

UN MODELO DOCENTE APLICADO A LAS FINANZAS

RED DE INNOVACIÓN DOCENTE: INNOVACIÓN DOCENTE EN FINANZAS

Rosana DE PABLO REDONDO (Coordinadora), Raquel ARGUEDAS SANZ,
Julio GONZÁLEZ ARIAS, Rodrigo MARTÍN GARCÍA*

Resumen

El presente trabajo plasma las conclusiones más significativas en concordancia con el Proyecto de Investigación de «Innovación Docente en Finanzas»¹, en el marco de las Redes de Investigación Docente de la UNED.

El proyecto propone un modelo de actividad docente, de aplicación estandarizada a todo tipo de enseñanza, aunque con especial interés en los niveles superiores, que tiene sentido en la práctica educativa a distancia. El canon que se pretende establecer como adecuado debe dejar ámbitos de libertad suficientes para que cada docente se ajuste a las necesidades de sus grupos y/o alumnos, y los requerimientos de la materia impartida.

El Modelo ha sido elaborado bajo la premisa de involucrar activamente al alumno en el proceso de enseñanza, evitar la desmotivación y el abandono, salvar las diferencias entre docencia presencial y virtual y mejorar su rendimiento y resultados, a la vez que se desarrollan nuevas capacidades que tendrán aplicación en su vida laboral.

Las actividades que lo componen han sido confeccionadas en función de las características particulares de la institución que ha acogido su desarrollo, si bien, los positivos resultados obtenidos denotan que es de aplicación a cualquier nivel o tipo de enseñanza por su versatilidad y dinamismo.

Palabras clave: Innovación docente, Evaluación continua, Aprendizaje cooperativo.

* Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. UNED. E-mail de la coordinadora: rdepablo@cee.uned.es

¹ BICI n.º 33, de 12 de junio de 2006.

Abstract

This piece of work presents the findings and key conclusions, which justify the accomplishment of the Research Project «Educational Innovation in Finance», within the frame of the Networks of Educational Investigation, for which the National University of Distance Education (UNED) has offered.

The project concludes an educational model, with standardized application to all kinds of education, though with special interest in the highest educational standards, which has a foundation in the distance educational practice. The canon recommended leaves areas of freedom for every teacher to adjust to the needs of his/her groups and/or pupils, and the requirements of the given subject.

The Model has been elaborated under the premise that not only it must involve actively the pupil in the educational process, avoiding lack of motivation and desertion, and saving the differences between presential teaching and virtual classroom, but it must also improve notably his/her yield and results at the same time that the student develops new abilities that will be used on his/her ongoing working life.

The activities that comprise this project have been suggested on having the particular characteristics of the institution that it has received its development; however, the positive results obtained underpin its application to any level or type of education due to the versatility and dynamism of the proposed framework.

Key words: Educational innovation, Continuous evaluation, Cooperative learning.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) introduce los nuevos ejes entorno a los que girará el sistema educativo de los estados miembros: las competencias y habilidades que deberán alcanzar los alumnos cuando culminen sus ciclos formativos. Sin embargo, este cambio debe aprovechar toda la experiencia y el know-how acumulado por la comunidad académica hasta la actualidad, al tiempo que debe sacar partido de los más modernos instrumentos, herramientas y procesos docentes.

Por otro lado, las necesidades de formación a lo largo de toda la vida de las personas hacen que la docencia deba adaptarse a las nuevas circunstancias sociales y también a la demanda de los estudiantes y de las empresas. En este aspecto, debe destacarse que el alumnado configura, cada vez más, una realidad heterogénea, lo que hace que el sistema educativo deba encontrar las nuevas claves para responder a sus necesidades de forma eficiente para cumplir sus objetivos.

En este ámbito, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones proporcionan los instrumentos necesarios para afrontar una etapa en la que la innovación y la rápida capacidad de respuesta serán la clave de la competitividad. Pero, más aún, la fijación de las bases adecuadas de esta nueva orientación será fundamental para el posicionamiento de nuestros trabajadores frente a la competencia internacional. La apertura de fronteras aumenta la competitividad y beneficia a los profesionales mejor preparados y éste es un reto al que debemos responder desde la configuración del EEES, en el que las herramientas de e-learning serán fundamentales.

Este nuevo marco, que será una realidad el año 2010, plantea la necesidad de:

- El reconocimiento de las calificaciones emitidas en todos los países miembros.
- La homogeneidad de la estructura de titulaciones.
- El establecimiento de programas europeos de movilidad suficientemente extendidos.
- La garantía de la calidad de instituciones, programas educativos y docentes.
- El aprendizaje permanente y continuo durante toda la vida de las personas.
- Un sistema europeo de créditos.

Las universidades tienen aquí un papel fundamental, ya que contribuyen a la producción, transmisión y utilización de nuevos conocimientos de un modo que la Comisión Europea considera únicos: «la investigación y la explotación de sus resultados, gracias a la cooperación industrial y el aprovechamiento de las ventajas tecnológicas, la educación y la formación, en particular la de los investigadores, y el desarrollo regional y local»².

La implantación de experiencias piloto mediante redes de investigación permite enriquecer el currículum de los equipos docentes por medio de la investigación sobre su propia práctica. Además, facilita a la Universidad, datos contrastados sobre aspectos como la eficacia de las modificaciones, las dificultades para la implantación de nuevas metodologías, la medición de los tiempos y carga de trabajo para equipos docentes, tutores y estudiantes, etc.

² Comisión de las Comunidades Europeas (2003): «El papel de las universidades en la Europa del conocimiento», Bruselas 05.03.2003. COM (2003) 58 final, p. 2.

En este contexto, la UNED que, desde sus comienzos, ha mantenido un enfoque activo e innovador para afrontar las necesidades de la sociedad en que se encuentra inmersa, ha integrado, desde el año 2001, una plataforma integrada para la creación de cursos completos para la web y ha ido evolucionando su gestión y utilización diaria, en función de las necesidades de sus usuarios, tanto desde el punto de vista docente como discente.

La UNED tampoco se ha quedado atrás ante la importante transformación del sistema educativo que supone el EEES y ha promovido un proyecto piloto con el fin de adaptar la docencia al espacio europeo: REDES DE INVESTIGACIÓN PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE³, en que se enmarcan las principales funciones de las instituciones universitarias (docencia e investigación) y se contribuye a la formación de sus educadores.

En el marco de las «Redes de Investigación para la Innovación Docente», se presentó y desarrolló el Proyecto de Investigación «*Innovación Docente en Finanzas*», cuyos fundamentos se presentan en este trabajo.

El Proyecto de Innovación Docente en Finanzas da cumplimiento, a los objetivos fijados en el apartado A de la convocatoria: Investigación en aplicación de estrategias metodológicas para el EEES. Se prioriza la incorporación de estrategias metodológicas del EEES y el análisis de su eficiencia, adaptado a las características particulares de la oferta académica en la que se desenvuelve nuestro Proyecto. Siguiendo las pautas de la convocatoria en los apartados citados, se centra en:

1. Implementación de metodologías de aprendizaje activo mediante estrategias específicas como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje autónomo, la autoevaluación, el aprendizaje basado en problemas, proyectos etc., con el apoyo de las herramientas de los cursos virtuales.
2. Valoración del tiempo y del esfuerzo que emplean los estudiantes en el desarrollo de las actividades planteadas por el equipo docente.
3. Modalidades de seguimiento y tutorización de los estudiantes en el marco del EEES.
4. Diseño e implementación de criterios y modelos de evaluación acordes con el sistema ECTS.

³ BICI n.º 33, de 12 de junio de 2006.

