

Simulación de negociaciones en un foro económico internacional (II) Resultados de la aplicación de un programa de innovación docente de la UAM en el curso 2000/01

Maite Barea Mateo
Profesora Titular de Economía Aplicada
Universidad Autónoma de Madrid

Margarita Billón Currás
Profesora Titular de Economía Aplicada
Universidad Autónoma de Madrid

Abstract

This paper presents the aggregate findings of an innovative teaching experience based on role-playing simulations of two international economic organizations. The method has been applied in an international economics course in two different degrees. The paper emphasizes the challenges and difficulties as referred to the evaluation of the learning process when this method is used in very large classrooms and when it is offered as optional to the traditional exam.

Keywords: teaching innovation, role-playing, simulations, international economics, international trade

Resumen

Este papel presenta los hallazgos acumulados de una enseñanza experiencia innovadora basada en la interpretación de dos organizaciones económicas internacionales. El método se ha aplicado en dos grados diferentes de un curso internacional de economía. El papel acentúa los desafíos y las dificultades en lo referido a la evaluación del proceso de aprendizaje cuando este método se usa en aulas muy grandes y cuando se ofrece como una opción al examen tradicional.

Palabras clave: innovación docente, papel, simulaciones, economía internacional, comercio internacional

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es continuación de un trabajo previamente publicado en esta revista (Barea y Billón 2001) y en el que las autoras exponían las características generales de un proyecto de innovación docente que ha contado con el apoyo financiero del Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UAM dentro del Programa de Innovación Docente.

El objetivo del artículo es dar a conocer los resultados de la aplicación del método a lo largo del curso académico 2000/01. El método consiste en la simulación de negociaciones en dos foros económicos internacionales: la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Conferencia de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD)

A lo largo de los años cada una de nosotras en sus respectivos grupos, ha tratado de introducir innovaciones en la docencia de la asignatura de Economía Mundial, que ambas impartimos en el Departamento de Estructura Económica y Economía del Desarrollo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UAM. De esos intentos "espontáneos" por incorporar alguna novedad que pudiera permitirnos mejorar el aprendizaje de los estudiantes, surgió la idea de presentar un proyecto como el recogido en el artículo antes citado. Desde entonces hemos tenido la oportunidad de reflexionar profundamente acerca del método que aquí presentamos como herramienta docente, de los resultados del trabajo conjunto, e incluso, acerca de nuestra formación y conocimientos como docentes con respecto a la enseñanza, el aprendizaje, la motivación de nuestros alumnos y la nuestra propia. Este segundo artículo por tanto, además de recoger los resultados de la aplicación del proyecto, sus ventajas e inconvenientes, es el fruto de una actividad docente ahora quizás menos espontánea y más metódica, a la que nos ha conducido el proyecto que se recogía en aquel primer artículo.

1. LA SIMULACIÓN COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN ECONOMÍA

Las ventajas del role-playing y la simulación como herramienta de aprendizaje de la economía han sido destacadas por numerosos autores. Ya en 1965 Joseph afirmaba que este método potencia el interés de los estudiantes y facilita el aprendizaje de nuevos y complejos conceptos. Esta técnica puede estimular la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje

promoviendo su motivación por aprender y aumentando su interés y entusiasmo por la economía ya que favorece un enfoque más aplicado de los conceptos económicos (Lowry 1999). Otros autores como Barlett and Amsler (1979) destacan las ventajas del método ya que permite reducir la distancia existente entre las exposiciones teóricas que se presentan en clase y el mundo real. En este sentido las simulaciones y el role-playing favorecen una comprensión más profunda de algunos aspectos de la realidad económica internacional. .

La simulación como método docente está siendo utilizada de forma creciente en la enseñanza de la economía a nivel universitario, especialmente en Estados Unidos. Rodgers (1996) lo aplica para enseñar a los estudiantes cómo resolver problemas macroeconómicos asociados a un boom de un recurso natural. Oberhofer (1999) recurre a este método como única técnica de aprendizaje en la asignatura de Historia del Pensamiento Económico. Lowry (1999) describe su utilización en las negociaciones del GATT. En la inmensa mayoría de los casos se utiliza la simulación para aplicar conceptos de teoría económica a situaciones reales. En la experiencia descrita por Lowry el objetivo de la simulación es fomentar la comprensión de la teoría del comercio internacional a alumnos de cursos superiores. En general los resultados de todas estas experiencias según reflejan sus autores, han sido muy positivos. Sin embargo conviene aclarar que los objetivos que se perseguían estaban centrados en el aprendizaje de conceptos muy concretos, relacionados con las asignaturas impartidas, que en su totalidad pertenecen al ámbito de la economía teórica. No hemos encontrado explicitados objetivos docentes relacionados con el tipo de aprendizaje o con la adquisición de habilidades y conocimientos distintos de los específicos de la asignatura.

