



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació
universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi



JORNADAS
DE REDES DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA **XIII**

Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación
universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio

ISBN: 978-84-606-8636-1

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-606-8636-1

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Publicación: Julio 2015

Percepción de competencias adquiridas y aprendizaje: El trabajo grupal en el curso de adaptación (GADE)

C. Rodríguez Sánchez; J.F.Parra Azor

Departamento de Estudios Económicos y Financieros

Universidad Miguel Hernández de Elche

RESUMEN (ABSTRACT)

El presente estudio analiza la implementación del trabajo grupal como método de evaluación en la asignatura de investigación de mercados (curso adaptación al grado en ADE, UMH). se recogió información de 38 alumnos mediante una encuesta auto-administrada online, midiendo la actitud hacia el trabajo en grupo (ACT), la percepción de seis competencias adquiridas (PCA), el aprendizaje auto-percibido (AP), la opinión respecto al trabajo grupal (cualitativa) y variables sociodemográficas. Los alumnos perciben que el trabajo les ha permitido adquirir, principalmente, las competencias de toma de decisiones (TM) y de habilidades interpersonales. Respecto a PCA, la situación laboral se asocia con la adquisición de TM, mientras que la edad y el sexo no son relevantes. Asimismo, la ACT está asociada positivamente con las competencias de TM, adaptabilidad y comunicación. También se observa relación positiva entre PCA y AP. De la información cualitativa destaca el predominio de comentarios negativos, principalmente en relación a la interacción entre compañeros. Otro factor negativo se debe a aspectos propios del diseño de la tarea por parte del docente (complejidad o falta de claridad en las instrucciones facilitadas). Las opiniones positivas se basan en la contribución del trabajo en grupo a la experiencia de aprendizaje del alumno.

Palabras clave: trabajo grupal, competencias, aprendizaje auto-percibido, curso adaptación, GADE.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema/cuestión.

El trabajo en grupo se ha convertido en una práctica habitual en las aulas universitarias a raíz de la implantación del EEES siendo una competencia cada vez más demandada en el mercado laboral. Según un reciente estudio, la comunicación, la autonomía y el trabajo en equipo son por este orden las competencias más valoradas en los trabajadores y el 80% de las empresas señalan el trabajo en equipo como la tercera competencia más importante en un trabajador (Openmet Group, 2014).

En el presente estudio analizamos una experiencia de aprendizaje cooperativo basado en el trabajo en grupo con alumnos de la asignatura de investigación de mercados del Grado en Administración y Dirección de Empresas. En primer lugar se realiza una breve revisión de la literatura sobre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias por parte de los alumnos. A continuación, se detalla la metodología utilizada y se analizan los resultados obtenidos. Por último, extraemos unas conclusiones sobre los efectos encontrados como consecuencia del uso del trabajo en grupo.

1.2 Revisión de la literatura.

1.2.1 Trabajo cooperativo

La capacidad de trabajo en equipo es una de las competencias generales que están incluidas en las directrices del EEES y hoy día forma parte de los planes de estudio tanto en el ámbito universitario como en el pre-universitario. El trabajo en grupo se enmarca dentro de las estrategias de aprendizaje cooperativo que persiguen la construcción del conocimiento a partir de la interacción entre los integrantes de un grupo, de forma que los alumnos cooperan realizando actividades en equipo y son responsables no sólo del aprendizaje propio sino también del de sus compañeros (Johnson y Johnson, 1993). El aprendizaje cooperativo debe entenderse como un complemento (y no como una alternativa) al trabajo individual, que contribuye al desarrollo global del alumno.

Según Johnson y Johnson (1986), el aprendizaje cooperativo se caracteriza por los siguientes elementos:

Interdependencia positiva: el esfuerzo individual repercute en beneficio o detrimento de todos y constituye el fundamento que motiva la cooperación al proporcionar un objetivo común para todos los integrantes del grupo. Así, los objetivos para el grupo deben formularse

de forma que los alumnos no se preocupen sólo por su esfuerzo sino también por el rendimiento de los compañeros (Johnson y Johnson, 1987).

Responsabilidad individual: cada individuo es responsable de sus aportaciones para lograr los objetivos del grupo.

