

¿CÓMO ENSEÑAR MARKETING ESTRATÉGICO DE FORMA ATRACTIVA? EL CONCURSO

TERESA VALLET BELLMUNT

ANTONIO VALLET BELLMUNT

ILU VALLET BELLMUNT

vallet@emp.uji.es, avallet@emp.uji.es, mvallet@emp.uji.es

Universitat Jaume I

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados obtenidos durante la aplicación de técnicas cooperativas y competitivas, mediante el Concurso De-Vries a una asignatura de marketing estratégico, con el objetivo principal de incrementar la motivación para el estudio continuo de la asignatura. Adicionalmente se persiguen otros objetivos del tipo procedimental y actitudinal, así como de rendimiento del alumno. Los resultados obtenidos, han permitido una mejora del aprendizaje continuo, de la gestión de la información, de las relaciones con los compañeros y de la motivación. Asimismo, ha aumentado el número de presentados, de aprobados y de las notas obtenidas por los alumnos.

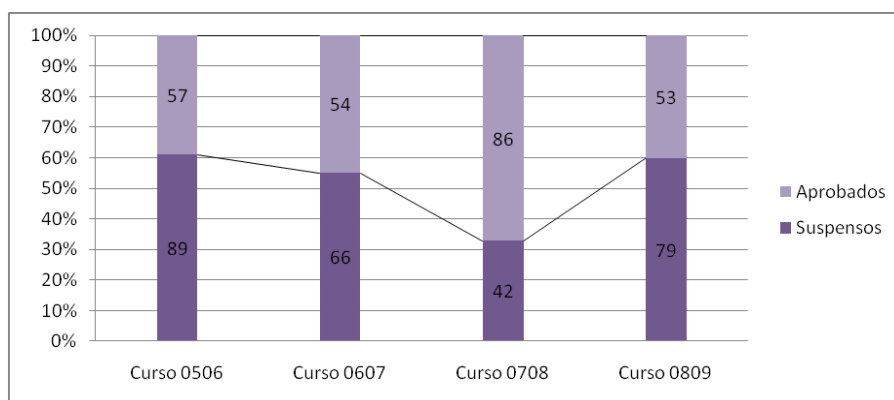
Palabras clave:

Motivación, aprendizaje cooperativo y competitivo, Concurso De-Vries, Marketing estratégico.

1. Introducción

Este trabajo resume y cuantifica los resultados obtenidos en la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo y competitivo en la asignatura Marketing Estratégico de 4º curso de ADE. Esta asignatura tiene un contenido teórico amplio y de difícil sistematización por parte de los alumnos, que vienen con ideas preconcebidas de marketing, después de pasar por un tercer curso donde todas las asignaturas son de Finanzas y Contabilidad. Por ello, estudiaban todo el temario en fechas cercanas a los exámenes y como resultado el porcentaje de aprobados era inferior al esperado (véase Figura 1). Además, con este sistema, se desaprovechaban las clases prácticas, ya que los alumnos, al no llevar la teoría al día, no aplicaban los conceptos de forma adecuada.

FIGURA 1
Resultados de la asignatura Marketing Estratégico (4º ADE) antes de la puesta en marcha del concurso



Así, durante el curso 2007-2008 se puso en marcha un proyecto de innovación educativa que obtuvo muy buenos resultados pero que consumía mucho tiempo, tanto de alumnos como de profesores y que requería mucha coordinación de horarios, por lo que durante el curso siguiente se volvió a la metodología tradicional de la clase magistral. Ante esta situación los alumnos se limitan en muchos casos a tomar nota de lo que el profesor explica, sin prestar más atención al contenido de las explicaciones. Esta dinámica provoca que los alumnos no asimilen los conceptos teóricos, estudiándolos únicamente días antes de la evaluación, con el consiguiente reflejo negativo en la nota final de la asignatura. Los resultados volvieron a ser malos. Por eso, a partir del curso 2009-2010, y también durante el 2010-2011, se decidió incorporar en las clases teóricas otras técnicas mucho más motivadoras que la simple exposición en el aula de los conceptos teóricos por parte del profesor. Por ello, durante dos años se ha utilizado una metodología que incluye la MOTIVACIÓN como elemento clave, aplicable a todo el alumnado y que permitiese la coordinación efectiva entre la teoría y la práctica de la asignatura. Para ello se rediseñó el contenido de la asignatura (se han compactado temas y se ha modificado el orden de los mismos) y la parte práctica de la misma (se aplicó el método del caso en lugar del autoaprendizaje, que en estos años no había sido efectivo), se potenció el trabajo en equipo, tanto en teoría como en práctica y sobre todo, se utilizó el CONCURSO para potenciar el aprendizaje continuo de la teoría, así como otras competencias. El instrumento utilizado, el concurso de De-Vries ya ha sido aplicado en otras áreas como Organización de empresas (García et al, 2005), y Educación (Martí et al, 2007) y ha resultado efectivo respecto a la MOTIVACIÓN. Se esperaba que el proyecto reforzase la motivación en varios aspectos: aprendizaje continuo de teoría, trabajo en equipo, capacidad oral, gestión de información y socialización. A continuación se exponen los fundamentos teóricos del concurso De Vries, como metodología de aprendizaje cooperativo y competitivo, en segundo lugar los objetivos que se pretenden, así como la metodología y los resultados y conclusiones.

2. Marco teórico

2.1. La Motivación

Desde diversas posiciones teóricas se ha enfatizado la importancia de atender no sólo los componentes cognitivos del aprendizaje, sino también los afectivos o motivacionales (Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003). Varias investigaciones han demostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje ((Huertas, 1997), (Pozo, 1999)). Sin embargo, no se sabe muy bien como interactúan estos componentes ni cómo habría que intervenir (Solé, 1999), pero lo que está claro es que dentro de los dos extremos, modelos cognitivos con estudiantes motivacionalmente inertes, sin propósitos, metas o intenciones frente a modelos motivacionales que parten de un alumno cognitivamente vacío, sin conocimientos, estrategias o pensamientos, hay mucho campo para actuar.

Es un hecho que la motivación influye en el aprendizaje, hasta el punto de llegar a ser uno de los principales objetivos de los profesores. Sin embargo, la falta de motivación es una de las causas importantes que se debe valorar en el fracaso de los estudiantes, especialmente cuando se fundamenta en la distancia establecida entre los actuantes del proceso. Así, se puede observar que la relación profesor estudiante, en el contexto universitario, se presenta, generalmente, en forma lejana, y la impersonalidad que se concibe no permite centralizar la atención en el sujeto que aprende, sino más bien la formación universitaria tiende a identificar el punto fundamental del aprendizaje en el sistema, entre el profesor y el contenido (Polanco Hernández, 2005).

