

La transversalidad como instrumento para mejorar el aprendizaje

Teresa Torres
Mercè Sala

torres@econap.udl.cat
mercesa@econap.udl.cat

Departamento de Economía Aplicada, Facultad de Derecho y Economía, Universidad de Lleida. Avda. Jaime II, 73, 25001 Lleida, España.

Recibido: 4 de marzo de 2011
Aceptado: 16 de junio de 2011

Resumen

El proyecto que presentamos se desarrolló con la finalidad de potenciar la transversalidad entre dos asignaturas de una misma titulación y mejorar el aprendizaje del alumnado. La transversalidad es un reto que implica una nueva manera de organizar y planificar los aprendizajes universitarios utilizando nuevas metodologías y apoyándose en un mayor trabajo colaborativo y de coordinación del profesorado implicado. En este sentido, los objetivos del proyecto eran mejorar la tasa de rendimiento y reducir la tasa de absentismo mediante la aplicación de un sistema transversal y único de evaluación continua a los estudiantes matriculados en las asignaturas de Política Económica y Economía Catalana. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios, tanto teniendo en cuenta la valoración que hicieron los estudiantes, como las tasas de rendimiento y absentismo alcanzadas. La experiencia nos lleva a concluir que la coordinación permitió una mejor integración de los contenidos curriculares en las actividades de evaluación continua, mejoró la calidad de la docencia y favoreció el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Transversalidad, evaluación continua, enseñanza universitaria, trabajo en equipo, rendimiento académico

Códigos JEL: A23

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la preocupación del profesorado de educación primaria y secundaria para desarrollar nuevos sistemas de evaluación más formativos y pedagógicos ha llevado a crear nuevas técnicas e instrumentos para valorar diferentes aspectos del proceso educativo (García, 2009). Esta preocupación por la utilización de nuevas estrategias didácticas que permitan favorecer un mejor aprendizaje del alumnado también ha llegado a la universidad, como lo pone de manifiesto el creciente número de convocatorias de proyectos que tienen por finalidad la mejora de la calidad y la innovación docente. También son cada vez más los espacios de difusión de esta mejora de la docencia e innovación universitaria. Como indican Pastor y Vargas (2009), la innovación docente es un tema de máxima actualidad. La convergencia de las universidades españolas al acuerdo del Espacio Europeo de Educación

Superior y la elaboración y aplicación de los Libros Blancos de las diversas titulaciones han impulsado a muchos docentes a cuestionarse el modo de aplicación de estas técnicas en el proyecto docente de sus asignaturas.

La universidad se enfrenta al reto de ajustar la formación de sus estudiantes a las nuevas necesidades surgidas de los cambios cada vez más rápidos y constantes de la sociedad actual (Fernández, 2004). Esto implica que hay que promover la capacidad del alumnado para gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una mayor autonomía en su carrera académica y disponer de herramientas que le permitan un aprendizaje continuado a lo largo de su vida (Fernández y Velasco, 2003). El Espacio Europeo de Educación Superior se ha convertido en el vehículo para canalizar las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Entre sus objetivos están la promoción de la cooperación para asegurar un nivel de calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables y el aprendizaje permanente, que se centra en la enseñanza a lo largo de toda la vida.

En este proceso de cambio que vive la docencia universitaria consideramos que una de las vías que debe ayudar a consolidar nuevos esquemas de aprendizaje es la colaboración entre profesorado implicado en asignaturas transversales. Figueroa (2006) afirma que el análisis de cualquier materia puede enriquecerse cuando se estudia desde diferentes campos de conocimiento. Por su parte, Fernández y Velasco (2003) indican que la transversalidad es un medio que permite conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para lograr más y mejor los conocimientos, y hacerlo de manera paulatina y más autónoma. A la vez, contribuye a superar la fragmentación de las materias que forman el plan de estudios. Por lo tanto, afrontar este reto supone asumir la necesidad de hacer cambios, una actitud de innovación, la capacidad de ofertar metodologías que se adapten a las diferentes situaciones y una mayor colaboración y coordinación entre docentes. Situaciones que a menudo no se encuentran en el mundo universitario, donde el profesorado y los departamentos muestran una actitud proteccionista hacia sus áreas de conocimiento.

Es en este ámbito donde se justifica el proyecto que llevamos a cabo, dado que en él el trabajo colaborativo entre profesorado se convierte en un medio para mejorar la docencia universitaria y fomentar nuevas líneas de evaluación. El proyecto se desarrolló durante el segundo semestre del curso 2009-2010 con la finalidad de potenciar la transversalidad entre dos asignaturas de una misma titulación, curso y área de conocimiento. En concreto, se trata de la asignatura obligatoria Política Económica I y de la optativa Economía Catalana de primer curso del segundo ciclo de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Lleida (UdL), con una asignación docente de 6 créditos cada una de ellas.

