

El desarrollo de la identidad profesional en la universidad: una propuesta desde la docencia en Gestión de Negocios

The development of professional identity at university: a proposal from the teaching in Business Management

Miren Barrenetxea Ayesta
Antonio Cardona Rodríguez
Marta Barandiaran Galdós
Juan José Mijangos del Campo
Jon Olaskoaga Larrauri

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Resumen

Uno de los problemas con que nos encontramos quienes trabajamos en la docencia universitaria es el gran número de estudiantes que comienzan un grado sin saber muy bien cuál es el perfil de egreso del mismo y sin saber en qué consiste la profesión para la que se están formando. Además, es frecuente encontrar definiciones de identidades profesionales que sólo atienden a aspectos técnicos y legales, dejando aparte las componentes emocional y social.

La universidad nos brinda un espacio apropiado para el desarrollo de esa identidad desde una concepción integral de la formación, pero a la vez, las estructuras de las titulaciones, compartimentadas en asignaturas, dificultan ese desarrollo. De ahí que nos propusiéramos plantear una propuesta de aplicación en el aula desde un equipo de profesores¹ de distintas materias. Esta propuesta intenta romper la rigidez de la estructura por asignaturas a través del diseño y aplicación de actividades conjuntas para la adquisición de competencias.

En este trabajo presentamos nuestras reflexiones sobre la identidad profesional en carreras relacionadas con la Economía y la Empresa y hacemos una propuesta de trabajo en equipo en la que se integran visiones de distintas materias para el diseño de actividades que faciliten al estudiante el acercamiento a su profesión futura.

Presentamos un resumen de las actividades diseñadas, de los instrumentos de evaluación y de los resultados de su aplicación en los primeros años.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, competencia profesional, desarrollo curricular, docencia, educación superior, identidad profesional, interdisciplinariedad, trabajo en equipo.

¹ A lo largo del texto se ha optado por utilizar los términos “profesores”, “alumnos”, etc., en masculino genérico aplicable tanto a hombres como a mujeres, sin que quien lo lea deba ver en ello ninguna carga sexista.

Abstract

One of the problems that has to be faced by university teachers is the large number of students that start doing a degree without actually knowing the professional profile they will have after finishing it, as well as without knowing what the profession they are being trained for actually consists in. Furthermore, one can usually find definitions of professional identities which only take into account the technical and legal aspects while overlooking emotional and social components.

University provides us with an appropriate space for the development of that identity on the basis of a comprehensive concept of training. However, at the same time, the compartmentalized structures of the degrees, which are subdivided into different subjects, mean an obstacle for the implementation of that development. Hence, we decided to create a team of university teachers specialized in different subjects in order to suggest a proposal to be implemented in the classroom. This proposal is intended to put an end to the rigidity of a structure organized by subjects through the design and implementation of a number of joint activities whose ultimate aim is the acquisition of competences.

This paper presents our personal views about the professional identity of those degrees relating to Economics and Business, suggesting a comprehensive team work proposal which integrates different views on different subjects in order to design activities which may help students to achieve a better understanding of their future profession.

This paper includes a summary of the designed activities, the evaluation tools and the results of their implementation during the first years.

Key words: curriculum development, Higher Education, interdisciplinarity, occupational qualifications, problem-based learning, professional identity, teaching, teamwork.

Introducción

Los nuevos grados que actualmente se ofertan en nuestras universidades ofrecen información sobre el *perfil de egreso* de la titulación, en el que se informa a los futuros estudiantes y a la sociedad sobre qué será capaz de hacer el titulado universitario al obtener el grado. Ese perfil de egreso está construido sobre la base del *perfil de la profesión* para la que forma el grado; y aquí encontramos el primer problema, ya que no todas las profesiones tienen un perfil bien definido. Son pocas las profesiones con un perfil claro y conocido socialmente. Esa falta de definición de la “marca de profesión” se hace más patente en el caso de las titulaciones del área de ciencias sociales, en las que el estudiante ingresa sin tener una idea clara de qué se espera de él, para qué se formará en la universidad, o en qué consiste la profesión para la que está estudiando.

Un segundo problema al que nos enfrentamos en muchas profesiones es la falta de sentimiento de pertenencia de sus miembros al colectivo profesional, es decir no existe una *identidad profesional* clara. Esto es muy evidente en el Grado en Gestión de Negocios, y otros grados de economía, gestión y administración de empresas, en los que no hay una identidad profesional definida que sirva de guía al estudiante en su proceso de formación.

Nuestros alumnos llegan a la universidad en un momento en el que la estructura de orientación e información sobre titulaciones universitarias que ofrece el sistema educativo es más amplia que la de cualquier época pasada, pero el conocimiento que

el estudiante obtiene sobre las profesiones asociadas a los distintos grados en muchas ocasiones es bastante difuso. Incluso cuando el alumno acude a jornadas de orientación o ferias informativas su horizonte se acota bastante al tipo de asignaturas que incluye el grado; el futuro estudiante se preocupa más de la dificultad que pueda encontrar en los contenidos que del horizonte más lejano de egresado universitario (Barandiaran et al., 2009).

Antes de la puesta en marcha de los grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, la oferta realizada por las distintas universidades era bastante homogénea; pudiéndose hablar en general de tres titulaciones: Licenciatura en Economía, Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, y Diplomatura en Ciencias Empresariales. Con la entrada en vigor de los nuevos grados, ha aumentado la heterogeneidad de las titulaciones, mostrando un interés por parte de las universidades, centros y facultades por presentar y vender a la sociedad grados diferenciados entre sí (Gestión de Negocios, Administración y Dirección de Empresas, Comercio, Finanzas y Seguros, Economía, Economía y Negocios Internacionales...) con diferencias de perfiles que no siempre quedan muy claros y menos aún si cabe para los futuros estudiantes (Pérez e Iranzo, 2011).

Es así como nos encontramos a los alumnos en el primer curso del grado, desorientados, con una idea muy vaga sobre la razón de ser de las materias que componen el currículo de la titulación, y con un primer curso bastante lleno de asignaturas instrumentales, que no entienden muy bien para qué les servirán en un futuro, razones que, en ocasiones, les conducen incluso a plantearse el abandono de los estudios que están cursando. De hecho, de acuerdo con estudios realizados sobre este tema, una de las mayores tasas de abandono se produce en Ciencias Sociales, y precisamente en el primer curso (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006). Una de las razones que se argumenta para el abandono de los estudios es la no correspondencia entre las expectativas del alumnado y las características de la titulación elegida (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006). En este sentido es de destacar que las carreras con menor tasa de abandono son precisamente aquéllas que forman para profesiones en las que el colectivo posee una identidad profesional mucho mejor definida. Supuestamente, el diseño por competencias que está en la base de los grados actuales debería haber paliado ese problema, pero sabemos que en muchos casos no ha sido así, y que existe una falta de integración de las asignaturas o materias en un diseño global de la carrera y una falta de encaje en el perfil de egreso.

Todo lo anterior nos ha dado las claves para comenzar a trabajar el desarrollo de una identidad profesional desde el primer curso del grado, intentando salvar la barrera de las asignaturas, trabajando en un equipo formado por profesores de distintas materias.

El fin: la identidad profesional

Uno de nuestros puntos de partida es la definición de la identidad profesional de nuestros futuros egresados. Si tomamos la definición de Jenkins (1996), la identidad es la comprensión de quién es uno mismo y de quiénes son las otras personas. En el caso de la identidad profesional se trata de una identidad colectiva que muestra las semejanzas con los otros; de tal forma que como señala Giddens (2010), “identificarse a sí mismo como de clase trabajadora, ecologista o sociólogo profesional (y ser identificado como tal) puede ser fuente de solidaridad grupal, orgullo, o a veces incluso vergüenza, por formar parte de un grupo específico” (p. 285).

En el ámbito profesional, actualmente está en vigor el decreto 871/1977, de 26 de abril, por el que se aprueba el Estatuto Profesional de Economistas y de Profesores y Peritos Mercantiles. En él se establece que la profesión de Economista sólo podrá ser ejercitada, en el territorio nacional, por quienes se hallen en posesión de los títulos de Doctor o Licenciado en Ciencias Políticas y Económicas (Sección de Economía), en Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (Sección de Económicas y Comerciales) y en Ciencias Económicas y Empresariales, así como los Intendentes Mercantiles y los Actuarios Mercantiles. Por otro lado se indica que la denominación de economista sólo podrán utilizarla los doctores o licenciados de las titulaciones señaladas que se hallen inscritos en los colegios de economistas. En el artículo dos del estatuto se recoge que: “Están facultados los economistas para el estudio y la solución de los problemas de la economía general o de la Empresa, en cualquiera de sus aspectos, realizando los trabajos o misiones adecuados, emitiendo dictámenes o informes procedentes y verificando los oportunos asesoramientos” (Real Decreto 871/1977).

En el informe para el diseño de los nuevos planes de estudio de la Ciencia Económica elaborado por el Consejo General de Colegios de Economistas de España (2009), se establece que “Economista es una marca de profesión actualmente conocida, reconocida y en expansión: Es un profesional que combina sabiamente conocimientos generales relativos a la actividad económica y empresarial con elementos instrumentales y una especialización posterior en los diferentes campos en los que se concreta dicha actividad” (p. 2). Esa “marca de profesión” a la que hace referencia, es la que no está claro que nuestros estudiantes ni la sociedad en general conozcan; o al menos no de una forma tan clara como ocurre con las profesiones de médico, enfermero o maestro.

No pretendemos realizar un análisis exhaustivo de las definiciones y normativas existentes, sino que queremos hacer aflorar preguntas: ¿sirven esos descriptores para saber a qué se dedica un profesional de esta área?, ¿conoce un estudiante de gestión de negocios o de administración de empresas para qué se está formando?, ¿comprende para qué sirve la formación que recibe en materias generalistas en los primeros cursos? Más aún, ¿nos basta a nosotros, como docentes preocupados por una formación integral, para diseñar nuestros planes de estudios?

