



**(C-230)**  
**EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**  
**UNA OPORTUNIDAD PARA INTRODUCIR EL**  
**APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA PRÁCTICA**  
**DOCENTE**

*Inocencia M<sup>a</sup> Martínez León*

*Isabel Olmedo Cifuentes*



**(C-230) EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA OPORTUNIDAD PARA INTRODUCIR EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA PRÁCTICA DOCENTE**

*Inocencia M<sup>a</sup> Martínez León e Isabel Olmedo Cifuentes*

**Afiliación Institucional:** Universidad Politécnica de Cartagena, Departamento de Economía de la Empresa.

**Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico:** (Poner x entre los [ ])

- Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.
- Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.
- Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.
- Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.
- Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.
- Evaluación de competencias.

**Resumen.**

Con el objetivo de mostrar que a la hora de introducir estrategias de enseñanza-aprendizaje en el marco de la EEES es de gran utilidad conocer la teoría del aprendizaje organizativo, que ya es aplicada exitosamente en el mundo empresarial, el presente trabajo analiza la implantación práctica de este enfoque en las titulaciones universitarias y, más concretamente en las aulas, las cuales se configuran como micro-organizaciones con sus diferentes elementos interrelacionados. Por ello, una de las actividades que se considera clave para reforzar y dinamizar el aprendizaje del alumnado universitario, así como mejorar sus competencias generales transversales, es la realización de prácticas en grupo. Dichas prácticas estimulan el trabajo cooperativo, el pensamiento creativo y, cuando es requerido, el desarrollo de una memoria explicativa y la exposición oral de los resultados de la práctica encomendada. De esta forma, se desarrolla un aprendizaje individual, que es el que cada estudiante desarrolla de forma personal e intransferible, un aprendizaje grupal, derivado de la actividad del grupo de trabajo, y, finalmente, un aprendizaje “organizativo”, pues todo el alumnado presente en el aula va a captar la misma información, que tras un proceso de aprendizaje, se convertirá en conocimiento específico de la titulación.

**Keywords:** aprendizaje grupal, aprendizaje individual, aprendizaje organizacional, trabajo en grupo.

**Abstract.**

In order to show that is helpful to know the organizational learning theory when implementing the teaching-learning strategies in the framework of the EAHE, because it is already successfully applied in the business world, this paper analyzes the practical implementation of this approach in university degrees and, more specifically in the classrooms, which are configured as micro-organizations with their various interrelated elements. Therefore, an activity that is

considered key to strengthen and streamline the university students' learning and also improves their general skills, is to carry out group practices. Such practices encourage cooperative work, creative thinking, and, when it is required, the development of an explanatory memory and the oral presentation of the results. Thus, individual learning takes place, which is that each student develops in a personal and nontransferable way; a group learning which derived from the working group activity; and finally an "organizational" learning, because all students present in the classroom will capture the same information, which after a process of learning, becomes specific knowledge of the degree.

## 1. Introducción.

En las últimas décadas, el aprendizaje en las organizaciones ha sido uno de los temas más estudiados y analizados en el ámbito empresarial. El proceso de generación de conocimiento y cómo puede ser transmitido y almacenado se considera fundamental para la supervivencia de las empresas. Un tipo de organización que se presenta como máxima representante en la generación de conocimiento son las universidades, sobre todo a través de las distintas titulaciones que ofrecen. Por ello, y ante el cambio de orientación que ha supuesto la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que pone su énfasis en el aprendizaje del alumnado, parece adecuado indagar en la creación del conocimiento para elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas y productivas.

Año tras año, se imparten un conjunto de asignaturas en las distintas titulaciones universitarias, configurándose grupos de clase para cada curso que constituyen micro-organizaciones, pues tienen el objetivo de desarrollar una serie de competencias asignadas a la materia impartida, el alumnado constituye los recursos humanos, el profesorado comienza siendo el líder para terminar siendo un asesor (Espinosa *et al.*, 2006), y la universidad pone una serie de medios y recursos a disposición del profesorado y alumnado para lograr el objetivo marcado. Esta actividad se desarrolla dentro de un entorno de trabajo: el aula, aunque sin dejar de lado otro tipo de entornos virtuales de aprendizaje que puedan mejorar la interacción entre los distintos "actores" de este proceso. Por tanto, el aula se constituye como una micro-organización durante un tiempo definido, dentro de la cual se pueden crear grupos de trabajo para la implantación de una estrategia de enseñanza-aprendizaje como es el trabajo en equipo.

De esta forma, en el aula se desarrolla un aprendizaje individual, que es el que cada estudiante desarrolla de forma personal e intransferible; un aprendizaje grupal, derivado de la actividad del grupo de trabajo; y, finalmente, un aprendizaje "organizativo", pues todo el alumnado va a captar la misma información, estrategias de enseñanza-aprendizaje y pensamiento crítico en el momento de exponer los conceptos, y/o analizar y debatir los resultados y conclusiones obtenidas. De este modo, tras el proceso de aprendizaje, todo el conocimiento se convertirá en específico de la titulación y el aula.