Fomento de la interacción: la existencia de unos objetivos comunes lleva a que los integrantes del grupo se ayuden, motiven y compartan recursos e información.

Actitudes y habilidades grupales: Johnson y Johnson (1994) destacan que el aprendizaje cooperativo requiere de una serie de habilidades sociales (confianza, comunicación, etc.), que necesitan ser aprendidas y son necesarias para una colaboración de alta calidad.

Evaluación grupal: los integrantes del equipo deben valorar cómo sus acciones contribuyen al logro de los objetivos del grupo y decidir si es necesario o no introducir cambios en sus pautas de comportamiento. En este sentido, Kelley y Thibaut (1969) señalan que en los sistemas cooperativos las recompensas que obtienen los individuos han de ser proporcionales a la calidad del trabajo en grupo.

Por su parte, Slavin (1992) afirma que las técnicas de aprendizaje cooperativo poseen tres elementos básicos: (1) la recompensa del grupo, que sirve para expresar un reconocimiento público de los resultados obtenidos; (2) la responsabilidad individual. El nivel de aprendizaje individual determina el éxito de los objetivos grupales, lo cual implica que los integrantes del equipo deben ayudarse y autorregular su aprendizaje de forma que cada miembro esté preparado para cumplir con sus tareas y responsabilidades; (3) La misma oportunidad de éxito. El sistema cooperativo permite que todos los integrantes puedan tener posibilidades de éxito.

En cuanto a los beneficios asociados al aprendizaje cooperativo, la adopción de un enfoque cooperativo frente a otro basado en la competición y la individualidad produce un mayor rendimiento y productividad de los estudiantes, independientemente del ámbito del contenido estudiado (matemáticas, psicología, ciencias sociales...) y del nivel educativo (básico, secundaria, universitario).

Según León del Barco y Latas Pérez (2007), el aprendizaje cooperativo genera importantes consecuencias positivas tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el punto de vista pedagógico. A nivel cognitivo, las técnicas de aprendizaje cooperativo contribuyen al desarrollo de estrategias de procesamiento de la información, fomentan el

pensamiento crítico y constructivo y favorecen las competencias de comunicación y expresión del alumno. Por otra parte, también lleva asociados importantes beneficios pedagógicos en aspectos tales como la motivación y la autoestima del alumno, las actitudes hacia la asignatura y el nivel de participación, el apoyo social y la cohesión grupal.

En el ámbito de la enseñanza universitaria, Brown y Atkins (1988) señalan tres objetivos primordiales en el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo:

En primer lugar, estas técnicas persiguen desarrollar las estrategias de comunicación de los alumnos que, como hemos comentado anteriormente, es una de las competencias más demandadas en el mercado laboral. Además, el trabajo cooperativo requiere el diálogo y el debate entre los integrantes del equipo, lo cual redundará positivamente en la adquisición del lenguaje técnico de la materia estudiada.

En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo persigue desarrollar en el alumno competencias de pensamiento superior tales como la capacidad de análisis y síntesis, el razonamiento lógico, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Por último, también se persiguen objetivos de crecimiento personal. La interacción con el grupo contribuye a que el alumno se conozca mejor a sí mismo y a los demás, lo cual se traduce en una mayor madurez personal.

En cuanto a las técnicas de aprendizaje cooperativo, existen diversas metodologías de trabajo en grupo entre las que destacan las siguientes:

Técnica del “puzzle” de Aronson et al. (1978): esta técnica potencia la interdependencia de los alumnos, ya que el profesor fracciona los contenidos a estudiar en distintas partes y cada una de estas partes es asignada a un alumno, como si fuesen piezas de un rompecabezas. De esta forma, cada alumno es “especialista” en una parte del conocimiento. A continuación, se reúnen “grupos de expertos”, constituidos con los alumnos a los que se les ha asignado la misma “pieza del puzzle”, de forma que puedan compartir la información. Por último, los alumnos regresan a sus equipos con objeto de trabajar conjuntamente las distintas partes y aprender la información aportada por el resto de integrantes del grupo de trabajo.

