

Desarrollo de las competencias genéricas mediante la utilización del Aprendizaje Cooperativo y Método de Casos en la asignatura de “Gestión” en alumnos de Ingeniería de Organización

Teresa Barberá, Carlos M Dema, Sofía Estellés, Carlos Devece

¹ Dpto. Organización de Empresas. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial
Universidad Politécnica de Valencia. Camino de Vera s/n, 46022 Valencia.
mabarri@upvnet.upv.es, cmdema@omp.upv.es, soesmi@omp.upv.es,
cdevece@upvnet.upv.es

Palabras clave: competencias genéricas, metodologías activas, aprendizaje cooperativo.

1. Introducción

En las titulaciones de ingenierías el peso en el diseño de los planes de estudios ha caído tradicionalmente en las aptitudes técnicas, dejando a un lado las habilidades humanas; es decir las competencias genéricas interpersonales, aquellas que facilitan su relación con subordinados, superiores y compañeros. Estas habilidades y capacidades son fundamentales en el desarrollo de la actividad profesional de un ingeniero, especialmente importante en los ingenieros de organización Industrial

En esta comunicación se presenta la aplicación de diversas metodologías activas, aprendizaje cooperativo y método de caso, en la asignatura de Gestión, impartida en el primer curso del segundo ciclo de Ingeniería de Organización, con el objetivo facilitar el desarrollo de las competencias, especialmente las genéricas, de esta titulación dentro del marco de la EEES.

2. Las competencias genéricas como contenidos de aprendizaje en Ingeniería de Organización

Existen numerosas definiciones el término “competencia que aunque con significados muy similares presentan orientaciones diferentes o añaden matices, entre ellas:

- “La competencia supone poner en acción destrezas, aptitudes, comportamientos y actitudes, pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los de los distintos saberes en la ejecución. La competencia implica una acción- un saber actuar, movilizar, combinar, transferir- la competencia está contextualizada- y con vistas a una finalidad” (Le Botert, 2001 citado en Hernández et al. 2005;56)
- “(...) el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente

funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido” (Alberci y Serreri, 2005; 26)

El Proyecto Tuning diferencia entre competencias específicas, propias de una titulación, y competencias genéricas (transversales) compartidas por los diversos ámbitos de estudio. Distingue tres tipos de competencias genéricas: Competencias instrumentales (habilidades cognitivas, metodológicas y, destrezas tecnológicas y lingüísticas), Competencias interpersonales (capacidades que facilitan la cooperación y la interacción social), Competencias sistémicas (capacidades y habilidades para combinar la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento en una totalidad) que se adquiere a partir de las dos anteriores.

La asignatura Gestión en Ingeniería de Organización Industrial incluye las siguientes competencias genéricas: 1) Capacidad para trabajar en equipo en un entorno multilingüe y multidisciplinar, 2) Capacidad para comunicarse efectivamente con otras personas; 3) Capacidad para resolver problemas con iniciativa, toma de decisiones, creatividad, razonamiento crítico y comunicar y transmitir conocimientos, habilidades y destrezas en el campo de la Ingeniería de Organización Industrial; 4) Capacidad para analizar y valorar el impacto social y medioambiental de las soluciones propuestas. Comprensión de la responsabilidad ética y profesional; 5) Capacidad para usar las técnicas, habilidades y herramientas modernas de la ingeniería, necesarias para la práctica profesional; 6) Conocimiento de los asuntos políticos, económicos y sociales contemporáneos y 7) Proporcionar las bases necesarias y la motivación para el aprendizaje autónomo y para profundizar y/o especializarse en diferentes campos de la Ingeniería de Organización Industrial.

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior pretende pasar de un modelo basado en la enseñanza de contenidos a un modelo centrado en el aprendizaje por parte del alumnado de unas competencias que le permitan lograr su integración en el mundo laboral al finalizar sus estudios. Las competencias permiten un acercamiento entre el mundo académico y el mundo laboral. Por ello, es necesario reducir el enfoque hacia la adquisición de conocimientos, competencias técnicas, y completar su desarrollo con otras metodologías activas, que favorezcan el aprendizaje de competencias genéricas o transversales.

