

Desarrollo de competencias de aprendizaje en alumnos universitarios

África Cámara Estrella
 Elena M^a Díaz Pareja
 Juana M^a Ortega Tudela
 Universidad de Jaén

Development of learning skills in university students

África Cámara Estrella
 Elena M^a Díaz Pareja
 Juana M^a Ortega Tudela
 Universidad de Jaén

Resumen

La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está produciendo un cambio sustancial en los planteamientos tradicionales de la Educación Superior en España: el foco de atención está ahora en el aprendizaje, se deben desarrollar competencias y las metodologías docentes han de ser activas... No obstante, el profesorado universitario sigue empleando las metodologías tradicionales basadas en la mera transmisión de conocimientos y en las que, desafortunadamente, se presta poca atención al aprendizaje activo de los alumnos y a las innovaciones metodológicas. Pretendemos mostrar cómo el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ofrece múltiples ventajas como estrategia didáctica para la formación integral de los

Abstract

The incorporation of Spain into the European Higher Education Area (EHEA) is changing the traditional approach to Higher Education; thus, the focus is now on Learning with teaching being expected to develop skills and use active methodologies. Despite this, faculties still use traditional methodologies based on the simple idea of transmission of knowledge and, unfortunately, pay little attention to student's active learning and methodological innovations. In the present work we explore the potential benefits of the Problem-Based Learning (PBL) methodology as a teaching strategy for future teachers training. Specifically, we developed a teaching innovation project in which we implemented such a

futuros maestros. En el presente trabajo expondremos algunas de las conclusiones surgidas de la implementación de un Proyecto de Innovación Docente en el que se ha desarrollado una metodología de ABP en los grados de Educación Primaria y Educación Infantil. Encontramos que los alumnos universitarios están más motivados para aprender con esta metodología innovadora, potenciando las competencias de autoaprendizaje, trabajo en equipo, resolución de problemas y de aprendizaje de nuevos conocimientos. Igualmente, los alumnos tiene la oportunidad de desarrollar la dimensión social de la educación integral mediante la educación en valores y el compromiso ético que supone la experiencia de compartir conocimientos y aprendizajes.

Palabras clave: Aprendizaje de habilidades, competencia, enseñanza superior, método de enseñanza, evaluación .

methodology in the Grades of Elementary Education and Early Childhood Education. The results show that PBL increases students' motivation, improves self-learning skills, and facilitates teamwork, problem solving and new knowledge learning. In addition, PBL provides students with the opportunity to develop the social dimension of integral education through the education in values and the ethical commitment involved in sharing knowledge and learning.

Key Words: Abilities learning, competences, High Education, teaching methodology, evaluation.

Revisión teórica

Resulta bastante llamativo, tal y como señala Egido (2004), que durante mucho tiempo el profesorado universitario, y más concretamente el profesorado encargado de impartir clase a los futuros maestros, han defendido la necesidad y la importancia de utilizar metodologías didácticas alternativas en el aula y luego, con sus alumnos han empleado las metodologías tradicionales basadas en la mera transmisión de conocimientos. Sin embargo, el nuevo escenario educativo surgido de la incorporación de España al EEES está demandando que el rol de profesores y alumnos se modifique, para poder estar en concordancia con el contexto actual de renovación y cambio que estamos viviendo en las Universidades. Estamos asistiendo a un cambio sustancial en los planteamientos tradicionales: el foco de atención está ahora en el aprendizaje (Zabalza, 2000; Padilla y Gil, 2008); se deben desarrollar competencias en lugar de adquirir sólo conocimientos; las metodologías docentes han de ser activas; el alumno debe aprender a trabajar en equipo, ser autónomo, tomar decisiones, ser reflexivo...

En relación al tema de las competencias, muchos autores han defendido su importancia en la Educación Superior y la necesidad de planificar, desarrollar y evaluar adecuadamente las mismas, para que el alumnado adquiriera una verdadera formación integral (Blanco, 2009; Cano, 2008; Descy y Tessaring, 2004; Litzelman y Cottingham, 2007).

Desde distintas áreas de conocimiento se plantea la necesidad de desarrollar la labor docente de manera coherente con los supuestos metodológicos que defendemos ante nuestros alumnos. Por ello, entre las diversas estrategias de enseñanza que se pueden desarrollar, hemos escogido el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Entendemos que para nuestros objetivos y para las competencias que pretendemos desarrollar y evaluar entre el alumnado resulta muy apropiado, ya que recoge en un mismo modelo todo aquello que consideramos importante en el actual contexto de enseñanza-aprendizaje.

