

## **XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica**

Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014

### **Sesión**

#### **Las competencias a debate**

##### **Coordinadores/as:**

Miguel Ángel Bringas Gutiérrez (Universidad de Cantabria) y  
Elena Catalán Martínez (Universidad del País Vasco/EHU)

### *Comunicación*

*La “Historia Económica” como asignatura básica en los nuevos grados: la  
evaluación en competencias*

##### **Autora:**

María Teresa Sanchis Llopis  
(Universitat de València)

# LA “HISTORIA ECONÓMICA” COMO ASIGNATURA BÁSICA EN LOS NUEVOS GRADOS: LA EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS

M. Teresa Sanchis

Dpto Análisis Económico

Área de Historia e Instituciones Económicas

Facultad de Economía

Universidad de Valencia

[m.teresa.sanchis@uv.es](mailto:m.teresa.sanchis@uv.es)

## 1. Introducción

La Declaración de Bolonia (1999) fue el punto de partida del proceso de renovación en el que actualmente están inmersas las universidades europeas. El proceso de Bolonia nacía de la necesidad de adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento y de acomodarse a un mundo cada vez más globalizado, en el que la “europeización” de las universidades se entendía como un primer paso hacia una mayor internacionalización de las mismas.

La globalización está afectando tanto a los requerimientos formativos de los nuevos graduados, como al funcionamiento y organización de las universidades que se tienen que desenvolver en un mundo cada vez más competitivo. El mercado laboral al que se enfrentan los graduados universitarios es cada vez más global pues muchos de ellos trabajarán cada vez con mayor frecuencia en otros países, en compañías multinacionales o simplemente estarán en contacto con trabajadores y empresas de otros países. Por su parte las universidades tendrán que afrontar la competencia con instituciones de educación superior de otros países, pues en las últimas rondas del GATT se insiste en la inclusión de la educación superior como un servicio más sometido al libre intercambio

que se promueve desde la Organización Mundial del Comercio. Y esto afecta a su labor no sólo como centros de investigación sino también como centros de formación y de transmisión del conocimiento.

Asimismo el avance durante la segunda mitad del siglo XX de lo que se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento plantea nuevos retos. A diferencia de la sociedad industrial, ahora se considera que son el conocimiento y la tecnología, y no la mera producción industrial, los elementos de mayor impacto para el desarrollo económico y social. Hasta el punto que en los modelos teóricos y empíricos de crecimiento, la creación y difusión del conocimiento se ha convertido en un factor de producción fundamental (modelos de crecimiento endógeno). Así pues, las empresas se enfrentan a la urgente tarea de destinar una proporción creciente de sus recursos a la innovación y a la formación continua de su mano de obra. La inversión en capital tangible (infraestructuras, maquinaria y bienes de equipo) pierde peso en favor del capital intangible (capital humano, capital organizacional, capital relacional). En esta sociedad adquieren especial relevancia las universidades, ya que éstas no son sólo una de las fuentes principales en la generación de conocimiento, sino que son también centros básicos de transmisión del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología.

El aumento del grado de competitividad y la mayor globalización de la economía es una consecuencia de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC). Estas se propagan más rápidamente que las de las revoluciones tecnológicas previas (Comin y Hobijn, 2010), y no sólo entre países sino también entre empresas y sectores dentro de un mismo país. Con las TIC cualquier tipo de innovación llega con mayor facilidad a países con niveles inferiores de desarrollo y de cualificación de la mano de obra. Además al poner en contacto a empresas de todo el mundo, estas tecnologías facilitan también la difusión de otras formas de conocimiento, no estrictamente vinculadas a las TIC. En este proceso se ven involucradas no sólo las empresas industriales, en cuanto a su modo de producción y sus formas de relacionarse con otras empresas, sino también, y de forma muy revolucionaria, el sector servicios, las actividades profesionales, la administración del estado...

Esto significa que el entorno al que se enfrentan las empresas es cada vez más competitivo, y que para no ser expulsadas del mercado, tienen que invertir continuamente en la renovación de su saber hacer y en la adaptación a las exigencias de

la competencia, es decir, han de desarrollar un elevado grado de adaptabilidad al cambio, y para ello requieren de una mano de obra con un nivel suficiente de cualificación.

La habilidad para innovar dependerá, entre otros muchos factores, de la adaptabilidad de la mano de obra y de su capacidad de adquirir las cualificaciones necesarias. El modelo de empleo estable que ha caracterizado hasta ahora a Europa ya no está tan garantizado, pues las empresas y los trabajadores tienen que competir en ese mercado global en el que cada vez se derrumban más barreras (tecnológicas, geográficas, arancelarias, institucionales...).

Tal y como demuestran Acemoglu y Autor (2010) en las últimas décadas se ha observado un aumento de la divergencia salarial entre trabajadores con distinto nivel de cualificación. Según estos autores, en Estados Unidos en los últimos cuarenta años los salarios medios de aquellos trabajadores con educación secundaria han caído, los de educación secundaria con algún nivel de estudios universitarios, se han estancado, y sólo han aumentado los de aquellos trabajadores con estudios de grado y superiores. Además, este aumento de los salarios de la población más cualificada ha tenido lugar durante una etapa en la que la oferta de mano de obra cualificada no ha parado de crecer, en la que ha aumentado el número de graduados y doctores. Esto significa que la demanda de este tipo de trabajadores está creciendo más rápido que la oferta. Es decir, en la sociedad del conocimiento si hay algún tipo de trabajo con mayor grado de empleabilidad éste es el empleo cualificado.