Grupo de investigación” de Sharan (1980): los alumnos eligen subtemas de la materia. A continuación, estos se dividen en tareas individuales dentro de cada equipo. Finalmente, los alumnos investigan los subtemas conjuntamente y presentan los resultados al resto de la clase. Esta técnica potencia la motivación intrínseca del alumno y el interés por la búsqueda del

conocimiento, debido a que surgen interrogantes y problemas que son discutidos en el seno del grupo.

Student Team Learning: se trata de un conjunto de métodos en los que cobran especial relevancia los objetivos grupales. Por ejemplo, a través de una competición entre los miembros de distintos equipos como si de un torneo se tratase (Método de equipos-juego-torneo de De Vries y Edwards (1973)).

Learning Together: el profesor, tras enseñar una lección en clase, organiza a los alumnos en grupos de 4 o 5 miembros para que dominen el tema presentado ayudándose mutuamente en su aprendizaje (Johnson et al., 1999). Se trata de un método que potencia la cooperación entre los alumnos ya que la recompensa es grupal, pero tiene el inconveniente de que se desconoce la contribución de cada integrante al grupo.

1.2.2 Adquisición de competencias:

La formación por competencias se ha transformado, en términos de diseño y desarrollo curricular, en el eje del cambio educativo (García-San Pedro, 2009). Así, el concepto de competencia tiene un lugar muy destacado dentro del modelo educativo universitario actual. Aunque existen diversas definiciones del término competencia según la perspectiva de análisis, se puede definir de forma general como el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una función (Le Boterf, 2002). Asimismo, se habla de cuatro niveles de competencias: 1) competencias básicas o instrumentales; 2) competencias genéricas, transversales, intermedias, generativas o generales; 3) competencias específicas, técnicas o especializadas y 4) met-competencias. En este trabajo se van a analizar la percepción de adquisición de competencias transversales por parte del alumno mediante el trabajo cooperativo, es decir, aquellas capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales (García-San Pedro, 2009).

En este sentido, debido a que el éxito de cada estudiante depende de que el conjunto de sus compañeros hayan alcanzado las metas fijadas, el trabajo cooperativo promueve un sentimiento de pertenencia a un grupo. Así, los incentivos son grupales, no individuales, y la consecución de las metas del grupo requiere el desarrollo de competencias muy importantes para el futuro de los egresados en su desempeño profesional (Sancho-Saiz et al., 2012). Según algunos autores (e.g. Morgan, Salas, y Glickman, 1993; O'Neil, Chung, y Brown 1997) las competencias que se pueden adquirir mediante el trabajo en grupo incluyen competencias

como la capacidad de trabajar en equipo, interactuando y colaborando con los demás con éxito, resolver eficazmente los problemas, y la comunicación dentro de un grupo. Aunque existen diversas formas de evaluar y medir la adquisición de competencias de los estudiantes mediante el trabajo cooperativo, en este trabajo se ha utilizado el cuestionario de competencias de trabajo en equipo "Teamwork Skills Questionnaire" (O'Neil et al., 1997) que se utiliza en distintos centros educativos y de investigación de prestigio como el UCLA's National Center for Research on Evaluations (CRSST). Este modelo de evaluación se adaptó a partir de varias fuentes (e.g. Morgan et al, 1993; Salas et al., 1998; Burke, et al, 1993; O'Neil, Baker, y Kazlauskas, 1992) y consta de seis competencias genéricas que pueden ser adquiridas gracias al trabajo en equipo (procesos de equipo) y la percepción del alumno de la adquisición de cada una de ellas. Estas competencias pueden influir en la eficacia de un miembro individual como parte de un equipo. A continuación se presenta un breve análisis de cada una de ellas:

1. *Coordinación*: según la definición de O'Neil et al. (1997) es el proceso por el cual un equipo utiliza recursos y actividades para garantizar que las tareas están integradas, sincronizadas, y completadas en el tiempo establecido. Por lo tanto, se trata del conjunto de actividades de organización que realiza el equipo para completar una tarea a tiempo (Brungardt, 2009). Esta coordinación debe involucrar a los miembros del equipo a utilizar modelos mentales compartidos para conseguir la meta por lo que la armonía interpersonal es un factor crítico en este tipo de trabajo. Estos modelos compartidos consiguen que todos los miembros del equipo tengan una comprensión común de quién es responsable de qué tarea lo que conlleva a una mayor eficiencia para anticipar lo que necesita cada uno del otro (Cannon-Bowers, Salas, y Converse, 1993).