El ABP se ha planteado desde sus inicios como un modelo de enseñanza/aprendizaje novedoso y alternativo al enfoque tradicional, en el que el alumnado ha de implicarse de manera activa en su propio aprendizaje, partiendo de la colaboración, el trabajo en equipo y la reflexión. Si bien el ABP surge en el ámbito de la formación de estudiantes de Medicina (Barrows, 1996), su aplicación se ha extendido ampliamente a otras materias o campos educativos de la Educación Superior, tal y como lo demuestran los numerosos estudios y experiencias desarrolladas en diversas áreas de conocimiento (Kaufman, 2000; Font, 2003; Egido, 2006; López, 2008).

En el campo que nos ocupa, los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria, creemos que el ABP resulta especialmente beneficioso, ya que actualmente al futuro docente no se le prepara, en la mayoría de los casos, para poder afrontar los problemas reales de su práctica educativa, ni se le brinda la oportunidad de experimentar metodologías alternativas que más adelante él deberá implementar en su aula. El ABP posibilita que el alumno adquiera una serie de competencias que más tarde él deberá desarrollar en sus propios alumnos.

De las diferentes definiciones encontradas sobre ABP podemos destacar algunos elementos comunes en todas ellas:

- *Aprendizaje centrado en el alumno.* El ABP pone al alumnado en posición de analizar, indagar, evaluar y relacionar diferentes conocimientos, tanto teóricos como prácticos, para poder hacer frente al desafío cognitivo que se le plantea. Por tanto, se necesita la implicación del alumno en el proceso, ya que la responsabilidad del aprendizaje ahora recae sobre ellos. Esto promueve la motivación y la disposición afectiva de los estudiantes (Morales y Landa, 2004), lo cual asegura su interés y participación en el proceso de aprendizaje.
- *Se trabaja en grupos pequeños.* Esto posibilita que se pongan en común diferentes capacidades y habilidades en beneficio del grupo con el fin de encontrar una solución a la situación problemática planteada (López, 2008). Además, fomenta el trabajo colaborativo, tan necesario en la práctica educativa para poder afrontar los problemas y situaciones que en la actualidad se presentan en la realidad escolar de nuestros centros.
- *El profesor facilita y guía el trabajo.* Está claro que el ABP demanda por parte del alumnado un trabajo autodirigido, pero compartimos la idea de Zabalza (2003) sobre la importancia de saber mediar en el aprendizaje de nuestros alumnos para que éstos nunca se encuentren perdidos. A menudo se tiene un concepto equivocado de lo que significa dar autonomía al alumnado, y se confunde con dejar trabajar a éste con total libertad sin ningún tipo de guía o directriz.

- *Se parte del problema para adquirir habilidades relacionadas con la resolución.* Pensamos que la siguiente definición recoge con gran exactitud lo que representa partir de una situación problemática para generar aprendizaje:

El problema representa un escenario que, como su mismo nombre indica, ha de resultarle problemático al alumno, por tratarse de algo que no puede resolver con los conocimientos que ya posee. Refleja situaciones de la vida real que, por distintas razones, promueven la implicación activa de los estudiantes, por su interés y por ser percibido como un reto para ellos. Estimula, en definitiva, el aprendizaje y requiere investigación y elaboración personal, además de tomar las decisiones pertinentes y planificar las acciones necesarias para intentar resolverlo (Prieto, 2006, 190).

En nuestro caso hemos partido de lo que Kolmos (2004) define como *El aprendizaje basado en una actividad*. Según la autora, éste se entiende como parte central de los procesos de aprendizaje del ABP, ya que implica que el alumnado debe realizar o resolver una actividad propuesta por el docente básicamente mediante la búsqueda de información, la toma de decisiones y la presentación de resultados. Compartimos con Kolmos que esta estrategia podría ser más motivadora a la vez que desarrollaría de manera más eficaz el aprendizaje significativo de nuestros alumnos. Por ello, y partiendo de la interrelación de las distintas temáticas de las asignaturas implicadas en este proyecto de innovación docente, propusimos un conjunto de *actividades* como parte de la metodología ABP. En este trabajo presentamos una de ellas: la dramatización de un juicio.

El juicio es una forma de exposición oral en la cual los alumnos, después de investigar sobre el problema que se ha propuesto, defienden los resultados obtenidos mediante la escenificación del mismo con las formas, contenidos, lenguaje y roles de un juicio real.

Los alumnos son los participantes en los papeles de juez, fiscales, abogados de defensa, testigos (si se considera necesario), jurado, secretario de actas, acusado, etc.

Sabemos que esta práctica sería más apropiada o usual en otros estudios como los de Derecho, pero entendíamos que por la novedad de la misma para nuestro alumnado y por las destrezas que podría desarrollar en el mismo, se perfilaba como idónea para nuestros fines, aunque ya había sido utilizada en este mismo ámbito (León, 2001) por lo que decidimos desarrollarla en nuestro trabajo.

A continuación presentamos el proceso seguido en el desarrollo de esta experiencia, así como los resultados obtenidos.

