

ADMINISTRAR LO PÚBLICO 2

Resultados de investigación y casos de estudio



CICAP
Centro de Investigación
y Capacitación en
Administración Pública

ADMINISTRAR LO PÚBLICO 2

Resultados de investigación y casos de estudio



351.07
A238a2

Administrar lo público 2 : resultados de investigación
y casos de estudio. – 2. ed. – (San José), C.R. :
Universidad de Costa Rica, CICAP, (2014?).
viii, 273 p. : il.

ISBN 978-9968-932-20-2

1. ADMINISTRACIÓN PÚBLICA – ESTUDIO Y
ENSEÑANZA. 2. ADMINISTRACIÓN PÚBLICA – ESTUDIO
DE CASOS.

CIP/2705
CC/SIBDI, UCR

Universidad de Costa Rica
© Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública (CICAP)
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica.

Segunda edición: 2014

Diagramación, fotografía y montaje de portada: *Wendy Aguilar G.*

Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Hecho el depósito de ley.

ÍNDICE GENERAL

PRESENTACIÓN.....	vii
La Utilidad de la Metodología de Casos como Práctica Docente.....	viii
 <i>Caso de estudio.</i> La participación de una agenda política al desarrollo nacional costarricense: reflexiones desde el sector de ordenamiento territorial y vivienda; sector de ambiente, energía y telecomunicaciones.....	1
<i>M.Sc. Johanna K. Alarcón Rivera</i>	
 <i>Artículo.</i> Una perspectiva política del Modelo Organizacional de las Presidencias Ejecutivas en las Juntas Directivas de las instituciones autónomas en Costa Rica.....	19
<i>M.Sc. Claudio Alpízar Otoyá</i>	
 <i>Caso de estudio.</i> La Administración Pública costarricense: ¿una construcción desde la teoría de sistemas?.....	45
<i>Dr. Leonardo Castellón Rodríguez</i>	
 <i>Artículo.</i> El trabajo en equipo como estrategia didáctica basada en competencias: una propuesta de intervención en administración de empresas.	69
<i>Dr. Luis Manuel Cerdá Suárez</i>	
 <i>Artículo.</i> Un análisis de la Política Pública en Educación en Costa Rica, período 2006-2012.....	81
<i>Dra. Mayela Cubillo Mora</i>	
 <i>Caso de estudio.</i> Exigencias de la nueva gobernanza para las municipalidades.....	99
<i>Dr. Orlando J. Hernández Cruz</i>	

Artículo. Estudio recapitulativo. Evolución de las normativas de teletrabajo en Costa Rica Dr. Ángel Ernesto Jiménez Bernardino	111
Artículo. Prospectiva de la investigación comparativa internacional entre Costa Rica y México, caso: certificación de competencias laborales, profesionales y docentes. Dr. Rodolfo Martínez Gutiérrez	135
Caso de estudio. Evaluación Modelo: una metodología para aprender haciendo evaluaciones Lic. Carlos A. Montero Corrales Licda. Carol Peña Rojas	151
Caso de estudio. Estrategia de desarrollo para la reducción de la pobreza y la gestión del cambio climático en Costa Rica..... M.Sc. Esteban O. Mora Martínez	167
Caso de estudio. ¿Cómo aplicar la gobernanza democrática local? Retos para la implementación de un modelo relacional..... Lic. Melvin Obando Villalobos	195
Caso de estudio. Los Fideicomisos para el desarrollo de Obra Pública..... M.Sc. Eduardo Rojas Gómez	213
Caso de estudio. Alternancia política en Costa Rica: la “caja de pandora” Dr. Jean-Paul Vargas Céspedes	223

Artículo. El trabajo en equipo como estrategia didáctica basada en competencias: una propuesta de intervención en administración de empresas

Dr. Luis Manuel Cerdá Suárez¹

Resumen

En el entorno económico actual, las competencias son el activo más importante de las organizaciones, ya que determinan su productividad y capacidad de adaptación ante un futuro incierto. En este contexto y de forma similar, la evaluación de las competencias de los estudiantes adquiere una gran relevancia, ya que permite detectar los resultados de las acciones formativas, analizar las posibles deficiencias e introducir mejoras que optimicen la formación en su conjunto.