2. *Toma de decisiones*: se define como la "capacidad de integración de la información, utilizar juicios lógicos, identificar posibles alternativas, seleccionar la mejor solución, y evaluar las consecuencias" (O'Neil et al., 1997, p. 414). Cannon-Bowers et al. (1993) encontraron que los modelos mentales compartidos entre los miembros del equipo son ventajosos para la toma de decisiones. Así, la capacidad de ver con un prisma grupal tiene un impacto positivo a largo plazo sobre los resultados del equipo al permitir que los miembros puedan coordinar más estrechamente las acciones y adaptar su comportamiento a las demandas de la tarea (Cannon-Bowers, 1993).

3. *Liderazgo*: se define como la capacidad para coordinar y supervisar las actividades de los miembros del equipo, evaluar el desempeño del equipo, asignar tareas, planificar y organizar, y establecer un ambiente positivo para la interacción del equipo (O'Neil et al., 1997). En general, se trata de proporcionar los recursos necesarios para conseguir una orientación hacia el trabajo cooperativo por lo que es fundamental para el buen funcionamiento de un equipo. El comportamiento de liderazgo debe incluir el desarrollo de una visión hacia la consecución de una meta, la alineación correcta de las personas, y la capacidad de motivar e inspirar a otros. Todas estas actividades pueden producir cambios útiles e innovadoras en todo la realización de la tarea (Crawford, Brungardt y Maughan, 2000).

4. *Habilidad interpersonal*: es la capacidad de mejorar la calidad de la interacción y el conflicto entre los miembros del equipo a través del uso de conductas cooperativas (O'Neil et al., 1997). Como indican estos últimos autores reforzar positivamente las conductas del equipo influye en la efectividad del trabajo en campo. Así, este tipo de comportamiento fomenta la creencia de que cada miembro del equipo es fundamental para el éxito general del equipo. En este sentido, muchas empresas han identificado las habilidades interpersonales como una competencia básica que potencia la eficacia del trabajo en equipo (Page y Donelan, 2003).

5. *Adaptabilidad*: se define como la capacidad de monitorizar la fuente y la naturaleza de los problemas a través de un conocimiento de las actividades del equipo y los factores que influyen en la tarea (O'Neil et al., 1997). De esta forma y según estos autores, un elemento importante de la adaptación es la capacidad de detectar y corregir problemas. En la literatura, esto se conoce comúnmente como resolución de problemas.

6. *Comunicación*: la comunicación se define como el intercambio claro y preciso de la información entre dos o más miembros del equipo y por la capacidad para aclarar o acusar recibo de la información (O'Neil et al., 1997). La comunicación efectiva probablemente sea la capacidad más importante del trabajo en equipo. Para conseguir esta efectividad la información debe ser concisa y precisa para que sea entendida correctamente por todos los miembros del equipo y no sea una fuente de conflictos (Brungardt, 2009). Asimismo, una comunicación eficaz es necesaria para que todos los miembros sepan qué hacer en cada momento y cómo hacerlo. Como comunicación efectiva, integra las expectativas, acciones,

respuestas y comportamientos de retroalimentación de los miembros del equipo (O'Neil et al., 1997).

1.3 Propósito

Teniendo en cuenta todo lo anterior, este trabajo tiene como objetivo analizar la percepción de los alumnos del curso de adaptación del Grado de A.D.E en la adquisición de seis competencias transversales (coordinación, toma de decisiones, liderazgo, habilidad interpersonal, y comunicación). Además, se analiza si ciertas características sociodemográficas tales como la edad, sexo y situación laboral así como la actitud global hacia la asignatura están relacionadas con la adquisición de estas competencias. Asimismo, se analiza si la percepción de la adquisición de estas competencias se relaciona con el aprendizaje percibido de la asignatura en general. Finalmente, se analiza la opinión de los alumnos (pregunta abierta) sobre su experiencia en la realización de este trabajo en grupo de la asignatura.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El contexto de aplicación de la tarea grupal fue el de la asignatura de investigación de mercados del Curso de Adaptación al Grado en Administración y Dirección de Empresas. Se trata de un grupo de alumnos de composición muy heterogénea en cuanto a edades y situación laboral, ya que este curso está pensado para que los antiguos diplomados en Ciencias Empresariales obtengan el Grado en Administración y Dirección de Empresas.