Más específicamente, se plantearon inicialmente los siguientes Objetivos Primarios:

- Determinar un marco de actuación en el que se desarrolle la comunicación entre los profesores del equipo docente y los tutores.
- Estimular la participación e implicación del tutor en los cursos telemáticos.
- Seguimiento permanente del trabajo, evolución y resultados de los alumnos.
- Estimular y analizar las comunicaciones, no solo verticales (de sentido ascendente o descendente), sino también las horizontales (espíritu colaborativo entre los tutores en la labor tutorial).
- Aplicar un sistema de evaluación continua que, además de ser objetivo, ecuánime y eficiente, tenga un carácter motivador y consiga implicar más activamente a los alumnos con un proceso de asimilación de conocimientos y adquisición de habilidades mantenido en el tiempo.
- Aplicar mecanismos de retroalimentación que estimulen y perfeccionen los documentos o materiales destinados a la preparación de la asignatura y que se deriva de la complementariedad de esfuerzos entre los diferentes profesores.
- Aprovechamiento de todas las posibilidades que nos ofrecen las plataformas educativas y las aplicaciones informáticas que inciden sobre el proceso docente.
- Dotar de la máxima flexibilidad al proceso docente.
- Reducir las diferencias que existen entre la docencia presencial y a distancia.
- Hacer desaparecer el anonimato de los alumnos.

En definitiva, nuestra propuesta se enmarca en el ánimo de contribuir a la aplicación de las nuevas técnicas para completar y complementar la formación de los estudiantes ante el desafío del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, con las premisas de la máxima flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades del proceso docente.

DISEÑO DEL TRABAJO REALIZADO

El desarrollo del modelo propuesto en el Proyecto se articuló a través de cuatro asignaturas del plan de estudios oficial de la Licenciatura de Administración y

Dirección de Empresas (ADE), todas ellas vinculadas al área de Economía Financiera, y que aparecen en diferentes cursos, con el fin de conseguir una muestra heterogénea, con representación de las distintas etapas del estudio de la Licenciatura. La información referente a dichas asignaturas queda recogida en la Tabla 1.

Tabla 1. Asignaturas implicadas en el proyecto

Asignatura	Curso	Carácter	Créditos
Objetivos, Medios y Planificación Empresarial.	1	Obligatorio	6
Fundamentos de Inversión y Financiación.	2	Troncal	6
Teoría de la Financiación.	4	Trocal	4,5
Financiación Internacional de la Empresa.	5	Optativo	4,5

Los alumnos implicados en el proyecto fueron aquellos que, matriculados en las anteriores asignaturas, se ofrecieron voluntariamente a participar en el mismo, conociendo de antemano las implicaciones y exigencias previstas en el modelo, así como las actividades que de forma periódica deberían completar⁴.

La implementación del plan previsto se realizó acorde a un conjunto de actividades concadenadas en el tiempo, en base a un cronograma elaborado por los profesores, que perseguirán unos objetivos claros y, en el caso de alguna de ellas, se repetirán de forma recurrente para cada uno de los temas, articuladas en cuatro asignaturas cuatrimestrales —dos del primer cuatrimestre y dos del segundo.

Para la elaboración del Modelo, se partió de un análisis previo en el que se detectaron las principales necesidades que destacaban los alumnos (ver Figura 1). La comparativa con otros tipos de modelos de enseñanza y las posibilidades que ofrecían las herramientas informáticas docente, condujo, en base a unas actividades concretas que pretenden mejorar el proceso de enseñanza por medio de un seguimiento más continuado en el tiempo y una mayor relación con el alumnado, a elaborar un procedimiento de trabajo que concluyó con la estructura del Modelo.

Presentamos a continuación una descripción de las distintas actividades propuestas. La composición y orden de las mismas describirán de forma clara la esencia del modelo y los procedimientos de actuación en el ámbito docente del mismo.

⁴ A aquellos alumnos que completaron todas las actividades requeridas se les convalidaron con hasta 4 créditos de libre configuración, como reconocimiento al esfuerzo y dedicación en horas.

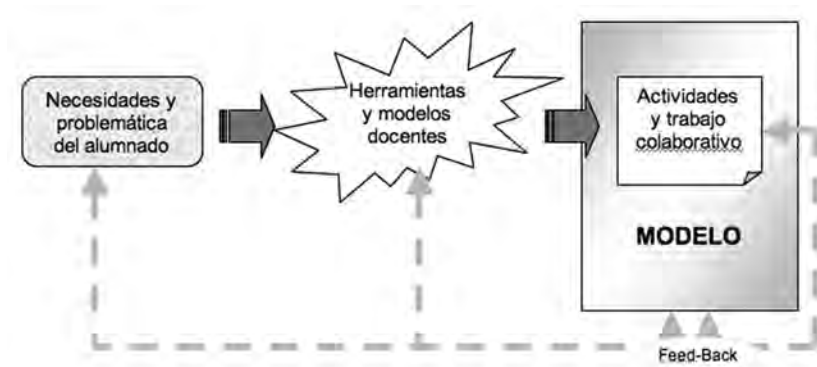


Figura 1. Proceso de Elaboración del Modelo.

A través de los Cursos Virtuales de la UNED, más concretamente en el Tablón de Anuncios (dentro de los Foros de Debate), que sirve para comunicar informaciones importantes sobre cada asignatura que todos deben conocer, y que está bloqueado su uso excepto para el equipo docente, se dio a conocer la convocatoria de un proyecto piloto con el fin de adaptar la docencia al espacio europeo: REDES DE INVESTIGACIÓN PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE, promovida por los Vicerrectorados de Calidad e Innovación Docente y de Espacio Europeo y Planificación Docente.

Se propuso la colaboración de los alumnos matriculados en las asignaturas implicadas en la Red de Investigación, de manera voluntaria. A estos efectos, se les informó de que la participación en el proyecto no ha tenido efectos explícitos en su calificación final, sino que los alumnos se han visto beneficiados por otras vías:

- El seguimiento semanal directo por parte del equipo docente de las asignaturas correspondientes.
- Los alumnos que se imponen la disciplina del trabajo semanal obtienen resultados que son significativamente superiores al resto, como pone de manifiesto la experiencia anterior en lo relativo a participación en tutorías presenciales y cursos virtuales (plataforma WebCT).
- Los alumnos participantes serán los primeros beneficiarios en las mejoras que se introducirán, en cursos futuros, a la totalidad de los alumnos.
- Podrán participar en el diseño de las mejoras incorporadas mediante sugerencias y otras aportaciones a lo largo del período de impartición de la asignatura.

- El reconocimiento de créditos de libre configuración para los alumnos que forman parte de las REDES DE INVESTIGACIÓN PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE.
- Los estudiantes recibirán un certificado específico en el que se detallarán las competencias y habilidades que se han trabajado a lo largo del proyecto.

Todos aquellos alumnos interesados en participar en el Proyecto INNOVACIÓN DOCENTE EN FINANZAS, tuvieron que enviar un correo privado por medio de la plataforma WebCT, al equipo docente manifestando su interés en la convocatoria o bien un mensaje a los correos electrónicos de los miembros del proyecto, así como también se dio la posibilidad de inscribirse telefónicamente, en un plazo determinado.

Una vez concluido el plazo para apuntarse al Proyecto, se informó a los alumnos de que todos aquellos que mostraron interés en participar estaban dados de alta en un foro específico para el proyecto. A partir de ese momento todas las informaciones y documentación relacionadas con el «Proyecto de Innovación Docente en Finanzas» se realizaron en dicho foro, creado exclusivamente para los alumnos inscritos en el proyecto.

En un primer mensaje se informó de la fecha de inicio del Proyecto, así como de la planificación temporal, que por medio de un cronograma, o gráfico de Gantt, se realizó una planificación del tiempo que se disponía en cada asignatura, haciendo una asignación del mismo por temas, de forma coherente y ponderada a la dificultad y exigencia de cada capítulo. Esta ha sido una de las actividades mejor valoradas por los alumnos, ya que les ha ayudado a llevar al día las asignaturas.