Así, se plantea analizar cómo se genera el conocimiento, dando lugar al aprendizaje y cómo éste se produce en las asignaturas impartidas en la universidad, para analizar una estrategia de aprendizaje concreta como es el trabajo en grupo y que está directamente relacionada con la creación de conocimiento a nivel individual, grupal y organizativo, siendo las nuevas tecnologías un factor facilitador de estos procesos.

## 2. La Generación de Conocimiento y Proceso de Aprendizaje.

El conocimiento es el resultado del proceso de transformación de la información, conocido como aprendizaje. Su creación es sensible a múltiples factores, y se materializa e integra en los modelos mentales de los individuos.

Partiendo de esta definición, se pueden distinguir tres aspectos fundamentales: a) la creación de conocimiento se sustenta en la información, la cual procede, a su vez de los datos; b) para crear dicho conocimiento es necesario el

desarrollo de una serie de actividades, agrupadas en el proceso de aprendizaje; y c) como resultado de dicho aprendizaje se crean y desarrollan varios niveles de aprendizaje en el aula.

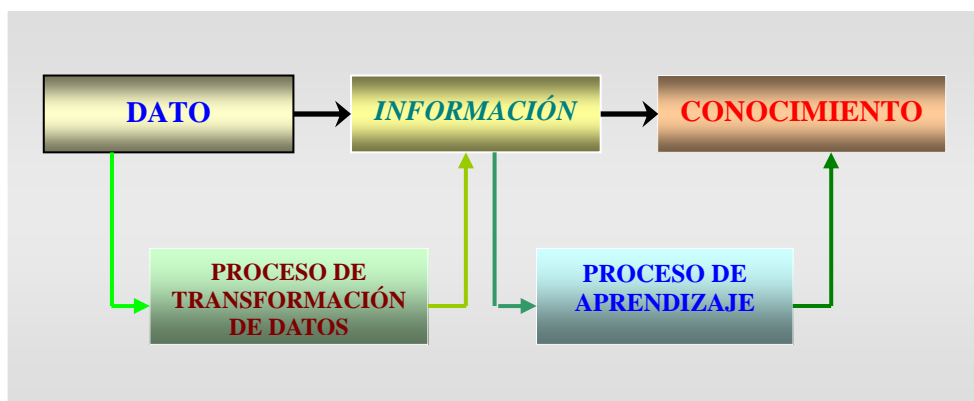
### 2.1. Dato, Información y Conocimiento

Un *dato* es un conjunto discreto de factores objetivos sobre un hecho real que refleja acontecimientos, actividades, operaciones y/o dibujos, presentados fuera de cualquier contexto, lo que permite apreciar las propiedades objetivas de las cosas (Pérez, 2000), y no suministra juicios ni bases para la acción. Estas características justifican la definición de este término, como “un conjunto de elementos, hechos y registros objetivos sobre una serie de sucesos y transacciones” (Bueno, Aragón y García, 2001).

Por su parte, la *información* es “un conjunto de datos estructurados, con significado para el sujeto en un momento concreto” (Bueno, Jericó y Salmador, 2000), que posee un valor añadido ya que hace visible lo que es invisible (Bueno, Aragón y García, 2001). Dicha estructuración se consigue cuando a los datos se les incorpora un significado y se presentan en un contexto (contextualización), a través del cálculo matemático y/o estadístico, así como mediante la corrección de los errores, la condensación, y su posible categorización (Bueno, Jericó y Salmador, 2000; Carrión, 2001). Así, toman significado los datos cuando el receptor los percibe, le transmiten un contenido desconocido y entonces actúa conscientemente en este sentido, de forma que incorpora la información a su mente y modifica su juicio o su comportamiento, creando conocimiento.

Dado todo lo anterior, podemos afirmar que el dato actúa como materia prima del proceso de aprendizaje, ya que carece de significado intrínseco; y necesita ser ordenado, agrupado, analizado e interpretado para convertirse en información, una vez que el receptor (en este caso el alumno/a) le haya aportado un significado concreto. Tal y como se aprecia en la Figura 1, la información se sitúa en el eslabón siguiente al dato, ya que tiene una esencia y un propósito, e incorpora elementos que intentan diferenciar la visión con la que una persona se enfrenta a éste (Martín y Casadesús, 1999).

**Figura 1. Relación Entre Datos, Información y Conocimiento**



Fuente: Martínez (2002).