Los objetivos del proyecto se dividían entre vehiculares y académicos. Los objetivos vehiculares eran incentivar el trabajo en equipo del profesorado, potenciar el aprendizaje transversal y fomentar la participación del alumnado en el proceso de evaluación continua. Los denominamos vehiculares porque fueron la vía utilizada para alcanzar los objetivos académicos que eran mejorar la tasa de rendimiento y reducir el nivel de absentismo.

Hemos estructurado la exposición del trabajo realizado en el seno del proyecto en cinco apartados. Tras la introducción el siguiente apartado se centra en la importancia de la evaluación continua. El tercero explica la metodología utilizada y clarifica cómo y cuándo se llevó a cabo. Los principales resultados se recogen en el cuarto apartado y el último presenta las conclusiones finales.

2. VENTAJAS DE UNA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN CONTINUA TRANSVERSAL

La evaluación tiene por objetivo la valoración del grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes (Bernad, 2000). Tradicionalmente, la evaluación se ha centrado en la etapa final del proceso de aprendizaje (Delgado y Oliver, 2006). Sin embargo, como señalan Cabrera (2003), la evaluación no puede identificarse con un único acto (por ejemplo realizar una prueba de rendimiento) sino como un conjunto de procesos planificados y no improvisados.

El debate sobre el sistema de evaluación más adecuado no está cerrado, prueba de ello es la numerosa literatura que ha generado el tema. Frente a los sistemas de evaluación más tradicionales, definidos en ocasiones como cultura de los tests o examen,¹ surgen nuevos métodos de evaluación que están más en consonancia con los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje. Una revisión de la literatura publicada durante la década de los noventa puede encontrarse en Dochy *et al.* (2002). Los artículos de Pérez y Taberner (2008) y López *et al.* (2007) recogen los trabajos que en la última década se han centrado en el tema de la evaluación referida a la enseñanza universitaria. Muchos de los docentes encontramos en estas nuevas formas de evaluación una vía para la mejora del proceso de formación y como señalan Dochy y Moerkerke (1997), también los estudiantes las encuentran interesantes y motivadoras. El cambio a métodos de evaluación diferentes alienta cambios en los métodos y resultados de aprendizaje.

Se confirma de este modo, que ante las demandas actuales es necesario desarrollar nuevos entornos de aprendizaje que abarquen tanto enseñanzas como sistemas de evaluación más apropiados (Dochy *et al.*, 2002). En este sentido, el sistema de evaluación continua ofrece ventajas al estudiantado y al profesorado (Mingorance, 2008). En el primer caso, se asimilan los contenidos de manera gradual, se conoce la manera de evaluar del profesorado, el alumnado recibe información sobre su ritmo de aprendizaje y tiene la posibilidad de rectificar los errores a tiempo, por lo tanto se implica en su propio proceso de aprendizaje de una manera más motivada. Delgado y Oliver (2006) afirman que estas ventajas facilitan que los estudiantes que participan en la evaluación continua tengan mayores garantías de superar la asignatura que el resto. Para el profesorado, López (2001) indica que la evaluación continua le proporciona información para mejorar y reorientar la docencia, en base a las dificultades que encuentra el alumnado en la realización de las actividades de evaluación.

Ahora bien, la evaluación continua no está exenta de dificultades. Entre ellas, Cabot (2010) destaca el incremento de trabajo del profesorado en la preparación y calificación de las actividades y la posible desmotivación de los estudiantes debido a la mayor carga de trabajo que perciben. El profesorado involucrado en el proyecto que presentamos era consciente de estas dificultades, pero consideraba que los resultados positivos sobre el aprendizaje las superaban.

Estudios empíricos demuestran que también los estudiantes valoran más las ventajas que los inconvenientes. La investigación de Pastor y Vargas (2009) analiza cuáles son las percepciones y las preferencias de los alumnos universitarios con relación a temas como métodos de aprendizaje y métodos de evaluación. Éstos prefieren ser evaluados de forma continua a lo largo del curso y presentan propuestas sobre cómo llevar a cabo la cooperación entre todos los profesores de un grupo para valorar las capacidades del alumno en base a pruebas en las que la evaluación de competencias sea repartida. Como vemos van más allá en

sus peticiones y reconocen en la transversalidad un valor añadido en el proceso de evaluación continua.

Precisamente, una de las realidades que ha detectado el profesorado de la Facultad de Derecho y Economía de la UdL es el sentimiento de parcelación que tienen los estudiantes sobre las diferentes asignaturas que cursan en la enseñanza de ADE. Muchos somos los que consideramos que el contexto universitario actual está caracterizado por un bajo nivel de trabajo colaborativo entre el profesorado de los departamentos. Como señalan Fernández y Velasco (2003) son los docentes los que deben promover esta cultura de colaboración, dando mayor importancia a los valores de interdependencia, apertura, comunicación, autorregulación, colaboración y autonomía.

Es indudable que trabajar bajo el paraguas de la transversalidad supone una alternativa a la fragmentación del conocimiento que se imparte en la universidad y al mismo tiempo, la toma de decisiones colectiva favorece los aspectos relacionados con la planificación. La transversalidad también implica una mayor flexibilidad en la manera de impartir los conocimientos y una perspectiva más global, con la finalidad de motivar y estimular la iniciativa y la aplicación del conocimiento de los estudiantes (Fernández, 2004).