Se diseñó un trabajo grupal a partir de elementos propios de las técnicas de aprendizaje cooperativo del grupo de investigación y *learning together*, comentadas anteriormente. Los equipos los formó el profesor y estaban integrados por 4 alumnos. A cada grupo se le asignó una situación o caso a investigar con una breve descripción de sus características principales. La práctica grupal pretende que los alumnos apliquen los contenidos teóricos estudiados en la asignatura a un caso concreto de investigación. Asimismo, a los alumnos se les facilitó unas instrucciones y consejos para la realización de la práctica. La recompensa del trabajo es grupal, evaluándose a partir del informe elaborado por cada grupo con una estructura de contenidos previamente fijada por el profesor. En este sentido, la práctica premia el compromiso de todos los integrantes de un grupo en cooperar

para la consecución de un objetivo común. Por último, el profesor tuteló los progresos de cada grupo a lo largo del período de realización del trabajo grupal a través de diversas tutorías.

2.2. Instrumentos y procedimientos

Se han utilizado escalas validadas previamente en la literatura para medir cada una de las variables analizadas en este trabajo. Estas son:

- Percepción de competencias adquiridas: se ha utilizado y adaptado el cuestionario “Teamwork Skills Questionnaire” (O’Neil et al., 1997) que mide la percepción de la adquisición de seis competencias transversales (coordinación, toma de decisiones, liderazgo, habilidad interpersonal, y comunicación) que debe tener una persona para ser eficaz en un equipo de trabajo. Se trata de una escala Likert con un rango de 1 a 5 (1=Muy en desacuerdo; 5= Muy de acuerdo) (ver Anexo, 1).

- La Actitud global hacia la asignatura se midió con una escala de diferencial semántico de 7 puntos con 5 adjetivos seleccionados de la escala de actitudes de Ajzen y Fishbein (1980).

- El Aprendizaje auto percibido se midió con una escala Likert de 5 puntos que se corresponde con la dimensión de aprendizaje/valor de la escala multidimensional *Students’ Evaluations of Teaching Effectiveness* (Mars, 1987).

- Variables sociodemográficas: se ha analizado el sexo, la edad y la situación laboral. Esta última variable es importante para contextualizar este estudio ya que la mayor parte de alumnos del curso de adaptación compaginan sus estudios con el trabajo profesional por lo que creemos puede ser un factor importante a la hora de percibir las competencias del trabajo en grupo. Para medir el sexo se ha utilizado una escala nominal dicotómica (1. Hombre; 2. Mujer) y la edad se ha medido mediante una escala de razón. Sin embargo, para el posterior análisis de esta variable se ha recodificado en intervalos: 1) 20-25 años; 2) 26-35 años y 3) 36-50. Para medir la situación laboral se ha utilizado una escala nominal con tres opciones de respuesta (1.Trabajo a tiempo completo; 2.Trabajo a tiempo parcial y 3.No trabajo)

Finalmente, el procedimiento para recoger los datos ha sido mediante una encuesta web utilizando el formulario Google Docs. El trabajo de campo se realizó en el mes de Enero de 2015 antes de ser evaluados los alumnos de esta práctica y de la evaluación final de la asignatura. El perfil final de la muestra se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Descriptivos de las variables analizadas

Variable	Nº total	Porcentaje
Sexo:		
Hombre	21	55,3%
Mujer	17	44,7%
Edad:		
20-25	11	28,9%
26-35	16	42,1%
36-50	11	28,9%
Situación laboral:		
Trabajo a tiempo completo	9	23,7%
Trabajo a tiempo parcial	8	21,1%
No trabajo	21	55,3%

3. RESULTADOS

Respecto al análisis cuantitativo, como se puede observar en la Tabla 2 las competencias que más han adquirido los alumnos según su percepción han sido la de toma de decisiones (4,26) y las habilidades interpersonales (4,24), en cambio la coordinación y la adaptabilidad parecen ser competencias menos adquiridas (3,76 y 3,80 respectivamente). Sin embargo, todos los valores son bastante elevados por lo que, en general, los alumnos han percibido que han adquirido en gran nivel cada una de las competencias analizadas en este trabajo. Asimismo, el aprendizaje percibido de la asignatura es tiende a ser medio-alto (3,31) y la actitud hacia la asignatura es bastante neutral (4,55 en una escala de 1-7).

