

METODOLOGÍA DOCENTE ADAPTADA AL EEES VS TRADICIONAL. EL CASO DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN.

F. Javier Quirós Tomás
M^a del Rocío Martínez Torres
Francisca de Asís Martín Jiménez

*Departamento de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación
de Mercados*

Resumen

El nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior ha obligado a los docentes universitarios a replantear la utilización de nuevas metodologías de enseñanza con el objeto de adecuarse al mismo, en la que prima el trabajo del estudiante. En este trabajo se ha pretendido llevar a cabo una comparación de la metodología docente tradicionalmente utilizada para la asignatura *Administración y Dirección* y la metodología utilizada en la misma asignatura, pero impartida en lengua inglesa, la cual ha seguido las pautas orientativas de este nuevo marco. Asimismo se han comparado los resultados obtenidos por parte de los estudiantes en ambos casos.

1. INTRODUCCIÓN

La teoría clásica de la gestión empresarial parte de la base que los directivos toman las decisiones y los subordinados las ejecutan, que la discusión es una cosa y la acción otra y que los que toman las decisiones siempre están mejor informados que sus subordinados o, por lo menos, lo pueden estar más fácilmente ya que son los que controlan el flujo de información. Esta teoría parte de la base que los directivos son los que están al mando.

Supongamos que los empleados sepan mucho más que los directivos, que los empleados conozcan mejor el mercado y que estén más cerca de los clientes. Supongamos que discutir o redactar reemplace a la acción y que los colaboradores concedan más valor a la aprobación de sus homólogos que a la de sus directivos. ¿Es posible “dirigir” una empresa de estas características? Según la teoría clásica no. Sin embargo, se trata precisamente del tipo de situación que los directivos de las organizaciones del futuro tendrán que afrontar.

Los directivos de ayer podían contar con la lealtad de sus colaboradores, engendrada por la necesidad. En el futuro, los actores de las empresas del

conocimiento son empleados muy bien preparados y profesionales que piensan. Son nuevos individualistas desleales que forman una nueva élite. Se mantienen bien informados gracias a sus contactos con los clientes y proveedores así como a su pertenencia a redes informales en las que la información circula libremente y donde la información es abundante.

En el futuro, la mayor parte de la actividad de las empresas se realizará en el exterior, en el domicilio social de los clientes o en reuniones a las que nunca estarán invitados los responsables de las empresas. En realidad, para estos últimos es imposible interactuar o tener acceso a todas las fuentes de conocimiento. Estas empresas que se organizan por sí mismas o se “autogestionan”, ¿necesitan tener directivos? Se tiende a cuestionar mucho el tema, y además se piensa que estos directivos tendrán que aprender a evolucionar constantemente, a dominar un entorno caótico y a explotar al máximo sus posibilidades. Tendrán que dominar la quinta disciplina (el pensamiento sistémico, según Senge, 1990), aprender a comunicarse en el seno de equipos globalizados para acometer la reingeniería de su empresa y para promover la calidad total. Sólo entonces alcanzarán la tierra prometida de los rendimientos crecientes (Sveiby, 2000).

“La Sociedad de la Información y la Economía del Conocimiento están provocando el nacimiento de una nueva era que va a protagonizar nuevos retos, nuevas oportunidades, para los agentes sociales, aunque también con nuevos riesgos e incertidumbres” (Bueno, 2000: 5). El modelo de empresa característico de la época industrial o post-industrial se encuentra con importantes dificultades para dar respuestas y soluciones en el entorno económico actual. La nueva economía está transformando las empresas de tal modo que éstas precisan nuevos enfoques de dirección que contribuyan a comprender los cambios que están teniendo lugar. Se habla de la “economía de la abundancia” frente a la anterior “economía de la escasez”, en la que el recurso principal es el conocimiento.

Si tradicionalmente las teorías sobre organización se centraban en la estructura organizativa, en los modelos de dirección, en el producto, en la localización, en el acceso a determinados recursos, etc. para obtener ventajas competitivas, hoy en día está teniendo un mayor auge la teoría que enfatiza los conocimientos de las empresas como determinantes de su éxito.

La tendencia a la globalización de los mercados lleva a que éstos sean más competitivos, más diversos y cambiantes, lo que al mismo tiempo convierte al conocimiento en un recurso estratégico de la organización en todos sus niveles jerárquicos. En este sentido, el conocimiento se ha convertido hoy en el recurso más importante cuando hablamos de competencia y la organización debe perseguir su búsqueda, desarrollo o adquisición, en su caso, por todos los medios posibles. Los

ejecutivos de las grandes organizaciones saben que están obligados a desarrollar mejores técnicas para administrar el conocimiento de su negocio, ya que éste se está convirtiendo, rápidamente, en su mayor capital. En definitiva, deben gestionar el conocimiento.

