

Aprendizaje cooperativo en la asignatura de Historia de la Empresa

Marta Santos Sacristán
Irene Riobóo Lestón
Universidad Rey Juan Carlos
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Paseo de Artilleros s/n. 28032 Vicálvaro. Madrid
Teléfono: (+34) 914887800
marta.santos@urjc.es
irene.rioboo@urjc.es

RESUMEN

En el presente trabajo se describe y analiza la metodología de aprendizaje cooperativo aplicada en el curso 2009/2010 en dos grupos de la asignatura de *Historia de la Empresa*, impartida en el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Rey Juan Carlos. El objetivo de la misma es que los alumnos adquieran los conocimientos propios de la materia y logren o desarrollen la competencia transversal de trabajo en equipo, muy apreciada en el mundo laboral.

La valoración de esta experiencia docente se ha basado principalmente en dos indicadores: los resultados académicos y los resultados de las encuestas de satisfacción de los alumnos con las tareas y la metodología introducida. Este estudio nos ha permitido también llevar a cabo un análisis crítico de las *luces* y *sombras* del modelo y de la insuficiencia de recursos, que dificultan la práctica de unos métodos de enseñanza que rompen con los esquemas tradicionales.

Palabras clave: EEES, competencias, trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo.
Códigos JEL: A20, A23, N00

ABSTRACT

This paper describes and analyzes the cooperative learning methodology applied in the 2009/2010 academic year to two groups studying the Business History subject, as part of the Business Administration Degree at Rey Juan Carlos University. The objective is that students acquire an expertise of the subject and achieve or develop the transversal competence in teamwork, much appreciated in the labour market.

The evaluation of this teaching experience is based mainly on two indicators: the academics results and the results of student surveys about their satisfaction with the tasks and the methodology introduced. This study has also allowed us to conduct a critical analysis of the advantages and disadvantages of the model and of the insufficient resources that make it difficult to practice teaching methods that break with traditional patterns.

Key words: EHEA, competences, teamwork, cooperative learning.
JEL Codes: A20, A23, N00

1. Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, además de implicar cambios en los planes de estudios y en el sistema de cómputo de la actividad académica –Créditos ECTS-, ha impulsado un proceso de renovación de la metodología que tradicionalmente se venía aplicando. En este contexto, se ha introducido un nuevo modelo de enseñanza basado en la adquisición de competencias y centrado en el aprendizaje del alumno. Un aprendizaje que pretende, por un lado, promover su capacidad de adaptación a los vertiginosos cambios que caracterizan actualmente al mercado laboral y, por otro lado, dotarle de las competencias y hábitos que le permitan seguir aprendiendo durante toda la vida.

Las competencias se dividen en dos grandes grupos: las competencias *específicas* de la titulación (entre ellas, los conocimientos) y las competencias *transversales*, que son comunes a casi todas las titulaciones e imprescindibles para que un titulado superior se integre en el mercado laboral y pueda desarrollar toda su carrera profesional. Por consiguiente, la introducción de las competencias como objeto de formación universitaria lleva implícita una reformulación del propio concepto de formación. El aprendizaje por competencias supone conocer, comprender y usar adecuadamente los conocimientos y habilidades¹, no solamente adquirir conocimientos.

El proyecto Tuning² y el Libro Blanco³ del Título de Grado en Empresa recogen el *trabajo en equipo*, como una de las competencias transversales que cualquier alumno debe obtener al finalizar su proceso formativo. La enseñanza y adquisición de esta competencia no es una tarea sencilla, pero se ha convertido en una de las más demandadas en el ámbito empresarial. Por consiguiente, su dominio se hace indispensable para los egresados.

Para poder alcanzar los resultados de aprendizaje, formulados en términos de competencias, nuestra labor fundamental consistirá en aplicar la metodología más adecuada para cada una de ellas, promoviendo las más activas, es decir, las que impliquen una mayor participación de los estudiantes⁴. En este sentido, existe un acuerdo generalizado en señalar el aprendizaje cooperativo como una de las

¹ De la Cruz (2005); Melero y González (2005).

