

El desarrollo de la habilidad cooperativa en la enseñanza universitaria

Jacob Guinot Reinders¹ y Ricardo Chiva Gómez²

Universitat Jaume I. Departamento de Administración de Empresas y Marketing. E-mails: 1guinotj@uji.es, 2rchiva@uji.es.

Resumen: En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior resulta de especial importancia el desarrollo de las competencias profesionales de los alumnos de cara a su inserción profesional. El nuevo paradigma de enseñanza universitaria tiene como uno de sus propósitos principales preparar al estudiante para la vida laboral, intentando adecuar la enseñanza a las demandas del mercado de trabajo, de modo que el actual sistema educativo pueda preparar individuos adecuadamente adaptados a las nuevas demandas del mercado laboral y necesidades de la sociedad. Inmersos en una nueva era que implica grandes cambios y profundas transformaciones, y que supone una alternancia en las habilidades que son necesarias para desenvolvernó con éxito en la vida laboral y social, será imprescindible que el estudiantado adquiera nuevas destrezas y habilidades diferentes a las que venían desarrollándose en otras épocas. Actualmente, la habilidad cooperativa es una capacidad muy demandada en las empresas. Sin embargo, el sistema educativo, y en particular, la Universidad, parece no estar prestando la atención que merecen estas nuevas demandas. Este trabajo pretende ofrecer una serie de estrategias docentes para impulsar la habilidad cooperativa en el aula, mostrando la eficacia de las actividades prácticas aplicadas y constatando la necesidad de integrar esta tipología de propuestas metodológicas dentro de la enseñanza universitaria.

Palabras clave: habilidad cooperativa, cooperación, competencias profesionales, actividades prácticas, metodología docente, mercado laboral.

Title: Developing cooperative skills in higher education.

Abstract: In the framework of the European Higher Education Area is particularly important to develop the professional skills of the students towards their employability. The new paradigm of university education has as one of its main purposes to prepare students for working life, trying to adapt the teaching to the demands of the labor market. Such that, the current education system can prepare individuals adequately adapted to the new demands of the labor market and societal needs. Immersed in a new era with massive changes involving substantial alterations and a shift in the skills that are needed to successfully develop ourselves in work and social life, it is essential that students acquire new and different skills that were developing at other times. Currently, cooperative ability is a sought skill in business. However, the education system, particularly the University, appears not be paying attention they deserve these new demands. This work aims to provide a set of teaching strategies to promote collaborative skills in the classroom, showing the effectiveness of the activities implemented practices and noting the need to integrate this type of methodological approaches within higher education.

Key words: cooperative ability, cooperation, professional skills, practical activities, teaching methodology, labor market.

1. Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva aparejados cambios diversos y profundos. Uno de los cambios fundamentales es la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias (Cano, 2008). En el marco del EEES, resulta de especial importancia el desarrollo de las competencias profesionales de los alumnos de cara a su inserción profesional. Esta nueva orientación hacia las competencias tendrá un efecto directo sobre la metodología de enseñanza (Aranda, Puentes y Antequera, 2008). Así, en un modelo de enseñanza en el que el protagonista principal es el sujeto que aprende, cobra especial trascendencia la elección del conjunto de técnicas y procedimientos que guíen al alumno hacia el aprendizaje de las metas propuestas (Álvarez-Álvarez, 2008). De este modo, se impulsa un cambio hacia un nuevo paradigma de enseñanza universitaria que tiene como uno de sus propósitos principales promover un aprendizaje autónomo y significativo, y la adquisición de las competencias académico-profesionales requeridas para el correcto funcionamiento y la adecuada integración de los estudiantes en el mercado de trabajo (Álvarez-Álvarez, 2008; Semeijn et al., 2006).

En el mundo laboral es ampliamente aceptado que la empleabilidad de los candidatos depende en gran medida de las competencias personales que pueden aportar para el desempeño de sus tareas (García, Fernández, Terrón y Blanco, 2008). La empleabilidad, por tanto, está relacionada con el desarrollo de competencias que son valoradas en el mercado de trabajo, es decir, se asume la existencia de una serie de competencias que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen de encontrar un empleo y de mantenerlo en el tiempo (Manjón y López, 2008). De hecho, hoy en día, en la vida laboral, contar con unos conocimientos concretos ya no resulta suficiente. Un trabajador necesita adquirir distintas competencias que le faciliten utilizar sus conocimientos en distintos contextos y que le ayuden a adaptarse a los cambios, así como capacidad para aprender y reciclarse constantemente. El EEES pretende preparar al estudiante para la vida laboral, intentando adecuar la enseñanza a las demandas del mercado de trabajo. Consecuentemente, cada vez más, la preocupación en relación a la educación universitaria y el mundo del trabajo, es la adecuación de las personas que han recibido educación universitaria al mundo laboral (Layer, 2004; Manjón y López, 2008).