Cuando el individuo reflexiona, interpreta y asimila la información en un marco de referencia o contexto, se transforma en conocimiento, el cual es, por tanto, el resultado de la combinación de información, contexto y experiencia. Concretamente, el *conocimiento* es un concepto más amplio, profundo y rico que la información (Figura 1). En la literatura se observa una clara vinculación entre el conocimiento y la información, de forma que el primero es el

resultado de la transformación de la segunda a través de un proceso de aprendizaje humano, en el cual el flujo de información es contextualizado e interpretado de forma subjetiva, combinado con la experiencia, reflexionado, de forma que permite crear una opinión exacta y justificada que se integra en la estructura mental del sujeto para evaluar e incorporar nuevas experiencias, ideas e información, y realizar adecuados procesos de toma de decisiones y acciones.

## 2.2. Proceso de Aprendizaje en el Aula.

El aprendizaje es el proceso que transforma la información en conocimiento. Las actividades que integran dicho proceso han llamado la atención de prestigiosos investigadores del ámbito del aprendizaje organizativo (Kolb, 1984; Kim, 1993; Day, 1994; Crossan *et al.*, 1999; Moreno *et al.*, 2000). Tras un análisis pormenorizado de sus aportaciones, en este apartado se propone un modelo que integra aquellas que a nuestro parecer son fundamentales para el correcto desarrollo de su proceso en el aula (Figura 2).

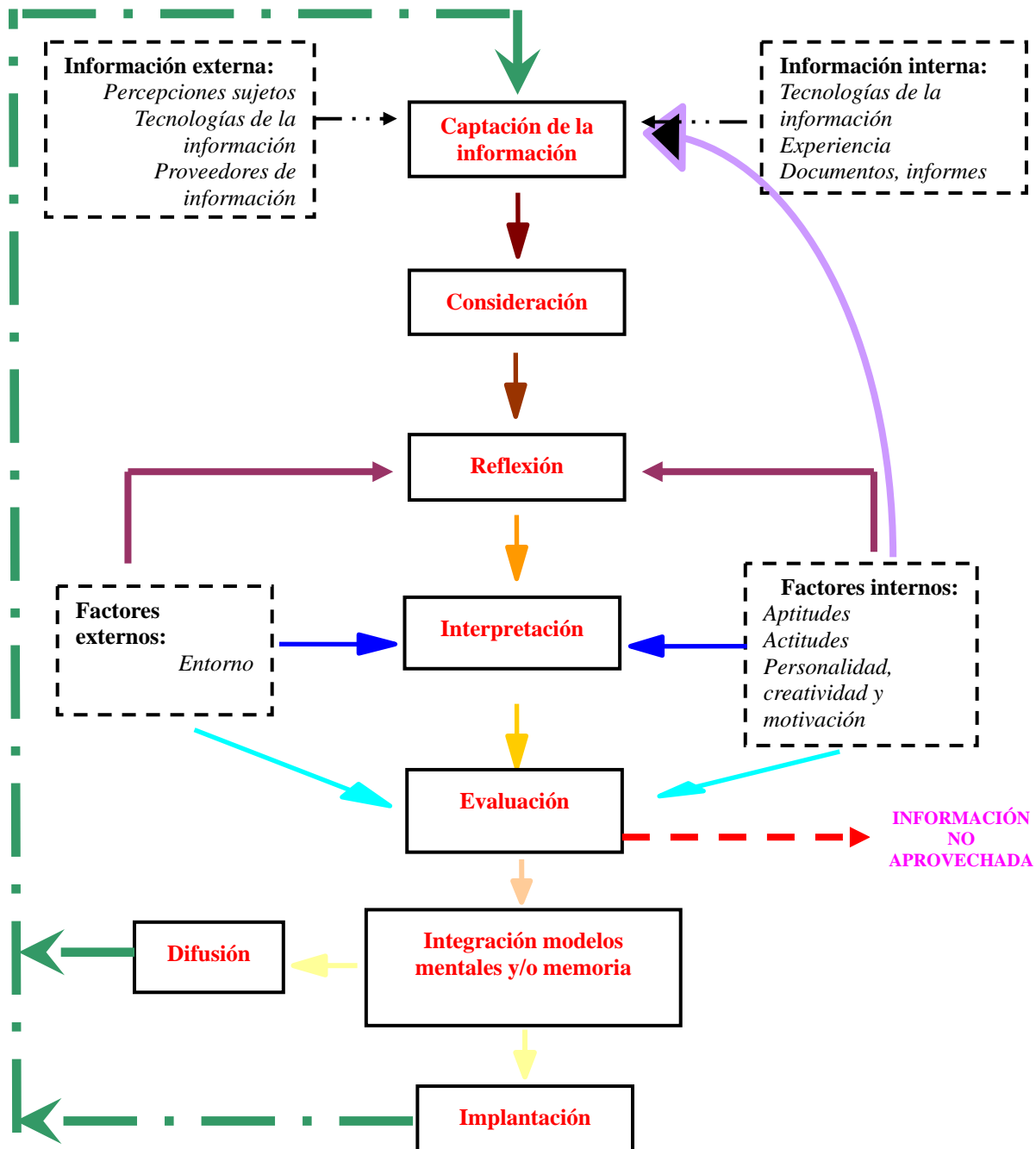
El proceso de aprendizaje comienza con la captación de la información por parte del alumnado. En esta primera etapa es muy importante la selección de los medios que realiza el profesorado para tal fin, ya que de ellos depende su calidad y fiabilidad y, por tanto, su uso futuro. La información externa en el aula procede de medios bibliográficos (libros, revistas, informes, manuales) y de soporte electrónico, tales como bases de datos, repositorios digitales, revistas electrónicas, libros electrónicos, redes sociales y links de noticias, entre otros. La información interna tiene su origen en el aula, a partir de manuales elaborados por el profesorado; documentos, informes o prácticas realizadas por el alumnado anteriormente; y la propia experiencia aportada por el alumnado y profesorado. Algunas de estas fuentes de información interna requieren de soporte electrónico, como *Sistemas Hipermedia Adaptativos* aplicados a la educación a distancia, entre los que destaca el aula virtual, donde se crean asignaturas, con todos los materiales (apuntes, material complementario, noticias de interés, links, entre otras) que permiten el desarrollo del proceso de aprendizaje, así como el trabajo del alumnado (prácticas, ejercicios, exámenes tipo test, foros), lo que favorece su evaluación continua y la mejora de la comunicación entre ellos y el profesorado. Por tanto, las tecnologías de la información permiten el almacenamiento, tratamiento y difusión de la información, independientemente de su procedencia (Day, 1999; Chen, *et al.*, 2000; Gottschalk, 2000; Stenmark 2000/2001; Croasdell, 2001).