El desarrollo de esta nueva economía, principalmente conducida por la revolución en la tecnología de información y la sociedad de la información, por la creciente importancia del conocimiento y la economía basada en el mismo, por la competencia internacional y los modelos cambiantes de actividades interpersonales, y por el surgimiento de la innovación y la creatividad como principal determinante de la competitividad, obliga a que los métodos de enseñanza en las universidades cambien y evolucionen para adaptarse a esta nueva situación.

El sistema universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos años. Cambios impulsados por la aceptación por parte de nuestras Universidades de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos, plasmados en el Tratado de Bolonia. Nuestra sociedad confía en sus Universidades para afrontar los nuevos retos derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del siglo XXI.

Los principales destinatarios de la transformación en el ámbito de la investigación científica y técnica universitaria son los propios estudiantes de nuestras universidades, quienes no sólo reciben una formación profesional adecuada, sino que pueden beneficiarse del espíritu crítico y la extensión de la cultura, funciones ineludibles de la institución universitaria.

Todos somos conscientes de que los cambios sociales que tienen lugar en nuestra sociedad están estrechamente relacionados con los que tienen lugar en otros ámbitos de actividad. La modernización del sistema económico impone exigencias cada vez más imperativas a los sectores que impulsan esa continua puesta al día; y no podemos olvidar que la Universidad ocupa un lugar de privilegio en ese proceso de continua renovación, concretamente en los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico.

También la formación y el conocimiento son factores clave en este escenario, caracterizado por vertiginosas transformaciones en los ámbitos sociales y económicos. La nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y técnico que sólo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar. La sociedad exige, además, una formación permanente a lo largo de la vida, no sólo en el orden macroeconómico y estructural, sino también como modo de autorrealización personal. Una sociedad que persigue conseguir el acceso masivo a la información necesita personas capaces de convertirla en conocimiento mediante su ordenación, elaboración e interpretación.

Es por ello que la formación del individuo es una tarea permanente a lo largo de su vida, y no sólo una actividad universitaria que finaliza con la obtención de un título (Declaración de Praga, 2001). El sistema universitario debe hacer a su estudiante consciente de que es él el responsable de su propia formación, pasando de forma progresiva de ser una actividad centrada en la enseñanza a ser propiamente una actividad de aprendizaje (Michavila et al., 1998). Dicho aprendizaje surge de la interacción personal del alumno y el medio donde se desarrolla, ya que su formación no se consigue únicamente en el aula.

Actualmente, las profundas reformas que el marco de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior establecen invitan al docente a una profunda reflexión sobre las metodologías más adecuadas al futuro sistema ECTS. El uso adecuado o no de metodologías didácticas en la relación educativa condiciona en numerosas ocasiones los resultados de la misma.

Atendiendo a estos nuevos escenarios y desafíos se ha pretendido diseñar y aplicar una metodología docente distinta a la tradicionalmente utilizada, para la asignatura “Administración y Dirección”, de segundo curso de la Diplomatura en Empresariales, impartida en lengua inglesa.

El objetivo del presente trabajo es comparar la metodología docente tradicionalmente utilizada en la asignatura “Administración y Dirección” y la metodología utilizada en el grupo impartido en inglés, metodología que trata de adaptarse al nuevo marco de Bolonia, así como los resultados derivados de la aplicación de las mismas.

La exposición de este trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar se va a proceder a describir el nuevo marco de Bolonia hacia el cual se mueve el sistema universitario y cómo ha ido desarrollándose éste. A continuación, en el siguiente epígrafe, se describirán las metodologías de enseñanzas tradicionalmente usada y en el grupo impartido en lengua inglesa. Finalmente y previo a la exposición de las conclusiones, se mostrará el análisis de los datos resultante de la comparación de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en ambas metodologías.

2. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Entre los objetivos fundamentales de la Unión Europea se encuentra la coordinación de las políticas y normas legislativas de sus Estados miembros en cuestiones relacionadas no sólo con el desarrollo económico, sino también con el progreso y el bienestar social de los ciudadanos. Este objetivo se ha extendido, en la última década, al ámbito de la educación y, muy singularmente, de la enseñanza superior, en el que diversos países, en un proceso que no hará sino incrementarse, han adoptado ya medidas conducentes a la reforma de la estructura y organización de sus enseñanzas universitarias para favorecer la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este proceso han desempeñado un papel decisivo las redes de colaboración existentes entre las instituciones universitarias europeas, el desarrollo de programas de movilidad interuniversitaria y el impulso generado por las declaraciones tanto de los responsables académicos de estas instituciones como por los ministros de educación de los países que conforman la Unión Europea (Sorbona, Bolonia y Praga). La declaración de La Sorbona (1998), en la que aparece por primera vez el concepto de Espacio Europeo de Educación Superior, pone de manifiesto una voluntad decidida de potenciar una Europa del conocimiento de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente, en los que la extensión y calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos.