Tabla 2. Descriptivos de las variables analizadas

Variable	Media	Desviación típica
Coordinación (CO)	3,76	0,76
Toma de decisiones (TD)	4,26	0,58
Liderazgo (LID)	3,67	0,74
Habilidades interpersonales (HI)	4,24	0,70
Adaptabilidad (AD)	3,80	0,64
Comunicación (COM)	4,03	0,59
Actitud asignatura (ACT)	4,55	1,20
Aprendizaje percibido (AP)	3,31	0,85

Respecto a la relación de las variables analizadas en este trabajo, en primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis ANOVA (ver Tabla 3) para conocer si existen diferencias en la percepción de la adquisición de cada una de las competencias según las distintas variables sociodemográficas analizadas (edad y situación laboral) y un análisis t de igualdad de medias para la variable sexo.

Asimismo, para conocer si existe una relación entre la actitud hacia la asignatura y la percepción de la adquisición de cada una de las competencias se ha llevado a cabo un análisis

de correlación de Pearson (ver Tabla 4). Finalmente, la relación entre las distintas competencias y el aprendizaje percibido de la asignatura se ha calculado también utilizando esta última técnica estadística (ver Tabla 4).

Tabla 3. Relación variables sociodemográficas-competencias

Estadístico	CO	TD	LID	HI	AD	COM
Sexo (t)	1,61	1,0	0,04	1,16	0,11	0,08
<i>Sig.</i>	0,12	0,32	0,97	0,25	0,91	0,94
Edad (F)	0,35	1,01	0,33	0,18	0,25	1,46
<i>Sig.</i>	0,71	0,37	0,72	0,83	0,78	0,25
Situación laboral (F)	1,92	2,74*	0,88	0,44	1,55	1,68
<i>Sig.</i>	0,16	0,08	0,43	0,65	0,23	0,20

*** p<0,01; **p<0,05; *p<0,10

Tabla 4. Relación actitud y aprendizaje percibido-competencias

Estadístico	CO	TD	LID	HI	AD	COM
ACT (Correl. Pearson)	0,20	0,24*	0,14	0,21*	0,31**	0,28**
<i>Sig.</i>	0,11	0,07	0,20	0,10	0,03	0,05
AP (Correl. Pearson)	0,35**	0,47***	0,37***	0,34**	0,55***	0,37***
<i>Sig.</i>	0,02	0,00	0,01	0,02	0,00	0,01

*** p<0,01; **p<0,05; *p<0,10

Como se puede observar en la Tabla 3, no existen diferencias significativas en la percepción de adquisición de las competencias analizadas por sexo ni por edad (20-25 años; 26-35 años y 36-50 años). En el caso de la situación laboral, sólo existen diferencias significativas entre los diferentes grupos para la competencia de toma de decisiones. Finalmente, como se puede observar en la Tabla 4 la actitud hacia la asignatura está relacionada con la percepción de adquisición de la mayor parte de competencias menos para el caso de la coordinación y el liderazgo. En cambio, todas las competencias percibidas están altamente correlacionadas con el aprendizaje percibido de la asignatura en general.

Finalmente, respecto al análisis cualitativo, se procedió a clasificar los comentarios realizados por los alumnos utilizando los siguientes criterios: (1) naturaleza positiva, neutral o negativa, en función del signo de las opiniones expresadas por los alumnos; (2) naturaleza del comentario, en función de que se refiriese a aspectos relacionados con la dinámica de trabajo con el resto de miembros del equipo, aspectos relativos al diseño del trabajo grupal o a la experiencia de aprendizaje. Según este tratamiento, encontramos que la mayoría de opiniones se centran en cómo ha sido su experiencia de trabajo en equipo con el resto de compañeros. En muchos casos, los alumnos expresan una opinión negativa, siendo la causa de insatisfacción más frecuente los problemas surgidos en la dinámica de interacción en el seno

del grupo tales como la falta de compromiso por parte de algunos miembros, la dificultad para trabajar en equipo o la incapacidad de los compañeros para desempeñar las tareas asignadas. Otro factor negativo se refiere a problemas de comprensión de las tareas asignadas al grupo por parte del docente. Por último, los comentarios positivos resaltan la contribución del trabajo en grupo para lograr los objetivos de aprendizaje de la asignatura así como también los beneficios percibidos en términos de motivación y superación personal.