² González y Wagenaar (2003).

³ Aneca (2005).

⁴ Fernández March (2006).

metodologías más eficaces para que el alumno adquiriera el conjunto de habilidades o competencias que le aproximen a su vida profesional⁵. Esta técnica promueve la creación de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el aprendizaje de todos⁶. Los métodos para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo son muy variados, pero todos ellos deben englobar cinco elementos esenciales: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara, desarrollo de habilidades sociales y evaluación grupal⁷. Diversos autores han señalado las ventajas que presenta el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo⁸. Entre ellas podemos destacar que propicia el aprendizaje autónomo por parte del alumno, posibilita un aprendizaje más profundo, reduce la tasa de abandono, mejora el rendimiento académico y su sentido de la responsabilidad.

Además de los cambios metodológicos, el aprendizaje basado en competencias tiene una serie de implicaciones para la evaluación. Generalmente en la universidad, hasta este momento, se han evaluado los conocimientos recabando la información a través de exámenes escritos u orales. Sin embargo, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes⁹. Desde este prisma solamente se confirma la competencia cuando se pone a prueba. Por tanto, la evaluación de la adquisición de la competencia pasa por el diseño de actividades en las que el alumno pueda demostrar su grado de dominio de la misma¹⁰. Por esta razón resulta recomendable, de cara a su desarrollo y evaluación, contar con una descripción de la competencia, formulada en términos de conductas observables, las cuales construirán una batería de indicadores propia de las competencias a evaluar.

Por último, la adopción de este nuevo modelo de aprendizaje modifica sustancialmente el papel que hasta ahora venían desempeñando el profesor y el alumno. El docente, además de ser *un experto* en la disciplina académica correspondiente, *deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas*¹¹. Junto a esto, se convierte en prioritario que el estudiante tome una postura más activa y comprometida con su propio aprendizaje y con el de sus compañeros.

⁵ Cuseo (1996).

⁶ Lara (2001).

⁷ Johnson y otros (1994).

⁸ Watts y García Carbonell (2006); Rué (2007); Slavin (1987); Panitz (1999).

⁹ Villardón Gallego (2006).

¹⁰ Villa y Poblete (2007); Benito y Cruz (2005).

¹¹ Zabalza (2003); Valcárcel (2005).

En esta comunicación, se describe y analiza la metodología de aprendizaje cooperativo aplicada en dos grupos de *Historia de la Empresa*, que se imparte en el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Rey Juan Carlos. Se pretende que los alumnos adquieran alguno de los conocimientos propios de la asignatura y logren o desarrollen la competencia en trabajo en equipo, muy apreciada en el mundo laboral. Para valorar la experiencia docente hemos tenido en cuenta dos indicadores: los resultados académicos y los resultados de las encuestas de satisfacción de los alumnos con las tareas y la metodología introducida. Somos conscientes de que la metodología utilizada no es original ni novedosa, ni pretende serlo, pero la experiencia adquirida puede ser de utilidad.

En los siguientes apartados, en primer lugar describiremos la asignatura y la actividad desarrollada, a continuación se detallarán los objetivos del trabajo y los resultados alcanzados, seguidamente se expondrán las conclusiones obtenidas y, finalmente, se enumerará la bibliografía manejada.

2. Descripción de la asignatura y de la actividad desarrollada

La asignatura de *Historia de la Empresa* es de formación básica, se imparte en el primer año y en el primer semestre, y está estructurada en seis créditos ECTS y cuatro horas semanales de clases presenciales, que suponen 120 horas de trabajo autónomo para el estudiante.

La asignatura pretende aportar una visión histórica de la empresa, analizando la evolución de la misma desde la Revolución Industrial hasta la actualidad. Además de ofrecer una visión de las principales transformaciones históricas, también se incluye el estudio de las actividades de empresarios significativos y relevantes y de las empresas que fundaron. Buscamos que, en el contexto de la titulación, la materia ayude a los alumnos a comprender mejor la empresa y la figura del empresario, y a apreciar el modo en que empresas y empresarios son tanto producto de las circunstancias históricas como participantes activos en la construcción de la Historia. Todo esto acompañado de un análisis del modo en que las empresas reaccionaron ante los cambios en los mercados, en las tecnologías y en las instituciones y de cómo a su vez influyeron en ellos.