Desarrollo de la experiencia

En este proyecto nos planteábamos desarrollar y evaluar las competencias propias de cada una de las asignaturas implicadas, pero manteniendo un equilibrio entre lo grupal y lo individual: reflexión, planificación, gestión del tiempo, selección y análisis de la información, trabajo en equipo... Estas competencias, consideradas generales (Blanco, 2009) parecen ser la base de muchos de los programas formativos de los alumnos de Educación Superior, por lo que entendíamos que debían ser trabajadas por nuestro

alumnado. Para ello y siguiendo las aportaciones de diferentes autores (Morales y Landa, 2004; González-López *et al.* 2010), hemos adaptado el proceso del ABP, mostrando a continuación de manera esquemática la secuencia que hemos seguido (Fig. 1):

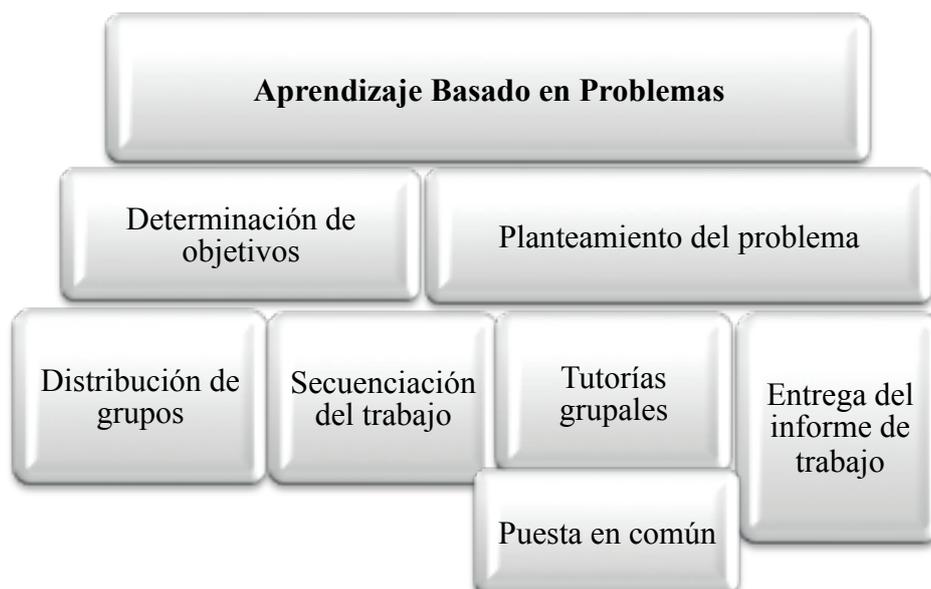


Figura n.1. Secuencia del ABP.

- *Determinación de objetivos.* Antes de comenzar el trabajo en el aula, las profesoras participantes en la experiencia mantuvimos una reunión preparatoria, en la que determinamos los objetivos generales que pretendíamos conseguir con esta metodología, basándonos en las competencias que se trabajan en las asignaturas implicadas y en la innovación docente que deseábamos aplicar al aula. Estos objetivos fueron:
 - Desplegar nuevas metodologías de trabajo en el aula que faciliten, no sólo el aprendizaje de las materias implicadas, sino además, que potencien el desarrollo integral del estudiante.
 - Generar una base de conocimientos relevante caracterizada por la profundidad y la transferencia a otras situaciones de aprendizaje.
 - Promover un razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible.
 - Impulsar el trabajo en equipo y la colaboración entre el alumnado.
 - Fomentar la actitud positiva hacia el propio aprendizaje a través de la experiencia adquirida durante el desarrollo del trabajo.

Todos estos objetivos generales, fueron concretados en objetivos más específicos que se querían conseguir concretamente con la actividad del juicio:

- Comprender conceptos relacionados con el tema: la atención a la diversidad en la educación, así como las teorías pedagógicas y los modelos de enseñanza que las sustentan.
- Identificar los propios objetivos de aprendizaje como grupo de trabajo.

- Aprender a fundamentar las propias ideas relacionándolas diferentes materias implicadas.
 - Fomentar el análisis, la reflexión y el juicio crítico del alumnado.
 - Respetar las opiniones de los demás, las normas éticas y morales, así como la objetividad e imparcialidad.
- *Planteamiento del problema.* Se dedicó una clase para poder explicarles a los alumnos en qué consistía el ABP y en concreto, tal y como se recoge en la figura 1, el trabajo que se iba a llevar a cabo con todas sus fases: la realización de un juicio. El empleo de simulaciones se ha demostrado como una estrategia eficaz utilizada para intercambiar roles, experimentar, aprender nuevos valores y corregir errores (Jonassen, 2011). Por ello, hemos utilizado la simulación de un juicio como actividad a desarrollar por nuestros alumnos, en el que éstos debían presentar y exponer los resultados y conclusiones obtenidas a lo largo de la experiencia. El tema de estudio sobre el que versaría dicho juicio y sobre el que se iba a generar conocimiento sería *la atención a la diversidad en la educación*.

