i>GRUPO</i>	<i>OLA 1</i>	<i>OLA 2</i>	<i>OLA 3</i>
<i>Proyecto Piloto/grupo EEES</i>	132 57%	114 73%	92 74%
<i>Grupo de control</i>	100 43%	41 27%	33 26%

Cada grupo fue analizado con base en características demográficas, actitudinales y de comportamiento.

- *Características demográficas.* Los alumnos del grupo de control están en su penúltimo año de carrera y, en su gran mayoría, tienen 22 años. En cambio, los alumnos del EEES están todavía en el ecuador de la licenciatura y tienen, en media, 20 años. El grupo de control es más numeroso el colectivo masculino, mientras que en el grupo EEES la proporción es la contraria. Sin embargo, de manera global la muestra estaba formada mayoritariamente por mujeres (57% frente a 43%).
- *Características actitudinales.* Para detectar el patrón de los grupos de alumnos sobre la *motivación ante el trabajo* se les realizaron varias preguntas (*me preocupa sacar notas altas, me preocupa el aprendizaje, me gusta estudiar, la suerte influye más que lo que hayas estudiado*). No se detectaron diferencias significativas³ entre los dos grupos de alumnos, excepto que los alumnos EEES estaban más preocupados por sacar notas altas que los del grupo control, y los alumnos del grupo de control reconocían, en mayor medida, que les gusta estudiar. Con el objetivo de reconocer opiniones previas de la asignatura que pudieran modificar su desempeño o su actitud ante el trabajo, se les preguntó acerca de la relevancia percibida de cara al futuro profesional y de su utilidad. Los alumnos percibían que la asignatura es relevante para su futuro profesional (puntuación media de 5 sobre 7), sin observar diferencias entre los grupos. Los resultados del primer cuestionario mostraron que los alumnos percibían *a priori* la asignatura como útil con una valoración media cercana al 4,7. En este caso se observan diferencias significativas entre los dos grupos: los alumnos del grupo piloto percibían la asignatura como más útil con una valoración de más de dos 2,3 puntos superior respecto al grupo de control (5,65 frente a 3,36).
- *Características de comportamiento.* Por otro lado, para detectar sus *hábitos de estudio*, se les realizaron preguntas del tipo (*preparo con tiempo los exámenes, preparo con tiempo los exámenes difíciles, y llevo al día el trabajo de clase pero no leo o preparo los temas*). Los resultados confirmaban lo que se podría esperar ya que los alumnos de EEES tienden a llevar el trabajo al día que los del grupo control, ya que daban puntuaciones más altas a la afirmación *preparo con tiempo los exámenes*, y más baja a *llevo al día los trabajos, pero no leo o preparo los temas*.

³ Todas las diferencias identificadas como significativas lo son con un 95% de probabilidad (pvalue<0,05).

4.2. ¿QUÉ METODOLOGÍA EXIGE MÁS TIEMPO DE TRABAJO?

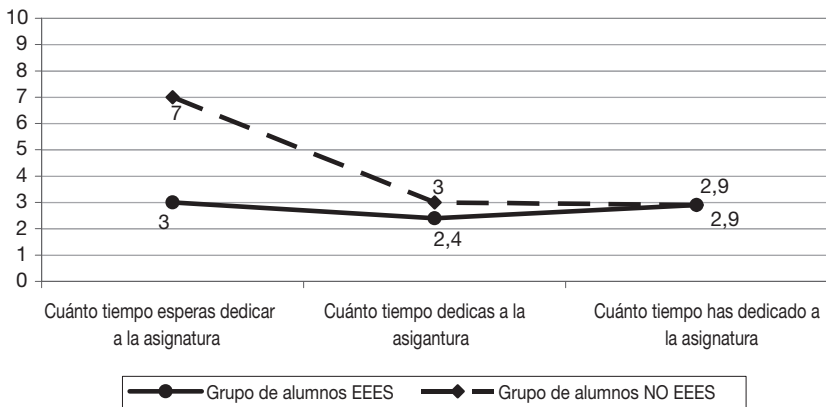
Los alumnos, en general, tenían como expectativa dedicar 4,82 horas semanales a la asignatura, siendo un 45% los que pensaban dedicarle entre 6 y 10 horas. Asimismo había diferencias estadísticamente significativas en función del grupo. Mientras los del grupo piloto esperaban dedicar en torno a 3 horas, los del grupo de control declaraban que le dedicarían 7 horas semanales.