En el plan de estudios del Grado en Empresa se enumeran las competencias transversales que el alumno debe adquirir a lo largo de su itinerario formativo. Entre las competencias genéricas destacamos: trabajo en equipo, capacidad de análisis y síntesis,

capacidad de organización y planificación, capacidad de razonamiento crítico, habilidad para analizar, buscar y discriminar información de diversas fuentes y la capacidad para la resolución de problemas.

La metodología aplicada para conseguir que los alumnos adquiriesen las competencias propias de la asignatura y las del Grado que cursan combinó sesiones teóricas, prácticas individuales y en equipo.

El primer día de clase se expusieron los objetivos, la metodología y la forma de evaluación de la asignatura, y desde ese momento se puso a disposición de los alumnos la guía docente¹² y el temario en el Campus Virtual.

A continuación, se les explicó el *trabajo guiado*. Trabajarían en grupos para realizar el estudio de una empresa con el que por un lado, obtendrían algunos de los conocimientos necesarios de la asignatura y por otro lado, desarrollarían la competencia genérica de trabajo en equipo junto con otras habilidades que aparecen en su plan de estudio. Su estudio debería recoger cualquier aspecto que les resultase mencionable y ajustarse a los objetivos y competencias específicas de la asignatura. A cada grupo se le proporcionó un listado bibliográfico básico para la realización del trabajo encomendado, y se les recomendó la utilización de Internet, advirtiéndoles en todo momento de la importancia de aprender a seleccionar los criterios de búsqueda y a analizar las informaciones encontradas.

Por último, se les indicó que se realizaría un seguimiento de los grupos, de forma presencial o a través del Campus Virtual, supervisando y orientando más directamente el proceso a seguir en la actividad. Tuvieron una reunión presencial obligatoria y otra voluntaria que nos permitió realizar un informe sobre su comportamiento en una sesión de trabajo.

Al ser alumnos de primer curso se les concedió tres semanas para que pudieran conocerse y conformar el equipo. Se les informó que las empresas serían elegidas por la profesora y asignadas por sorteo a cada uno de los grupos. Se les dijo también que un día antes del comienzo de las exposiciones, se recogerían todos los trabajos y las correspondientes presentaciones en PowerPoint.

Se comentó, además, que en los días fijados para las exposiciones se sortearían los grupos, con la intención de que todos tuvieran su intervención preparada el primer día. Se les informó que tendrían limitado el tiempo de exposición, donde tendrían que

¹² <http://www.urjc.es>

explicar las conclusiones del estudio realizado. La profesora elegiría, en ese momento, a través de sorteo, el componente del equipo que defendería el trabajo, indicando que el resto respondería a las dudas o las preguntas que suscitase su intervención. Trascurridas las tres semanas, se formaron veintidós grupos en el turno de mañana y nueve en el grupo de tarde.

3. Objetivos y valoración de experiencia

En este epígrafe describimos el grado de desarrollo de la competencia transversal de trabajo en equipo, que además permite ejercitar otras de las habilidades citadas anteriormente, y la metodología aplicada para la adquisición de la misma. La valoración de la experiencia se ha realizado a través del análisis de los siguientes objetivos:

- Estudiar el grado de percepción de los alumnos sobre el dominio de la competencia transversal de trabajo en equipo y el resto de habilidades.
- Conocer la opinión de los estudiantes que han experimentado el desarrollo de una asignatura a través de una metodología activa, como el aprendizaje cooperativo.
- Comprobar si el aprendizaje cooperativo mejora la comprensión de los conceptos.
- Averiguar la opinión de los egresados sobre nuestra labor de asesores y guías.