Se puede definir la motivación como "el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas". Desde el punto de vista del docente, significa "motivar al estudiante a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización" "Motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas".

Gran parte de la bibliografía referida a la motivación alude a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca ((Alonso Tapia, 1995); (Bacon, 1993), (Braten & Olaussen, 1998), (García & Pintrich, 1996), (Huertas, 1997), (Lepper, 1998), (Limón & Baquero, 1999), (Pintrich & García, 1993), (Reeve, 1994), (Schiefele, 1991)). Así, la motivación intrínseca (orientada hacia el aprendizaje) se vincula a aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en si misma y no como un medio para alcanzar otras metas; mientras que la motivación extrínseca (orientada a metas de ejecución) es la que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en si misma, sino con la consecución de otras metas como lograr reconocimiento de los demás, ganar recompensas, etc.

Alonso Tapia (1995) sugiere que la motivación incide sobre la forma de pensar y ello sobre el aprendizaje. Así, el estudiante motivado intrínsecamente selecciona y realiza actividades por el interés, curiosidad y desafío que le provocan, mientras que el alumno motivado extrínsecamente se compromete en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de ofrecer recompensas externas. También se ha visto que hay estudiantes que no están motivados porque no logran aprender, ya que sus estrategias de aprendizaje no les resultan efectivas. Esto, según Alonso Tapia (1995), les impide experimentar la competencia que supone saber que se sabe, experiencia que es uno de los factores que más estimulan a seguir esforzándose.

Por otra parte, en ocasiones resulta más simple achacar los problemas de la motivación del aprendizaje, a factores propios de los alumnos, que a factores relacionados con la actuación del docente. En este punto, se debe enfatizar la importancia de la función docente y las estrategias de enseñanza en la motivación de los estudiantes, tomando en cuenta los factores intrínsecos y extrínsecos de la motivación, como puntos de partida para contemplar las necesidades individuales y la atención de los estudiantes, como seres humanos con una historia previa que determina sus enfoques particulares en cuanto a la motivación (Polanco Hernández, 2005).

Alonso Tapia (1995) señala que un objetivo central de las instituciones universitarias debe ser conseguir que todos los estudiantes estudien no ya buscando aprobar sino interesándose por conseguir la comprensión y el dominio práctico de los principios, estrategias y procedimientos que se desea que aprendan.

La posibilidad de motivar a los alumnos, desde el punto de vista docente, no implica rebajar el nivel de la enseñanza, se debería hacer más en divertir e interesar al alumno que se desea mantener motivado. Hay tres factores a nivel del aula que es posible utilizar como orientaciones motivacionales: la estructura de la tarea, el mecanismo de recompensa y la forma de ejercer la autoridad (Polanco Hernández, 2005). La organización de la tarea se da como parte de la interacción de tres estrategias para el alcance de formas de presentación: individualistas, cooperativa y competitiva (véase Fig.1). En la función individualista, las tareas son independientes y la recompensa en una calificación en función de su actuación y sus resultados. En la organización cooperativa, trabajan en grupos pequeños y la calificación depende del resultado personal y el resultado de los restantes miembros del grupo. En la competitiva, los estudiantes trabajan sin relación entre sí y reciben calificaciones que dependen negativamente de los resultados que obtengan los demás. Esta modalidad es usualmente utilizada por los profesores de enseñanza secundaria y universitaria; la cual, algunas veces, es individualista y se convierte en competitiva.

Otro de los elementos relacionados con la motivación es la valoración de las tareas. Así, (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991) plantean que una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propia aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente. (Mc Robbie & Tobin, 1997) argumentan que cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender. Los docentes reconocen que el hecho de que el alumno no tenga interés o no esté motivado para realizar determinados aprendizajes, incide negativamente en el logro de los objetivos propuestos ((Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003). Pero por otro lado, los profesores afirman que los alumnos asisten a la universidad por voluntad propia, que han elegido una carrera que les gusta y que, en consecuencia, tendrían que estar motivados (Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003).

Para incrementar la motivación, (Huertas, 1997) y (Alonso Tapia, 1995) sugieren presentar las tareas intentando activar la curiosidad e interés del alumno, así como resaltar la incidencia sobre su aprendizaje. El trabajo grupal se muestra así como un elemento motivacional básico. El hecho de trabajar en cooperación con otros compañeros tiene ventajas evidentes (Huertas, 1997) y (Alonso Tapia, 1995), como la percepción de que todos tienen algo que aportar y nadie se siente inútil, que la existencia de puntos de vista distintos promueve la búsqueda de información, la solución a la confrontación, la elaboración de argumentos y técnicas similares.

En la bibliografía educativa se encuentran investigaciones que demuestran las ventajas motivacionales del trabajo en grupo cooperativo, en los niveles de enseñanza secundaria y universitaria ((Johnson & Johnson, 1985)). Este tipo de estrategia, fomenta actitudes sociables entre los alumnos; promueve la mutua cooperación y la aceptación de ayuda; e intensifica la tolerancia.

2.2. El aprendizaje cooperativo

Violeta Barreto (1994) nos dice que el aprendizaje cooperativo es aquél en que el alumno construye su propio conocimiento mediante un complejo proceso interactivo en el que intervienen tres elementos claves: los alumnos, el contenido y el profesor que actúa como facilitador y mediador entre ambos. Así, el aprendizaje cooperativo es una de las estrategias metodológicas que enfatizan que el alumno no aprende en solitario, sino que por el contrario, la actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los demás. En este sentido, pensamos que el aprendizaje es más eficaz cuando grupos de estudiantes emprenden una actividad común sirviéndose de buenos instrumentos y compañeros dispuestos a colaborar. Colomina (1990) señala que el trabajo en equipo cooperativo tiene buenos efectos en el rendimiento académico de los participantes, así como las relaciones socio-afectivas que se

establecen entre ellos. Además, el aprendizaje cooperativo se muestra eficaz en todos los niveles educativos: elemental, secundaria, superior e incluso para profesores, científicos o ingenieros (Johnson, Johnson y Smith, 1988).

