

Las dificultades del aprendizaje autónomo en un contexto de ABP

The difficulties of the autonomous learning in a PBL context

Antoni Font Ribas

Catedrático de Universidad. Universidad de Barcelona.
Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Mercantil. Barcelona. España. E-mail: afont@ub.edu

Lluís Caballol Angelats

Profesor Titular de Universidad. Universidad de Barcelona.
Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Administrativo y Procesal. Barcelona. España.
E-mail: lluiscaballol@ub.edu

Mariona Gual Dalmau

Profesora Titular de Universidad. Universidad de Barcelona.
Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Mercantil. Barcelona. España.
E-mail: mgual@ub.edu

Rafael Guasch Martorell

Profesor Titular de Universidad. Universidad de Barcelona.
Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Mercantil. Barcelona. España.
E-mail: rafelguasch@ub.edu

Silvia Gómez Trinidad

Profesora Lectora. Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Mercantil. Barcelona. España. E-mail: sgomezt@ub.edu

Judith Morales Barceló

Profesora Ayudante. Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Administrativo y Procesal. Barcelona. España.
E-mail: jmorales@ub.edu

Cristina Pont Viladomiu

Estudiante de 3r. Ciclo (Doctorado). Universidad de Barcelona.
Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Mercantil. Barcelona. España

Alexandra Enzler Fandós

Estudiante de 3r. Ciclo (Doctorado). Universidad de Barcelona.
Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Mercantil. Barcelona. España

Resumen

Objetivos: Identificar las dificultades que experimentan los estudiantes en un proceso de aprendizaje autodirigido. Elaborar un inventario y una clasificación de las dificultades identificadas. Diagnosticar las causas de las dificultades y apuntar vías o posibilidades de superación. Evaluar el impacto de las dificultades en el producto final.

Datos del análisis empírico: Participan en el estudio un total de 80 estudiantes de los dos últimos cursos de la licenciatura de Derecho. Curso académico 2006-2007. Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Metodología de trabajo: Estudio etnográfico.

Resultados: Para los estudiantes que no tienen experiencia previa en ABP la mayor dificultad es la desorientación y la angustia que sufren ante la ausencia de un temario. Existen dificultades de interacción con los tutores derivadas de la divergente concepción e inteligencia de significados. Finalmente, se han detectado dificultades derivadas de la influencia del entorno (hábitos personales) y otras conectadas con los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Palabras clave

Cognición, ejecución, integración, comunicación, evaluación, relaciones interpersonales, interacción.

Abstract

Objectives: To identify the difficulties that the students have in a process of self-learning. To elaborate an inventory of the identified difficulties. To diagnose the causes of the difficulties and to point routes or possibilities of overcoming. To evaluate the impact of the difficulties in the end item.

Empiric analysis data: 80 students of the two last years in law studies. Academic year 2006-2007. Faculty of Law of the University of Barcelona.

Methodology: Ethnographic study.

Results: For students who do not have previous experience in ABP the greater difficulty is the disorientation and the anguish that suffer because of the absence of an agenda. They exist difficulties of interaction with the tutors derived from the divergent conception and intelligence of meaning. Finally, difficulties derived from the influence of the

surroundings (personal habits) and connected others with the learning styles of each student have been detected.

Key words

Cognition, execution, integration, communication, assessment, interpersonal relationships, interaction.

Las dificultades del aprendizaje autónomo en un contexto de ABP

The difficulties of the autonomous learning in a PBL context

Antoni Font Ribas, Lluís Caballol Angelats, Mariona Gual Dalmau, Rafael Guasch Martorell, Silvia Gómez Trinidad, Judith Morales Barceló, Cristina Pont Viladomiu, Alexandra Enzler Fandos

Grupo de innovación docente consolidado “Dikasteia”, Universidad de Barcelona

1. Objetivos

La presente investigación tiene por objeto:

- Identificar las dificultades que experimentan los estudiantes en un proceso de aprendizaje autodirigido.
- Elaborar un inventario y una clasificación de las dificultades identificadas.
- Diagnosticar las causas de las dificultades y apuntar vías o posibilidades de superación.
- Evaluar el impacto de las dificultades en el producto final.