Este trabajo pretende ofrecer una herramienta para diseñar procedimientos de evaluación de las competencias de los alumnos rigurosos y coherentes, con el fin de optimizar la función formativa. Su principal contribución consiste en presentar un modelo que supera las limitaciones de los sistemas tradicionales de evaluación, y que ha sido aplicado en una Universidad pública mexicana, en el ámbito de la Administración y Dirección de Empresas.

Introducción

En los últimos años se están produciendo cambios significativos en el ámbito de la enseñanza universitaria, motivados por la implantación de modelos de aprendizaje basados en competencias, en especial en la Educación Superior de casi todos los países del mundo (Bacon *et al.*, 1999; Escribano, 2004; Cañas *et al.*, 2007). Los actuales requerimientos del mercado de trabajo demandan de los futuros egresados no sólo adquirir conocimientos teóricos, sino también la habilidad de aplicar éstos a situaciones reales, fomentando competencias como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación efectiva y el desarrollo de capacidades como el análisis, la reflexión, la planificación y la evaluación, entre otras, tan necesarias en el ejercicio de una futura profesión (Bolton, 1999; Escribano, 2004; Zabala y Arnau, 2007). En particular,

¹ Luis Manuel Cerdá Suárez es profesor de la Universidad de Valladolid, España.
luismanuel.cerda@eade.uva.es | luismanuelcerdasuarez@gmail.com

el desarrollo de capacidades de liderazgo, esenciales en el fomento de la actitud emprendedora de los estudiantes universitarios, resulta de especial interés para la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, de acuerdo con las líneas de actuación previstas por su Secretaría Académica (Díaz, 2011; Nieto, 2011; UASLP; 2007).

En este contexto, técnicas didácticas como el trabajo y la presentación en equipo ilustran cómo los contenidos de las materias universitarias no son un fin en sí mismos, sino unos medios indispensables para el desarrollo de competencias esenciales en el mundo laboral (Dochy *et al.*, 1999; Gardner, 2001; Ibarrola, 2004).

El proyecto pedagógico que se describe en estas páginas se implantó en las asignaturas “Estrategias de Publicidad”, de la Licenciatura en Mercadotecnia, y en “Gestión Ambiental de la Empresa”, de la titulación en Licenciatura en Administración, en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, de México, a lo largo del curso académico 2012. Su finalidad consistió en desarrollar una metodología para la evaluación del trabajo en equipo, como estrategia de aprendizaje en los alumnos universitarios. En particular, este proyecto docente persigue los siguientes objetivos:

- 1) Implantar, estructurar y gestionar el trabajo en equipo con los estudiantes universitarios.
- 2) Desarrollar indicadores de medición del desempeño de los alumnos en el trabajo en equipo.
- 3) Analizar el comportamiento oportunista de los estudiantes en la puesta en práctica de esta metodología.

Este trabajo presenta el proceso seguido en este diseño curricular. Al mismo tiempo, describe la evaluación que los alumnos hicieron durante el curso, con el fin de comprobar la efectividad de la metodología didáctica aplicada.

La importancia del trabajo en equipo como estrategia didáctica

Son diversos los autores que, desde diferentes perspectivas, enfatizan la importancia del trabajo en equipo en la formación académica de los alumnos universitarios (Fruchter, 2001; Brooks y Ammons, 2003; Villa y Pobrete, dir., 2007). Su razón de ser se fundamenta en las ventajas que esta técnica proporciona en el desarrollo de competencias en los estudiantes. De hecho, sus beneficios se mencionan frecuentemente por estudiantes, profesores y empresas (Bolton, 1999; Estévez, 2002; Cañas *et al.*, 2007).

Los profesores reconocen la necesidad de evaluar las competencias, aunque esto habitualmente no se traduce en la aplicación de sistemas rigurosos de evaluación del desempeño, que muestren el valor de la formación en habilidades alcanzada por los alumnos. Más bien, el

conocimiento acerca del modo en que los docentes evalúan procede de la práctica académica, y sólo en menor medida de la investigación.

La mayor parte de los estudios empíricos relacionados con este ámbito se dirigen habitualmente hacia la gestión de la formación, más que a la medida de su desempeño. Así, en un intervalo continuo sobre indicadores de evaluación del desempeño, pueden identificarse dos tipos de sistemas: uno, caracterizado por una definición cualitativa del desempeño, con ponderaciones subjetivas y recompensas no ligadas a criterios específicos. El otro se describe por una definición cuantitativa, con ponderaciones objetivas y recompensas ligadas a criterios específicos de desempeño.

