

## Compatibilizando el aprendizaje del marketing y el desarrollo de las competencias genéricas que demandan las empresas\*

Pedro Sanz Angulo<sup>1</sup>, Juan José de Benito Martín<sup>1</sup>, José Alberto Araúzo Araúzo<sup>1</sup>,  
Ricardo del Olmo Martínez<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Organización Industrial e Investigación Comercial de Mercados. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad de Valladolid. Paseo del Cauce s/n, 47011 Valladolid.

psangulo@eis.uva.es, debenito@eis.uva.es, arauzo@eis.uva.es

<sup>2</sup> Departamento de Ingeniería Civil. Escuela Politécnica Superior. EPS (La Milanera) carretera de Villadiego s/n, 09001 Burgos. rdelolmo@ubu.es

### Resumen

*Como docentes universitarios hemos de procurar que la formación de nuestros estudiantes se ajuste a las necesidades del mercado. Una formación que pretenda prepararles para el futuro debe incluir la enseñanza tanto de los contenidos o paradigmas propios de cada profesión, como de las competencias clave que se demandan a nivel laboral. Para superar esta dificultad, a lo largo de las últimas décadas se han desarrollado diversos métodos docentes caracterizados, principalmente, por centrar la atención del proceso educativo en el propio alumno.*

*En esta línea, presentamos nuestra experiencia en la enseñanza del marketing en dos carreras de ingeniería, en la que empleamos una metodología de aprendizaje cooperativo como complemento educativo al sistema de clases magistrales y a la elaboración de trabajos. Gracias a esta metodología los alumnos no sólo adquieren los contenidos o paradigmas propios del marketing, sino que cultivan un gran número de competencias clave. Este hecho es valorado muy positivamente tanto por nuestros alumnos como por nosotros mismos.*

**Palabras clave:** Autoaprendizaje colaborativo, competencias genéricas, Marketing.

### 1. Introducción

Desde hace unos años, la demanda de titulados se ha venido distinguiendo por un hecho muy significativo: las empresas valoran más y mejor las actitudes y competencias personales que el expediente académico o los conocimientos complementarios que los candidatos puedan poseer. En otras palabras, entre quienes seleccionan a los futuros profesionales cada vez tienen más peso los criterios basados en la teoría de la “inteligencia emocional” de Daniel Goleman frente al denostado cociente intelectual.

La docencia actual, caracterizada por el sistema de “clases magistrales” y la falta de diálogo profesor-alumno y alumno-alumno, no estimula las habilidades ligadas a la creatividad, iniciativa, trabajo en grupo, destrezas sociales,... , que son, en definitiva, las habilidades que demandan las empresas a nuestros universitarios. Por ello, una formación que pretenda prepararles para el futuro debe incluir no sólo la enseñanza de los contenidos o paradigmas propios de cada profesión (el qué enseñar), sino de las competencias clave que se requieren a nivel laboral (el cómo enseñar): con la enseñanza de ambos lograremos una formación completa.

En un intento por superar esta dificultad, a lo largo de los últimos años se han desarrollado diversos métodos docentes caracterizados por centrar la atención del proceso educativo en el

---

\* This work is framed inside the project DPI2004-06590 titled “Multi-agent systems based enterprise integration and supply chain management”, financed by MICyT (Spanish Government).

propio alumno (*learner-centred approach*), haciéndole responsable y constructor de su propio aprendizaje. El profesor se transforma, de este modo, en un mediador de los aprendizajes más que en comunicador de una información que, por lo general, se puede hallar fácilmente. Estos métodos enfatizan el aprendizaje frente a la enseñanza, al considerar que lo que realmente es importante es lo que se aprende y no lo que se enseña. Además, este aprendizaje debe construirse compatibilizando el trabajo autónomo y el trabajo cooperativo.

