

EUROPEA PARTY RUN: EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS LLEVADO A LA VIDA REAL.

Mattera, Marina¹; Lacalle, Luis²; Campo, Juan Manuel³

1: *Departamento de Economía y Finanzas
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Europea de Madrid
Calle Tajo S/N Villaviciosa de Odón
marina.mattera@uem.es, web: <http://www.uem.es>*

2: *Departamento de Empresa
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Europea de Madrid
Calle Tajo S/N Villaviciosa de Odón
luis.lacalle@uem.es, web: <http://www.uem.es>*

3: *Departamento de Derecho
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Europea de Madrid
Calle Tajo S/N Villaviciosa de Odón
jmanuel.campo@uem.es, web: <http://www.uem.es>*

Resumen: *El presente trabajo se establece en el marco de la Teoría del Aprendizaje Experimental, y tiene su base en la implantación de un proyecto colaborativo. Concretamente, el aprendizaje basado en proyectos en este caso se erige en torno a la organización de una carrera con fines lúdicos dentro del campus universitario de la Universidad Europea de Madrid. En este contexto, los alumnos han tenido que realizar una previa investigación de mercado, un análisis de recursos, un estudio de la jurisprudencia correspondiente en esta materia y han establecido una planificación inicial y una definición de las acciones a llevar a cabo en caso de posibles contingencias. Utilizando la metodología de focus group para desarrollar un análisis cualitativo, se conoce que los alumnos han valorado altamente esta actividad y consideran que contribuyó al desarrollo de competencias transversales. La actividad ha sido llevada a la práctica con éxito, demostrando la interdisciplinariedad de las habilidades de los alumnos y permitiéndoles a ellos contar con una experiencia real de cómo trabajarán en un futuro con colegas de distintas profesiones.*

Palabras clave: experiencias, competencias; desarrollo profesional, aprendizaje colaborativo, áreas transversales.

1- INTRODUCCIÓN

A finales del siglo, XX con la popularización del uso de Internet en el aula y en combinación con la enseñanza tradicional, la educación y el modelo Universitario han

sufrido cambios. Con la inclusión de las nuevas tecnologías, es posible aumentar la calidad de la enseñanza y mejorar el aprendizaje de los alumnos. La Teoría del Aprendizaje Experimental¹ (Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 1999), determina que la experimentación es un factor decisivo para desarrollar el aprendizaje de los individuos.

2- REVISIÓN DE LITERATURA

Existen múltiples teorías que definen cómo ha de llevarse a cabo la planificación de actividades, cursos, etc. incorporados al proceso de aprendizaje. Algunas, como las teorías cognitivas (Rosenstock *et al.*, 1988; Ormrod, 2007; entre otros), basan sus premisas en la cognición como factor predominante sobre la afiliación. Otras, como las teorías del aprendizaje por comportamiento (Akers, R. L., 1973; Bouton, 2007), niegan la existencia de una influencia directa entre la experiencia (subjetiva) y el proceso de aprendizaje de una persona.

Por el contrario, la Teoría del Aprendizaje Experimental enfatiza el rol central que tiene la experimentación en el proceso de aprendizaje de una persona. Esta última es la base que utiliza el presente trabajo de investigación, y aunque si bien no se especifica en la Teoría el tipo de actividades experimentales que se han de desarrollar, sí se considera que el objeto de estudio en el presente trabajo tiene relación directa con la experimentación por parte de los alumnos, con su desarrollo competencial y con el proceso de aprendizaje.

La Teoría del Aprendizaje Experimental (o T.A.E.) tiene sus orígenes intelectuales en los procesos experimentales de Dewey, Lewin y Piaget. Según identifica Kolb (1984), la TAE se centra concretamente en la combinación entre el pragmatismo filosófico de Dewey, la psicología social de Lewin y la genética epistemológica sobre el proceso de desarrollo cognitivo de Piaget, los cuales forman una perspectiva única en cuanto concierne al desarrollo de una persona y a su proceso de aprendizaje.