Los autores de esta comunicación consideran que la utilización de metodologías activas combinadas, como son el aprendizaje cooperativo y el estudio de casos, ayudarán notablemente al desarrollo de las competencias genéricas de la asignatura de Gestión.

3. Las metodologías activas

Las metodologías tradicionales de enseñanza se han centrado en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, con un predominio de la lección magistral, y donde el protagonismo se centra en el profesor (López, 2005), pero con la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) los métodos didácticos deben centrarse, principalmente, en las competencias y en la participación activa del alumnado. Para lograrlo,

hay que cambiar las estrategias didácticas de los profesores, las actividades, materiales y situaciones de aprendizaje.

Según De Miguel (2006), en el modelo centrado en competencias, el centro de atención en la planificación didáctica serían las competencias a adquirir por el estudiante rompiendo el concepto tradicional lineal del profesorado (contenidos-métodos de enseñanza-sistemas de evaluación). El concepto innovador de este modelo es similar al denominado “alienamiento constructivo”, según el cual las modalidades, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente en relación con las competencias genéricas u objetivos a alcanzar. Para De Miguel (2006) los métodos didácticos más idóneos para utilizar en el ámbito universitario son: método expositivo, estudio de casos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo y contrato de aprendizaje.

3.1. El Aprendizaje Cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo es uno de los métodos renovadores del proceso de enseñanza aprendizaje que más se ha consolidado en las instituciones de educación superior en los últimos años. Permite que los alumnos en pequeño grupos trabajen de manera cooperativa, donde pueden practicar y desarrollar habilidades y competencias genéricas de carácter transversal, y de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que difícilmente podrían salir a la luz en una enseñanza expositiva convencional.

El aprendizaje cooperativo, según Ovejero (1990), se define como una situación de enseñanza-aprendizaje en la que los estudiantes pueden conseguir sus resultados sí y sólo sí los demás que trabajan con ellos, consiguen también los suyos.

Para que se produzca este tipo de aprendizaje deben darse las siguientes condiciones: interdependencia positiva entre los miembros del grupo (uno no puede tener éxito si los demás no lo tienen), responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo; considerable interacción facilitadora del aprendizaje, uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales y, por último monitorización constante del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura. (Johnson y Johnson, 1999)

Al responsabilizarse los alumnos de su propio aprendizaje y comprometerse activamente en el proceso, desarrollan y promueven entre ellos habilidades de orden superior y actitudes positivas hacia la materia de estudio respectivamente (Slavin, 1996). Otra ventaja de esta técnica es que promueve el desarrollo de las habilidades llamadas interpersonales tales como el liderazgo, la capacidad para comunicar ideas, la tolerancia, la responsabilidad, el manejo de conflictos y el trabajo en equipo...

El aprendizaje cooperativo, por sus características, se puede utilizar de forma aislada, o ser combinada con cualquiera de las metodologías antes mencionadas. En este caso se ha combinado el aprendizaje cooperativo y el método de caso.

3.2. El Método de Caso

Asopa y Beve (2001) lo definen como un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático de los estudiantes sobre una situación real, sobre la que se deben analizar una serie de hechos, referentes a un campo particular del

conocimiento, para llegar a una decisión razonada en pequeños grupos de trabajo. No centra el énfasis en el producto final sino en el proceso seguido por los estudiantes para encontrar esa solución.

A lo largo de ese proceso de aprendizaje los alumnos desarrollan las siguientes competencias y capacidades: gestión de la información; anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas; disponer de conocimientos generales para el aprendizaje, vinculados a la materia y vinculados al mundo profesional; habilidades intelectuales, habilidades de comunicación e interpersonales y habilidades de organización y de gestión personal; actitudes y valores del desarrollo profesional (autonomía, flexibilidad, etc.) y valores de compromiso personal (responsabilidad, iniciativa, etc.), así como trabajo autónomo y trabajo en grupo.