En el presente artículo pretendemos mostrar nuestra experiencia en la aplicación de estas ideas a la enseñanza de una ciencia tan multidisciplinar como es el marketing en dos carreras de ingeniería de la Universidad de Valladolid: Marketing Industrial (I. Industrial) y Dirección Comercial (I. de Organización Industrial). En particular, hemos desarrollado un método que combina, adapta y extiende dos de las técnicas colaborativas más ampliamente estudiadas y recomendadas, el método del caso y el aprendizaje basado en problemas (PBL, *Problem Based-Learning*), lo que nos permite aunar sus ventajas y atenuar algunas de sus carencias.

Teniendo en cuenta estas consideraciones el presente documento se ha dividido en varias secciones que siguen un orden secuencial. En la primera de ellas (sección 2) se justifica la necesidad de metodologías cooperativas como complemento, o sustituto, del sistema de clases magistrales. A continuación se describe brevemente la metodología empleada a lo largo de este último curso (sección 3) y se describe nuestra experiencia en base a algunos de los ejemplos utilizados en las sesiones de aprendizaje cooperativo (sección 4). Finalmente, planteamos una serie de conclusiones sobre los resultados obtenidos y sobre su idoneidad a la hora de ofrecer a los alumnos una formación completa.

## 2. El reto de enseñar... y aprender

Comenzar a practicar la labor docente es una tarea complicada para la cual, por norma general, apenas tenemos una preparación previa. En consecuencia, la mayoría empezamos aplicando el mismo método de enseñanza que emplearon en su día con nosotros, principalmente, por no decir el único, el método de “clases magistrales”. Obviamente, se trata de un método que posee indudables virtudes y ventajas, pero también muchos inconvenientes, sobre todo para los estudiantes. Todos conocemos algunas de sus consecuencias “negativas”:

- los alumnos aprenden tan sólo aquello que les explicamos durante el desarrollo de las clases, por lo que el aprendizaje se convierte en un elemento pasivo,
- no se preguntan si aquello que les mostramos es correcto o no, no lo contrastan, no se preguntan sobre el porqué de las cosas,... , en definitiva, no cultivan un espíritu crítico,
- con frecuencia, y quizá por nuestra propia culpa, no son capaces de enmarcar correctamente nuestras enseñanzas (falta de contextualización de lo aprendido),
- además, se aburren, lo que provoca un abandono de las aulas a corto/medio plazo,
- no existe un trabajo continuo: aprenden para el examen por lo que la mayoría de los conocimientos no se interiorizan y se pierden rápidamente tras la evaluación.

Por estas y otras muchas razones, este método docente no debe, no puede, constituir el elemento principal para transmitir los conocimientos que necesitan los estudiantes universitarios. Pero, ¿qué otras opciones tenemos?. Los métodos cooperativos de autoaprendizaje entre los que se encuentran el método del caso y el PBL.

El método del caso consiste en el uso de situaciones reales como herramienta pedagógica para acercar a los alumnos a la realidad mediante la aplicación de los conocimientos aprendidos en el aula. En otras palabras, permite contrastar los conocimientos adquiridos con su aplicación real. Por tanto, exige a los alumnos asumir el papel de protagonistas activos en vez de mantener una actitud de observador teórico y, por tanto, obliga a los participantes a intentar salvar la distancia entre teoría y práctica.

El PBL, por su parte, es uno de los sistemas educativos más extensamente investigados y experimentados de la actualidad. Sus elementos son el problema, la sesión de tutoría, los estudiantes y el tutor. El problema es el punto de inicio y el corazón de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al estudiante identificar lo que desconoce. A través del grupo de tutoría aprenden a buscar los datos que necesitan, trabajan en grupo, exponen sus propias opiniones, las comparan con las de sus compañeros y finalmente, elaboran una hipótesis para responder a las cuestiones planteadas. Las funciones del profesor, aquí solamente tutor, son elaborar el problema, modelar el grupo, estimular la participación y evitar que la discusión se aleje de los objetivos del problema. La redacción del mismo es especialmente importante y debe perseguir la consecución de los objetivos específicos preestablecidos.