Como se ha expuesto anteriormente el objetivo de este artículo es describir la aplicación del método docente de la simulación y de sus principales resultados en una asignatura del área de Economía Aplicada como es la de Economía Mundial. Como veremos más adelante, aparte de perseguir el aprendizaje concreto de conceptos económicos se ha buscado el logro de otros objetivos docentes válidos y generalizables a cualquier asignatura. A diferencia de otras experiencias en las que se ha utilizado el método en la enseñanza de la economía, en este caso éste ha sido aplicado en dos Licenciaturas.

2.- OBJETIVOS DEL MÉTODO DOCENTE

El método docente consiste en la organización de la simulación de un evento económico actual en el que los estudiantes, distribuidos por grupos, representan a países y han de prepararse en el conocimiento de esos países y de las posturas que adoptan en los foros internacionales.

El principal objetivo que se persigue con el método planteado es acercar de modo práctico al alumno a la realidad económica internacional. Con la simulación se pretende que el alumno adquiera y aplique los conocimientos tanto teóricos como prácticos juzgados necesarios y se fomenta a su vez la utilización de las tecnologías de la información aplicadas a la docencia.

Este método se plantea como complementario al de la lección magistral de forma que su desarrollo se realiza a la vez que los estudiantes reciben las sesiones de docencia habituales. Ello implica que el método se ha aplicado sin reducir el contenido de la asignatura. La innovación docente ha requerido sin embargo de horas adicionales para las sesiones de tutorías así como para la realización de las dos simulaciones.

3.- METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN

La disciplina a la que se ha aplicado el método docente en el curso 2000/01 es la de Economía Mundial, asignatura troncal de segundo curso. Los grupos elegidos han sido dos grupos de la Licenciatura de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y un grupo de Licenciatura de Derecho y Administración de Empresas de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid. Ello ha permitido evaluar el método y los resultados del aprendizaje en dos colectivos de características diferentes y pertenecientes a Licenciaturas distintas.

Los temas elegidos para la realización de la simulación han sido *La Conferencia Ministerial de la Organización Mundial de Comercio* referida a los distintos temas del comercio internacional y *La Financiación al Desarrollo en el marco de la UNCTAD*. La primera de las simulaciones fue realizada en Diciembre de 2000 y la segunda en enero de 2001.

Etapas 1. Lanzamiento del proyecto

La presentación del proyecto a los alumnos se realizó a través de charlas informativas en las que se contó tanto con la experiencia de ambas profesoras como del becario del proyecto, participante en las simulaciones realizadas en el curso académico 1999/2000.

Los objetivos perseguidos con el método, sus principales características, etapas y formas de organización, protocolo de evaluación, fuentes de información, material de apoyo y demás información sobre el mismo, se puso a disposición de los estudiantes a principio del curso en la página web del proyecto: <http://www.uam.es/departamentos/economicas/estruceco/inndocente/>

El método se ofreció como voluntario en los tres grupos con una ponderación del 70% de la calificación total, siendo obligatoria la realización del examen tradicional de la asignatura que suponía el 30% restante. Para aquellos alumnos que no optaron por este método la prueba escrita tradicional suponía el 100% de la calificación de la asignatura.

En los grupos de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas (ADE) los alumnos participantes representaron un 30% del total de alumnos matriculados en ambos grupos. En la Licenciatura de Derecho y Administración de Empresas (DAE) participaron un 81% del total de alumnos matriculados.

Como se mencionó anteriormente, ha habido considerables diferencias entre cada uno de los grupos seleccionados. Las características peculiares de cada uno merecen resaltarse por lo que para la validez del método pueda ser de utilidad.

El grupo de DAE ha sido un grupo muy homogéneo, de mayor nivel de nota de acceso a la Universidad, formado por estudiantes en general muy motivados y trabajadores. Conviene recordar que estos alumnos están cursando una doble carrera simultáneamente: Derecho y Administración de Empresas. La carga lectiva y de trabajo es muy notoria y el grado de exigencia de la licenciatura muy elevado. En la actualidad, tan sólo un grupo único y reducido cursa esta Licenciatura. Los estudiantes se conocen muy bien y hay bastantes lazos de amistad entre ellos.