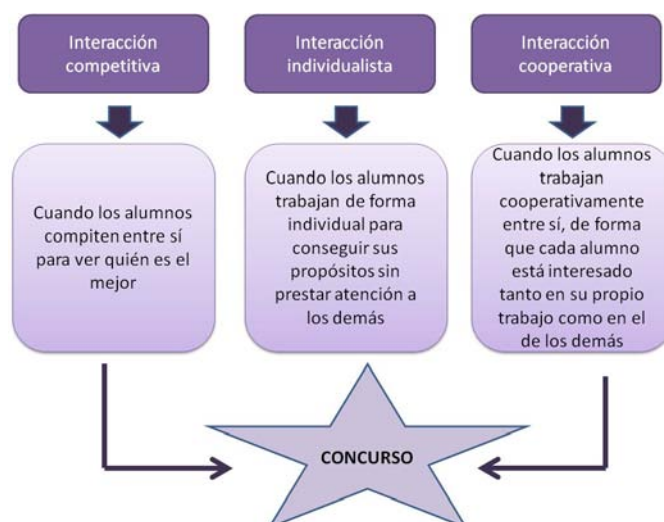
Consideramos que el trabajo cooperativo nos ayuda a agilizar la enseñanza-aprendizaje en las aulas de clase, ya que permite que los estudiantes además de estimularse puedan ayudarse mutuamente a desarrollar las tareas asignadas, no obstante la utilización del aprendizaje cooperativo significa algo más que sentar un grupo de estudiantes bastante cerca y decirles que se ayuden los unos a los otros. Como afirma Ovejero (1990) “todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo. Las características del aprendizaje cooperativo que lo diferencian del grupal son las siguientes: 1) Interdependencia positiva (todos los miembros de un grupo cooperativo están interesados por el máximo aprendizaje de cada uno de sus compañeros/as); 2) Existe tanto responsabilidad individual como corresponsabilidad entre los miembros; 3) La composición de los grupos cooperativos es heterogénea; 4) Suele buscarse un liderazgo compartido, siendo cada miembro experto en una tarea; 5) la mayor parte del trabajo cooperativo se realiza en el aula, supervisado por el profesor; 6) los profesores instruyen a los alumnos sobre la técnica.

A lo largo de los años se ha puesto de manifiesto la eficacia del aprendizaje cooperativo frente a modos de enseñanza de corte competitivo o individualista (Ovejero, 1990). En estos estudios se entiende por enseñanza individualista aquella en la que hay ausencia de interdependencia social entre los alumnos, y en la que se fomenta un trabajo individual que apenas permite la oportunidad de contacto con los otros compañeros. Así entendida es una enseñanza que no permite la comparación social. Por otro lado, la enseñanza competitiva es aquella en la que los alumnos trabajan solos, o con un mínimo de interacción con el resto de compañeros. Además se plantea una evaluación según la norma o bien en función de los resultados se clasifican o identifican a los alumnos como “mejores” y “peores”. En estos análisis se considera como competición aquella que se da entre los miembros de la clase, y no la que se puede plantear entre grupos. Por el contrario, existen algunos métodos de aprendizaje cooperativo que fomentan la competición entre los grupos de la clase como es el caso del método del Juego-Concurso llamado de De Vries (véase Fig. 2).

2.3. El concurso De-Vries

La técnica elegida comparte con las técnicas de aprendizaje cooperativo cuatro características: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara con los estudiantes, la responsabilidad individual y la utilización por parte de los miembros del grupo de habilidades interpersonales y grupales. Esta técnica que fue diseñada inicialmente por De Vries y Edwards en 1973, se perfeccionó posteriormente por De Vries y Slavin (1978) y Slavin (1986).

FIGURA 2
El concurso De Vries dentro de los tipos de interacción entre alumnos



Esta metodología combina la cooperación junto a elementos competitivos ya que en un momento de su desarrollo, los grupos heterogéneos competirán entre ellos. Se tratará de que los alumnos aprendan a competir entre ellos de una forma “sana” a través del trabajo cooperativo.

Como ventajas podemos señalar que ofrece a los alumnos la posibilidad de poder trabajar contenidos de materias de una forma divertida a la vez que aprenden a mejorar sus relaciones interpersonales, a integrarse mejor en el grupo, a reconocer y valorar los esfuerzos realizados por cada uno de los miembros de los equipos, etc.

Las características generales de este Juego son las siguientes: 1) Consiste en respuestas breves a cuestionarios que abarquen los contenidos curriculares explicados por el profesor últimamente y seleccionados por él para esta sesión; 2) Participan en el concurso un estudiante por cada grupo; 3) Finalizado el juego, se suman las puntuaciones de cada individuo del grupo; 4) La recompensa (nota) no es individual, sino colectiva; 5) El éxito del grupo dependerá de los éxitos individuales y de la ayuda que mutuamente se presten.

A continuación vamos a exponer los objetivos que se persiguen con el juego, para detallar, la metodología, los resultados obtenidos y las conclusiones finales.

3. Objetivos

Para que el estudiante de ADE llegue a ser un buen profesional se requiere que alcance competencias conceptuales, procedimentales y sociales. Los objetivos que se proponen con la utilización de la Técnica del Concurso en la asignatura de Marketing Estratégico están dentro de estos tres campos.

3.1. Aportación a las Habilidades Conceptuales: aumento de la motivación por el aprendizaje teórico continuo.

En primer lugar, la mayor aportación se refiere a la significatividad del aprendizaje continuo. La base del aprendizaje se basa en la utilidad práctica que el alumno ve en aquello que está aprendiendo. Mediante el CONCURSO podemos convertir en extremadamente significativos aspectos de una materia que no lo eran para el alumno. Por otro lado, la cantidad de información que durante el juego reciben los alumnos es increíble, la asimilan y procesan a una velocidad muy superior a lo que conseguiríamos habitualmente mediante una clase tradicional.

3.2. Aportación a las Habilidades Procedimentales: trabajo en equipo, expresión oral y gestión de la información.

En segundo lugar, que el alumno obtenga una serie de habilidades procedimentales: trabajo en equipo, capacidad de expresión oral y gestión de información. Así, el CONCURSO, al estar basado principalmente en el diálogo, el trabajo de desarrollo de la comprensión y expresión orales (que tan injustamente obviamos a veces en el aula por falta de tiempo) es constante, ayudando a usar al alumno todo su potencial en estos campos. El alumno tiende a la realización de esquemas, mapas conceptuales a fin de organizar los datos que se le van dando para poder tener resultados satisfactorios en el desarrollo del concurso. Asimismo, busca información, toma notas, las discute con sus compañeros, elabora esquemas de actuación y los lleva a la práctica. Es el mismo proceso que se realiza en un trabajo en grupo pero en este caso de forma voluntaria, consecuencia de una mayor motivación.