La Declaración de Bolonia (junio de 1999), suscrita por los Ministros de Educación de 29 países europeos reunidos en esta ciudad, marca el inicio oficial del proceso de convergencia hacia un espacio europeo de educación superior, en el que participan todos los estados miembros de la Unión Europea y otros países europeos de próxima adhesión.

Uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia es que este proceso, que debe culminar en 2010, se desarrolle de manera armoniosa y consensuada y, en este sentido, distintas instituciones y organismos implicados en la enseñanza superior, han venido manteniendo una serie de encuentros y reuniones en distintas ciudades de Europa.

En marzo de 2001 tuvo lugar en Salamanca la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, al término de la cual, se realizó una declaración dirigida a los ministros europeos de educación, reunidos en Praga en mayo de ese mismo año.

En la reunión de Praga, 32 países europeos ratificaron los objetivos de Bolonia y acordaron mantener un próximo encuentro en Berlín, en septiembre de 2003, con la intención de evaluar el estado del proceso y establecer criterios para proseguir con su desarrollo.

Un cuarto encuentro de ministros responsables de educación superior de 40 países europeos, dentro del proceso de Bolonia, tuvo lugar en Bergen los días 19 y 20 de mayo de 2005.

El quinto encuentro bienal del Proceso de Bolonia tuvo lugar en Londres (mayo de 2007). En él se formalizó el documento *Comunicado de Londres*, que verificó los progresos realizados desde la reunión en Bergen, y expuso nuevas peticiones y planteó ulteriores compromisos con objeto de impulsar el desarrollo del EEES, compromisos relacionados con: la garantía de calidad, el sistema de tres ciclos, el reconocimiento de títulos y períodos de estudio, y la movilidad y su evaluación.

La última reunión tuvo lugar en los países del Benelux, en Leuven/Louvain-la-Neuve, en abril de 2009. Son ya 46 los países incluidos en el Proceso de Bolonia. En dicha reunión se establecieron las prioridades a tener en cuenta en el EEES para la siguiente década, en la misma línea que las desarrolladas hasta el momento: Europa del conocimiento, aprendizaje para toda la vida, aprendizaje centrado en el estudiante, movilidad, y promoción de la cultura y el desarrollo social.

La próxima reunión tendrá lugar en marzo de 2010 para celebrar el aniversario del Proceso de Bolonia, en Budapest y Viena. Sin embargo, la siguiente reunión regular se celebrará en Bucarest (abril de 2012), quedando ya establecidos los años para las futuras reuniones (2015, 2018 y 2020).

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior significa un reto muy positivo para todos. Los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. La introducción del crédito europeo como unidad del haber académico valora el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. El diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarían a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos. El suplemento europeo al título ayudaría al reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras Universidades y organismos europeos de la formación adquirida. Y, en fin, la estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serían más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral.

Tan importante como el objetivo compartido de una armonización de los diversos sistemas que regulan las enseñanzas universitarias en cada estado miembro es la convicción, conjuntamente asumida, de que este proceso ha de llevarse a cabo con la máxima colaboración y participación de las propias instituciones de enseñanza superior así como con el máximo respeto a la diversidad de culturas y a la autonomía universitaria.

Todos los países firmantes de la Declaración de Bolonia han emprendido las reformas legislativas pertinentes para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, incluida España

Paralelamente a las reuniones de los ministros, la Comisión Europea se implicó en el proceso de convergencia de la educación superior europea. Así, la Comisión ha publicado varios documentos apoyando la iniciativa, entre los que destaca la Comunicación de mayo de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento.

3. METODOLOGÍA DOCENTE

La incorporación de asignaturas en otro idioma conlleva una serie de cambios en los planes de estudios, en las formas de evaluación, en las estrategias metodológicas, en los recursos necesarios, etc. En lo referente a la metodología docente los postulados propios del sistema ECTS, dan prioridad a la participación por parte del alumnado sobre la lección magistral. La metodología en idioma español ha sido adaptada parcialmente, en tanto que la de idioma inglés lo ha sido en su totalidad. Esta diferencia ha sido debida principalmente al diferente número de alumnos entre ambas y al carácter experimental de la enseñanza en idioma inglés.

La metodología docente de la asignatura impartida en español combina teoría y práctica.

En la parte de teoría el profesor hace uso principalmente de la clase magistral, exponiendo las ideas esenciales del programa ayudado en la mayoría de las veces con proyecciones de transparencias y documentales, y tratando de plantear diversas cuestiones para fomentar la reflexión y el diálogo entre los estudiantes.