2. Metodología de trabajo

En el contexto descrito se ha intentado una aproximación al tema mediante una estrategia de investigación cualitativa. Para ello se han realizado entrevistas personales a estudiantes con dificultades, especialmente a aquellos que por diversos motivos han decidido abandonar el sistema de aprendizaje basado en problemas. De forma más selectiva, se han creado dos grupos de discusión con el objetivo de elaborar categorías de análisis para procesar la información. Ello ha permitido analizar la información con-

tenida en los dietarios reflexivos y en los cuestionarios de evaluación de los estudiantes. Paralelamente se ha elaborado un cuestionario al que han respondido voluntariamente aquellos estudiantes que lo han deseado y en el que se contienen de forma indiscriminada preguntas acerca de todo tipo de dificultades en relación con el aprendizaje más allá de las puramente cognitivas, lo que permite cuantificar algunas de las dificultades detectadas y ofrecer una primera aproximación al fenómeno. Finalmente, se cuenta con otra importante fuente de información basada en la observación directa realizada por los tutores a través de sus notas y diarios de campo, plasmadas en un informe-resumen final.

3. Planteamiento sobre las dificultades de aprendizaje autónomo de los estudiantes detectados por los tutores (curso 2006-2007)

Previamente a la exposición indexada de las dificultades en el aprendizaje autónomo de los estudiantes detectadas por los tutores es necesario dibujar el escenario del que partimos.

Entendemos por dificultad el *embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender bien algo y pronto*, según la acepción del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. En cuanto a la autonomía seguimos la opinión de Rué (Rué 2008, 50; 2009, 87) que remite a una concepción normativa, es decir, la capacidad de dotarse uno mismo de las reglas, de las normas para el aprendizaje, en función de sus diversos niveles de exigencia, sin por ello eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados.

Así pues, las dificultades en el aprendizaje autónomo consistirían en los obstáculos que los estudiantes encuentran en su proceso de aprendizaje para dotarse de reglas de actuación para conseguir sus objetivos¹.

Los estudiantes cursan el último ciclo de la licenciatura de Derecho siguiendo en las asignaturas que han servido de base al presente estudio inicial una metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP). Aquéllos estudiantes que cursan cuarto curso de esta licenciatura es la primera vez que entran en contacto con la metodología ABP, hecho que puede generar algún tipo de dificultad inicial atendiendo al cambio metodológico empleado. Debemos partir de la premisa de que a lo largo de los cursos precedentes de la licenciatura los estudiantes han estudiado siguiendo un sistema «convencional» de aprendizaje consistente, principalmente, en la asistencia a clases expositivas de tipo magistral y evaluación con un examen final.

Desde un punto de vista cuantitativo, no todos los grupos son numéricamente homogéneos. Los estudiantes integrados en los grupos de mañana numéricamente son

1. Un estudio llevado a cabo bajo la coordinación y supervisión de J. Rué (Rué, J. et al., 2009, 15) ha puesto de relieve que en el análisis comparado de los subgrupos de estudiantes, vemos como aquellos estudiantes que cursan materias con una idea de proyecto curricular o un modelo de actuación docente reconocida como tal por sus profesores como el ABP son los que recogen mejores valoraciones respecto a los entornos y funciones identificados.

grupos reducidos (doce estudiantes como máximo gestionados por un tutor). Los estudiantes que forman parte de los grupos de tarde son asimismo grupos pequeños, pero gestionados por un tutor novel coordinado por un tutor experto, si bien los grupos de tarde trabajan en el aula y fuera del aula divididos en subgrupos y, a menudo, con asignación de roles. Como es de ver, la organización de los grupos es diferente y las dificultades de aprendizaje que aparecen responden a necesidades y a situaciones distintas que pueden llevar a un cierto grado de frustración tanto en las expectativas de aprendizaje del estudiante, si las hubiere, como en las expectativas creadas por el tutor sobre el grado de autonomía real a alcanzar por el estudiante. Desde un punto de vista logístico, y unido al anterior aspecto, los estudiantes no se encuentran ubicados en el mismo tipo de aulas a consecuencia, principalmente, tanto de las decisiones administrativas del centro para la asignación de aulas, como del número de estudiantes asignado a un grupo. Ello puede impedir o, al menos, dificultar la práctica de ciertas técnicas y estrategias de trabajo en el aula (*ad. ex.* algunas aulas no permiten el movimiento de las mesas y de las sillas, hecho que dificulta el desarrollo de determinadas actividades de trabajo cooperativo, los tutores no pueden hallarse incluidos en el propio grupo de trabajo,...).