Pero, ¿cuáles son las habilidades necesita un ciudadano del siglo XXI? y, por otro lado, ¿cómo se pueden desarrollar? La sociedad está inmersa en un periodo de profundos cambios y transformaciones. Estamos presenciando la aparición de una nueva gran etapa en la historia de la humanidad como es la "Era del Conocimiento". Esta etapa requiere de un cambio en las habilidades que son necesarias para desenvolvernos con éxito en la vida laboral y social. El mundo está pasando de un sistema de producción estructurado verticalmente (marcado por la jerarquía, la deshumanización y el control) a un modelo de creación de valor cada vez más horizontal, basado en la confianza, la conexión y la colaboración. Actualmente, en las diferentes organizaciones, trabajar en equipo no es una opción, sino la única forma de trabajar si lo que se pretende es estar

adaptados a las demandas y necesidades de la sociedad (Domingo, 2008). De ahí que la habilidad cooperativa sea una capacidad muy demandada en las empresas.

En un entorno de negocio cada vez más complejo, desde hace tiempo, se viene reconociendo que la cooperación es un elemento crucial en las empresas, y su papel será cada vez más importante en los próximos años (Smith, Carroll y Ashford, 1995; Kramer, 2006). Surge así la necesidad de lograr desarrollar la habilidad de cooperación dentro del aula (Gavilán-Bouzas, 2009). Sin embargo, parece evidente que el sistema educativo, y en particular la Universidad, no está prestando la atención que merecen estas nuevas demandas (García Espejo y Ibáñez Pascual, 2006). Por tanto, resulta altamente relevante que las actuales metodologías docentes puedan ser capaces de promover la colaboración dentro del aula a fin de que el alumnado desarrolle su capacidad para cooperar con otros individuos (Goikoetxea y Pascual, 2002).

La competencia cooperativa puede considerarse como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para lograr un trabajo efectivo (Cannon-Bowers y Salas, 1997; Durán, 2009). En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. La cooperación, por tanto, consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Durante la cooperación, cada uno es responsable de una parte para el éxito del conjunto y, a la vez, cada uno debe preocuparse de que el resto del equipo haga el mejor trabajo posible. Sin embargo, no se nace con la habilidad de cooperar, esta es una competencia y, por lo tanto, hay que aprenderla. La habilidad cooperativa se concibe como una competencia que requiere de un proceso de aprendizaje y, por tanto, para lograr el éxito del trabajo cooperativo, los alumnos primero tienen que adquirir las destrezas necesarias para saber comunicarse, trabajar en equipo y responsabilizarse de su propio aprendizaje (García, Traver y Candela, 2001).

En el actual contexto laboral, la mayor parte de las empresas se sirven de equipos humanos que se autogestionan, con empleados interdependientes que se autorregulan y coordinan sus esfuerzos para desempeñar una determinada tarea. Sin embargo, las propias empresas indican que han de dedicar un tiempo importante de entrenamiento "on-the-job", puesto que los titulados que contratan presentan carencias en su capacidad para trabajar de forma coordinada en equipo (Domingo, 2008). Así, ahora más que nunca, las personas necesitan adquirir las nuevas habilidades requeridas en los ámbitos profesionales, introducidas por un cambio de paradigma laboral acontecido en los últimos años. Resulta esencial, por tanto, que los alumnos aprendan a cooperar a la hora de trabajar en equipo, lo cual se puede conseguir poniendo en práctica determinadas actividades cooperativas. De hecho, el aprendizaje a través de la cooperación se ha considerado como una de las estrategias fundamentales para facilitar la integración del estudiantado en un mundo laboral que demanda, cada vez en mayor medida, individuos capaces de colaborar unos con otros (Slavin, 1991). Así pues, surge aquí la cuestión sobre cómo se podría fomentar esta competencia dentro del aula.

Un desafío permanente para las organizaciones educativas, y sin duda para los profesores, es encontrar formas de organizar y conducir la instrucción en el aula que concilien dos objetivos: maximizar el aprendizaje y educar personas capaces de cooperar y de establecer buenas relaciones humanas (Goikoetxea y Pascual, 2002). Así pues, este trabajo pretende acometer una propuesta para fomentar,