Si la evaluación continua facilita un aprendizaje gradual y con posibilidad de rectificar errores, la transversalidad le añade el atractivo de establecer puentes entre el aprendizaje de las asignaturas implicadas, evitando de esta forma el aprendizaje inconexo de contenidos y la sensación que a menudo tienen los estudiantes sobre la falta de coordinación entre diferentes profesores y materias. Además, un aprendizaje transversal exige un seguimiento continuado del proceso, por lo que la evaluación continua o progresiva es una herramienta de gran importancia y es el mejor método para evaluar el correcto desarrollo de los objetivos propuestos.

Es por todo ello, que los objetivos vehiculares del proyecto eran incentivar el trabajo en equipo del profesorado, potenciar el aprendizaje transversal y fomentar la participación del alumnado en el proceso de evaluación continua en dos asignaturas afines y con contenidos conexos. La asignatura Economía Catalana ofrece una visión amplia del entorno económico catalán actual y de su evolución. Para conseguir esta finalidad es necesario que el estudiante conozca y sepa analizar los objetivos e instrumentos de la política económica, que es una de las competencias que se alcanzan en la asignatura de Política Económica I. Se trata por tanto, de dos materias relacionadas, que se imparten en la misma enseñanza y semestre y que comparten un número elevado de estudiantes que las cursan simultáneamente.

Como señalan Gallardo y Camós (2009) y Gallardo *et al.* (2010) si bien la mayoría de profesorado entiende la evaluación continua como una serie de actividades que deben realizar los estudiantes durante el semestre, se observa una gran heterogeneidad en su definición y concreción. En nuestro caso, la evaluación continua que se llevó a cabo fue acumulativa, puntuable y acompañada de una prueba final que englobaba los conocimientos adquiridos en las anteriores actividades. De este modo la evaluación continua servía de preparación de cara a la prueba final.

En definitiva, el proyecto se desarrolló para potenciar la transversalidad entre dos asignaturas afines, incentivando el trabajo en equipo de su profesorado, lo cual permitió elaborar unas únicas actividades de evaluación continua que realizaron los estudiantes matriculados en ambas asignaturas, con el objetivo de mejorar la tasa de rendimiento

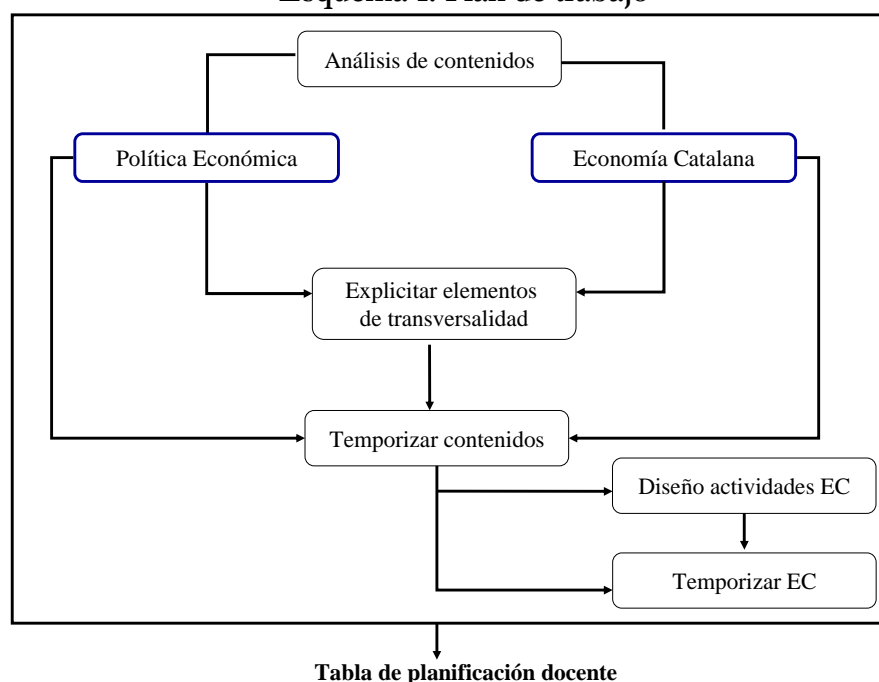
académico y reducir el nivel de absentismo. Se trata de la primera experiencia de transversalidad que se ofrecía en esta titulación.

3. METODOLOGÍA

Esta experiencia de innovación docente se aplicó a una enseñanza de segundo ciclo, caracterizado porque una parte importante del estudiantado trabaja y tiene dificultades para compaginar el mundo laboral y académico. Este hecho conlleva que el nivel de absentismo y abandono en el seguimiento de las asignaturas sea significativo.² Para reducir este bajo rendimiento académico, en los últimos cursos el profesorado de las dos asignaturas había apostado por introducir la evaluación continua y por la utilización de las herramientas que ofrece la plataforma virtual de la UdL. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que a pesar de matricularse abandonaban la asignatura continuaba siendo elevado.³ Esto llevó a plantear la necesidad de buscar nuevas vías para reducir la tasa de absentismo. De esta manera, el proyecto de innovación docente agregó el atractivo de la transversalidad a la evaluación continua.