A partir de esta situación, en este documento se propone identificar un sistema de evaluación que sea reflejo de combinaciones coherentes de estas dos posturas.

De la revisión de la literatura pedagógica se desprende que las tareas comprendidas en el trabajo en equipo resultan, para los estudiantes, más interesantes, divertidas y facilitadoras de un aprendizaje autónomo y activo que las enseñanzas tradicionales, basadas en la clase magistral (Bacon *et al.*, 1999; Dancer y Kamvounias, 2005; Escamilla, 2008). Para los profesores, esta estrategia pedagógica resulta muy positiva, en tanto que fomenta la motivación, unas actitudes favorables hacia la enseñanza y una mayor inmersión de los alumnos en su proceso formativo, especialmente en un contexto de aprendizaje activo (Bacon *et al.*, 1999; Comellas, coord., 2002; Escribano, 2004). Por último, para las empresas, la puesta en práctica de esta metodología permite que los futuros egresados adquieran habilidades como la comunicación (Gatfield, 1999; Gardner, 2004; Puig y Martín, 2007), la toma de decisiones (Bolton, 1999; Brooks y Ammons, 2003; Cañas *et al.*, 2007), el liderazgo (Bolton, 1999; Comellas, coord., 2002; Escamilla, 2008), la negociación (Bolton, 1999; Gardner, 2001; Puig y Martín, 2007) y la organización y gestión de tiempos, entre otras competencias esenciales (Bolton, 1999; Young y Henquinet, 2000; Zabala y Arnau, 2007).

Sin embargo, también la literatura pedagógica cita algunos inconvenientes del trabajo en equipo como modalidad de enseñanza. Algunos autores señalan la percepción, bastante extendida entre los estudiantes, de que esta metodología da más trabajo y requiere más esfuerzo que la tradicional de clase magistral (Bacon *et al.*, 1999; Frutcher, 2001; Puig y Martín, 2007), especialmente cuando las normas para la elaboración del trabajo no están totalmente definidas (Brooks y Ammons, 2003; Dancer y Kamvounias, 2005; Escamilla, 2008). Así mismo, los estudiantes se quejan con frecuencia del comportamiento oportunista de algunos miembros del equipo, que reciben de éste más de lo que ellos aportan individualmente con su esfuerzo (Bacon *et al.*, 1999; Brooks y Ammons, 2003; Puig y Martín, 2007). De ahí que esta técnica didáctica requiera una mayor dedicación de los profesores a las tareas de supervisión y evaluación, que la clase magistral (Young y Henquinet, 2000; Ibarrola, 2004; Holtham *et al.*, 2006).

El trabajo en equipo, como modalidad de enseñanza, se compone de dos partes diferenciadas (Bacon *et al.*, 1999; Young y Henquinet, 2000; Estévez, 2002): a) *Producto*: es decir, el resultado de la actividad formativa y que los alumnos han de entregar al profesor –por ejemplo,

informes, propuestas, presentaciones orales...; y b) *Proceso*: esto es, el modo en que el equipo desarrolla sus tareas. Mientras que en la docencia tradicional se suele evaluar sólo el *producto* de las actividades académicas de los estudiantes (Bacon *et al.*, 1999; Magin y Helmore, 2001; Struyven *et al.*, 2005), cuando se introducen metodologías activas de aprendizaje es preciso incorporar el *proceso* a la evaluación de la asignatura (Dochy *et al.*, 1999; Dancer y Kamvounias, 2005; Kalliath y Laiken, 2006). De esta manera, los estudiantes perciben que el modo en que han logrado los productos también es importante; lo que fomenta actitudes positivas y conductas de cooperación en el proceso de aprendizaje (Bacon *et al.*, 1999; Young y Henquinet, 2000; Willcoxson, 2006).

De lo expuesto anteriormente puede concluirse que el trabajo en equipo es una modalidad didáctica importante en la docencia universitaria actual, y que uno de los aspectos más críticos del proceso de evaluación de esta metodología es evitar los comportamientos oportunistas de algunos estudiantes (Bacon *et al.*, 1999; Escribano, 2004; Zabala y Arnau, 2007). Además, de la revisión de la literatura académica se puede afirmar que no hay consenso acerca de la mejor forma de evitar este tipo de actuación de los alumnos; lo que disminuye la importancia de poner en práctica esta modalidad de enseñanza (Wenger y Hornyak, 1999; Fruchter, 2001; Puig y Martín, 2007).