4. Descripción del la innovación educativa realizada

La innovación educativa realizada ha tenido por objetivo favorecer el desarrollo las competencias genéricas de los alumnos de la asignatura “Gestión”, del primer curso del II ciclo de Ingeniería de Organización de la Universidad Politécnica de Valencia, durante el curso 2009-2110.

4.1. Contextualización

La asignatura “Gestión” es de carácter troncal con 5 créditos, y que se imparte durante el primer cuatrimestre del curso. Había dos grupos, uno de mañana y otro de tarde, con un total de 66 alumnos matriculados, de los cuales asistían habitualmente a clase 59.

4.2. Descripción del nuevo procedimiento de enseñanza-aprendizaje

En los años anteriores, previos a esta innovación, se utilizó un procedimiento de enseñanza-aprendizaje basado en la clase magistral, con la utilización de algunos estudios de caso que se realizaban de forma individual en el aula y, de forma grupal en las prácticas de laboratorio, en ambos casos casi nunca se realizaba feed-back.

Con las nuevas metodologías activas implantadas durante el curso 209-2010 se utilizo en las clases teóricas únicamente un 25% de el método expositivo participativo para los conceptos claves del temario, cada tres semanas los temas seleccionados por los profesores eran trabajados mediante el aprendizaje cooperativo de los alumnos, utilizando los materiales proporcionados por los profesores. Las actividades prácticas, tanto en el aula como en el laboratorio de prácticas se utilizo el estudio de casos de forma combinada con la técnica de Puzzle de Aronson¹.

¹ Esta técnica específica de aprendizaje colaborativo consiste en dividir el grupo-clase en equipos de trabajo, responsabilizando a cada miembro del equipo de una parte diferente de la tarea a realizar, de la que llegará a convertirse en un "experto". Los alumnos de los diferentes equipos que tienen asignada la misma parte del tema se juntan para discutirlo en grupos de especialistas. Posteriormente, regresan a sus equipos originarios para enseñar a sus compañeros aquello que han aprendido. La realización de la totalidad del trabajo está condicionada por la cooperación y la responsabilidad recíprocas entre el alumnado (Aronson, y Patnoel (1997)).

Se dividió a los alumnos en grupos de trabajo de cuatro personas, en algunas ocasiones los alumnos se agrupaban libremente y en otras eran los profesores quienes formaban los grupos.

En horario extraescolar los alumnos debían, mediante aprendizaje cooperativo, realizar un estudio de caso complejo y realizar un trabajo para profundizar en uno de los temas trabajados y, en ambos casos realizar una presentación oral de los mismos.

Aunque únicamente dos de los autores de esta comunicación impartían clase en la asignatura de Gestión, el resto colaboraban en la preparación y selección de materiales y elaboración de sistemas de evaluación, como por ejemplo en la elaboración de rubricas para evaluar el trabajo en equipo, el ensayo realizado y las presentaciones orales.

El método de evaluación propuesto fue: 50% contenidos teóricos, 20% practicas de aula, 15% prácticas de laboratorio y 15% trabajos realizados fuera del horario de clases presenciales. .De utilizo tanto una autoevaluación como heteroevaluación de la aportación de cada alumno al trabajo grupal.

4.3. Metodología

El primer día de clase, durante la presentación de la asignatura, los dos profesores explicaron al grupo de mañana y de tarde la nueva metodología que se iba a implantar en la signatura, comentando sus principales características y el nuevo sistema de evaluación. Con este nuevo sistema la nota de los trabajos grupales sería la misma para todos los integrantes del grupo. Por otro lado, también se les indicó que, para poder participar en el mismo, era imprescindible que asistieran, como mínimo al 80% de las clases y a las tres prácticas de laboratorio que se iban a realizar. Ningún alumno optó por el sistema docente y de evaluación tradicional.

Los profesores seleccionábamos un tema relevante de la materia teórica a impartir, que debíamos descomponer en tantas partes como número de miembros de cada grupo puzzle, hay que indicar que todos los grupos tenían el mismo número de estudiantes. Por ejemplo, un de los temas objeto de aplicación de aprendizaje cooperativo y de la técnica de Aronson fue el tema de “Motivación” del programa de la asignatura. Para ello, los profesores nos ocupábamos de que existiera material suficiente en la biblioteca y en la intranet de la asignatura para que los alumnos pudieran trabajar las diferentes partes del tema propuesto.