La valoración de esta experiencia se fundamenta en los rendimientos académicos obtenidos por los alumnos y en la información obtenida a partir del diseño de un cuestionario, que ha permitido estimar la adquisición de la competencia en trabajo en equipo y los conocimientos propios de la asignatura junto con el aprendizaje cooperativo como una metodología adecuada para la adquisición de los mismos. Dicha encuesta de satisfacción está integrada por una serie de preguntas diseñadas *ad hoc* para este proyecto, orientadas a la valoración, en una escala del 1 (total desacuerdo con la afirmación realizada) al 10 (total de acuerdo) de las actividades y tareas del curso y de la adquisición de la correspondiente competencia.

3.1. Resultados académicos alcanzados

Cada una de las actividades planteadas tienen su peso en la calificación final de la asignatura: la prueba escrita un 40%, las prácticas individuales un 30% y el trabajo en equipo el 30% restante. Para superar la asignatura es necesario obtener una puntuación de, al menos, un 50% en cada uno de los procedimientos de evaluación.

A continuación, (véase, Tabla I) se exponen algunos de los criterios de evaluación considerados para calificar el trabajo en equipo. Para puntuar el desarrollo o logro de la habilidad creamos una descripción de la misma formulada en términos de comportamientos observables, que nos permitieron construir un conjunto de indicadores sobre los que evaluamos la adquisición de la competencia por parte del alumno. En síntesis, si la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, la evaluación debe centrarse en los tres tipos de indicadores.

Tabla I: Criterios de evaluación de la competencia

Funcionamiento del grupo	Presentación oral	Presentación escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Asisten puntualmente a las reuniones programadas • Todos los miembros están presentes • No interviene o participa solamente una persona en la explicación de la tareas • Se escuchan activamente entre sí • Manejan adecuadamente los conflictos • Propician un clima agradable de respeto • El alumno aporta ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • La presentación es interesante • La presentación es fácil de seguir • Se ajustan al tiempo estipulado • Emplean recursos didácticos • Se expresan en voz clara • El tono de voz es el adecuado • Se dirigen a todo el auditorio • Poder de motivación y captación del interés • Originalidad y creatividad en la presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Precisión de los objetivos • Planteamiento adecuado del trabajo • Inclusión de todos los apartados del trabajo • Inclusión de reseñas bibliográficas en el texto • Amplitud y relevancia de la bibliografía • Descripción detallada

Fuente: Elaboración propia

Las reuniones de seguimiento que mantuvimos nos permitieron valorar el funcionamiento del grupo en una sesión de trabajo y asesorarles en las dudas que planteaban. Además, en múltiples ocasiones, se les insistía en que debían aprender a buscar información bibliográfica en distintas fuentes, así como a asimilar, sintetizar y criticar, mejorando de este modo sus habilidades conceptuales.

En el trabajo guiado participó el 95% de los matriculados. El resto lo abandonaron a principios del curso. De los 31 grupos que se crearon, cuatro de ellos no lograron superar los 1,5 puntos, el 50% de la calificación final asignada al trabajo, 16 obtuvieron un 1,5 puntos, y el resto, aunque con una puntuación más elevada, en ningún caso alcanzó la máxima.

La mayoría de los grupos vieron penalizado su trabajo por no realizar un buen empleo de Internet y de la bibliografía. En diversas ocasiones se les apercibió de la necesidad de incorporar las referencias bibliográficas manejadas y las páginas web consultadas, recomendaciones que en pocos casos fueron seguidas. Otros de los errores detectados fue que en muchos de los trabajos entregados se copió de forma literal el contenido de otros existentes, sin citar el autor o autores de los mismos. Lógicamente, todas estas deficiencias se vieron reflejadas en la nota final.

Sobre la exposición oral, la mayoría de ellos no se ajustaron al tiempo estipulado por lo que fueron penalizados al incumplir uno de los requisitos básicos que buscábamos, potenciar su capacidad de análisis y síntesis. Esto provocaba que muchas exposiciones se hicieran aburridas y difíciles de seguir por el resto de la clase. Algunos de ellos se mostraban nerviosos y se ayudaban de las fichas, pero otros nos sorprendieron, gratamente, por la facilidad de hablar en público que mostraban para ser alumnos de primer año.