El grupo de ADE ha sido un grupo más heterogéneo; representa mejor el grupo tipo de segundo curso de Licenciatura en Administración de Empresas. En comparación con el grupo de DAE es una minoría el grupo de alumnos que se decantan por este tipo de experiencias docentes. No suele haber conexión entre los estudiantes del grupo ya que no se conocen previamente, lo que en ocasiones les desanima a trabajar en equipo. Para estos estudiantes, optar por un método docente de estas características suele suponer una carga de trabajo y de esfuerzo a la que no están acostumbrados.

Etapa 2. Reuniones y tutorías

Una vez constituidos los grupos de trabajo en función de las preferencias de los estudiantes se iniciaron las reuniones conjuntas con representantes de todos los grupos, las dos profesoras encargadas del proyecto y el becario. Se formaron 15 grupos en DAE y 10 en ADE. Cada grupo estaba integrado por cuatro personas salvo en los que representaban a la Secretaría General, formados por cinco estudiantes.

Las reuniones se plantearon como vía alternativa para explicar el método en mayor profundidad, repartir tareas, organizar las intervenciones de cada grupo en la simulación, asegurar una correcta coordinación que permitiera un tratamiento homogéneo por parte de cada grupo en los distintos temas, ofrecer un foro de intercambio de información entre los estudiantes -y entre éstos y el profesor-, y plantear y resolver dudas generales y comunes.

De forma paralela a estas reuniones los grupos contaron con dos tipos de tutorías, con el becario y con las profesoras. En las tutorías con el becario, los grupos pudieron consultar sus dudas más inmediatas acerca de la obtención de la información, consulta de las distintas fuentes, además de contar con la experiencia ya vivida por el becario en anteriores simulaciones.

Los principales objetivos que se perseguían con estas tutorías eran los siguientes:

1. Servir de punto de apoyo para la labor de los estudiantes orientando a cada grupo en las dificultades que pudieran ir encontrando en la elaboración de su intervención
2. Contrastar la información obtenida por los alumnos ayudando a seleccionar la información más relevante y a desarrollar una valoración crítica de los conocimientos que se iban adquiriendo
3. Efectuar un seguimiento/evaluación continuado del trabajo desarrollado por cada uno de los grupos.

Etapa 3. Presentación del material que sirvió de base para la simulación

Tras numerosas reuniones con los grupos de Secretaría General (dos grupos, uno por Licenciatura) éstos presentaron las propuestas elaboradas sobre cada uno de los temas de la simulación, que debían servir como base para las negociaciones entre todos los grupos. Dichas propuestas fueron remitidas al resto de los participantes con el fin de que fueran elaborando lo que sería su estrategia y su posición en la simulación.

A partir de la recepción de las Propuestas de la Secretaría General, cada uno de los grupos elaboró su propia propuesta para cada tema. En dicha propuesta quedaron contenidos los principales puntos en los que debían basar su participación en la Ronda de negociaciones. Ello permitió elaborar un dossier con las distintas propuestas que fue remitido a cada una de las delegaciones (grupos) con el fin de que conocieran con antelación a la simulación las posiciones del resto de los países y pudieran preparar su estrategia y réplicas a las posibles interpelaciones de otros grupos.

Etapa 4. Desarrollo de la simulación

En el curso académico 2000/01 se realizaron dos simulaciones para cada una de las Licenciaturas. La primera de ellas, sobre la *Ronda del Milenio en el marco de la Organización Mundial del Comercio* se efectuó el 15 de diciembre de 2000. La simulación se realizó simultáneamente en la Facultad de Ciencias Económicas para el grupo de ADE y en la Facultad de Derecho para el grupo de DAE. Durante aproximadamente seis horas, con varias pausas, se desarrollaron los trabajos de discusión – a partir de las propuestas de la Secretaría General- sobre: Agricultura, Medio ambiente y cláusula social, Textiles, Barreras no arancelarias, Propiedad intelectual, y Tecnología de la información y comercio electrónico.

La segunda simulación, sobre *Financiación del Desarrollo en el marco de la UNCTAD*, de una duración similar a la anterior, tuvo lugar los días 18 y 19 de enero de 2001 en las Facultades de Derecho y Económicas respectivamente. Esta segunda simulación englobaba tres grandes temas: Deuda de los países en desarrollo, Ayuda Oficial al Desarrollo e Inversiones Directas.

Además de las etapas mencionadas el proyecto docente contemplaba la realización de Conferencias a lo largo del curso relacionadas con los temas objeto de la simulación. En el curso 2000/01 hemos contado con la presencia del Profesor Giuseppe Folloni, profesor titular de la Universidad de Trento y experto de la UNCTAD, que impartió una conferencia sobre Globalización y Desarrollo humano.

