

## **Los resultados de aprendizaje como indicador de mejora continua y herramienta de gobernanza. Los estudios de Contabilidad y Finanzas en la London South Bank University (Reino Unido)**

Elisa Isabel Cano Montero<sup>1</sup>, Julián Chamizo González<sup>2</sup> y Carolina Valiente<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Universidad de Castilla-La Mancha, <sup>3</sup>London South Bank University. E-mails: <sup>1</sup>Elisaisabel.cano@uclm.es, <sup>2</sup>Julian.chamizo@uclm.es. <sup>3</sup>valienc@lsbu.ac.uk

**Resumen:** La docencia por aprendizaje en el marco del Espacio-Europeo-de-Educación-Superior (EEES) pone especial atención en los Resultados de Aprendizaje (RA). Pese a lo extendido del uso de este término, todavía no se ha homogeneizado su utilización. Países europeos como Francia, Holanda, Alemania o Reino Unido han acordado utilizar los RA para diferentes aplicaciones, incluyendo el desarrollo de marcos de cualificaciones, el aprendizaje permanente, la transferencia de créditos y objetivos de garantía de calidad.

Reino Unido tiene una amplia experiencia en los RA, siendo éstos utilizados como herramienta de gestión. Consideramos que conocer cómo la vienen aplicando puede contribuir a tener una visión más amplia del uso de los RA. El objetivo de este artículo es presentar el modelo de RA como herramienta para la mejora continua. Para ello se describe la metodología aplicada en los estudios de Contabilidad y Finanzas en Reino Unido, concretamente en el Grado de Contabilidad y Finanzas de la London-South-Bank-University (LSBU) durante el curso 2011/12.

Se observa que el Plan de estudios de la LSBU responde a los planteamientos del EEES, en base a la consecución de los RA, estando en consonancia a su vez con los principales propósitos del Marco para las Titulaciones de Educación Superior (The Framework for Higher Education Qualifications FHEQ), en el sentido de ofrecer puntos de referencia para establecer y evaluar los estándares académicos para las instituciones de educación superior y sus examinadores externos.

La conclusión de la investigación sugiere que es importante para la institución educacional tener unos adecuados mecanismos de control de calidad, que puedan ayudar en el seguimiento, apoyo y puesta al día de los RA de cualquier grado. Solo en ese caso, los resultados anticipados de aprendizaje podrán hacerse cargo de las necesidades y retos a los que se enfrenten los estudiantes en su proceso de educación.

**Palabras clave:** RA, EEES, Competencias, Reino Unido, Grado Contabilidad y Finanzas, Gobernanza.

**Title:** Learning Outcomes as continuous improvement indicators and governance tool. The degree in Accounting and Finance in London South Bank University (United Kingdom)

**Abstract:** Learning based teaching within the European Higher Education Area (EHEA) pays special attention to learning outcomes (LO). Despite the widespread

use of the term "learning outcomes", the way it is used is not homogenous. The Bologna countries have agreed to use learning outcomes with different purposes including the development of frameworks of qualifications, lifelong learning, credit transfer and targets of quality assurance.

The United Kingdom has got a wide experience using learning outcomes as a management tool which will provide us with a wider view about how to use them.

The aim of this paper is to describe the use of the learning outcomes model as a tool of continuous improvement. For this purpose the applied methodology in BA Accounting & Finance in London South Bank University (LSBU) in 2011-2012 is described.

It is observed that the LSBU Curriculum meets the EHEA approaches, based on the achievement of learning outcomes, being also consistent with the main purposes of the-Framework-for-Higher-Education-Qualifications-in-England-and-Wales-Northern-Ireland (FHEQ). This provides benchmarks for setting and assessing academic standards for higher education institutions and their external examiners.

The conclusion of the research suggests that it is very important for the educational institution to have adequate quality control mechanisms that can help on the monitoring, enhancement and updating of the learning outcomes of any degree. Only in that case, the anticipated learning outcomes will be able to provide support for the needs and challenges faced by the students in their education process.

**Keywords:** Learning outcomes, EHEA, Skills, UK, B.A. Accounting and Finance, Governance.

## **1. Introducción**

El EEES propugna un sistema educativo de calidad que confluya en la obtención de unos resultados comunes acordes a los planteamientos de sostenibilidad, a la necesidad del mercado y a la evolución de la sociedad, en definitiva, propugna la obtención de profesionales capacitados en estos términos. Llevar a cabo un sistema educativo que cumpla con este cometido, requiere un gran esfuerzo de adaptación y aprendizaje por parte de todos los entes implicados.

La Universidad en general tiene un papel relevante, al ser en ella principalmente en la que recae la responsabilidad de la calidad de la educación superior. Esta responsabilidad la comparte con las Agencias de Calidad en cuanto a su papel de impulsoras y supervisoras de la educación. En Gran Bretaña, es la Agencia para la Garantía de Calidad en la Educación Superior The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) la que tiene asignada la responsabilidad de salvaguardar la calidad y el cumplimiento de los estándares mínimos de estudio establecidos en las universidades y para cada nivel de sus correspondientes grados, ofreciendo a su vez propuestas de buenas prácticas, así como informes y estudios realizados en el marco europeo (QAA, 2010), concretamente es en Gran Bretaña donde se centra el estudio que presentamos.