Además de constatar la falta de definición de la identidad profesional, observamos que los acercamientos a ésta tienen una componente fundamentalmente técnica, en la que apenas tienen cabida conceptos como la responsabilidad social, la

ética, el compromiso, la cooperación o la ciudadanía. Como si una persona pudiera ejercer su profesión sin tomar conciencia de lo que ocurre a su alrededor, como si la formación no tuviera en cuenta a las personas y su entorno.

Puesto que desde nuestro punto de vista la formación universitaria debe ser integral y no atender sólo a las demandas cortoplacistas del llamado mercado laboral, creemos que el paso por la universidad debe contribuir a incorporar a esa identidad profesional los conceptos mencionados.

Partiendo de los presupuestos anteriores, nos propusimos llevar a cabo un proyecto de innovación docente, con el objetivo de conseguir que el estudiante comience a desarrollar, desde el primer curso, la visión integral de su formación y de ese modo superar el planteamiento actual que se basa en la mera yuxtaposición de unidades formativas –materias o asignaturas–. Abordar el conocimiento desde la interdisciplinariedad es el único modo de favorecer la adquisición de competencias profesionales, toda vez que al profesional se le exige que sepa hacer uso flexible y razonadamente, de una serie de conocimientos y herramientas y los adapte a los problemas con los que se va a encontrar en su trabajo; así mismo al economista se le demanda rigor, autodisciplina, gestión del tiempo y planificación del trabajo, y desarrollar las habilidades de innovación y creatividad entre otras (Arriaga y Conde, 2009; De la Peña y Herrera, 2012; Marcelo, 2002; Olaskoaga y Calvo, 2009).

Todo lo anterior sin olvidar algunas deficiencias que ya detectábamos en trabajos anteriores sobre el proceso de formación de los estudiantes universitarios de cualquier disciplina, como son la escasa vocación por los estudios elegidos, el exceso de compartimentalización, el abuso de problemas estructurados, la dejación de la función de seguimiento, y la escasa incidencia que la universidad tiene en el desarrollo actitudinal de los estudiantes (Amenabar et al. 2011; Cardona, 2011). Deficiencias que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar actividades para conseguir el objetivo planteado y un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes (Biggs, 2004; Brockbank y McGill, 2002).

En definitiva, no se trata sólo de diseñar tareas o de aplicar innovaciones puntuales en las metodologías, sino de avanzar hacia currículos pensando en futuros productores de conocimiento, en lugar de consumidores del mismo, lo que permitirá convertir a los futuros egresados en agentes activos de una ciudadanía que aporte valor social a través del ejercicio de su profesión, que cuestionen los modelos actuales y que se sientan responsables de los modelos que se implanten en el futuro.

La oportunidad: el espacio que brinda la universidad

Si ya tenemos el fin, ahora buscamos la oportunidad, y ésta nos la brinda la propia institución universitaria como espacio de transformación del individuo. La universidad ofrece a los estudiantes la oportunidad para la adquisición de las competencias fundamentales que le permitan ejercer su profesión con responsabilidad social. No se trata sólo de acompañar al estudiante en su proceso de formación para la profesión, sino también de desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación y formar estudiantes capaces de asumir compromisos sociales, y que

trabajen para impulsar el desarrollo social de su entorno (Cardona, 2011; Harvey y Green, 1993; Harvey y Knight 1996; Sen, 2007).

El debate sobre cuál es la misión de la universidad está abierto y ha ido evolucionando desde su propia creación: formación de profesionales e investigación; enseñanza, investigación y transferencia de conocimiento; enseñanza, investigación y desarrollo económico y social. Las dos misiones clásicas (docencia e investigación) ya generaban roces y desequilibrios entre ellas, en esta línea, Ortega y Gasset en su *Misión de la universidad*, criticaba a la universidad por el predominio que se atribuía a la investigación en detrimento de la educación de los profesionales, lo cual nos aleja de saber qué es un buen profesional y cuál debe ser el tipo de modelo a seguir (Ortega y Gasset, 1982).

Actualmente las tres misiones que cuentan con un mayor respaldo (enseñanza, investigación y desarrollo económico y social) han de encontrar equilibrios entre ellas pero sin olvidar ninguna (Beraza y Rodríguez, 2007), teniendo además en cuenta que tanto la producción de graduados altamente cualificados como la transferencia de los resultados de la investigación ayudan de una forma directa y complementaria al desarrollo económico y social. Si añadimos la actual situación de globalización y la cada vez mayor dependencia de eso que llaman el mercado, nos parece que el papel de la universidad debe inclinarse hacia la formación de ciudadanos cuya responsabilidad vaya más allá de su entorno local y de su ejercicio profesional en ese mercado.

Durante su vida universitaria el estudiante irá desarrollando las capacidades personales y profesionales de una forma crítica e irá avanzando en la construcción de sus múltiples identidades; tal como señala Sen (2007): “En nuestras vidas normales, nos consideramos miembros de una variedad de grupos; pertenecemos a todos ellos. La ciudadanía, la residencia, el origen geográfico, el género, la clase, la política, la profesión, el empleo, los hábitos alimentarios, los intereses deportivos, el gusto musical, los compromisos sociales, entre otros aspectos de una persona, la hacen miembro de una variedad de grupos. Cada una de estas colectividades, a las que esta persona pertenece en forma simultánea, le confiere una identidad particular. Ninguna de ellas puede ser considerada la única identidad o categoría de pertenencia de la persona” (p. 27).

Desde las universidades se pueden promover procesos formativos vinculados a un nuevo paradigma educativo que queda reflejado en las palabras de Boni (2011): “procesos educativos que lleven a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan la ciudadanía cosmopolita” (p. 79). Se plantea la educación para la construcción de una ciudadanía cosmopolita, como respuesta al fenómeno de la globalización, en la que se tendrán que definir los contenidos de manera que se facilite la comprensión a las nuevas generaciones de la complejidad que implica la globalización; para ello es necesario concebir el conocimiento de manera global e interdisciplinar. Se trata de apostar por un conjunto de prácticas pedagógicas que ayuden a los estudiantes a capacitarse como personas críticas.

La exigencia que se hace a la universidad desde este enfoque es el de un proceso de aprendizaje de mayor recorrido que aquél que sólo incide en la necesidad de que el individuo se haga cargo de la realidad para poder adaptarse a ella; es decir, exige

superar los procesos de adaptación desde los que sólo se logra la transmisión de conocimientos, y no dotan al individuo de reflexión y creatividad; desde el cultivo de la reflexión se facilita al individuo que se embarque en la realidad, y desde la creatividad que se comprometa con ella (Boni, 2011; Lozano, Boni, Peris y Hueso, 2012; Mesa, 2005; Nussbaum, 2010; Rodríguez, Orozco y Larena, 2011; Walker, 2007). Junto a lo anterior no puede pasar desapercibido el espacio que brinda la universidad a los estudiantes para relacionarse entre ellos, ya que la identidad surge de la pluralidad y la interacción entre los diferentes individuos.

El instrumento: el diseño curricular.

Los autores de este trabajo somos conscientes de las oportunidades de mejora que surgen en un proceso de preparación de nuevos grados, gracias a los espacios de reflexión que se pueden y deben abrir en las universidades para la implantación de los mismos y su posterior acreditación. Esas oportunidades surgen tanto en la fase de diseño y estructuración como en el debate sobre las metodologías docentes a utilizar. Cualquier observador atento al proceso habrá podido constatar que en la última reforma de las titulaciones universitarias han existido serios intentos para mejorar algunas titulaciones e intentar que éstas respondan a las demandas sociales. Algunos de esos intentos han concluido con éxito, pero en otros muchos casos han fracasado, en parte debido a la incapacidad para romper la rigidez de estructuras basadas en las asignaturas o materias, que con frecuencia se han convertido en moneda de cambio o reductos de poder de algunas personas o departamentos.

Sin embargo, creemos que algo se puede hacer desde la base para cambiar esta situación, es por eso que conformamos un equipo que a partir de la experiencia y responsabilidad docente de distintas asignaturas trata de crear materiales docentes que permitan avanzar en el diseño de un currículo más integrador de conocimientos y competencias.

Las titulaciones de grado actuales descansan en el establecimiento de un perfil y competencias de egreso, que informan a la sociedad y al estudiante sobre qué será capaz de hacer ese titulado universitario al obtener el grado; este perfil de salida se acompaña también de un perfil de ingreso, en el que se indica qué debiera “portar en su mochila” el estudiante que desea estudiar el grado. Estos perfiles no siempre aportan información comprensible al alumno sobre qué es la profesión, y muchas de sus características se dan por sabidas o son simplemente omitidas.

Por otro lado, las propias estructuras de los grados organizadas por materias o módulos no permiten al alumnado establecer conexiones claras entre las diversas materias (Amenabar et al., 2011; Barrenetxea, Cardona, Mijangos, Olaskoaga y Amenabar, 2009; Martínez y Viader, 2008; Olaskoaga, Barandiaran, Barrenetxea, Cardona y Mijangos, 2009a, 2009b).

En este contexto, la planificación de las asignaturas de los nuevos grados se realiza, al menos en teoría, en torno a las competencias de la titulación, lo que requiere que los docentes planteen y orienten las asignaturas hacia la consecución del citado objetivo. Gran parte de la dificultad del diseño de las asignaturas en el nuevo modelo reside en que el paso de la adquisición de un conjunto de conocimientos

específicos de una materia al desarrollo de unas determinadas competencias, específicas y transversales, adquiridas de forma gradual en distintas materias no es un proceso lineal; y además se enreda con dos problemas que surgen: el desconocimiento de cómo abordar este reto por la mayoría de los docentes desde su materia, y la necesidad de trabajar para que el futuro egresado consiga las competencias profesionales superando las rigideces de unos grados que siguen descansando en el nivel de materias y asignaturas (Martínez y Viader, 2008; Olaskoaga et al., 2009a, 2009b; Olaskoaga y Calvo, 2009).