En este proyecto era muy importante tener una perspectiva de trabajo colaborativo en la que jugaran un papel muy importante el trabajo en equipo y la coordinación del profesorado. Es por ello que para alcanzar los objetivos propuestos y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza, el profesorado desarrolló un amplio programa de trabajo colaborativo. El plan de trabajo seguido es el que detallamos a continuación (esquema 1). En primer lugar, se analizaron de forma sistemática los contenidos y conocimientos que se impartían en cada una de las dos asignaturas. En segundo lugar, se detectaron y explicitaron cuáles eran los elementos de transversalidad. En tercer lugar, se temporizó el trabajo de los contenidos a lo largo del semestre. A continuación, se diseñaron las actividades de evaluación continua (EC) que se aplicarían de manera conjunta y coordinada para potenciar la transversalidad, y se realizó su planificación temporal en el calendario del semestre. Finalmente se elaboró la tabla de planificación docente de las dos asignaturas.

Esquema 1: Plan de trabajo



Veamos con algo más de detalle como se desarrolló el plan de trabajo

1. Análisis de contenidos: a partir del programa de cada una de las dos asignaturas se explicitaron los contenidos que se trabajaban y se detectaron qué temas eran susceptibles de ser tratados de forma transversal. De forma resumida podemos señalar cuatro grandes puntos de anclaje de la transversalidad:

Tabla 1: Contenidos básicos de transversalidad

Economía Catalana	Política Económica
Una panorámica histórica de la economía catalana	Estabilidad de precios Plena ocupación Crecimiento económico
Las actividades productivas de la economía catalana	Estabilidad de precios Plena ocupación Crecimiento económico
El mercado de trabajo en Cataluña	Plena ocupación
Los flujos económicos de Cataluña con el exterior	El equilibrio del sector exterior

2. Temporizar contenidos: una vez definidos y consensuados los contenidos transversales se planificó su desarrollo en el aula. Dentro de la Tabla de Planificación docente y para cada semana del calendario académico se especificaban los contenidos que debían trabajarse con los estudiantes para avanzar de forma coordinada. Un pequeño ejemplo nos servirá para explicar cómo se trabajó. Tomemos el primer contenido básico transversal de la Tabla 1: Una panorámica histórica de la economía catalana. Su exposición y trabajo con los estudiantes se planificó de tal manera que el análisis de la evolución de las magnitudes relativas a precios, mercado de trabajo y crecimiento económico se realizaba una semana después de que en Política Económica se habían definido los indicadores de estabilidad de precios, plena ocupación y crecimiento económico que se utilizarían a lo largo del curso para trabajar los distintos objetivos de la Política Económica. Para cada semana del semestre se fue avanzando en este sentido a fin de que fuera posible sumar sinergias con los conocimientos propios de cada asignatura.

3. Diseño de las actividades EC: ambas asignaturas tenían establecido un sistema de evaluación continua que siguió vigente. En el caso de Economía Catalana constaba de tres actividades que se realizaban a lo largo del semestre y que tenían un valor del 30% sobre la nota final, el 70% restante se alcanzaba mediante la realización de una prueba final. La evaluación continua de Política Económica I englobaba cuatro pruebas que también se desarrollaban a lo largo del semestre y de una prueba final. La nota final se obtenía del siguiente modo: todos aquellos estudiantes que obtenían una puntuación de 5 o más en la evaluación continua se les hacía la media aritmética con la puntuación de la prueba final. La nota que iba al expediente del estudiante era dicha media si era superior a la de la prueba final o la de la prueba final en caso contrario. A los estudiantes que no habían seguido o superado la EC se les otorgaba la nota obtenida en la prueba final. De esta forma la evaluación continua sólo podía beneficiar al estudiante. En ambas asignaturas se podía seguir la EC sin asistir a clase y las actividades evaluables iban acumulando conocimientos.

Para poner en práctica el sistema de evaluación continua transversal se diseñaron tres actividades puntuables. Esto suponía el 100% de las pruebas de evaluación continua de Economía Catalana y el 75% de las de Política Económica. Las pruebas eran complementarias

tanto en aportaciones teóricas como en cuestiones prácticas, a partir de los contenidos de las dos materias (en el anexo recogemos tres ejemplos del tipo de actividades propuestas a los estudiantes).

El diseño de las actividades estuvo guiado por tres ideas fundamentales. La primera, que el estudiante alcanzara los objetivos propuestos en las dos asignaturas. La segunda, que la evaluación supusiera un enriquecimiento a partir de la transferencia de conocimientos. Por último, que la aplicación del proyecto no implicara en ningún caso una rebaja en el nivel de exigencia respecto a cada una de las materias. Además, se acordó y así se llevó a la práctica, que la corrección y evaluación sería conjunta por parte del profesorado, que la valoración obtenida sería la misma para las dos asignaturas y que la calificación obtenida se incorporaría a la evaluación continua de cada asignatura.