Para desarrollar esta actividad los alumnos debían investigar sobre el tema que se iba a someter a juicio desde perspectivas diversas, crear hipótesis, definir objetivos de aprendizaje, etc. Para iniciar el trabajo, se plantearon diversos puntos de vista sobre el tema principal, coincidiendo con el ámbito de estudio de las áreas de conocimiento implicadas en el proyecto: la atención a la diversidad en los centros educativos, en la legislación educativa actual, en las teorías educativas y la atención a la diversidad y los recursos didácticos y tecnológicos en el ámbito escolar y familiar.

Una vez determinados los campos de estudio, los alumnos debían comenzar el trabajo en grupo, que se organizó como se explica a continuación.

- *Distribución de los grupos de trabajo.* En primer lugar, en el marco de las clases de teoría y práctica de las asignaturas implicadas, se eligieron al azar dos personas que harían las veces de jueces. Después, el resto de los alumnos se dividieron en dos grandes grupos de unos 35-40 miembros. Un grupo representaría a los abogados fiscales del caso y el otro a los abogados defensores. De cada grupo se eligieron 2-3 personas que serían los portavoces, así como dos miembros que serían los testigos.

Dentro de los dos grandes grupos creados, los alumnos volvieron a distribuirse, de manera voluntaria, en pequeños subgrupos de 5-6 componentes. Una vez formados estos pequeños grupos, era necesario elegir en cada uno de ellos una persona como coordinadora del mismo y otra como secretaria. Los grupos se consolidaron creando sus propias normas de funcionamiento y comprometiéndose todos a cumplirlas a través de la firma de un contrato, en el que ponían de manifiesto los objetivos de aprendizaje y las metas que pretendían conseguir como grupo, y así, asumir las responsabilidades que este tipo de metodología requiere.

- *Secuenciación del trabajo.* Como primer paso cada gran grupo identificó los objetivos de aprendizaje que querían adquirir y los pusieron por escrito para que quedara constancia de ellos, y así al final del trabajo poder evaluar si habían logrado su consecución. A continuación, se hizo lo mismo en cada pequeño grupo,

identificando las necesidades de aprendizaje que tenía cada miembro sobre el tema objeto de estudio. En este punto, por medio del trabajo colaborativo, hicieron una lista de lo que sabían del problema, así como las carencias que tenían sobre él, para poder realizar más tarde un diagnóstico situacional sobre los conocimientos que tenían del tema, formular preguntas que necesitaban responder para avanzar en la investigación, definiendo y buscando los conceptos clave que debían manejar para enfrentarse al problema.

Una vez conocido el tema y las cuestiones que necesitaban respuesta, cada gran grupo elaboró un esquema de trabajo coordinado, en el que todos los miembros del mismo participaron por pequeños grupos, cada uno con una actividad asignada: recogida de información de temas determinados, envío de fuentes a los demás miembros del grupo, lectura de documentos educativos, legislativos ó sociológicos, búsqueda de material audiovisual que aclarase dudas, realización de entrevistas a profesionales del ramo y personas implicadas en la atención a la diversidad en la educación, desde ámbitos diferentes, preparación de los testigos ... Todas estas tareas se ponían en común y, una vez estudiadas por todo el grupo, se respondía las preguntas iniciales, generando nuevos problemas que resolver, teniendo que volver a indagar sobre ellos.

El grupo de los jueces seguía la misma dinámica de trabajo que el resto de sus compañeros, enfocando sus indagaciones y su recogida de información a las investigaciones realizadas en el campo y a posibles antecedentes que pudieran ayudarles a la hora de tomar decisiones y dictar la sentencia correspondiente.

- *Tutorías grupales.* Todo este trabajo tuvo un seguimiento directo de las profesoras, ya que parte de él se desarrollaba en el aula. El papel de las docentes aquí era más de orientar el trabajo que de exponer conocimientos, ya que lo que pretendíamos era que los estudiantes se organizaran y fueran los artífices de su aprendizaje. Les guiamos y supervisamos, solventando las dudas que surgieron sobre todo en la metodología y en la selección de fuentes. Además, mantuvimos reuniones periódicas con cada pequeño grupo, para poder hacer un balance de los progresos y poder tener una visión más personalizada del trabajo de cada uno de ellos y de sus componentes.
- *Entrega del informe de trabajo.* Cuando finalizó la fase de recogida y análisis de información y los grupos habían adquirido los conocimientos necesarios para hacer frente a la defensa de su trabajo, al menos básicamente, plasmaron todo el proceso seguido en un dossier de resultados que contemplaba los siguientes apartados:
 - Objetivos del trabajo.
 - Fundamentación teórica: investigación realizada, documentos de trabajo y análisis, conclusiones y respuesta a la pregunta del problema de investigación.
 - Descripción del proceso de trabajo: contrato del grupo, seguimiento de las reuniones de grupo, necesidades de aprendizaje, plan de trabajo...
 - Análisis y conclusiones
 - Evaluación individual, de grupo y de las tutoras.