La segunda actividad básica de este proceso es la consideración de la información por parte del alumnado. Consiste en incorporar la información a su mente, ya que posee un significado desconocido para el sujeto en ese momento concreto, y entonces actúa conscientemente en este sentido. Así, dicha información se incorpora al proceso de aprendizaje. De no producirse esta actividad, el proceso de aprendizaje se interrumpe.

La siguiente actividad es la reflexión, en la cual el sujeto analiza la nueva información, de contenido desconocido, que trata de relacionar con el conocimiento existente en sus modelos mentales, para procesarla y sintetizarla.

Dentro de la fase de interpretación, el alumno/a internaliza la nueva información ya reflexionada, y la examina según sus conocimientos y habilidades, así como sus valores y principios; es decir, según los modelos mentales almacenados (Senge, 1990; Huber, 1991). Esto permite la asignación de uno o más significados, y la formación de conocimiento, pues modificará su juicio o su comportamiento.

Figura 2. Actividades del Proceso de Aprendizaje



Fuente: Martínez (2002).

Así, una vez que el individuo lo ha hecho suyo, se pasa a la actividad de evaluación, donde valora su aportación e interés para la situación actual y futura. Tanto si la valoración es positiva como negativa se integra en los modelos mentales y/o memoria, donde estarán disponibles para su futuro uso y difusión mientras que la memoria los retenga y su propio criterio los considere adecuados. Sin embargo, la parte de la información que no se incluye en los modelos mentales, se desaprovecha y se pierde.

El conocimiento que se genera puede ser explícito –esto es, capaz de ser articulado, expresado y comunicado - y tácito – propio del sujeto y difícil de transferir a otros-; teniendo una doble consideración, positiva o de aceptación, lo que implica su utilización o difusión futura; y negativa o de rechazo, donde su empleo es meramente mental y en raras ocasiones se traslada a acciones.

Una vez que el sujeto tiene disponible el conocimiento, éste lo puede divulgar y/o utilizar o no, en el presente o en el futuro. En el primer caso, la difusión, implica su distribución a otros sujetos, promoviendo de esta forma el aprendizaje de nuevo conocimiento. Se puede realizar mediante instrumentos formales – apuntes, informes, documentos, resolución de ejercicios o prácticas, explicaciones o comentarios en clase y/o en el aula virtual-, e informales –compartiendo historias o anécdotas-. La importancia de esta actividad se justifica porque su mayor realización incrementa el volumen de información susceptible de ser captada en futuros procesos de aprendizaje.

En el caso de decidir su aplicación, se produce la implantación del mismo. La forma de identificar que el conocimiento realmente se está utilizando y cuales son sus efectos, se consigue analizando el cambio de conducta o mentalidad del sujeto, algo muy difícil y tedioso de medir. Tras esta última actividad, se reinicia el proceso de aprendizaje.

Del análisis de la Figura 2 se deduce que todas las actividades del proceso de aprendizaje forman un ciclo continuo y acumulativo, en el que el conocimiento generado en el proceso de aprendizaje puede servir de input o entrada (información) para un futuro proceso de aprendizaje de otro sujeto (individuo, grupo u organización).