### **3. Breve descripción de la metodología**

El proceso de aprendizaje colaborativo que proponemos y utilizamos en nuestras clases, lo podemos descomponer en 16 etapas que pasamos a describir brevemente.

- *Formación sobre el proceso de aprendizaje y los objetivos perseguidos.* Antes de comenzar a aplicar esta metodología necesitamos informar a los alumnos sobre el proceso de desarrollo, sus etapas, elementos, etc., así como sobre los objetivos que se persiguen con su empleo. Por este motivo, en una clase previa se explica pormenorizadamente el proceso y se les da toda la información escrita oportuna (roles, brainstorming, evaluación, técnicas de búsqueda de información,...).
- *Búsqueda, identificación y selección del texto más adecuado.* Se trata de una fase crucial para el desarrollo del método ya que de su elección depende en buena medida el éxito del proceso de aprendizaje: es el corazón del proceso. Los textos que se escojan han de ser adecuados para diseñar y construir los aprendizajes, intencionadamente poco estructurados, deben permitir libres interpretaciones y amplias cuestiones, y han de facilitar tanto el trabajo en equipo como el aprendizaje autónomo por parte de los alumnos. Además, deben ser “motivadores”, es decir, han de ser los suficientemente actuales y próximos como para que los alumnos deseen participar en el proceso. En nuestro caso, buscamos los textos en la prensa diaria, tanto escrita como digital, prestando especial interés a las noticias de ámbito económico (los de color salmón en los periódicos) relativas a estrategias de comercialización, el diseño de las tácticas del marketing mix, internacionalización, legislación jurídica, medioambiental, etc.
- *Redacción de las preguntas de análisis.* Una vez tenemos un texto apropiado llega el momento de construir el conjunto de preguntas que servirán para analizarle. Estas preguntas, además de tener una relación directa con el texto, han de presentar un orden que promueva el análisis progresivo. En este sentido, las preguntas deben comenzar con un examen de los acontecimientos, cuestiones y personajes, etc., en definitiva, de los detalles. Un segundo conjunto de preguntas nos dirige hacia un análisis de los que se encuentra bajo la superficie de los acontecimientos. Finalmente, vienen las preguntas que inducen a los alumnos a realizar un análisis más profundo, preguntas que invitan a los alumnos a aportar nuevas

ideas, a conjeturar, a teorizar, a formular juicios, a presentar aplicaciones y propuestas de soluciones, etc., en base a los conocimientos previos que tengan sobre el tema.