El incremento de la demanda relativa de trabajo cualificado está estrechamente relacionado con los avances en la tecnología, es decir, con un progreso técnico sesgado hacia la demanda de trabajo cualificado (Autor, Katz y Krueger, 1998; Autor, Katz y Kearney, 2006). Esto es así porque, muchas de las tareas que antes realizaban trabajadores semicualificados o con cualificación intermedia están siendo sustituidas por tareas rutinarias que realizan las máquinas o los ordenadores. Mientras que tareas que requieren mayor grado de análisis, interpretación o razonamiento aumentan el valor del trabajo cualificado. Por tanto, una habilidad o competencia a desarrollar por los trabajadores cualificados será una mayor capacidad de análisis e interpretación del enorme volumen de información que se genera con la difusión y avance de las tecnologías digitales.

Algo similar a lo que ocurrido en Estados Unidos a finales del siglo XX, donde la mayor cualificación de los trabajadores permitió una adaptación flexible de la fuerza de trabajo a las nuevas tecnologías y a los complejos modelos de organización empresarial que surgieron con la Segunda Revolución Industrial (Goldin, 1996 y 1998).

De forma que, el objetivo último de la reforma impulsada a partir de la Declaración de Bolonia (1999) iba más allá de la mera renovación y convergencia de los planes de estudio de las universidades europeas, en última instancia se perseguía promover la adaptación de las universidades a los requerimientos de un entorno internacional cada vez más competitivo y global. Todos estos cambios conducen a la definición de un nuevo modelo de universidad, caracterizado por la globalización y la necesidad de dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. Y, la Declaración de Bolonia (1999), entre otros aspectos, no era más que la concreción a nivel europeo de todas estas demandas.

## 2. La formación en competencias

El mercado laboral de la sociedad del conocimiento se diferencia del mercado laboral de la era industrial en que los conocimientos se quedan obsoletos muy rápidamente. Algunos consideran que los modelos pedagógicos tradicionales, en los que se trata de ofrecer una formación muy especializada ya no sirven, pues los futuros profesionales tendrán que enfrentarse a un proceso de aprendizaje continuo a lo largo de su vida laboral. Por ello consideran que se trata de capacitar a los estudiantes para seguir aprendiendo, para permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos con los que se encontrarán a lo largo de su vida laboral (Mora y Vila, 2003).

Por ello, uno de los aspectos en los que más se incidía en el proceso de adaptación de la enseñanza superior a las propuestas de Bolonia era el cambio en las metodologías docentes. La propuesta era pasar de metodologías docentes basadas en la enseñanza y la mera transmisión de conocimientos a las basadas en el aprendizaje. Aprender ya no se entendía como la simple acumulación de conocimientos, sino como una forma de promover el desarrollo de ciertas habilidades y competencias por parte del estudiante.

Así que, el modelo pedagógico en el que el profesor actúa como transmisor de conocimientos debería ser sustituido por otro modelo en el que el agente activo en el proceso de aprendizaje sea el estudiante y la función del profesor consista en dirigir y entrenar al estudiante en ese proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la adaptación como docentes a las nuevas prácticas no está siendo una tarea fácil, pues implica cambiar el foco de atención, desde la clase magistral a una tarea de seguimiento y guía en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, con el fin de que la adquisición de conocimientos vaya acompañada del desarrollo de ciertas competencias y habilidades. Todo indica que las necesidades del nuevo contexto de la educación superior exigen formar a los estudiantes en un amplio conjunto de competencias que incluyan, además por supuesto de en los conocimientos específicos, en ciertas aptitudes y actitudes que son requeridas en el puesto de trabajo.

Aplicando estas reflexiones al caso de la Historia Económica, este cambio de perspectiva requiere, en primer lugar, realizar un esfuerzo para identificar qué tipo de competencias se pueden potenciar con el tipo de enseñanzas que se imparten en nuestras asignaturas. Y, en segundo lugar, buscar la forma de motivar a los estudiantes para que al tiempo que avanzan en la asimilación de contenidos trabajen también aquellas competencias que consideramos básicas para superar nuestra asignatura.

### 2.1. Definición de competencias

Por competencias se entiende el conjunto de cualificaciones que necesita un trabajador para ocupar con solvencia un puesto laboral. Bunk (1994) las define de la siguiente forma: “una persona tiene competencia ocupacional si posee los conocimientos, destrezas y aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación, si es capaz de resolver tareas independiente y flexiblemente, y si tiene la voluntad y la capacidad de desarrollar su esfera de trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso”. Para ello Bunk (1994) distingue cuatro tipos de competencias:

- Competencias especializadas: conocimiento, destrezas, habilidades (interdisciplinarios, específicos, extendidos vertical y horizontalmente).