4.- EVALUACIÓN DEL MÉTODO DOCENTE

La etapa de evaluación debe dividirse a su vez en dos sub-etapas: la evaluación del método docente y de los resultados del aprendizaje tanto por parte del profesor como por parte los estudiantes.

4.1 EVALUACIÓN DEL METODO DOCENTE Y DEL APRENDIZAJE POR PARTE DEL PROFESOR

La evaluación del método docente cabe efectuarla en función del logro de los objetivos de aprendizaje perseguidos.

En cuanto a los resultados del aprendizaje, como se comentó con anterioridad, se preveía efectuar la evaluación a través de dos vías: la participación en el método de la simulación (70% de la calificación) y un examen obligatorio (30% restante). El protocolo de evaluación era conocido por los estudiantes desde el comienzo del curso.

Sin embargo, a medida que se fue avanzando en el desarrollo del método se puso de manifiesto la enorme dedicación que éste les exigía a los estudiantes, por lo que las profesoras eliminaron la prueba escrita tras la primera simulación en ambos grupos. Es posible que este hecho influyera en la participación de los estudiantes en la segunda simulación. En el grupo de ADE fue bastante evidente un cambio de percepción con respecto a la importancia que adquiriría para la calificación obtenida una satisfactoria intervención es dicha cumbre. En el grupo de DAE, desde el principio de curso la implicación fue considerable, lo que explica que la diferencia entre ambas simulaciones fuera menor.

La evaluación del aprendizaje se ha realizado de forma continua a través de las distintas etapas del método teniendo en consideración aspectos tales como los conocimientos de fondo, manejo de fuentes, interrelaciones, contactos; el trabajo propiamente dicho de la/s simulación/es (en el que se valoran entre otros, la congruencia de la propuesta presentada con la postura real defendida por el país en el foro pertinente, aspectos formales como claridad de ideas y de razonamiento, facilidad de dicción; consulta de documentos y propuestas nuevas presentadas a lo largo de la discusión, trabajo de reflexión efectuado o el apoyo recibido a propuestas formuladas). De forma general podemos afirmar que el método ha contribuido a acercar al estudiante a la realidad económica internacional desde una perspectiva aplicada en mucha mayor medida que el método tradicional de la lección magistral. Nuestra experiencia nos ha servido para corroborar las ventajas del role-playing y las simulaciones como herramientas para el aprendizaje descritas en otras experiencias similares y mencionadas al principio de este artículo.

4.1.1. Participación en reuniones de coordinación y tutorías

Las reuniones conjuntas entre ambas profesoras, los dos grupos y el becario favorecieron la explicación del método de manera progresiva, el comentario de la bibliografía básica, resolución de dudas generales y comunes; permitieron el contacto entre los estudiantes e incluso la colaboración, en muchos casos, entre la delegaciones que representaban a los mismos países en cada una de las Licenciaturas.

El objetivo inicial era que los alumnos asistieran a estas reuniones de forma rotatoria según los temas a tratar. Sin embargo, en la práctica fueron menos operativas de lo deseado pues en muchas ocasiones acudieron grupos completos, lo que dificultó una fluida comunicación entre todos. Otras veces, los estudiantes asistentes no transmitían la información a sus compañeros.

Estas reuniones, junto con las realizadas con el becario, vinieron a sustituir en la primera simulación a las tutorías con el profesor. Sin embargo a partir de la experiencia habida, se vió que este tipo de reuniones no resultaban eficaces

para una adecuada evaluación del aprendizaje; entre otras razones, porque al ser tan numerosas y el esfuerzo tan heterogéneo era difícil poder evaluar adecuadamente la progresión en el aprendizaje de cada uno de los grupos y estudiantes.

Por lo que se refiere a la participación en las tutorías con el becario, ésta fue muy desigual entre ambos grupos de Licenciaturas y entre los distintos grupos de países. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes no solicitasen tutorías individualizadas a las profesoras, en los horarios de tutorías asignados oficialmente a cada grupo, permite suponer que con las tutorías comunes y con el becario los estudiantes fueron resolviendo las dudas que fueron surgiendo. En última instancia, siempre cabía la posibilidad de resolver dudas rápidas con el profesor sobre la marcha, al final de la clase o en la pausa.

Los estudiantes – en su mayoría de ADE- sólo acudieron a reuniones con el becario en la primera simulación. Apenas hicieron uso de esta posibilidad en la segunda, lo cual pone de manifiesto que las principales consultas estaban relacionadas con la puesta en marcha del método. Una vez conocido el funcionamiento del método, las cuestiones referidas al desarrollo de la simulación y a los contenidos de la misma fueron resolviéndose directamente con el profesor.