dentro de la enseñanza universitaria, una competencia que hoy en día se presume de carácter esencial en los contextos laborales como es la capacidad de cooperación. Asimismo, como se ha advertido, para lograr que los estudiantes adquieran estas competencias se requiere de la puesta en práctica de métodos docentes centrados en el estudiante (aprendizaje) más que en el profesor (enseñanza) (Hernández, Catalán y Lacuesta, 2006). De ahí que este trabajo pretenda dar a conocer una serie de propuestas didácticas metodológicas para desarrollar la capacidad de cooperación del alumnado, basadas en un aprendizaje fundamentalmente activo y que han sido enmarcadas dentro de un proyecto de innovación docente. Con este propósito, se muestran las técnicas didácticas implantadas y los resultados del aprendizaje logrados a través de las distintas actividades implantadas. Las diferentes actividades llevadas a cabo pueden servir para introducir metodologías docentes alternativas que traten de impulsar la habilidad cooperativa entre el alumnado. Las propuestas diseñadas ofrecen estrategias docentes para impulsar la cooperación en el aula, focalizadas dentro del campo de la Dirección y Organización de Empresas o en materias afines. Asimismo, los resultados obtenidos reflejan la eficacia de las actividades prácticas aplicadas y constatan la necesidad de integrar esta tipología de propuestas metodológicas dentro de la enseñanza universitaria.

2. El desarrollo de las actividades cooperativas en el aula

En el actual paradigma educativo, la clase expositiva como estrategia docente continúa siendo la más utilizada de manera que el estudiante queda relegado al papel de mero espectador pasivo (Domingo, 2008). Se ha venido asumiendo que el alumnado debía ocupar un papel eminentemente pasivo dentro del aula (Slavin, 1991). Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, el EEES pretende impulsar un modelo de enseñanza en el que el sujeto que aprende se convierta en el actor principal. Se pretende así que el alumnado discuta, debata, discrepe y que aprendan unos de otros. En este sentido, los defensores del aprendizaje activo remarcan que las metodologías docentes basadas en la cooperación deben ser implementadas dentro de los contextos educativos a fin de ayudar a los estudiantes a internalizar, comprender y recordar los conocimientos impartidos (Bonwell y Sutherland, 1996; Johnson, Johnson y Smith, 1991; Klein y Schnackenberg, 2000). De hecho, con la aparición del nuevo EEES, el eje central del aprendizaje se sitúa en el estudiante, y el papel del profesorado universitario no es tanto el de instruir como el generar entornos ricos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes, a través de procesos que estimulen la participación activa (Durán, 2009). De este modo, el paradigma educativo tradicional centrado en el profesor y en la transmisión de contenidos debería dar paso a un nuevo paradigma en el que los docentes deberán proponerse nuevos retos pedagógicos y ser capaces de desplegar metodologías activas, donde los alumnos participen constantemente en la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes de diversa índole (de Juanas-Oliva y Lozano, 2008).

Así pues, con el fin de desarrollar la habilidad de cooperación entre el alumnado, en este trabajo se proponen una serie de actividades docentes que adquieren un carácter eminentemente práctico y basadas en la participación activa del estudiante. Con la introducción y puesta en marcha de estas actividades prácticas se busca la constante participación del alumno y su continua implicación en el proceso de aprendizaje. Las actividades propuestas pretenden que el alumnado sea capaz de dialogar, planificar acciones

coordinadamente, escuchar y asimilar otros puntos de vista, exponer los propios, comunicar ideas y actuar de forma coordinada, de modo que este aprenda a actuar cooperativamente en equipo. Se busca así desarrollar entre el estudiantado una de las competencias o destrezas que hoy en día más se demandan por parte de empresarios y organizaciones.

Las actividades propuestas se han integrado dentro de un proyecto de innovación docente llevado a cabo en el área de Organización de Empresas de la *Universitat Jaume I*. Dicho proyecto ha sido impulsado dentro de una de las asignaturas propias del área y ha supuesto la introducción de importantes cambios sobre la metodología docente empleada. Más concretamente, el proyecto se ha aplicado durante el curso 2013/2014, con alumnos del cuarto curso del Grado en Criminología y Seguridad, y dentro de la asignatura de "Gestión Privada de la Seguridad". Un total de 25 alumnos han sido los individuos objeto de estudio, 14 de ellos de sexo femenino y 11 de sexo masculino, la nota media del expediente académico de los alumnos matriculados en la asignatura es de 6,88 puntos, y proceden tanto de Bachillerato como de Ciclos formativos de grado superior.

La inclusión de determinadas alternativas didácticas dentro de la asignatura ha ido fundamentalmente encaminada a desarrollar la habilidad cooperativa del alumnado. Para alcanzar este objetivo, las actividades prácticas elaboradas a lo largo del curso han sido diseñadas de modo que induzcan a que el estudiantado tenga que colaborar para alcanzar los objetivos propuestos. Dichas actividades estaban dirigidas para su realización en equipos de trabajo y todas ellas requerían de un esfuerzo conjunto y coordinado. Así, los estudiantes de cada uno de los equipos dependían necesariamente unos de otros para poder alcanzar los objetivos fijados. De este modo, las actividades estaban ideadas de forma que solo mediante la asignación de roles y la adecuada colaboración entre el alumnado permitiera finalizar las actividades en el tiempo establecido. Cada uno de los integrantes del equipo debía desempeñar un rol y ser capaces de actuar coordinadamente. En este sentido, se buscaba siempre que existiera una interdependencia positiva, es decir, que los alumnos se necesitaran unos a otros y que reconocieran esta necesidad mutua de cara a lograr el objetivo común. Las actividades estaban diseñadas de modo que existiera una responsabilidad individual y del equipo. Así pues, la aportación individual de cada uno de los alumnos en el equipo era imprescindible para alcanzar adecuadamente los objetivos marcados en cada una de las actividades propuestas. Si bien, en todo este proceso, la adecuada coordinación y puesta en común de todas las tareas individuales realizadas era fundamental.