### **2.3. Niveles de Aprendizaje en el Aula.**

El proceso de aprendizaje se desarrolla básicamente en tres niveles: el individuo, el grupo y la organización, entendiendo el aula como una micro-organización que se crea en cada asignatura de una titulación. Todos estos niveles están íntimamente relacionados, retroalimentando un proceso global, tal y como se refleja en la Figura 3.

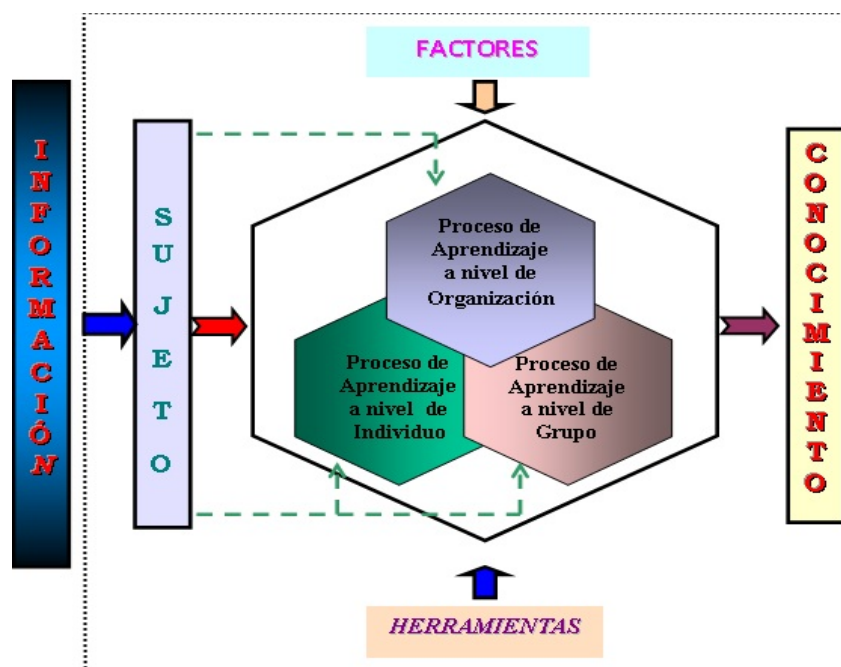
Su fuerte interrelación se justifica por varias razones:

- a) La actividad docente exige la intervención del profesorado y del alumnado, lo que a nivel individual les hace partícipes de todos los procesos de aprendizaje, incluido el que se desarrolla a nivel de aula.
- b) En el aula, como microorganización, se desarrollan procesos de aprendizaje propios que pueden ser fácilmente adquiridos e imitados por sus integrantes, individuos y grupos, como sujetos participantes en el proceso base.
- c) El profesorado comparte con el alumnado los conocimientos a impartir, para conseguir las competencias establecidas, a través de su aprendizaje. A su vez, los conocimientos que el alumnado tiene se trasladan al profesorado y al resto de sus compañeros a través del desempeño de su actividad (prácticas, ejercicios, preguntas al profesor, exposiciones de trabajos, etc).
- d) Los grupos de trabajo están integrados por el alumnado, por lo que sus actividades y conocimientos son adquiridos simultáneamente por sus integrantes, y trasladados, en ocasiones, al resto de alumnos/as.
- e) El individuo es el sujeto básico del aprendizaje, y las destrezas y conocimientos adquiridos en la asignatura podrá transmitirlos a otras personas o colectivos, tanto dentro del aula o de la propia universidad, como fuera, a través de su desempeño profesional o actividad personal.



Por todo ello, en el proceso de aprendizaje en el aula pueden participar simultáneamente: a) los tres sujetos: individuo (persona que pertenece al profesorado o alumnado), grupo y organización; b) dos de ellos: individuo- grupo, individuo- organización, grupo- organización; o c) cada uno por separado. Gráficamente, la situación a) se refleja en la zona solapa del proceso de aprendizaje que desarrolla cada sujeto del aprendizaje en la Figura 3. La opción b) se aprecia en los solapamientos parciales existentes entre dos de los niveles de aprendizaje desarrollados en el aula. Finalmente, la alternativa c) se aprecia en las zonas no solapadas de la Figura 3. Además, es importante advertir que cada uno de los niveles afecta al desarrollo de los demás, por sus actividades, resultados y factores intrínsecos, tal y como se justificará más adelante.

**Figura 3. Modelo de Aprendizaje en el Aula**



Fuente: Martínez (2002).

Tras las aclaraciones anteriores y definidos los tres niveles de aprendizaje en el aula que se aprecian en la Figura 3, es importante señalar que estos procesos de aprendizaje se ven afectados por numerosos factores y facilitados por varias herramientas, entre ellas, las actividades planteadas en grupo para la exposición y debate de los resultados y conclusiones obtenidos en el aula.