La docencia por aprendizaje en el marco que establece el EEES pone su atención en los resultados de aprendizaje (RA), en el sentido de lo que una persona conoce y es capaz de hacer y comprender al culminar un proceso de

aprendizaje (European Parliament, 2008). De esta forma, los RA son entendidos como el aprendizaje basado en el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes, y por tanto, tienen que estar presentes en los planes de estudio. Los RA han supuesto la modificación y adaptaciones en los planes de estudio de los países que integran el EEES, siendo el estudiante el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no es una tendencia nueva; en países como Alemania, Francia, Finlandia y el Reino Unido, los RA así entendidos se vienen utilizando con éxito desde hace tiempo. Recientemente se ha realizado un estudio donde se analizan las tendencias del desarrollo curricular en nueve países europeos (CEDEFOP, 2010). Los resultados del estudio demuestran, como en determinadas condiciones, los planes de estudios basados en éstos, pueden mejorar la formación para la incorporación al mercado laboral. Sin embargo, también se observa que en ocasiones hay disparidad en la manera de entender y aplicar determinados conceptos (RA, competencias, habilidades, métodos de evaluación) que hacen que el plan de estudios pueda ser interpretado e implementado de manera distinta en cada país.

En general el panorama es positivo, como muestran los resultados de la encuesta realizada sobre la aplicación de los RA en Europa, donde participaron 821 instituciones (Sursock et al, 2010). Se obtuvo que el 53 % de éstas habían desarrollado los resultados del aprendizaje en todos los cursos, el 32 % en alguno de los cursos, y un reducido 5 % indicó que los RA no se habían desarrollado en absoluto.

El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System o ECTS) contribuye a garantizar la transparencia y a su vez el reconocimiento académico y profesional en la UE, así como a facilitar la movilidad dentro de Europa. Sin embargo, no en todos los países se adoptan los créditos ECTS, este es el caso de Reino Unido donde se aplican los Credit Accumulation Transfer (CAT), aparentemente son equivalentes a los créditos ECTS, en cuanto que garantizan la consecución de los RA y se miden en créditos y horas, con la salvedad de que éstos tienen en cuenta el Marco para las Titulaciones de Educación Superior en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, no habiendo coincidencia entre el número de créditos y horas por curso asignados en el EEES con los asignados en Reino Unido (QAA, 2011).

Los RA como inductores del éxito académico están presentes en numerosas publicaciones y buenas prácticas (Ryan, 2010). De este modo, la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), entre sus estrategias recoge la intensificación de la vigilancia y seguimiento de la calidad de los programas e instituciones a través de la disponibilidad de las cifras, datos e indicadores, con el fin de medir continuamente la mejora (Grifoll *et al.*, 2012). Hay que suponer que cualquier cambio en el rendimiento de éstos afectaría a la excelencia de la institución y, por tanto, a los beneficios que tiene que reportar a la sociedad. De este modo en Reino Unido los RA son usados como herramienta de control de calidad. La QAA (2007a) publicó un estudio basado en los informes de auditoría de 70 instituciones emitidos en 2004, en este documento se puso de manifiesto que los RA formaban parte de los sistemas de gestión de calidad de estas instituciones. El informe de implementación del proceso de Bolonia (EACEA, 2012) en sus conclusiones, indica que tanto la aplicación del ECTS, el aprendizaje centrado en los estudiantes, el marco de cualificaciones y la garantía interna de calidad dependen de la correcta implementación de los RA. Por tanto, el planteamiento actual en relación a los RA del EEES converge en la consideración de factores críticos de éxito, susceptibles de medición.

El objetivo de este trabajo es presentar el modelo de RA como herramienta para la mejora continua. Para ello se describe la metodología general aplicada en los estudios de Contabilidad y Finanzas en Reino Unido (QAA, 2007), y posteriormente su aplicación en el Grado de Contabilidad y Finanzas de la London South Bank University.

En cuanto a las limitaciones hay que señalar que el estudio se expone desde la planificación del grado y la contrastación con los informes de auditoría de la QAA de esta Universidad, dejando el análisis de los RA obtenidos por los estudiantes y comparativas con otras universidades para posteriores investigaciones.

El artículo a partir de los antecedentes de RA, pone de manifiesto las características generales que deben tener los grados de Contabilidad en Reino Unido, a continuación se presenta el estudio realizado en el Grado de Contabilidad y Finanzas de LSBU durante el curso 2011/12 sobre los RA como herramienta de gestión, terminando con unas breves conclusiones.

## **2. Antecedentes de los RA en los planes de estudio**

La más conocida contribución al desarrollo de los planes de estudios basado en los RA fue la publicación de la taxonomía de objetivos cognitivos de Benjamín Bloom en 1956, más tarde actualizada por Anderson y Krathwohl (2001).

Bloom divide los resultados del aprendizaje en tres grupos: los resultados cognitivos, los resultados psicomotores y los resultados afectivos. Los primeros se centran en el conocimiento, la comprensión y las habilidades intelectuales o mentales; los resultados psicomotores se centran en las habilidades manuales o físicas y los resultados afectivos o de actitud se preocupan de las áreas emocionales. Según Bloom, los resultados cognitivos son los más conocidos por los docentes con seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación; siendo los resultados psicomotores y los afectivos donde se requiere un mayor esfuerzo por la novedad que suponen.

Además de estos autores hay otros (Cramer, 1994; Boschee y Baron, 1994; Watson, 2002) que también reconocen la aportación de los RA a los sistemas educativos. La idea que predomina en torno a RA va ligada a la concepción de competencias y habilidades, como las capacidades que el estudiante tiene que desarrollar a lo largo del proceso de aprendizaje. Podemos decir que las competencias describen la capacidad del estudiante para aplicar los conocimientos básicos y otros aprendidos en situaciones de la vida cotidiana. De esta forma, Rauhvagers (2003) describe el término "learning outcomes" como "los resultados del estudio que se pueden obtener", relacionando estos resultados con el conocimiento, eficiencia, habilidades y competencias.

En la misma línea, Blust (1995) hace hincapié en el resultado de la educación basada en objetivos, donde la propia institución educativa y la comunidad, en primer lugar, tienen que determinar las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben alcanzar en los grados, siendo, a partir de ahí, cuando se desarrolla el plan de estudio, con las estrategias y los materiales necesarios para alcanzar esos objetivos.