Una vez tomado contacto con la asignatura, las puntuaciones en esta variable cambiaron significativamente y, como media, los alumnos decían dedicar 2,6 horas semanales. Se reduce radicalmente el esfuerzo en horas dedicado a la asignatura, pasando de 4,2 a 2,6 horas y ahora sólo un 3% de los alumnos dedican entre 6 y 7 horas semanales. Sin embargo, las diferencias se mantienen al analizar cada grupo por separado:

- El grupo EEES reduce su dedicación en algo más de media hora, aproximadamente, mientras que el grupo de control lo hace en 4 horas. Es, pues, este último grupo el que evidencia la bajada mayor en dedicación, debido a que la encuentren significativamente más fácil de lo que esperaban.
- Los alumnos del grupo EEES esperan dedicar en torno a 2,4 horas, mientras que los del grupo de control dicen dedicar 3 horas semanales.

En la tercera ola se invierte el patrón observado a mediados de semestre, siendo la dedicación media de la asignatura de los alumnos del grupo

FIGURA 2
EVOLUCIÓN DE LAS HORAS POR SEMANA
QUE SE DEDICAN A LA ASIGNATURA



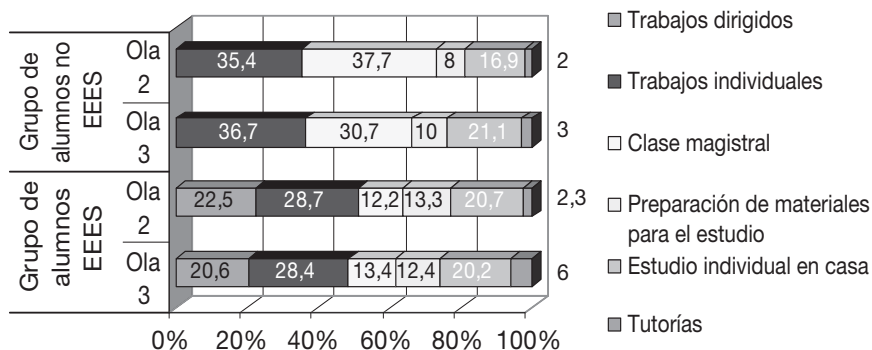
EEES de casi tres horas, mientras que los del grupo de control dicen dedicar 2,24 horas semanales, reduciéndose en un 34% su dedicación semanal a la asignatura. Sin embargo, de manera global, no se puede decir que se detecten diferencias muy significativas, ya que el trabajo de los alumnos difiere en poco más de media hora semanal. De hecho, las diferencias señaladas en el último periodo pueden ser causadas porque en el periodo de exámenes los alumnos del EEES tuvieron que dedicar un mayor tiempo al estudio, ya que su dedicación había sido inferior a lo largo del semestre. Este esfuerzo final pudo percibirse como una mayor dedicación global a la asignatura.

4.3. ¿A QUÉ TIPO DE HERRAMIENTAS DEDICAN MÁS TIEMPO?

Los alumnos del grupo de EEES dicen dedicar más tiempo a trabajos dirigidos (22% vs. 17%), a preparar materiales (13% vs. 8%) y a estudio personal (21% vs. 15%), que los del grupo de control. En cambio, los del grupo de control dedican más tiempo a asistir a magistrales (37% vs. 12%), sin que esta diferencia sea estadísticamente significativa.

En el tercer periodo los resultados no cambian de forma sensible. Los alumnos del EEES mantienen el mismo patrón de comportamiento, dedicando poco más del 50% de su tiempo a tareas de tipo práctico y la otra mitad a tareas relacionadas con el método de formación tradicional. Sin embargo, los alumnos del grupo de control, dedican dos tercios de su tiempo a acudir a clase, preparar materiales y estudiar y sólo un tercio a los trabajos prácticos.

FIGURA 3
PORCENTAJE DE TIEMPO QUE DEDICAN
A CADA METODOLOGÍA



4.4. ¿QUÉ HERRAMIENTAS SE CONSIDERAN MÁS ÚTILES DE CARA AL APRENDIZAJE EN CADA METODOLOGÍA?

Se obtienen diferencias significativas entre los dos grupos, debidas quizá a que los alumnos del EEES ya están familiarizados con algunas metodologías. Así, los trabajos individuales son más eficaces para el grupo EEES que para el grupo de control. Lo mismo cabe decir del estudio individual (medias de 5,57 y 4,29, respectivamente). Sin embargo, la clase magistral era más eficaz para el grupo de control que para el grupo EEES reafirmando de nuevo, la mayor aceptación de la metodología tradicional en el grupo de control.