### **3. Aplicación del Proceso de Aprendizaje a las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje: El Trabajo en Grupo.**

Una forma de desarrollar los distintos niveles de aprendizaje en el aula es el planteamiento y utilización de la resolución de ejercicios y prácticas en grupo. Un grupo de trabajo se define como “un conjunto de dos o más individuos, con

capacidades complementarias, que están en mutua interdependencia durante un período de tiempo determinado, al objeto de intentar alcanzar así una o más metas, con las que se sienten comprometidos, interactuando y comunicándose entre sí de forma más o menos continua” (Katzbach y Smith, 1993).

A la hora de realizar cualquier tipo de actividad en grupo, se puede optimizar el aprendizaje de los contenidos y competencias de la asignatura mediante la aplicación de una metodología que podría ser:

- a) *La captación de información por parte del alumnado.* El profesor expone al alumnado las bases teóricas para afrontar con éxito la resolución de prácticas y problemas. Para ello, proporcionará información a través de manuales, apuntes y videos, reseñando las referencias bibliográficas necesarias para ampliar conocimientos en cada uno de los temas tratados. Si es posible utilizar Sistemas Hipermedia Adaptativos, además se incluirá un enlace a la biblioteca para la localización de dichos temas, así como de los artículos científicos de revistas que se encuentren accesibles en formato electrónico, artículos de interés en prensa especializada, e incluso otros links relacionados. Así, se expondrá el objetivo de la actividad que será la resolución de los ejercicios y prácticas, de diferente nivel de dificultad, de acuerdo a las competencias que se espera que alcancen.
- b) *La creación de los grupos de trabajo* integrados por el alumnado. Para su buen funcionamiento requieren de una cierta nivelación de fuerzas, tales como capacidad de aprendizaje y trabajo, participación, formación e interés, siendo el tamaño un elemento determinante.
- c) Una vez que los alumnos están configurados en grupos, y disponen del material docente y los ejercicios y prácticas a realizar, requieren *disponer del suficiente tiempo* para considerar, reflexionar, interpretar y evaluar su contenido, así como identificar claramente las cuestiones planteadas y los objetivos perseguidos. A partir de este momento, se produce simultáneamente el proceso de aprendizaje grupal e individual, creando e incrementando el conocimiento.
- d) *Elaboración de propuestas de resolución de ejercicios y prácticas.* Fundamentándose en los materiales docentes que el profesorado ha facilitado al alumnado, más otras búsquedas que pueden realizar en la bibliografía complementaria o en los enlaces relacionados con esa temática, se inicia el proceso de resolución; que fomenta la capacidad para combinar los conocimientos generalistas y los especializados de la titulación para generar propuestas innovadoras y competitivas en la actividad profesional, y la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones con iniciativa, creatividad y razonamiento crítico.  
Para su adecuado desarrollo es necesario que cada integrante aplique individualmente la información y los conocimientos previos, creando nuevo conocimiento, que es el que permite resolverlos adecuadamente. Una vez que cada individuo propone su resolución, se expone al resto. En ese preciso instante, se inicia un proceso de aprendizaje grupal, favorecido por el diálogo, el cual es considerado una herramienta fundamental, ya que permite exponer las diferentes interpretaciones que cada uno de los integrantes del grupo proporciona, así como su justificación. A partir de ahí se inicia un proceso de feedback para cada integrante, que favorece el aprendizaje individual. Por tanto, es necesario fomentar una tarea cooperativa donde cada alumno exponga sus conocimientos individuales dentro de su grupo para desarrollar un conocimiento grupal, en lugar de que la tarea se plantee de forma colaborativa, en donde cada alumno del grupo realiza una parte de la actividad, siendo el resultado final la suma de los trabajos individuales repartidos entre los miembros del grupo (Espinosa *et al.*, 2006).
- e) *Negociación e identificación definitiva de la resolución óptima de ejercicios y prácticas.* Una vez realizadas todas las propuestas de resolución, se evalúan de acuerdo a los objetivos. En esa etapa, se produce un proceso de discusión, negociación y feedback, a través del diálogo, que favorece el aprendizaje grupal e individual. Asimismo, se inicia un proceso de valoración de cada una de las alternativas, que favorece la integración del conocimiento en los modelos mentales y/o memoria de los integrantes del grupo; tanto si dicha evaluación es positiva como negativa. Todo ello propicia, en mayor medida, el desarrollo de ambos niveles de aprendizaje, y fomenta la capacidad para trabajar en un grupo multidisciplinar.
- f) *Realización de la memoria explicativa.* En ella se recoge la resolución consensuada del ejercicio y/o práctica, y es el documento de partida para intensificar el aprendizaje grupal, la exposición de la resolución, e incluso, la

evaluación del trabajo. Aquí se desarrollan capacidades relacionadas con la adecuada redacción y presentación escrita de ideas, problemas y soluciones para un público especializado.