Hay cierta confusión entre los términos "objetivos y resultados" de aprendizaje, identificándose ambos en ocasiones. A este respecto, Coles (2006) señala el papel de la evaluación como rasgo diferenciador. La distinción principal entre ambos está en la evaluación del logro (CEDEFOP, 2010) citando a Euler y Hahn (2004),

también señalan la posible confusión y distinguen los objetivos de aprendizaje como los conocimientos, habilidades y competencias que el alumno debe alcanzar a través del proceso de aprendizaje, y los resultados del aprendizaje, como las competencias, conocimientos y habilidades obtenidas por el alumno a través del proceso de aprendizaje. Añaden un término más "éxito del aprendizaje" que sería la evaluación entre estos objetivos y resultados, es decir, la totalidad de los conocimientos, habilidades y competencia que fueron establecidos.

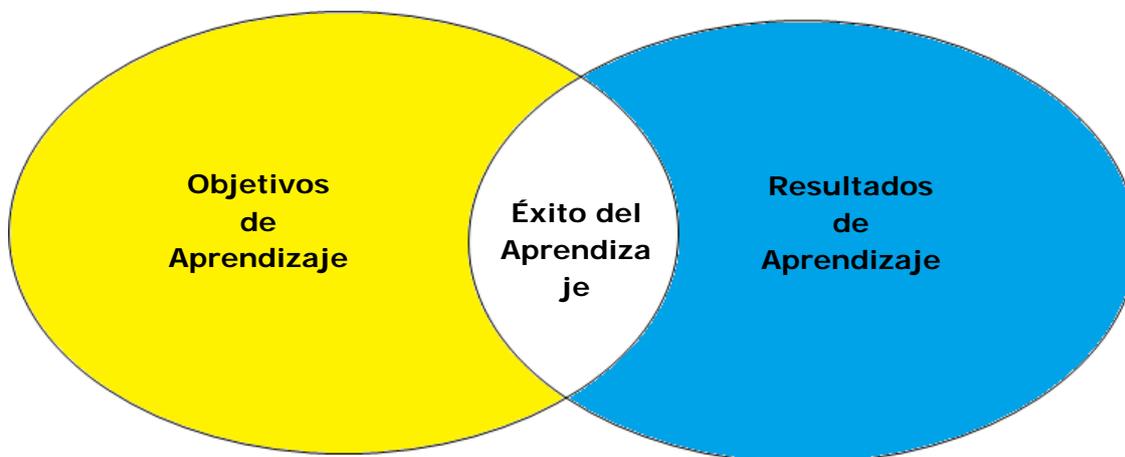


Gráfico 1. Diferencias entre objetivos de aprendizaje y resultados de aprendizaje.  
Fuente: Euler y Hahn (2004) en CEDEFOP (2010)

Por tanto, de acuerdo con Euler y Hahn, los objetivos de aprendizaje constituyen el primer pilar a considerar en todo plan de estudio, en el sentido que son éstos los que tienen que poner de manifiesto los RA a través de la evaluación del logro.

Como queda patente, la educación basada en RA se viene empleando desde hace varias décadas. Sin embargo, es con la incorporación al EEES cuando adquiere más protagonismo en todos los planes de estudios, siendo los RA a través de los conocimientos, competencias y habilidades los que configuran el medio para garantizar el perfil profesional del graduado. Sin embargo, la manera de aplicar estos criterios todavía no es homogénea. La idea de objetivos y RA, en base a la adquisición de competencias y habilidades, se desprende de las propuestas del EEES y, por tanto, de los planes de estudios donde se aplica. Concretamente el proyecto Tuning da las pautas para el desarrollo de los planes de estudios en base a los RA, donde se describen las competencias como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio. También en las recomendaciones que da el Parlamento Europeo (European Parliament, 2008) para configurar el marco europeo de titulación para el aprendizaje a lo largo de la vida se acude a los RA identificando ocho niveles, con sus pertinentes descriptores en base a los conocimientos, habilidades y competencias, correspondiendo a los estudios superiores desde el nivel 4 al 8.

Sin embargo, a pesar de lo extendido del término "RA" en los planes de estudios del EEES y las numerosas publicaciones que los mencionan y explican (Adamson, 2010, Maher, 2010, Adam, 2008 Watson, 2002), contrasta con el escaso número de publicaciones que tratan de la implantación práctica en Europa. De hecho, las experiencias con RA se limitan a unos pocos países tanto a nivel nacional como institucional. Esto representa un desafío para el proceso de Bolonia y, es por ello, que la clarificación del concepto se convierte en una

necesidad. A esto hay que añadir la preocupación sobre si las instituciones están ofreciendo los mecanismos necesarios para la consecución de estos RA. En este sentido, la propia European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en la jornada monográfica sobre calidad de la evaluación y los RA realizada en 2010 traslada esta preocupación. Así Adamson (2010) centra su atención en el tipo de evaluación que se realiza y en la existencia o no de estrategias de alineamiento que permitan mostrar y evaluar el aprendizaje activo del estudiante, dejando patente, que el objetivo es evaluar la calidad del trabajo que los profesores y la institución realizan con los estudiantes.

Desde los países europeos se elaboran distintos documentos sobre lo que se espera que sea la educación superior. En el Reino Unido, destaca el Informe Dearing (1997), realizado por el National Committee of Inquiry into Higher Education a petición del Parlamento Británico, donde se formulaban las recomendaciones en educación superior para los siguientes 20 años. En este informe se ve reflejada la taxonomía de Bloom, (1997), donde se menciona cómo las instituciones de enseñanza superior deben desarrollar en sus programas las especificaciones referentes al grado de conocimiento y nivel de comprensión que esperan que tenga el estudiante al terminar el curso objeto del programa, proponiendo tres grupos de RA. Además, se deja patente que los planes de estudios deben tener diseñado un entramado que permita, tanto progresar hacia niveles superiores, como moverse entre programas equivalentes, cubriendo de esta manera cualquier aspiración vocacional. Contar con diferentes niveles de elección, permite al estudiante un rol más activo en la definición de su programa personal de estudios.