4.3.1 Metodología seguida en la parte teórica de la asignatura

Posteriormente, en el aula, el profesor realizaba una breve introducción al tema escogido, a continuación los estudiantes debían trabajar el tema asignado dividido en cinco partes, al haber cinco miembros en cada grupo puzzle o grupo base. En algunas ocasiones los alumnos se agrupaban libremente y en otras eran los profesores quienes formaban los grupos. Los miembros de cada grupo decidían de forma consensuada de que parte se iba a hacer responsables cada uno de ellos, escogiendo cada uno una de las principales teorías sobre motivación. Cada grupo diseño su propio plan de trabajo y se repartían los roles propuestos (por ej. gestor del tiempo, organizador, secretario...). Los grupos base estaban identificados por colores

Una vez pasado el tiempo fijado para la lectura de cada parte del tema, cada alumno se separaba de su grupo base y se reunía con el “grupo de expertos que” tenían el mismo contenido o parte del tema, con el fin de aclarar conceptos y determinar las mejores

estrategias para explicarlo posteriormente a su grupo base. Una vez terminada la reunión de expertos volvían a su grupo base y explicaban su parte de contenido al resto de compañeros del grupo. Una vez terminadas todas las explicaciones, debían realizar una pequeña prueba objetiva o de respuesta breve sobre el tema estudiado y a continuación eran corregidas junto al profesor

4.3.2 Metodología seguida en la parte práctica de la asignatura

Para las actividades prácticas, realizadas tanto en el aula como en las prácticas de laboratorio se proponía un estudio de casos relacionado con el tema trabajado y, en muchas ocasiones relacionado con los temas trabajados con anterioridad. En algunas ocasiones, se utilizaba la técnica de puzle de Aronson y en otras se aplicaba el aprendizaje cooperativo. Una vez finalizado el ejercicio se daba por escrito una respuesta grupal y posteriormente se hacía una puesta en común, en la que se seleccionaba un miembro de cada grupo para que la expusiera la respuesta a la pregunta planteada en el caso al resto de compañeros. No se seleccionaba al alumno que participaba en el grupo de expertos que tenían asignada esa pregunta del caso. La nota de cada estudio de casos entregado era la misma para todos los miembros del equipo.

4.3.3 Metodología seguida en los trabajos realizados en horario no presencial

Como trabajos a realizar fuera del horario presencial era obligatorio realizar un ensayo y un estudio de casos complejo. La metodología utilizada fue la siguiente:

- Para la realización del ensayo: formaron grupos formados por de cinco alumnos, excepto un grupo formado por cuatro estudiantes, debían realizar un ensayo para profundizar en una de las partes de uno de los temas de la signatura.

Los trabajos que seleccionaron fueron: liderazgo transformacional y transaccional (tres grupos), la responsabilidad social corporativa interna (dos grupos), el Cuadro de Mando Integral (un grupo), el tratamiento de la diversidad en la empresa (un grupo) y los nuevos modelos de dirección de empresas (dos grupos) y equipos de alto rendimiento (dos grupo) y el techo de cristal: dificultades en la promoción de mujeres directivas. Análisis comparativo entre España y Francia (un grupo)

Para seleccionar el tema y la recibir las orientaciones para su elaboración y búsqueda bibliográfica, todos los integrantes de cada grupo acudieron tutoría con los dos profesores y, como mínimo a una de seguimiento. Como media cada grupo acudió a dos tutorías de seguimiento.

Una vez finalizado el trabajo, en horario fuera de clase, realizaron una exposición oral del mismo, por parte del alumno seleccionado por los profesores. Se invito al resto de la clase a asistir a dicha exposición. Para la valoración de la exposición oral se utilizo una rúbrica o matriz de valoración, que previamente había sido consensuada con los alumnos en horario de tutorías.