Los alumnos de DAE apenas hicieron uso de las tutorías con el becario. Esto podría deberse a varias razones. Por una parte la lejanía física en el campus de las Facultades de Derecho y de Ciencias Económicas. Ello podría explicar que para estos alumnos resultaran menos atractivas tanto las tutorías con el becario como con las profesoras, que se encontraban ubicados en la Facultad de Ciencias Económicas. Por otra parte, las características de estos alumnos hacen suponer que son más independientes a la hora de organizarse para el trabajo y que demandan en menor medida una orientación continuada por parte del profesor. Esta capacidad de organizarse autónomamente se está poniendo de manifiesto también en los buenos resultados que este grupo está logrando en el presente curso 2001/02.

Con respecto a la participación en las tutorías, la excepción vino dada por los grupos representantes de las respectivas "Secretarías Generales", es decir aquellos grupos que en cada una de las Licenciaturas asumieron la responsabilidad de elaborar y plantear las propuestas de cada uno de los foros al resto de los países participantes. Con estos dos grupos de la Secretaría General las reuniones de cada una de las profesoras fueron periódicas desde comienzos del curso hasta la presentación de las propuestas que después serían remitidas al resto de los participantes. En alguna ocasión se asistió a un improvisado foro de discusión a medida que dichos estudiantes iban adquiriendo un mayor conocimiento de los temas, ya que ello les permitía confrontar sus distintas interpretaciones de la realidad económica

internacional y madurar así las propuestas que iban a diseñar. A su vez, estas discusiones improvisadas facilitaron al profesor la evaluación de estos estudiantes, que posiblemente hayan sido los mejor evaluados pues han sido de los que se disponía de mayor información.

En cuanto a las tutorías con el profesor, éstas se efectuaron en la preparación de la segunda simulación de forma planificada y concertada previamente con cada uno de las delegaciones. Ello permitió un mayor conocimiento de la progresión en el aprendizaje y facilitó la evaluación de la preparación de la segunda cumbre.

4.1.2. Propuestas presentadas y participación en la simulación

Uno de los principales problemas que plantea esta forma de evaluación es que la calificación se asigna al grupo. Ni el desarrollo del método ni la simulación en sí facilitan una evaluación personalizada de cada uno de los integrantes del mismo. Así por ejemplo, por razones de falta de tiempo, es muy reducido el número de participantes que pueden intervenir en la simulación y los que intervienen tienen asignados pocos minutos.

Como ya se expuso anteriormente, esa intervención es uno de los aspectos, entre otros muchos, que se consideran en la calificación final que recibe el grupo. De esta forma, las habilidades de intervención en público, facilidad de dicción, claridad de ideas y de razonamiento en la exposición se evalúan únicamente a partir de la intervención de aquellos estudiantes que se expresan en público, generalizándose el resultado al resto del grupo. Sin embargo, cada grupo tiene la libertad de elegir a los ponentes que mejor puedan defender sus propuestas públicamente. Además de ello conviene recordar que a través de su intervención en las tutorías el profesor ha podido hacer un seguimiento más prolongado de estas habilidades. Las propuestas presentadas y el material que sirvió de base para la preparación de las intervenciones fueron entregados por escrito al profesor.

Otro inconveniente con el que nos hemos encontrado ha sido el hecho de que en la primera simulación los estudiantes se enfrentan por vez primera al método, lo que les genera normalmente ansiedad e inseguridad. En la segunda, en cambio, la evaluación suele recoger mejor los distintos aspectos que se desean medir puesto que los alumnos ya conocen el método y comprenden en toda su dimensión los objetivos buscados con el mismo.

- **Grupo de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas (ADE)**

En el grupo de ADE, las intervenciones en las dos simulaciones presentaron considerables diferencias. La segunda simulación fue sensiblemente mejor

que la primera y permitió una mejor evaluación de los resultados. De forma general, y salvo la participación de la Secretaría General y otros dos grupos, las propuestas presentadas no reflejaron el nivel conocimientos que se suponía debían alcanzar. En algunos casos se pusieron incluso de manifiesto incoherencias en los contenidos con respecto a la realidad. Este tipo de resultados se registraron en mayor medida en aquellos grupos en los que la organización entre sus miembros no fue la adecuada, de tal manera que en ocasiones no todos los integrantes defendían la misma postura, lo que quedó reflejado en la simulación a través de intervenciones contradictorias e incoherentes. La participación en la simulación estuvo al nivel de lo esperado en la mitad de los grupos, aproximadamente. En el resto no se alcanzó dicho nivel.

Del total de grupos presentados dos de ellos no superaron la prueba. Se les dio la opción de presentarse al examen de la asignatura, opción que aceptaron, lo que les permitió superar la asignatura satisfactoriamente.