El Informe Dearing introduce la obligatoriedad respecto a los conocimientos básicos en todos los planes de estudios de enseñanza con independencia de los estudios cursados, estos son los referidos a la capacidad de comunicación oral y escrita, operaciones básicas matemáticas y uso de las tecnologías de la información. En relación a las habilidades relacionadas con el trabajo, se hace mención a la necesidad de insistir en el valor de la experiencia en el trabajo para desarrollar las habilidades que demandan los empleadores.

Los RA entendidos en estos términos son los que incluye la QAA, constituyéndose éstos como puntos de referencia para garantizar la calidad, bajo el entramado de la llamada infraestructura académica (marcos de cualificaciones (FHEQ), código de buenas prácticas, Subject Benchmark Statements y especificaciones del programa), desde 2011-12 reemplazada por el Código de Calidad del Reino Unido para la Educación Superior (QAA, 2011), pero con similares planteamientos.

Por tanto, atendiendo al cumplimiento de calidad de cada una de las titulaciones ofertadas en Reino Unido se establecen unos estándares a cumplir por las organizaciones, ya sea en escuelas de formación profesional o de educación superior (QAA, 2011). Cada titulación se corresponde con lo que se conoce como "nivel". Por lo general, cada nivel representa grupos de titulaciones, similares respecto de los logros esperados. El Marco para las titulaciones de Educación Superior en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (FHEQ) presenta cinco niveles, de los cuales tres son de grado (4-6) y dos de postgrado (7-8) siendo 1, 2 y 3 los niveles previos al grado. En la tabla nº 1 podemos ver las diferentes titulaciones con sus correspondientes niveles FHEQ y la correspondencia con el marco del EEES.

	1	2	3	4	5
HE qualifications as set out in the FHEQ	FHEQ level	Minimum credits*	Minimum credits at the level of the qualification	FQ-EHEA cycles	ECTS credit ranges from the FQ-EHEA
PhD/DPhil	8	Not typically credit-rated		Third cycle (end of cycle) qualifications	Not typically credit-rated
Professional doctorates (only if credit based) (eg EdD, DBA, DCLinPsy)**		540	360		
Research master's degrees (eg MPhil, MLitt)	7	Not typically credit-rated		Second cycle (end of cycle) qualifications	The minimum requirement is 60 ECTS credits; however a range of 90-120 ECTS credits is more typical at second cycle level
Taught MPhil		360	240		
Taught master's degrees (eg MA, MSc, MRes)		180	150		
Integrated master's degrees (eg MEng, MChem, MPhys, MPharm)***		480	120		
Postgraduate diplomas		120	90		
Postgraduate Certificate in Education (PGCE)		60	40		
Postgraduate certificates		60	40		
Bachelor's degrees with honours (eg BA/BSc Hons)		360	90	First cycle (end of cycle) qualifications	180-240 ECTS credits
Bachelor's degrees		300	60		
Professional Graduate Certificate in Education (PGCE)****	6	60*****	40		
Graduate diplomas		80	80		
Graduate certificates		40	40		
Foundation Degrees (eg FdA, FdSc)	5	240	90	Short cycle (within or linked to the first cycle) qualifications	approximately 120 ECTS credits
Diplomas of Higher Education (DipHE)		240	90		
Higher National Diplomas (HND)		240	90		
Higher National Certificates (HNC)*****	4	150	120		
Certificates of Higher Education (Cert HE)		120	90		

Tabla 1. Titulaciones en el Marco para las titulaciones de Educación Superior en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (FHEQ) y su correspondencia con el EEES (EHEA). Fuente: QAA 2008

A su vez cada nivel tiene asignado un número de créditos (Credit Accumulation and Transfer System, CATS) que garantiza alcanzar los RA.

Por su parte, la QAA al objeto de salvaguardar el interés público de informar sobre los títulos de enseñanza superior y fomentar la mejora continua en la gestión de la calidad de la educación superior, realiza auditorías institucionales que incluye cuestiones relativas al adecuado planteamiento y utilización de los

RA (QAA, 2010). La más reciente norma de la QAA, sobre el código de calidad, referente a enseñanza aprendizaje, establece en su capítulo B3, los indicadores necesarios para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje (QAA, 2012).

### *2.1. RA en los estudios de Contabilidad según la QAA*

Según la QAA (2007b) en el Reino Unido los estudios de Grado en el área de Contabilidad ("Degree in the subject area of Accounting") suelen tener denominaciones similares a 'Accountancy', 'Accounting', 'Accounting and Finance' o 'Accounting and Financial Management', cuya traducción en español podría ser "Contabilidad, Contabilidad y Finanzas y Dirección Financiera y Contabilidad". Para la obtención de un título de educación superior, como es el Grado en Contabilidad y Finanzas, los RA deben dar respuesta a los descriptores para ese nivel. La QAA (2007b) establece de forma genérica para los estudios de Contabilidad, los niveles 4, 5 y 6 (FHEQ), una serie de resultados mínimos consistentes en demostrar por parte del estudiante que se poseen los conocimientos y la comprensión básica del contexto en el que se desenvuelve la Contabilidad, estos resultados se entienden conseguidos cuando el estudiante:

Tiene la habilidad para manejar y aplicar el lenguaje técnico-contable actual a la práctica de la contabilidad, en situaciones sencillas partiendo de datos facilitados al efecto.

Es capaz de emplear los conocimientos técnicos en situaciones sencillas y estructuradas, para un nivel básico y conforme a la normativa, registrar transacciones económicas, preparar adecuadamente los estados contables y/o realizar el análisis financiero de una empresa.