- Competencias metodológicas: flexibilidad (voluntad de flexibilidad y adaptación, actitud positiva hacia el trabajo, voluntad de cooperar, espíritu de equipo).
- Competencias participativas: participación (capacidad coordinadora, organizativa, de persuasión, de toma de decisiones, de asumir responsabilidades, de liderazgo).

## 2.2. Identificación de competencias a trabajar en una asignatura de Historia Económica

En la elaboración de las Guías Docentes para las asignaturas de los nuevos grados los equipos docentes tuvieron que especificar cuáles de ellas iban a trabajar en sus respectivas asignaturas, distinguiendo entre aquellas competencias que se consideraban específicas de la asignatura y aquellas que se compartían con el resto de asignaturas que conformaban el plan de estudios de cada grado (competencias transversales).

A continuación se detallan las competencias que figuran en la asignatura de Historia Económica y de la Empresa de los grados de Administración y Dirección de Empresas (GADE) y de Finanzas y Contabilidad (GFYC) de la Universidad de Valencia:

### *Competencias específicas de la asignatura*

- Entender el papel histórico de los agentes y las instituciones en la actividad económica y social.
- Capacidad para analizar la coyuntura económica y comprender sus implicaciones.
- Capacidad para analizar las formas básicas de integración económica.
- Conocer el origen de los principales problemas económicos, los mecanismos de crecimiento a largo plazo y cómo han interaccionado los factores económicos y no económicos a lo largo de la historia.

### *Competencias compartidas con el grado*

- Identificar las fuentes de información económica relevante y su contenido, así como entender las instituciones económicas como resultado y aplicación de representaciones teóricas o formales acerca de cómo funciona la economía.

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad para utilizar las TICs en el ámbito de estudio.
- Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas.
- Capacidad para la resolución de problemas.
- Capacidad para aplicar los principios económicos para el diagnóstico y resolución. de problemas sociales como la inmigración, la discriminación y otros que afectan a la sociedad y mercado.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Compromiso con la ética y la responsabilidad social.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Capacidad de aprendizaje autónomo.
- Motivación por la calidad.

La mayor parte de las competencias que se señalan como específicas de la asignatura entrarían dentro de la categoría de las que Bunk (1994) identifica como competencias especializadas, es decir, aquellas directamente relacionadas con la adquisición de los conocimientos específicos de la asignatura (entender el papel histórico de los agentes y las instituciones, conocer el origen de los principales problemas económicos, los mecanismos de crecimiento a largo plazo y cómo han interactuado los factores económicos y no económicos a lo largo de la historia). Es decir, en el desarrollo de estas competencias ha consistido hasta ahora el papel tradicional de la enseñanza como transmisora de conocimientos especializados.

Sin embargo, vemos como en el diseño del programa también aparecen otras competencias relacionadas con la potenciación de habilidades y destrezas por parte de los estudiantes, como las relacionadas con la capacidad de análisis y de síntesis, capacidad de crítica y de autocrítica, el manejo y búsqueda de información estadística, uso de las TIC para el aprendizaje... Y otras tantas que entrarían en el terreno de las competencias participativas y metodológicas (compromiso con la ética y la responsabilidad social, capacidad de aprendizaje autónomo, motivación por la calidad,...). Es decir, en la Guía Docente se incluyen un sinnúmero de competencias que, bajo el espíritu de los planes de Bolonia, deberían de llevar a una formación más integral de los futuros graduados en ADE y en Finanzas y Contabilidad, y en las que la asignatura de Historia Económica desempeñaría una labor nada despreciable.



### 2.3. Cómo trabajar las competencias: el papel de la evaluación

Como docentes, el instrumento más potente con el que contamos para incentivar a nuestros estudiantes sigue siendo la evaluación. El diseño de la misma tendría que ajustarse a la evaluación de los conocimientos y competencias que consideramos fundamentales para que puedan superar con éxito nuestras asignaturas. Si queremos cambiar la forma en la que aprendan, tendremos que cambiar también la forma de evaluar lo que aprenden y cómo lo aprenden. No podemos pretender dejarlo todo para el examen final, pues muchas de las cosas que allí les vamos a exigir requieren de un proceso previo de entrenamiento, en el cual ellos vean cual es nuestro nivel de exigencia y a qué distancia se encuentran del mismo. Y en ese proceso desempeña un papel clave la evaluación continua. Para la mayor parte de los estudiantes lo relevante suele ser la contribución que cada una de estas actividades realice a lo largo del curso a evaluación de sus rendimientos.

Por lo tanto, en el diseño de nuestros cursos tendremos que tener claro antes de comenzar qué es lo que queremos que aprendan (contenidos, habilidades, destrezas), cómo trabajar para que alcancen esos objetivos (presentaciones, ensayo crítico, trabajo en grupo, clases participativas...) y de qué manera queremos que nos demuestren que han aprendido, es decir, cómo vamos a evaluar ese aprendizaje.