Así pues, las actividades prácticas implantadas, pese a no adquirir un cariz puramente innovador, se configuran como una propuesta particularmente diseñada para el desarrollo de la capacidad de cooperación, y de ahí su carácter eminentemente diferencial. Asimismo, a fin de conformar grupos heterogéneos, se requería que fueran compuestos entre un número de entre 3 y 5 personas. Cada uno de estos grupos debía tener un objetivo común y, en la medida de lo posible, no formarse de manera forzosa puesto que se podrían producir interdependencias negativas. Por otro lado, durante las primeras sesiones, el propio docente era el que debía actuar como coordinador principal del equipo de trabajo, asignando tareas y roles a cada uno de los alumnos. Posteriormente, esta función ya debía ser asumida por alguno de los integrantes del grupo. Del mismo modo, la planificación del proceso y los tiempos aunque en un inicio

también la asumía el docente, en una segunda fase del curso dicha función ya debía ser asumida finalmente por el propio equipo de trabajo.

<u>PRIMERA FASE</u> ⁽¹⁾	 <u>SEGUNDA FASE</u> ⁽²⁾
1. Se forman equipos de trabajo de 3 a 5 personas (sin ser una agrupación forzosa).	1. Los equipos de trabajo se encuentran ya claramente establecidos.
2. El profesor/a explica el tipo de actividad a realizar al estudiante, los objetivos a alcanzar y el límite de tiempo.	2. El profesor/a explica el tipo de actividad a realizar al estudiante, los objetivos a alcanzar y el límite de tiempo.
3. El profesor/a distribuyen los roles dentro del equipo.	3. Los integrantes del equipo definen sus propios roles.
4. El profesor/a planifica el proceso para llevar a cabo las actividades.	4. El equipo de trabajo planifica el proceso para realizar las actividades.
5. El alumno/a inicia el trabajo individual.	5. El alumno/a inicia el trabajo individual.
6. Se coordinan tareas dentro del equipo y se hace una puesta en común.	6. Se coordinan tareas dentro del equipo y se hace una puesta en común.
7. El equipo comunica las respuestas o conclusiones alcanzadas.	7. El equipo comunica las respuestas o conclusiones alcanzadas.
8. Autoevaluación.	8. Autoevaluación.

Tabla 1. Estructura y diseño de las actividades. ⁽¹⁾Estructura y diseño de actividades durante las primeras fases del curso académico. ⁽²⁾Estructura y diseño de actividades durante la fase final del curso académico

Asimismo, se promovía la interacción cara a cara posibilitando que los estudiantes se ayudaran, asistieran, animaran y apoyasen entre sí para alcanzar algún objetivo común. Esta promoción de las relaciones personales, cara a cara, de los componentes del grupo los llevaba a asumir un compromiso entre todos a la vez que un compromiso con el éxito de una tarea común. Además, se concedía la responsabilidad a cada miembro del equipo de modo que debía ser responsable de alcanzar sus objetivos y de contribuir, con su actitud y tarea, a la consecución del éxito del trabajo colectivo. Si bien, el equipo también necesitaba ser capaz de detectar a tiempo quién necesitaba más ayuda para terminar una determinada tarea, y los componentes debían tener la habilidad de colaborar con el trabajo de otros cuando se requiriera. Al final de cada una de las actividades prácticas, cada equipo de trabajo realizaba una autoevaluación con el fin de comprobar si se estaban logrando los objetivos y si se mantenía una relación de trabajo efectiva entre los componentes. En la tabla 1 se formula la estructura y el diseño que se han seguido para realizar cada una de las actividades propuestas distinguiéndose entre diferentes fases del curso académico.

Asimismo, en primer lugar, para que el alumnado tomara conciencia de lo que significa formar parte de un equipo y poder compartir con los compañeros de grupo sus opiniones al respecto, se dirigió un cuestionario sobre teorías implícitas de pertenencia grupal (anexo I). Cuando se forma parte de un grupo o se dispone a pertenecer a uno de ellos, es muy importante identificar y tomar conciencia de una serie de factores que intervienen en la percepción del grupo al que se pertenece o de lo que se espera encontrar una vez ingresemos en él. Esto

es especialmente importante para los equipos de trabajo. De ahí la importancia de dirigir dicho cuestionario al alumnado.