Conoce y comprende la teoría y la realidad de la práctica de la contabilidad, de la gestión financiera, del riesgo y de los mercados de capitales.

Posee las habilidades cognitivas genéricas, requeridas de forma transversal en un nivel básico.

### **3. El Grado de Contabilidad y Finanzas en Reino Unido. El caso de la London South Bank University (LSBU)**

El estudio que presentamos sobre los RA en Reino Unido se lleva a cabo en Londres en la Facultad de Negocios de la LSBU en el Grado de Contabilidad y Finanzas durante el curso 2011/2012. Para este estudio se ha utilizado por un lado, información general sobre la normativa e informes al respecto en Reino Unido, y por otro, documentación disponible en la web de esta institución ([www.lsbu.ac.uk](http://www.lsbu.ac.uk)) como los planes de estudio o las guías docentes. La LSBU contó en su conjunto en el curso 2011/2012 con un total de más de 24.000 solicitudes con casi 3.900 aceptaciones. Esta universidad está integrada por cuatro facultades, Arte y Humanidades (Arts and Human Sciences), Ingeniería, Ciencias y Medio Ambiente (Engineering, Science and The Built Environment) y Salud y Servicios Sociales (Health and Social Care) y Negocios (Business). Nos centraremos en la Facultad de Negocios, donde confluyen diferentes áreas de conocimientos organizadas en departamentos, Contabilidad y Finanzas (Accounting and Finance), Estudios de Negocios (Business Studies), Informática (Informatics) y por último Gestión (Management). Todos estos departamentos trabajan para el desarrollo de los diferentes grados, agrupados en torno a tres especialidades: Contabilidad y Finanza que recoge enseñanzas de Contabilidad y Finanzas; Negocios, donde estarían los estudios de Gestión y Márketing y,

enseñanzas de Computación e Informática que incluye entre otras enseñanzas, las relacionadas con las TIC aplicadas a la empresa.

El Grado en Contabilidad y Finanzas tiene como denominación BA (Hons) Accounting and Finance (BAAF) con una duración de tres años organizado en niveles 4, 5 y 6 (FHEQ) y con 360 créditos (CAT). Cada crédito CAT equivale a 10 horas, de las cuales el 26 % son horas presenciales y el resto recoge el trabajo privado o autónomo del estudiante. Dependiendo del nivel donde se termina puede tener diferentes certificaciones. El nivel de partida es el cuatro con un módulo doble de 40 créditos y cuatro módulos individuales de 20 créditos cada uno. En este nivel se dan los conocimientos básicos de contabilidad y de negocios. El nivel 5 está basado en dos módulos dobles de 40 créditos y dos módulos individuales de 20 créditos cada uno. Estos módulos se imparten a lo largo de todo el año académico. El nivel 6 está basado en tres módulos dobles de 40 créditos cada uno.

Las asignaturas que conforman este grado están enfocadas fundamentalmente a desarrollar las competencias y habilidades que requiere un profesional del ámbito de negocios especialista en Contabilidad, tal y como demanda el mercado. De hecho, hay asignaturas que complementan el enfoque laboral como *Employability Skills for Accountants* y *Professional Accountant in Business*. La capacidad laboral, junto a las demás capacidades y habilidades señaladas anteriormente, se exigen como capacidades demostrables a través del sistema de evaluación de las actividades realizadas. A este respecto, hay que añadir, que estos estudios de especialidad contable, como es tradición en Reino Unido, pueden contar con la acreditación de alguna asociación profesional del ramo, en este caso cuenta con la de la *Association of Certified Accountants (ACCA)*, por tanto, a la vez que el estudiante consigue su grado, también puede ser acreditado como especialista en contabilidad por esta asociación de reconocido prestigio profesional y muy valorado por las empresas (LSBU, 2011). Concretamente en el Grado de Contabilidad y Finanza, se contempla la exoneración de algunas asignaturas, si el estudiante ha completado con éxito determinados exámenes de la ACCA.

### *3.1. La mejora continua a través del modelo de RA*

El modelo que sigue el Grado de Contabilidad y Finanzas en la LSBU (BAAF-LSBU) se basa en una previsión inicial de los logros a obtener, a partir de unos objetivos específicos, establecidos en base a la obtención de unos RA previstos, y de una planificación de actividades orientada a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de las habilidades profesionales y, sujeto a la pertinente evaluación. Sin embargo, la confirmación del logro de los RA del estudiante, se produce una vez que ha realizado el proceso de enseñanza-aprendizaje y este es capaz de evidenciar la consecución de los mismos a través de determinadas actividades de evaluación. La contrastación entre lo planificado y la realidad permite actuar en la mejora de la planificación de actividades del próximo curso, y por consiguiente, la posible revisión de los objetivos y RA, ajustando las actividades y la estrategia de evaluación a los objetivos que se persiguen en cada curso académico. Para este cometido, se prevé una serie de mecanismos como son los referidos a:

- Foro de discusión sobre la marcha y progresos del curso
- Informe del consejo de planificación académica

- Informe de los responsables de unidad y responsables de área
- Acta de las juntas de evaluación
- Revisión trianual de las diferentes materias
- Evaluación de los cuestionarios realizados a los estudiantes
- Informe de los examinadores externos
- Cumplimentación de informes y revisiones de las indicaciones recibidas por la QAA

Llevar a cabo este proceso de control requiere el seguimiento desde el planteamiento de los objetivos de aprendizaje hasta la materialización en los RA. Concretamente, los objetivos que se marcan en el Grado de Contabilidad y Finanzas de LSBU para ser un profesional competente son los referidos a:

Ofrecer estudios que permitan el desarrollo académico, profesional y personal, mediante los conocimientos y habilidades necesarios para su carrera profesional.