### 3. Caso práctico: Los resultados de la evaluación en competencias

A continuación se presenta la experiencia derivada de la puesta en marcha de la asignatura de Historia Económica en los nuevos grados de Finanzas y Contabilidad (GFYC) y de Administración y Dirección de Empresas (GADE) en la Universidad de Valencia, que entraron en vigor en esta universidad durante el curso 2010-2011. En los nuevos grados la asignatura de Historia Económica se incorpora como materia básica en el primer curso de la mayor parte de los grados de la Facultad de Economía: Grado en Administración y Dirección de Empresas (1º curso), Grado en Finanzas y Contabilidad (1º curso) y Grado en Economía (1º y 2º curso).

Tras el primer año de puesta en marcha de los nuevos grados los resultados obtenidos en la evaluación fueron bastante decepcionantes. Pues el equipo docente tenía la sensación de que éstos no se correspondían con los esfuerzos realizados tanto en el diseño y renovación del programa de la asignatura, como en la preparación de materiales para las clases prácticas. Parecía que todos los aspectos recogidos en la Guía Docente habían quedado en una mera declaración de intenciones, pues se había fallado en lo que seguíamos considerando fundamental, superar los contenidos básicos de la asignatura, es decir, aprobar el examen final. La reflexión sobre estos temas llevó al equipo docente que impartía esta asignatura a analizar las posibles causas del fracaso relativo en los resultados.

Uno de los aspectos en los que centramos la reflexión fue el relativo a la evaluación. Los estudiantes habían asistido con regularidad a las clases teóricas y prácticas, habían participado en las diversas actividades diseñadas para la evaluación continua (trabajo en grupo, entregas individuales, presentaciones), y con ello habían conseguido acumular una parte importante de los puntos que se les daba por la evaluación continua, sin embargo, la mitad de ellos no consiguieron aprobar el examen final, que representaba el 60 % de la nota final. Algo había fallado bien en el enfoque del curso, bien en la forma de plantear la evaluación y es en este último aspecto en el que se decidió introducir algunos cambios para intentar mejorar los resultados de la evaluación.

### 3.1. Enfoque del curso de Historia Económica: Contenidos y objetivos de aprendizaje

Desde un principio, la discusión y preparación de los nuevos programas se entendió como una oportunidad no sólo para reestructurar y actualizar los contenidos de nuestras asignaturas (Objetivo I), sino también para intentar mejorar los resultados académicos de las futuras promociones de estudiantes, al tiempo que aprovechar el potencial que ofrecía la Historia Económica para formarles en algunas de las competencias y habilidades que se demandaban en los nuevos grados (Objetivo II).

Objetivo I: Transmisión de conocimiento

Con la actualización de los programas se pretendía ofrecer al estudiante una comprensión rigurosa y bien fundamentada del entorno económico presente. Las enormes disparidades en la renta per cápita y en el nivel de desarrollo entre países que se observan en la actualidad son el punto de partida de nuestra asignatura. Para ello se analizan el conjunto de transformaciones que desde la etapa de la Gran Divergencia han llevado a unos pocos países a alcanzar un elevado nivel de bienestar, mientras que otros se mantienen estancados en niveles de subsistencia. La perspectiva histórica permite comprender la desigualdad actual entre países como resultado de fuerzas dinámicas que operan a lo largo del tiempo y que alteran la posición socioeconómica y geopolítica de los países. Los ejes en torno a los cuales se vertebra la explicación son principalmente el cambio técnico y el cambio institucional, a la vez que ocupan una posición destacada el cambio demográfico y la variación en la dotación relativa de factores.

Objetivo II: Conocimiento profundo.

El objetivo último de la asignatura es que los estudiantes adquieran un “conocimiento profundo” de la realidad pasada con vistas a entender, interpretar y responder ante los retos que, como profesionales, les planteará la realidad presente y futura.

La presencia de las enseñanzas de Historia Económica, como materia básica en los primeros cursos de las facultades de Economía, es coherente con el nuevo protagonismo que la Historia Económica está tomando en el debate académico a escala mundial. La Historia Económica, con su perspectiva de largo plazo y su enfoque más multidisciplinar, puede aportar lecciones enriquecedoras para el análisis de los hechos económicos del presente y para la predicción de los hechos económicos del futuro. Pues puede ayudarles a comprender la naturaleza cambiante del entorno económico, las fuerzas que lo guían y sus consecuencias sobre los mercados de bienes y de factores. Este desafío al que se enfrenta la Historia Económica como ciencia es el que hemos tenido presente al diseñar nuestros programas de grado. Con ellos pretendemos dar a nuestros estudiantes las claves para la comprensión y la reflexión sobre realidad económica actual.

## 3.2. El diseño de la evaluación

### 3.2.1. La evaluación en los dos primeros años de vigencia de los nuevos grados

Durante los dos primeros años de vigencia de los grados (2010-2011 y 2011-2012), la evaluación se organizó del siguiente modo:

- Evaluación continua (40% de la nota final): consistía en la entrega semanal de actividades individuales y en la realización de actividades en grupo durante las sesiones de prácticas. Las actividades estaban estrictamente vinculadas con cada tema de teoría. En las clases prácticas se resolvían ejercicios, se comentaban y discutían textos, se interpretaba cuadros y gráficos, se hacían presentaciones en grupo...
- Examen Final (60% de la nota final). Siendo condición necesaria aprobar el examen para poder superar la asignatura. Éste constaba de cuatro cuestiones a desarrollar, en las que tenían que demostrar el dominio de los conocimientos básicos de la asignatura y un aprendizaje profundo de los mismos basados en algunas cuestiones de comparación de momentos históricos diferentes, interpretación de hechos con el apoyo de información cuantitativa o gráfica (cuadros, gráficos, mapas...).