- *Redacción del problema y elaboración del mapa conceptual por parte del profesor.* En base al texto anterior se concreta el problema al que tendrán que enfrentarse los alumnos. Su formulación debe permitir que estos comprueben la necesidad de nuevos conocimientos para poder dar una solución adecuada al mismo. Estas necesidades, o temas ligados, constituyen el mapa conceptual del problema. Por esta razón, es muy importante que el profesor/tutor elabore un mapa conceptual que permita posteriormente dar pistas, solicitar ampliaciones, etc. Este mapa conceptual debe enriquecerse sobreponiéndolo al mapa curricular, lo que permite poner de manifiesto la coincidencia entre temario y currículo.
- *Lectura y comprensión del texto.* Dentro ya del aula, el profesor-tutor presenta el texto y realiza una primera lectura del mismo que permite enunciar las cuestiones de análisis que deberán responder los alumnos. Es muy importante que esta lectura se realice de una manera motivadora, y nunca como si se tratara de una lección que los alumnos tengan que aprender. Además, resulta muy aconsejable no entregar las copias a los alumnos antes de esta primera lectura por parte del profesor, dado que de este modo conseguimos que los alumnos no se distraigan y atiendan mejor. A continuación, se reparte la documentación inicial por escrito, dando una copia de lo leído a cada uno de los componentes de los diferentes equipos para que lleven a cabo una lectura individual.
- *Creación de los equipos dentro del grupo “clase”.* Existen muchos criterios para formar equipos (formación espontánea, según capacidades, al azar, etc.), aunque nosotros utilizamos la distribución por parejas: cada alumno elige un compañer@ para formar una pareja de trabajo que el profesor une configurando equipos de 4 estudiantes. Empleamos esta técnica principalmente porque es sencilla, rápida y fácil de enmendar si se observa que los grupos están altamente desequilibrados. Además, está dando excelentes resultados en la práctica del aprendizaje colaborativo allí donde se ha adoptado.
- *Asignación de roles.* Por diferentes circunstancias inherentes a las asignaturas, los grupos que se constituyen en esta sesión previa van a perdurar a lo largo de todo el curso. No ocurre lo mismo con los roles, que van a ser obligatoriamente rotatorios para lograr que todos los componentes cultiven el mayor número de competencias clave. En nuestro caso solamente vamos a asignar tres roles dentro de cada grupo: a) el *moderador*, o responsable de grupo, que se encarga de dirigir el trabajo del equipo, tomando parte en las discusiones y marcando las pautas del trabajo en equipo, b) el *secretario*, que es el responsable de tomar nota de lo que expongan los diferentes componentes del grupo y de recopilar la documentación generada dentro del grupo, y c) el *portavoz*, encargado de representar al grupo cuando se deba realizar la puesta en común o el debate (ha de saber resumir el trabajo y las opiniones del grupo, aunque su exposición y defensa debe ser fruto del consenso, evitando en la medida de lo posible olvidos o sesgos personales).
- *Análisis intragrupal del caso.* El texto es analizado y discutido dentro de cada grupo en un marco de trabajo en equipo cooperativo y utilizando los conocimientos previos que tienen sobre el tema. Los componentes sugieren libremente propuestas o ideas en respuesta a las preguntas (brainstorming) que deberán ser anotadas por el secretario. Bajo la gestión del moderador se separan las ideas absurdas, poco demostrables o irrelevantes, y se buscan argumentos en defensa de las mejores ideas seleccionadas. Finalmente, y gracias a un proceso de negociación, el grupo concreta la propuesta que estima más relevante.

- *Presentación de las ideas del equipo y debate intergrupala*. El profesor plantea las preguntas del texto, en el orden en que figuran, y da la palabra a los equipos. Estos dan a conocer al profesor y al resto de los grupos la solución considerada como idónea a través de su portavoz. Tras esta exposición comienza la discusión o debate que permitirá encontrar soluciones de consenso a las diferentes cuestiones planteadas.
- *Planteamiento del problema y elaboración del mapa conceptual intragrupal*. A continuación, el profesor plantea el problema e invita a los alumnos a que lo analicen dentro del grupo. Se definen cuáles son los conceptos o temas ligados al problema propuesto y cuáles deben ser los más interesantes de definir o estudiar, es decir, cuáles son los nuevos conocimientos imprescindibles para poder dar soluciones adecuadas al problema. Para ello se recomienda utilizar el brainstorming, de forma que todos expresen su opinión, sin que esta sea criticada. El secretario toma nota de todas las ideas surgidas dentro del equipo. Estas ideas se exploran en profundidad y se seleccionan las más interesantes, en base a las cuales se define el mapa conceptual o mapa de búsqueda del grupo con los temas de aprendizaje, es decir, los temas sobre los que se desea más información para aprenderlos y así poder solucionar el problema razonando con criterio.
- *Elaboración del mapa intergrupala y asignación de los temas de aprendizaje*. Una vez todos los grupos han definido los posibles temas de aprendizaje, se dan a conocer al profesor y al resto de los grupos a través de su portavoz. Tras esta exposición comienza la discusión o debate que permitirá elaborar un mapa conceptual provisional donde figurarán todos los temas ligados al problema. Los temas que aparecen en el mapa conceptual se reparten finalmente entre los alumnos.
- *Búsqueda autónoma de información*. Cada alumno busca, en diferentes fuentes a su alcance, información sobre el tema que le fue asignado. Es un estudio individualizado y autónomo de la información donde cada miembro aprende de su tema para poder informar a los demás (aprende con interés para poder enseñar). Con la información obtenida redacta un informe-resumen de su trabajo personal, que será el que habrá de entregar al tutor para su posterior evaluación como tarea individual. En dicho informe, además de la información sobre el tema objeto de estudio, se pueden aportar ideas de nuevos temas que no se habían tenido en cuenta en el análisis previo.
- *Presentación en común de los resultados de la búsqueda autónoma*. Los estudiantes se reencuentran de nuevo en la siguiente reunión del grupo tutorial. Allí, todos los alumnos sintetizan aquello que han aprendido y lo exponen a los demás, de forma que el grupo clase aprende cooperativamente integrando los aprendizajes de todos.
- *Encontramos las soluciones dentro del equipo*. Reunidos de nuevo los diferentes grupos, el problema inicial se vuelve a discutir y enfocar en base a los nuevos conocimientos adquiridos. El equipo acuerda las mejores soluciones y las aplica al problema. Estas soluciones son, obviamente, el fruto de la negociación y acuerdo a lo largo del trabajo cooperativo. A continuación, se redacta un texto con las opiniones del grupo que será expuesto por el portavoz. El secretario del equipo debe enviar toda esta información, más la elaborada dentro del grupo a lo largo del proceso, al profesor-tutor.
- *Presentación de las soluciones y acuerdo intergrupala final*. Dentro de una puesta en común se presenta el texto final al tutor y a los otros equipos. Los estudiantes se aplican en la resolución del problema propuesto a través de un debate moderado por el profesor. Además, se efectúa una síntesis final de todo aquello que se ha aprendido durante la resolución del