- Para el estudio de caso complejo, que abarcaba varios de los temas de la signatura, una vez pasada la fecha de entrega, se realizado en el aula una puesta en común. Para ello se selecciono a un alumno de cada grupo para comentar la respuesta consensuada por su grupo.

En ambos casos se asigno una nota compartida por grupo

4.4. Evaluación y resultados obtenidos

Se calculo la carga de trabajo extraescolar que corresponde a los estudiantes para la asignatura que nos ocupa y el tiempo de profesor requerido para su preparación. También las opiniones de los estudiantes, a partir de encuestas, el SEEQ de Marsh, a la que se añadieron algunas preguntas relacionadas con la nueva metodología propuesta, y la oficial de la universidad. Por último, se compararon los resultados académicos obtenidos con los de años anteriores.

El cuestionario SEEQ (Student's Evaluations of Educational Quality) de Marsh se administro unos pocos días antes de finalizar el cuatrimestre, pidiendo a los alumnos que lo contestaran de forma anónima y sincera. Todo ello con el propósito de conocer su opinión sobre la asignatura y el profesorado, con la finalidad de llevar a cabo las modificaciones que se consideraran oportunas para el próximo curso. Este cuestionario consta de 37 ítems (preguntas cerradas, con una escala del 1 al 5 correspondiendo a 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo) organizados en 9 factores: aprendizaje, entusiasmo, organización, interacción con el grupo, actitud personal, contenidos, exámenes, trabajos del curso, carga del trabajo y dificultad. También incluye dos apartados más de respuesta cerrada: Visión general y Otras opiniones sobre la materia y el curso. Por último, tres preguntas abiertas: 1) ¿Cuáles son las características de estos profesores que te han ayudado más en el proceso de aprendizaje de este curso?; 2) ¿Cuáles son las características de estos profesores que habría que mejorar de forma prioritaria (especialmente, aspectos no considerados en las preguntas anteriores)? 3) Utiliza el espacio adicional para clarificar cualquiera de tus respuestas o para añadir cualquier comentario complementario.