La implementación del plan previsto por el Proyecto se realizó acorde a un conjunto de actividades concadenadas en el tiempo, que perseguían unos objetivos claros y, en el caso de alguna de ellas, se repetían de forma recurrente para cada uno de los temas. Se propuso una serie de actividades en las que debían participar los alumnos inscritos en el Proyecto y que tendrían un seguimiento directo por los equipos docentes.

La primera actividad que tuvieron que realizar los alumnos fue la de rellenar una encuesta inicial que tenían que enviar lo antes posible al equipo docente (a través del correo privado que lo pueden encontrar entrando por Inicio/Herramientas de comunicación/Correo), poniendo, en el nombre del archivo, el nombre de cada uno. Su objetivo ha sido obtener información sobre cada uno de ellos,

no solo en el ámbito docente (horas de estudio, asignaturas superadas, matriculadas, etc.), sino también en el ámbito profesional y personal del alumno (sinergias posibles con su profesión, limitaciones para el estudio, etc.).

Tanto los alumnos, como el equipo docente, debían desarrollar para cada asignatura una serie de actividades en cada tema encaminadas a una mejor preparación y a una docencia más continua y controlada, según el cronograma y la planificación que ya tenían y que debían tener todos presente para la adecuada ejecución del proyecto.

Las actividades correspondientes a cada uno de los temas se exponen a continuación y fueron siempre las mismas para todo el temario de cada asignatura:

Actividad 1: «Repaso de tema anterior relacionado con el presente tema»

Antes de comenzar a preparar un tema concreto, puede ser recomendable que se repase, o recuerde, otro tema anterior o de otra asignatura ya pasada. Esto era propuesto por el equipo docente al alumno de la asignatura en cuestión.

Esta actividad tiene por objeto que el alumno adquiera un conocimiento general de la asignatura, evitando estudiar cada tema de forma compartimentada sin conocer las relaciones entre ellos. Adicionalmente, permite que a medida que avanzamos en los programas se refresquen conceptos anteriores que ya se han visto.

Actividad 2: «Resumen»

Los alumnos deben remitir al equipo docente (a través del correo privado del Curso Virtual) un resumen del tema antes de que finalice el período temporal que indica el cronograma. El resumen es revisado por los profesores del equipo docente.

Ésta ha resultado ser una actividad clave para la mayoría de los alumnos de cara a la preparación de la asignatura. Aunque no gustó a todos, ya que para algunos de ellos, suponía una pérdida de tiempo el hecho de prepararlos en formato electrónico, para poder mandarlos.

Las bondades de los resúmenes en el estudio son indudables, pero se obtiene una mayor ventaja si, adicionalmente, se les motiva a que los compartan en el foro,

perfeccionando con ello la técnica individual en la elaboración por la comparación entre ellos y obteniendo una documentación que les facilitará la preparación de la asignatura.

Actividad 3: «Esquema, glosario y formulario»

Estos son documentos elaborados por los profesores del Proyecto para apoyar la preparación y repaso de cada tema. Algunas de las asignaturas ya cuentan con un glosario de términos que se encuentra disponible en el curso virtual por lo que únicamente se entrega a los alumnos el esquema gráfico y el formulario que les facilita el estudio y la formación de los mismos.

Actividad 4: «Ejercicios de autoevaluación»

Los profesores del equipo docente elaboran una serie de preguntas similares a las que se encontrarán en los exámenes, para comprobar el nivel de conocimientos de los alumnos. Estos ejercicios se cuelgan los últimos días del período correspondiente al tema, y los alumnos deben contestarlas y remitir la resolución por correo privado al profesorado para su corrección.

Ésta ha sido una de las actividades mejor valoradas por los alumnos, ya que les ayudaba a darse cuenta de los fallos cometidos.

Esta actividad no es solo un buen indicador para los profesores de la asimilación de los contenidos del tema, sino también para los propios alumnos que se enfrentan directamente a sus dificultades.

Actividad 5: «Chat»

Diariamente se programa una hora de Chat, donde los alumnos pueden entrar para hablar con otros alumnos sobre el tema que corresponde o, simplemente, de aspectos generales. Una vez a la semana es obligatoria la presencia del equipo docente y es un buen momento no solo para preguntar dudas, sino también para que los alumnos lleven noticias relacionadas con el tema que corresponda, y éstas sean comentadas. De esta manera los alumnos tienen un punto de encuentro en una de

las «Salas» del Curso Virtual, para comentar los problemas, dificultades o cualquier otra cuestión que les surja a lo largo del proyecto. Esta actividad pretende aumentar el nivel de comunicación entre los participante ofreciendo un lugar y hora de encuentro.

Actividad 6: «Valoración y comentarios»

Al finalizar cada tema los alumnos deben remitir al equipo docente sus opiniones sobre el mismo, que podrán ser tanto de carácter docente: conceptos que presenten dificultad, en los que consideren necesaria explicación adicional, opinión general sobre el tema; o de carácter práctico en la preparación: erratas descubiertas, valoración del tema, etc.

Esta información es de gran utilidad para el profesorado, tanto para la preparación y elaboración de programas, materiales y actividades, así como en la edición de materiales con la metodología a distancia, ya que conocerá de primera mano cuáles son las impresiones, tema por tema, que los alumnos tienen de la asignatura y del material.

Como ya se ha indicado anteriormente estas actividades se repetían de forma recurrente, para cada uno de los temas destinándoles el tiempo previsto en la planificación temporal.

Las actividades del proyecto se han completado con una encuesta final, sobre aspectos concretos del proyecto, a fin de poder mejorarlo y corregir errores, que han cumplimentado los alumnos una vez realizado el examen, y conocida la calificación final definitiva. Sin esta actividad no se da por terminado el proyecto, y es la última que tienen que realizar.

A lo largo del proyecto se ha ido animando a los alumnos a no abandonar, y a ir al día, ya que todo el tiempo y esfuerzo dedicado se podía quedar sin recompensa si llegado el momento no tenían todas las actividades realizadas; en ese lamentable caso no recibirían ni el diploma ni los créditos de libre configuración anunciados al principio del proyecto.

También se les ha ido felicitando por el esfuerzo y la ilusión que han ido mostrando en la realización del proyecto y se les ha ido recordando que debían entregar todas las actividades antes del comienzo de las pruebas presenciales, ya que sería una pena no poder recompensar los esfuerzos de los alumnos por la falta de