Una vez se ha tomado contacto con la asignatura, hay diferencias significativas en la percepción de la eficacia, ya que se reduce la valoración de la eficacia de las clases magistrales (pasando de 4,2 a 3,7), de la preparación individual de materiales (de 4,7 a 4,3), del estudio individual (de 5,26 a 4,8) y de las tutorías (de 4,7 a 3,5).

Asimismo, se observan diferencias significativas entre los dos grupos respecto a las clases magistrales y el estudio personal. La clase magistral es más eficaz para el grupo de control que para el grupo piloto. Sin embargo, el estudio personal es más eficaz para el grupo EEES que para el grupo de control. Es significativa la reducción en el grupo de control de la valoración de la preparación de materiales de estudio (de 4,7 a 4) y de la asistencia a tutorías (de 5,1 a 3,5). En cambio, aumenta la valoración de los trabajos prácticos. Aunque la diferencia no es estadísticamente significativa para el grupo general, sí lo es para el grupo de control que pasa de otorgar una puntuación de 2,15 a 4,6. En el grupo EEES se ven diferencias estadísticamente significativas para todos los *ítemes* excepto para el hecho de tener varios profesores, cuya valoración no sufre cambios. En este subgrupo, se reduce la valoración de la eficacia de todas las metodologías docentes, tanto las de tipo práctico como las más teóricas o tradicionales.

Realizado el examen final y una vez que los alumnos conocieron sus calificaciones, se seguían valorando más los métodos docentes que implican un desarrollo práctico o aplicado de la teoría, aunque ahora se da más importancia a los trabajos en grupo que a los individuales. Se siguen observando diferencias significativas entre los dos grupos, esta vez respecto a las clases magistrales y las tutorías. La clase magistral es más eficaz para el grupo de control que para el grupo piloto. Sin embargo, la asistencia a tutorías es más eficaz para el grupo EEES que para el grupo de control.

FIGURA 4
EVOLUCIÓN DE LA PUNTUACIÓN OTORGADA A LA UTILIDAD DE
CADA METODOLOGÍA DOCENTE (0-7)

(MEDIA ARIMÉTICA)	<i>Grupo de alumnos EEES</i>			<i>Grupo de alumnos no EEES</i>		
	Ola 1	Ola 2	Ola 3	Ola 1	Ola 2	Ola 3
<i>Trabajos dirigidos</i> ⁴	5,6	5	5,1			
<i>Trabajos individuales</i>	5,3	5	4,8	4,5	5,1	5
<i>Clase magistral</i>	4	3,5	3,5	4,9	4,5	4,5
<i>Preparación de materiales para el estudio</i>	4,8	4,4	4,3	4,8	4,1	4,1
<i>Estudio individual en casa</i>	5,5	5	4,9	4,3	4,5	4,7
<i>Tutorías</i>	4,7	3,6	3,4	5,3	3,4	2,7
<i>Varios profesores vs. profesor individual</i> ⁵	4,2	3,9	3,7			

4.5. ¿QUÉ REPARTO DE LA NOTA FINAL SE CONSIDERA MÁS JUSTO EN FUNCIÓN DEL TRABAJO REALIZADO EN CADA TIPO DE HERRAMIENTA Y DE SU PERCEPCIÓN DE EFICACIA?

Para determinar la opinión que los alumnos tenían acerca del peso de cada parte de la asignatura en la calificación final (trabajo continuo y examen final) en el primer cuestionario se les pidió que dieran su opinión sobre qué porcentaje de la nota debía corresponder tanto al trabajo continuo como al examen final, en función del esfuerzo y rendimiento que otorgaban a cada parte.

Los alumnos del grupo piloto creían que el trabajo continuo debería ser más de la mitad de la nota de la asignatura (53%), proporción superior a

⁴ No se preguntaba a este respecto a los alumnos del grupo de control ya que ellos no utilizan esta metodología de trabajo.