problema destacando aquellos conceptos o principios que se han asumido bien, y cuáles sería necesario reforzar, antes de iniciar el proceso de evaluación.

- *Evaluación final.* Al final del proceso, el profesor propone una prueba sobre el tema trabajado en el problema que tiene por objetivo conocer lo que cada alumno ha aprendido en el trabajo en grupo cooperativo. Los resultados finales de la evaluación de cada alumno se obtendrán integrando los tres documentos en poder del tutor (nota de la prueba individual, resultado obtenido por equipo: nota igual para todos los componentes del grupo, nota sobre el trabajo autónomo) más la autoevaluación del propio alumno, en la que debe reflejar una opinión sobre sus propios méritos en el proceso de aprendizaje y esfuerzos en la resolución del problema.

#### 4. Algunos ejemplos correspondientes a este último año

Dado que resumir todas y cada una de las sesiones de aprendizaje colaborativo realizadas a lo largo de este último año supondría un trabajo laborioso a la par que innecesario para los objetivos del presente documento, en las páginas siguientes solamente vamos a describir dos ejemplos para ilustrar las bonanzas de esta metodología. En su análisis nos centraremos principalmente en las cuestiones, el problema y el mapa conceptual.

El desarrollo de la primera de las sesiones parte del artículo titulado “Carrefour lanza la tarifa más barata en telefonía móvil”, escrito por Ester Uriol y publicado el 26/10/06 en CincoDias.com, en el que se analiza la introducción de Carrefour como cuarto operador de telefonía móvil en España. Además, y como texto complementario, se presenta el artículo “Los nuevos frentes de la batalla de la telefonía móvil”, escrito por Marta Fdez. Olmos y publicado el mismo día, en el que se analiza el futuro de la telefonía móvil, incluida la aparición en escena del operador Xfera y su marca Yoigo. Ambos artículos pueden encontrarse en <http://www.cincodias.com> o en la página web de cada una de las asignaturas presentadas anteriormente.