En el curso 2010-2011, se matricularon en la asignatura de Historia Económica y de la Empresa un total 150 estudiantes en el Grado de Finanzas y Contabilidad repartidos en tres grupos de teoría, que se desdoblaban en 6 grupos de prácticas. De todos ellos se presentaron a la primera convocatoria un 75 %. En el Grado en Administración y Dirección de Empresas la matrícula fue de 446 estudiantes, con un 82% de presentados en primera convocatoria. Los resultados de la evaluación fueron de un 53,7 % de suspensos sobre presentados en GFYC y de 42,5 % de suspensos en GADE, aun cuando en torno al 75% de los estudiantes que habían seguido la evaluación continua la habían superado en ambos grados. Es decir, no había ninguna garantía de que habiendo seguido la evaluación continua, con todas las entregas, trabajo en equipo y asistencia a clase, ésta les ayudara a superar la evaluación final.

Estos resultados fueron bastante decepcionantes, pues los docentes considerábamos que no había una relación positiva entre nuestros esfuerzos y los resultados de la evaluación.

Y aunque los estudiantes valoraban bien la asignatura, e incluso manifestaban que les había sorprendido favorablemente el contenido de los programas, el resultado final de la evaluación quedaba muy lejos de los objetivos fijados (objetivo I y II). Por este motivo durante los dos últimos cursos (2012-2013 y 2013-2014), se ha puesto en marcha una nueva estrategia de estrategia de evaluación, con el ánimo de establecer una relación más precisa entre las competencias a desarrollar y la forma de enfocar la evaluación continua para alcanzarlas.

### 3.2.2. Cambio en la evaluación: un acercamiento a la evaluación en competencias

En el diseño de la nueva evaluación nos replanteamos cuáles eran los objetivos de la asignatura. ¿Qué queríamos realmente que aprendieran y qué competencias queríamos trabajar en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes? Como se ha enumerado en el apartado anterior la asignatura estaba construida en torno a dos grandes objetivos. Uno relativo a la adquisición de aquellos conocimientos que constituyen el contenido básico de una asignatura de Historia Económica, y en segundo lugar, que demostraran un aprendizaje profundo, de tipo relacional y analítico en cuanto a la forma en la que asimilaban ese conocimiento. Con este segundo objetivo pretendíamos que desarrollaran aquellas competencias que tuvieran que ver con la capacidad de comprender, relacionar y construir un discurso relevante, bien razonado, y de defenderlo por escrito.

Además se pretendía que con ello fueran capaces de interpretar la información cuantitativa relacionada con los temas que se les pedía que defendieran, y que fueran capaces de relacionar los hechos económicos del pasado con la realidad presente, en aquellas cuestiones en que fuera posible hacerlo. Y en eso habían consistido hasta entonces nuestros exámenes finales, en los que sistemáticamente obteníamos una elevada tasa de suspensos. Fue por ello que en el curso 2012-2013 nos dispusimos a cambiar la forma de enfocar la evaluación continua. Si al final aquello a lo que dábamos más peso en la evaluación final (evaluación continua + examen final) era la demostración de esos conocimientos, competencias y destrezas, y sólo lo exigíamos de forma clara en el examen final, la parte relativa a la evaluación continua carecía de

sentido, en la medida en que no la poníamos al servicio de la formación en aquellas competencias que considerábamos como básicas.

El cambio en la estrategia de evaluación consistió en diseñar nuevas actividades en las que se trabajaran esas competencias, con el ánimo de prepararles para el examen final.

La nueva evaluación consiste en lo siguiente:

- Evaluación continua (40% de la nota final)
  - Entrega, evaluación y revisión de 2 ensayos escritos (25 %), ambos durante el desarrollo del curso. El profesor corrige y devuelve los ensayos revisados a los estudiantes y les emplaza a que voluntariamente acudan a las tutorías a fin de comentar los puntos a mejorar en cada uno de ellos. Cada ensayo tiene una valoración distinta. El primero un 10% y el segundo un 15%, es decir, un 5% adicional en la nota final, con el objetivo de motivarles para que en el segundo ensayo se esfuercen en corregir aquellos defectos de forma, estructura expresión o contenidos cometidos en el primer ensayo.
  - Dos pruebas tipo test (10%), cada una de las cuales comprende una parte del temario y representan cada una de ellas un 5 % de la nota final (0,5 sobre 10). En este caso el objetivo es que vayan preparando y asimilando a lo largo del curso los contenidos de la asignatura, para que no lo dejen todo para el final.
  - Participación activa en las clases prácticas (5%).
- Examen final (60 % de la nota final). Estructura del examen: la misma que en el sistema de evaluación anterior.