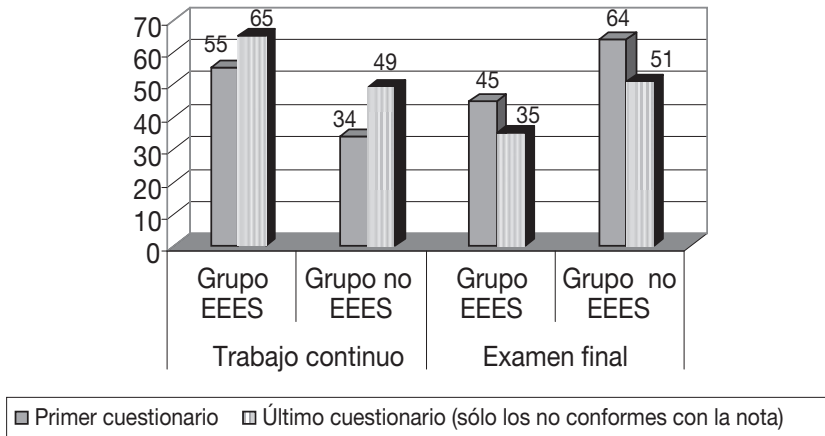
⁵ No se preguntaba a este respecto a los alumnos del grupo de control ya que ellos únicamente tienen un profesor asociado a la asignatura.

la que se le otorga en realidad. Sin embargo, el grupo de control le daba aproximadamente dos tercios de peso al examen (un 66%), cifra que coincide con la ponderación que se realiza en esa metodología.

Una vez terminado el cuatrimestre, se les pidió que evaluaran si el peso de cada parte había estado en consonancia con el trabajo realizado. La mayoría de los alumnos del EEES se mostraba de acuerdo con la afirmación y los que no lo estaban declaraban que el peso del examen debería haber sido de un 35% de nota, es decir, sólo un 5% menos de lo que representa ahora y un 20% menos de lo que opinaban al comienzo del curso. Esto permite afirmar que la proporción que se decidió por el equipo docente resultaba equitativa y justa en función de la opinión de los alumnos sobre el trabajo y esfuerzo que les supone cada parte de la asignatura.

De hecho, esta calificación parece mucho más adecuada sobre todo si se tiene en cuenta la opinión de los alumnos que mantienen el formato tradicional, de entre los que sólo el 26% estaba de acuerdo con el peso otorgado. Ellos consideraban que, en función del trabajo realizado durante el curso, el peso del examen sólo debería representar un 51%, es decir, un 15% menos de lo que recibe actualmente. La otra mitad de la nota debería representarla el trabajo continuo.

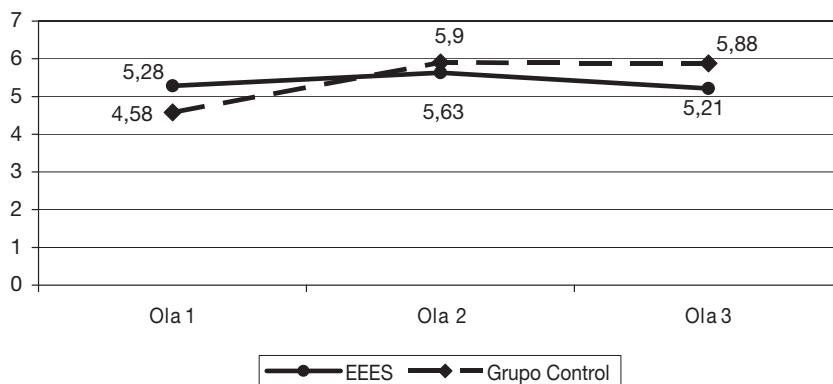
FIGURA 5
PORCENTAJE DE LA NOTA QUE DEBE
CORRESPONDER A CADA PARTE



4.6. ¿AFECTA EL CAMBIO METODOLÓGICO A LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO DE LA DIFICULTAD DE LA ASIGNATURA?

Uno de los objetivos que se planteaban en la investigación era conocer si la nueva metodología de trabajo hacía que los alumnos consideraran la asignatura más asequible o si, por el contrario, veían más difícil superarla con éxito. El gráfico refleja cómo, a lo largo del curso, los alumnos del grupo que mantiene la metodología tradicional consideran la asignatura bastante más asequible que los alumnos del EEES.

FIGURA 6
EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE FACILIDAD DE LA ASIGNATURA (0-7)