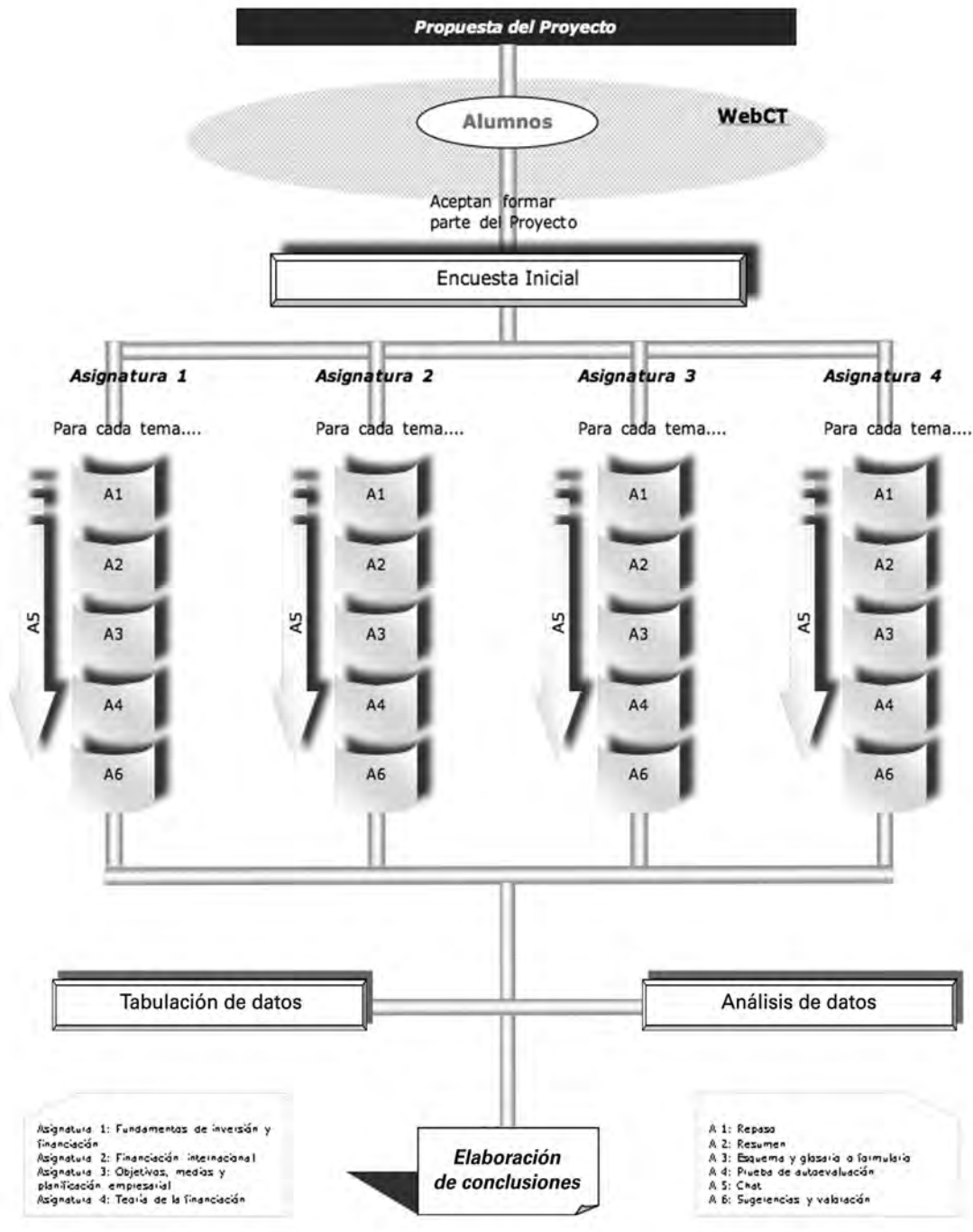


Figura 2. Descripción del modelo docente.

alguna de las actividades. En definitiva, el equipo docente ha hecho todo lo posible para que los alumnos no abandonaran ni se sintieran solos, tratando de evitar uno de los posibles inconvenientes de la enseñanza a distancia.

Finalmente, la última actividad que se les ha requerido a los alumnos ha sido cumplimentar una encuesta final, en la que indicasen libremente, y una vez conocida sus notas, las impresiones del Proyecto, los puntos fuertes y cuestiones a mejorar, así como una valoración personal de la utilidad de Modelo.

Esta herramienta de análisis ha sido el instrumento para extraer gran parte de las conclusiones del presente estudio, y si bien pudiera estar de alguna forma sesgada por la nota que los alumnos, de forma particular, obtuviesen de la prueba presencial, es importante identificar la influencia que creen que ha podido tener la participación en el proyecto en la calificación.

De forma gráfica, el proceso de implementación del Proyecto propuesto y que desarrolla el Modelo Docente, quedaría plasmado en la Figura 2.

El Modelo no tiene un carácter continuista en el tiempo, el dinamismo y su capacidad de adaptación a las cambiantes necesidades de los alumnos, los avances tanto en el ámbito teórico como en la informática que nos provean de nuevas herramientas, o incluso, la modificación de las actividades propuestas, están aseguradas por un sencillo mecanismo de retroalimentación que tendrá que ser ejecutado al final de cada curso académico. En otras palabras, permite adaptarse a las conclusiones a las que se llegue tras el necesario ejercicio de análisis y autocritica que todos los docentes debemos realizar al finalizar un período académico.

RESULTADOS

Una vez conocidos los resultados de los alumnos presentados a las asignaturas enmarcadas en el proyecto de Innovación Docente en Finanzas, se ha realizado un estudio con la intención de agrupar los resultados de alumnos heterogéneos, participantes en asignaturas heterogéneas, de forma que puedan extraerse conclusiones extensibles a colectivos más amplios de asignaturas y alumnos.

Estos resultados pueden emplearse para analizar los factores que han llevado a los mismos y, además, servir de base para el desarrollo de modelos aplicables a la práctica docente, especialmente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Con esta intención, se ha efectuado un análisis empírico de naturaleza cuantitativa, de los alumnos presentados en lo que podría calificarse como el régimen general de la asignatura y de los participantes en el proyecto, con la intención de conocer los efectos que ha producido en sus partícipes.

La aplicación de calificaciones de la UNED permite conseguir y tratar los datos agregados por intervalos de un punto en la escala decimal. Las salidas de datos no son susceptibles de edición, por lo que no permiten estudios con la exactitud máxima (décimas de punto). Por el contrario, las calificaciones conseguidas en el marco del proyecto están disponibles de forma individualizada. Sin embargo, el distinto tratamiento de ambos grupos de datos, podría ser causa de distorsiones en los resultados, especialmente en las asignaturas menos numerosas. Por este motivo, se ha aplicado el mismo tratamiento a los dos grupos. A cada uno de los alumnos incorporados a la base de datos se le ha asignado una calificación igual al punto medio del intervalo a que pertenece su calificación.

Una vez homogeneizadas las calificaciones de ambos grupos, es posible comparar las distribuciones de frecuencias de cada uno de los intervalos para las cuatro asignaturas agrupadas. El resultado de dicha comparación es el que se muestra en la Figura 3.

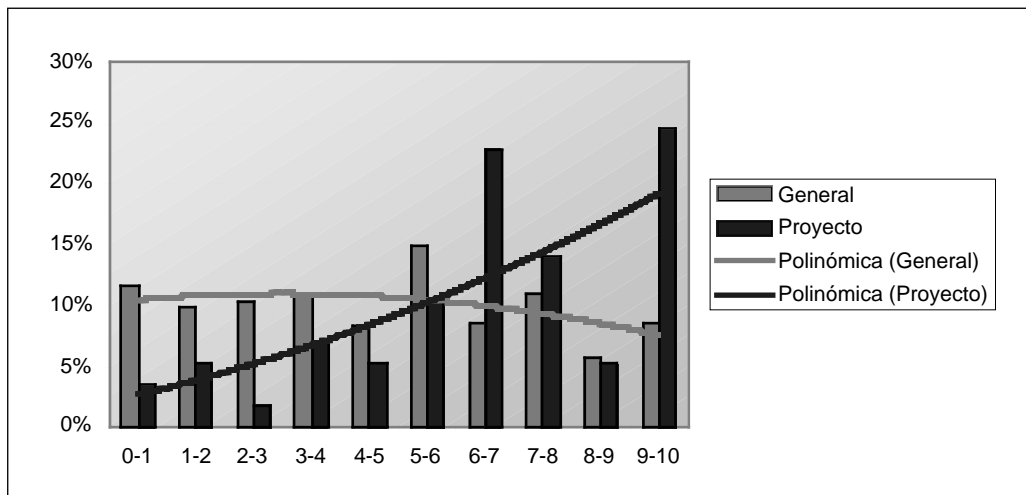


Figura 3. Distribución de Frecuencias de los Resultados.