Completado el informe de resultados, los grupos se pusieron a preparar la dramatización del juicio para la puesta en común.

- *Puesta en común.* En nuestro caso, la exposición final en el aula se realizó mediante la simulación de un juicio, en el que los alumnos interpretaron los roles previamente asignados: juez, fiscales, defensores, testigos,... En la exposición de motivos, los alumnos-jueces hicieron una disertación sobre la importancia del tema en la actualidad y las posiciones que se iban a defender. En el desarrollo del juicio, ambas partes expusieron los motivos por los que se defendía o se acusaba la atención a la diversidad desde la escuela, la familia, los recursos materiales, económicos y sociales disponibles, basados siempre en la información recogida en la investigación. Los testigos aportaron experiencias en este ámbito, que enriquecieron los contenidos. En momentos determinados, se dio la palabra al público para que hiciese preguntas o incluso refutase argumentos, siendo la actividad más dinámica y motivadora para los alumnos.

Esta actividad se grabó en vídeo, con el objetivo de volver a visionarla para extraer resultados de aprendizaje extensivos a otras materias, y para que los alumnos pudieran observar su trabajo de forma más reflexiva.

Evaluación y resultados

En este apartado presentamos brevemente cómo se han evaluado las competencias que pretendíamos desarrollar en nuestro alumnado. Para ello, y siguiendo la propuesta realizada por Cano (2008) mostramos las implicaciones, consecuencias e instrumentos de evaluación utilizados.

Los resultados se obtuvieron mediante diversas técnicas de evaluación, distinguiendo entre:

- *Evaluación del tutor.* Las tutoras han tenido la posibilidad de valorar diferentes aportaciones. En primer lugar, se ha valorado la asistencia y participación en todas las tareas propuestas dentro de la actividad. En segundo lugar, se ha utilizado una ficha (Anexo I) para registrar y valorar todo el proceso desarrollado en el aula y en las tutorías grupales, teniendo en cuenta elementos como: documentación utilizada, expresión oral, lenguaje corporal, capacidad de resolver problemas, implicación y participación, trabajo en el aula, emisión de juicios críticos, argumentación lógica del discurso. En nuestro caso, trabajar por competencias ha implicado que el alumnado adquiriese conocimientos, destrezas y actitudes, que más tarde ha tenido que mostrar mediante la entrega de un informe final a modo de conclusiones.

Analizadas todas estas evidencias podemos decir que, en líneas generales, el método que hemos seguido ha cumplido los objetivos que nos habíamos propuesto.

Por otro lado, se ha intentado evaluar el componente contextual de las competencias, es decir, la capacidad del alumnado para utilizar el conocimiento adquirido en diferentes contextos. Para ello se ha utilizado la actividad del juicio como simulación de un contexto diferente, en el que el alumnado ha tenido que poner en activo capacidades

personales de gestión del tiempo, responsabilidad en el cumplimiento de las tareas a las que se comprometían, estrategias de revisión de conocimientos previos, relación y categorización de contenidos, selección de fuentes documentales, análisis y síntesis de la información recopilada, adaptación de las conclusiones a un formato determinado, como es un juicio, teniendo que buscar a su vez información sobre la elaboración de argumentos, actas judiciales, etc.

Además, los alumnos tuvieron que hacer un ejercicio profundo de relación de los conocimientos adquiridos en las materias estudiadas hasta entonces, para seleccionar aquellos que eran relevantes para este trabajo, y completando también las carencias de conceptos que tenían. Así, hablaron de legislación educativa sobre la atención a la diversidad, haciendo un análisis crítico de la misma referido a los pocos recursos con que cuentan los centros a la hora de la verdad de tener que atender a estos alumnos, así como la irregularidad de las ayudas que se conceden a las familias para compensar estas dificultades en las que se encuentran sus hijos, los problemas que se les plantean en la escolarización, las limitaciones en las actividades diarias, las relaciones sociales, etc.

Hemos encontrado también que con este método se estimula el autoaprendizaje, pues aunque todo el proceso está seguido de cerca por el profesor, eran los estudiantes los que marcaban el ritmo, detectaban las carencias y ponían en marcha las actividades necesarias para solventar las dudas de conocimientos que se iban generando. Sin ánimo de competir, cada uno resolvía sus dudas para exponer al grupo su trabajo.

El alumnado tuvo que hacer un esfuerzo por adecuar los términos y contenidos pedagógicos al lenguaje y formato jurídico, demostrando así la capacidad de transferir los aprendizajes adquiridos a otros ámbitos científicos.