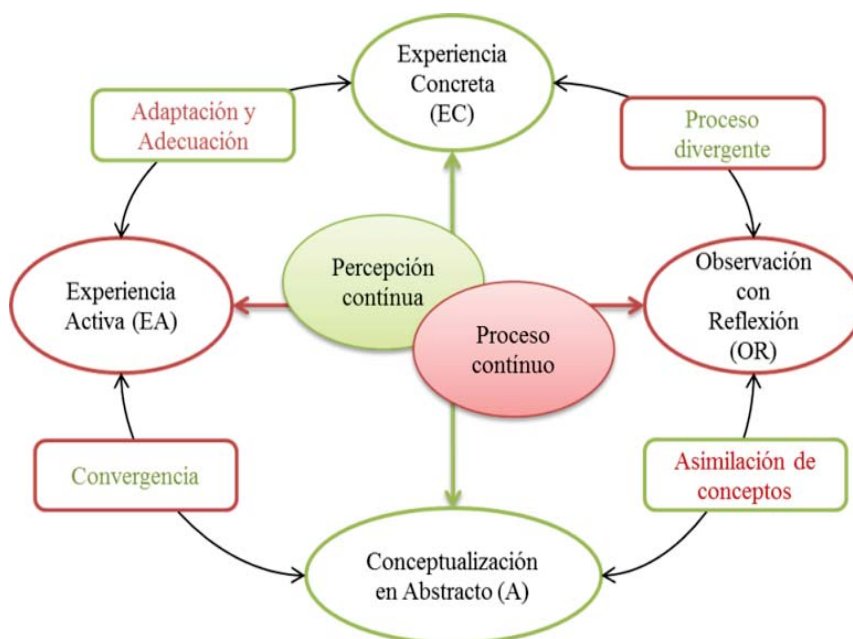
Kolb fue uno de los difusores de ésta teoría, quién define el aprendizaje como “(...) *el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de experiencias. El conocimiento resulta de la combinación entre comprender y transformar una experiencia (...)*” (Kolb, 1984, p.41). En este contexto, la T.A.E. define dos tipos de experimentación que dan lugar al conocimiento: la Experiencia Concreta (C.E.) y la Conceptualización en Abstracto (C.A.), además de definir otros dos modelos que relacionan de qué manera se transforma la experiencia: Observación con Reflexión (O.R.) y Experimentación Activa (E.A.).

La Figura 1 muestra de qué manera se interrelacionan los tipos de experimentación y las formas de transformar la experiencia, para asimilar el conocimiento, construyendo así un ciclo que define el proceso de aprendizaje (Kolb *et. al.*, 2000). Las experiencias concretas se convierten en la base para la observación con una posterior reflexión de los hechos. Esta reflexión es asimilada por la persona y separada en distintos conceptos abstractos, los

¹ En su origen Experiential Learning Theory (ELT)

cuales serán útiles para determinar futuras implicaciones en acciones o situaciones similares. Dichas implicaciones pueden testearse de manera activa, sirviendo así como una plataforma para la creación de nuevas experiencias. De este modo, existe un proceso continuo de experimentación y una continua percepción (y asimilación) de dichas experiencias.

Figura 1: Experiencias como base para el aprendizaje y el desarrollo



Fuente Mattera, Baena, Ureña y Moreno (2012)

La Teoría del Aprendizaje Experimental determina que muchos individuos asimilan nuevos conceptos o conocimientos a través de experiencias concretas y tangibles relacionadas con elementos y cualidades del mundo real, confiando en los propios sentidos y realizando una inmersión por completo en una realidad concreta. Otras personas perciben o adquieren esos nuevos conocimientos mediante una representación simbólica o Conceptualización en Abstracto. De este modo, estos individuos en lugar de utilizar una “sensación” como guía o base para percibir o adquirir conocimientos, usan la representación simbólica o Conceptualización en Abstracto (Kolb *et. al*, 2000).