La observación de los anteriores datos permite extraer algunas conclusiones:

- Los resultados son mejores para los alumnos del proyecto, con una media casi dos puntos por encima de los resultados agregados de las asignaturas (6,52 frente a 4,73).
- La concentración de los resultados es mayor y la línea de tendencia es más agrupada para quienes han formado parte del trabajo colaborativo entre docentes y alumnos.
- La mediana del grupo formado por los alumnos del grupo de trabajo se sitúa dos intervalos por encima del grupo general del agregado de las asignaturas. La propia definición del análisis no permite un resultado más concreto.
- El porcentaje de suspensos en el grupo general supera en un 124% al obtenido entre los participantes. De todos los alumnos presentados, no ha superado el nivel mínimo un 51,2%, mientras que entre los miembros del proyecto, sólo el 22,8% ha obtenido una calificación por debajo de 5.

En definitiva, los alumnos que han participado en el grupo de trabajo han conseguido una nota numérica consistentemente mayor que la media de los presentados, el porcentaje de aprobados es mayor y, además, los desequilibrios en los resultados son menores.

3.1. Análisis de escenarios de ponderación de las actividades en la calificación final

De forma accesoria, puede plantearse, como algunos alumnos del grupo demandan, que la participación en actividades complementarias, como el presente proyecto, tengan una ponderación en la calificación de la asignatura más de las actividades.

En esta línea, el 83% de los participantes que finalizaron el proyecto y se presentaron al examen obtuvieron peores resultados en la prueba presencial que en los ejercicios resueltos durante el estudio. Esto puede ser debido a que habitualmente responden con ayuda de los materiales, hecho no permitido en la prueba presencial. Únicamente los alumnos que obtuvieron una calificación mínima de sobresaliente consiguieron peores resultados en los ejercicios de autoevaluación.

En esta línea de trabajo, se plantea una simulación, en la que la participación continuada durante el período a evaluar repercute en la calificación final, de forma que los resultados de los ejercicios de autoevaluación constituyen una parte de

la misma. Para ello, se ha transformado a una escala decimal la nota obtenida por cada uno de los alumnos en los ejercicios de autoevaluación. Con este complemento y, ante las distintas alternativas en la ponderación de las actividades del proyecto en el resultado final, se ha desarrollado un análisis de sensibilidad, en el que la ponderación de los resultados de la autoevaluación oscila entre el 10% y el 50% de la nota final. Se clasificarán los efectos en torno a dos ejes:

- Las variaciones agregadas de los resultados numéricos (medidas en términos de media aritmética) y dispersión estadística de los resultados.
- Los saltos que pueden producirse de la denominación de su nota a otra (siendo los bloques SUSPENSO (menos de 5 puntos), APROBADO (5-6,9 puntos), NOTABLE (7-8,9) y SOBRESALIENTE (9-10)) en alumnos concretos.

Las conclusiones que se extraen del análisis son las que se muestran a continuación:

3.1.1. Escenario 1 (90-10)

Se asigna a la autoevaluación una ponderación del 10% del resultado (al examen, el 90% restante).

- Los resultados no cambian significativamente. La media de los resultados aumenta cerca del 3%. La desviación de los resultados se reduce desde 2,49 a 2,28.
- No hay modificaciones relevantes. Un 5% (de un total de 59 alumnos), pertenecientes todos ellos a quienes obtuvieron mejores notas en el examen (intervalo 9-10) vieron su nota reducida, aunque levemente, lo que les hizo saltar al nivel inferior (9-sobresaliente a 8,9-notable).

3.1.2. Escenario 2 (80-20)

Se asigna a la autoevaluación una ponderación del 20% del resultado (examen, 80%).

- La mejora de los resultados es mayor que en el caso anterior, en torno al 7,7%. La desviación típica estándar baja hasta 2,09.
- Un pequeño número de alumnos salta de la denominación de su calificación:
 - Un alumno con examen suspenso, pasa a aprobar.

- Dos alumnos con calificación de aprobado pasan a notable.
- Cuatro alumnos (casi 7% del total) vieron su nota reducida, de sobresaliente a notable.

3.1.3. Escenario 3 (70-30)

Se asigna a la autoevaluación una ponderación del 30% del resultado (examen, 70%).

- La media de las calificaciones mejora un 11,5% con respecto al resultado de los exámenes y su desviación típica baja hasta 1,88.
- Los cambios concretos en la denominación de las calificaciones son los siguientes:
 - Cuatro alumnos suspensos superan la asignatura.
 - Nueve alumnos pasan del aprobado al notable.
 - Cuatro alumnos pasarían de sobresaliente a notable.

3.1.4. Escenario 4 (60-40)

Se asigna a la autoevaluación una ponderación del 40% del resultado (examen, 60%).

- Las calificaciones mejoran un 19,3% y la desviación típica baja hasta 1,51.
- Cambios en la denominación de las calificaciones:
 - Seis alumnos suspensos superan la asignatura (10% del total).
 - Quince alumnos (el 25%) pasan de aprobado a notable.
 - Cuatro alumnos bajarían a notable desde sobresaliente.

3.1.5. Escenario 5 (50-50)

Se asigna a examen y autoevaluación la misma ponderación.

- Las calificaciones mejoran un 15,4% y la desviación típica baja hasta 1,69.

- Las calificaciones con cambios se agrupan del siguiente modo:
 - Diez alumnos suspensos superan la asignatura (17% del total).
 - Quince alumnos (el 25%) pasan de aprobado a notable.
 - Cuatro alumnos bajarían a notable desde sobresaliente.

3.1.6. Valoración de resultados

Ante las cinco alternativas propuestas, nos decantamos por el segundo de los modelos, ya que no supone una modificación sustancial de los resultados objetivos conseguidos en el examen y permite explotar las ventajas de la colaboración docente-discente, en términos de motivación durante el periodo lectivo, vinculación del alumnado y promueve el sentimiento de recompensa que produce la mejora de la nota consecuencia directa de la valoración del trabajo continuo. En todo caso, sería recomendable que la nota final nunca pudiera tender a la baja como consecuencia de trabajos suplementarios.

3.2. Composición de la Muestra de Alumnos Participantes

3.2.1. Por sexo

La composición del grupo de trabajo ha puesto de manifiesto la fuerte participación del sexo femenino, que constituye dos tercios de los alumnos que han finalizado las actividades del proyecto y se han presentado al examen. Sin embargo, en términos porcentuales, ninguno de los dos sexos destaca en cuanto a los resultados, como puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Composición de la muestra por sexo

	Sexo		Nota	
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
Objetivos, medios y planificación empresarial.	15	7	5,9	6
Financiación internacional de la empresa	5	3	6,6	7,6
Fundamentos de inversión y financiación	6	2	4,4	3
Teoría de la financiación	14	7	6,9	8,3
Total	40	19	5,9	6,2

De los alumnos que han abandonado el proyecto (un total de 50), el 38% son mujeres y el 62% restante, hombres. Parece que es más firme el compromiso que adquieren las mujeres que el de los hombres, independientemente de las circunstancias particulares de naturaleza familiar, laboral o de otro tipo.

3.2.2. *Por edades*

La participación mayoritaria se encuentra en el segmento 26-35 años, aunque los grupos de edad que se encuentran alrededor del mismo son también importantes. La participación se reparte como indica la Figura 4.