El enorme esfuerzo llevado a cabo por el grupo de la Secretaría General se puso de manifiesto en que sus integrantes recibieron la mayoría de las calificaciones más altas, en concreto, todos ellos obtuvieron Matrícula de Honor, calificación que compartieron otros estudiantes que se presentaron para subir nota en el examen final.

- **Grupo de la Licenciatura de Derecho y Administración de Empresas (DAE)**

Su doble formación jurídico-empresarial se percibió en las propuestas y en el debate, de corte más jurídico que en el Grupo de ADE. Acostumbrados por otras asignaturas a discutir casos en público, etc. mostraron generalmente una gran facilidad de palabra. Como se decía anteriormente, los estudiantes ya se conocían entre sí, por lo que los grupos se hicieron mayoritariamente por grupos de amigos (lo cual frecuentemente viene acompañado de un nivel más homogéneo). En ese sentido, la evaluación del grupo se ha correspondido bastante con el trabajo efectuado por cada uno de sus miembros. Sólo un estudiante se presentó a examen para subir nota.

Desde la primera simulación se perfiló la excelencia de la Secretaría y de otros cuatro grupos (de los 15); en ésta, tan sólo uno no alcanzó el nivel considerado suficiente (incrementó considerablemente su trabajo con vistas a la segunda simulación). El resto de las delegaciones osciló entre un nivel satisfactorio y uno bastante notable. Desarrollaron de forma considerable su creatividad y, en general, la primera simulación fue satisfactoria e interesante.

La segunda simulación confirmó las grandes líneas de la anterior, sólo que con un nivel cualitativo de preparación superior. La argumentación, la

exposición de los motivos, el razonamiento y réplicas, mostraron gran nivel, interés y fluidez. Resultado final de todo ello fue que todos los grupos superaron esta modalidad de evaluación, y hubo seis matrículas y 16 sobresalientes.

4.2 EVALUACIÓN DEL MÉTODO DOCENTE POR PARTE DE LOS ALUMNOS

Al término de la segunda simulación se distribuyó una encuesta entre los participantes, con vistas a la evaluación detallada de los diferentes aspectos del nuevo método por parte de los estudiantes a partir de la experiencia habida. Recogemos los resultados en los cuadros siguientes, elaborados de tal modo que permitan observar los resultados dentro de cada grupo y comparativamente entre ambos.

Los resultados son bastante similares en ambos grupos, si bien se percibe un sesgo más positivo en general para el grupo ADE. Resulta curioso que el grupo que más dificultades presentó durante el desarrollo del trabajo, participación en las Cumbres y con aparente menor motivación, haya sido el que más positivamente ha valorado el método. Los estudiantes del grupo DAE, que no plantearon problemas, trabajaron muy bien, participaron brillantemente en ambas Cumbres –especialmente en la segunda- se han mostrado menos radicales en sus valoraciones, el método les ha parecido menos sorprendente o su bondad menos absoluta.

En el **Cuadro 1** se presentan las valoraciones de los estudiantes participantes respecto a si el método les ha permitido asimilar más el contenido de la asignatura. Al menos el 90% de los mismos afirman que han podido poner en práctica los conocimientos adquiridos en la asignatura, que les ha permitido entender mejor ésta e interrelacionar los conocimientos adquiridos. Los estudiantes valoran en primer lugar, y muy especialmente, que el método les haya permitido acercarse a la realidad de la economía internacional desde una perspectiva más aplicada y, en segundo lugar, que hayan podido adquirir un conocimiento más profundo de los temas.

	DAE	ADE
Ha servido para poner en práctica conocimientos adquiridos en la asignatura	90,8	91,0

Te ha permitido acercarte a la realidad de la economía internacional desde una perspectiva más aplicada	98,7	100,0
Te ha permitido entender mejor la asignatura	90,8	96,0
Te ha permitido interrelacionar los conocimientos adquiridos	92,1	100,0
Te ha permitido adquirir un conocimiento más profundo de los temas	94,7	100,0

DAE: Derecho y Administración de Empresas

ADE: Administración y Dirección de Empresas

Muestra: DAE, 76 alumnos (el total de alumnos participantes fue de 91);

ADE, 47 alumnos (el total de alumnos participantes fue de 52).