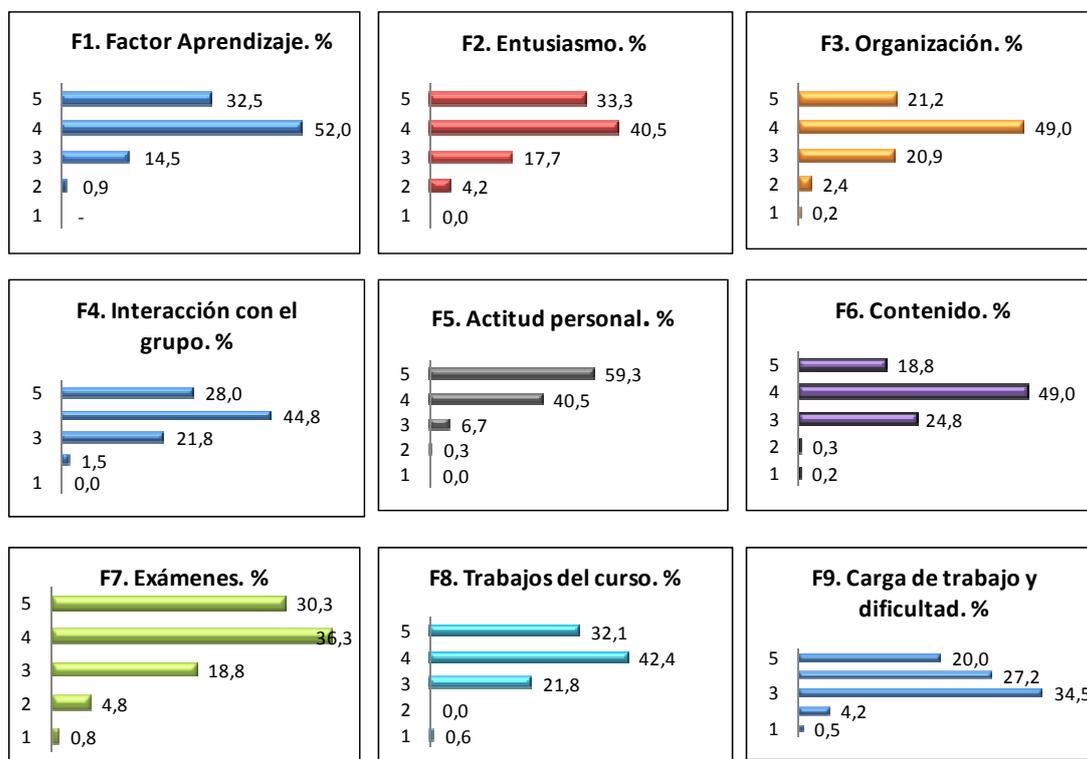


Figura 1. Resultados de los 9 factores del cuestionario SEEQ

En cuanto a las tres preguntas abiertas;

- Las características de los profesores más valoradas han sido: dominan la materia, al tener experiencia en la empresa privada, lo que les permite relacionar la teoría con la realidad empresarial, poniendo muchos ejemplos y contando anécdotas; La capacidad para aplicar conceptos teóricos a casos prácticos; favorecer en todo momento la participación de los alumnos; Escuchar y de alguna forma generar la discusión del equipo; la complementariedad entre los profesores y, por último su cercanía y disponibilidad.
- Respecto las características de los profesores que habría que mejorar de forma prioritaria (especialmente, aspectos no considerados en las preguntas anteriores) los alumnos indican: programar clases más amenas para los dos primeros temas de la asignatura, demasiado trabajo para fuera de clase, para los estudiantes Erasmus dar un libro de texto en su idioma...
- Los comentarios complementarios que realizaron fueron: ampliar el número de créditos de la asignatura, que los dos profesores dieran algunas clases más juntas, un día lo hicieron y nos gusto mucho; que en una asignatura como esta tenga menor peso la parte teórica, qué asistieran a clase más altos directivos de grandes empresas a dar charlas...

Los resultados de la encuesta pasada al final del cuatrimestre a los alumnos de la asignatura "Gestión" para valorar la nueva metodología docente aplicada a la misma frente a la tradicional, fueron los siguientes.

<i>Pregunta</i>	<i>Resultado</i>	<i>Justificación</i>
1. Consideración de la nueva metodología utilizada respecto a la tradicional	81, 3% mejor 3,1 % indiferente 5,6% peor	Facilita el aprendizaje y el dialogo. Nos faltaban hábitos de trabajo en equipo. Se requiere más esfuerzo
2. ¿Qué capacidades crees que has desarrollado con la nueva metodología?	94% trabajo en equipo 91% habilidades comunicativa (escuchar, argumentar, sintetizar...) 65% capacidad de organización y coordinación 48 % gestionar el tiempo 27% capacidad de liderazgo 21% realizar críticas constructivas 14% resolver conflictos por sí mismos 8% consenso	En general opinan que estas capacidades y habilidades con el método tradicional estaban escasamente desarrolladas. Cuando trabajaban en grupo cada uno hacia se parte y luego se unían todas las partes.
3. ¿Consideras oportuno utilizar esta metodología en otras asignaturas?	91% si 4% indiferente 5% no	
4. ¿Qué aspectos mejorarías de esta metodología	87% no contestan 9% elegir a mis compañeros de grupo 4% actividades más cotas	
5. ¿Qué aspectos cambiarías o suprimirías de esta metodología?	84% no contestan 16% excesiva carga de trabajo	
6. Otros comentarios	Desarrolla habilidades apreciadas en el ejercicio	

	<p>profesional. Es una metodología que te hace estar activo, no solo hay que estar escuchando las explicaciones del profesor. Permite intercambiar ideas y, entre todos, llegar a la solución.</p>
--	--

Tabla 1. Resultados de la encuesta realizada respecto a la nueva metodología utilizada

En la siguiente tabla se comparan las calificaciones obtenidas por los estudiantes el curso previo a la aplicación de metodologías activas y el curso 2009-2010.