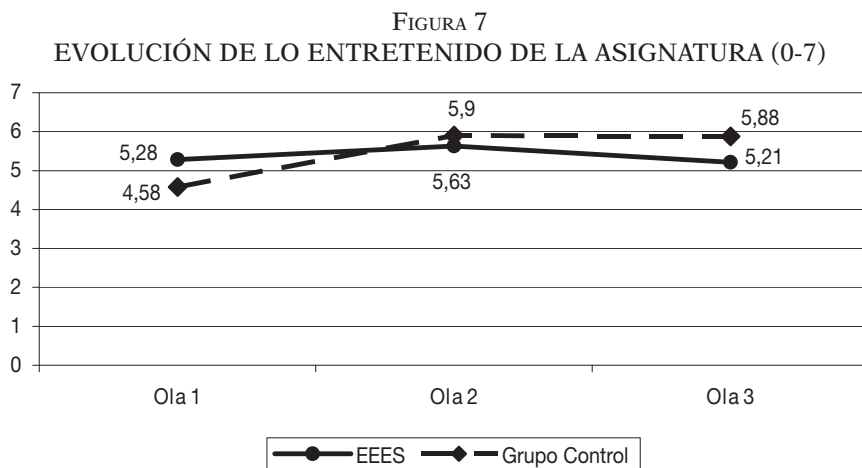
Los resultados del primer cuestionario mostraron que los alumnos percibían *a priori* la asignatura como fácil, en general, con una media de 4,8. Sin embargo, se detectaron diferencias significativas entre los dos grupos y la asignatura era vista como más fácil por el grupo EEES. En la segunda ola, se observa una modificación de las percepciones; los alumnos del grupo de control perciben ahora la asignatura como más fácil. En el último cuestionario se confirma esta tendencia. Una vez los alumnos conocían las notas finales tanto de la parte teórica como de la práctica, se hacen más significativas las diferencias entre los dos grupos; los del grupo EEES evalúan la asignatura con un punto más difícil que los alumnos de metodología tradicional.

4.7. ¿RESULTA MÁS AMENA PARA EL ALUMNO LA METODOLOGÍA NUEVA, LES ES MÁS ATRACTIVO EL TRABAJO?

Uno de los objetivos que tiene el EEES es que trata de implicar al alumno en su aprendizaje y hacer que se convierta en el protagonista del mismo, así como que se incremente su satisfacción en el trabajo. Para ello puede considerarse importante que los alumnos se muestren interesados con el contenido de la asignatura, dada la cantidad de horas semanales que tendrán que dedicarle a la misma. Cuando se preguntó a los alumnos acerca de su percepción *a priori* sobre la asignatura los alumnos del grupo EEES percibían la asignatura como más entretenida (media de 5,3) que los del grupo de control (media de 4,6), siendo ambas calificaciones bastante altas.

Una vez los alumnos habían tomado contacto con las dos metodologías de trabajo se aproximaron las percepciones de ambos grupos respecto a esta variable; incluso los alumnos del grupo de control la valoraron como más entretenida que los del Espacio Europeo.

Una vez terminó el cuatrimestre la opinión de los alumnos del grupo de control se mantiene sin cambios respecto al segundo cuestionario, con una percepción muy positiva de casi seis puntos sobre siete. Sin embargo, en el caso de los alumnos del proyecto piloto bajan su percepción de entretenimiento en cuatro décimas respecto al periodo anterior; quedando seis décimas por debajo del grupo de control y, por tanto, con las posiciones invertidas respecto al inicio del curso.



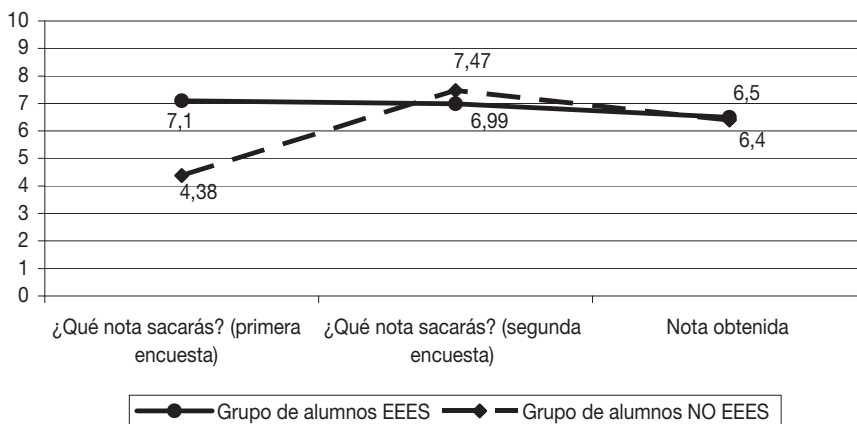
4.8. ¿QUIÉNES HAN OBTENIDO MEJORES RESULTADO EN TÉRMINOS DE CALIFICACIÓN?