Cuadro 1.- Valoración del contenido de la asignatura (en %)

El **Cuadro 2** recoge la evaluación del proceso de aprendizaje y de las habilidades adquiridas con el método de la simulación. Se percibe una fuerte correlación entre los resultados de ambos grupos, siendo en general ligeramente más positiva en el caso del grupo ADE, como ya se comentó anteriormente. El aspecto más subrayado por los estudiantes es que el método les ha permitido intensificar las relaciones de trabajo con el resto de los compañeros, aprender a buscar, obtener y analizar la información. En su opinión el método ha potenciado su habilidad para la reflexión, les ha permitido aprender de las ideas de los demás y se han sentido más responsables del propio proceso de aprendizaje.

Cuadro 2. Evaluación del proceso de aprendizaje y de las habilidades adquiridas

Los **Cuadros 3 y 4** ofrecen una valoración general de la experiencia, con resultados muy semejantes para ambos grupos. Un 96% de los estudiantes considera haber aprendido cosas diferentes de los compañeros que no han optado por este método, entre el 85 y el 91% estima haber aprendido más que estos segundos, y un 70% volvería a participar en una experiencia similar.

Cuadro 3. Valoración General de la experiencia

Cuadro 4. *‘En general, la experiencia me ha parecido..’(en %)*

5. VALORACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Las conclusiones sobre esta experiencia docente en el curso académico 2000/2001 deben tener en cuenta el grado de cumplimiento de los objetivos tanto académicos como docentes perseguidos en el proyecto así como los retos que anteriores experiencias de este tipo ya habían planteado, tal y como quedaron recogidas en Barea y Billón (2001).

Desde el punto de vista de los objetivos académicos relacionados con la asignatura de Economía Mundial puede afirmarse que el método ha acercado al alumno de modo práctico a la realidad económica internacional. El método

ha contribuido a fomentar distinto tipo de aprendizajes: aprendizaje individual activo y estratégico, el aprendizaje en grupo, el aprendizaje a través de las tutorías con el profesor así como la utilización de las nuevas tecnologías como vía de obtención de información y como instrumento de aprendizaje.

Igualmente, el método ha posibilitado la adquisición de conocimientos específicos de la asignatura así como la asimilación de habilidades generales que mejoran la actividad profesional (trabajo en equipo, exposición oral y escrita, argumentación, etc.).

En lo que se refiere a los objetivos docentes, tanto la valoración del método por parte de las profesoras como por parte de los estudiantes ponen de manifiesto que éste ha permitido la aplicación práctica de los contenidos teóricos y ha fomentado la utilización de un enfoque profundo del aprendizaje. Ha sido un hecho incuestionable en cualquiera de los grupos que los estudiantes participantes han aprendido utilizando un enfoque diferente al de la memorización y reproducción de contenidos. Esto se ha puesto de manifiesto a través de su demostrada capacidad de búsqueda de documentos, análisis crítico de los mismos, interrelación de contenidos, y exposición oral de todo ello.

Sin embargo, no todos los objetivos docentes de han conseguido en idéntica medida, ya que ha habido ciertos aspectos que no se han visto satisfechos para un número suficientemente amplio de estudiantes, dada la reducida participación de algunos de ellos en las simulaciones por falta de tiempo. Nos referimos concretamente a objetivos tales como la potenciación de la habilidad para la escucha, la discusión y la reflexión, la capacidad del estudiante para la expresión oral en público, aspectos que han sido valorados de modo menos positivo que otros en las encuestas de opinión de los alumnos por algunos de ellos.

Por otro lado, el papel de las tutorías en el aprendizaje ha sido muy desigual dependiendo de la propia participación de los alumnos en las mismas, lo que ha podido restar capacidad a este tipo de método para fomentar la interacción profesor-alumno, que en cualquier caso ha sido mucho mayor que con el método tradicional.

La experiencia llevada a cabo en el curso académico 2000/01 ha introducido novedades importantes con respecto a anteriores simulaciones. Nos referimos principalmente al trabajo conjunto de las dos profesoras y de dos grupos de estudiantes de características tan diferentes como las mencionadas. Este hecho ha contribuido a que los estudiantes se hayan beneficiado tanto de la labor llevada a cabo por ambas profesoras como de las aportaciones realizadas por el grupo participante de la otra Licenciatura.

El **Cuadro 4** describe la valoración global que los estudiantes de los dos grupos han hecho de la experiencia.

6. EL RETO DE UNA ADECUADA EVALUACIÓN

En Barea y Billón (2001) ya quedó planteado el principal reto de este tipo de experiencias, que a nuestro entender sigue siendo la dificultad de una evaluación adecuada y equitativa del aprendizaje para todos los alumnos participantes en clases tan numerosas. Las profesoras debíamos determinar si el método de evaluación a través de la simulación debía ser sustitutivo del examen o no, ya que de ello se derivaban importantes consecuencias.