4. CONCLUSIONES

El trabajo cooperativo es una estrategia pedagógica que se centra en desarrollar el trabajo en grupo para que sea éste y no cada estudiante por separado quien alcance los objetivos propuestos. Esto puede ayudar a que los estudiantes adquieran ciertas competencias, por ejemplo, de coordinación y resolución de problemas, de comunicación, etc., que le preparan mejor para el mercado laboral. Asimismo, aunque es una estrategia muy utilizada, tiene especial importancia cuando la asignatura se refiere al mundo de la investigación, ya que este tipo de trabajo casi siempre se realiza de forma cooperativa (Sarabia-Sánchez, 2012).

Este estudio se ha realizado en el Curso de Adaptación al Grado en Administración y Dirección de Empresas ya que se trata de un grupo de alumnos de composición muy heterogénea en cuanto a edades y situación laboral. Por un lado, estas características dispares respecto a las características de los alumnos de grado (más homogéneas en su composición) podían influir a la hora de la adquisición de competencias. Sin embargo, según nuestros datos empíricos no existen diferencias en la percepción de adquisición de competencias ni por edad, ni por sexo. Sólo para la competencia de toma de decisiones es mayor la percepción de haberla adquirido para el caso de los estudiantes que trabajan. Esto puede deberse a que esta competencia está muy relacionada con el mundo laboral (Baker et al., 2005). Por lo tanto, es posible que estos estudiantes suelen tomar decisiones en su trabajo y perciban que la han adquirido en mayor medida durante la realización de la práctica de la asignatura. Asimismo, el trabajo en grupo ha servido para que los alumnos adquieran la mayor parte de competencias analizadas. Así, la percepción de adquisición de competencias, en general, ha sido elevada sobre todo para las competencias de toma de decisiones y habilidades interpersonales. Por otro lado, existe una relación elevada entre los constructos analizados en este trabajo y la percepción de adquisición de competencias. En este sentido, la actitud hacia la asignatura se relaciona positivamente con la adquisición de la mayor parte de competencias, excepto para la

coordinación y el liderazgo. Asimismo, la relación entre la percepción de adquisición de competencias y el aprendizaje cooperativo es muy significativa y positiva. Esto pone de manifiesto que la percepción de adquirir estas competencias mediante el trabajo en grupo aumenta la percepción del aprendizaje de la asignatura.

Finalmente, respecto a las opiniones de los alumnos de su experiencia con el trabajo en grupo nos encontramos con un gran número de opiniones negativas, principalmente en la relación con el resto de compañeros del equipo. Así, la mayor parte de alumnos expresan una opinión negativa debido a los problemas surgidos en la dinámica de interacción en el seno del grupo. Esto se puede deber principalmente a las características del grupo. Por un lado, en el curso de adaptación los estudiantes se conocen poco entre ellos (sólo tienen clase los viernes y sábados) por lo que existe una baja pertenencia al grupo. Por otro lado, los individuos del grupo son muy diferentes entre sí, tanto en edad y procedencia, como en la motivación por cursar la asignatura. Todo esto puede generar ciertas barreras para trabajar en grupo que pueden ser interesantes para analizar en futuras investigaciones. Asimismo, también expresan los problemas de comprensión de las tareas asignadas al grupo por parte del docente. Por último, los comentarios positivos resaltan la contribución del trabajo en grupo para lograr los objetivos de aprendizaje de la asignatura así como también los beneficios percibidos en términos de motivación y superación personal.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- Ahzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: NJ. Prentice Hall.
- Baker, D.P., et al., (2005). The all Teamwork Framework, in International Adult Literacy Survey. En T.S. Murray, Y. Clermont y M. Binkley Measuring (Ed.), *Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment* (pp. 229-272). Ottawa: Minister of Industry.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Methue & Ltd.