Cuando se elige formar parte de un equipo de trabajo se debe saber que se puede tener una serie de ideas, actitudes o sentimientos respecto a lo que significa formar parte de él, de lo que se espera de los otros miembros del grupo y de los resultados y objetivos que se pretenden alcanzar en y por medio del grupo. Este conjunto de factores cognitivos, comportamentales y/o afectivos, actitudinales, en suma, pueden tener su origen en experiencias previas de pertenencia a otros grupos o pueden tener su origen en planteamientos a priori de lo que supone formar parte de un grupo que suelen denominarse teorías implícitas. Estas hacen referencia a lo que se piensa o se siente acerca de lo que es o debería ser el funcionamiento de los grupos y que habitualmente no son reconocidas de manera consciente por las personas o actúan a modo de filtro que predisponen positiva o negativamente hacia la pertenencia.

Conocer los efectos de nuestra experiencia previa respecto a la pertenencia grupal y qué teorías implícitas sostenemos acerca de los grupos es importante cuando se pretende afrontar una asignatura sobre Gestión de Empresas, en el que el trabajo en equipo es vital. Dicho cuestionario ayudó al alumnado a comprender las coincidencias y discrepancias existentes de modo que puedan aprender a convivir más fácilmente y aprovechar la riqueza de la diversidad de puntos de vista y perspectivas. Éste fue suministrado al comienzo del curso y posteriormente, en la última sesión de la asignatura, volvió a ser cumplimentado por el alumnado (ver tabla 2). Comparando las valoraciones obtenidas en la fase inicial del curso con las del final, se puede apreciar como las diferencias entre la visión individual y grupal sobre la pertenencia y el funcionamiento de los equipos de trabajo se han ido reduciendo. Por tanto, se puede observar que el alumnado ha sido capaz de ir creando una visión compartida en cuanto a lo que significa formar parte de un equipo de trabajo y la importancia de determinadas variables o ciertos procesos para su buen funcionamiento.

VARIABLES Y PROCESOS ANALIZADOS	Puntuación media obtenida (1-6)			
	Cuestionario fase inicial curso		Cuestionario fase final curso	
	A	B	A	B
Individuo vs. Grupo	3,11	4,55	3,88	4,03
Liderazgo	3,54	3,01	4,18	4,07
Clima Grupal	5,02	4,84	4,89	4,81
Comunicación	4,37	3,29	4,39	3,89
Motivación y rendimiento - Conflictos	3,59	3,77	3,94	3,82
Capacidad para formar parte de los grupos	5,25	4,08	5,54	5,12
Composición del grupo	3,26	4,03	4,31	4,21
Influencia social en grupo	3,92	4,59	4,87	4,69
Coordinación	5,07	4,53	5,26	5,13

Tabla 2. Resultados del cuestionario sobre teorías implícitas de pertenencia grupal

A continuación, se exponen algunas de las actividades prácticas que se han introducido en la asignatura con el fin de mejorar las habilidades de cooperación entre el alumnado:

Actividad práctica: La función de motivar al sistema humano en la empresa

Actividad a realizar: Visualización de material audiovisual; por grupos de 4 personas responder a una serie de cuestiones relacionadas y plantear una serie de propuestas de mejora. Duración: 90 minutos.

Objetivo: Elaborar un plan estratégico para motivar a los empleados dentro de una empresa.

Distribución de roles (en este caso, han sido previamente establecidos por el profesor): Uno de los alumnos deberá recopilar y sintetizar por escrito las principales ideas extraídas por cada uno de ellos después de visualizar el material y actuar como portavoz; otro de ellos controlará el tiempo y actuará como moderador intercediendo en las discusiones cuando sea necesario y aclarando ciertos asuntos; por último, los otros dos miembros del grupo se encargarán de aportar todas aquellas ideas y sugerencias que sean necesarias.

Planificación del proceso (en este caso marcado por el profesor): Después de visualizar el material audiovisual (20 minutos). Se establece un tiempo máximo de 20 minutos para reunir todas las conclusiones o ideas aportadas por cada miembro del grupo y transcribir las por escrito. Una vez resumidas las principales ideas, se pondrán en común y se procederá a elaborar el plan estratégico a partir de las mismas (la duración estimada será de unos 20 minutos). Por último, se expondrá el plan estratégico elaborado al resto de compañeros (20 minutos) y se procederá a la autoevaluación del equipo discutiendo en qué medida se han podido alcanzar los objetivos planteados, analizando cuál es la relación de trabajo entre los componentes y destacando las fortalezas y debilidades del equipo, e indicando la aportación final que cada uno de los integrantes ha realizado dentro de la actividad (10 minutos).