Por último, sobre el funcionamiento del grupo se descubrieron deficiencias en algunos por las que fueron sancionados: a la reunión obligatoria no acudieron todos los miembros o participaba algún alumno más que otro, con el consiguiente malestar del resto del equipo. En estos casos se les asesoraba y se mediaba en el conflicto.

Tabla II: Calificaciones obtenidas

	A			B			Total
	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total	
Suspense	12	14	26	3	9	12	38
Aprobado	30	24	54	14	8	22	76
Notable	6	8	14	2	1	3	17
No presentado	13	4	17	7	7	14	31
Total	61	50	111	26	25	51	162

Fuente: elaboración propia

Junto a los criterios y resultados de la evaluación del trabajo en equipo, a continuación mostramos las calificaciones obtenidas (véase, Tabla II). El número total de alumnos que han conseguido superar la asignatura alcanza el 57% en la convocatoria de enero, el número de notables logrados supone tan sólo el 11%, dato que puede entrar en contradicción con la percepción que los estudiantes tienen de su propia adquisición de conocimientos, su nivel de autocrítica y su disposición al trabajo continuado. Aunque si aislamos las notas obtenidas en cada una de las actividades, observaremos que la pérdida de puntuación se ha producido en los trabajos individuales y en el trabajo en

equipo. De tal forma que podíamos indicar que las actividades realizadas les han permitido adquirir conocimientos, han buscado información en diferentes fuentes pero no han logrado adquirir otras habilidades.

3.2. Resultados de las encuestas de satisfacción

Como hemos comentado anteriormente, la evaluación de la metodología docente aplicada se ha basado no sólo en los resultados académicos obtenidos, sino también en la información proporcionada por los alumnos a través de una encuesta anónima realizada a final de curso, pero antes de la realización del examen. En este sentido, cabe destacar que no hubo un aviso previo, por lo que fue cumplimentada por los presentes en el aula el día que se pasó la encuesta. En total, disponemos de 153 cuestionarios distribuidos tal y como se indica en la siguiente tabla:

Tabla III: Distribución de la muestra

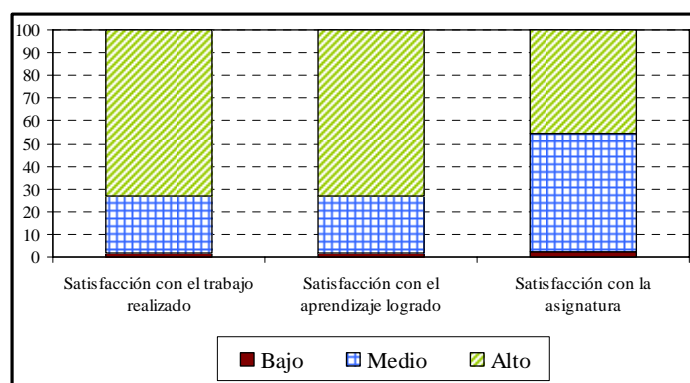
	Turno		Total
	Mañana	Tarde	
Mujeres	62	25	87
Varones	49	17	66
Total	111	42	153

Fuente: Elaboración propia

En el tratamiento estadístico de los datos, llevado a cabo mediante software SPSS 17.0, comenzamos realizando diversos test de homogeneidad e independencia con el fin de analizar la existencia de diferencias significativas tanto por turnos como por género. Dado que en todos los casos los p-valores son mayores que 0,01, podemos considerar que los resultados obtenidos son independientes del turno y del género del encuestado. En términos generales, las calificaciones otorgadas por el alumnado a los distintos ítems muestran un elevado grado de satisfacción. El 82% de los encuestados afirma estar satisfecho con el desarrollo de la asignatura (media 6,7) y el 83% considera que la metodología de trabajo empleada contribuye a superarla de un modo más sencillo (media 6,6). A ello habría que añadir que el 88% está satisfecho con el trabajo que ha realizado y que un 89% valora muy positivamente el aprendizaje logrado con esta asignatura, otorgando a estas preguntas una puntuación media de 7,0 y 7,3, respectivamente. En el Gráfico I, se puede observar con claridad un resumen del grado

de satisfacción del alumnado con diversos aspectos generales vinculados al desarrollo de la asignatura.