4. Temporizar EC: en la planificación docente de cada asignatura se detallaba el número de actividades de evaluación continua coordinadas que se realizarían, su distribución a lo largo del período lectivo y su valoración. En concreto las actividades se realizaron en las semanas 4, 8 y 12 del segundo semestre del curso 2009-10.

Una vez definidos los principales aspectos relativos a la planificación docente seguida por las profesoras implicadas, entramos a exponer el plan de trabajo desarrollado con los estudiantes.

En el curso 2009-10, Política Económica tenía 47 matriculados y Economía Catalana 25. De éstos, 15 estaban matriculados en ambas asignaturas y por tanto podían participar en el proyecto. Al inicio del semestre se les convocó a una reunión informativa para explicarles la finalidad del proyecto, su metodología y solicitar su participación.

De los 15 estudiantes matriculados en las dos asignaturas, 11 manifestaron su interés en participar en el proyecto, es decir, el 73% de los posibles.⁴ Todos ellos pasaron a formar parte del grupo que a partir de ahora denominaremos A. Paralelamente, se creó un grupo B, formado aleatoriamente por estudiantes que sólo cursaban una de las dos asignaturas, con lo cual no eran candidatos a formar parte del grupo A. La finalidad del grupo B era ser un grupo control, es decir, un grupo con el que se compararían los resultados académicos de haber o no participado en el proyecto de innovación docente. Para evitar distorsiones a la hora de llevar a cabo la comparativa, la dimensión del grupo B fue la misma que la del grupo A y proporcional al número de matriculados en cada asignatura.

Cabe señalar que un 63,6% de los estudiantes del grupo A estudiaba y trabajaba. En la reunión informativa de inicios de semestre, la opinión general era que tenían dificultades para compaginar el mundo laboral y académico. La mayoría se habían matriculado de siete asignaturas por semestre, lo que hacía más dificultoso seguir el aprendizaje de todas las materias. Consideraban que la relación entre los contenidos de diversas asignaturas del plan de estudios era elevada, y que habría que potenciar una mayor interrelación entre ellas.

Una vez puesto en marcha el proyecto, la calificación de cada actividad se publicaba antes de realizar la siguiente, con lo cual el estudiante se encontraba en posición para rectificar a tiempo el enfoque de su aprendizaje. De este modo, se compaginaba la EC en la que se valoraba el proceso de aprendizaje con la evaluación final, donde se valora el resultado final de todo el periodo.

Por lo que respecta al grupo B, señalar que siguió las asignaturas de Política Económica y de Economía Catalana de manera independiente. El sistema de evaluación continua era el que ya se ha explicado y venía acompañado de la misma prueba final que el grupo A. En la planificación docente de ambas asignaturas los estudiantes del grupo B encontraban la misma información que los estudiantes del grupo A en cuanto a número de actividades de EC, temporización a lo largo del semestre y valoración. Asimismo, la calificación de cada actividad era conocida antes de realizar la siguiente prueba. La principal diferencia radicó en que las actividades de EC se realizaron sobre los contenidos individuales de Política Económica y Economía Catalana, sin que existieran los elementos de transversalidad que según los objetivos fijados, habían de facilitar el establecimiento de puentes de aprendizaje a la vez que fomentaban en los estudiantes la aplicación de conocimientos afines.

Al finalizar el semestre, se llevó a cabo una segunda sesión de trabajo con los miembros del grupo A en la que además de debatir *in situ* el proyecto se pasó una encuesta valorativa y de opinión. Las respuestas permitieron conocer la valoración global y también si consideraban que la EC y la transversalidad les había ayudado a trabajar más y mejor las dos materias.

4. RESULTADOS

El proyecto nos permitió obtener resultados en dos ámbitos. En el primero de ellos, se analizó si las ventajas inherentes a la EC la convierten en una metodología idónea a la hora de potenciar la capacidad para superar las asignaturas. En el segundo, se valoró cuantitativamente y cualitativamente, la transversalidad como herramienta de mejora de la evaluación continua y del aprendizaje.

El análisis de la idoneidad de la EC como instrumento de ayuda en la superación de las asignaturas se llevó a cabo mediante el cálculo del coeficiente de correlación entre seguir la EC y presentarse al examen final por una parte, y la correlación entre seguir la EC y superar la asignatura por otra. El coeficiente se aplicó a los datos agregados de los grupos A y B.