Metodología

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación, en este trabajo se exponen los resultados preliminares de una investigación aplicada con alumnos de 5^o (Mercadotecnia) y 7^o semestre (Administración) de la UASLP-Zona Media, en el campus de Rioverde. A principios de este mes se ha suministrado a los alumnos un cuestionario, con el fin de evaluar sus resultados y determinar el grado de satisfacción de los estudiantes con esta metodología docente.

Esta modalidad de enseñanza se ha puesto en práctica en equipos de distinto tamaño puesto que, según la evidencia empírica, no siempre las técnicas se puedan extrapolar con éxito cualquiera que sea el número de alumnos matriculados en una asignatura (Bolton, 1999; Comellas, coord., 2002; Escamilla, 2008).

A tal efecto, se suministró a los alumnos de las asignaturas mencionadas un cuestionario con los siguientes bloques de información:

- Bloque I: calidad de la docencia recibida.
- Bloque II: comportamiento del alumno en el trabajo en equipo.
- Bloque III: evaluación del aprendizaje en el trabajo en equipo.
- Bloque IV: datos identificativos y de clasificación del encuestado.

Las variables incluidas en esta investigación se recogieron en el cuestionario con las escalas de medida que se muestran en los cuadros de resultados (por razones de espacio, en este documento sólo se comentan algunos de los datos obtenidos). A partir de la revisión de la literatura académica sobre estrategias de innovación didáctica, los bloques de información sucesivos recogen variables relativas al comportamiento oportunista del alumno en el equipo, los criterios para evaluar el proceso del trabajo en equipo y, por último, los indicadores necesarios para valorar el resultado del trabajo. Dado que este proyecto pedagógico es un trabajo en curso, se presentan los resultados preliminares de la investigación que se está implantando en las asignaturas mencionadas. Por este motivo, en este documento solamente se recogen los resultados de los bloques II, III y IV del cuestionario diseñado.

Para la elaboración del cuestionario se ha efectuado, con carácter previo, un pretest con profesores de la UASLP y profesionales externos con conocimientos y experiencia en el ámbito de la formación. El trabajo de campo se ha realizado en las instalaciones de la Universidad en la primera semana de noviembre de 2012, antes del periodo de exámenes. Para la tabulación y el análisis de los resultados se ha utilizado el programa estadístico SPSS v. 19.

Resultados

El cuadro 1 recoge, en términos comparados, el perfil de los alumnos que respondieron al cuestionario. Entre otros resultados, en este análisis destaca la mayor presencia femenina entre el alumnado (un 66,7 % de los encuestados), así como la elevada proporción de alumnos que han trabajado anteriormente (un 83,3 % del total). Así mismo, es posible apreciar que, en la asignatura "Organización y Gestión de Empresas Turísticas", todos los estudiantes entrevistados han trabajado antes.

Cuadro 1.

Perfil de la muestra (datos en porcentaje y la edad, en valor medio y desviación típica).

PERFIL DE LA MUESTRA	ASIGNATURAS		TOTAL
	Gestión Ambiental de Empresas	Estrategias de Publicidad	
Edad: • Valor medio • D. T.	22,8 años 2,36	21,3 años 2,13	21,6 años 2,19
Sexo: • Varón • Mujer	75 % 25 %	21,4 % 78,6 %	33,3 % 66,7 %
Formación: • E. secundarios • E. universitarios	75 % 25 %	78,6 % 21,4 %	77,8 % 22,2 %
¿Trabaja actualmente? • Sí • No	100 % 0 %	50 % 50 %	38,9 % 61,1 %
¿Ha trabajado antes? • Sí • No	25 % 75 %	100 % 0 %	83,3 % 16,7 %
TOTAL ALUMNOS	24	29	53

El cuadro 2 siguiente presenta los resultados relativos al comportamiento oportunista de los alumnos dentro del equipo, según revelan los estudiantes. En términos agregados, casi todos los encuestados están dispuestos a participar activamente en el trabajo en equipo. Respecto de los motivos que dificultan el escaqueo de los alumnos, el tipo de asignatura cursada y la dedicación parcial del estudiante no son relevantes en la interpretación del comportamiento oportunista del alumno; a este respecto, cabe observar un gran consenso entre los estudiantes.