Gráfico I: Grado de satisfacción general del alumnado (%)



Fuente: Elaboración propia

En todo este proceso es fundamental tener en cuenta el papel que desempeña la atención y el refuerzo recibido por parte de la profesora, dada la escasa experiencia del alumnado en este tipo de actividades. En este sentido, los alumnos otorgan una puntuación media de un 7,8 a las orientaciones dadas en las tutorías programadas para la elaboración del trabajo en equipo, considerando también adecuado el número y duración de éstas (media 7,0).

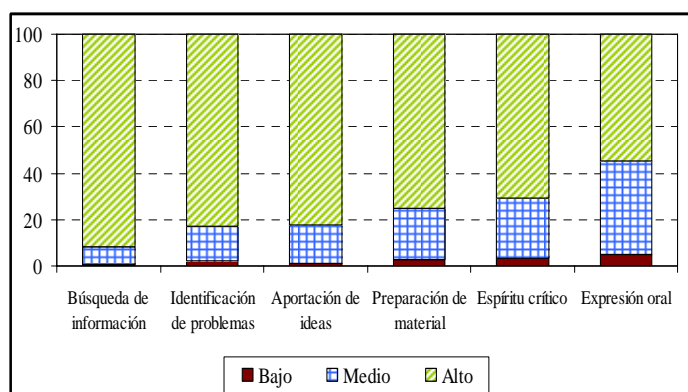
En cuanto a la adquisición de la competencia, el 95% de los egresados transmiten haberla logrado, es decir, haber aprendido a abordar un trabajo en equipo, otorgando una valoración media de 7,0 puntos, de forma que el 82% manifiesta que ha sido una buena herramienta de aprendizaje.

Sobre las habilidades adquiridas mediante el trabajo en equipo, más del 90% de los encuestados afirma que a través de la metodología aplicada han potenciado su capacidad de expresarse oralmente y su capacidad de síntesis y comprensión de la información. Tal y como cabía esperar, los alumnos con mayor participación en la búsqueda de información y preparación de material son los que estiman haber sabido identificar los problemas surgidos y aportado las ideas para su resolución, presentando al mismo tiempo una actitud crítica ante su propio trabajo y el desarrollado por sus compañeros. La valoración media registrada en estas preguntas oscila entre los 7 y 8 puntos, puntuaciones que no se han visto reflejadas en las notas finales de los trabajos.

No obstante, el 97% de los encuestados afirma que el aprendizaje cooperativo le ha permitido mejorar sus conocimientos, habilidades y modos de afrontar temas diversos, mientras que un 88% asegura haber entendido los contenidos de la asignatura.

El Gráfico II, presenta un resumen de la percepción del alumnado sobre el grado de adquisición de las habilidades comentadas.

Gráfico II: Grado de adquisición de habilidades (%)



Fuente: Elaboración propia

En relación a la pregunta correspondiente al reparto equitativo del trabajo entre los miembros del equipo, se observa que presenta una gran variabilidad, la mayor de todas las cuestiones planteadas, con una desviación típica de 2,3 y una media de 6,9. Estos resultados podrían estar indicando problemas surgidos en el funcionamiento interno de determinados grupos, lo cual va más allá de un reparto desigual de las tareas, ya que se ponen de manifiesto deficiencias en la comunicación entre los miembros del grupo y, por tanto, en la adecuada adquisición de determinadas habilidades. Es por ello que nos ha parecido interesante profundizar en este ítem.

El grupo de alumnos que ha otorgado una calificación inferior a 5 puntos, y por tanto que considera que no ha habido un reparto equitativo entre los miembros del equipo, representa 15% de la muestra (23 alumnos, 15 mujeres y 8 varones). Un análisis de este grupo nos permite detectar que se trata de aquéllos que menos han disfrutado con las actividades propuestas (media de 4,3, frente a la de 5,1 del resto de compañeros) y que menos valoran el trabajo en equipo como una buena herramienta de aprendizaje (media de 6,2, frente a la de 7,0 de los demás alumnos).