Desde un punto de vista metodológico, la falta de experiencia de los estudiantes en el uso de estas nuevas metodologías pone de relieve una dificultad inicial, aunque con viene señalar de un modo especial que la falta de conocimiento sobre el nuevo rol del profesor que pasa a ser un tutor del aprendizaje autónomo del estudiante determina que puedan existir algunas limitaciones en su desarrollo. La falta de experiencia de algunos tutores en el uso de la nueva metodología empleada puede influenciar en un cierto grado, aún por determinar, el aprendizaje de los estudiantes. No hay que olvidar que muchos de ellos carecen de un modelo de referencia alternativo al del profesor convencional y que algunos carecen de una formación completa y adecuada a las necesidades generadas por el nuevo rol (Imbernón, F., 2007, 26). A pesar de que se han intentado colmar algunas de estas lagunas con sesiones y planes de formación específicos (Font, A., 2, 2009, 121), no se ha podido alcanzar un grado óptimo, aunque sí aceptable, para todos ellos.

Los anteriores elementos han sido tenidos en cuenta en las valoraciones efectuadas por algunos tutores y, a pesar de ser calificables, como elementos externos al propio concepto de «aprendizaje autónomo» es aconsejable su valoración por cuanto pueden influenciar en el mismo, dentro o fuera del aula. Tal es el caso, por ejemplo de las cuestiones logísticas relacionadas con la inexistencia de aulas adecuadas para el desarrollo del aprendizaje colaborativo de los estudiantes, el número de estudiantes de cada grupo, la rémora que supone la existencia de una experiencia previa docente a través de clases magistrales o el desconocimiento del funcionamiento del rol del tutor.

Partiendo del anterior contexto, pasaremos a señalar cuáles han sido las dificultades que sobre el aprendizaje autónomo han detectado los tutores en cada uno de sus grupos. Es necesario advertir que los tutores no tenían un listado de posibles dificultades de aprendizaje del estudiante y, ello no obstante, un buen número de las dificultades señaladas son coincidentes.

Los tutores han observado que las principales dificultades que el estudiante ha mostrado se sitúan en el desarrollo de las denominadas habilidades de aprendizaje, como son, la activación del conocimiento previo, el reconocimiento de las dimensiones extrajurídicas de los problemas analizados o su contextualización, la gestión del tiempo en la búsqueda de información y la calidad y profundidad de la información buscada por el estudiante, la capacidad de análisis crítico de las informaciones recabadas o el grado de evaluación de su aprendizaje. Asimismo, los tutores han analizado las dificultades de aprendizaje del estudiante en ítems relacionados con la comunicación de su estudio, como pueden ser, la capacidad de síntesis de la información recabada, el modo de expresión de sus ideas y el grado de argumentación que le permite la revisión de sus investigaciones tras la exposición del estudio de sus compañeros². Se debe partir de la premisa de que los tutores pretenden que todas estas habilidades se desarrollen y/o adquieran con un cierto grado de autonomía por el estudiante.

Pasemos a ver algunas de las comprobaciones efectuadas por los tutores y las posibles soluciones que se plantean:

a) Cuestiones relacionadas con el nuevo rol del profesor universitario

Algunos comentarios de los tutores, que se señalan como límite al aprendizaje autónomo del estudiante, han ido dirigidos a remarcar que es necesario un cambio de convicción sobre el rol del profesor universitario. Se ha pasado del profesor universitario que impartía clases magistrales, en las que el profesor tenía una actitud activa-orador y el estudiante adoptaba una posición pasivo-receptora, a una situación inversa. Es decir, con la metodología ABP el docente es tutor del aprendizaje autónomo del estudiante y es éste último quien asume la tarea de generar el conocimiento que va a ser objeto de su propio aprendizaje (González & al., 2008, 75).

Los tutores afirman que los estudiantes no acaban de identificar el nuevo rol asignado a los docentes con la elección de esta estrategia metodológica, puesto que continúan inquiriendo a los tutores a los efectos de obtener información, respuestas específicas y explicaciones teóricas de los objetivos de aprendizaje planteados en el aula. El anterior hecho va en detrimento del aprendizaje autónomo del estudiante por cuanto con el requerimiento al tutor, el estudiante se abstiene de alcanzar por él mismo o a través del trabajo grupal los objetivos de aprendizaje marcados. Una de las posibles soluciones a esta situación sería mostrar a los estudiantes exactamente y claramente en que consiste la nueva metodología y en que consiste el nuevo rol del tutor. Si bien este hecho se pone en práctica cada inicio de curso, la experiencia previa del estudiante como consecuencia de la recepción de una docencia de tipo expositivo hace que le sea más cómodo continuar interpelando al tutor en busca de información previamente digerida y que la inexperiencia de algunos tutores, no plenamente conscientes del rol al que están llamados, en ocasiones se la proporcionen, con lo que se subvierten algunas de las pretendidas virtudes o ventajas del sistema.