En lo referente al componente emocional que ha tenido esta técnica, hemos observado que algunos estudiantes, a raíz del trabajo en grupo, han comenzado a relacionarse más con los otros compañeros, aumentado su autoestima al haber resuelto situaciones difíciles a las que antes no se habían expuesto, como por ejemplo búsqueda de informaciones determinadas, que luego eran aceptadas por el resto del grupo y consideradas valiosas para el resultado final del trabajo. Algunos también han destacado por poner de manifiesto habilidades comunicativas como exposición oral, respuestas asertivas, autocontrol en las exposiciones, dominio de situaciones conflictivas, habilidades de resolución de conflictos en el grupo de trabajo, etc. A esto se han unido aquellos alumnos que han destacado por sus dotes interpretativas.

En este mismo sentido, encontramos alumnos que en el grupo pequeño mostraban habilidades de búsqueda de información y de exposición de argumentos que en clase, con el gran grupo, no habían sido capaces de mostrar.

Como anécdota, observamos que había alumnos que en gran grupo eran considerados líderes, pero que en el trabajo diario del pequeño grupo no eran tan eficaces como decían y no cubrieron las expectativas que habían creado sus compañeros sobre ellos, por lo que se generaron nuevos líderes. Podemos decir, pues, que la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas, también ha actuado como diagnóstico de relaciones grupales en la clase, que ha facilitado la creación de nuevos grupos de trabajo.

- *Evaluación de los alumnos.* En relación a la evaluación del desarrollo de las competencias, además de la ficha utilizada por las tutoras, se les administró a los alumnos una plantilla con preguntas abiertas para que valoraran su trabajo, el trabajo de sus compañeros (gran grupo) y la labor de las tutoras (Anexo II). Este instrumento nos ha permitido además evaluar la capacidad de reflexión y autonomía de nuestro alumnado, así como comprobar el desarrollo de las competencias grupales que también nos interesaban (responsabilidad grupal, implicación...).

En relación a las capacidades desarrolladas destacan, sobre todo, aquellas que hacen referencia a la necesidad de adquirir nuevos conocimientos que puedan relacionar con sus conceptos previos, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

“Considero que durante el periodo de tiempo de este trabajo me he mantenido con ganas e interés de aprender, de lograr conocer más de lo que conozco y sé, para ampliar mi campo de conocimientos”.

“En cuanto a la solución de problemas, suelo tener ideas para que el trabajo no se quede estancado y pueda seguir adelante”.

“He sido capaz de sintetizar y analizar ampliamente la información obtenida, tanto por parte del pequeño grupo (bibliografía), como la aportada por los compañeros durante el juicio”.

“En ningún momento he tenido problemas para trabajar en grupo. Al contrario, me he mostrado muy dispuesta ya que pienso que es bueno para mí, puesto que favorece mi relación con los demás compañeros, y desarrolla aún más mi capacidad para trabajar en equipo”.

En cuanto a la valoración general sobre el trabajo realizado por los grupos (defensores, fiscales y jueces), podemos decir que ha sido muy positiva, destacando la buena disposición del grupo para poder llegar a alcanzar el objetivo común, aunque a veces hayan surgido algunos problemas. Además, los alumnos han valorado muy positivamente las actitudes que han tenido que desarrollar para poder realizar la actividad como: el respeto, la tolerancia, la colaboración...

“La disposición para trabajar en grupo es muy importante pues nos enriquecemos y nos complementamos unos compañeros/as con otros. Considero que es necesaria tenerla desarrollada para poder realizar trabajos en equipo de este tipo, donde el objetivo no puede alcanzarse sin la ayuda de todos los miembros. Debe haber interés por alcanzar un objetivo común y estar de acuerdo en éste, considerando las motivaciones de cada miembro del grupo”.

“Considero que es importante mantener una relación cordial, tolerante y respetuosa entre los compañeros, para poder llevar a cabo un buen resultado del trabajo a elaborar. Opino que el grupo ha mostrado esta cualidad entre otras”.

“Somos muchos en la elaboración de este trabajo y hay diversas situaciones y opiniones a las que hay que adaptarse, aunque a veces es un poco complicado”.

“Verdaderamente hemos apostado por el trabajo en equipo y el compromiso de todos los componentes”.

Por último, en relación a la evaluación realizada a la labor desempeñada por las tutoras, los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios y favorables. Cabe destacar la valoración tan positiva que los alumnos hacen de la actitud de las tutoras a lo largo de todo el proceso, señalando sobre todo su cercanía, respeto e imparcialidad.

“Los mejores aspectos han sido la valoración por igual de los grupos y los peores aspectos han sido la complejidad e intensidad de los trabajos”.

“La relación en general buena, con una actitud cercana sin perder el respeto”.

“Se ha mostrado muy neutral en el juicio, dejando de lado su opinión algo que vemos muy correcto”.