Asimismo, al transformar o procesar la información que derivamos de una experiencia, algunos individuos tienden a actuar y a evaluar sus resultados a medida que implementan distintos conceptos, mientras que otros esperan a observar las acciones que realizan los primeros, y a reflexionar posteriormente sobre las consecuencias. De este modo, en el proceso de aprendizaje, los “observadores” favorecerán la Observación con Reflexión al momento de enfrentarse con una experiencia, mientras que los “actores” favorecerán la Experimentación Activa ante la misma situación. Por esta razón, las experiencias en el marco del aprendizaje favorecen a todo tipo de personas, dado que permiten que, por un lado, quienes aprenden a través de su experimentación (prueba y error) tengan la

oportunidad de hacerlo, y por otro, que quienes evalúan comportamientos ajenos para determinar sus propias acciones (observación con reflexión), puedan también aprender.

Las distintas etapas descritas previamente y recogidas en la Figura 1, se evidencian en distinto grado según diferentes variables: dependiendo del individuo, de la personalidad, de su educación previa, de su especialización, de su carrera profesional, de su situación personal y de las competencias transversales (adaptativas) previamente desarrolladas. De hecho, tal y como se mencionó anteriormente, en función a estos factores existirán distintos comportamientos ante una nueva experiencia. Dentro de un conjunto de individuos es posible crear experiencias y actividades que engloben el desarrollo de todos ellos, dando la posibilidad que cada uno actúe de la manera más conveniente a su juicio. Su actuación dependerá de los factores descritos previamente, así como de su percepción, de la observación y de los resultados derivados de la experiencia.

La colaboración entre personas con distintas preferencias a la hora de experimentar, promoverá un desarrollo cognitivo superior, ya que al compartir experiencias, observaciones, reflexiones, etc., será mayor el aprendizaje derivado de una misma experiencia, que aquel conseguido únicamente mediante conclusiones personales.

Por otra parte, también resulta de gran relevancia disponer de actividades que no sólo provean al alumno de una experiencia concreta (observación con reflexión, conceptualización en abstracto y experiencia activa), sino que permitan visualizar cómo se interrelaciona su área de conocimiento con otras áreas. En este sentido, es menester resaltar que la interdisciplinariedad es un factor clave, ya que en el mundo profesional, en la mayoría de las ocasiones los individuos no trabajan de manera, sino que deben interactuar con profesionales de otras áreas, con distinta formación y conocimientos.

3- DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para la realización de esta actividad, se implicaron a los alumnos de Administración de Empresas, Investigación y Técnicas de Mercado y Derecho Administrativo II (que en total suponían unos 90 alumnos). Durante varias clases del 2T2014 los profesores de estas asignaturas que compartían el horario de clase durante un día a la semana, centralizaron las clases en una única aula. El objetivo de la actividad era que los estudiantes experimentaran cómo se trabaja en un proyecto multidisciplinar en el mundo profesional. En este caso en concreto, en la organización de un evento deportivo con fines solidarios, un proyecto que permite desarrollar un aprendizaje pragmático. Al mismo tiempo que se desarrollaba esta actividad, de forma paralela se continuaba con el desarrollo de las clases teóricas programadas en el resto de clases semanales, que servían de apoyo como conocimientos a aplicar en la organización del evento.

Los profesores plantearon la actividad a los alumnos, explicando que el fin último era organizar una carrera nocturna, y que debían ser ellos los que marcaran los parámetros de actuación y los *timings* en cada caso. La carrera debía financiarse o bien a través de la inscripción obligatoria que se cobrara a los asistentes (con un precio simbólico), o bien a través de los patrocinadores o “sponsors”, mediante contribuciones monetarias o en especie. Para ello, los alumnos debían organizarse en distintos grupos, y trabajar con

personas de otras titulaciones, cursos y nacionalidades, con el fin de complementar sus conocimientos con los aportados desde otras disciplinas.

En el inicio, los 90 alumnos participantes en la actividad se subdividieron en distintas áreas de trabajo para tratar los distintos ámbitos que implica la realización del proyecto. En concreto, se crearon siete grupos de trabajo en las áreas de Legal, Investigación de Mercados, Marketing, Sponsors, Organización y Planificación, Música y Training. Asimismo, se creó un octavo grupo de Coordinación, para asegurar un correcto flujo de información entre los demás equipos, así como la creación de sinergias y el aprovechamiento de recursos entre las distintas áreas, como ocurriría en el caso de tratarse de un proyecto desarrollado en un ámbito profesional. Los diferentes grupos de trabajo creados se reflejan en la siguiente Figura 2.