La parte práctica hace referencia a casos teórico-prácticos (casos, problemas o documentales) sobre los que se plantean una serie de cuestiones que el estudiante, de manera individual, debe resolver al finalizar cada uno de los temas que componen el programa, con el objeto de afianzar los contenidos del mismo. La corrección de los mismos se hacía en clase, por lo que era necesario que el alumno se encontrara de manera presencial en ella, el día indicado para la recogida y corrección. Si por motivos laborales el estudiante no podía asistir a clase, tenía la posibilidad de enviar por correo electrónico los casos prácticos resueltos y realizar un trabajo como sustitución de los documentales. Para atenerse a esta opción debía acreditar mediante documentación oficial (“informe de vida laboral”) su situación laboral.

La evaluación de los conocimientos se realizaba a través de una prueba escrita, que suponía el 80% de la nota final del alumno, y de los casos prácticos realizados durante el curso, que suponía el 20%. Este último porcentaje supuso una innovación con respecto a años anteriores en el afán de fomentar la participación del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje y tratando de avanzar poco a poco en el proceso de enseñar a “aprender a aprender. No obstante queremos dejar constancia que ésta resultó ser insuficiente y supuso una sobrecarga de trabajo a los profesores, quienes trabajaban con grupos demasiado grandes e inviables para tal labor (100-120 alumnos por la mañana y 70-100 por la tarde).

La metodología docente en idioma inglés se basa en el empleo de tres clases de dos horas cada una para cada una de las diez unidades que componen la asignatura, reservándose las últimas tres clases para la exposición de un trabajo individual por cada uno de los alumnos.

En la primera clase correspondiente a cada unidad se realiza una aproximación a los conocimientos a impartir. La segunda clase adopta la forma de una lección magistral. La tercera y última clase correspondiente a la unidad consiste en la evaluación de los conocimientos, tanto teóricos como prácticos, adquiridos por los alumnos, así como a una ampliación y consolidación de los mismos mediante la corrección en clase de un supuesto práctico y alguna lectura o actividad complementaria.

Las últimas tres clases del curso se dedican a la exposición por parte de los alumnos de un trabajo individual (individual report), que es evaluado conjuntamente por los dos profesores que imparten la asignatura en lengua inglesa.

El sistema de evaluación va ligado a la metodología empleada en la enseñanza de Administración y Dirección en lengua inglesa. La evaluación del alumno se hace mediante un sistema mixto de evaluación continua y evaluación final.

La evaluación del alumnado se desarrolla a través de cinco elementos complementarios:

- Exámen final (uno al final del curso)
- Test semanales (diez, uno por tema)
- Casos prácticos semanales (diez, uno por tema)
- Trabajo individual (uno al final del curso)
- Participación en clase (a lo largo de todo el curso)

La ponderación de cada uno de los métodos de evaluación es diferente. El examen final aporta el 30% de la nota, los casos prácticos, los test 20% y el trabajo individual el 20% cada uno y la participación aporta el 10% restante.

4. COMPARACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS CON LOS DIFERENTES MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

La población objeto de estudio en este trabajo consiste en los alumnos matriculados en la asignatura en sus diferentes grupos, destacando especialmente el grupo 5. En este grupo es en el que se ha empleado una metodología más acorde al sistema de Bolonia, siendo la asignatura impartida en idioma inglés.

En el curso 2007-2008 se matricularon en la asignatura un total de 913 alumnos. Como se puede apreciar en la Tabla 1, el 95,7% de ellos recibieron la docencia en idioma español, en tanto que el 4,3% (39 alumnos) lo hicieron en idioma inglés. El porcentaje de alumnos que repetían curso fue del 38,6%. El 57,3% estaban matriculados en grupos cuya docencia se impartía por la mañana y el 3,3% eran extranjeros.

Tabla 1 – Tipología del alumnado

| Idioma | | | Matricula | | Horario | | Nacionalidad | |
|---------|-----|-------|-----------|-------|---------|-------|--------------|-------|
| Español | 874 | 95,7% | No Rep. | 61,4% | Mañana | 57,3% | Esp. | 96,7% |
| Ingles | 39 | 4,3% | Repetid. | 38,6% | Tarde | 42,7% | Extr. | 3,3% |

Fuente: Elaboración propia

Como se ha comentado con anterioridad, la metodología docente y el correspondiente método de evaluación difieren entre la enseñanza en lengua española y en lengua inglesa, estando esta última más próxima a la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los efectos en la evaluación de los alumnos se materializan en dos variables distintas: tendencia al abandono de la asignatura y adquisición de conocimientos por parte del alumnado.