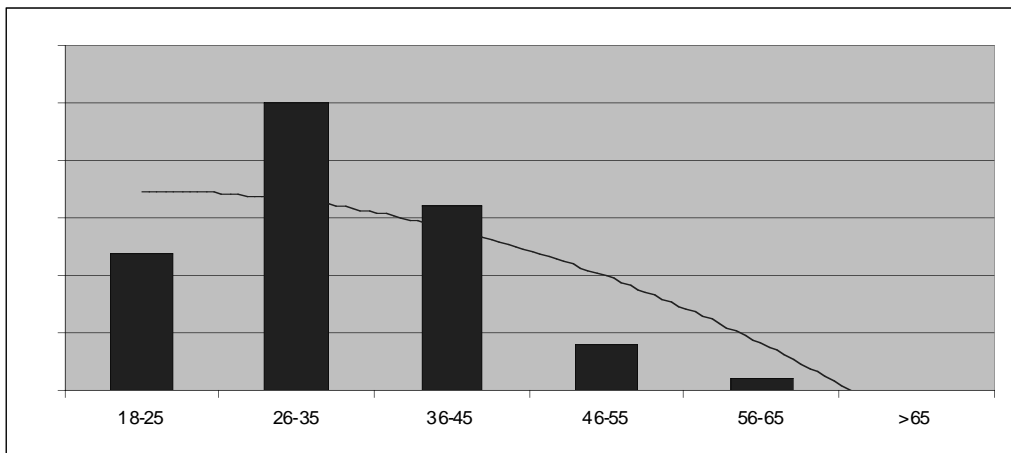


Figura 4. Composición de la muestra por edades.

3.2.3. *Por el grado formativo de los participantes*

El grado formativo previo de los alumnos también ha demostrado influir en los resultados. Para agrupar los distintos niveles de estudios previos, se ha elaborado una tabla con información categórica con datos de los alumnos participantes. Así, se ha asignado un código numérico a cada uno de los niveles de estudios superados completamente.

Posteriormente, se han agrupado los resultados obtenidos en las distintas asignaturas por los alumnos provenientes de cada nivel de estudios. Los resultados se muestran en la Figura 7, en la que se pone de manifiesto que, para una población en la que el esfuerzo empleado en el estudio alcanza un mínimo exigido, corres-

pondiente a las actividades obligatorias previstas en el proyecto, hay diferencias significativas en las calificaciones finales. Siendo la nota media del grupo de alumnos del proyecto de 6,3 puntos, se comprueba que:

- El colectivo de estudiantes que habían cursado FP II ha obtenido los resultados más bajos (con una media de 4,9), quizás debido a las diferencias entre los métodos educativos y con una influencia muy superior en la asignatura de primer curso.
- No hay diferencias significativas entre el colectivo de estudiantes procedentes de Bachilleratos y los que accedieron por el CAU, en término de nota media (6,1). Sí hay diferencias en términos de dispersión (desviación típica), aunque esto es debido a que uno de los dos grupos es muy superior al otro, como ya se indicó.
- Los alumnos con experiencia universitaria han sido quienes han conseguido mejores resultados. Los diplomados han alcanzado un 6,7 de calificación media y los licenciados, un 6,9, aunque con mayor dispersión entre los componentes del grupo. La experiencia previa es, por tanto, un factor relevante de éxito.

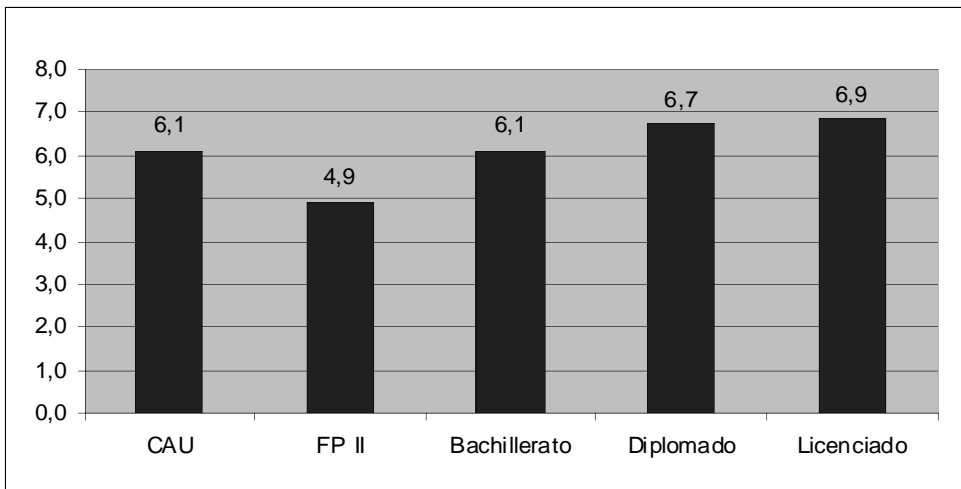


Figura 5. Calificación en función del nivel formativo.

3.3. Retroalimentación de las aportaciones de los alumnos participantes

Los alumnos participantes en el proyecto manifiestan la utilidad que ha tenido para ellos formar parte de este grupo de trabajo, si bien varios echan en falta una

mayor comunicación entre ellos mismos, lo que achacan a la falta de tiempo y a la disparidad de horarios como consecuencia de las obligaciones laborales de cada uno, principalmente, aunque también las familiares.

Debemos resaltar que en una de las asignaturas ha habido un número significativo de alumnos que no han respondido a esta encuesta final, a pesar de los avisos y las reclamaciones efectuadas por los responsables de la asignatura. Esto puede ser debido a que la percepción de las ventajas de la participación (concesión de créditos y diploma) pueden motivar menos a quienes están en el primer tramo de la licenciatura y, una vez conocida la nota, dan por terminada la vinculación con el grupo de trabajo. Este hecho no se produce en cursos superiores.

Llegados a este punto, vamos a comparar los resultados de las encuestas finales que de forma particular expresan la opinión sobre las asignaturas objeto de estudio.

De la parte más cuantitativa de la encuesta, extraemos las siguientes conclusiones, sobre el baremo de 1 a 7, siendo 7 lo mejor y 1 lo peor, obtenidas de las cuatro asignaturas del proyecto:

- La valoración que otorgan de forma general los estudiantes al modelo es de 6,18, una cifra muy alta que indica la apreciación positiva que tienen los alumnos al planteamiento y ejecución de las actividades por parte de los docentes. Por lo tanto, existe consenso acerca de la valoración global, ya que el funcionamiento del mismo ha respondido a sus expectativas.
- Con una valoración del 6,14 creen que haber formado parte del proyecto ha incidido de forma notable, en la preparación de la asignatura.
- Las respuestas son más heterogéneas, cuando se pregunta a los participantes si la calificación final se ajusta al esfuerzo realizado durante el cuatrimestre correspondiente. La calificación media fue de de 4,72, cifra inferior a las anteriores (de hecho es la más baja de todas) que se justifica por varios motivos:
 - Aquellos alumnos que no superaron la prueba u obtuvieron una nota baja mostraron su descontento en esta pregunta.
 - Algunos alumnos consideran que la forma de calificar el examen les ha perjudicado y si hubiese sido otra, hubieran sacado mayor nota.
 - Algunos alumnos entendieron mal la cuestión considerando que por haber participado en el proyecto deberían tener una nota superior a la que