De las novedades introducidas, aquella que se considera más importante es la realización de ensayos, con temas de desarrollo y discusión. Para ello se dedica una sesión de las clases de prácticas a explicarles en qué consiste un ensayo, de qué partes consta, como citar la bibliografía etc... Adicionalmente, a través del aula virtual se pone esta tarea a disposición de los alumnos y se establecen una fechas límite para la entrega de los mismos. El primer ensayo se entrega al final del primer bloque del programa y el segundo ensayo al finalizar el segundo bloque. Todo ello aparece especificado también en el cronograma que figura en la Guía Docente.

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos durante el curso 2012-2013 con la aplicación del nuevo sistema de evaluación en comparación con los del curso anterior cuando todavía estaba vigente el antiguo sistema de evaluación. Los resultados se comparan en primera convocatoria. En primer lugar, hay que señalar que el tamaño de la muestra cambia, pues aunque la oferta de nueva matrícula se mantiene cada año, el número de estudiantes matriculados aumenta a medida que se va acumulando una bolsa de estudiantes repetidores en segunda y tercera matrícula. En concreto en el curso 2012-2013 se llega a 240 estudiantes en GFYC y a 600 en GADE. En primer lugar, se observa una mejora sustancial en la tasa de presentados sobre matriculados en el Grado de Finanzas y Contabilidad, donde tradicionalmente ésta suele ser más alta. Se pasa de un 27,5 % de no presentados en 2011-2012 a un 21,3 % en 2012-2013 (Cuadro 1), mientras que se obtiene el resultado contrario en el caso del Grado en ADE, donde la ratio de no presentados se mantiene en un nivel más bajo con respecto a la de GFYC, aunque aumenta de un 16,4% a un 18% entre ambos cursos.

En cuanto a los resultados de la evaluación se observa una caída en el porcentaje de suspensos de un 53% en primera convocatoria a un 46 % en el caso de GFYC, mientras que en el caso de GADE el porcentaje de suspensos apenas baja de un 42,5 % a un 42,3%.

En cuanto a las notas obtenidas, en el grado GFYC el aumento de los aprobados se observa en un mayor porcentaje de “Aprobados” (del 27,8 al 33%) y de “Notables (15,7 al 17,5%), mientras se mantiene la proporción de sobresalientes y se consigue poner una matrícula. En el grado en GADE, donde la matrícula ha pasado de 446 a 600 estudiantes, se observa un cambio importante en el reparto de los aprobados. Baja el porcentaje de “Notables” de un 24,2 a un 16,7% y aumenta el de “Aprobados” de un 29,8 a un 39,8%. Además en ambos grados se observa una ligera caída de la nota media con la que se aprueba, pasando de un 6,66 a un 6,38 en GFYC, y de un 6,77 a un 6,4 en GADE (cuadro 3). Sin embargo, uno de los resultados más positivos es el relativo a la nota media del suspenso. En ambos grados esta mejora, acercándose más al aprobado. En GFYC se pasa del 2,59 al 3,63 y en GADE del 3,18 al 3,59.

Cuadro 1				
GRADO FINANZAS Y CONTABILIDAD				
	1ª conv 2012		1ª conv 2013	
	Total	%	Total	%
No Presentados	41	27,5	51	21,3
Presentados	108	72,5	189	78,8
Suspenso	58	53,7	87	46,0
Aprobado	30	27,8	63	33,3
Notable	17	15,7	33	17,5
Sobresaliente	3	2,8	5	2,6
Matrícula Honor			1	0,5
TOTAL	149	100,0	240	100,0

Cuadro 2				
GRADO ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS				
	1ª conv 2012		1ª conv 2013	
	Total	%	Total	%
No Presentados	73	16,4	108	18,0
Presentados	372	83,4	492	82,0
Suspenso	158	42,5	208	42,3
Aprobado	111	29,8	196	39,8
Notable	90	24,2	82	16,7
Sobresaliente	13	3,5	5	1,0
Matrícula Honor			1	0,2
TOTAL	446	100	600	100,0



Cuadro 3 Notas Medias Aprobado y Suspenso		
	Nota Media "Aprobados"	Nota Media "Suspenso"
GFYC 2012	6,66	2,59
GFYC 2013	6,38	3,63