- Brungardt, C. J. (2009). *College graduates' perceptions of their use of teamwork skills: Soft skill development in fort hays state university leadership education*. Doctoral dissertation, Kansas State University.
- Burke, C.S., Volpe, C., Cannon-Bowers, J.A. & Salas, E. (1993, March). So what is teamwork anyway? A synthesis of the team process literature. Paper presented at the 39th annual meeting of the Southeastern Psychological Association, Atlanta, GA.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E. & Converse, S. A. (1993). Shared mental models in expert team decision making. En N.J. Castellan (Ed.), *Individual and group decision making: Current issues* (pp. 201-203). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crawford, C., Brungardt, C. & Maughan, M. (2000). *Understanding Leadership*. Longmont, CO: Rocky Mountain Press.
- Devries, D. & Edwards, K. (1973). Learning games and student teams: Their effect on classroom process. *American Educational Research Journal*, 10, pp. 307-318
- García-San Pedro (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista alternativas, Cuadernos de Trabajo Social*, 6, pp. 11-28.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1986). Action Research: Cooperative Learning in the Science Classroom. *Journal of Science and Children*, 24, pp. 31–32.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1987). *Learning together and alone*. New Jersey: Prentice Hall: Englewood Cliffs
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1993). Cooperative learning: Where we have been, where we are going. *Cooperative Learning and College Teaching*, 3, pp. 6–9
- Johnson, R.T., & Johnson, D.W. (1994). An overview of cooperative learning, En J., Thousand, A., Villa, & A., Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning* (p.2). Baltimore, Maryland, USA: Brookes Publishing.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W. & Holubec Edythe J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.
- Kelley, H. H. & Thibaut, J. W. (1969). Group problem solving. En G. Linzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 41-101). Reading Addison-Wesley.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Gestion 2002. Training Club–PISE.

- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea, *Revista de Psicodidáctica*, 12, pp. 269-278.
- Marsh, H.W. (1987). Student Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research, *International Journal of Educational Research*, 11(3), pp. 253-388.
- O'Neil, H.F., Baker, E. & Kaslauskas, E.J. (1992). Assessment of team performance. En R.W. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams: Their training and performance* (pp. 153-175). Norwood, NJ: Ablex.
- O'Neil, H.F., Chung, K.W. & Brown, R.S. (1997). Review of workforce readiness theoretical frameworks. En H.F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Workforce Readiness: Competencies and assessment* (pp. 411-413). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Neil, H.F., Jr., Lee, C., Wang, S. & Mulkey, J. (1999). *Final report for analysis of teamwork skills questionnaire*. Sherman Oaks, CA: Advanced Design Information.
- Openmet Group (2014). La aptitud más valorada de un candidato es la comunicación, según el 90% de las empresas. Disponible en url: <http://goo.gl/iT9w5d> [consulta 16 de mayo de 2015].
- Page, D. & Donelan, J. (2003). Team-building tools for students. *Journal of Education for Business*, 78(3), pp. 125-128.
- Salas, E., Cannon-Bowers, J., Church-Payne, S., & Smith-Jenysch, K. (1998). En C. Cronin (Ed.), *Military psychology: An introduction* (pp. 71-87). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- Sancho-Saiz, J., Barandián, M. C., Apodaca, P., Lobato, C., San José, M. J. & Zubimendi, J. L. (2012). La formación de trabajo en equipo del alumnado universitario con el aprendizaje cooperativo. *Novena Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y Segunda Jornada Sobre Innovación Docente*, pp. 149-156.
- Sarabia-Sánchez, Francisco J. (2012). Aplicación del aprendizaje cooperativo en la asignatura "Investigación de mercados". En M. F. Serrano-Gisbert (coord.), *Aprendizaje cooperativo en contextos universitarios* (pp. 81-93). Murcia: Editum.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, pp. 241-271.

Slavin, R. E. (1992). When and why does Cooperative Learning increase achievement? Theoretical and empirical perspective. En R. Hertz-Lazarowitz & Miller (Eds.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, pp. 145-173. Nueva York: Cambridge University Press.