Queremos alumnos que tengan una idea más clara de para qué se están formando, queremos además que esa formación vaya más allá de la mera preparación para el mercado laboral, somos conscientes de los retos de la globalización y de la mercantilización de la enseñanza. Estamos convencidos de que la universidad puede contribuir a formar mejores ciudadanos. Sin embargo, encontramos obstáculos en el actual diseño curricular: ¿qué podemos hacer? Puesto que no tenemos poder para reformar los actuales diseños del grado, podemos por lo menos aportar nuestro “granito de arena”, juntando docentes de diversas materias con visiones y responsabilidades distintas, pero con algo en común: la concepción de la educación superior como transformadora, el deseo de formar buenos profesionales, y el afán por la mejora continua. Y nuestra tarea: presentar una propuesta concreta, de aplicación en el aula, factible y que permita abrir caminos en las direcciones indicadas.

Nuestro “granito de arena”: un proyecto de innovación educativa.

La experiencia de innovación educativa que aquí se presenta ha sido llevada a cabo en el Grado en Gestión de Negocios que se imparte en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao perteneciente a la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en los cursos 2009-2010 y 2010-2011. El trabajo ha contado con financiación interna de la propia universidad al ser seleccionado en la convocatoria competitiva de Proyectos de Innovación Educativa (PIE).

El Grado en Gestión de Negocios es un grado de nueva creación, que sustituye en el centro a la Diplomatura en Ciencias Empresariales. Se trata de un grado muy orientado a la gestión de la pequeña y mediana empresa y que cuenta con prácticas obligatorias en empresas para todos los alumnos. El grado se imparte íntegramente en las dos lenguas oficiales del País Vasco (euskera y castellano), teniendo la opción el alumno de elegir el idioma en el que desea cursar los estudios; en primer curso se ofrecen tres grupos en castellano y uno en euskera. El patrón docente para las asignaturas de primer curso es de 70% de magistralidad y 30% de prácticas de aula. El número de estudiantes con el que contamos por grupo es bastante elevado, siendo la media de alumnos para las clases magistrales de unos setenta (en el momento en el que se realiza el proyecto), y de la mitad en las prácticas de aula.

El equipo que lleva a cabo el proyecto, es el equipo docente de innovación educativa e investigación en calidad de la educación superior ECUALE-EHU (Red de Estudios sobre Calidad en Universidades de América Latina y España- Universidad del

País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea) formado por cinco profesores que imparten docencia en asignaturas ubicadas en cuatro módulos (entorno económico, economía de la empresa, herramientas instrumentales y contabilidad), y pertenecientes a cuatro departamentos universitarios distintos (Economía Aplicada V, Economía Financiera I, Economía Industrial y Organización de Empresas). La red ECUALE está formada también por profesorado de varias universidades latinoamericanas, que trabajan de forma conjunta en calidad e innovación educativa.

El alumnado que ha participado en la totalidad del proyecto, corresponde al grupo de euskera de primer curso, en el que se han aplicado las dos actividades a las que se hace referencia más adelante. Por otro lado, una de las actividades se ha aplicado en todos los grupos de primer curso en la asignatura de Economía II: políticas económicas, al aceptar el equipo docente de esta asignatura la propuesta de innovación e incluirla en la programación de la asignatura.

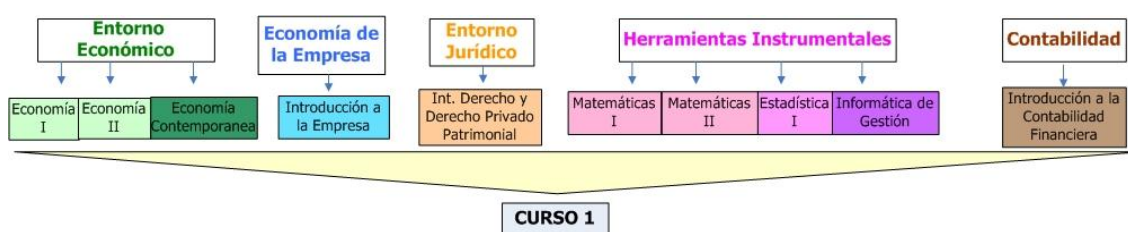
Nuestra tarea empieza por analizar el perfil de egreso y las competencias de egreso que tenemos establecidas en la titulación de Gestión de Negocios. De todas ellas, seleccionamos algunas teniendo en cuenta un doble criterio: tomar sólo aquellas que consideramos pueden facilitar al alumno la comprensión de la profesión para la que se está formando y tener en cuenta el nivel educativo; sólo nos sirven las que podamos comenzar a trabajar desde el primer curso del grado. A todo esto añadimos nuestra ya mencionada concepción de una educación más integral, para formar ciudadanos, de forma que nuestro planteamiento vaya más allá de la mera –aunque imprescindible– enseñanza de herramientas y técnicas de gestión.

En el perfil de egreso del Grado de Gestión de Negocios se establece que “El alumno egresado comprenderá los procesos y las operaciones de los diferentes niveles de la realidad económica y empresarial, y adquirirá habilidades sociales, personales y de liderazgo para desenvolverse en el mundo de la empresa. Utilizará los instrumentos necesarios para captar y analizar la información económica y financiera relevante. Elaborará informes sobre situaciones concretas de la empresa y los mercados. Además conocerá los conceptos, modelos e instrumentos técnicos necesarios para llevar a cabo una gestión eficiente de las diversas áreas de la empresa y demás organizaciones públicas y privadas. Poseerá creatividad, iniciativa, capacidad para el trabajo en equipo, y habilidades de razonamiento y pensamiento crítico. Todo ello al margen de la formación integral que recibirá, en coherencia con los derechos fundamentales de igualdad, discriminación y fomento de la cultura de la paz” (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2012).

Para alcanzar el perfil de egreso se establecen una serie de competencias y una estructura de la titulación por módulos, cursos, materias y asignaturas, que exige una gran labor de coordinación. Para comprender la magnitud de esa labor, diremos que el Grado de Gestión de Negocios está diseñado en nueve módulos verticales en los que se incluyen las materias por áreas de afinidad, y las materias a su vez están formadas por una o varias asignaturas. Los módulos que componen el grado son: entorno económico, economía de la empresa, entorno jurídico, herramientas instrumentales, contabilidad, comercio y marketing, finanzas, idiomas, y trabajo fin de grado y prácticas. La mayoría de los módulos se componen de materias ubicadas en cursos distintos y que en algunos casos pertenecen a más de un departamento. Esta

estructura, que en su día nos fue “sugerida” por los evaluadores externos previa a la verificación de la titulación, está generando bastantes dificultades de coordinación para compartir actividades entre asignaturas de un mismo curso.

Estamos experimentando y probando iniciativas que van surgiendo desde los distintos equipos docentes del centro para preparar proyectos que se puedan desarrollar agrupando asignaturas que se imparten en un mismo curso. Es en esta estructura curricular en la que se inscribe el trabajo que aquí se presenta y que sería deseable que sirviera como germen de una propuesta más general de modificación del diseño de los planes de estudio. Por lo tanto, tras realizar la revisión de las competencias de la titulación nos vemos obligados a realizar el análisis a nivel de las asignaturas de primer curso, diez asignaturas englobadas en cinco módulos distintos y pertenecientes a seis departamentos distintos (Figura n.1).



Fuente: Elaboración propia

Figura n.1. Estructura del 1^{er} curso del grado en Gestión de Negocios

De las competencias de la titulación, seleccionamos y adaptamos tres que consideramos relevantes para desarrollar la identidad profesional y que pueden ser trabajadas desde el primer curso: la capacidad de crítica y autocrítica, la capacidad de análisis y de adaptación a nuevas situaciones y la capacidad de tomar decisiones en una empresa. Estas tres competencias están también en la línea de las competencias consideradas prioritarias por los economistas colegiados en el estudio que realizó el equipo de trabajo de la Comisión del Colegio de Economistas de Cataluña y posteriormente validadas por el Consejo General de Colegios de Economistas de España: identificar los factores clave de un problema, el respeto a los principios morales y éticos y la responsabilidad de las propias actuaciones (Casanovas, Sardá y Asenjo, 2008; Casanovas et al., 2011; Consejo General Colegios de Economistas de España, 2009). A estas competencias, añadimos nuestras propuestas de formación integral, interdisciplinariedad y enseñanza activa para, partiendo de lo definido en el Grado, avanzar hacia un diseño distinto de éste.

El equipo diseña un Proyecto de Innovación Docente, dentro del que se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- **Acción 1.** Diseño de materiales docentes que contribuyan a que el alumno desarrolle las competencias previamente seleccionadas.
- **Acción 2.** Diseño de instrumentos de evaluación.

- **Acción 3.** Aplicación en el aula de las tareas preparadas y evaluación del proceso.
- **Acción 4.** Documentación de las tareas y de la evaluación final de los resultados de la experiencia.

Para la primera de las acciones se elaboraron dos actividades para realizar en grupo aplicando la metodología de aprendizaje basado en problemas. Esas actividades tienen por objeto aproximar al estudiante a dificultades que podrá encontrarse en el ejercicio de su profesión. Las actividades son las siguientes:

1. La importancia de los modelos en las decisiones empresariales
2. La importancia del conocimiento de los mecanismos de la Política Económica sobre decisiones empresariales.