Figura 2. Grupos de trabajo creados por los alumnos y sus funciones



Fuente: elaboración propia.

Los principales temas abordados por los grupos de trabajo, fueron los siguientes:

CONSECUICIÓN DE INFORMACIÓN PREVIA A LA TOMA DE DECISIONES: mediante la aplicación de una encuesta se buscaron respuestas a varias de las preguntas surgidas: distancia a recorrer, fecha y horario de celebración, precio recomendable a exigir por participante, actividades satélites a desarrollar, etc.

SEGURIDAD: gestiones necesarias para organizar servicios de Ambulancias, Guardia civil y Limpieza.

PROPUESTA DE RECORRIDO: Utilización del recorrido existente en el campus UEM de Villaviciosa como circuito saludable. Se muestra el definitivo en la siguiente Figura 3.

Figura 3: Recorrido elegido por los alumnos organizadores
Circuito Saludable



Fuente: elaboración propia a partir de información de la página web www.uem.es

ORGANIZACIÓN DE RRHH O ALUMNOS UEM QUE PUDIESEN REALIZAR LABORES DE APOYO DE DIFERENTES ÁMBITOS:

- ✓ Ayudantes para la seguridad
- ✓ Porteros/ repartidores de agua
- ✓ Ayudantes para las inscripciones de la carrera
- ✓ Encargados de mantener en orden la carrera

MARKETING (PROMOCIONES): diseño y elaboración del material necesario.

- ✓ Flyers
- ✓ Dorsales para los corredores
- ✓ Camisetas para los organizadores encargados

MARKETING (COMUNICACIÓN): labores de promoción del evento.

- ✓ Fotografías
- ✓ Estar al tanto de las redes durante el evento
- ✓ Videos publicitarios previos

PRODUCTOS: gestionar el avituallamiento necesario para la carrera y el resto del evento.

- ✓ Bebidas alcohólicas, no alcohólicas y energéticas

A nivel de gestión docente de la asignatura, se creó una asignatura conjunta en el campus virtual para fomentar y facilitar la comunicación entre los distintos grupos con los profesores, y los alumnos y profesores se descargaron y utilizaron el programa *Joyoki*, aplicación gratuita para *smartphones* que permite la interconexión y organización de grupos de trabajo interconectados.

4- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para evaluar el resultado de la mencionada actividad, se determinó utilizar un estudio cualitativo a través de un *focus group*. Esta metodología permite obtener *feedback* de parte de las personas que son sometidos a una situación diferente, en este caso el aprendizaje basado en proyectos orientado a una actividad vinculando distintas titulaciones. En concreto, se contó con seis alumnos de cada una de las clases, conformando un grupo de dieciocho alumnos en total. Mediante diversas reuniones se consultó con los alumnos cuál había sido su opinión acerca de la carrera, el desarrollo de competencias transversales como por ejemplo trabajo en equipo, o habilidades comunicativas, así como también se les consultó con respecto a trabajar con alumnos de titulaciones distintas a la propia.

En total se llevaron a cabo 4 reuniones con los alumnos, una previa al inicio de la actividad, dos durante la misma y una última al haber finalizado el proyecto, de manera tal que se pudiera evaluar la evolución de la percepción de los alumnos. Complementario a este análisis, se analizaron los siguientes elementos vinculados a la participación de los estudiantes: su asistencia a clase durante los días de trabajo en el proyecto, su asistencia en aquellos días de clases teóricas, su rendimiento académico en las distintas actividades evaluativas, la asistencia y el rendimiento de alumnos de otros grupos de la misma asignatura y que cursaran dicha materia con el mismo docente.