Los datos relativos a la primera de ellas, la tendencia al abandono de la asignatura se puede medir analizando el porcentaje de alumnos presentados a la Primera Convocatoria Ordinaria del Curso, esto es, el examen final de febrero. Como se puede apreciar en la Tabla 2, el porcentaje de presentados entre los alumnos de lengua inglesa es de casi el 77%, frente a algo menos del 60% entre los de idioma español.

Tabla 2 – Alumnos presentados por idioma

| | Idioma Español | Idioma Ingles |
|----------------|----------------|---------------|
| No Presentados | 36,5% | 23,1% |
| Presentados | 59,3% | 76,9% |

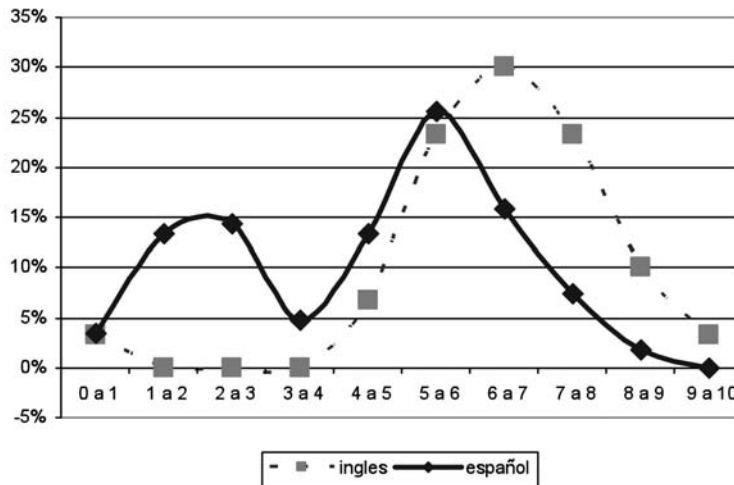
Fuente: Elaboración propia

Las diferencias pueden ser debidas a que en la metodología de enseñanza en lengua inglesa prima la evaluación continua sobre la evaluación final. El examen final solamente pondera por un 30% de la nota, cifra que sumada a la correspondiente al trabajo individual, representa únicamente el 50% de la nota, correspondiendo el resto a la evaluación continua de los alumnos. Estas cifras son de un 80%/20% en el caso de la enseñanza en lengua española.

El segundo factor a analizar es la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes matriculados en la asignatura. Para ello se compararán las calificaciones obtenidas por los alumnos sometidos a cada uno de los sistemas que se han presentado a la Primera Convocatoria Ordinaria. En el gráfico 1 se puede apreciar visualmente

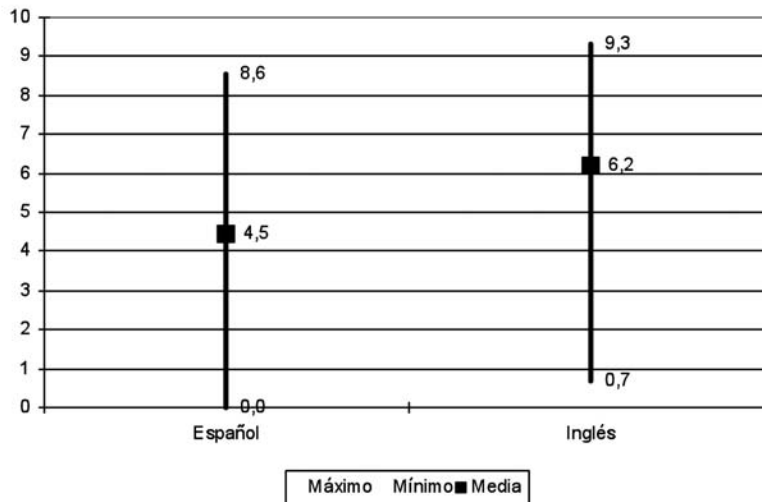
que las notas de los alumnos con enseñanza en idioma inglés han sido superiores a las del resto.

Gráfico 1 – Calificaciones alumnos en idioma español e inglés



La nota media de los alumnos en idioma español ha sido de 4,5 mientras que la correspondiente a los alumnos en inglés ha sido de un 6,2, casi un 40% superior, estando matriculado el alumno con máxima nota en el Grupo 5 (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Calificación máxima, mínima y media de los alumnos en idioma español e inglés



La diferencia sería menor si se excluyera un numeroso grupo de alumnos matriculados en idioma español que han obtenido unas muy bajas calificaciones en el examen, proviniendo prácticamente la totalidad de su nota de los Casos. Este grupo se ve reflejado en el Gráfico 1 en el máximo local formado por los alumnos que han obtenido entre 1 y 3 puntos en su calificación.