Ambas actividades son elaboradas desde un enfoque interdisciplinar, uniendo el uso de modelos económicos, empresariales, cuantitativos y contables. Al alumno se le presenta una simulación de dos problemas reales a los que ha de hacer frente utilizando herramientas de diversos campos del conocimiento que tiene que saber utilizar adecuadamente al igual que lo haría un gestor; para ello se aplica la metodología de aprendizaje basado en problemas, utilizada en trabajos previos (Barandiaran, 2011; Olaskoaga et al. 2009a)

Para cada actividad se prepara un manual para el docente que responde a un esquema común, diseñado de forma que sea perfectamente trasladable a otras tareas: *Objetivo de la actividad, Enunciado para el estudiante, Ficha de presentación de la actividad, Dificultades con las que se puede encontrar el alumno y orientaciones estimadas y Hoja de seguimiento*. En esta última se recogen las dificultades que se ha encontrado el alumno, las previstas y no previstas, así como una reflexión sobre el cumplimiento de los objetivos de la actividad. A modo de resumen se recoge en la tabla n.1.

	Actividad 1-Modelos	Actividad 2- Política Económica
<i>Objetivos para el estudiante</i>	Reflexionar sobre sus conocimientos y aptitudes. Valorar el uso y análisis de modelos para la toma de decisiones.	Reflexionar sobre la forma en que las políticas macroeconómicas pueden afectar a las decisiones de las distintas áreas de la empresa.
<i>Enunciado para el estudiante</i>	PREGUNTAS Y PLANTEAMIENTOS GUÍA PARA LA ACTIVIDAD 1ª Fase: ¿Tienes alguna idea sobre lo que es la gestión de inventarios? ¿Crees que un Graduado en Gestión de Negocios debe tener entre sus funciones la gestión de inventarios? 2ª Fase: ¿Qué área o departamento de una empresa crees que es la encargada de esta gestión de inventarios? En el problema interviene el tiempo. ¿Cómo lo introducimos? Añade otros datos que podríamos tener. Diseña una notación adecuada. 3ª Fase: Define lo más específicamente posible las variables de decisión. Busca modelos de inventarios. Estudia sus posibilidades de adaptación.	PREGUNTAS Y PLANTEAMIENTOS GUÍA PARA LA ACTIVIDAD 1ª Fase: Realiza un listado de las políticas económicas y de las áreas de la empresa. ¿Qué información necesitas para responder a la actividad? ¿Qué enfoque le vas a dar a la información que tienes hasta el momento? Recopila la información válida y acótala; ¿qué aportas? 2ª Fase: Realiza un análisis sobre la incidencia concreta que podrían tener unas políticas concretas sobre las decisiones que deberían adoptar los responsables de las distintas áreas de la empresa.
<i>Ficha presentación de la actividad</i>	Actividad a realizar fuera del aula con una dedicación estimada de 16 horas de trabajo fundamentalmente en grupo. Se vincula a competencias de los módulos y se	Actividad semi-presencial con un tiempo estimado de realización de 12 horas de trabajo (6 presenciales y otras tanto no presenciales); la

	realiza en la asignatura de Estadística I.	realización es en grupo. Se vincula a competencias de los módulos, y se realiza en la asignatura de Economía II: políticas económicas.
	Actividad 1-Modelos	Actividad 2- Política Económica
<i>Respuestas y dificultades previstas. Orientaciones</i>	<p>1ª Fase: Es posible que los alumnos no sepan por dónde empezar. El tutor podría aprovechar las preguntas para centrar la tarea. La orientación debe ser muy leve inicialmente, tratando de ver en todo momento qué es capaz de obtener el alumno por sí solo.</p> <p>2ª Fase: En esta fase el trabajo se realiza en grupo y eso debería ayudar a que surjan más preguntas pero también a que encuentren ellos las respuestas. La argumentación es importante; esta fase exige estudio y capacidad de análisis y síntesis. Se espera que el alumno sea capaz de concretar las dificultades que encuentra y si no las puede resolver en grupo sea capaz de transmitirse las al profesor de forma adecuada. Es importante la capacidad de expresión.</p> <p>3ª Fase: Si los alumnos han llegado adecuadamente a esa fase, el tutor trabajaría a demanda del grupo.</p>	<p>1ª Fase: El alumno no debería encontrar excesivos problemas. La tutoría en esta primera fase se debiera centrar en explicar el objetivo de la actividad, aclarando las dudas que los alumnos planteen.</p> <p>2ª Fase: El alumnado pudiese tener dificultades con la interpretación de las repercusiones de los efectos de las políticas económicas sobre las decisiones empresariales. La orientación: escuchar al estudiante el tipo de argumentos que está utilizando en su análisis; mostrar ejemplos con el tipo de argumentos que se espera que ellos utilicen; también puede ser útil para los grupos las exposiciones que realicen el resto de grupos. Una tercera labor orientadora se centrará en directrices básicas para la redacción del informe final de los resultados.</p>
<i>Hoja de seguimiento</i>	Dificultades que se ha encontrado el estudiante (Previstas y No previstas). ¿Se han cumplido los objetivos?	Dificultades que se ha encontrado el estudiante (Previstas y No previstos). ¿Se han cumplido los objetivos?
<i>Criterios e instrumentos de evaluación de competencias</i>	Expresión correcta; argumentación razonada; aplicación de los conceptos, teorías y modelos para el análisis de la gestión de inventarios; argumentación razonada y debate sobre las características de un modelo;... Comunicación, Responsabilidad y Relaciones interpersonales.	Aplicación de conceptos, teorías y modelos para el análisis del efecto de las teorías económicas. Listado de políticas económicas y áreas de actividad de la empresa. Argumentación razonada y debate sobre los acontecimientos económicos de actualidad. Influencia de las políticas económicas sobre cada área de la empresa. Comunicación, Responsabilidad y Relaciones interpersonales.

Tabla n.1. Resumen del manual del docente

Las actividades fueron de carácter obligatorio para todos los estudiantes, y la evaluación de las mismas ha formado parte del sistema de evaluación de dos asignaturas del currículo de primero (Estadística I y Economía II: políticas económicas). Finalizada la aplicación en el aula, se llevó a cabo la evaluación de los resultados logrados por los estudiantes, así como de todo el proceso de diseño. Es importante señalar en este punto que el hecho de asociar las actividades a asignaturas concretas para su evaluación ha sido una necesidad impuesta por el diseño y la normativa académica actuales, pero que en todas las fases de la elaboración del proyecto han intervenido todos los miembros del equipo docente, independientemente de su adscripción departamental y su encargo docente.

En cuanto a las actividades preparadas para el alumnado, no nos limitábamos a plantear una serie de problemas a resolver, sino que intentábamos que la realización de las actividades propuestas contribuyera al desarrollo de hábitos que permitieran al alumnado ser consciente de qué se entiende por una buena práctica profesional y le ayudaran a desarrollar y adquirir la capacidad de autonomía en el trabajo. A la vez, aunque no siempre de forma explícita se trataba de hacer ver al alumno que esas competencias profesionales deben ir acompañadas de unas actitudes, un conocimiento del entorno, una ética y un compromiso social, que no están necesariamente recogidos en los planes de estudio. De las actividades elaboradas, se

seleccionaron finalmente las dos ya mencionadas, para llevar a la práctica en el aula. Resumimos el contenido principal de esas actividades.

Actividad I. La importancia de los modelos en las decisiones empresariales.

Esta tarea es aplicada en la asignatura de Estadística I, únicamente en el grupo de euskera: en el grado hay tres grupos con docencia en castellano y uno con docencia en euskera. Para esta tarea se elige como tema un problema de gestión de inventarios.

El **objetivo de la actividad** es, por una parte, la enseñanza de herramientas: el uso y análisis de modelos para la toma de decisiones; y por otra, conseguir que el alumno reflexione sobre sus conocimientos y aptitudes. Ambos objetivos deben conducir al estudiante a una reflexión crítica sobre su propio aprendizaje, y sobre el papel que los conocimientos y competencias adquiridas tienen en la formación global como profesional.

Para la elaboración de la tarea, y siguiendo el esquema que hemos presentado en el apartado anterior, se prepara **un enunciado que se entrega al estudiante**, y que se distribuye en tres fases. En la fase I se trata de situar el problema en el contexto de los conocimientos previos del estudiante y de sus expectativas sobre la carrera. En la siguiente fase, la tarea ya empieza a realizarse en grupo, y los estudiantes deben empezar a recopilar información y generar conocimiento. Finalmente en la fase III, el estudiante ya debe trabajar con modelos; para ello ha de seleccionar las variables de decisión y plantear y analizar algún modelo de inventario.

En la primera fase el trabajo del alumno es individual. Para contextualizar el problema y que el alumno adquiera conciencia de sus conocimientos y expectativas, se plantean cuatro preguntas iniciales sobre sus conocimientos del tema, sobre cómo relaciona éste con las asignaturas cursadas y sobre su encaje en las funciones de un futuro graduado: ¿Tienes alguna idea sobre la gestión de inventarios?, ¿podrías poner algún ejemplo de un problema relacionado con los inventarios?, ¿crees que hasta ahora algo de lo que has aprendido en otras asignaturas se puede aplicar a la gestión de inventarios?, ¿crees que un graduado en Gestión de Negocios debe tener entre sus funciones la gestión de inventarios?