Dado que además son los que otorgan una mayor puntuación, un 8,2 de media, a la pregunta sobre su contribución activa en el trabajo y los más críticos con la adaptación del tiempo invertido a las 120 horas estipuladas en la guía docente, podemos considerar que se trata de alumnos sobre los que ha recaído una mayor carga de trabajo en relación al resto de compañeros.

Adicionalmente, se observa un mayor descontento con las tutorías programadas para la realización del trabajo en equipo. Los alumnos no perciben que estas sesiones les hayan

permitido consolidar su aprendizaje de forma significativa (media 4,9, frente al 6,0 de los demás alumnos). Además otorgan puntuaciones más bajas que el resto de los encuestados a la pregunta referida a la adecuada orientación de la profesora en dichas tutorías, siendo la media un 6,8 en contraposición al 7,9 de sus compañeros.

En esta misma línea de descontento, también se revela una peor percepción del Campus Virtual como herramienta útil para el desarrollo de las actividades del curso, ya que la puntuación registrada, aunque elevada (media de 7), es 1,5 puntos inferior a la de los demás estudiantes.

Además, estos alumnos son más pesimistas cuando se les pregunta si han aprendido a abordar la realización de un trabajo en equipo, ya que presentan una media de 6,2, frente al 7,1 de sus compañeros. Quizás el motivo pueda estar en que han sido conscientes de la desproporción en el reparto de las tareas y no han sabido encontrar una solución a este problema.

Por último, en relación a este grupo cabe destacar que por término medio tienen una percepción más elevada sobre su grado de aprendizaje de las habilidades vinculadas a la aportación de ideas para la resolución de problemas, el examen crítico del material manejado, la capacidad síntesis y la redacción del trabajo final.

Para concluir este epígrafe de análisis de los resultados de las encuestas, querríamos reiterar nuevamente el elevado grado de satisfacción general del alumnado con la metodología aplicada y reseñar dos datos importantes que consideramos relevantes. Por una parte, que el 77% del alumnado tiene una percepción positiva acerca de la aplicabilidad en el mundo laboral de las actividades realizadas, y por otra, que un 75% opina que esta asignatura le ha proporcionado un aprendizaje valioso para su futuro profesional. Los alumnos son conscientes de la importancia que el trabajo en equipo y las habilidades que el mismo conlleva tienen en el ámbito laboral, de modo que valoran positivamente el espíritu crítico y la actitud colaborativa y resolutiva, que les permiten dar respuesta a las crecientes demandas de una sociedad en continuo cambio, como es la actual. Por consiguiente, podemos corroborar el cumplimiento de uno de los objetivos del EEES: la aplicación de metodologías activas que impliquen una formación para la inclusión en el mercado laboral.

4. Conclusiones

En las páginas anteriores, hemos descrito la metodología aplicada para que los alumnos desarrollasen o potenciases la competencia transversal de trabajo en equipo. Los resultados obtenidos demuestran que la introducción de esta metodología es positiva.

En los ítems referidos al aprendizaje, los resultados de las encuestas de satisfacción revelan que la mayoría de los alumnos han aprendido y comprendido los contenidos de la materia y que la introducción de esta metodología ha aumentado el interés por la asignatura. Asimismo, han manifestado que la metodología y las actividades programadas son de utilidad para su futuro profesional.