3.3. Aportación a las Habilidades Actitudinales: aumento de la socialización del alumno.

En tercer lugar, se busca que el alumno adquiera una serie de habilidades actitudinales. En este sentido, el alumno desarrolla un mayor grado de empatía, de sociabilidad y de tolerancia. Además, el CONCURSO potencia la unidad en la diversidad, el apoyo mutuo y la relación en términos de igualdad. Es un juego en el que se necesita del auxilio de los demás miembros del grupo. De esta manera el alumno puede aprender cómo la cooperación y en definitiva la relación con los demás, le llevan a avanzar más allá de lo que podría hacer trabajando sólo. Los miembros del grupo deben dotarse de las actitudes y habilidades personales y grupales necesarias. Es conveniente que los miembros del grupo sepan tomar decisiones, crear un clima

de confianza, comunicarse y manejar conflictos. Por estas razones se enseña al grupo el modo en que deben trabajar juntos, y no se da por supuesto que ya saben hacerlo. En este sentido el aprendizaje cooperativo pone un especial énfasis en saber jugar diferentes roles o papeles en el grupo.

La clave del éxito de esta metodología reside fundamentalmente en crear interdependencia positiva entre los integrantes del grupo, es decir, la necesidad de que trabajen juntos para conseguir los objetivos fijados. Todas estas aportaciones han de surgir del análisis y el estudio de los conocimientos teóricos planteados y explicados por el profesor. Asimismo, y en la medida que el profesor plantee en el juego aplicaciones de la teoría a hechos o problemas reales, el alumno podrá percibir en mayor grado la estrecha relación de los conocimientos teóricos con el marketing estratégico.

4. Metodología

4.1. Características del Juego-Concurso

El juego-concurso se propuso como un trabajo continuado a lo largo de toda la asignatura. Para ello, y siguiendo la metodología de este juego-concurso se trabajó en equipos de 5 componentes cada uno, formados por los profesores en función del perfil de los alumnos según el test de Belbin ¹(aplicado en esta asignatura desde hace tres años). En el Aula Virtual se habilitó un espacio para el concurso donde se colgó todo lo relacionado con él. Cada equipo eligió un nombre para el grupo y diseñó una ficha (con logotipo del grupo) para cada uno de sus miembros (identificador), que debían llevar siempre, tanto en las clases de teoría como de práctica.

El contenido teórico de la asignatura se estructuró en nueve temas. Para cada tema, el equipo debía elaborar tres cuestiones tipo test, de tres niveles de dificultad distintos: básico, intermedio y superior. Las cuestiones eran de sólo una respuesta verdadera entre cinco posibles alternativas. El periodo de entrega de las preguntas era de una semana como máximo después de haber terminado el tema en las sesiones de teoría. Se evaluaron, por parte del profesor, sólo las cuestiones que llegaron en el tiempo asignado. Para la preparación de las cuestiones, los alumnos debían disponer de material suficiente. En concreto, los alumnos tenían la información recibida por el profesorado, los manuales recomendados por éstos e, información adicional que puntualmente se pudiera recomendar y la que ellos mismos pudieran conseguir. Asimismo, el profesor ejerció una función de tutorización y dirección, supervisando la preparación del tema por parte de los equipos ayudando a enfocar la cuestión correctamente cuando fuese necesario.

Fuera de clase, cada equipo se preparaba y estudiaba los temas de cada concurso. Debían recabar toda la información y bibliografía necesaria, ponerla en común, distribuir tareas dentro del grupo, estudiar los temas, etc. La idea era que se ayudasen mutuamente, ya que no sabían a quién correspondería concursar representando al grupo. Cuanto mejor preparados estuviesen todos los miembros de cada equipo, más probabilidades tendrían de obtener puntos para su equipo. Así pues, la función de los equipos consistía en preparar a sus miembros a través de la ayuda cooperativa de sus compañeros. Una verdadera situación cooperativa fomenta en los miembros del grupo la certeza de que trabajan juntos y por tanto, es juntos como ganan o pierden.

Se realizaron dos concursos (torneos). Uno parcial, que recogía los temas 1 a 4 y otro final que incluía todo el temario. Los días del concurso fue obligatoria la asistencia de todos los miembros del equipo. El concurso se realizó en el Salón de Grados de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas, para darle una mayor importancia. En el momento del concurso se eligieron al azar dos componentes de cada equipo, que fueron sus representantes, por lo que previamente los alumnos no sabían a quién correspondería concursar representando al equipo. Los alumnos se enfrentaron a los representantes del resto de equipos, con el objeto de ganar

¹ Belbin, M. (1981). *Management Teams*. London; Heinemann

puntos para su respectivo equipo, fomentando por lo tanto, la competición entre los distintos equipos.

El juego consistía en contestar 6 preguntas tipo test cada equipo (dos de cada nivel: básico, intermedio o avanzado). Cada pregunta se debía contestar en 30 segundos como máximo, valorándose sobre 1 punto. Si los representantes del equipo no sabían la respuesta, la misma cuestión “rebotaba” por 0,5 puntos a los otros miembros de su equipo, donde un tercer componente respondía en nombre del equipo. Si a su vez, éstos no sabían la contestación, la pregunta se trasladaba a los representantes de otro equipo escogido al azar. Si éstos acertaban, se le sumaba a su grupo esta cantidad, restándose a al equipo que fallaba 0,25 puntos. Pero si fallaban, esta pregunta quedaba en un “saco de preguntas sin respuesta” y no se sumaba ni restaba ningún punto. Finalizado el juego, se sumaban las puntuaciones obtenidas por cada uno de los representantes de cada equipo en el torneo. La nota obtenida no era individual, sino colectiva. El éxito del grupo dependía de los éxitos individuales y de la ayuda que mutuamente se prestan.

Respecto a la evaluación del concurso, esta tenía tres partes (25 puntos de los 100 de la asignatura). La primera era la presentación y nivel de las cuestiones (10 puntos), la segunda el torneo parcial (5 puntos) y la última el torneo final (10 puntos). Los puntos del concurso parcial y final se prorratearon en función de la puntuación obtenida por cada equipo en el concurso. Al equipo que obtuvo la máxima puntuación, se le asignaron 10 puntos y al resto se prorrateó. La nota definitiva del concurso es la suma de las tres partes. Las actividades anteriores se estructuraron en base a siete fases (véase en la Tabla 1).