Tabla 3. Ejemplos de actividades prácticas

3. Observación en el aula del aprendizaje alcanzado

La observación directa y sistematizada dentro del aula por parte del profesorado, empleando guías de observación, listas de cotejo y registros de comportamientos, ha permitido extraer determinadas conclusiones acerca de la adecuación y eficacia de la metodología didáctica implantada y los resultados alcanzados. En primer lugar, se ha puesto de manifiesto que el alumnado objeto de estudio no se encuentra demasiado habituado a participar en actividades grupales y que requieren de una participación coordinada de todos los miembros del equipo. Las actividades prácticas realizadas estaban diseñadas y planificadas de modo que cada uno de los integrantes del equipo de trabajo debía asumir un rol determinado. De este modo, se evitaba la asunción de una excesiva carga de trabajo, la aparición de comportamientos oportunistas y la no asunción de funciones y tareas por parte de alguno de los miembros del equipo.

Además, se ha podido observar que el alumnado no contaba con una elevada capacidad para trabajar de forma coordinada y en equipo. Si bien, se ha comprobado que al poner en marcha todas estas actividades se ha logrado que el alumno sea consciente de la importancia del trabajo cooperativo. Asimismo, debido a la falta de experiencia y poca formación del estudiantado en este tipo de actividades, en una primera fase ha sido esencial la labor del docente. Por tanto, para que el estudiantado pudiera comenzar a trabajar de forma coordinada ha sido imprescindible la actuación del profesor como coordinador principal de los equipos. De modo que, en una primera fase, para lograr la complementariedad y correcta coordinación en los equipos ha sido

necesaria la intervención del profesorado, fundamentalmente en la planificación de tareas y asignación de roles. Aun así, se puede considerar que las funciones de coordinación de equipos que el docente ha desempeñado en un inicio han servido como una guía para el alumnado que finalmente le ha permitido ser capaz de autogestionar cada uno de sus equipos.

Las actividades propuestas han situado al alumnado en una situación de interdependencia con el resto de integrantes de su grupo y para poder alcanzar los objetivos planteados en cada una de ellas era necesaria la colaboración entre todos ellos. Pese a que inicialmente el alumnado difícilmente era capaz de gestionar su propio tiempo y planificar las actividades correctamente de modo que pudiera alcanzar los objetivos propuestos en cada una de ellas, se han observado importantes avances en cuanto al desarrollo de su habilidad cooperativa. Así, a medida que avanzaban las sesiones el estudiante iba adquiriendo una mayor habilidad para orientar y planificar sus propias acciones e integrarlas con las de los demás y poder así lograr determinados objetivos. El alumnado ha logrado así aprender a entender otros puntos de vista, consensuar acuerdos, gestionar los tiempos, expresar sus propias ideas y dirigir coordinadamente los esfuerzos en la búsqueda de una meta común.

Por tanto, se puede inferir que la realización de las distintas actividades planteadas a lo largo del curso ha permitido mejorar considerablemente la capacidad de cooperación del estudiantado. Asimismo, la elaboración de los informes de autoevaluación no solo ha permitido al docente detectar debilidades y problemas en cuanto a la cooperación de los equipos sino también ha permitido al propio alumnado hacer autocrítica e introducir soluciones. Por tanto, a partir de las observaciones realizadas dentro del aula, se puede concluir que los resultados alcanzados con la introducción de esta nueva metodología docente son altamente satisfactorios y que se ha logrado desarrollar significativamente la habilidad cooperativa del estudiante.

4. Consideraciones finales

La capacidad de cooperación o cooperativa es una habilidad interpersonal cada vez más en alza. Las nuevas características de las empresas conllevan cambios en el perfil de empleado que demandan. El nuevo paradigma relacional instaurado en las organizaciones requiere nuevas habilidades entre los profesionales. Se establecen relaciones menos jerarquizadas y más horizontales que promueven la flexibilidad, la comunicación y la interdependencia. El trabajo en equipo y la cooperación se sitúan como elementos básicos en los actuales sistemas laborales. Por ello, los procesos formativos en la enseñanza universitaria deberían estar encaminados hacia la consecución de este tipo de destrezas o habilidades. Para facilitar el acceso al mercado laboral del alumnado sería necesario que el sistema educativo incida en aquellas competencias más demandadas por los empleadores. Para ello, será necesario seguir determinando cuáles son las competencias generales y específicas más apreciadas por el mercado laboral y así poder maximizar su aprendizaje en las aulas. Esta nueva orientación hacia las competencias deberá suponer algunos cambios en la metodología de enseñanza e incluso en el sistema de evaluación y deberá contar también con el beneplácito de todos los estudiantes para poder alcanzar unos resultados óptimos (Aranda, Puentes y Antequera, 2008). Las metodologías didácticas implantadas en este proyecto han logrado desarrollar la capacidad de cooperación del alumnado y poner en valor la importancia de aprender a