Esta diferencia podría ser debida, al menos en parte, a la diferente tipología del alumnado en los grupos en que se imparte clase en español y en el grupo de inglés. Por ello, se ha repetido el análisis segmentando a la población en función de cuatro características distintas:

- Nacionalidad
- Si los alumnos se han matriculado por primera vez o son repetidores
- La asiduidad en la asistencia a clase y el seguimiento de la asignatura a lo largo del curso
- Grupo de la mañana o de tarde

El grupo de inglés difirió del resto de la asignatura en estos cuatro factores como se puede observar en la Tabla 3. El porcentaje de extranjeros llegó al 34%, frente a un 2,2% entre los estudiantes en lengua española. La proporción de repetidores fue inferior (26,3% frente a 38,2%). Todos cursaron sus estudios en el grupo de mañana, pues existía un único grupo en el que se impartieron clases en inglés, el grupo 5, y era de mañana, frente a un 56,5% del resto de los alumnos.

La cuarta y última variable es la asiduidad en la asistencia a clase y el seguimiento de la asignatura a lo largo del curso. Esta variable se ha considerado como dicotómica, adoptando dos posibles valores: alumnos que asisten con asiduidad y alumnos que no. La forma de medirla difiere entre los alumnos en lengua inglesa y en lengua española, dada la distinta metodología docente empleada.

En el caso de los alumnos en lengua inglesa se ha considerado que todos aquellos que han recibido puntuación por su asistencia a clase han sido asiduos a la asignatura (para ello deben haber acudido a un 80% de las clases y haber participado en ellas). En el caso de los alumnos en lengua española, se ha considerado que dicha continuidad se daba cuando han obtenido al menos 0,6 puntos sobre los 2 que podían obtener como máximo por los trabajos entregados en clase.

La asiduidad en la asistencia a clase y el seguimiento de la asignatura fueron similares, con un 60% para los alumnos en lengua inglesa y un 55% para los de lengua española.

Tabla 3 – Tipología del alumnado en español e inglés

| Variable | I. Español | I. Inglés | I. Español | I. Inglés |
|----------------|----------------|-----------|-------------|-----------|
| Nacionalidad | Españoles | | Extranjeros | |
| | 97,8% | 65,8% | 2,2% | 34,2% |
| Repetidores | No Repetidores | | Repetidores | |
| | 61,8% | 73,7% | 38,2% | 26,3% |
| Asistencia | Asiduos | | No Asiduos | |
| | 54,9% | 60,5% | 45,1% | 39,5% |
| Mañana / Tarde | Mañana | | Tarde | |
| | 56,5% | 100,0% | 43,5% | 0,0% |

Fuente: Elaboración propia

Una vez definida la tipología, se puede analizar tanto la frecuencia con que se han presentado al examen final como las calificaciones obtenidas por los alumnos de lengua inglesa y española, teniendo en cuenta las diversas características de ambas poblaciones.

El primer factor a analizar es el porcentaje de alumnos que se presentaron examen final en función de las cuatro variables antes indicadas. Los datos correspondientes se encuentran recogidos en la Tabla 4.

Tabla 4 – Tipología del alumnado presentado

| | Español | | Inglés | | Español | | Inglés | |
|--------------|----------------|-------|--------|-------|-------------|----|--------|-----|
| | Si | No | Si | No | Si | No | Si | No |
| Presentados | | | | | | | | |
| Nacionalidad | Españoles | | | | Extranjeros | | | |
| | 63,6% | 36,4% | 68,0% | 32,0% | | | 92,3% | |
| Repetidores | No Repetidores | | | | Repetidores | | | |
| | 75,4% | 24,6% | 85,7% | 14,3% | | | 50,0% | |
| Asiduidad | Asiduos | | | | No Asiduos | | | |
| | 96,4% | 3,6% | 95,7% | 4,3% | | | 46,7% | |
| Mañana/Tarde | Mañana | | | | Tarde | | | |
| | 71,2% | 28,8% | 76,3% | 23,7% | | | --- | --- |

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, el porcentaje de presentados fue superior entre los alumnos del Grupo 5 independientemente de la estratificación realizada respecto al resto de estudiantes de Administración y Dirección, con dos únicas excepciones.