TABLA 1:
Actividades y Calendario del Concurso en la asignatura: Marketing Estratégico

FASE	ACTIVIDAD/O FASE	TEMPORALIZACIÓN	
1	Especificación previa por parte de los profesores de la dinámica y contenido del juego-concurso.	SEPTIEMBRE	
2	Elaboración por parte de los profesores de una guía para la realización del juego-concurso: programa de la asignatura. Explicación a los alumnos.	SEPTIEMBRE	
3	Formación de los distintos equipos (Test de Belbin).	SEPTIEMBRE- OCTUBRE	
4	Explicación de los temas del programa de la asignatura, objeto de la aplicación de esta metodología. Elaboración de cuestiones tipo test por parte de los equipos (tres por tema). Preparación para los torneos.	En cada sesión teórica nueve temas Una semana después de cada tema Todo el semestre	DESDE OCTUBRE HASTA DICIEMBRE
5	Realización de los 2 torneos del juego-concurso en el Salón de Grados de la FCJE. Evaluación de los equipos.	Primer torneo Segundo torneo Suma dos torneos	NOVIEMBRE DICIEMBRE
6	Evaluación por parte de los alumnos, a través del Aula Virtual, del juego. Evaluación por parte del profesorado del juego.	DICIEMBRE -ENERO ENERO	
7	Puesta en común de las principales conclusiones. Elaboración de una memoria final con las principales conclusiones.	ENERO-FEBRERO 2010	

4.2. Recogida de información para la evaluación del juego-concurso

La evaluación de este proyecto se realizó desde dos perspectivas: la de los alumnos y la de los profesores. En primer lugar, la opinión de los alumnos sirvió para ver el grado de cumplimiento de los tres tipos de objetivos perseguidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como el impacto del CONCURSO respecto a otras actividades de la asignatura y su influencia sobre el rendimiento académico obtenido por los alumnos. La opinión de los alumnos se obtuvo

a través de un cuestionario². En segundo lugar la valoración de los profesores que participaron, tuvo como objetivo identificar aspectos relacionados con la mejora de la aplicación del método en próximos años.

A continuación, en los siguientes apartados de esta memoria mostramos los resultados obtenidos tras el tratamiento estadístico de los datos obtenidos de la encuesta, que fue rellenada por un total de 223 alumnos (63% de los matriculados y el 78% de los participantes en el concurso).

5. Resultados

El concurso se ha puesto en marcha durante los dos últimos cursos académicos, por lo que los resultados se van a recoger a nivel agregado para dicho periodo. El concurso se diseñó para todos los alumnos como obligatorio, aunque se dio la opción de un itinerario individual para aquellos alumnos que habían cursado la asignatura con anterioridad o que tenían problemas de diversa índole para asistir a clase. En el Concurso participó el 81% de los alumnos matriculados, con un total de 287 alumnos distribuidos en dos años. En la tabla 2 se observan los resultados obtenidos.

5.1. Habilidades conceptuales obtenidas

Con respecto al primer objetivo centrado en que el alumno adquiriera una serie de habilidades conceptuales, la mayor aportación se refiere a la MOTIVACIÓN y al APRENDIZAJE. En primer lugar la MOTIVACIÓN (D13) ha sido conseguida por el 59,64% de los encuestados, mientras que la actividad del concurso no ha conseguido motivar al 11,7% del total.

En segundo lugar, esta motivación se basaba en el APRENDIZAJE CONTINUADO de la teoría de la asignatura, que ha sido medido por cinco índices: 1) la capacidad de la actividad para preparar y estudiar la asignatura de una forma continua y progresiva a lo largo del curso lo que ha conseguido un grado de acuerdo del 85,20% por parte de los estudiantes (C13); 2) la capacidad de la actividad para obtener mejor puntuación en el examen de la asignatura (C14), con un grado de acuerdo del 74,89%; 3) la capacidad de relacionar los contenidos de la actividad con los de la asignatura (C15) con un grado de acuerdo del 68,71%; 4) la adecuación de la valoración de la actividad en relación al esfuerzo que supone (C16) , con un grado de acuerdo del 52,02% y 5) la utilidad de la actividad para mejorar la comprensión de la asignatura (C17), con un grado de acuerdo del 70,40%.

5.2. Habilidades procedimentales obtenidas

Por lo que respecta al segundo objetivo se pretendía medir el grado de consecución del trabajo en equipo, la capacidad de expresión oral y la capacidad de gestión de información. Así, el TRABAJO EN EQUIPO ha sido conseguido para el 60,10% de los alumnos, permaneciendo indiferentes un 22% (D11); la EXPRESIÓN ORAL (C111) no ha sido uno de los objetivos conseguidos ya que sólo el 42,4% de los alumnos cree que esta actividad la fomenta; y por último, esta actividad ha propiciado la GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN (D12) para el 80,7% de los alumnos.

5.3. Habilidades actitudinales obtenidas

Ya en último lugar, respecto al tercer objetivo (habilidades actitudinales), los alumnos han desarrollado valores como el apoyo mutuo, la cooperación, el trabajo en equipo, etc. como consecuencia del desarrollo del juego-concurso en el aula. Las RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS se han medido a través de cuatro índices: 1) en primer lugar esta actividad les ha ayudado a conocer mejor al resto de alumnos y a mejorar las relaciones entre ellos (D14) con un grado de acuerdo del 60,54; 2) en segundo lugar, con esta actividad ha conseguido un mayor apoyo mutuo (D15) con un grado de acuerdo del 65,92%; en tercer lugar, esta actividad les ha potenciado el espíritu cooperativo (D16) con un grado de acuerdo del 69,96%; y por último, esta actividad ha potenciado el espíritu competitivo (D17) con un grado de acuerdo del 70,40% de los alumnos.

² Disponible por petición a los autores.

TABLA 2:
Objetivos conseguidos con el concurso

OBJETIVOS	Alumnos De acuerdo	Alumnos Totalmente de acuerdo	Total	% sobre el total (223 alumnos)
HABILIDADES CONCEPTUALES				
MOTIVACIÓN (D13)	74	59	133	59,64
APRENDIZAJE CONTINUADO				70,22 **
Capacidad de la actividad para preparar y estudiar la asignatura de una forma continua y progresiva a lo largo del curso (C13)	78	112	190	85,20
Capacidad de la actividad para obtener mejor puntuación en el examen de la asignatura (C14)	85	82	167	74,89
Capacidad de relacionar los contenidos de la actividad con los de la asignatura (C15)	91	62	153	68,61
Adecuación de la valoración de la actividad en relación al esfuerzo que supone (C16)	83	33	116	52,02
Utilidad de la actividad para mejorar la comprensión de la asignatura (C17)	102	55	157	70,40
HABILIDADES PROCEDIMENTALES				
TRABAJO EN EQUIPO (D11)	68	66	134	60,10
EXPRESIÓN ORAL(C111) *	49	18	67	42,40 *
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN (D12)	86	94	180	80,70
HABILIDADES ACTITUDINALES				
RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS				66,70 **
Esta actividad les ha ayudado a conocer mejor al resto de alumnos y a mejorar las relaciones entre ellos (D14)	63	72	135	60,54
Con esta actividad han conseguido un mayor apoyo mutuo (D15)	75	72	147	65,92
Esta actividad les ha potenciado el espíritu cooperativo (D16)	81	75	156	69,96
Esta actividad ha potenciado el espíritu competitivo (D17)	67	90	157	70,40
RELACIONES CON LOS PROFESORES				45,24 **
Esta actividad les no les ha ayudado a mejorar las relaciones con los profesores (C19)	59	13	72	32,29
Los profesores, a través de esta actividad, les habían ayudado a entender mejor el objetivo de la asignatura (C114)	38	17	55	34,81 *
Esta actividad incrementaba el nivel de interés de los profesores (D18)	82	71	153	68,61
ACTITUD PROFESIONAL				55,89 **
Capacidad de la actividad para mejorar su actitud profesional ante los retos que se les imponen (C113)	56	20	76	48,10 *
Utilidad de esta actividad para el futuro (C110)	103	39	142	63,68