	Ord. 2008-09	Ext. 2008-09	Ord. 2009-10	Ext. 2009-10
Entre 9-10	1	0	4	0
Entre 7 y 8	7	1	26	1
Entre 5-6	24	2	10	3
<5	7	2	3	2
Alumnos matriculados	83		72	

Tabla 2. Comparación resultados académicos de los cursos 2008-09 y 2009-10

Como se puede comprobar las calificaciones el curso 2009-2010 han sido más elevadas. De los alumnos que asistían regularmente a clase han suspendido tres, dos de ellos estudiantes Erasmus. De los tres alumnos que suspendieron, dos de ellos aprobaron la asignatura en la convocatoria extraordinaria.

4.5. Valoración de la innovación educativa realizada

El llevar a la práctica este diseño de metodologías activas, mediante el aprendizaje cooperativo, Puzzle de Aronson y estudio de casos o método del caso, aplicado a la educación de futuros ingenieros de Organización Industrial fue todo un reto, ya que los alumnos por lo general prefieren trabajar de forma individual y sólo lograr sus metas sin importarles las de los demás.

La asignatura de “Gestión” ha permitido a los alumnos el poder trabajar tanto individualmente como en grupo. Consideramos que el alumno debe aprender a cooperar y adaptarse a otros compañeros con diferentes perfiles. De esta forma el trabajo en equipo permite desarrollar competencias muy valoradas en el mundo industrial actual.

Los resultados obtenidos en el cuestionario SEEQ de Marsh son todos positivos, con muchas puntuaciones superiores a 4 y las inferiores no bajan del 3,9. Los factores más valorados han sido: actitud personal (4,9) y aprendizaje (4,16). La puntuación más baja han está relacionada con el factor carga de trabajo(3,72).

Respecto a las capacidades desarrolladas en la asignatura, en opinión de los estudiantes, se puede concluir que fueron principalmente el trabajo en equipo, junto con las habilidades comunicativas (escuchar, argumentar, sintetizar..) y, la capacidad de organización y coordinación, las capacidades según la opinión de los alumnos las más fomentadas por la nueva metodología aplicada en la asignatura. Asimismo consideran que dichas capacidades son muy valoradas en el contexto laboral.

Como se ha podido comprobar en la página anterior, la aplicación de metodologías activas incrementa el rendimiento académico de los alumnos.

La valoración de los profesores de la asignatura es muy positiva, pese a la alta carga de trabajo requerida, Nos ha permitido durante el presente curso escolar 2010-11 perfeccionarla a partir de las sugerencias propuestas por el alumnado, como por ejemplo reducir un poco la carga de trabajo fuera del aula.

La participación activa de los alumnos en clase nos ayuda a conocerlos mejor, seguir su desarrollo y establecer una comunicación más profunda. En la vida universitaria las interacciones entre los estudiantes son necesarias, producen afectos de todo tipo y el docente puede canalizar y coordinar estos fenómenos dinámicos a favor de un mejor resultado educativo, tanto en lo cognoscitivo, en lo actitudinal como en lo procedimental.

Como conclusión final podemos indicar que mediante la utilización de metodologías activas se ayuda a los estudiantes a desarrollar las competencias genéricas o transversales, especialmente las interpersonales, al mismo tiempo que se favorece el aprendizaje significativo.

Referencias

Alberici y Serreri (2005). Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias. Barcelona / Alertes.

Aronson, E. y Patnoel, S. (1997). The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the Classroom. 2th ed. United Status / Longman.

Asopa, B. y Beye, G. (2001). Appendix 2: The case method. Disponible en <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm> (consultado en Octubre enero de 2010]

De Miguel, M. (coord.) (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior”, Madrid / Alianza Editorial, S.A., pp. 163-166.

Hernández Pina, F.; Martínez, Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje competencias y rendimiento en educación superior. Madrid / La Muralla

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning. 5th ed. Boston / Allyn and Bacon.

López, F. (2005) Metodologías participativas en la enseñanza universitaria, Madrid / Narcea.

Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona / PPU.

Slavin, R.E.(1996). Cooperative Learning. 2th ed. Boston / Allyn & Bacon.