En la segunda fase, se espera que los estudiantes empiecen a recopilar información y a generar conocimiento. A partir de esta fase la tarea se realiza en grupo. Para facilitar la labor se dan algunas indicaciones no exhaustivas sobre: los elementos de un problema de gestión de inventarios, la información inicial que se requeriría en una empresa para plantear el problema y ejemplos de objetivos que puede tener la gestión de inventarios. A modo de guía, se hacen algunos comentarios, se facilitan al alumno unos supuestos simplificadores y se plantean siete cuestiones a modo de orientación a los estudiantes: ¿Qué área o departamento de una empresa crees que es la encargada de esta gestión?; se facilitan al alumno unos supuestos simplificadores y se le solicita que los comente; en el problema interviene el tiempo, ¿cómo lo introducimos? Piensa en algún ejemplo y en algún supuesto simplificador relacionado con el tiempo; añade otros datos que podríamos tener y diseña una notación adecuada lo más general posible; analiza la complementariedad o incompatibilidad de algunos objetivos como minimizar los costes de almacenamiento o

minimizar el riesgo de ruptura de la cadena de producción; añade otros objetivos; si suponemos un problema determinista, ¿cambiaría el enunciado de los objetivos?

En todo momento se debe dejar claro que lo que se pretende es suscitar la reflexión, el análisis crítico y el debate: no hay soluciones únicas ni respuestas correctas. Al ser una tarea en grupo, el estudiante debe afrontar y resolver los problemas que el trabajo colectivo plantea.

En la tercera fase, el estudiante trabaja ya con modelos; para ello ha de seleccionar las variables de decisión y plantear y analizar algún modelo de inventario. Esta fase es más técnica, ya que el estudiante debe ser consciente de que siempre llegará el momento de tomar decisiones, manejar instrumentos y llegar a resultados plausibles. Para guiar a los estudiantes el supuesto que se plantea es que la empresa sólo puede decidir la cantidad a comprar de cada artículo y el momento de la compra. Para lo cual al estudiante se le facilitan cuatro órdenes a modo de ayuda: Define lo más específicamente posible las variables de decisión; propón una notación para esas variables; busca modelos de inventarios y presenta brevemente un par de ellos; estudia sus posibilidades de adaptación a distintos casos, en función de lo visto en apartados anteriores.

En cada una de las fases, el alumno recibe una serie de orientaciones por parte del profesor. Para prever las necesidades futuras y aprovechar mejor el *feed-back* de los alumnos, el equipo trata de adelantarse haciendo una **estimación de las posibles respuestas, dificultades planteadas y de la consiguiente necesidad de orientación**, de acuerdo con el esquema de la actividad más arriba descrito.

En ese sentido, en la primera fase es muy posible que los alumnos no sepan por dónde empezar. Puede que las preguntas iniciales les despisten. El tutor puede aprovechar estas preguntas para centrar la tarea y dejar intuir al estudiante qué es lo que se espera de él. La orientación conviene que sea muy leve inicialmente, tratando de ver en todo momento qué es capaz de obtener el alumno por sí solo.

En la fase II es más probable que haga falta una orientación específica; en esta fase el trabajo se realiza en grupo y eso debería ayudar a que surjan más preguntas pero también a que encuentren ellos las respuestas. La argumentación es importante; esta fase exige estudio y capacidad de análisis y síntesis. Se espera que el alumno sea capaz de concretar las dificultades que encuentra y si no las puede resolver en grupo sea capaz de transmitírselas al profesor de forma adecuada. Es importante la capacidad de expresión.

La tercera fase es más técnica. Si los alumnos han llegado adecuadamente a esa fase, el tutor trabaja a demanda del grupo.

Estas estimaciones iniciales son contrastadas y analizadas a lo largo del desarrollo de la actividad; tanto las dificultades efectivamente constatadas como las soluciones dadas y los mecanismos de orientación empleados son recogidos en la *Hoja de seguimiento*, que es completada con las debidas reflexiones sobre el cumplimiento de los objetivos de la actividad.

En la **ficha de presentación de la actividad** se establece como una actividad no presencial, con un tiempo estimado de realización de 16 horas, se lleva a cabo en grupo y se trabajan tres competencias de la titulación. Teniendo en cuenta que en el grupo de euskera se aplican las dos actividades, se ve conveniente que esta actividad sea la primera en aplicarse, y se lleva a cabo entre las semanas 10 y 12 del segundo cuatrimestre.

Actividad 2. Importancia del conocimiento de los mecanismos de la Política Económica sobre decisiones empresariales.

Esta actividad es aplicada en la asignatura de Economía II: Políticas Económicas en todos los grupos de primer curso, tanto los de castellano como el de euskera, y se lleva a cabo en el último mes del segundo cuatrimestre.

El **objetivo de la actividad** es reflexionar sobre la forma en que las distintas políticas macroeconómicas de demanda y oferta pueden afectar a las decisiones diarias de las distintas áreas de una empresa. Esta reflexión debería llevar al alumno a comprender la relación existente entre dos mundos que en la carrera se tratan con frecuencia como compartimentos estancos –la macroeconomía y la empresa–, y a la vez a ser capaz de desarrollar esa capacidad de relacionar conceptos y fenómenos de orígenes distintos, algo que con toda probabilidad le va a exigir el ejercicio de su profesión.

El enunciado para el alumno se plantea en dos fases. En la primera de ellas se propone al alumno la realización de un listado exhaustivo de las políticas macroeconómicas de demanda y oferta, por un lado, y de las áreas de actividad de una empresa por otro. Para guiar la actividad a los estudiantes se les plantean cinco preguntas: ¿qué información necesitas para responder a la actividad?; ¿qué fuentes de información puedes consultar?; ¿qué enfoque le vas a dar a la información que tienes hasta el momento?; ¿toda la información que tienes es válida para el enfoque que se quiere?, recopila la información válida y acótala; ¿qué aportas? Como producto final, el alumno debe presentar un pequeño trabajo con las conclusiones.

Al igual que en la actividad anterior, debe quedar claro que no se espera del alumno unas respuestas determinadas, sino que sea capaz de ir organizando su reflexión, de descubrir por sí mismo –guiado por el profesor–, y de presentar los resultados obtenidos.

En la segunda fase, el alumno debe realizar una reflexión sobre la incidencia que podrían tener unas políticas concretas sobre las decisiones que deberían adoptar los responsables de cada una de las áreas de actividad. Por ejemplo en el contexto actual, una política monetaria expansiva impulsada por el Banco Central Europeo, en los últimos meses, una política fiscal restrictiva aplicada por el gobierno español y la reforma del mercado de trabajo. En este punto el alumno deberá enfrentarse a consideraciones éticas, posiblemente doctrinales, y será consciente de que no es fácil actuar sin juicios de valor.

Al igual que en la actividad anterior, se prevén aquí las **dificultades y las necesidades de orientación**. En la fase I el alumno no debería encontrar excesivos problemas, siempre que acuda a manuales universitarios. La tutoría en esta primera

fase se debiera centrar en explicar el objetivo de la actividad, aclarando las dudas que los alumnos planteen. Ya en la fase II podemos esperar que el alumno tuviese dificultades con la interpretación de las repercusiones de los efectos de las políticas económicas sobre las decisiones empresariales. La orientación en esta fase ha de comenzar por escuchar al estudiante para conocer qué tipo de argumentos está utilizando en su análisis. Si algún grupo de estudiantes no consigue avanzar en la actividad el profesor podría facilitar algún ejemplo concreto mostrando el tipo de argumentos que se espera que ellos utilicen; también pueden ser útiles para los grupos las exposiciones que realicen el resto de grupos, ya que puede ayudarles a mejorar los argumentos utilizados. Una tercera labor orientadora se centrará en facilitar a los alumnos algunas directrices básicas para la redacción del informe final de los resultados.

En la **ficha de presentación de la actividad** se especifica que se trata de una actividad semi-presencial con un tiempo estimado de realización de 12 horas (6 presenciales y otras tantas no presenciales); realización en grupo. Se trabajan tres competencias de la titulación. Esta actividad se aplica en el aula en las últimas semanas del curso, de la semana 13 a la 15. En la primera de estas semanas se utilizan algunas sesiones de aula para realizar las primeras orientaciones, pero las tareas correspondientes a la fase I se realizan básicamente fuera de aula. Las semanas 14 y 15, los alumnos trabajan en equipo en el aula, siendo el papel del profesor el de un facilitador y orientador tanto de la actividad como del trabajo en equipo.

Instrumentos de evaluación

En cuanto al diseño de instrumentos de evaluación, se ha hecho teniendo en cuenta su utilidad tanto para la valoración de las actividades diseñadas como para la evaluación de la utilidad de las mismas en términos de resultados de aprendizaje. Los instrumentos elaborados han sido:

- **Instrumento 1, para evaluar los materiales diseñados.** Permite una evaluación del diseño de los materiales y del grado de profundidad y nivel en el que el estudiante debe trabajar determinados contenidos. Como agente evaluador actúan los coordinadores de los módulos y de las asignaturas de primer curso en las que se ha aplicado la actividad. Se trata de un cuestionario dividido en dos apartados. El primero recoge la opinión sobre el contenido de las actividades respecto a la pertinencia del tema, su actualidad, la interrelación de asignaturas, el equilibrio entre teoría y práctica, así como si se considera un material adecuado para lograr los objetivos definidos en la actividad. El segundo apartado se dedica a valorar el diseño de la actividad tanto en torno a la estructura de la actividad como al texto redactado (tipografía, lenguaje, estilo).
- **Instrumento 2, para evaluar la metodología utilizada en las actividades diseñadas.** Permite una evaluación de la metodología utilizada en las distintas tareas, así como su comparación, en términos de dificultad y resultados de aprendizaje con otras actividades realizadas en las distintas asignaturas. En este caso el agente evaluador son los alumnos que han participado en la realización de

las distintas tareas. El instrumento que se ha preparado es idéntico para todas las actividades. La encuesta que se ha diseñado para esta valoración consta de 18 ítems; entre los 18 ítems se describen 6 características, que en nuestra opinión son fundamentales para valorar el grado de satisfacción de los estudiantes con la práctica implantada:

- Grado de satisfacción del estudiante con la metodología.
 - Comparación con otras metodologías experimentadas.
 - Incidencia en la actitud del estudiante –autonomía, comunicación e indagación–.
 - Proximidad con la realidad de la práctica profesional –resolución, análisis, toma de decisiones y desarrollo de competencias profesionales–.
 - Aprendizaje –motivación, trabajo en grupo, participación en el propio aprendizaje, nexo entre teoría y práctica, comprensión de la teoría e interdisciplinariedad–.
 - Apoyo al aprendizaje –orientación y evaluación–.
- **Instrumento 3, para evaluar competencias actitudinales.** Permite evaluar competencias relacionadas con la responsabilidad, la comunicación y las relaciones interpersonales. El estudiante debe identificarse o no con determinadas afirmaciones en cada uno de los ámbitos. El agente evaluador: los estudiantes que han participado en la realización de las distintas actividades. El instrumento que se ha preparado es idéntico para todas las actividades. La encuesta que se ha utilizado para esta valoración consta de 15 ítems que describen 3 características: Responsabilidad, comunicación y relaciones interpersonales.