*Para los Ítems con * sólo se contaba con 158 respuestas, en lugar de 223, porque el primer año, en algunos grupos no se rellenó la encuesta en estos apartados. **Para los encabezados se calcula la media.

Las RELACIONES CON LOS PROFESORES se han medido a través de tres índices: 1) en primer lugar esta actividad les no les ha ayudado a mejorar las relaciones con los profesores (C19) ya que sólo han contestado afirmativamente el 32,29%; 2) en segundo lugar se quería medir si los profesores, a través de esta actividad, les habían ayudado a entender mejor el objetivo de la asignatura (C114), con solo un 34,81 % de acuerdo; 3) Por último se intentaba pedir la opinión sobre si esta actividad incrementaba el nivel de interés de los profesores (D18), con un grado de acuerdo del 68,91%.

Por último, la ACTITUD PROFESIONAL se media a través de dos índices: 1) la capacidad de la actividad para mejorar su actitud profesional ante los retos que se les imponen (C113) con un grado de acuerdo de solo el 48,10% ; y 2) la utilidad de esta actividad para el futuro (C110) con un grado de acuerdo del 63,68% de los alumnos.

Como CONCLUSIÓN general, consideramos que en opinión de los alumnos los objetivos propuestos en el presente proyecto de mejora docente se han cumplido de manera satisfactoria. Con porcentajes superiores al 70% de los alumnos implicados, se ha mejorado el aprendizaje continuo y la gestión de la información. Con porcentajes superiores al 60% se ha mejorado la el trabajo en equipo y las relaciones con los compañeros. La motivación y la actitud profesional se encuentran en el límite y la expresión oral y las relaciones con los profesores no se han conseguido.

5.4. Impacto de la aplicación del concurso

El impacto de la mejora lo vamos a medir desde dos perspectivas distintas: la valoración global dada por los alumnos a esta actividad y su impacto respecto a otras actividades de la asignatura y el impacto que ha tenido ésta sobre su rendimiento académico (Véase Figura 3 y Tabla 3).

**TABLA 3:
Rendimiento de los alumnos de Marketing estratégico**

	Curso 0506	Curso 0607	Curso 0708	Curso 0809	Curso 0910	Curso 1011	Concurso
TOTAL	174	175	170	176	176	178	287
No presentados	28	55	42	44	57	37	48
Presentados	146	120	128	132	119	141	239
Suspensos	89	66	42	79	35	32	55
Aprobados	57	54	86	53	84	109	184

5.4.1.- Impacto del concurso respecto a otras actividades de la asignatura

La opinión de los alumnos respecto a la valoración global del concurso respecto al resto de actividades de la asignatura (casos prácticos, plan de marketing y clases teóricas) se va a medir por el nivel de interés, el grado de importancia en el aprendizaje de la asignatura y el grado de satisfacción proporcionada. Así, el NIVEL DE INTERÉS de la actividad, medido de 1 a 10, ha sido de 7,1 (un notable) aunque algo inferior al Plan de marketing (7,5) y a las clases teóricas (7,75). El GRADO DE IMPORTANCIA del concurso también obtiene un notable (7,1) siendo su valoración inferior a las clases teóricas (8,4) y al Plan de marketing (8,0). Por último, el grado de satisfacción ha sido elevado y muy elevado para el 68,6% de los encuestados.

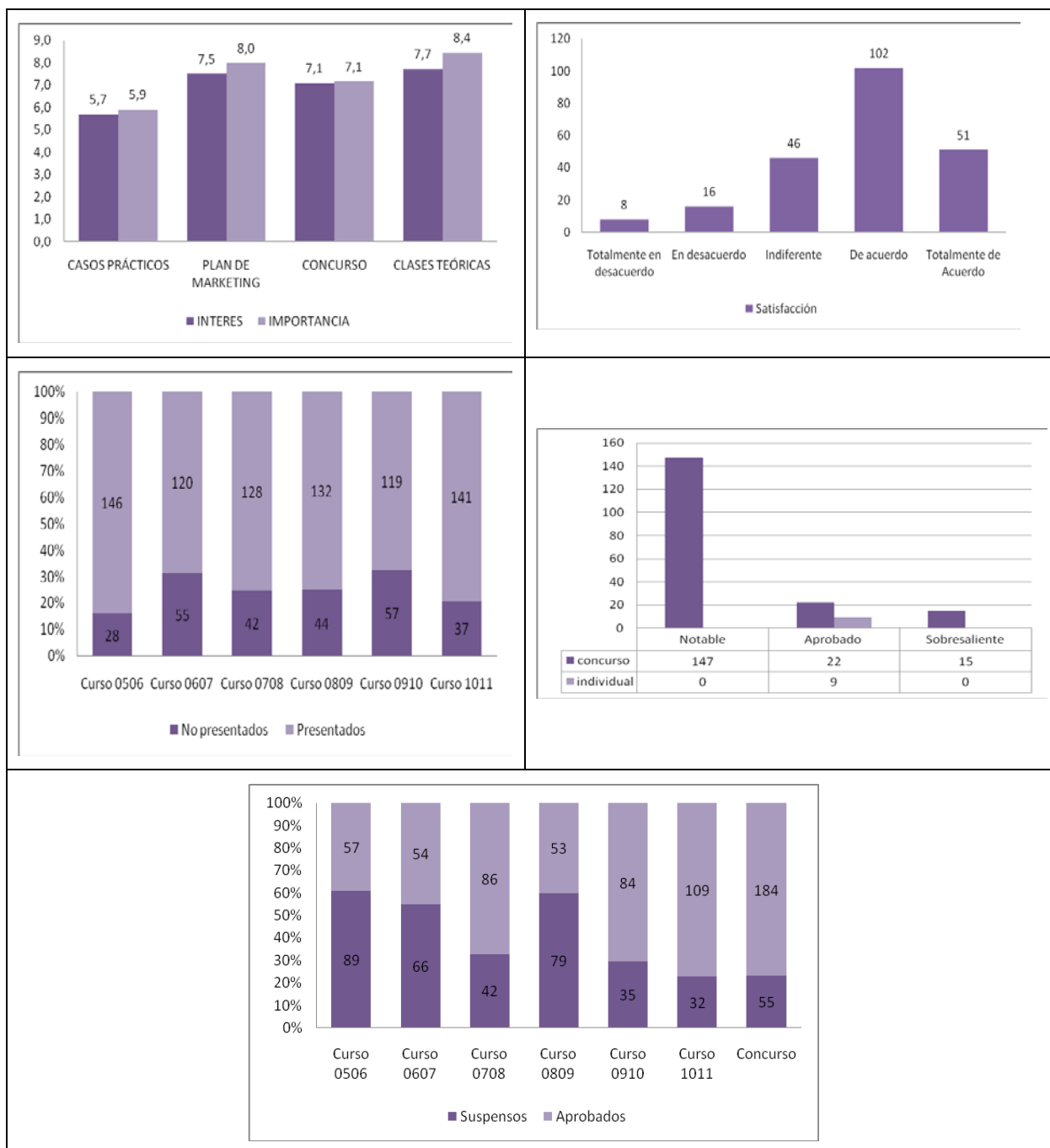
5.4.2.- Impacto en el rendimiento académico de los alumnos.