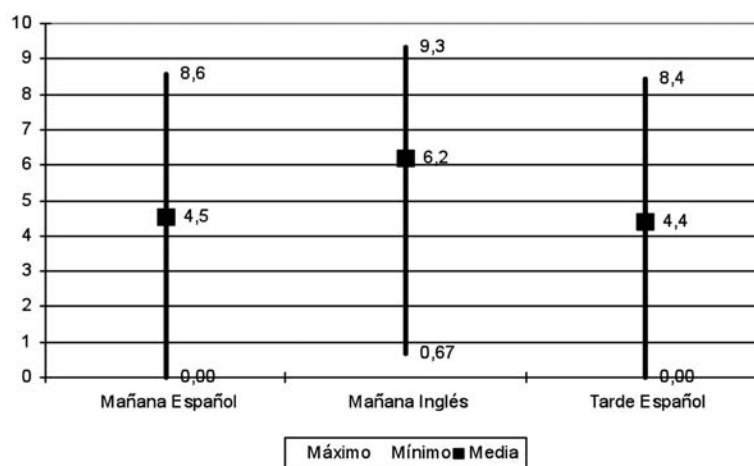
La primera es el grupo de alumnos que acuden con asiduidad a clase. En este grupo el porcentaje de presentados entre los alumnos que asistieron a clases en lengua española fue superior al de los de lengua inglesa, pero en una cifra no significativa (0,7%).

La segunda excepción consiste en el grupo de tarde, pues al no impartirse docencia en lengua inglesa por la tarde no puede establecerse una comparación.

En relación con las notas obtenidas y la tipología del alumnado, ya se ha comentado la superioridad general de las calificaciones de los alumnos en inglés, recogidas en el Gráfico 1 y en el 2. Si se segmenta la población su superioridad sigue siendo patente.

Si se analiza la variable horario de las clases, se puede apreciar que las diferencias siguen estando presentes (Gráfico 3). Éstas son más marcadas si la comparación se realiza entre alumnos en idioma inglés y los pertenecientes a grupos de tarde e inferiores si se comparan con los de idioma español impartidos por la mañana.

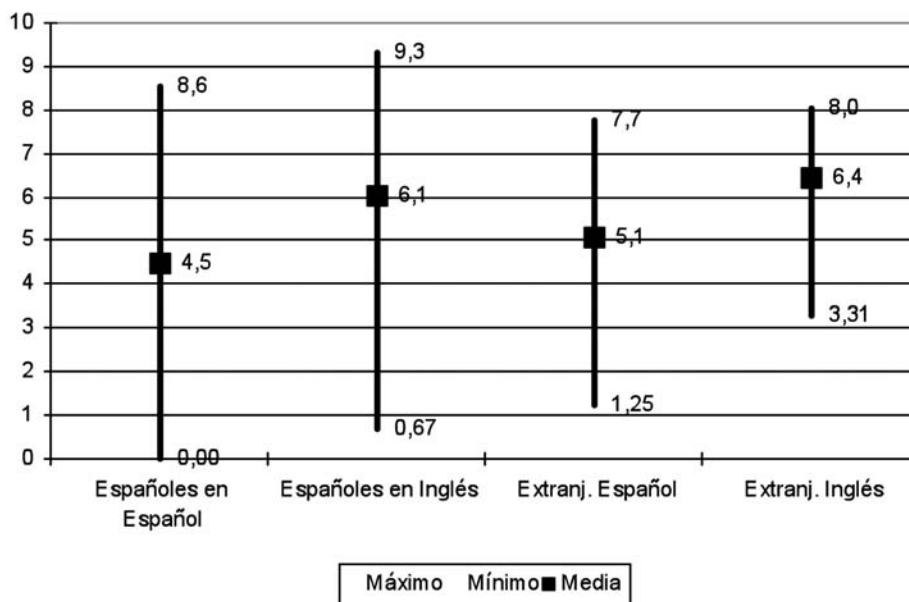
Gráfico 3 – Calificación máxima, mínima y media de los alumnos en idioma español e inglés según horario de clases



La nota media, máxima y mínima sigue siendo superior en el grupo de alumnos en lengua inglesa (se imparte únicamente por la mañana) que entre el resto de alumnos que recibían clase por la mañana y que entre aquellos que la recibían por la tarde.

Si se segmenta la población en función de su nacionalidad, la superioridad en las calificaciones de los alumnos en lengua inglesa se mantiene (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Calificación máxima, mínima y media de los alumnos en idioma español e inglés según nacionalidad