Mantener un ambiente de aprendizaje que estimule el entendimiento del contenido de la contabilidad y produzca el desarrollo del pensamiento independiente y la reflexión crítica.

Producir graduados y contables cualificados para desempeñar puestos en diferentes sectores de la industria, comercio, el sector público, así como ejercer la profesión de forma independiente, para el beneficio de comunidades locales, nacionales e internacionales.

Posibilidad de acreditación por ACCA. Esto implica el reconocimiento por parte de las asociaciones profesionales y de las empresas.

Estos objetivos, se materializan en la obtención de cuatro bloques de RA: conocimiento y aprendizaje, habilidades intelectuales, habilidades prácticas y habilidades transferibles. Para la consecución de éstos, se establece un sistema donde los RA están supeditados a la realización y superación de una serie de actividades evaluables que garantizan el cumplimiento de dichos RA, como vemos en la figura nº 1.

El grupo de RA "Conocimiento y Aprendizaje" conlleva una serie de actividades formativas de entrenamiento (conferencias, seminarios, cursos y actividades complementarias de aprendizaje como discusión en grupos, talleres, etc.) También se contempla un aprendizaje independiente que les permita complementar, consolidar y ampliar lo que se enseña / aprende.

En el bloque de habilidades intelectuales, intervienen diferentes competencias entre las que se mencionan: pensamiento crítico, pensamiento analítico, pensamiento sistémico y reflexivo. Todo esto implica que el estudiante tiene que ser capaz de enfrentarse a situaciones y problemas que requerirán de un análisis, donde se puedan dar diferentes puntos de vista, y tendrá que ser capaz de posicionarse en base a un argumento lógico. Estos RA requieren de una fuerte motivación hacia la reflexión para dar una respuesta lo más adecuada posible. La metodología de enseñanza que se aplica tiene en cuenta todas estas competencias, por lo que se acude a diferentes generadores de pensamiento crítico, como el aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas. El análisis y las habilidades de resolución de problemas se desarrollan a través de ejemplos y asistencia a seminarios. El trabajo realizado

de forma presencial y/o autónoma es revisado regularmente ofreciéndose la correspondiente retroalimentación.