- g) *Exposición de la resolución de ejercicios y prácticas.* Para ampliar la cobertura del aprendizaje en el aula, es aconsejable la exposición de los resultados obtenidos por parte de cada grupo, recogidos en la memoria explicativa. De esta forma, cada grupo hace un esfuerzo adicional por exponer el conocimiento adquirido al explicar sus resultados obtenidos; desarrollando la capacidad para comunicar y transmitir conocimientos, habilidades y destrezas.

Cuando el grupo de referencia expone, todo el alumnado recibe información que transforma fácilmente en conocimiento, ya que están todos trabajando sobre el mismo tema. Al aparecer distintas interpretaciones sobre la misma información, el proceso de aprendizaje se desarrolla exponencialmente. En consecuencia, se produce un aprendizaje organizativo o de la micro-organización, pues todo el aula maneja el mismo conocimiento e información.

Si para exponer los resultados se utilizan adecuadamente medios telemáticos, se facilita el aprendizaje en sus distintos niveles y se fomenta asimismo la capacidad para aplicar las tecnologías de la información y de la comunicación.

- h) *Feedback de otros grupos de trabajo y del profesorado.* El hecho de manejar varias interpretaciones sobre los mismos resultados produce un feedback tanto en la mente de las personas como en el aula, facilitando en este último caso la discusión, mediante la utilización del diálogo. De esta forma, esta actividad permite detectar y corregir errores, crear nuevas ideas, e incluso decidir qué conocimientos, habilidades y actitudes “desaprender”. En consecuencia, esta actividad se convierte en un factor crítico e impulsor de la creación de conocimiento.

Finalmente, señalar que tanto la exposición pública de los resultados de los ejercicios y prácticas, como el feedback son elementos motivadores adicionales para esforzarse en la consecución de una correcta resolución para el alumnado, pues tienen que justificar y debatir sus resultados frente a sus compañeros/as y al profesorado. Todo esto se produce sin perder de vista otros objetivos de este tipo de actividad, como la evaluación de las competencias del alumnado, la capacidad para aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo, así como aplicar un pensamiento crítico para mejorar sus opiniones previas.

Finalmente señalar que para las cuatro últimas fases en el desarrollo de actividades en grupo (d, e, f y g) puede ser necesaria la comunicación bidireccional entre el profesorado y el alumnado. En este caso, se dispone de dos opciones: la comunicación cara a cara entre profesorado y alumnado para la resolución de dudas; o bien la comunicación entre todos los estudiantes o por grupos de trabajo mediante el uso de los Sistemas Hipermedia Adaptativos, a través del foro en el que interviene también el profesorado o bien del chat o videconferencia que obliga a ambos colectivos a estar conectados en el momento de realizar la actividad.

## **5. TRABAJO EN GRUPO Y EXPOSICIÓN GRUPAL: COMPETENCIAS ADQUIRIDAS.**

Entre las múltiples competencias generales y específicas que debe desarrollar el alumnado universitario en sus respectivas titulaciones de acuerdo con la EEES, se encuentran las competencias transversales (consideradas generales) que pueden ser desarrolladas a través del aprendizaje organizativo, como las actividades que un grupo desarrolla al resolver una práctica y/o ejercicio mediante una exposición oral final. Entre ellas, se pueden citar:

1. Saber aplicar los conocimientos adquiridos (generalistas y especializados de la titulación) y poseer capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos, dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con la empresa, la administración pública y el ejercicio libre de la profesión.

2. Ser capaces de integrar conocimientos e información, no siempre completos, de una manera que les permita formular juicios que, además, tengan en cuenta las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de dichos conocimientos y juicios.
3. Generar propuestas innovadoras y competitivas en la actividad profesional.
4. Saber extraer conclusiones de todo aquello aprendido, así como ser conscientes de los conocimientos y razones últimas que sustentan a las mismas.
5. Comunicar los conocimientos adquiridos, tanto a públicos especializados como no especializados, cada uno en su nivel y siempre de un modo claro y sin ambigüedades.
6. Adquirir habilidades mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje que les permitan continuar formándose y aprendiendo en su especialidad, tanto por los contactos establecidos con profesores y compañeros/as, como de un modo autónomo.
7. Desarrollar la habilidad del pensamiento crítico para mejorar sus opiniones previas.
8. Tener la habilidad de buscar y analizar información relacionada con la materia impartida, pudiendo diseñar y gestionar proyectos relacionados con la misma.
9. Desarrollar habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.
10. Adquirir y consolidar la iniciativa, el espíritu emprendedor y el liderazgo.
11. Poseer y comprender conocimientos en un campo de estudio que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/ aplicación de ideas, y dominar el método y el instrumental científico propios de cada asignatura.
12. Desarrollar la capacidad para utilizar dicho instrumental y el método científico aprendidos para liderar en todas sus fases un proyecto de investigación con rigor académico y científico, desde su concepción inicial hasta la comunicación final de los resultados del proyecto.
13. Aplicar las tecnologías de la información y la comunicación como un medio facilitador para exponer y comunicar su conocimiento.