interactuar colaborativamente en equipos de trabajo. Además, la puesta en práctica de las distintas actividades prácticas a lo largo del curso ha permitido que el estudiantado reconozca y sea consciente de la relevancia de actuar cooperativamente para su desarrollo personal y profesional. A partir de los resultados obtenidos se hace patente la necesidad de poner en valor metodologías docentes basadas en un aprendizaje activo y participativo, centrados fundamentalmente en el estudiante. Así pues, se puede considerar que la metodología docente aquí planteada y el diseño de las actividades introducidas pueden ser utilizadas por los docentes como un marco de referencia para poder impulsar la habilidad de cooperación entre su alumnado.

Las observaciones constatadas en este trabajo confirman la necesidad de modificar la metodología docente empleada en las aulas universitarias en aras de mejorar algunas competencias personales que hoy en día se presumen como indispensables. Solo así será posible que el actual sistema educativo pueda preparar individuos adecuadamente adaptados a las nuevas exigencias del mercado laboral y necesidades de la sociedad. En una nueva era que implica inmensos cambios y profundas transformaciones, será imprescindible que el estudiantado adquiera nuevas destrezas y habilidades diferentes a las que venían desarrollándose en otras épocas y que actualmente son imprescindibles. Y como consecuencia del aprendizaje alcanzado en las aulas, generar individuos capaces de aportar valor a las empresas y riqueza a la sociedad.

Referencias bibliográficas

Álvarez Álvarez, M. (2008). Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1), 1-16.

Aranda, M., Puentes, R. y Antequera, J. M. (2008). Competencias profesionales desde el punto de vista de los empleadores, ex alumnos y alumnos de la Universidad de Jaén. En *Universidad, Sociedad y Mercados Globales, Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)* (pp. 437-451).

Bonwell, C. C. y Sutherland, T. E. (1996). The active learning continuum: Choosing activities to engage students in the classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 67, 3-15.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 11.

Cannon-Bowers, J. A. y Salas, E. (1997). A framework for developing team performance measures in training. En M. T. Brannick, E. Salas y C. Prince (eds.), *Team performance assessment and measurement* (pp. 45-62). Mahwah, NJ: Erlbaum.

De Juanas Oliva, Á. y Lozano, M. P. F. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje: Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 217-230.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.

Durán, D. (2009). Aprender a cooperar: Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias* (pp. 182-196). Madrid: Morata.

García Espejo, I. e Ibáñez Pascual, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, 64 (43), 139-168.

García, M. J., Fernández, L., Terrón, M. J. y Blanco, Y. (2008). Métodos de evaluación para las competencias generales más demandadas en el mercado laboral. *TICAI2008: TICs para a Aprendizagem da Engenharia*, 141-146.

García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: Fundamentos, características y técnicas*. Madrid, CCS-ICCE.

Goikoetxea, E. y Pascal, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 5, 199-226.

Hernández, A., Catalán, C. y Lacuesta, R. (2006). Aplicación del aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de competencias demandadas a los titulados universitarios. *XII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, Teruel.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Klein, J. D. y Schnackenberg, H. L. (2000). Effects of informal cooperative learning and the affiliation motive on achievement, attitude, and student interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (3), 332-341.

Kramer, R. M. (2006). Social capital and cooperative behavior in the workplace: A social identity perspective. *Advances in Group Processes*, 23, 1-30.

Layer, G. (2004). *Widening Participation and Employability*. York: Learning and Teaching Support Network.

Manjón, J. V. G. y López, M. D. C. P. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9), 4.

Semeijn, J. H., Velden, R. V. D., Heijke, H., Vleuten, C. V. D. y Boshuizen, H. P. (2006). Competence indicators in academic education and early labour market success of graduates in health sciences. *Journal of education and work*, 19 (4), 383-413.

Slavin, R. E. (1991). Synthesis of Research of Cooperative Learning. *Educational leadership*, 48 (5), 71-82.

Smith, K. G., Carroll, S. J. y Ashford, S. J. (1995). Intra-and Interorganizational Cooperation: Toward a Research Agenda. *Academy of Management Journal*, 7-23.

Anexo: Cuestionario sobre teorías implícitas de pertenencia grupal (Gil, F., Alcover, C., García-Saiz, M., Roda, R. y Rodríguez, F. (1999). *Prácticas de psicología de los grupos: experiencias*. Madrid: Pirámide)

Objetivos

Identificar la influencia de experiencias previas de pertenencia a grupos y teorías implícitas acerca de ellos.

Conocer los puntos de vista de nuestros compañeros de grupo al respecto.

Procedimiento

1º Completar el cuestionario adjunto individualmente y contestar en las casillas de la columna A.