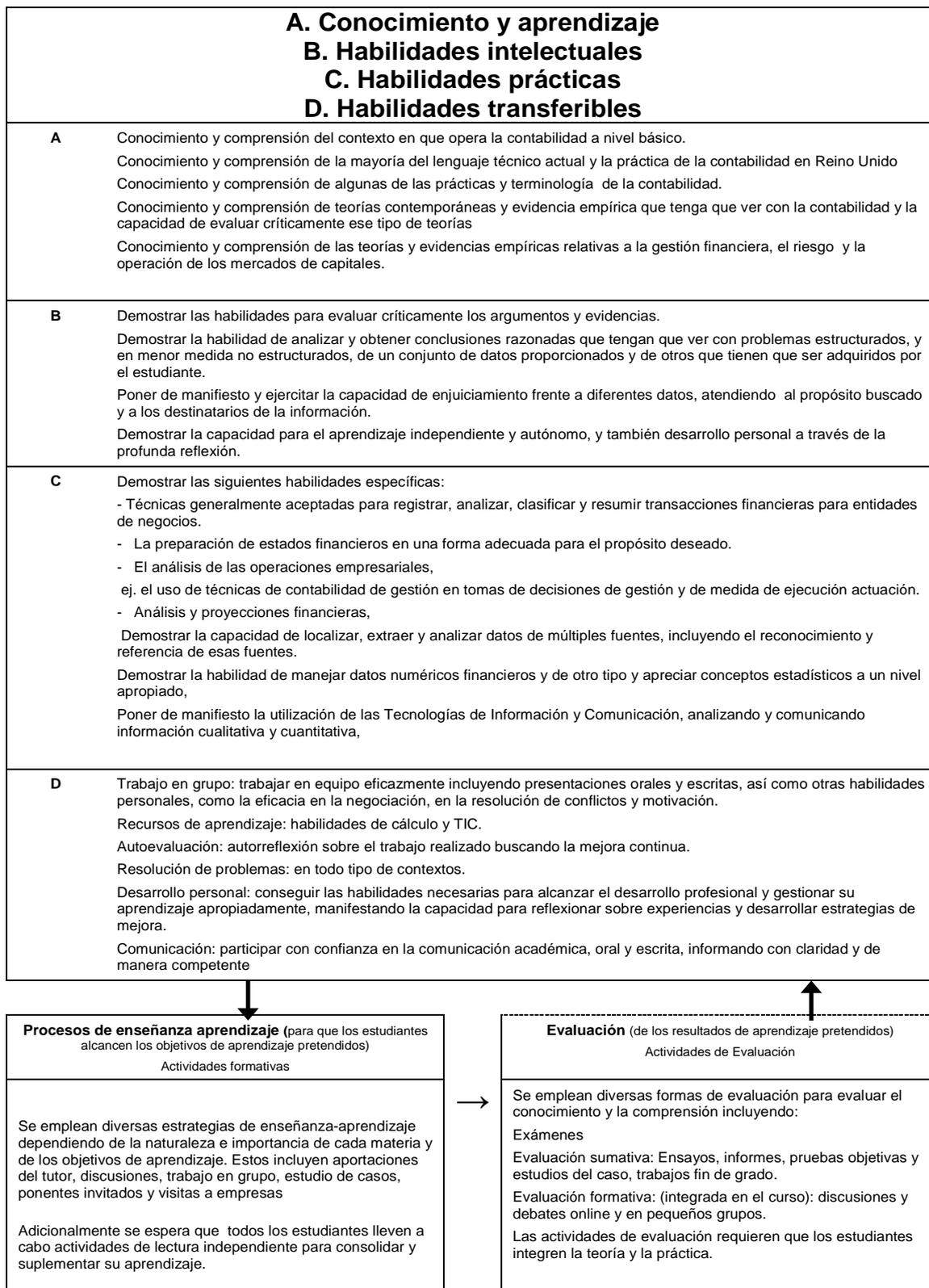


Figura 1. Modelo de resultados de aprendizaje

Los RA englobados en habilidades prácticas están relacionados con competencias referidas al pensamiento analítico, pensamiento creativo o el pensamiento reflexivo, cuyo objeto es facilitar información útil para la resolución del problema o el estudio de alguna situación. Las habilidades prácticas son desarrolladas a lo largo de los programas de aprendizaje por los diferentes módulos gracias a la combinación de clases magistrales, seminarios, sesiones prácticas en la sala de ordenadores y aprendizaje basado en problemas. Todos los nuevos estudiantes son instruidos en cómo localizar y usar los recursos disponibles, incluyendo libros de referencia, bases de datos y revistas on-line. También son animados a usar paquetes de aprendizaje on-line accesible dentro y fuera del campus, diseñado para ayudar a los estudiantes a desarrollar las ya mencionadas habilidades.

Dentro de las habilidades transferibles se trabajan diferentes competencias entre las que están: trabajo en grupo, automotivación, competencia orientada al logro, comunicación interpersonal o adaptación al entorno. Las habilidades transferibles se desarrollan a través de seminarios y talleres con pequeños grupos de discusión, presentaciones por parte de los estudiantes y casos prácticos (LSBU, 2011).

En cuanto a la evaluación de estos grupos de RA se utilizan diferentes alternativas entre las que están:

- Examen tradicional.
- Evaluación sumativa, que comprende ensayos, informes, pruebas objetivas, estudios del caso y trabajos fin de curso, así como presentaciones individuales y en grupo.
- Evaluación formativa integrada por discusiones, debates on-line en pequeños grupos.
- Portafolio de aprendizaje del estudiante, fundamentalmente en las materias de carácter profesional como "Professional & Interpersonal Skills".

Con todo esto se construye la matriz de RA (Gráfico nº 2) que recoge información sobre la contribución por niveles a la consecución de los RA anteriormente expuestos (Figura nº 1). Cada nivel se compone de una serie de asignaturas, donde confluyen el conocimiento y aprendizaje, las habilidades intelectuales, las habilidades prácticas y las habilidades transferibles, de tal forma que podemos ver cómo se lleva a cabo el desarrollo de las competencias. En cada una de las asignaturas se indica el estado de la misma, respecto al desarrollo (D), enseñanza (T) o la evaluación (A) de las mismas y por tanto, cómo se contribuye a generar los RA previstos. Si nos fijamos en la materia marcada, "Introducción a la Contabilidad de Gestión" (Intro to Management Accounting) impartida en 1º, vemos como se enseñan, desarrollan o evalúan las competencias que contribuyen a la consecución de los RA desde esta asignatura.

Todo esto es volcado en informes y a través de los mecanismos de control antes citados, facilita el seguimiento del desarrollo de las competencias, y por tanto, permite la mejora continua, y la adaptación a la realidad y a la estrategia de la universidad en cada momento.

Conocimiento y aprendizaje					Habilidades intelectuales					Habilidades prácticas					Habilidades transferibles				
----------------------------	--	--	--	--	---------------------------	--	--	--	--	-----------------------	--	--	--	--	---------------------------	--	--	--	--

**APPENDIX 3 – BA (HONS) ACCOUNTING & FINANCE - MAP OF LEARNING OUTCOMES**

Unit Title	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	D5	D6
<b>Level 1</b>																			
Intro to Accounting	TDA	TDA	TDA	TDA	TD	TDA	D	TDA	TDA	D	TDA	D	TDA						
Prof & Interpersonal Skills	TDA				TD			TDA	TDA		TDA		D	D	D	TDA	TDA	TDA	TDA
Business Economics	TDA					TDA	D	TD	TDA		TDA	D	D	D	D	D	TDA	D	TDA
Numeracy & IT						TD	D	TD	TDA		TDA	TDA	TDA	D	TDA	D	TDA	D	TDA
Financial Accounting	TDA	D	TDA	TDA	D	TDA	D	TDA											
Intro to Man Accounting	TDA	TDA	TDA	TDA		TDA	D	D	TDA	D	TDA	D	TDA						
Accounting Systems		TDA				TD	D	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	D	TDA	D	TDA	D	TDA
Business Organisation	TDA					TDA	D	TDA	TDA		TDA		D	D	D	TD	TDA	TDA	TDA
<b>Level 2</b>																			
Corporate & Business Law 1	TDA					TDA	TDA	TDA	DA		TDA		TDA	D	TDA	D	TDA	D	TDA
Corporate & Business Law 2	TDA					TDA	TDA	TDA	DA		TDA		TDA	D		D	TDA	D	TDA
Adv Man Accounting 1	TDA	DA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	D	TDA	D	TDA							
Adv Man Accounting 2	TDA	DA	TDA	TDA	TDA	TDA	D	TDA	D	TDA	D	TDA							

T = Taught (Enseñado)

D = Developed (Desarrollado)

A = Assessed

Gráfico 2. Matriz de resultados de aprendizaje por materia. Fuente: LSBU 2008

## **Conclusiones**

El plan de estudios de la LSBU da respuesta a los planteamientos del EEES, basado en el aprendizaje y evaluación en competencias, con la pertinente consecución de los RA, estando en consonancia a su vez con los principales propósitos de la FHEQ, en el sentido de ofrecer puntos de referencia para establecer y evaluar los estándares académicos para las instituciones de educación superior y sus examinadores externos. Ayudar a la identificación de potenciales itinerarios de progreso, especialmente en el contexto de la formación continua, proporciona una comprensión compartida y común de las expectativas asociadas con la titulación.