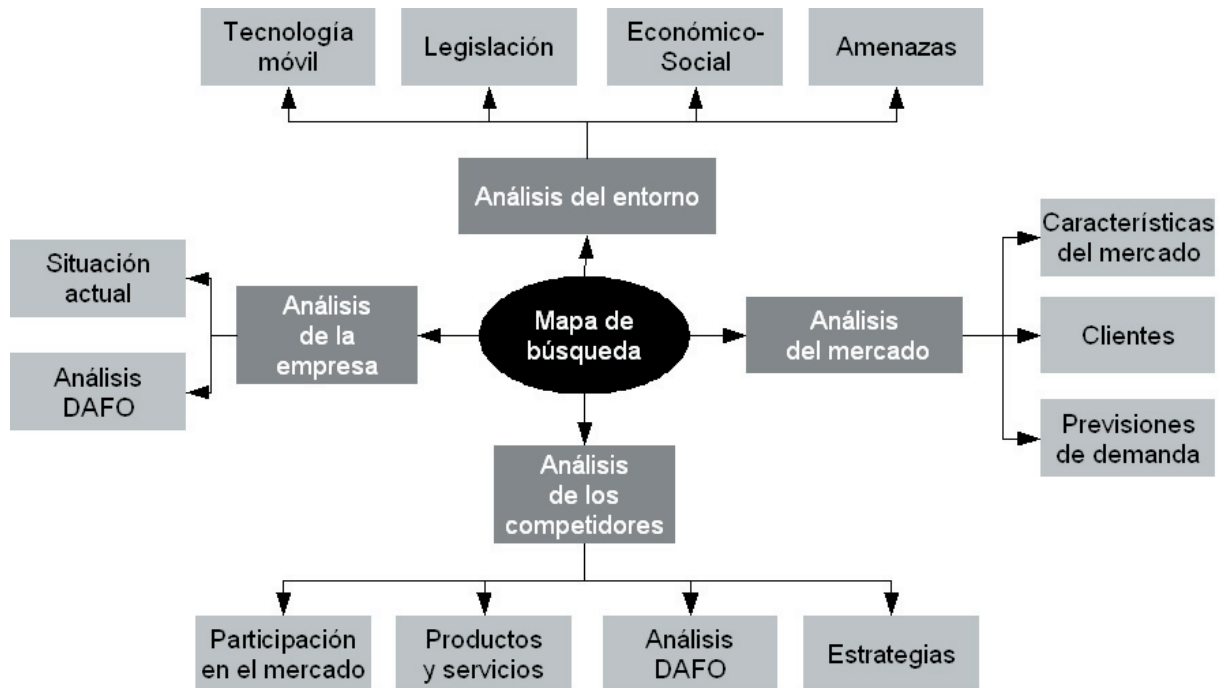
Para el análisis de los textos se siguieron las pautas establecidas en la metodología, lo que dio lugar a las siguientes cuestiones:

- Encuentra los protagonistas de esta noticia y el papel que desempeñan.
- Describe las características fundamentales del entorno y la demanda asociada al negocio de la telefonía móvil.
- ¿Cuáles son, a vuestro juicio, los aspectos fundamentales de la oferta que presenta Carrefour?.
- ¿A qué crees que responde la aparición de esta nueva oferta de telefonía móvil?.
- ¿Cómo crees que responderá el consumidor?, ¿y la competencia?, ¿crees que tendrá éxito? (¿por qué?).
- ¿Hacia dónde creéis que evolucionan los mercados de telefonía móvil y, por tanto, las empresas tradicionales de telefonía?.

Una vez contestadas estas preguntas se formuló el siguiente problema: “La actual directiva de Yoigo acaba de dimitir ante el temor de un fracaso estrepitoso. Ante esta situación, los dueños de Xfera deciden recurrir a vuestro equipo dado vuestro gran renombre en este sector empresarial. La primera pregunta que os formulan es ¿cuál creéis que debe ser la estrategia a desarrollar para

lograr una adecuada penetración en el mercado español?”.

Resulta obvio que esta cuestión va a dar lugar a temas de estudio relacionados tanto con el macroentorno como el microentorno de la empresa: análisis de la propia empresa, el entorno jurídico, el Estado, competencia en el sector (productos y servicios, estrategias, cuotas de mercado, análisis DAFO, etc.), comportamiento del consumidor y de la demanda, etc. Los alumnos, por tanto, van a tener que emplear técnicas de investigación comercial, lo que les permitirá crear su propio sistema de información que facilite la toma de decisiones y la resolución del problema. En concreto, en la figura siguiente se muestra el diagrama o mapa de búsqueda desarrollado en la asignatura de Marketing Industrial.