El impacto en el rendimiento académico lo vamos a medir en función del porcentaje de presentados y de aprobados de la asignatura Marketing Estratégico durante la convocatoria de febrero (esta asignatura es de primer semestre) y comparando desde el curso 2005-2006 hasta el curso 2010-2011. En la Tabla 3 y en la Figura 3, se observan los datos de la evolución de alumnos para estos seis años, distinguiendo entre presentados y no presentados y aprobados y no aprobados.

Los ALUMNOS PRESENTADOS durante el último año en el que se ha puesto en marcha el concurso han sido superiores al de los anteriores. Respecto al número de APROBADOS, en la

Figura 3 se observa que el número de aprobados ha mejorado respecto los años anteriores. Así, si la media de aprobados durante los últimos seis cursos académicos ha sido del 74,93% de los presentados, la media de aprobados de los alumnos que han cursado el concurso es del 83,27%, lo que supone un aumento del 10%. Además, este incremento de aprobados no solo ha sido cuantitativo sino también cualitativo, con una mejora sustancial en las notas, ya que un 84% de los aprobados tiene notable o nota superior de media en la asignatura

FIGURA 3:
Impacto del concurso



Por último se desea saber el impacto real del concurso sobre los ALUMNOS ACTIVOS de la asignatura (véase Tabla 4), es decir, de los matriculados, aquellos que efectivamente tenían intención de cursar la asignatura. Así, de los 354 matriculados (en los dos últimos años), hemos eliminado aquellos que no eligieron el concurso para cursar la asignatura y los no presentados, quedando solo 239 alumnos activos.

TABLA 4:
Impacto real del concurso

	CURSO 2009-2010			CURSO 2010-2011			Total Concurso		
	concurso	individual	total	concurso	individual	total	concurso	individual	total
Matriculados	123	53	176	164	14	178	287	67	354
Presentados	108	11	119	131	10	141	239	21	260
No presentados	15	42	57	33	4	37	48	46	94
SUSPENSOS	29	6	35	26	6	32	55	12	67
APROBADOS	79	5	84	105	4	109	184	9	193
Notable	63	0	63	84	0	84	147	0	147
Aprobado	9	5	14	13	4	17	22	9	31
Sobresaliente	7	0	7	8	0	8	15	0	15

Del análisis de la Tabla 4, se ve que el impacto del concurso ha mejorado todos los ratios de rendimiento, disminuyendo el número de no presentados y el de suspensos y aumentado el de presentados y el de aprobados, con una mejora visible de las notas.

5.5. Resultados de la actividad para los profesores

Así pues, después de varias reuniones, tanto durante el desarrollo de los torneos como a su finalización, los profesores pensamos que la actividad ha sido muy satisfactoria por varios motivos. En primer lugar, nos ha parecido altamente interesante a nivel personal realizar esta experiencia novedosa para nosotros respecto a la manera tradicional de desarrollar las clases. La gran mayoría de los profesores evidenciamos una falta de interés en los alumnos con la consiguiente desmotivación a la larga para el docente. En este sentido, esta experiencia ha supuesto un reto que ha aumentado la motivación tanto para el profesor como también para el alumno. Observamos y corroboramos a través de la opinión de los propios alumnos cómo el juego-concurso de DeVries les ha permitido conocerse entre ellos y relacionarse, así como también aumentar la relación entre el profesor y el alumno, incrementando la proximidad entre ambos. Como no se tienen ratios anteriores a la puesta en marcha del concurso, no se puede medir si la relación con los profesores ha mejorado o ha empeorado.

En segundo lugar, también observamos una gran utilidad práctica de este método para la enseñanza en el aula. En concreto, al realizar 2 sesiones de concursos a lo largo del curso los alumnos han podido estudiar la materia de una manera continuada y progresiva, a la vez que sencilla y divertida. Al mismo tiempo han podido realizar en cada uno de los concursos una auto-evaluación de sus propios conocimientos donde han podido comprobar la evolución de su aprendizaje. La experiencia les ha servido para establecer una relación intra e intergrupal que individualmente no hubieran desarrollado, les ha permitido organizarse mejor por el carácter cooperativo del juego y adquirir responsabilidades con su grupo por el carácter competitivo del mismo.