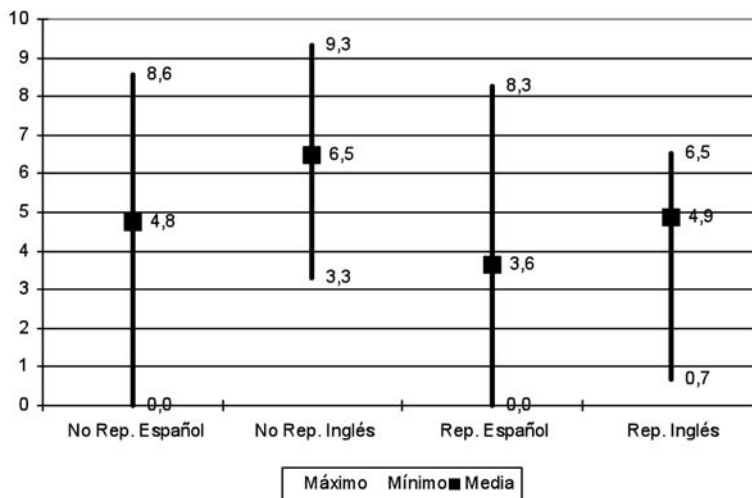


La media de los españoles que atendieron a clases en inglés fue superior a 6 en tanto que la del resto fue de 4,5. De igual modo, la media de los alumnos extranjeros que recibieron docencia en inglés fue de 6,4 frente a un 5,1 de aquellos que acudieron a clases en español. La comparación de las notas máxima y mínima también es favorable a los alumnos matriculados en el Grupo 5.

Si se tiene en cuenta como variable si los alumnos han estado matriculados en el curso anterior o no, las diferencias vuelven a ser favorables para los alumnos matriculados en lengua inglesa, como se puede apreciar en el Gráfico 5.

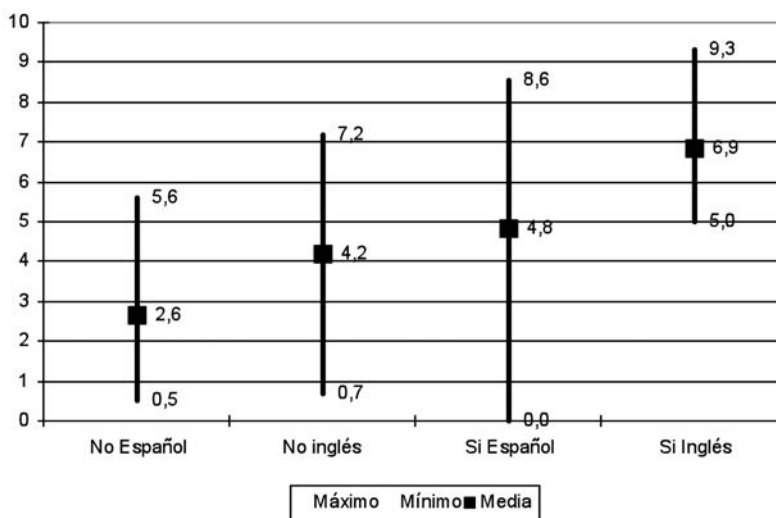
Una vez más, la nota media, máxima y mínima fueron más elevadas entre los alumnos del grupo en lengua inglesa, independientemente de que fueran o no repetidores, con una única excepción. Ésta surge al analizar la nota máxima del grupo de repetidores. Esta fue superior entre los alumnos matriculados en idioma español respecto a los matriculados en idioma inglés (8,3 y 6,5 respectivamente).

Gráfico 5 – Calificación máxima, mínima y media de los alumnos en idioma español e inglés según matrícula anterior o no



Otra forma de segmentar la población es utilizando como variable la mayor o menor asiduidad en la asistencia a clase y el estudio de la asignatura a lo largo del curso. Una vez más, las diferencias fueron positivas a favor de los alumnos matriculados en lengua inglesa, como se aprecia en el Gráfico 6.

Gráfico 6 – Calificación máxima, mínima y media de los alumnos en idioma español e inglés según su asiduidad



Tanto la nota máxima, como la mínima y la media eran superiores entre los alumnos en inglés tanto si tenían una continuidad en la asistencia a clase y los estudios como si no. Es de destacar que la media de la calificación obtenida por los alumnos que eran asiduos en idioma inglés es del 6,9, habiendo aprobado todos ellos, siendo la nota mínima para este grupo de un 5.

BIBLIOGRAFÍA

- Bueno, E. (2000): “La Dirección del Conocimiento en el Proceso Estratégico de la Empresa: Información, Complejidad e Imaginación en la Espiral del Conocimiento”, en *Perspectivas sobre Dirección del Conocimiento y Capital Intelectual*. E. Bueno Campos y M. P. Salmador (Eds.). I. U. Euroforum Escorial
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*, Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.
- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009
- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, London, 18 May 2007
- Declaración de Bolonia (1999): *Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, (declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza). Bolonia, Italia, 19 de junio de 1999
- Declaración de la Sorbona (1998): *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998
- Declaración de Praga (2001): *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague*. 19 de mayo de 2001
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998): *La Universidad Española Hoy. Propuestas para una política universitaria*. Editorial Síntesis
- Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline*. New York. Doubleday
- Sveiby, K-E. (2000): *Capital Intelectual. La nueva riqueza de las empresas*. Ed. Gestión 2000