- coniguieron en el examen, aunque esta cuestión ya se les advirtió al principio del mismo.
- Otros manifiestan la falta de tiempo al final del cuatrimestre, para terminar la preparación de la asignatura (por motivos personales).
 - El análisis conjunto de las partes cuantitativa y cualitativa de la encuesta final muestra que esta mayor disparidad de resultados se debe, a lo que los alumnos califican como errores propios no achacables a otras causas.
- La mayor disparidad de opiniones se observa en la pregunta *¿Cree que haber participado en el proyecto ha tenido algún efecto en su calificación?*, planteada de este modo a pesar de haber incorporado en la convocatoria mención expresa a que la participación en el proyecto de Innovación Docente en Finanzas no tendría repercusión directa en la calificación, como ya hemos indicado en diferentes ocasiones. La calificación media en esta pregunta ha sido de 5,27, con una gran disparidad de opiniones como consecuencia de las distintas interpretaciones. Una parte de los alumnos manifestó haber respondido interpretando que la mera participación en el proyecto podría haber mejorado la calificación lograda en el examen (al no haberse producido, asignaron una nota más baja que el resto) y otra parte de los alumnos que interpretó que, como consecuencia no solo de su trabajo personal, sino que debido a las guías «extra» proporcionadas por el equipo docente de la asignatura, el resultado obtenido había repercutido positivamente en la calificación final de la asignatura. Obviamente, los alumnos con peores notas sesgaron a la baja el resultado.
 - Como dato positivo destacaríamos que el 96% de los participantes (que terminaron con éxito el proyecto) volverían a repetirlo en las mismas condiciones (con recompensa de crédito y entrega del diploma), sin embargo el 87,33% (solo uno contestó que no y otro no contestó) lo repetiría aunque no tuvieran recompensa de créditos.
 - Finalmente, y continuando con el punto anterior, la gran mayoría (87,26%) consideran que este modelo de seguimiento debería implantarse con carácter obligatorio, y con influencia en la nota final, en todas las asignaturas de la carrera. Aquellos que consideraron que esto no debería hacerse así lo justificaban en el hecho de que si este tipo de seguimiento se extendiese, se perdería gran parte de la flexibilidad de la educación a distancia.

La parte cualitativa de la encuesta final, proporciona información relativa a la percepción de partes concretas del proyecto que destacan los propios alumnos de forma libre ante preguntas abiertas y que pueden servir para mejorar los resultados en convocatorias posteriores del mismo. Éstas han sido muy variadas y han abordado diferentes aspectos. En forma de resumen, recogemos algunas de los aspectos que han considerado como más positivos:

- La cercanía y mayor comunicación que se establece con el equipo docente, en algunos casos casi diaria, y que motiva al alumno a seguir adelante y no dejar periodos de tiempo muertos en los que se desconecta de la asignatura. Por lo tanto hay consenso por parte de los alumnos en la importancia de la dedicación del equipo docente, con una atención personalizada para alcanzar buenos resultados, especialmente cuando no se cuenta con tutorías presenciales.
- El apoyo más valorado es la programación temporal (cronograma) proporcionada por el profesorado y que, unida a la «obligatoriedad» de la entrega de actividades en un plazo concreto, constituyen para ellos el factor de mayor valor añadido en todo proyecto colaborativo. Obligar a cumplir una planificación dada conlleva preparar la asignatura de forma continua y coherente a lo largo del tiempo, lo que mejora la preparación y la adquisición de conocimientos.
- La planificación del programa realizada para cada asignatura ofrece una pauta de estudio que no están acostumbrados a utilizar los alumnos y que es de gran utilidad.
- Los distintos materiales aportados por el equipo docente, así como los ejercicios de auto comprobación propuestos, corregidos por los profesores, son de gran utilidad para reforzar el proceso de aprendizaje.
- Todos los alumnos que han formado parte de este grupo de trabajo volverían a participar si en las mismas condiciones (con la concesión de créditos y diploma acreditativo).

De igual forma, en esta libre aportación de ideas, que tanto nos ayuda a los profesores a mejorar, también se señalaron aquellos aspectos, que para algunos de ellos, supusieron inconvenientes y al mismo tiempo algunas propuestas de los alumnos para introducir modificaciones en futuras ediciones del proyecto apuntan a:

- El replanteamiento de la actividad de los resúmenes. Se detectan dos grupos entre los participantes. La mitad de ellos considera que los resúmenes supervisados son la piedra angular del trabajo individual y la mitad restante considera que otras actividades podrían sustituir este tipo de trabajo ya que la realización de resúmenes, para algunos de ellos, suponía una pérdida de tiempo, no solo porque no los utilizaban en el estudio y posterior repaso, sino también porque prepararlos en formato electrónico, para poder mandarlos requería una dedicación extra. Se han propuesto pruebas a distancia con preguntas de desarrollo. En general, agradecieron que se tratase de actividades guiadas por el equipo docente en lo relativo a mecánica, claves de trabajo y extensión.
- El chat ha sido una actividad con muy poca participación. Las reuniones moderadas por el equipo docente contaban con una asistencia de 1-3 alumnos. No ha habido charlas sin moderar. Los propios alumnos han mostrado la falta de interés por conversaciones no moderadas. Han destacado como punto muy negativo la participación de los alumnos en el Chat, por lo que el valor añadido de la actividad se veía limitado a la opinión de unos pocos miembros. Han propuesto fomentar esta vía de comunicación o por el contrario su eliminación, en el caso de que la participación siguiera siendo minoritaria, por su falta de eficiencia. Por lo tanto, se necesitaría crear fórmulas que propiciasen una mayor comunicación entre los propios alumnos, buscando diferentes horarios para los chats y nuevos lugares de encuentro para la relación entre los participantes.
- En algunos casos, los alumnos demandan introducir si es posible algo más de aplicación práctica (pruebas de autoevaluación) más compleja y complicada, a pesar de que no había diferencia con los de las pruebas presenciales, al menos en aquellos temas que fuera posible; aunque como uno de los alumnos señala, el hecho de mandar más actividades quizás supondría disponer de tiempo del cual pocos de los estudiantes de la UNED disponen. En otros casos, pensaban que esta actividad era la más innecesaria, ya que saben que cuentan con exámenes de convocatorias anteriores y otros materiales complementarios, facilitados por el equipo docente y, en algunos casos, de mayor extensión.
- Otra sugerencia consiste en la propuesta de añadir mayor número de actividades al trabajo, especialmente el desarrollo supervisado de temas relacionados con los contenidos de la materia.

- Algunos alumnos propusieron que hubiese un repositorio de clases por temas grabadas en vídeo que el alumno pudiese consultar y visualizar en cualquier momento.
- En alguna asignatura los ejercicios de autocomprobación deberían haber sido más complejos y análogos a los que posteriormente se propusieron en la prueba presencial.

Desde múltiples vías, existe práctica unanimidad en lo relativo a las opiniones sobre la definición y el funcionamiento de las actividades propuestas, aunque el consenso desaparece cuando se tratan los resultados obtenidos. Esta falta de acuerdo está causada, según los propios alumnos, por circunstancias particulares o personales, lo que hace que sea difícil introducir modificaciones en el modelo capaces de corregir los resultados anómalos detectados.

A modo de conclusión podemos decir que los alumnos que han participado en el grupo de trabajo han conseguido una nota numérica que es consistentemente mayor que la media de los presentados, el porcentaje de aprobados es mayor y, además, los desequilibrios en los resultados son menores.

Todo ello implica que la participación en grupos de trabajo con actividades estructuradas y adaptadas a los contenidos de las materias producen mejoras significativas en el resultado final.

La percepción del alumnado apunta a dos cuestiones principales: la colaboración permanente con el cuerpo docente, es el factor de mayor motivación para los alumnos. El segundo factor relevante para ellos es la fijación de plazos para el estudio de los contenidos, aunque las obligaciones medias del alumno de la UNED hacen necesario que deban dotarse de la suficiente flexibilidad.

Quienes participan en el proyecto agradecerían que la participación en actividades complementarias, como el presente proyecto de trabajo tengan una ponderación en la calificación de la asignatura más de las actividades.

Los abandonos se produjeron, en su mayoría, en el comienzo del periodo lectivo. Los alumnos que fijan un compromiso de trabajo consigo mismos y con los profesores, raramente lo abandonan si no es por motivos de fuerza mayor, hecho que se hace más evidente a medida que avanzan los cursos.

El seguimiento efectuado a los alumnos contribuye a mejorar su vinculación con la materia y la Universidad, y reduce significativamente la tasa de fracaso.