2. Se debe tener en cuenta que las anteriores habilidades son objeto de evaluación por parte de los tutores.

Desde la perspectiva del propio tutor, algunos tutores experimentados (coordinadores) sostienen que algunos tutores noveles (tutores que por primera vez utilizan la metodología ABP o bien docentes convencionales que han aceptado voluntariamente desempeñar la función de tutores de ABP), al utilizar la nueva metodología deberían conocer con mayor profundidad tanto las exigencias que les plantean su nuevo rol como tutor (Rué 2007, 145), así como la metodología de aprendizaje utilizada, en nuestro caso, el ABP. De este modo, el tutor sería capaz de gestionar mejor algunas situaciones que con frecuencia aparecen en el aula —por ejemplo, cómo dinamizar al grupo en caso de parálisis— y otras cuestiones relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes.

b) Consideraciones relacionadas con el nuevo rol del estudiante

Los tutores comprueban que el estudiante no se ha acabado de adaptar al nuevo rol requerido por las nuevas metodologías de aprendizaje. La cuestión principal se centra en el hecho de que la mayoría de estudiantes todavía se sienten ligados a su propia concepción como sujetos pasivos receptores de información y acostumbrados a memorizar conceptos y estructuras más o menos abstractas. Sus experiencias previas y sus concepciones sobre el aprendizaje les llevan a elegir un enfoque superficial (Rué 2007, 151 y ss.). Este hecho, según la observación de los tutores, provoca que las habilidades de reflexión, la contextualización de las situaciones planteadas en el aula o, incluso la activación del conocimiento previo, se vean dificultadas en su desarrollo y, en consecuencia, vaya en detrimento de su aprendizaje autónomo.

A pesar de ello, los esfuerzos en modificar esta conducta por parte del estudiante son importantes. De hecho en los últimos cursos en los que los estudiantes ya conocen la nueva metodología de aprendizaje, el aprendizaje autónomo mejora y se incrementa. La metodología ABP comporta un incremento notable en el esfuerzo y en la carga de trabajo del estudiante respecto de una metodología más convencional y, en consecuencia, aunque los resultados no sean por el momento excelentes, su aprendizaje va aumentando cualitativamente.

c) Cuestiones relacionadas sobre trabajo en equipo o trabajo grupal

Otra cuestión analizada por los tutores consiste en el desconocimiento por parte de un buen número de estudiantes del alcance y significado del concepto trabajo en equipo o, incluso, del concepto más elemental de trabajo grupal. En los diferentes grupos queda patente que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar en equipo y desconocen el modo de desarrollar actividades de aprendizaje fuera del aula que, más allá del trabajo individual impliquen a los distintos miembros de un colectivo. Las evidencias apuntan como causa de este desconocimiento la ausencia de una práctica anterior en el desarrollo de este tipo de tareas. Los tutores remarcan que la mayor parte de estudiantes entiende que el trabajo en equipo consiste en la simple división de las tareas de investigación entre los distintos miembros, exponer cada uno su tarea y, prácticamente, no hacer nada más. En la mayoría de ocasiones no existe una discusión o una reflexión en el grupo de estudiantes, sino que simplemente se acepta la información tal y como proviene de cada estudiante encargado de recabarla. Las consecuencias de esta actuación comportan que la información obtenida no sea debidamente procesada ni tratada en profundidad, y que tampoco se desarrollen, en la medida esperada, habi-

lidades como la argumentación, el análisis crítico de las aportaciones o el debate. Asimismo, todo ello puede desembocar en una interpretación errónea de las lecturas que se han propuesto, situación incrementada por la falta de un adecuado contraste de las informaciones o de la debida profundización del tema que es objeto de tratamiento o de estudio.

Una posible solución que se apunta sería introducir al estudiante en las sesiones iniciales en el desarrollo de estrategias y habilidades para el trabajo en equipo. Se trata de estudiantes de segundo ciclo de la licenciatura, con un buen bagaje de conocimientos pero que no han trabajado nunca en equipo y ni siquiera han interactuado con sus compañeros. No obstante, sería conveniente abordar el desarrollo de estas habilidades desde una perspectiva más general y con carácter transversal³ puesto que el trabajo en equipo no es exclusivo del ABP sino propio de cualquier estrategia de aprendizaje colaborativo.

d) Consideraciones en torno a la búsqueda de información para el tratamiento de la materia objeto de estudio y, en su caso, la resolución de los problemas planteados