Estos dos últimos instrumentos recogen información sobre la valoración de todos los estudiantes que han participado en las dos actividades. Por medio de técnicas estadísticas descriptivas se explota la información de las dos actividades. La información recogida a través de estos dos últimos instrumentos nos permite comparar si el tipo de actividad condiciona la percepción sobre la metodología y nos da un diagnóstico de diversas competencias actitudinales.

- **Instrumento 4, para evaluar las competencias adquiridas por el estudiante.** Permite conocer los resultados finales obtenidos en el aprendizaje. El agente evaluador: los docentes que han aplicado la actividad en el aula en sus asignaturas y los estudiantes que han participado en la realización de las actividades. En cada actividad se han fijado previamente los resultados de aprendizaje a alcanzar. Sirva como ejemplo el utilizado en la actividad: *La Importancia de los modelos en las Decisiones Empresariales*; como ya se ha comentado en otras líneas es una actividad que se va estructurando a través de preguntas que se le plantean al estudiante; como se puede apreciar en la tabla n.2.

Resultados de aprendizaje	Instrumento de evaluación	Agente evaluador	Peso en la evaluación
1ª Fase: Expresión correcta. Argumentación razonada. <i>Respuestas a las Preguntas 1-4.</i>	Trabajo individual escrito	Tutor	20%
2ª Fase: Aplicación de los conceptos, teorías y modelos para el análisis de la gestión de inventarios. Argumentación razonada y debate sobre las características de un modelo. (<i>Preguntas 5-11</i>).	Trabajo grupal escrito	Tutor	30%
Definición de variables (<i>Preguntas 12-13</i>).	Trabajo grupal escrito y oral	Tutor	20%
3ª Fase: Análisis de modelos encontrados en la bibliografía (<i>Preguntas 14-15</i>).	Trabajo grupal escrito y oral	Tutor	20%
Comunicación, Responsabilidad y Relaciones interpersonales.	Instrumento 3 para evaluar competencias actitudinales	Estudiante	10%

Tabla n. 2. Instrumento 4 para evaluar las competencias adquiridas por el estudiante

- **Instrumento 5, para evaluar todo el proceso de aplicación en el aula.** Se ha solicitado a los profesores participantes en la experiencia que realicen un informe con una valoración global del proceso, incluyendo: el contexto de la implementación, el proceso de puesta en marcha, el proceso de seguimiento de la implantación, las actividades de evaluación realizadas, los resultados obtenidos y un análisis pormenorizado de todo el proceso, para finalizar con propuestas de mejora para cursos posteriores (tabla n.3).

1. <i>Contexto de implantación:</i> tipología del grupo, conocimientos adquiridos antes del inicio de la actividad
2. <i>Puesta en marcha:</i> presentación de la metodología y de la actividad; cronograma; formación de grupos
3. <i>Seguimiento:</i> ambiente de trabajo, actitud del estudiante, dificultades encontradas; modificaciones a realizar y sus consecuencias
4. <i>Actividades de evaluación:</i> instrumentos 3 y 4
5. <i>Resultados y análisis</i> de la información recogida por los instrumentos 3 y 4
6. <i>Evaluación de la metodología,</i> instrumento 2
7. <i>Conclusiones e implicaciones</i> para el futuro

Tabla n.3. Instrumento 5. Informe de implantación de las actividades

Este instrumento ha resultado útil para tener una buena fotografía de los logros y dificultades de la implantación de las actividades. Las actividades se implantan en un grupo de 55 estudiantes, pero definitivamente son 25 los que las completan; se comienzan a desarrollar a mediados del segundo cuatrimestre, y la asistencia del alumnado a clase es muy irregular; el mayor reto que nos encontramos los docentes al comienzo de la experiencia es la pasividad dentro del aula como consecuencia del temor a intervenir y de la poca constancia en el trabajo.

Al final del proceso cabe señalar aspectos tanto positivos como negativos, que expresaron los propios estudiantes: “hemos aprendido a trabajar en grupo y además conceptos importantes”, “nos ha obligado a ser autónomos”, “falta de tiempo”, “el docente debería transmitir más teoría”, “no ha sido el momento adecuado”. En definitiva, con independencia de la actividad, más del 60% de los estudiantes estaría dispuesto a repetir la experiencia.

Algunas de las conclusiones a las que hemos llegado los docentes, tras leer los informes del proceso de aplicación en el aula elaborado por todos los profesores que han llevado las actividades al aula son las siguientes:

- El estudiante, aun teniendo potencial individualmente, se pierde en el trabajo en grupo.
- La primera impresión del estudiante, la de no saber lo que tiene que hacer, se va modificando con el paso del tiempo.
- Por un lado se quejan de falta de tiempo, pero aun así, responden en los plazos fijados.
- Los estudiantes califican las actividades de exigentes y los resultados han sido más que aceptables.
- Los alumnos no están habituados a leer información económica y son muy poco críticos en la valoración de la información. En este sentido para el curso siguiente se decide incluir durante el curso la lectura y análisis de artículos económicos publicados en la prensa.

Documentación

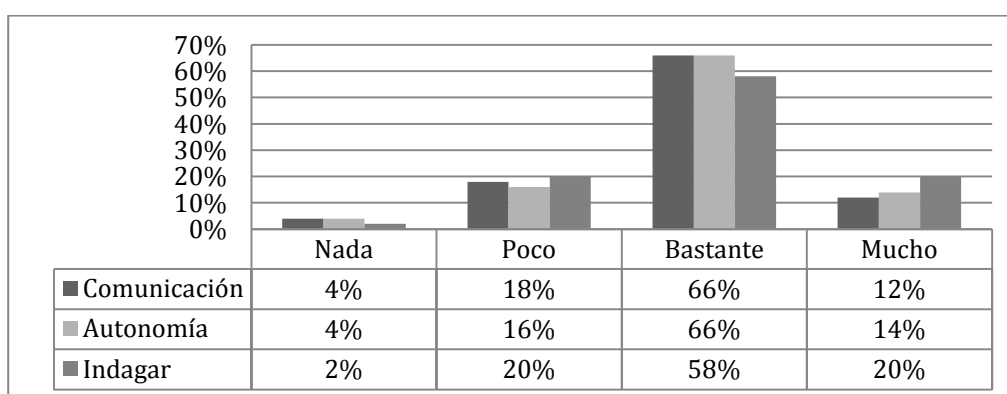
De acuerdo con lo planteado en la Acción 4, todas las tareas que hemos puesto en marcha, incluyendo la evaluación final de los resultados de la experiencia, se han documentado exhaustivamente para que sirvan de evidencia, y en un futuro se puedan aportar de cara a la acreditación y para proponer modificaciones en la propia estructura de la titulación. Además, consideramos que todo el material elaborado es exportable a cualquier titulación del área de economía y empresa. En este sentido, se ha organizado la información a distintos niveles: para el alumnado, para el profesorado y para la institución.

Esta labor de documentación, que incluye la necesaria evaluación y recolección de evidencias es más necesaria en el momento en el que estas iniciativas se hacen de forma aislada, no sistematizada, ni integradas formalmente en el diseño curricular. La constatación de la existencia de estas iniciativas, de su éxito o de su fracaso es un paso necesario para la consolidación de una forma de diseñar los programas universitarios, en la que tenga cabida verdaderamente la interdisciplinariedad y la enseñanza por competencias.

La respuesta de nuestros estudiantes

Respecto a la satisfacción mostrada por el alumnado, casi el 90% declara estar bastante o muy satisfecho con la metodología implantada; valoración que ha mejorado en un segundo año, al ir introduciendo el profesorado cambios fundamentalmente en tres cuestiones: inclusión de lecturas y ensayos críticos sobre diversos temas de la actualidad económica (previo a la realización de la propia actividad), trabajo en equipo y debates en el aula (en el proceso de realización de la actividad); ampliación del tiempo para la realización de las tareas.