5.6. Sugerencias de posibles mejoras y acciones o proyectos futuros así como la continuidad del presente proyecto.

Para finalizar este trabajo, a continuación se señalan aquellos aspectos que los alumnos creen que son susceptibles de mejora en posteriores ediciones del mismo. En primer lugar, los alumnos recomendarían realizar el concurso en los próximos cursos académicos. Así opinan el 96,8% de los alumnos encuestados. La principal es que la preparación de éste les obliga e implica a adelantar y disciplinar el estudio de la teoría de la asignatura evitando dejársela para el examen final. Asimismo, hay también una opinión coincidente en una parte del alumnado en el sentido de que ha sido una experiencia interesante y motivante por la novedad y la creación de un cierto factor competitivo. En segundo lugar, los alumnos contemplan que sería recomendable aplicarlo a otras asignaturas de forma mayoritaria (un 85%). Paradójicamente, si bien los

alumnos son favorables al concurso como metodología para llevar al día la asignatura y entenderla mejor, son muchos los que a la vez creen que un exceso de concursos minaría en demasía su tiempo porque el concurso requiere de un alta dedicación al estudio que no podrían asumir en todas las asignaturas. En tercer lugar, se han emitido pocas opiniones respecto al mecanismo del concurso en sí. Únicamente alrededor de un 40% de los alumnos manifiestan alguna opinión. Respecto a las áreas de mejora del concurso en base a dichas sugerencias pueden resumirse tres aspectos a considerar: 1) Preguntas. Establecer bien claramente las 3 tipologías de preguntas: básicas, intermedias y avanzadas, y que cada ronda dentro del concurso esté compuesta por un tipo de preguntas del mismo nivel. Con eso se evitaría que el azar proporcionase a los grupos distintos niveles de dificultad. También algunos alumnos sugieren que un concurso conlleve una primera parte del temario y el segundo la restante; 2) Elección de representantes. Se estima que los alumnos prefieren que sea aleatoria para obligar a todos a estudiar, pero hay alguna crítica al nivel de responsabilidad de los alumnos en este sentido, lo cual perjudica al grupo.

6. Conclusiones

Muchos profesores universitarios piensan que el problema del fracaso en la Universidad es fundamentalmente problema del estudiante, sin embargo como docentes es importante reflexionar acerca de nuestro rol y qué puede hacerse para incrementar el involucramiento y el esfuerzo de los estudiantes, así como colaborar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. El hecho educativo es dinámico, cambiante, y no admite comportamientos standard ni estilos docentes prefijados. De poco sirve al profesor aprender rutinas y recetas técnicas de comportamientos óptimos ya que el carácter dinámico del aula hace imposible el traslado de actuaciones en diferentes situaciones. El profesor universitario está apremiado por una multitud de tareas inherentes a su función y, en este sentido, parece utópico pensar que además de cumplir con todas ellas, dispondrá de tiempo y esfuerzo para dedicarse a reflexionar acerca de cómo favorecer la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en grupo por parte de los alumnos ((Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003). El esfuerzo que demanda esta tarea es considerable pero los fundamentos teóricos y los resultados que se van acumulando en investigaciones aplicadas en el campo educativo parecen alienta esfuerzos en este sentido (Vélez, 1999). Sin embargo, aquí se ha presentado un mecanismo que ayuda a conseguir algunos objetivos sin que el esfuerzo para el docente (ni para el alumno) sea excesivo.

Referencias bibliográficas

- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- BACON, C. (1993). "Student responsibility for learning". *Adolescence* , 28 (109), 199-211.
- BARRETO, VI. (1994). *El aprendizaje: Enfoques y Perspectivas*. Editorial Interamericana. Bogota. Colombia
- BRATEN, I., & OLAUSSEN, B. (1998). "The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among norwegian college students". *Contemporary Educational Psychology* , 23, 182-194.
- COLOMINA, CARLOS . (1990) *El trabajo Cooperativo en la Educación Superior*. Editorial Alianza. México.DF
- DE VRIES , D.L. Y SLAVIN, R.E. (1978) "Teams games tournament: a research review". *Journal of research and development in Education*, 12, 28-38
- DEVRIES, D.L. Y EDWARDS, K. (1973). "Learning games and student teams: Their effect on classroom process". *American Educational Research Journal*, 10, 307-318.
- GARCÍA C, MARTÍNEZ MT, MOLINA FX, GARCÍA L. (2005). "Técnicas de aprendizaje cooperativo: Una aplicación de la técnica juego-concurso de De Vries a la asignatura Organización y Métodos de Trabajo", V Jornada de Millora Educativa y IV Jornada d'Harmonització Europea de la Universitat Jaume I: *Formació del professorat davant la convergència europea*. Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. Universitat Jaume I. Castellón. Enero.
- GARCÍA, T., & PINTRICH, P. (1996). "The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom". *Contemporary Educational Psychology* , 21, 447-486.
- HAYAMIZU, T., & WEINER, B. (1991). "A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability". *Journal of Experimental Education* , 59, 904-915.

- HUERTAS, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- JOHNSON, D., & JOHNSON, R. (1985). "Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations". En D. Johnson, & R. Johnson, *Research on Motivation in Education*, Vol. 2., Nueva York-EE.UU: Academic Press.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. Y SMITH, K.A. (1988). *Cooperative learning: an active learning strategy for the college classroom*. Mineapolis: Cooperative Learning Center.
- LEPPER, M. (1998). "Motivational considerations in the study of instruction". *Cognition and Instruction*, 5 (4), 289-309.
- LIMÓN, M., & BAQUERO, R. (1999). *Teorías del aprendizaje*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- MARTÍ PUIG, M.; BARRACHINA LLORENÇ, A.; TRAVER MARTÍ, J. A.; MARCO VICIANO, F.(2007): "El Juego Concurso de De Vrie en la Titulación de Magisterio: el Caso de la Asignatura de Hª de la Educación Contemporánea", JAC'07, Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo, 20 de julio de 2007, Valladolid.
- MC ROBBIE, C., & TOBIN, K. (1997). "A social constructivist perspective on learning environments". *International Journal of Science Education*, 19 (2), 193-208.
- MÍGUEZ, M. (2005). "El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión". *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea] Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>, 1 (3 (Julio-Diciembre))*,
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz en la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PINTRICH, P., & GARCÍA, T. (1993). "Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning". *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.
- PINTRICH, P., SMITH, D., GARCÍA, T., & MCKEACHIE, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Michigan: University of Michigan.
- POLANCO HERNÁNDEZ, A. (2005). "La motivación en los estudiantes universitarios". *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (2), 1-13.
- POZO, I. (1999). *Aprender y enseñar ciencia*. Mexico: Ed. Morata.
- REEVE, J. (1994). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw Hill.
- RINAUDO, M., CHIECHER, A., & DONOLO, D. (2003). "Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies learning Questionnaire". *Anales de Psicología*, 19 (1), 107-119.
- SCHIEFELE, U. (1991). "Interest, learning and motivation". *Educational Psychology*, 26 (4), 299-323.
- SLAVIN, R. (1986). *Using student team learning* (3rd Edition). Baltimore: Johns Hopkins University.
- SOLÉ, I. (1999). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje". En E. M. C. Coll, *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- VÉLEZ, G. (1999). "Aprender a estudiar ¿una cuestión de técnicas?" *Contextos de Educación*, Año I (2), 134-149.