La tabla 2 indica que las variables EC, no absentismo y calificación de la asignatura están relacionadas, ya que muestran valores elevados y significativos al 1%. La mayor correlación corresponde a la relación entre seguir la EC y superar la asignatura con una correlación de 0,7. Por lo tanto, los datos muestran la bondad de la EC como metodología para ayudar a superar las asignaturas.⁵

Tabla 2: Coeficientes de correlación de Pearson

	Coefficiente
Correlación entre realizar la EC y presentarse al examen final	0.5816
Correlación entre realizar la EC y superar la asignatura	0.7008

En la valoración cuantitativa de la transversalidad como herramienta de mejora de la EC y del aprendizaje cabe destacar que todos los miembros del grupo A realizaron la evaluación continua, frente al 45% del grupo B. Al mismo tiempo, ayudó a mejorar los resultados académicos en ambas materias. Como indica la tabla 3, la tasa de éxito de los estudiantes del grupo A es veinte puntos superior a la de los estudiantes del grupo B. La tasa de rendimiento la supera en 36 puntos, mientras que la tasa de absentismo es muy inferior. Por lo tanto, el

proyecto incentivó una mayor participación del estudiantado en el proceso de aprendizaje continuo y repercutió positivamente en los resultados académicos.⁶

Tabla 3: Tasa de éxito, rendimiento y absentismo de los grupos A y B (%)

	Grupo A		Grupo B
	Economía Catalana	Política Económica I	
Tasa de éxito*	81,8	81,8	62,5
Tasa de rendimiento*	81,8	81,8	45,4
Tasa de absentismo*	0	0	27,2

*Tasa de éxito: (aprobados/presentados) x 100, Tasa de rendimiento: (aprobados/matriculados)x100, Tasa de absentismo: (no presentados/matriculados) x 100.

Los resultados cuantitativos ponen de manifiesto que la transversalidad supuso una mejora en la tasa de éxito, un aumento de la tasa de rendimiento y una reducción de la tasa de absentismo. El estudio comparativo de los grupos A y B de la tabla 3 avalan la adecuación de la transversalidad aplicada.

La valoración cualitativa obtenida de las encuestas también demuestra que la EC aplicada transversalmente fue vista por los estudiantes como un factor que les favoreció en diferentes aspectos:

- El hecho de detectar puntos en común que se podían trabajar de manera conjunta redujo el sentimiento de parcelación que a menudo tienen sobre las diferentes asignaturas que cursan
- La posibilidad de trabajar las materias conjuntamente facilitó la comprensión de los contenidos. La contrastación de conocimientos ayudó a enriquecer el aprendizaje
- Ayudó a relacionar y aplicar simultáneamente los conocimientos de las dos asignaturas, incrementando así la transferencia del conocimiento
- Incrementó su motivación y ayudó a planificar y trabajar las dos asignaturas desde el inicio del semestre y evitar su abandono
- Incrementó la participación en las actividades de la evaluación continua
- Potenció la formación multidisciplinar a la vez que se alcanzaron los objetivos de las dos asignaturas.

Aunque ningún estudiante valoró de forma negativa el proyecto y tampoco su participación en él, sí que señalaron como puntos negativos básicamente dos cuestiones:

- A veces se hacía difícil llevar las dos asignaturas al día por falta de tiempo
- En caso de obtener una baja puntuación en la evaluación continua transversal afectaba a la nota final de las dos materias.

Otra fuente de información sobre la opinión de los estudiantes con la que contamos fue la encuesta que realiza la UdL sobre el profesorado. En ella valoraron positivamente las preguntas sobre si se habían utilizado métodos eficaces de enseñanza-aprendizaje y sobre si se habían establecido relaciones entre el contenido de la materia y otras materias del plan (tabla 4). Las puntuaciones de las dos preguntas para cada una de las asignaturas y su comparación respecto a la media de la Facultad de Derecho y Economía (FDE) muestran una mayor valoración en todos los casos.

Tabla 4: Resultados de la encuesta sobre profesorado de la UdL

	Economía Catalana	Política Económica I	FDE
Métodos eficaces enseñanza	3,7	3,5	3,2
Relaciones entre el contenido de diversas materias	4	3,7	3,4

Baremación de cero a cinco

Finalmente, como responsables docentes del proyecto, también valoramos positivamente la experiencia docente. Los participantes alcanzaron los aprendizajes de Política Económica I y Economía Catalana. Al tiempo que permitió que los contenidos de la asignatura Política Económica I se aplicaran a un escenario económico más cercano al estudiante. Constatamos que se amplió su capacidad de análisis multidisciplinar de la realidad económica. En cuanto al trabajo en equipo del profesorado y a la coordinación el proyecto supuso un enriquecimiento mutuo y mejoró la calidad docente.

5. CONCLUSIONES

El proyecto que presentamos pretendía potenciar la integración de conocimientos entre dos asignaturas de un mismo curso para mejorar el aprendizaje del alumnado. Los estudiantes que participaron en esta propuesta realizaron las actividades de EC de manera transversal entre dos materias de la enseñanza de ADE que son complementarias tanto en aportaciones teóricas como en cuestiones prácticas.

La transversalidad es un reto que implica una nueva manera de organizar y planificar los aprendizajes universitarios utilizando nuevas metodologías y apoyándose en un mayor trabajo colaborativo y de coordinación del profesorado implicado.