Sobre la competencia en trabajo en equipo, la mayoría de los encuestados afirman que han aprendido a abordarlo y que han fomentado algunas de las habilidades que se han trabajado al mismo tiempo que la competencia anteriormente mencionada. Las calificaciones obtenidas por los egresados cuestionan alguna de sus percepciones. No dudamos que hayan afianzado esta competencia. Sin embargo, hemos detectado y penalizado, en muchos casos, su escaso interés en reelaborar con sus propias palabras y sintetizar la información encontrada. Las razones que pueden explicarlo son varias, no obstante pensamos que están relacionadas con la dificultad que entraña. Son alumnos de primer curso poco habituados a redactar trabajos por lo tanto sería aconsejable, que en otras materias y cursos posteriores, se profundizase en esta habilidad. Además no debemos olvidar que deben presentar, para graduarse, un proyecto de investigación. Sobre nuestra labor como guías sus opiniones son muy positivas y han considerado el Campus Virtual como una buena herramienta de trabajo.

No obstante, aunque casi todos han manifestado en sus respuestas que han potenciado su capacidad de trabajo en equipo, hemos detectado una minoría que ha mostrado su descontento principalmente con el reparto de tareas dentro del grupo. Esta percepción ha provocado que manifestasen su malestar en algunos de los ítems, pero resulta esclarecedor que consideren en un porcentaje mayor que el resto que han desarrollado su capacidad de síntesis y que han participado de forma eficaz en la redacción del trabajo, habilidad que la mayoría no ha logrado tal y como se muestra en sus resultados académicos.

Por último, aunque la experiencia comentada ha sido gratificante, el excesivo número de alumnos y la falta de medios han sido dos factores que han obstaculizado la implantación de esta metodología. En este sentido, consideramos que podría ser recomendable que las autoridades académicas tomaran medidas para corregir estas deficiencias ya que repercutiría en una mayor calidad de la docencia.

5. Bibliografía

ANECA (2005): Libro blanco del título Grado en Administración y Dirección de Empresas. <http://www.aneca.es>.

BENITO, Agueda y CRUZ, Ana (2005): Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio de Educación Superior, Madrid, Narcea.

CUSEO, Joseph (1996): Cooperating learning. A pedagogy for Addressing Contemporary Challenges and Critical Issues in Higher Education, New Forum Press, Marymount College.

DE LA CRUZ, M^a Ángeles (2003): Taller sobre el proceso de Aprendizaje-Enseñanza de competencias, Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.

FERNÁNDEZ MARCH, Amparo (2006): “Metodologías activas para la formación de competencias”, Revista de Educación Siglo XXI, 24, pp. 35-56.

GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert (eds.) (2003): Tuning educational structures in Europe. Informe final fase uno, Bilbao, Universidad de Deusto.

<http://www.urjc.es>

JONHSON, W. David, JOHNSON, T. Roger, y HOLUBEC, Edythe (1994): El aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires, Paidós.

LARA, Sonia (2001): “Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación”, Revista de Estudios sobre Educación, 1, pp. 99-109.

MELERO, C.A. y CARBALLO, Rafael. (2005): “Una aproximación empírica a la evaluación de competencias transversales en el grado de magisterio”. I Jornada Internacional UPM sobre Innovación educativa y Convergencia Europea. Madrid.

PANITZ, Ted (1999): “Benefits of cooperative learning in relation to Student Motivation” en THEAL, Michael (eds.) New Directions for teaching and learning, 78, San Francisco.

RUE, Joan (2007): Enseñar en la Universidad: el EEES como reto para la educación superior, Madrid, Narcea.

SLAVIN, Robert E. (1987): Cooperative learning: Student Teams, Washington, National Education Association.

VARCÁRCEL, Manuel (2005): Diseño y validación de actividades de formación de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior. En <http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios-analisis/resultados-2003/EA2003-0040/informe-final.pdf>.

VILLA, Aurelio y POBLETE, Manuel (coords.) (2007): Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas, Bilbao, Mensajero.

VILLARDÓN GALLEGO, Lourdes (2006): “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, Revista Educatio siglo XXI, 24, pp. 57-76.

WATTS, Frances y GARCÍA-CARBONELL, Amparo (2006): “Introducción a la evaluación compartida: investigación multidisciplinar”, en La evaluación compartida: una investigación multidisciplinar, Valencia, UPV.

ZABALZA, Miguel Ángel (2003): Competencias docentes del profesorado universitario, Madrid, Narcea.