Cuando se les preguntó por primera vez, los alumnos del grupo EEES esperaban sacar una nota media de 7,1; la expectativa del grupo de control era únicamente obtener un 4,58. Este dato no resulta raro si se tiene en cuenta que hay una correlación negativa y significativa (coeficiente de correlación de *Pearson* del $-0,546$) entre el número de asignaturas cursadas y la nota esperada. Los alumnos del grupo de control cursan, de media, dos asignaturas más y, en consecuencia, esperan menores resultados. También se observa una correlación negativa y significativa (con una probabilidad del 99%) entre las horas dedicadas y la nota esperada.

En la segunda ola, hay diferencias significativas respecto al periodo anterior; el grupo de control aumenta su nota media esperada en 3 puntos, pasando de 4,5 a 7,3. Ya no se observan diferencias estadísticamente significativas en función del grupo. Los alumnos del grupo EEES esperan sacar una nota media de 6,9, mientras que los del grupo de control esperan obtener un 7,1. Por último, ya no se observa una correlación negativa y significativa entre las horas dedicadas y la nota esperada.

En la última ola se tomó con referencia la nota final de actas como prueba objetiva de la calificación final de los alumnos. En el caso de los alumnos de EEES obtuvieron un 5,5 de media en el examen y casi un 7 en la parte práctica. Los alumnos del grupo de control, obtuvieron un 6,3 en el examen y un 6,6 en las prácticas. Sin embargo, tomando en cuenta los pesos de cada

FIGURA 8
EVOLUCIÓN DE LA NOTA ESPERADA Y OBTENIDA (0-10)



parte en la calificación se observa que hay una congruencia total en las notas de los alumnos, siendo éstas de 6,5 en el caso del grupo EEES y de 6,4 en los de mitología tradicional.

Diferenciando entre grupos, se observa una mayor consistencia en los resultados esperados entre los alumnos del EEES que en los de grupo de control. En el grupo EEES, la nota obtenida en el examen es casi 2 puntos inferior a la esperada (5,48 vs. 7,10), aunque la de prácticas es igual que la esperada. Sin embargo, los del grupo de control, mejoran la nota esperada a principio de curso (4,38) en más de 2 puntos en el examen y en la parte práctica (6,3 y 6,6 respectivamente), aunque es un punto inferior a la que esperaban a mitad de curso.

5. CONCLUSIONES

Resulta interesante comenzar hablando de la dedicación al trabajo, ya que ésta es la protagonista de las mayores críticas por parte de los alumnos, quienes consideran que el nuevo EEES va a exigirles un esfuerzo muy superior al que es necesario dedicar en la metodología tradicional. Sin embargo, los resultados de este trabajo no parecen indicar esto. De hecho, la dedicación de los alumnos del grupo de control y los del EEES es casi idéntica. En definitiva, si bien los alumnos del EEES pueden percibir que el esfuerzo que tienen que realizar es grande (y así lo transmiten al profesorado de manera informal) si se comparan objetivamente sus horas trabajo con las que declaran los alumnos del grupo de control, las diferencias son prácticamente mínimas. El cambio es, pues, más cualitativo que cuantitativo.

En relación a los hábitos de trabajo, *a priori* el grupo EEES parece más acostumbrado a trabajar diariamente en la preparación de prácticas y trabajos de la «evaluación continua». Además, los alumnos de EEES dedican más tiempo a la preparación y asistencia a las clases más prácticas, mientras que los de enseñanza convencional preparan materiales de estudio y asisten a clases magistrales. En términos porcentuales, se ve como los alumnos del EEES dedican poco más del 50% de su tiempo a tareas de tipo práctico y la otra mitad a tareas relacionadas con el método de formación tradicional. Sin embargo, los alumnos del grupo de control, dedican dos tercios de su tiempo a acudir a clase, preparar materiales y estudiar y sólo un tercio a los trabajos prácticos. Estos datos acerca de la dedicación de los alumnos permiten hacer dos reflexiones.

En primer lugar, el esfuerzo del alumno fuera del aula coincide con el porcentaje de tiempo de clase en aula que se dedica a cada tipo de tarea y

con el peso específico que tienen en la calificación la parte práctica y la teórica. Ello indica que el alumno, sea cual sea la metodología educativa que le afecte, es capaz de adaptarse a las herramientas de trabajo que se le propongan y tiene muy presente, a la hora de emplear su tiempo, la estructura de calificación.

En segundo lugar, el que los alumnos hayan expresado esta organización de su tiempo es una prueba de la equidad con la que se diseñó la estructura de la nota final por parte del equipo docente. Asimismo, también refleja que no se puede mantener la estructura de calificación clásica cuando se modifica la metodología.