Cuadro 2.

Comportamiento del alumno en el trabajo en equipo
(datos en porcentaje, valores medios y desviación típica).

COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO EN EL TRABAJO EN EQUIPO	ASIGNATURAS					
	Gestión Ambiental de Empresas		Estrategias de Publicidad		TOTAL	
¿Está dispuesto a participar en el trabajo en equipo? • Sí activamente • Sí, pero sólo lo necesario • Sólo si se mejora la nota • Nunca	100 %		84,6 %		88,2 %	
	-		15,4 %		11,8 %	
	-		-		-	
	-		-		-	
Dificulta el escaqueo en el trabajo en equipo: (de 1= muy poco, a 5 = mucho) • Tamaño reducido del equipo • Tipo de asignatura cursada • Dedicación exclusiva del alumno • Implicación del alumno • Programación adecuada de tareas • Preparación previa del alumno	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
	2,75	0,95	3,64	0,74	3,44	0,85
	2,75	0,95	3,07	0,91	3,00	0,90
	3,25	0,50	2,78	0,89	2,88	0,83
	3,75	0,50	3,78	0,57	3,77	0,54
	3,75	0,50	3,50	0,94	3,55	0,85
	4,00	0,81	3,71	1,26	3,77	1,16
¿Qué soluciones dificultan el escaqueo? • Contratos internos • Asignación clara de tareas • Mecanismos adecuados de evaluación • Concienciación de los alumnos	-		7,1 %		5,9 %	
	-		64,3 %		52,9 %	
	100 %		21,4 %		35,3 %	
	-		7,1 %		5,9 %	

En cuanto a la pregunta acerca de las soluciones que dificultan el escaqueo de los alumnos dentro del equipo de trabajo, la mayoría de los estudiantes (52,9 %) aprecia que la asignación clara de tareas es esencial para evitar el comportamiento oportunista. Además, los datos agregados revelan que el establecer mecanismos adecuados de evaluación dificulta este comportamiento (35,3 %).

Cuadro 3.
Criterios de evaluación del proceso del trabajo en equipo
(datos en valores medios y desviación típica).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO EN EQUIPO	ASIGNATURAS				TOTAL	
	Gestión Ambiental de la Empresa		Estrategias de Publicidad			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
(de 1= muy poco importante, a 5 = muy importante)						
• Asistencia a las reuniones	4,33	1,15	4,00	0,67	4,05	
• Preparación de las reuniones	3,66	1,52	4,00	0,55	3,94	0,74
• Calidad de las intervenciones	4,33	0,57	4,07	0,73	4,11	0,74
• Creatividad	4,33	0,57	4,42	0,93	4,41	0,69
• Resolución de problemas	4,33	0,57	4,35	0,84	4,35	0,87
• Toma de decisiones	4,33	0,57	4,42	0,75	4,41	0,78
• Manejo adecuado de conflictos	4,00	0,00	4,00	0,55	4,00	0,71
• Asunción de responsabilidades	5,00	0,00	4,14	0,91	4,76	0,50
• Flexibilidad	3,33	0,57	4,14	0,94	4,00	0,87
• Comunicación interpersonal	4,00	0,00	4,64	0,49	4,52	0,93
						0,51

El cuadro 3 analiza los criterios de evaluación del *proceso* del trabajo en equipo. Según revelan los alumnos, en términos agregados la creatividad, la toma de decisiones, la asunción de responsabilidades y la comunicación interpersonal son atributos muy valorados por los estudiantes, para comprender cómo se desarrolla el aprendizaje en el equipo. El análisis desagregado por asignaturas refleja que, en todos los casos, se confirman los resultados globales.

En el cuadro 4, que recoge la información relativa a los indicadores de evaluación del *resultado* del trabajo en equipo, los datos agregados revelan que la claridad expositiva, la síntesis de contenidos, la calidad de éstos y las conclusiones son los elementos más valorados por los estudiantes. El análisis detallado por asignatura reafirma estas apreciaciones de los encuestados.

Cuadro 4. Indicadores de evaluación del resultado del trabajo en equipo (datos en valores medios y desviación típica).