Gráfico 1

Número de estudiantes por notas. GFYC 2011-2012

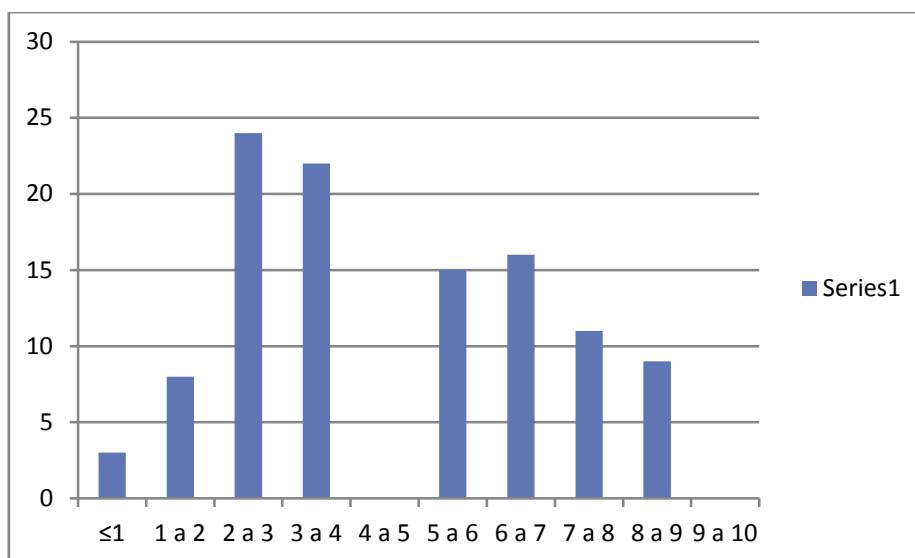
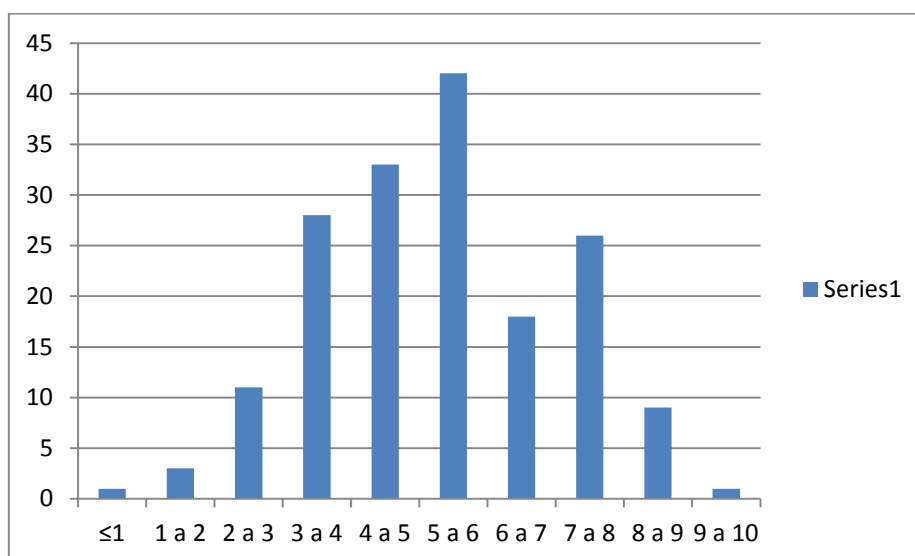


Gráfico 2

Número de estudiantes por notas. GFYC 2012-2013



Cuadro 3 Notas Medias Aprobado y Suspenso		
	Nota Media "Aprobados"	Nota Media "Suspendos"
GADE 2012	6,77	3,18
GADE 2013	6,41	3,59

Gráfico 3

Número de estudiantes por notas. GADE 2011-2012

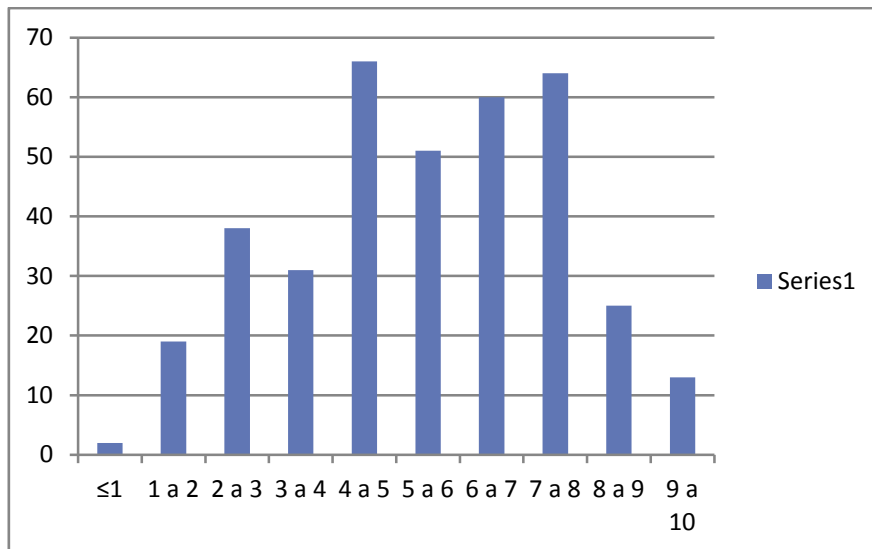
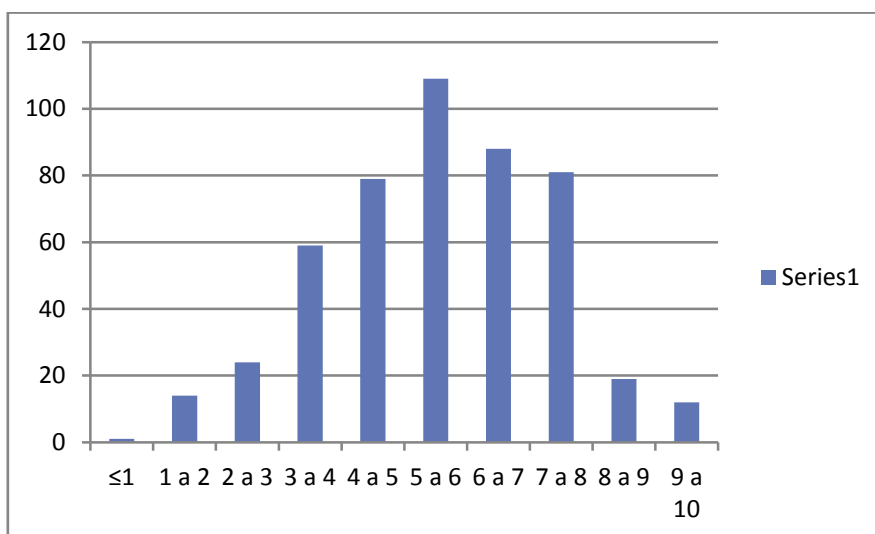