Al presentar el método en el curso académico 2000/2001 se optó por descartar la primera opción para la evaluación por los inconvenientes que planteaba. Es decir, se desechó que la simulación se convirtiera en la única fuente de evaluación y por tanto que los participantes en el mismo se vieran exentos de presentarse al examen tradicional.

Se eligió la opción de ofrecer el método de la simulación como adicional y voluntario a la prueba tradicional del examen. Con ello se pretendía que todos los alumnos estuvieran incentivados para realizar un seguimiento de la totalidad de la asignatura y, además, que los que decidieran participar en la simulación se beneficiaran del aprendizaje específico obtenido con el método de la simulación. Sin embargo, esta opción también ha planteado problemas.

Por una parte, el hecho de que los estudiantes fueran informados a principio de curso de que optar por el nuevo método no los liberaba de presentarse al examen de la asignatura condicionó su motivación y por lo tanto, en muchos casos, su dedicación. Si bien este hecho sirvió sin duda como filtro –al permitir la propia autoselección pues los estudiantes optaron por este método a pesar de la gran dedicación que iba a requerir-, también es cierto que hubo estudiantes del grupo de ADE que se dedicaron menos a la primera simulación al saber que de todos modos debían presentarse al examen de la asignatura.

Como se ha mencionado anteriormente, la enorme dedicación de la mayoría de los estudiantes de ambos grupos forzó el cambio de criterio en cuanto a la evaluación tras la primera simulación. Esta decisión quizá haya podido perjudicar a ciertos alumnos del grupo de ADE que no optaron inicialmente por la simulación y obtuvieron muy buenas calificaciones en el examen de la asignatura; es posible que de haber sabido a principio de curso que no tendrían que realizar el examen hubieran elegido el método de la simulación, lo cual hubiera enriquecido enormemente al conjunto.

El principal problema de esta opción es que, obviamente, a principios de curso el profesor desconoce el grado de dedicación posterior de los estudiantes al proyecto e ignora si éste será suficiente para permitir una adecuada evaluación del conjunto y, ante la duda, prefiere exigir una prueba adicional. A medida que transcurre la aplicación del método puede llegarse a una situación tal como la planteada en el curso académico al que nos referimos en el que la enorme dedicación por parte de la mayoría de los estudiantes justifica no exigirles la presentación al examen. Aparte de la incertidumbre, el problema radica una vez más en que no todos los estudiantes responden de idéntica forma y lo que para unos sería un esfuerzo desproporcionado (haber realizado mucho trabajo para la simulación y, además, tener que presentarse a examen), para otros se convierte en la única vía de poder ser correctamente evaluados.

A pesar de las dificultades existentes, el esfuerzo ingente en términos de tiempo y dedicación de las profesoras, becario y estudiantes se ha visto ampliamente compensado con el nivel de conocimientos y habilidades que la gran mayoría de los alumnos han demostrado haber adquirido. La mejor recompensa al esfuerzo que supone este tipo de proyectos de innovación docente es la respuesta de nuestros estudiantes, que una vez más nos demuestra que, en el fondo, cuando se les da la oportunidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje y de acercarse a la realidad de un modo más global, suelen responder positivamente.

Nota 1: No podemos determinar hasta qué punto los resultados obtenidos pueden guardar relación con el aumento de horas de dedicación por parte de los profesores. Dado el elevado número de estudiantes participantes y el reducido tiempo que se ha podido dedicar a cada uno de ellos, resulta difícil concluir que el mayor tiempo dedicado sea un factor explicativo de los resultados obtenidos. Sin embargo sí es cierto que en otras experiencias con simulaciones de este tipo ya citadas, se optó de forma generalizada por reducir los contenidos de las asignaturas pues no era posible mantener el programa y a la vez introducir la simulación.

Referencias

- Bartlett, R.L. and Amsler, C.E. (1979) Simulations and economics. In E. Thorson (Ed.) *Simulations in higher education*. Hicksville, N.Y.: E. Thorson, pp. 105-123.
- Barea, M. and Billón, M. (2001) Simulación de negociaciones en un foro económico internacional. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria 1*, pp. 19-28.
- Joseph, M. (1965) Role playing in teaching economics. *American Economic Review 55* (2). pp. 556-565.
- Lowry, P.E. (1999) Model GATT: A role-Playing Simulation Course. *Journal of Economic Education 30*, pp. 119-226.
- Oberhofer, T. (1999) Role playing in the History of Economic Thought. *Journal of Economic Education 30*, pp. 112-118.
- Rodgers, Y. (1996) A role-Playing Exercise for Development and International Economics Courses. *Journal of Economic Education 25*, pp. 217-223.