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL RESULTADO DEL TRABAJO EN EQUIPO	ASIGNATURAS				TOTAL	
	Técnicas de Organización y Gestión de Empresas		Organización y Gestión de Empresas Turísticas			
(de 1= muy poco importante, a 5 = muy importante)	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
• Enfoque y adecuación del planteamiento	3,66	0,57	3,92	0,73	3,88	0,69
	3,66	0,57	3,42	0,75	3,47	0,71
• Cantidad de los contenidos	4,33	0,57	4,35	0,74	4,35	0,70
• Calidad de los contenidos	4,00	1,00	4,42	0,85	4,35	0,86
• Conclusiones y adecuación a los objetivos	3,66	0,57	4,97	0,82	4,00	0,79
	4,00	0,00	4,14	0,77	4,11	0,69
• Integración entre teoría y práctica	2,00	1,73	3,50	1,16	3,23	1,34
• Argumentación	3,33	1,15	3,57	0,64	3,52	0,71
• Referencias bibliográficas	3,00	1,00	3,71	1,26	3,58	1,22
• Realización de un trabajo empírico	4,33	0,57	4,42	0,51	4,41	0,50
	3,00	0,00	4,07	0,73	3,88	0,78
• Presentación formal	4,66	0,57	4,28	0,72	4,35	0,70
• Claridad expositiva						
• Actualización de los datos						
• Síntesis de contenidos						

Conclusiones

Son numerosos los estudios académicos que señalan las ventajas de desarrollar en el aula universitaria una metodología basada en el trabajo en equipo. Sin embargo, tanto los estudiantes como los profesores reconocen las dificultades de implantar con éxito esta modalidad de enseñanza. En esta investigación se han presentado algunos resultados, acerca de los efectos que tiene sobre el aprendizaje el utilizar esta metodología como estrategia pedagógica. Para ello, se han descrito los resultados de una aplicación práctica en el ámbito de las titulaciones de Mercadotecnia y de Administración, en la Unidad Zona Media de la UASLP.

De lo expuesto en las páginas anteriores se desprende que el trabajo en equipo es una modalidad de aprendizaje importante en la pedagogía actual. La revisión de la literatura académica, y la experiencia práctica de los profesores que han implantado esta metodología, reconocen la necesidad de diferenciar –y evaluar separadamente– el proceso, del resultado del trabajo en equipo. El análisis de este trabajo revela que la creatividad, la toma de decisiones, la asunción de responsabilidades y la comunicación interpersonal son unos aspectos muy importantes en el proceso de aprendizaje grupal de los estudiantes. También son relevantes las competencias

desarrolladas como resultado final del proceso: claridad expositiva, síntesis de contenidos, calidad de éstos y conclusiones obtenidas.

Por otra parte, este estudio revela que un aspecto crítico de la puesta en práctica de esta herramienta pedagógica es evitar el comportamiento oportunista de algunos estudiantes. Los resultados obtenidos en este trabajo subrayan que los alumnos están dispuestos a participar en el trabajo, siempre que haya una clara asignación de tareas entre los miembros del equipo. Al mismo tiempo, este análisis subraya la preferencia de los alumnos por metodologías docentes y sistemas de evaluación distintos de la clase magistral y el examen tradicional, en un nuevo contexto de desarrollo de competencias académicas y profesionales de los estudiantes.

Puesto que este es un trabajo de carácter exploratorio y en avance, sus conclusiones pueden servir para medir el grado de evolución de la puesta en práctica de esta metodología de enseñanza en la Unidad Zona Media de la UASLP. Futuros trabajos de investigación permitirán evaluar la viabilidad de la implantación de esta propuesta en distintas áreas de docencia.

Referencias

- 1) BACON, D. R., STEWART, K. A., SILVER, W. S. (1999): "Lessons From the Best and Worst Student Team Experiences: How a Teacher Can Make the Difference". *Journal of Management Education*, Vol. 23, nº 5, pp. 467-488.
- 2) BOLTON, M. K. (1999): "The Role of Coaching in Student Teams: A "Just-in-Time" Approach to Learning". *Journal of Management Education*, Vol. 23, nº 3, pp. 233-250.
- 3) BROOKS, C. M., AMMONS, J. L. (2003): "Free Riding in Group Projects and the Effects of Timing, Frequency and Specificity of Criteria in Peer Assessments". *Journal of Education for Business*, Vol. 78, nº 5, pp. 268-272.
- 4) CAÑAS, A., MARTÍN-DÍAZ, M. J., NIEDA, J. (2007): *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*. Ed. Alianza, Madrid.
- 5) COMELLAS, M. J. (coord., 2002): *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Ed. Praxis, Madrid.
- 6) DANCER, D., KAMVOUNIAS, P. (2005): "Student Involvement in Assessment: a Project Designed to Assess Class Participation Fairly and Reliably". *Assessment and Evaluation in Higher Education: An International Journal*, Vol. 30, nº 4, pp. 445-454.