La estrategia de aprendizaje que siguen los estudios de grado en Contabilidad y Finanzas de la LSBU está orientada a la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias y habilidades contables y financieras aplicables a las empresas. El desarrollo de estas competencias se evidencian a través de un sistema de evaluación, que tiene por un lado el propósito de medir el aprendizaje de los estudiantes, las habilidades y la comprensión, y por otro, contribuir a fomentar ese aprendizaje, a través de mecanismos de retroalimentación y de animar a los estudiantes a la reflexión, así como reconocer y mejorar sus logros dentro de cada área de conocimiento necesarios para la toma de decisiones en la empresa, disponiendo así de una valiosa herramienta de gobernanza.

La coordinación horizontal y vertical se constituye como mecanismo de control de calidad que permite llevar un seguimiento continuado del grado desde los diferentes ámbitos de la enseñanza-aprendizaje, actualizando los RA según las necesidades y problemas que se vayan dando. Para ello los programas están sometidos a revisión y ajustes periódicos para garantizar que los RA se mantienen actualizados y acordes con las estrategias de la universidad y de la organización profesional.

Este estudio sugiere, que es muy importante para la institución educacional tener unos adecuados mecanismos de control de calidad, que puedan ayudar en el seguimiento, apoyo y puesta al día de los RA de cualquier grado. Solo en ese caso, los resultados anticipados de aprendizaje podrán hacerse cargo de las necesidades y retos a los que se enfrenten los estudiantes en su proceso de educación.

## **Bibliografía**

Adam, S. (2008). *Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the bologna process*. Paper presented at the UK Bologna Conference on February, 2008.

Adamson, L. (2010). *Evaluating students's work within institutions or institutional work with students? On Quality assurance and learning outcomes: ENQA Whorkshop report 17*. Recuperado de <http://www.engq.eu/files/WSR%2017%20-%20Final.pdf> el 27.05.2013. Helsinki. Finland.

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green & Co.

Blust, A. (1995). *News & Views*, Marzo 1995.

Boschee, F. y Baron, M. A. (1994). *OBE: Some answers for the uninitiated*. Clearing House, 67 (March/April), 193-96.

CEDEFOP (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Accedido online 15/03/2013 en [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf).

Coles, M. (2006). *A review of international and national developments in the use of qualification frameworks*. Working paper – Knowledge Sharing series. Disponible en internet: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf) [consultado 9.1.2009].

Cramer, S. (1994). *Outcomes and Outcome Based Education in Wisconsin*. Midwestern Education Research Association Annual Meeting Chicago, IL. October 13, 1994.

Dearing, R. (dir.) (1997). *Higher education in the learning society*. Report of the National Comittée. [documento en línea]. National Committee of Inquiry into Higher Education. (Fecha de consulta: 5 de junio de 2013) <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>.

EACEA. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice (2012), *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, p. 13. Brussels. (Accedido online 01-06-2013 en <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Euler, D. y Hahn, A. (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt.

European Parliament; Council of the European Union (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning*. Official Journal of the European Union C 111, 6 May 2008, p. 1-7. Disponible en internet: <http://eurlexeuropa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:c:2008:111:0001:0007:en:pdf> (consultado 12.4.2010).

Grifoll, J., Hopbach, A., Kekäläinen, H., Lugano, N., Rozsnyai, C. y Shopov, T. (2012). *Quality Procedures in the European higher education area and Beyond – Visions for the future*. Third ENQA Survey. ENQA. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Brussels.

LSBU. London South Bank University (2008). *Programme specification. BA (Hons) Accounting & Finance*. Faculty of Business. London.

LSBU. London South Bank University (2011). *Programme specification. BA (Hons) Accounting & Finance*. Faculty of Business. London.

Maher, A. (2010). Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Student Learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*.

QAA The Quality Assurance Agency for Higher Education (2008). *Higher education credit framework for England: guidance on academic credit arrangements in higher education in England August 2008*. Gloucester.

QAA The Quality Assurance Agency for Higher Education (2012). *UK Quality Code for Higher Education. Part B: Assuring and enhancing academic quality Chapter B3: Learning and teaching*. Gloucester.

QAA. The Quality Assurance Agency for Higher Education (2007). *Accounting 2007. Subject benchmark statement*. Gloucester. ISBN 978 1 84482 672 1

QAA. The Quality Assurance Agency for Higher Education (2007). *Outcomes from institutional audit. The adoption and use of learning outcomes*. Gloucester. Accedido online el 04-06-2013. En [http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/learning\\_outcomes.pdf](http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/learning_outcomes.pdf).

QAA. The Quality Assurance Agency for Higher Education (2010). *Institutional audit. London South Bank University March 2010*. Gloucester. ISBN 9781849791717

QAA. The Quality Assurance Agency for Higher Education (2011). *UK Quality Code for Higher Education Chapter A1 The national level*. ISBN 9781849794299.

Rauhvagers, A. (2003). *Latvia in Bologna process: Report on the reforms in Latvia's higher education on the way towards European Higher Education Area*. Downloaded from 25, 2004 from [http://www.bologna-berlin2003.de/en/main\\_documents/index.htm](http://www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm) (access on January 3, 2010).

Ryan, N (2010). *Which requirements should the formulation of learning outcomes meet?* On Quality assurance and learning outcomes: ENQA Whorkshop report 17. Recuperado de <http://www.enqa.eu/files/WSR%2017%20-%20Final.pdf> el 27.05.2013. Helsinki. Finland. ISBN 978-952-5539-58-5

Sursock, A., Smidt, H., Davies, H., KorHonen, J., Madil, G. y Wilson, L. (2010) *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education* (p. 47). The European University Association, Brussels.

Watson, P. (2002) The role and integration of learning outcomes into the educational process. *Active Learning in Higher Education*, 3 (3), 205-219.