Relacionando este apartado con el siguiente objetivo, se puede decir que esta dedicación del tiempo se ve justificada por las percepciones sobre eficacia de cada metodología. Es destacable que los alumnos que han tenido una experiencia previa en EEES *a priori* valoraban más las metodologías docentes basadas en el «aprender haciendo» que los alumnos sin esa experiencia, que creen más eficaces las clases tradicionales (magistrales). Sin embargo, cuando los alumnos de enseñanza tradicional experimentan las clases prácticas, las valoran más y le dan una mayor importancia en su aprendizaje. Con todo, el grupo «tradicional» le da una mayor importancia a las clases teóricas que el grupo de EEES.

Puede ser de utilidad para los profesores saber que la eficacia de una misma herramienta puede ser valorada de distinta manera en función del entorno metodológico en el que se encuentre. Así se ha demostrado en la clase magistral, que tiene una percepción significativamente mejor entre los alumnos de metodología tradicional (muy centrada en la clase magistral) que en los del EEES. Pero también sucede algo similar en el caso de otras técnicas de enseñanza como son las tutorías. Los alumnos que llevan desarrollando desde hace varios años la metodología Bolonia valoran la utilidad de las tutorías para su aprendizaje significativamente más que los alumnos que siguen una metodología tradicional. Dada la importancia que se le otorga a esta herramienta en el entorno del Espacio Europeo, quizás sea motivador para los profesores saber que los alumnos reconocen la eficacia de las tutorías.

La percepción de eficacia de las distintas metodologías docentes, al igual que la dedicación a cada tipo de tarea, tiene su correlato en los pesos atribuidos o esperados en la calificación final. Así, los alumnos con experiencia en EEES esperan que la parte práctica (Trabajo Dirigido y Práctica Individual) suponga el mayor porcentaje de la nota final. Este deseo es lógico ya que entienden que estas son las herramientas más eficaces para su aprendizaje. Es más, el peso va aumentando a medida que avanza la asignatura, en paralelo a la mayor valoración de estas metodologías docentes. Sin embargo, los alumnos de «enseñanza tradicional» siguen poniendo el peso en el examen

convencional, examen orientado a medir la adquisición de conceptos teóricos. No obstante, una vez han tomado contacto con la asignatura y, como consecuencia, ha mejorado su percepción de la eficacia de la parte práctica, también este grupo desea un mayor peso de esta metodología en la nota final. Esto evidencia que el alumno demuestra una cierta madurez, ya que es capaz de poner en relación eficacia para el aprendizaje con peso en la calificación final.

El riesgo de este enfoque es que el alumno en EEES descuide una herramienta de calificación esencial, que tiene menor peso y menor importancia respecto al pasado, aunque todavía hoy sigue siendo la herramienta con mayor peso en la calificación final. Los alumnos del grupo de control han mostrado una mayor preocupación a la hora de preparar esa prueba, que tenía un mayor peso en su calificación final. Esto se pone de manifiesto al comparar la calificación obtenida con la calificación esperada: coincide en la parte práctica de la asignatura, en términos generales, pero difiere fundamentalmente en la prueba.

Como conclusión final sobre el sistema de calificación, parece que las directrices del EEES sobre la necesidad de poner un menor énfasis en el examen final se corresponden con el deseo de los alumnos, quienes, tanto en una como otra metodología y al contrario de lo que pudiera pensarse, prefieren «ganarse» la nota durante el curso en vez de «jugársela» a un solo examen. Podría decirse que el alumno utiliza una combinación de criterios para repartir su tiempo: el tiempo dedicado a cada elemento en el aula, el peso que se le asigna en la nota final y la percepción que tiene de su eficacia.

También es importante tener en cuenta las expectativas previas de ambos grupos respecto a su propio desempeño y a la dificultad de la asignatura. Es evidente que el grupo EEES inicia el curso de forma optimista, mientras el grupo de control se muestra pesimista. Una de las razones por las que se incluyó en el cuestionario un pregunta referente a la percepción de los alumnos de la asignatura, fue la de tratar de detectar algún tipo de relación entre ésta y su nivel de dedicación y calificación final. Ciertamente, si se analizan las percepciones que *a priori* tenían los dos grupos y el tiempo que esperaban dedicar uno y otro a la asignatura, se detecta que el grupo de control, al considerar que ésta iba a ser más difícil que lo que consideraba el grupo EEES, esperaba tener una dedicación significativamente mayor y, además, obtener una calificación inferior. Sin embargo, una vez se avanza en el curso, las percepciones van cambiando y tanto las opiniones como la dedicación de los grupos convergen. Pero es significativo que, una vez termina el cuatrimestre y los alumnos conocen sus calificaciones finales, la situación se invierte. Los alumnos del grupo de control, cuyas notas resultaron superiores a las que esperaban en el inicio de curso,