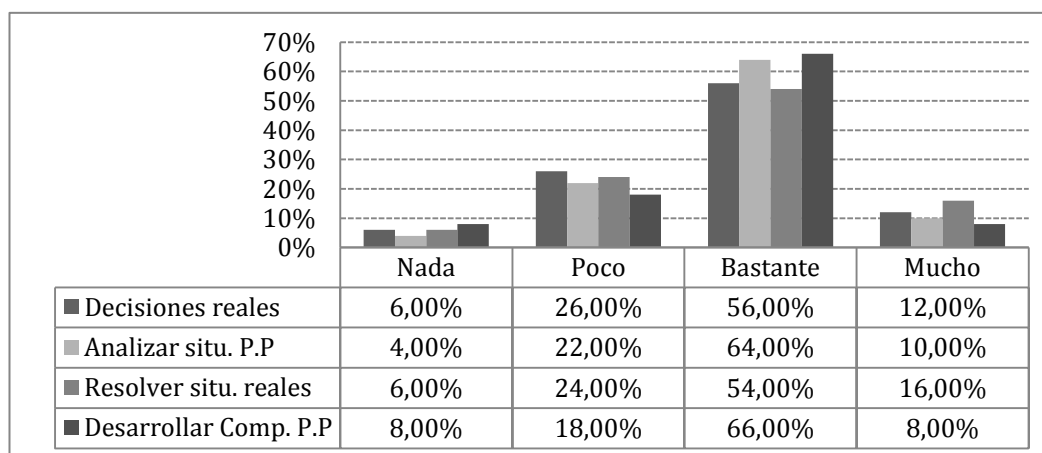
En lo que respecta a la actitud a la hora de trabajar, los alumnos encuestados consideran que este tipo de actividades favorece el desarrollo de su autonomía en el trabajo y facilita la aproximación a lo que en el futuro será su práctica profesional. Esta información es recogida a través del instrumento 3 y resumida en la figura n.2.



Fuente: elaboración propia

Figura n.2: Actitud

En torno a la opinión de los estudiantes sobre cómo interpretan estas actividades como facilitadoras de la práctica profesional y que se ha recogido a través del instrumento 2, y se muestra en la figura n.3, la opinión que refleja la explotación de los datos indica que una mayoría clara de los estudiantes percibe que son actividades que les aproximan a la futura práctica profesional.



Fuente: elaboración propia

Figura n.3: Práctica profesional

El mismo resultado se observa en los ítems que definen el aprendizaje. Destaca la proporción de estudiantes que valoran la ayuda de la metodología para integrar la teoría y la práctica; así como cuando se les pregunta si favorece el trabajo en grupo; en ambos casos más del 85% ha manifestado que les ha ayudado bastante.

Desde nuestro punto de vista, el del docente, compartimos con los estudiantes que a través de este tipo de actividades se integra mucho mejor la teoría con la práctica, además se desarrollan con mayor facilidad determinadas actitudes como la autonomía, el análisis y la reflexión crítica, y los alumnos aprenden a valorar lo relevante que es el rigor en el tratamiento de la información para la toma de decisiones en la empresa. Además, comienzan a romper las barreras entre asignaturas y a sentir la utilidad que van adquiriendo las mismas al aplicarlas a problemas reales, y a comprender qué significa ser un gestor empresarial. Además, al enfrentarse con situaciones más cercanas a la realidad, toman conciencia de la complejidad de ésta, del afloramiento de circunstancias no explicitadas en los enunciados iniciales, del alcance de sus decisiones y de la importancia de tener en consideración factores no cuantificables.

Sin embargo, no podemos olvidar que los estudiantes están habituados a jugar un papel poco activo en su proceso de aprendizaje, que les cuesta pensar más allá del nivel de asignatura, que se muestran inseguros con este tipo de tareas poco estructuradas y que no todos llegan a comprender el objetivo que se persigue con las mismas.

Se constata que es una metodología que requiere que los alumnos sean autónomos, lo que implica cierto grado de madurez para poder tener éxito en el proceso de aprendizaje, y eso es algo que les falta a la mayoría de nuestros estudiantes de primer curso; en este sentido hemos experimentado el reto que supone implantarlo con alumnos recién llegados a la universidad; en los cursos iniciales de la titulación consideramos que la labor de orientación del profesorado es crucial para el éxito del estudiante en su aprendizaje, labor difícil de llevar a cabo, en la actualidad, dado el ratio número de alumnos/profesor.

De manera general, consideramos que este tipo de actividades con metodologías activas son útiles para que los estudiantes interioricen valores como el trabajo bien hecho, que comprendan que no se trata de realizar una actividad para obtener una calificación sino que han de pensar con mentalidad profesional y ubicarse en un entorno rodeado de incertidumbre en el que hay que tomar decisiones conociendo el comportamiento de algunas variables que están bajo control pero acompañadas de otras muchas difícilmente predecibles. Todo ese contexto irá preparando al estudiante para conocer su profesión, le permitirá aprovechar el período universitario para desarrollar unos valores y una ética profesional.

No queremos finalizar este artículo sin realizar una reflexión sobre las cuestiones no resueltas para utilizar este tipo de actividades en el aula: hablamos de superar el nivel de asignatura y pensar en ir generando una identidad profesional pero las actividades las hemos de aplicar y evaluar en una asignatura concreta que cuente con el consenso de todos los profesores de la misma. En segundo lugar, de momento estas actividades no tienen un seguimiento en los siguientes cursos, por lo que sólo hemos puesto un “granito de arena” de por dónde podríamos ir avanzando. En tercer lugar,

las tareas de tutorización requieren bastante tiempo para el profesor y en un momento como el actual en el que los recortes presupuestarios van a suponer grupos de alumnos de mayor tamaño, podría no ser viable la realización de este tipo de actividades. En cuarto lugar, hemos de decir que si bien hemos dedicado mucho esfuerzo a elaborar instrumentos de evaluación, no evaluamos directamente el avance en la construcción de una identidad profesional; consideramos que dicha construcción requiere tiempo y que actividades aplicadas en períodos tan cortos (un semestre) sólo pueden ir “abriendo los ojos” a los estudiantes sobre la profesión para la que se están preparando.

El proceso que hemos seguido para la realización del proyecto de innovación educativa es exportable, convenientemente adaptado, a la mayoría de las titulaciones del área de ciencias sociales relacionadas con la Economía y la Empresa en las que el alumno no tiene una idea clara de lo que es su profesión.

Reflexiones para el presente y retos para el futuro

Este tipo de trabajos no debe constituir sólo un fin en sí mismo, sino que debe mostrar su utilidad para que los distintos equipos docentes de la titulación vayan reflexionando, trabajando para la superación de las barreras entre asignaturas, constituyendo equipos docentes de curso que avancen en la preparación de materiales conjuntos que puedan permitir la fusión de conocimientos y herramientas utilizadas en distintas asignaturas mediante metodologías activas. Todo ello con la vista puesta en ir avanzando en el desarrollo de la identidad profesional mediante la realización de investigación formativa en todos los niveles.

Creemos que un factor determinante para la motivación y la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos consiste en conseguir que interioricen una identidad profesional a lo largo de sus estudios universitarios, algo que los estudiantes asumen y desarrollan fácilmente en algunas titulaciones, pero que no es tan evidente en otras, como las relacionadas con el ámbito de las Ciencias Sociales y, más en concreto, con las referidas al mundo de la Economía y la Empresa. El estudiante debe ver desde el principio que lo que estudia le va formando personalmente y, a la vez, le capacita para ejercer una profesión que va dejando de ser tan ambigua como quizá la percibiera al inicio. La experiencia descrita en estas líneas viene a demostrar que el alumno, una vez superadas ciertas reticencias iniciales debidas a la novedad de la metodología de aprendizaje que se le propone, se implica en el reto y lo valora satisfactoriamente.

La propuesta tiene su fundamento en la apuesta decidida por la interdisciplinariedad y las metodologías activas de aprendizaje, como es la del aprendizaje basado en problemas, que ha sido la aplicada concretamente en el proyecto. El esfuerzo de diseño de actividades que obliguen al estudiante a ligar continuamente sus nociones teóricas con el ejercicio práctico de su futura actividad profesional, así como el de establecer y validar los instrumentos de evaluación adecuados, es ciertamente exigente, obligando a los equipos docentes con distinta formación y adscripción departamental a mantener un contacto fluido. Nuestros resultados son esperanzadores pero deben tener una continuidad en la dirección

señalada. Consideramos que propuestas como la descrita en este documento deben generalizarse para ir mejorando las nuevas titulaciones, surgidas muchas veces a partir de la inercia del modelo anterior a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

La estructura actual del grado basada en módulos verticales puede ser de utilidad para coordinar los resultados de aprendizaje que se establecen en los distintos cursos en las áreas afines, pero constituye un problema para la coordinación con la normativa actual, en la que por un lado se evalúa a nivel de asignatura, y por otro lado la responsabilidad de la docencia recae en los departamentos; éstos son los que han de validar la calidad de la docencia de las asignaturas que tienen asignadas.

En este contexto, mientras no haya cambios normativos, una vía intermedia para fusionar parte de los conocimientos y herramientas que se trabajan en distintas materias, podría ser la de constituir un módulo vertical de investigación formativa, que contenga una asignatura en cada semestre del grado. En esta asignatura el estudiante podría trabajar con simulaciones reales como las que se han planteado aquí utilizando distintas metodologías. En la titulación que nos ocupa, apostamos por el aprendizaje basado en problemas en los primeros cursos, para pasar posteriormente al estudio de casos y finalizando por el aprendizaje basado en proyectos en el último curso y culminando con el trabajo fin de grado.

A modo de resumen, las conclusiones a las que llegamos son las siguientes:

- Es importante que el alumno sea consciente desde el primer curso de para qué se está formando, pero en actividades realizadas en primer curso la labor de orientación del profesor cobra una gran importancia para que la misma sea exitosa.
- Superadas las reticencias iniciales, el alumno se implica en el proceso y lo valora positivamente.
- Apostamos por dar continuidad a este tipo de actividades en todos los cursos del grado.
- Consideramos que habría que trabajar en la línea de elaborar instrumentos de evaluación que se pasen al estudiante en el último curso del grado, para que el alumno pueda valorar de forma conjunta lo que le han aportado distintas metodologías y actividades realizadas a lo largo de su formación universitaria.
- El profesorado ve dificultades para la coordinación de este tipo de actividades interdisciplinares, y por ello planteamos la propuesta concreta de incluir un módulo vertical de investigación formativa en el momento en que se realicen cambios en la titulación actual.