Nuestra experiencia nos lleva a concluir que los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto son satisfactorios, teniendo en cuenta la valoración que hicieron los estudiantes y las tasas de rendimiento y éxito alcanzadas, que superan el 80%. La coordinación permitió una mejor integración de los contenidos curriculares y favoreció el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorando la calidad de la docencia impartida en las dos materias.

La transversalidad entre asignaturas de una misma titulación fue valorada como muy positiva tanto por el profesorado que la aplicó, como por el estudiantado que optó por participar en el proyecto. Consideramos que contribuyó de forma directa y positiva a mejorar la comprensión y a fomentar una percepción más global de la situación económica. El proyecto mejoró la adquisición de habilidades interpretativas y analíticas desde un punto de vista multidisciplinar. A la vez, supuso un enriquecimiento de la tarea docente del profesorado.

Los buenos resultados no significan que el desarrollo del proyecto estuviera exento de dificultades. En este sentido, cabe indicar que uno de los principales problemas a superar fue la corrección y valoración conjunta de las actividades evaluables. Fue una labor que requirió un gran esfuerzo de coordinación, colaboración y debate. La experiencia adquirida nos lleva a afirmar que para futuros proyectos de estas características, la evaluación de los aprendizajes de forma conjunta mejoraría si se trabajase con el sistema de rúbricas. Si a priori se discute y elabora una rúbrica con los distintos criterios de evaluación y con las ponderaciones

claramente especificadas, se favorece no sólo el proceso de evaluación sino también su transparencia.

Con respecto a la posibilidad de futuros proyectos, sabíamos que la propuesta, tal y como ha sido expuesta, no podía tener continuidad. La implantación del grado de ADE en la Universidad de Lleida implicó que a partir del curso 2010-11 dejaran de ofertarse las asignaturas de primer curso del segundo ciclo de ADE, entre ellas Política Económica y Economía Catalana. Sin embargo, la valoración positiva extraída de la transversalidad y del trabajo colaborativo entre profesores hace que consideremos que pueda animar y favorecer a que se aplique a materias que tengan cierta relación en el plan de estudios de los grados. La sociedad actual pide a los profesionales surgidos del sistema universitario unas competencias y habilidades cada vez más transversales y esta transversalidad no existe de una manera clara en los planes de estudios actuales.

ANEXO

1. Tenemos los siguientes datos de la economía catalana:

	Producción Variación (%)	Demanda Variación (%)	RFBD Variación (%)*	Tasa de inflación
2003	3,3	4,0	7,8	3,5
2004	3,7	5,0	7,7	3,5
2005	3,3	5,3	8,5	3,9
2006	3,8	5,8	6,5	3,7
Objetivo del BCE				2

* Renda familiar bruta disponible

a) A la vista de los datos, razonad y definid la causa o las causas de las tensiones inflacionistas de la economía catalana en este período.

b) En los mismos años, la inflación de la UE-27 fue la siguiente:

	Tasa inflación UE-27
2003	2,0
2004	2,0
2005	2,2
2006	2,2

c) Indicad qué consecuencias tuvo para el sector exterior de la economía catalana el diferencial de inflación con la UE-27.

d) Exponed otros efectos negativos para la economía de la presencia de tensiones inflacionistas y derivad de ello por qué es uno de los objetivos prioritarios de la política económica actual.

2. Durante la crisis de los setenta, la economía catalana, como el resto de países desarrollados, sufrió una situación de estanflación

- Explicad las principales características de la economía catalana en aquella época.
- Razonad por qué en esta coyuntura no resultaba adecuado aplicar medidas de política fiscal keynesiana.

3. Con los datos que se recogen en el cuadro siguiente, realizad un análisis de la situación económica de Cataluña. En vuestra exposición han de quedar definidos y enmarcados en el contexto los siguientes conceptos:

Estabilidad de precios

Plena ocupación

Inflación anual

Tasa de paro

Ciclo económico

Brecha de producción

Producción potencial

Tipo de cambio real

Depreciación/apreciación

	2002	2003	2004	2005
PIB real (%) variación	2,5	2,9	3,2	3,3
Tasa de inflación (%)	3,7	3,5	3,5	3,9
Tasa de paro (%)	10,1	10,1	9,7	7,0
Tasa de ocupación (%)	64,5	66,3	67,0	69,3
Población ocupada. (%) variación	1,8	3,1	3,8	4,1
Demanda interna. (%) variación	3,3	4,0	5,0	5,3
Saldo exterior. (%) variación	-0,5	-0,3	-1,0	-1,7

Notas

¹ Los cuales no están exentos de críticas, véase al respecto Dochy *et al.* (2002).

² Las palabras absentismo y abandono se utilizan para referirnos al hecho de que muchos estudiantes matriculados en una o ambas asignaturas deciden no presentarse al examen o no seguir con la asignatura, es decir, “abandonan” la asignatura. En términos académicos el porcentaje de estudiantes que toma esta decisión se mide mediante el ratio: $\frac{\text{no presentados}}{\text{matriculados}}$. Lo desvinculamos de otra acepción también muy utilizada que lo relaciona con la asistencia o no a clase de forma asidua.