**Figura 1.** Mapa de búsqueda elaborado por los alumnos en la sesión de aprendizaje.

Como puede apreciarse, existe un cierto paralelismo con los elementos a tener en cuenta a la hora de elaborar un Plan de Marketing con enfoque estratégico. De hecho, este fue uno de los objetivos a la hora de elaborar la sesión de aprendizaje colaborativo, ya que permitía introducir y justificar la importancia de dicho plan. Además, les servía de punto de partida para la elaboración de un plan de marketing estratégico, uno de los objetivos de las asignaturas a lo largo del curso.

Como segundo ejemplo, nos gustaría comentar de forma breve otra sesión de aprendizaje colaborativo orientada, esta vez, a la internacionalización de las empresas. En esta ocasión se partía del artículo titulado “Pascual entrará en China, Brasil y México con socios locales”, escrito por C. G. Bolinches y publicado el 01-12-2006 en CincoDias.com, en el que se analiza la estrategia, y perspectivas, del grupo Leche Pascual para crecer fuera de España de la mano de sus yogures. Además, y como textos complementarios, se presentaron los artículos “China, el combustible de los fabricantes occidentales” (Guillermo Sánchez Vega, CincoDias.com, 28-11-2006) y “Las empresas españolas pierden confianza en los mercados emergentes” (B. Díaz, CincoDias.com, 22-11-2006), en los que se describe, respectivamente, la importancia del mercado chino para los fabricantes de coches americanos y europeos, y la inquietud que muestran los empresarios españoles respecto al comercio exterior en algunos países emergentes.

En esta sesión de aprendizaje colaborativo las cuestiones que se presentaron a los alumnos fueron las siguientes:

- ¿Qué sectores y qué mercados son los protagonistas de estas noticias de prensa?.
- ¿Cuáles son las pautas que pretende seguir el grupo Leche Pascual en su expansión internacional?.
- ¿Por qué creéis que las empresas automovilísticas deciden implantarse en China?.
- ¿Cuáles son los riesgos del intercambio comercial en los países emergentes?.

Y el problema: “A pesar de tener un posible socio en China, el grupo Leche Pascual ha decidido no dejar la puerta cerrada a otros socios potenciales. Por este motivo, os ha encargado que encontréis aquella/s empresa/s que mejor puede/n servir a los objetivos de la empresa. Además, considera necesario realizar un estudio de las oportunidades y amenazas que ofrece dicho mercado a su cartera de productos.”

Esta sesión se construyó con la intención de conseguir que los alumnos conociesen aspectos relacionados con la internacionalización de la oferta: características de los mercados exteriores, motivaciones que empujan a internacionalizar la oferta, prácticas de marketing internacional, estrategias de internacionalización, etc. Los alumnos llevaron a cabo una investigación del mercado chino en lo referente al sector lácteo, que les permitió no sólo seleccionar una empresa alternativa sino llegar a la conclusión de que el socio seleccionado por Pascual era el mejor. Además, y gracias a esta sesión, los alumnos también fueron conscientes de los riesgos que pueden surgir cuando se decide globalizar la oferta.

## 5. Conclusiones

Como personal docente, debemos preocuparnos cada vez más por las metodologías a utilizar en el proceso de formación, es decir, “el cómo” se enseña, frente a “el qué” se enseña. Por este motivo, a lo largo del presente artículo hemos pretendido mostrar “cómo enseñamos” a nuestros alumnos, centrándonos en la experiencia relativa a la implantación de métodos colaborativos en el aula, y las consecuencias que de la misma se han derivado, es decir, el “cómo enseñaremos”. En concreto, nosotros “enseñamos” a través de un método cooperativo adaptado a las necesidades de la enseñanza del marketing en el ámbito de la ingeniería.