En términos generales, la percepción sobre el trabajo realizado fue muy positiva y los 18 estudiantes estuvieron de acuerdo en que trabajar con alumnos de otras carreras los había enriquecido mucho, y les había permitido apreciar el aporte que puede realizar un alumno de un área distinta para la consecución de un proyecto en común. Adicionalmente, se destaca que el 90% de los alumnos participantes del *focus group* declaró haber mejorado su comprensión de temas teóricos gracias a la actividad, mientras que la mitad de ese grupo comentó que además percibieron que aumentaron sus habilidades comunicativas y de trabajo en equipo que no habrían desarrollado en otras actividades o con otros compañeros de trabajo.

Asimismo, también se destaca que el rendimiento académico de los alumnos participando de la actividad fue un 12% superior (comparando la media total de cada clase), mientras que su asistencia aumentó comparativamente tanto en el caso de las clases teóricas (13%) como en el caso de las clases prácticas (23%). Cabe destacar, además de los datos provistos anteriormente, que en la última reunión del análisis del *focus group*, los estudiantes manifestaron contar con una motivación muy superior a la que les generaba otros casos prácticos y proyectos correspondientes a otras asignaturas, dado que consideraban que esta actividad al estar directamente vinculada con una implementación real. Este factor supuso un grado de implicación adicional de los alumnos con el proyecto, así como también el

desarrollo de aprendizaje autónomo para conseguir mejorar lo más posible a nivel individual, con el fin de conseguir el éxito del proyecto y la implementación real del mismo.

La actividad llevada a cabo significó una toma de contacto entre diferentes alumnos, aproximando las situaciones reales del ámbito profesional a las aulas. El grado de aceptación y motivación por parte de los alumnos fue excelente, llegando a desarrollar un proyecto viable desde el punto de vista económico y organizativo, que fue presentado a la junta de facultad, mediante presentación previa al director académico, con el fin de incluir la actividad en la fiesta anual de fin de curso. Finalmente, la actividad propuesta se llevará a cabo en la fiesta universitaria del viernes 13 de junio de 2014, siendo parte de las actividades programadas para la fiesta de fin de curso de la UEM.

REFERENCIAS

1. Akers, R. L. (1973) *Deviant Behavior – A social learning approach*. Belmont: Wadsworth Publishing.
2. Ashwin, A. (2006). Podcasting. *Teaching Business And Economics*, 10(2), 42-43.
3. Bouton, M. E. (2007) *Learning and behavior: A contemporary synthesis*. Sunderland: Sinauer Associates.
4. Chester, A.; Buntine, A.; Hammond, K. (2011) Podcasting in Education: Student Attitudes, Behaviour and Self-Efficacy. *Educational Technology & Society*, 14 (2), 236-247.
5. Fernandez, V.; Simo, P.; Sallan, J.M. (2009) Podcasting: a new technological tool to facilitate good practice in higher education. *Computers & Education*, 53(2), 385-392.
6. Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
7. Kolb, D.A.; Boyatzis, R. E.; Mainemelis, C. (1999) *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*; incorporated in: Sternberg, R.J.; Zhang, L.F. (2000) *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
8. Lin, S-J.; Lee, V. (2009) Acceptance of podcasting to support learning in higher education. *Proceedings of the 4th international conference on e-learning (Toronto, Canada)*, 313-321.
9. Long, S.R.; Edwards, P.B. (2010) Podcasting: making waves in millennial education. *Journal for nurses in staff development*, 26(3), 96-101.
10. Lonn, S.; Teasley, S.D. (2009) Podcasting in higher education: What are the implications for teaching and learning? *Internet and higher education*, 12(2), 88-92.
11. McGarr, O. (2009) A review of podcasting in higher education_ its influence on the traditional lecture. *Australasian journal of educational technology*, 25(3), 309-321.
12. Ormrod, J.E. (2007) *Human Learning (5th Ed.)*. Prentice Hall.
13. Rosenstock, I. M.; Strecher, V. and Becker, M. H. (1988) Social Learning Theory and the Health Belief Model. *Health Education Behavior*, 15(2), 175-183.
14. Walls, S.M.; Kucsera, J.V.; Walker, J.D. (2010) Podcasting in education: Are students as ready and eager as we think they are? *Computers & Education*, 54(2), 371-378.