2º Reunidos en pequeños grupos, exponer los diferentes puntos de vista de los miembros del grupo y discutir cada una de las cuestiones y llegar a una respuesta que refleje la opinión del grupo. Esta opinión se contestará en la columna B.

3º Realizar la memoria de la práctica

Cuestionario sobre teorías implícitas de pertenencia grupal.

Completa las cuestiones adaptando tus respuestas a la siguiente escala de respuestas:

1 Completamente en desacuerdo	2 Muy en desacuerdo	3 En desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo	6 Completamente de acuerdo		
						A	B
1. Si el tipo de tarea o la situación lo permite, prefiero trabajar solo/a a hacerlo en grupo							
2. Dadas las dificultades que suelen aparecer para que las personas se pongan de acuerdo, creo que en un grupo lo mejor es un liderazgo directivo							
3. Lo más importante en un grupo es que existe un buen ambiente y las personas se sientan a gusto en él							
4. Una buena comunicación entre los miembros del grupo es lo más importante para que el grupo alcance su objetivo							
5. Si un grupo se lo propone, no hay ningún objetivo que no pueda conseguir							
6. Considero que un grupo favorece que las personas no se esfuercen todo lo que podría hacerlo si se encontraran solas							
7. La mejor forma de que en un grupo no surjan conflictos es que existe una autoridad fuerte							
8. Si una tarea puede realizarse tanto individual como grupalmente, es preferible hacerla en grupo							
9. Las personas capaces de trabajar en grupo nacen, no se hacen							
10. Lo más importante en un grupo es lograr que se consigan los objetivos que se han fijado							
11. Cuando formo parte de un grupo me desagradan que se produzcan cambios en las personas que lo componen							
12. Considero que los grupos cambian a las personas, obligándolas a hacer cosas que por sí solos no harían							

13. Una buena coordinación entre los miembros de un grupo es lo más importante para que el grupo alcance sus objetivos		
14. Considero que en un grupo las decisiones han de tomarse por consenso de sus miembros		
15 El potencial de muchas personas no se desarrolla hasta que forman parte de un grupo, ya que este actúa como un fuerte estímulo social		
16. Creo que los grupos inhiben la creatividad y las buenas ideas, porque siempre hay alguien que impone a los demás sus opiniones		
17. Si un miembro de un grupo resulta discordante o conflictivo, lo mejor es expulsarle		
18. Considero que en los grupos es mucho más fácil manipular a la gente que individualmente		
19. Creo que en un grupo es preferible que los miembros sean homogéneos en cuanto a su formación, actitudes, experiencia, conocimientos, etc.		
20. Considero que la identidad de un grupo sólo se puede conseguir y mantener si pertenece cerrado a influencias externas		
21. Si existen conflictos entre los miembros de un grupo, la mejor forma de solucionarlos es a través de la intervención de una figura de autoridad externa		
22. Considero que para que el líder de un grupo sea plenamente aceptado por sus miembros ha de ser elegido por estos		
23. Para que un grupo alcance un rendimiento óptimo y logre sus objetivos ha de contar con una alta cohesión entre sus miembros		
24. Las normas de un grupo han de ser acordadas por sus miembros, puesto que considero que es la única forma de que sean aceptadas por ellos		
25. Cuando se forma parte de un grupo los objetivos a intereses individuales han de subordinarse a los grupales		

Las variables y procesos analizados en este cuestionario son:

- Individuo vs. Grupo (1, 8, 25)
- Liderazgo (2, 7, 22)
- Clima Grupal (3)
- Comunicación (4)
- Motivación y rendimiento (5, 6, 10, 15, 16)
- Conflictos (7, 17, 21)
- Capacidad para formar parte de los grupos (9)
- Composición del grupo (11, 19)
- Influencia social en grupo (12, 18)
- Coordinación (13)
- Toma de decisiones (14)
- Normas grupales (17, 24)
- Identidad grupal (20)
- Cohesión (23)

Puedes conocer las diferencias entre tu opinión y la del grupo calculando la diferencia en valores absolutos entre ambas puntuaciones.

En base a la experiencia práctica que acabas de realizar y teniendo en cuenta la discusión grupal y las respuestas del cuestionario, contestad a las siguientes preguntas:

a) ¿Crees que las ideas, creencias, actitudes, sentimientos, etc. acerca de la pertenencia a los grupos proceden, en general de las experiencias previas o de ideas preconcebidas?

b) Analiza en qué medida se ha producido un cambio desde las opiniones manifestadas individualmente en el cuestionario contestado a nivel individual a las acordadas por el grupo.

c) Analiza hasta qué punto es importante conocer desde el comienzo de la formación de un grupo las discrepancias y los aspectos compartidos por los miembros acerca de la pertenencia.