³ La tasa de absentismo del curso 2008-2009 fue del 18% en la asignatura Política Económica I y del 22% en la de Economía Catalana.

⁴ De los 15 posibles participantes, 14 asistieron a la reunión.

⁵ Al respecto, no podemos olvidar que, como indican Gallardo y Montolio (2011), el resultado obtenido por los estudiantes no sólo depende de la forma de evaluación, sino también de otros factores como el profesorado o la motivación personal.

⁶ Como información complementaria indicar que los resultados de los 4 estudiantes que decidieron no participar en el proyecto fueron los siguientes: dos de ellos abandonaron la asignatura, otro siguió la EC de cada asignatura por separado y superó las dos asignaturas. El cuarto no siguió la EC de ninguna de las dos asignaturas y superó Economía Catalana.

Agradecimientos

Esta publicación corresponde a la memoria del proyecto de innovación docente “La transversalidad como herramienta de mejora de la evaluación continua y del aprendizaje. Una aplicación a las asignaturas de Política Económica I y Economía Catalana de ADE. Curso 2009-2010”, concedido en la convocatoria de 2009 de ayudas para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad docente en las universidades de Cataluña, que otorga la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Cataluña. Las autoras agradecen las sugerencias y comentarios de dos evaluadores anónimos. No obstante, de subsistir algún error es exclusivamente de nuestra responsabilidad.

REFERENCIAS

- Bernad, J.A. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa*. Madrid: Narcea.
- Cabot, M.A. (2010). “Estrategias de aplicación de métodos de evaluación continua en la asignatura de Programación”, *Técnicas de Investigación*, **1**, artículo en línea. <http://130.206.76.27/ojs/index.php/tdi/article/view/48>
- Cabrera, A.F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Delgado, A.M. y Oliver, R. (2006). “La evaluación continua en un nuevo escenario docente”, *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, **3** (1): 1-13.
- Dochy, F. y Moerkerke, G. (1997). “The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment”, *International Journal of Educational Research*, **27** (5): 415-432.
- Dochy, F.; Segers, M. y Dierick, S. (2002). “Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación”, *Boletín de la RED-U*, **2** (2): 13-30.
- Fernández, J.M. y Velasco, N. (2003). “La transversalidad curricular en el contexto universitario: una estrategia de actuación docente”, *Revista Complutense de Educación*, **2** (14): 379-390.
- Fernández, J.M. (2004). “La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el aprendizaje natural”, *Fuentes*, **5**: 73-86.
- Figuroa, H. (2006). “Los retos de la investigación transdisciplinar” Congreso *El Rol de la Investigación en los Programas Graduados*. Centro de Investigaciones Sociales y Decanato de Estudios Graduados e Investigación.
- Gallardo, E. y Camós, M. (2009). “The continuous assessment in the European Higher Education Are: The need for understanding”, Papel presentado en la *International Technology, Education and Development Conference (INTED)* realizada en Valencia del 9 al 11 de marzo de 2009.

-
- Gallardo, E. y Montolío, D. y Camós, M. (2010). "The European Higher Education Area at work: Lights and shadows defining Continuous Assessment", *Revista d'Innovació Docent Universitària*, **2**:10-22.
- Gallardo, E. y Montolío, D. (2011). "¿Existe relación entre la evaluación continua y los resultados de los alumnos?", *e-pública*, **8**: 63-79.
- García Luque, E. (2009). "Transversalidad educativa: la evaluación para mejorar el proceso educativo. Evaluar en educación primaria: la evaluación de las competencias básicas", *Enfoques Educativos*, **52**: 79-88.
- López, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives.
- López, V.M.; Martínez, L.F. y Julián J.A. (2007). "La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados", *RED-U. Revista de Docencia universitaria*, **2**: 1-19.
- Mingorance, A.C. (2008). "Análisis comparado entre los resultados de una evaluación continua y otra puntal. El caso de la asignatura de macroeconomía", *Revista de Investigación Educativa*, **1**, (26): 95-120.
- Pastor, G. y Vargas, M. (2009). "Los métodos de innovación docente. Perspectiva de los estudiantes", *e-pública*, **5**: 58-80.
- Pérez, A. y Tabernero, B. (2008). "Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica", *Revista de Educación*, **347**: 435-451.

Abstract

The purpose of this project was the promotion of transversality between two subjects of the same degree. Transversality involves a new way of organization and planning of university learning. It implies the use of new methodologies and more collaboration and coordination between professors. The aims were to improve success rate and reduce absenteeism rate. We applied a transversal and continuous assessment in two subjects, that is, Economic Policy I and Catalan Economy. The results obtained were satisfactory, both taking into account the student assessment and the success and absenteeism rates obtained. The experience leads us to conclude that coordination allowed better curriculum integration of the contents in the continuous assessment activities, improved the quality of teaching and favored learning process.

Key words: Transversality, continuous assessment, higher education, work in teams, academic achievement.

JEL Codes: A23