Somos conscientes de que cualquier cambio en las estructuras que se proponga no es fácil, que hay que disponer de equipos docentes abiertos y entregados a la innovación y con estructuras de coordinación ágiles en los centros. Todo ello en un momento como el actual en el que todo lo relacionado con la docencia no es valorado por las agencias externas de evaluación ni por las propias universidades, que han entrado en una vorágine por ascender en los distintos *rankings* universitarios en los que prácticamente sólo se valora la investigación. En los momentos actuales pedir a

los compañeros que dediquen sus energías a la innovación docente es un “suicidio profesional” si se trata de jóvenes profesores que han de conseguir acreditarse por las agencias evaluadoras; para aquellos profesores ya asentados, con plazas fijas, la presión por obtener sexenios está siendo cada vez más fuerte ya que el carecer de ellos también les cierra muchas puertas en su desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

- Amenabar, B., Barrenetxea, M., Cardona, A., Fernández, R., Gómez, P., Mijangos, J. J., y Olaskoaga, J. (2011). Experiencia en el diseño de una herramienta educativa para la adquisición de competencias profesionales en un módulo docente. En: I. Fernández y I. Rekalde (eds.). *Una universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU* (pp. 169-193). Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Arriaga, J., y Conde, C. (2009). La construcción del espacio europeo de educación superior y la innovación educativa en la universidad. *Arbor, Ciencia, pensamiento y Cultura, Extra 2009*, 9-19.
- Barandiaran, M. (2011). Zein da erosketa-aukerarik onena? (¿Cuál es la mejor opción de compra?). Recuperado de <http://cvb.ehu.es/ikd-baliabideak/barandiaran-11-2011-1.htm>
- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Martín, A., Mijangos J.J., y Olaskoaga, J. (2009). *Las políticas informativas orientadas a estudiantes de enseñanzas preuniversitarias en las universidades españolas (POPE)*. Informe presentado al Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos, J.J., Olaskoaga, J., y Amenabar, B. (2009). Asignatura, módulo docente y coordinación a nivel de curso y entre cursos. En M. Barrenetxea y E. Marúm (coords.). *Innovación en el aula en América Latina y España* (pp. 21-46). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Beraza, J.M., y Rodríguez, A. (2007). La evolución de la misión de la universidad. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 14, 25-56.
- Biggs, J. (2004). *Calidad de aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86.
- Brockbank, A., y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Álvarez P., y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios

universitarios. *RELIEVE*, 12(1). [Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm)

- Cardona, A. (coord.) (2011). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Guadalajara: Editorial universitaria Universidad de Guadalajara.
- Casanovas, M., Sardà, J., Asenjo, J., Subirà, E., Oliveras, E., y Alcocer, S. (2011). Competencias profesionales y empleabilidad. *Revista de Economía*, 5, 32-39.
- Casanovas, M., Sardà, J., y Asenjo, J. (2008). *Aproximación a las competencias profesionales genéricas de los economistas*. Madrid: Consejo General de Colegios de Economistas de España.
- Consejo General Colegios de Economistas de España (2009). *Los nuevos planes de estudio de la universidad española y la condición de economista*. Recuperado de <http://www.economistas.org/gestor/personal/upload/noticias/NUEVOS%20PLANES%20ESTUDIOS%20Y%20EL%20ECONOMISTA.pdf>
- De la Peña, J.I., y Herrera, A.T. (2012). Formación de competencias profesionales a través de un trabajo cooperativo: resultado de la experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 291-311. Recuperado de http://www.red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf
- Giddens, A. (2010). *Sociología*. Madrid: Alianza editorial.
- Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining quality. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Harvey, L., y Knight, P.T. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. Londres: Routledge.
- Lozano, J.F., Boni, A., Peris, J., y Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 132-147.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314/440>
- Martínez, M., y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación, número extraordinario*, 213-234.
- Mesa, M. (2005). *La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global*. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/jun041-2.pdf>.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Olaskoaga, J., y Calvo, F. (2009). Una propuesta para la traslación de actividades profesionales al alumnado de empresariales. En: M. Barrenetxea y E. Marúm

(coords.). *Innovación en el aula en América Latina y España* (pp. 73-98). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Olaskoaga, J., Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., y Mijangos, J. J. (2009a): El proceso de Bolonia: una oportunidad para adecuar las competencias de los titulados universitarios a la realidad profesional. *Economistas*, 27, 88-95.

Olaskoaga, J., Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., y Mijangos, J. J. (2009b): Capacidades generales y actitudes profesionales. Su importancia y desarrollo en los estudios universitarios *EUSKONEWS&MEDIA*, 467. Recuperado de <http://www.euskonews.com/0487zbnk/gaia48703es.html>

Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial. (Edición original de 1930).

Pérez, A., e Iranzo, J. (2011). Los estudios universitarios de Economía en el ámbito del Colegio de Economistas de Madrid. Los nuevos planes de estudio y la profesión del economista. *Revista de Economía*, 5, 3-14.

Real Decreto 871/1977, de 26 de abril, por el que se aprueba el Estatuto Profesional de Economistas y de Profesores y Peritos Mercantiles. BOE de 28 de abril de 1977.

Rodríguez M., Orozco, M., y Larena, R. (2011). Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la Universidad. *Revista electrónica de Formación del profesorado*, 14 (1), 125-136.

Sen, A. (2007). *Identidad y violencia, la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (2012). *Perfil de egreso del Grado en Gestión de Negocios*. Recuperado de http://www.enpresa-bilbao.ehu.es/p228-content/es/contenidos/informacion/cee_grado_gestion/es_grado/adjuntos/Presentacion_Grado_Gestion_NegociosyComercio.pdf

Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (142), 103-119.

Artículo concluido el 8 de marzo de 2013.

Cita del artículo:

Barrenetxea Ayesta, M.; Cardona Rodríguez, A.; Barandiaran Galdós, M.; Mijangos del Campo, J.J. y Olaskoaga Larrauri, J. (2013). El desarrollo de la identidad profesional en la universidad: una propuesta desde la docencia en Gestión de Negocios. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Volumen 11 (2), pp. 413-441. publicado en <http://www.red-u.net>

Acerca de las autoras y autores



Miren Barrenetxea Ayesta

***Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
(UPV/EHU)***

Departamento de Economía Industrial

Mail: miren.barrenetxea@ehu.es

Doctora en Economía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), es profesora titular en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao. Sus líneas de investigación se han desarrollado en el ámbito de la mejora de la calidad de la educación superior. Colaboradora habitual de la Cátedra de Calidad de la UPV/EHU. Ha sido coordinadora de proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Educación, el Gobierno Vasco, la UPV/EHU y la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación), en los que han participado diversas universidades latinoamericanas; el resultado de estos proyectos se ha traducido en la publicación de varios libros, artículos científicos y ponencias en jornadas y congresos.



Antonio Cardona Rodríguez

***Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
(UPV/EHU)***

Departamento de Economía Financiera I

Mail: antonio.cardona@ehu.es

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesor en el Grado de Gestión de Negocios en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao. Sus líneas de investigación se centran en la calidad de la educación superior. Participante en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales, centrados en el estudio y difusión de la calidad y la innovación en la educación superior, financiados por el Ministerio de Educación de España, el Gobierno Vasco, la UPV/EHU y la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo). Ha impartido conferencias, cursos y talleres de formación docente en universidades de Argentina, Chile, Costa Rica, Ecuador y México.



Marta Barandiaran Galdós

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Departamento de Economía Aplicada V

Mail: marta.barandiaran@ehu.es

Licenciada en Economía de la Empresa y Máster en Globalización y Desarrollo por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), en la que es profesora titular, en el Grado de Gestión de Negocios en la Escuela de Empresariales de Bilbao. Sus líneas de investigación están relacionadas con las políticas de educación, innovación educativa, la educación y el desarrollo humano y la calidad de la educación superior; así lo refleja, tanto su colaboración con el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU, como su participación en proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Educación, el Gobierno Vasco, la UPV/EHU y la AECID). Muchos de los trabajos de investigación los ha realizado conjuntamente con profesores de universidades latinoamericanas.



Juan José Mijangos del Campo

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Departamento de Economía Industrial

Mail: juanjo.mijangos@ehu.es

Doctor en Economía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y Profesor Titular de Universidad en la misma universidad. Ha sido director del Departamento de Economía Industrial de la UPV/EHU. Sus líneas de investigación preferentes son las relacionadas con la Economía del Sector Público, tanto por el lado del gasto como del ingreso, así como el análisis del Mercado de la Vivienda (demanda, oferta e intervención pública). Últimamente se ha centrado en el estudio de los determinantes de la calidad de la Educación Superior, materializado en diferentes proyectos de ámbito nacional y de cooperación internacional con distintas universidades americanas, fruto de los cuales ha sido la publicación de algunos libros, artículos científicos y la divulgación de resultados en ponencias y conferencias.



Jon Olaskoaga Larrauri

***Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
(UPV/EHU)***

Departamento de Organización de Empresas

Mail: jon.olaskoaga@ehu.es

Doctor en Economía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y profesor titular en la Escuela de Estudios Empresariales de Bilbao de dicha Universidad. Líneas de investigación: diseño de políticas públicas, en especial en las políticas sociales; cuentas satélite de sectores sociales; y gestión de la calidad en instituciones universitarias. Ha trabajado como asesor para los institutos de estadística de Euskadi (Gobierno Vasco), Andalucía y Navarra. Entre otros, ha publicado artículos en las revistas *European Planning Studies*, *International Journal of Social Welfare*, *Journal of Economic Policy Reform*, *Social Indicators Research*, *Environment and Planning C: government and policy*, *Applied Economics Letters*, *Quality Assurance in Education* o *Journal of Higher Education Policy and Management*.