CONCLUSIONES

La vinculación entre cuerpos docentes y estudiantes es una de las principales demandas de estos últimos, especialmente cuando consideran que los contenidos están dotados de una complejidad tal, que el trabajo individual no es suficiente para superar las materias.

En esta línea de trabajo se ha propuesto una metodología de colaboración que proporciona un feed-back permanente a los alumnos y, al mismo tiempo, supone un entorno de generación de ideas por parte de todos los involucrados en un grupo de trabajo mixto entre docentes y discentes.

La percepción del alumnado apunta a dos cuestiones principales: la atención permanente del cuerpo docente es el factor de mayor motivación. Se trata de un factor subjetivo, ya que la atención al alumnado y la resolución de dudas no se ha compuesto de ningún elemento diferencial con respecto al resto de alumnos no participantes en el Proyecto de Innovación Docente en Finanzas. El único hecho diferencial ha consistido en el diseño, propuesta y seguimiento personalizado de las actividades programadas.

El segundo factor relevante para ellos es la fijación de plazos para el estudio de los contenidos, aunque las obligaciones medias del alumno de la UNED hacen necesario que deban dotarse de la suficiente flexibilidad. Este ha sido el principio rector en la gestión de las actividades de los alumnos, por lo que no es previsible introducir modificaciones en este ámbito a partir de este momento.

Los alumnos que han participado en el grupo de trabajo han conseguido una nota numérica que es consistentemente mayor que la media de los presentados, el porcentaje de aprobados es mayor y, además, los desequilibrios en los resultados entre las masas de alumnos son menores.

Los abandonos se produjeron, en su mayoría, en el comienzo del periodo lectivo. Los alumnos que fijan un compromiso de trabajo consigo mismos y con los profesores, raramente lo abandonan si no es por motivos de fuerza mayor, hecho que se hace más evidente a medida que avanzan los cursos.

Todo ello implica que la participación en grupos de trabajo con actividades estructuradas y adaptadas a los contenidos de las materias, al menos de las características propuestas para esta experiencia piloto, producen mejoras significativas en las calificaciones objetivas tras la evaluación, así como un fuerte grado de motivación

y pertenencia al grupo, aunque se les aplique el mismo rasero que al resto de alumnos y no se apliquen bonificaciones en su calificación. Refuerza esta idea el hecho de que no exista ningún tipo de consenso en lo relativo a las actividades que se podrían considerar innecesarias o redundantes.

Adicionalmente, el trabajo continuo con alto grado de presencia de los docentes, así como el seguimiento efectuado a los alumnos contribuye a mejorar su vinculación con la materia en particular y con la Universidad en general, además de reducir significativamente la tasa de fracaso.

No obstante, el modelo, tal y como está diseñado en este momento, presenta un importante inconveniente en la implementación del mismo al modelo oficial de enseñanza de la UNED, concretamente en la exigencia que requeriría al equipo docente para asignaturas de un número considerable de alumnos matriculados.

Si nos fijamos, a modo de ejemplo, la asignatura *Objetivos, Medios y Planificación Empresarial*, observamos que el número de correos electrónicos —tanto recibidos como enviados— más el número de mensajes colgados en el foro exclusivo del proyecto —enviados por alumnos y profesores— se aproxima a las 2.000 entradas, para un número total de alumnos inscritos al comienzo de 56, si bien de ellos solo terminaron 20, que han sido los más activos. Extrapolando estos resultados a una asignatura de 1.000 alumnos matriculados implicaría que el equipo docente se vería totalmente desbordado, no pudiendo atender adecuadamente a todos los correos y mensajes, ni aunque se dedicaran en exclusiva a tareas docentes.

El modelo, tal y como está diseñado, ha demostrado ser de utilidad y aplicación para grupos reducidos, evidenciando que para grupos mayores debe ser modificado en alguno de sus extremos a fin de solventar el problema antes reseñado. Las soluciones que a priori se presentan son variadas, algunas pasan por el aprovechamiento de todos los medios materiales y humanos disponibles, especialmente estos últimos, como puede ser la incorporación en el mismo de la figura del Profesor-Tutor, referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la UNED, y que por el momento no ha sido incluido. También, la utilización de herramientas y aplicaciones informáticas, tanto contenidas en la plataforma virtual como aquellas otras que desarrolladas de forma independiente, pueden ayudar a los profesores en las diversas tareas docentes como la corrección de los ejercicios o, incluso, la gestión más rápida y eficiente de todos los correos y mensajes de los foros.

Sin embargo, todas las mejoras que se implementen al modelo serán objeto de los próximos trabajos. El modelo, que habiendo demostrado sus bondades, no está terminado, y este estudio nos ha abierto nuevas líneas de trabajo por las que buscaremos la mejora continua a través de nuevos proyectos de investigación que sigan incidiendo en el modelo propuesto habida cuenta de que puede y debe ser mejorado, pero con la motivación y confianza de que las expectativas en este momento son muy favorables.

BIBLIOGRAFÍA

- AGARWAL R. y A. E. DAY (1998): «The Impact of the Internet on Economic Education,» *Journal of Economic Education* 29, 2 (Spring), pp. 99-110.
- ARGUEDAS SANZ, R. (2003): *Proyecto Docente*. UNED, Madrid.
- ASHTON, H. y WOOD, C. (2006): «Use of Online Assessment to Enhance Teaching and Learning: the PASS-IT Project», *European Educational Research Journal*, vol. 5, n.º 2, pp. 122-130.
- BAILEY, E.K. y M. COTLAR (1994): «Teaching via the Internet.» *Communication Education* 43 (april), pp. 184-93.
- BICI (2006): *Redes de Investigación para la Innovación Docente: Desarrollo de Proyectos Piloto para la Adaptación de la Docencia al Espacio Europeo*. UNED, 31 de junio de 2006.
- DE LA FUENTE SÁNCHEZ, D.; A. MUÑOZ MERCHANTTE y M. SESTO PEDREIRA (2000): *The teaching of the Finance y Accounting in a web environment*. Comunicación presentada en el Congreso de la EADTU, celebrado en París, septiembre.
- EURYDICE (2007): *Decision-making, Advisory, Operational and Regulatory Bodies in Higher Education. European Glossary on Education*. Volumen 5. Bruselas.
- EURYDICE (2007): *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe*. Bruselas.
- EURYDICE (2007): *Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna Process - 2006/07 Edition*. Bruselas.
- EURYDICE (2003): *Organización de la estructura de la enseñanza superior en Europa 2003/2004. Tendencias en el marco del Proceso de Bolonia*. Bruselas.

- EURYDICE (2005): *Focus on the structure of higher education in Europe 2004/2005: national trends in the Bologna process*. Bruselas.
- GARCÍA ARETIO L. (2003): «La educación a distancia: una visión global», *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, n.º 146; pp. 13-27.
- GARCÍA ARETIO, L.; RUIZ CORBELLA, M. y DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007): *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel, Barcelona.
- GOLDBERG, M. W.; S. SALARI y P. SWOBODA (1996): «World Wide Web Course Tool: An environment for building www-bases courses», *Computer Networks y ISDN System*, 28, pp. 1231-1291.
- GONZÁLEZ BOTICARIO, J. (2000): *TutorT-UNED: Tutor telemático de la UNED*. UNED, Madrid.
- HALL, B. (1997). *Web-based training*. John Wiley & Sons, New York.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (IUED) (2001): *Guía Rápida de WebCT 3.X*. UNED, agosto.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): Propuesta: Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master. Documento de Trabajo de 21 de septiembre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Propuesta: La organización de las Enseñanzas Universitarias en España*. Documento de Trabajo de 26 de septiembre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Propuesta: Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master*. Documento de Trabajo de 21 de septiembre.
- VERGARA CIORDIA, J. (2006): *Historia del currículo*, UNED, Madrid.