De esta forma, los estudiantes además de descubrir lo que ignoran, han aprendido a buscar respuestas, a reflexionar sobre la información obtenida, a trabajar en equipo, a vencer las reticencias a participar en debates, a exponer sus puntos de vista, a perder la vergüenza a equivocarse, etc. Por todo ello, están mucho más motivados y satisfechos de sus aprendizajes, tal y como reflejan las diferentes encuestas realizadas durante estos dos últimos años. De hecho, el 100% de los alumnos que han seguido la asignatura este último año prefieren este formato al de las clases magistrales.

Cuando se les pregunta sobre las competencias genéricas que más han cultivado durante las sesiones de aprendizaje, los alumnos responden, en orden decreciente: la capacidad de exponer ideas en grupo (69,7%), creatividad (62,8%), trabajo en grupo (51,2%), capacidad de integrar diferentes puntos de vista (41,8%), capacidad de síntesis (39,5%), defensa de ideas (27,9%), liderazgo y coordinación (18,6%), creación de relaciones personales (11,6%), búsqueda de información (4,7%), etc.



Además, los estudiantes ven las sesiones como algo divertido, en las que la propia dinámica de la sesión les invita a opinar, desempeñar sus roles, etc. Se dan cuenta, gracias al análisis de los problemas, que habitualmente son muchas las variables que influyen y que deben tenerse presente para dar una solución eficiente. Las sesiones les permiten, además, contextualizar todo lo que se aprende durante las clases tradicionales, y les posibilita seguir mejor la asignatura, al estar tratando continuamente muchos de los aspectos presentados en sesiones previas (clases magistrales y sesiones de aprendizaje).

Pero si algo nos ha sorprendido significativamente a lo largo de este último año, es la importancia que los alumnos dan a la actualidad de los temas: los estudiantes valoran por encima de todo que los artículos y los temas de aprendizaje sean actuales y próximos. Este hecho es, sin duda alguna, la palanca principal que hace que los alumnos se motiven y deseen participar en el proceso.

En cuanto al profesorado, lo cierto es que cada vez estamos más contentos: se han solucionado algunos de los problemas propios de las clases magistrales (participación, estudio para el examen,...), y las clases se han convertido en elementos de motivación y no de desesperación (ahora la docencia no se limita a la simple transmisión de conocimientos). Los alumnos no sólo han mejorado el aprendizaje de los conocimientos propios de la asignatura, sino que, y nos parece muy importante, han conquistado competencias clave que les serán muy útiles una vez finalicen sus estudios. El resultado no podría ser más alentador.

## Referencias

Andreu R.C. (2003). Aprendizaje basado en problemas. Taller del Centro Buendía, Universidad de Valladolid.

Baños, J.E. (2001). El aprendizaje basado en problemas. Educ. Med: 4-12

Barrel J. (1999). Aprendizaje basado en Problemas, un Enfoque Investigativo. Buenos Aires, Argentina. Editorial Manantial.

CincoDias.com (2006). <http://www.cincodias.com>

Coller, X. (2001). Estudio de Casos. Madrid: CIS, 2000. Cuadernos metodológicos, 30.

Curso de didáctica (2006). <http://www.aulafacil.com/Didactica/Temario.htm>

Playá, J. (1999). Malos tiempos para los empollones. La vanguardia. Diciembre.

Santesmases, M. (1998). Marketing: conceptos y estrategias. Ed Pirámide, Madrid.

Sanz, P.; de Benito, J.J.; Araúzo, J.A.; del Olmo, R. (2007). Métodos de aprendizaje cooperativo como complemento a la enseñanza del marketing en carreras de ingeniería. Actas de las XVII Jornadas Hispano Lusas de Gestión Científica. 8 y 9 de febrero. Logroño.

Stake, R.E. (1998). Investigación con Estudios de Casos. Morata, Madrid.

Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (2005). El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

Wassermann, S. (1999). Estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu editores. Abril.