Los aspectos que a juicio de los alumnos deberían mejorar las tutoras, en la mayoría de los casos no están relacionados con su papel, sino que se refieren a la cantidad de trabajo o a la falta de tiempo para realizarlo.

“Ofreciendo más tiempo para el desarrollo y preparación del juicio, sobre todo en clases tan numerosas como es nuestro caso”.

“Lo que menos nos ha gustado es que un mismo trabajo se desglosa en muchos trabajos más pequeños y es complicado sacarlo adelante en tan poco tiempo, porque requieren la recopilación de mucha información y su posterior organización”.

Conclusiones

A continuación presentamos algunas reflexiones extraídas del trabajo que hemos realizado. En relación al alumnado, hemos de señalar que en un principio éste adolece de conocimientos, habilidades y competencias para poder desarrollar esta metodología, lo cual resulta problemático. Coincidimos con Matero y Vlachpopoulos (2012) en que esta metodología resulta difícil para alumnos que no han tenido experiencias de trabajo en grupo. Sin embargo, una vez conseguida la motivación e implicación por parte de los alumnos y una formación previa sobre el ABP, el resultado ha sido altamente satisfactorio. Además, esta actividad ha sido muy bien valorada por los alumnos y les ha facilitado la adquisición de conocimientos básicos en las materias objeto de estudio.

Por otro lado, se ha conseguido que los estudiantes trabajen en grupo de forma colaborativa, no en un simple reparto de tareas, sino que cada uno ha sido responsable de unas tareas de las que después daba cuentas en el grupo, y éste valoraba su trabajo, ampliando, sustituyendo contenidos, utilizando la información o modificándola, según los objetivos puestos. En este sentido, el hecho de que sea el propio grupo el que pone las normas de funcionamiento, con sanciones programadas ante los incumplimientos de tareas, fue uno de los mayores logros, ya que cada uno era responsable de sus compromisos y se esforzaron en que el trabajo fuese en realidad fruto del grupo completo. Como indican Alonso-Geta, Cánovas y Gervilla (1999), la comunicación dentro del grupo es muy beneficiosa para el entorno relacionar del mismo, desde el momento en que se

intercambian experiencias y puntos de vista, y da la posibilidad de ser escuchados. Esto permite que el alumno se sienta crecer como persona.

En cuanto a la propia metodología en sí, consideramos que el desarrollo de metodologías novedosas en la formación inicial de los maestros y maestras, proporciona las bases para impulsar la propia experimentación y promover el interés para ponerlas en práctica en el futuro. Pensamos, como Álvarez, Rius y Viladés (2005), que la introducción de la metodología del ABP en la docencia universitaria es un paso necesario para fomentar el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias y la vinculación existente entre la teoría y la práctica.

Por último, creemos que esta metodología desarrolla la dimensión social de los alumnos, los valores sociales y fomenta el compromiso personal con los demás y con uno mismo, así como el sentido de la responsabilidad. Este punto ha sido uno de los más satisfactorios que hemos encontrado, pues entendemos que el desarrollo de valores en nuestro alumnado es fundamental y refuerza su compromiso ético con la práctica educativa.

En definitiva, tal y como señala Cano (2008) hemos cambiado la forma de entender la evaluación y con ello hemos cambiado todo el proceso.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Pérez Geta, P.M^a, Cánovas Leonhardt, P. Gervilla Castillo, E. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria, en *Teoría de la Educación*, 11, 53-83.
- Álvarez, I., Rius, P. y Viladés, M.A. (2005). El proyecto educativo de centro con aprendizaje basado en problemas: relato de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 35/3
- Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20 (6), 481-486.
- Blanco, A. (Coord.)(2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Cano, M^a E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 12, (3). Documento online: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf> consultado el 20/4/2013
- Descy, P.; Tessaring, M. (eds) (2004). The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (Cedefop Reference series, 58)
- Egido, I. (dir.) (2007). El aprendizaje basado en problemas como una innovación docente en la Universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y Futuro*, 16, 85-100.

- Egido, I. (dir.) y otros (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. *Revista Interuniversitaria para la formación del Profesorado*, 20 (3), 137-149.
- Fernández, M. y Otros (2006). El aprendizaje basado en problemas: Revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- Font, A. (2003). Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 100-112.
- González-López *et al.* (2010). Aprendizaje Basado en Problemas: Una experiencia práctica, *EDUC MED*. 13 (1), 15-24.
- Grant, M. (2011). Learning, Beliefs, and Products: Students' Perspectives with Project-based Learning. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5 (2), 37-69.
- Jonassen, D. (2011). Supporting Problem Solving in PB. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 5 (2), 95-119.
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos, *Educar*.33, 77-96.
- León, M.J. (2001). Educación Especial para Psicopedagogos. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Litzelman, D. y Cottingham, A. H. (2007). The New Formal Competency-Based Curriculum and Informal Curriculum at Indiana University School of Medicine: Overview and Five-Year Analysis. *Academic Medicine*. 82 (4), 410-421.
- López, M.A. (2008). El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta en el contexto de la Educación Superior en México. *Tiempo de Educar*, 9 (18), 199-232.
- Mateo, J., Vlachopoulos, D. (2012). Aplicando la metodología del aprendizaje basado en problemas en la asignatura de Gestión Cultural: un modelo alternativo de evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 58/2 (15/02/2012)
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*. 13, 145-157.
- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). Evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*. LXVI, nº 241, 467-486.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64 (124),173-196.
- Servicio de Innovación Educativa (2008). *Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Zabalza, M.A. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, LVIII, nº 217 459-489
- Zabalza, M.A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria para la formación del Profesorado*, 20 (3), 37-69.