- 7) DÍAZ, M. (2011). *Educación Superior y Flexibilidad*, Documento interno de trabajo, SLP (México), UASLP.
- 8) DOCHY, F., SEGERS, M., SLUIJSMANS, D. (1999): "The Use of Self- Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review". *Studies in Higher Education*, Vol. 24, nº 3, pp. 331-350.
- 9) ESCAMILLA, A. (2008): *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Ed. Grao, Barcelona.
- 10) ESCRIBANO, A. (2004): *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- 11) ESTÉVEZ, E. H. (2002): *Enseñar a aprender: estrategias cognitivas*. Ed. Paidós, Barcelona.
- 12) FRUCHTER, R. (2001): "Dimensions of Teamwork Education". *International Journal of Engineering Education*, Vol. 17, nº 4-5, pp. 426-430.
- 13) GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Ed. Paidós, Barcelona.
- 14) GARDNER, H. (2004): *Mentes flexibles*. Ed. Paidós, Barcelona.
- 15) GATFIELD, T. (1999): "Examining Student Satisfaction with Group Projects and Peer Assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 24, nº 4, pp. 365-377.
- 16) HOLTHAM, C. W., MELVILLE, R. R., SODHI, M. S. (2006): "Designing Student Groupwork in Management Education: Widening the Palette of Options". *Journal of Management Education*, Vol. 30, nº 6, pp. 809-817.
- 17) IBARROLA, B. (2004): *Cuentos para sentir*. Ed. SM, Madrid.
- 18) KALLIATH, T., LAIKEN, M. (2006): "Use of Teams in Management Education". *Journal of Management Education*, Vol. 30, nº 6, pp. 747-750.
- 19) MAGIN, D. J., HELMORE, P. (2001): "Peer and Teacher Assessments of Oral Presentation Skills: How Reliable Are They?" *Studies in Higher Education*, Vol. 26, nº 3, pp. 287-298.
- 20) NIETO-CARAVEO, L. M. (2011). "Tendencias y tensiones en la innovación del currículum universitario", *Segundo Coloquio de Innovación Educativa del OMIES Recuento de Experiencias Institucionales y Desafíos para el Futuro de la Innovación Educativa en Educación Superior*, SLP (México), ANUIES y UASLP.
- 21) PUIG, J. M., MARTÍN, X. (2007): *Competencias en autonomía e iniciativa personal*. Ed. Alianza, Madrid.

- 22) STRUYVEN, K., DOCHY, F., JANSSENS, S. (2005): "Students' Perceptions About Evaluation and Assessment in Higher Education: A Review". *Assessment and Evaluation in Higher Education: An International Journal*, Vol. 30, nº 4, pp. 325-342.
- 23) UASLP. (2007): Manual para la formulación de las propuestas curriculares y planes de gestión de la nueva oferta educativa autorizada por el H. consejo directivo Universitario. Documento de trabajo, UASLP.
- 24) VILLA, A., POBLETE, M. (dir., 2007): *Aprendizaje basado en competencias*. Ed. Universidad de Deusto, Bilbao.
- 25) WENGER, M. S., HORNYAK, M. J. (1999): "Team Teaching for Higher Level Learning: A Framework of Professional Collaboration". *Journal of Management Education*, Vol. 23, nº 3, pp. 311-327.
- 26) WILLCOXSON, L. E. (2006): "It's Not Fair! Assessing the Dynamics and Resourcing of Teamwork". *Journal of Management Education*, Vol. 30, nº 6, pp. 798-808.
- 27) YOUNG, C. B., HENQUINET, J. A. (2000): "A Conceptual Framework for Designing Group Projects". *Journal of Education for Business*, Vol. 76, nº 1, pp. 56-60.
- 28) ZABALA, A., ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender a enseñar competencias*. Ed. Garó, Barcelona.