reconocen que la asignatura les parece ahora significativamente más fácil que a los alumnos del EEES y que le han tenido que dedicar menos horas semanales que éstos. Por tanto, sí que parece que los alumnos de la nueva metodología perciben más complicada la asignatura, aunque, como se ha comentado antes, no dediquen un mayor tiempo a ella que los alumnos del grupo de control.

En cuanto a la valoración de los alumnos sobre el entretenimiento de la asignatura se puede decir que ambos grupos le van una valoración muy positiva. Sin embargo, a pesar de que las expectativas eran más altas en los alumnos del EEES, son los alumnos del formato tradicional los que más entretenida perciben la asignatura finalmente. No obstante, no se pueden extraer grandes conclusiones a este respecto ya que esta diferencia puede deberse a la propia naturaleza y dinámica de esta asignatura, así como a que ésta contenga más actividades de tipo práctico que otras asignaturas que se imparten en su titulación, inmersa, todavía, en la metodología tradicional.

Por último, en cuanto a la calificación de los alumnos existe una convergencia absoluta en términos de calificación global entre los alumnos del EEES y los del grupo de control. Sin embargo, esto es debido a la estructura de calificación que afecta a cada grupo. En el caso de los alumnos de metodología tradicional la nota en su examen es más alta que la de los alumnos del grupo del EEES, ya que es esta parte la que tiene mayor peso en su nota, y, por el contrario, estos últimos obtienen más nota en sus trabajos prácticos, aspecto más valorado en su estructura de calificación. De nuevo, esto confirma la congruencia que total que existe entre las metodologías de trabajo, el tiempo dedicado a ellas, la valoración de su eficacia, el resultado de calificación individual y la estructura de la calificación final. Todo ello conduce a que no exista, prácticamente, ninguna diferencia en la nota final.

En definitiva, la experiencia de puesta en marcha de esta asignatura y la posterior contrastación de las opiniones de los alumnos ha dejado patente que, si bien se ha producido un cambio bastante importante en la metodología docente el alumno es capaz de adaptarse fácilmente a las metodologías que le propone el profesor sin evidenciar una actitud de rechazo, sino todo lo contrario: la satisfacción del alumno es buena, valorando de forma muy positiva las metodologías centradas en el aprendizaje. En un ambiente de crítica por parte de un sector de los alumnos al EEES se debería hacer llegar el mensaje de que la adaptación a los nuevos planteamientos metodológicos no es ningún caso traumática, tal y como evidencian los resultados.

REFERENCIAS

- ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN) (2005), *Libro Blanco. Título de Grado en Economía y Empresa*, http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_economia_def.pdf (consultada el 23 de febrero de 2008).
- (2006), *Fase II: Informe 2006 sobre las características y competencias demandadas en el mercado laboral*, http://www3.unileon.es/personal/wmfcerb/docencia/taller/otros_documentos/informe_2006.pdf (consultada el 23 de enero de 2008).
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999), *Espacio Europeo de Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación superior reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*, http://www.upcomillas.es/eees/eees_docu_bolo.aspx y http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/declaracion_bolonia.pdf (consultada el 26 de enero de 2008).
- (1999), *Declaración de Bolonia: Adaptación del sistema universitario español a sus directrices*, <http://www.crue.org/apadsisuniv.htm> (consultada el 25 de enero de 2008).
- GALLEGO ABAROA, E.; DE LA IGLESIA VILLASOL, M.^a C.; GRACIA EXPÓSITO, E.; GRANDAL MARTÍN, M.^a D., y IRIONDO MÚGICA, I. (2007), «Competencias y habilidades de los licenciados en ciencias económicas y empresariales: Desajustes entre formación y requerimientos de las empresas», en el Encuentro de Economía Laboral y de la Educación, Gran Canaria, 12 y 13 de julio. http://www.congresos.ulpgc.es/aeet_aede/Descargas/Sesion1Sala4/Gallego-DelaIglesia-Gracia-Grandal-Iriondo.pdf (consultada el 28 de enero de 2008).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN. CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006), *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*, <http://publicaciones.administracion.es> (consultada el 26 de enero de 2008).