Gráfico 4

Número de estudiantes por notas. GADE 2012-2013



En los gráficos 1, 2, 3 y 4 se agrupa el número de estudiantes que han obtenido una calificación final entre 0-1, 1-2,...9-10. En ambos grados se observa que con el nuevo sistema de evaluación la distribución de notas se asimila más a una normal, en la que la mayor parte de estudiantes se concentran en torno al aprobado, perdiendo peso en la distribución los suspensos por debajo del 3 y concentrándose la mayor parte de estudiantes entre el 4 y el 7.

Aunque la mejora de los resultados no sea demasiado significativa, el dato más positivo es que ésta tiene mucho que ver con el examen final. Si aprueban más estudiantes, es también porque hay más estudiantes que superan la prueba fundamental, en la que tienen que demostrar que han adquirido los conocimientos específicos de la asignatura, a la vez que han mejorado el desarrollo de ciertas competencias, como el desarrollo por escrito de un argumento, con sus partes bien estructuradas y con las posibles relaciones de causación o de comparación intertemporal. En general, los profesores valoran positivamente la mejora cualitativa en los exámenes finales, no sólo porque haya aumentado el porcentaje de aprobados y la nota media con la que se suspende, sino porque esto va acompañado de importantes mejoras cualitativas. Esto significa que la tarea de realizar y revisar ensayos les ha servido para enfocar mejor el desarrollo de un texto escrito. Entre las mejoras cualitativas observadas en los exámenes habría que destacar las siguientes:

- Hay menos exámenes con preguntas en blanco.
- Las preguntas están mejor estructuradas y reflejan un mayor grado de conocimiento de la materia. De forma coloquial, podría decirse que se reduce el número de disparates en los exámenes.
- Los estudiantes se acercan más a las tutorías, tanto a preguntar dudas a medida que van preparando la asignatura, como a ver en qué han fallado en los ensayos y a ver qué aspectos pueden mejorar y cómo hacerlo.
- Los estudiantes nos han manifestado que la realización de los ensayos ha sido una tarea difícil pero útil. Incluso los mejores estudiantes consideran que los ensayos han supuesto todo un reto para ellos, del que en general se sienten satisfechos.

Estos son los resultados que se han obtenido en el primer año de puesta en práctica de este sistema de evaluación. En breve se dispondrá de los resultados para el curso 2013-2014. Para los profesores sigue habiendo aspectos interesantes a mejorar:

- Fallos generalizados en la interpretación de algunos conceptos clave.
- Elevado grado de fracaso en la pregunta de interpretación de datos.
- Escasa profundización en la pregunta de comparación.

Por ello, seguimos cuestionándonos en qué forma podemos hacer más efectivo el sistema de evaluación continua, para utilizarlo como un medio que nos ayude a conseguir los objetivos últimos de la asignatura, además de buscar un equilibrio entre nuestra dedicación docente y la mejora en los resultados de nuestros estudiantes.

#### Bibliografía

- Acemoglu, D., Autor, D. (2010). “Skills, tasks and technologies: Implications for employment and earnings”, NBER Working Papers, N 16082.
- Autor, D.H., Katz, L.F., Kearney, M.S. (2006). “The polarization of U.S. labour market”. *American Economic Review*, 96(2), pp. 189-194.
- Autor, D.H., Katz, L.F., Krueger, A.B. (1998). “Computing inequality: Have computers changed the labour market? *The Quarterly Journal of Economics*, pp. 1169-1213.
- Bunk, G.P.(1994). “Teaching competence in initial and vocational training in the Federal Republic of Germany”, en *Vocational Training European Journal*, 1, pp. 8-14.
- Goldin, C., Katz, L.F. (1996). “Technology, skill and wage structure: Insights from the past”, *American Economic Review*, LXXXVI, pp. 252-257.
- Goldin, C., Katz, L.F.(1998). “The origins of technology skill complementarity”. *Quarterly Journal of Economics*, CXIII, pp. 693-732.
- Mora, J.G. y Vila, L.E. (2003). “The Economics of Higher Education”, en Roddy Begg (eds.), *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*, Kluwer Pub, pp. 121-134.