No obstante, el profesorado tiene un papel fundamental para que el alumnado logre estas competencias, al modular y motivar su participación, gestionar adecuadamente la supremacía de lo colectivo sobre lo individual, fomentar el diálogo y la discusión, realizar preguntas y/o aclaraciones que permitan realizar nuevas interpretaciones y generar nuevo conocimiento, e impulsar el feedback.

## **Bibliografía y Referencias.**

- BUENO CAMPOS, E.; ARAGÓN CORREA, A. y GARCÍA MORALES, V. (2001): “El capital intangible frente al capital intelectual de la empresa desde la perspectiva de las capacidades dinámicas”, *XI Congreso Nacional De ACEDE*. Zaragoza.
- BUENO CAMPOS, E.; JERICÓ, P. y SALMADOR, M.P. (2000): *Gestión del conocimiento y capital intelectual: Análisis de experiencias en la empresa española*. En E. Bueno y M.P. Salmador (Eds.): *Perspectivas sobre dirección del conocimiento y capital intelectual*. Instituto Universitario Euroforum Escorial, Madrid, pp. 92-104.
- CARRIÓN, J. (2001): “Diferencia entre dato, información y conocimiento”, [www.gestiondelconocimiento.com](http://www.gestiondelconocimiento.com), 08/01/2001.
- CHEN, Y.S.; PETE CHONG, P. y JUSTIS, R.T. (2000): “An intranet-based knowledge repository: a structure for learning organizations in franchising”, *Human Systems Management*, vol. 19, n° 3, pp. 277-284.
- CROASDELL, D.T. (2001): “It’s role in organizational memory and learning”, *Information Systems Management*, vol. 18, n° 1, pp. 8-11.
- CROSSAN, M. M.; LANE, H. W. y WHITE, R. E. (1999): “An organizational learning framework: from intuition to

- institution". *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 3, pp. 522-537.
- DAY, G. (1994): "Continuous learning about markets", *California Management Review*, vol. 36, n° 4, verano, pp. 9-31.
- ESPINOSA J. K., JIMÉNEZ, J., OLABE, M. y BASOGAIN, X. (2006): "Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES", *Congreso: Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica*. Madrid. <http://campus.usal.es/~ofeees/articulos.htm> (9/05/2011).
- GOTTSCHALK, P. (2000): "Strategic knowledge networks: the case of IT support for eurojurist law firms in Norway", *International Review of Law, Computers & Technology*, Marzo, vol. 14, n° 1, pp. 115-129.
- HUBER, G.P. (1991): "Organizational learning. The contributing processes and the literatures", *Organization Science*, vol. 2, n° 1, Enero-Febrero 1991, pp. 88-115.
- KATZENBACH, J.R. y SMITH, D.K. (1993): "La disciplina de equipo", *Harvard Deusto Business Review*, n° 55, pp. 26-35.
- KIM, D.H. (1993): "The link between individual and organizational learning". *Sloan Management Review*, Fall, vol. 35, n° 1, pp. 37-50.
- KOLB, D.A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- MARTÍN RUBIO, I. y CASADESÚS FA, M. (1999): "Las TIC como factor determinante del aprendizaje organizativo. El caso de una empresa suministradora en el sector del automóvil", *Economía Industrial*, n° 326, pp. 73-84.
- MARTÍNEZ LEÓN, I. M. (2002): *El aprendizaje en las organizaciones. Aplicación al sector agroalimentario*. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Cartagena.
- MORENO LUZÓN, M.D.; BALBASTRE BENAVENT, F.; ESCRIBÁ MORENO, M.A.; LLORIA ARAMBURO, M.B.; MARTÍNEZ PÉREZ, J.F.; MÉNDEZ MARTÍNEZ, M.; OLTRA COMORERA, V. y PERIS BONET, F.J. (2000): "Los niveles de aprendizaje individual, grupal y organizativo y sus interacciones: un modelo de generación de conocimiento", *X Congreso Nacional De ACEDE: Empresa y Mercado: Nuevas Tendencias*. Oviedo.
- PÉREZ BUSTAMANTE, G. (2000): "Capital intelectual e innovación en conocimiento", *X Congreso Nacional de ACEDE: Empresa y Mercado: Nuevas Tendencias*. Oviedo.
- SENGE, P. (1990) *The fifth discipline: The Art and Practice of Learning Organization*, Doubleday New York. Spanish version (1992): *La quinta disciplina: el arte y práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Granica, Barcelona.
- STENMARK, D. (2000/2001): "Leveraging tacit organization knowledge", *Journal of Management Information Systems*, vol. 17, n° 3 y pp. 9-24.