Artículo concluido el 28 de enero de 2014.

Cámara, A.M., Díaz, E.M. y Ortega, J.M. (2015). Desarrollo de competencias de aprendizaje en alumnos universitarios. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), pp. 233-248.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Anexo I

<i>Nombre del grupo:</i>				
<i>Representación en el juicio:</i>				
Responsable de grupo:				
Secretario/a:				
Miembros del grupo				
Tareas en el juicio en el juicio	Objetivos	Justificación	Descripción del proceso	Conclusiones
<i>Documentación</i>				
<i>Organización</i>				
<i>Participación</i>				
<i>Estrategias</i>				
<i>Resolución de problemas</i>				
<i>Trabajo en el aula</i>				
<i>Trabajo en grupo</i>				
<i>Trabajo individual</i>				
<i>Argumentación</i>				
<i>Lenguaje oral</i>				
<i>Lenguaje escrito</i>				
<i>Lenguaje corporal</i>				
<i>Presentación</i>				
<i>Calidad</i>				
<i>Dificultades</i>				
<i>Carencias</i>				
<i>Errores</i>				

Anexo II

Evaluación de la actividad de Aprendizaje Basado en Problemas:

La Escuela Inclusiva a Juicio

- 1.- La evaluación es un instrumento más en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los implicados en el mismo: alumnos, profesor y metodología.
- 2.- El propósito de estas evaluaciones es proveer al alumno de retroalimentación específica de sus fortalezas y debilidades, de tal modo que pueda aprovechar posibilidades y rectificar las deficiencias identificadas.
- 3.- La retroalimentación es fundamental, debe hacerse de manera regular y es una responsabilidad del tutor. No debe tener un sentido positivo o negativo, más bien consta de un propósito descriptivo, identificando y aprovechando todas las áreas de mejora posibles.
- 4.- A continuación se presentan una serie de cuestiones que debes responder de manera personal. Una vez completadas se incluirán en los anexos correspondientes del trabajo escrito.

EVALUACIÓN

(Rellenar por cada alumno)

Grupo: Tema de trabajo:

Fecha:

Alumno que hace la evaluación:

1. Explica qué capacidades crees que has desarrollado con esta actividad
2. Valora en términos generales tu actuación
3. Especifica cómo te ha ayudado el grupo en la realización de esta actividad
4. Valora en términos generales el comportamiento del grupo (implicación de los miembros, responsabilidad en las tareas, aportaciones, respeto...)
5. Señala los aspectos que más te han gustado y los que menos de la acción del tutor
6. Describe la relación profesor/alumnado
7. Especifica la forma en la que el tutor/a puede mejorar

África M. Cámara Estrella

Universidad de Jaén.
Departamento de Pedagogía
Mail: acamara@ujaen.es



Licenciada en Psicopedagogía. Doctora en Psicopedagogía desde 2003. Contratado Doctor, personal docente e investigador de la Universidad de Jaén, en el Departamento de Pedagogía. Su principal línea de investigación es la formación inicial de maestros, la educación en valores y la educación familiar.

Elena M^a Díaz Pareja

Universidad de Jaén.
Departamento de Pedagogía
Mail: emdiaz@ujaen.es



Licenciada en Pedagogía y diplomada en Educación Infantil. profesora titular del área de Didáctica y Organización Escolar. Mi principal línea de investigación está relacionada con la materia que imparto Educación Inclusiva y los aspectos relacionados con ella: atención a la diversidad, problemas de aprendizaje, formación del profesorado en la escuela inclusiva, respuesta educativa para todos los alumnos, aspectos organizativos para atender a la diversidad... En la actualidad soy la Directora del Secretariado de Innovación y Formación del Profesorado de la Universidad de Jaén, y mis líneas de investigación se han ampliado con estas temáticas.

Juana M^a Ortega Tudela

Universidad de Jaén.
Departamento de Pedagogía
Mail: jmortega@ujaen.es



Licenciada en Psicopedagogía. Doctora en psicopedagogía. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Sus principales líneas de investigación se centran en el análisis de las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la atención a la diversidad.