En este capítulo los tutores señalan que los estudiantes tienen tendencia a buscar la información a través de las vías más fáciles y menos complejas que poseen a su alcance. Este tipo de búsqueda de información, inicialmente o a lo largo del curso, se refleja en el hecho de que se acude a la información disponible en internet sin pasar por las fuentes de información básicas en una licenciatura como Derecho (leyes, manuales y otra bibliografía de referencia). Este hecho determina que la información obtenida sea limitada, poco contrastada, sesgada y que, en consecuencia, los resultados del aprendizaje autónomo del estudiante sean parciales y, a veces, incorrectos. Es en este punto cuando el tutor tiene que actuar y, a menudo, la intervención del tutor no debe limitarse a orientar al estudiante en relación con las fuentes de información en un momento inicial, sino que debe extenderse a lo largo de todo el curso y de una forma constante y permanente. La intervención del tutor puede ser más o menos directiva en función de la situación, pero no hay que olvidar que si se pretende potenciar la autonomía en el aprendizaje, es deseable que la dificultad señalada se supere mediante una intervención de tipo facilitador centrada en el estudiante (Branda 2009, 32) y no en el tutor.

Los estudiantes tienden a utilizar las nuevas tecnologías, internet principalmente, para extraer información. Si bien internet puede ser un instrumento útil en una primera aproximación para adquirir nociones básicas sobre alguna cuestión, su uso indiscriminado, desmesurado o incorrecto puede hacer que la información obtenida sea inexacta, parcial y limitada. En el caso de la licenciatura en Derecho, los estudiantes deben acceder a la ley para conocer el alcance de la regulación de cada problema que se

3. La propuesta de plan de estudios para el nuevo grado en Derecho de la Universidad de Barcelona incluye una asignatura de primer curso con carácter de básica denominada «Técnicas de trabajo y de comunicación», cuyo temario incluye el trabajo en equipo como una modalidad de la organización del trabajo colectivo para la realización de un Trabajo académico. Pese a la buena voluntad de los redactores de la propuesta es dudoso que abordar el trabajo en equipo en el marco de una asignatura y no como un taller para su desarrollo transversal produzca resultados relevantes en el conjunto del título.

plantea, a los manuales para poder contrastar las diferentes posiciones doctrinales en torno a una figura jurídica y poder comprender su significado y, finalmente, a la jurisprudencia para conocer cómo se aplica la legislación por los órganos judiciales. Los tutores indican que es una tarea difícil familiarizar al estudiante en el uso de recursos de aprendizaje consistentes en la búsqueda, selección y contraste de la información.

Las consecuencias de este modo de proceder son claras: la información obtenida es deficiente, el tutor debe realizar una ardua labor de interrogación para insistir en la necesidad de buscar y acceder a las fuentes de información adecuadas a lo largo del curso y, finalmente, la autonomía alcanzada en el propio proceso de aprendizaje del estudiante es muy limitada por cuanto éste se sitúa en una actitud pasiva a la espera de la respuesta constante del tutor, produciendo como resultado un aprendizaje superficial y escasamente significativo.

Por otra parte, los tutores apuntan que esa superficialidad en el desempeño de la tarea de búsqueda de información hace que a menudo, los estudiantes obtengan un gran número de datos innecesarios y que intenten abarcar numerosas cuestiones, en todo caso exploradas sólo superficialmente. Todo ello, unido a la ausencia de criterios para seleccionar la calidad de la información obtenida, conduce al ejercicio de una limitada capacidad de síntesis de las cuestiones estudiadas y hace que difícilmente pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje marcados. Téngase en cuenta que los objetivos de aprendizaje generados por los estudiantes en el debate de grupo constituyen la guía para el desarrollo de las actividades de aprendizaje autodirigido (Dolmans & al. 1994, 251).

La falta de profundización en el estudio de la información obtenida también se refleja en el hecho de que el estudiante cuando no comprende algunas cuestiones, las deja al margen de su estudio. Los tutores constatan que el estudiante simplemente se limita a leer superficialmente o a revisar temas e, incluso, avanza en nuevas lecturas posteriores, sin clarificar las dudas que tenían anteriormente. El estudiante no está acostumbrado a resolver sus dudas mediante la consulta al tutor o la consulta experta. Prefiere obviar la cuestión antes que abordarla y es también tarea del tutor reconducir esta situación hacia otra de mayor interacción entre él mismo y el estudiante, tarea nada fácil, sin duda, debida a factores de tipo cultural que han culminado con un distanciamiento casi reverencial entre el docente y el discente. Ello requiere obviamente un cambio de actitud tanto en uno como otro. En el docente requiere un comportamiento más proactivo y decidido, una mayor aproximación, y en el estudiante el abandono de hábitos creados por un aprendizaje exclusivamente memorístico en el que la comprensión ocupa un lugar residual, puesto que el sistema le exige únicamente que sea capaz de reproducir el conocimiento adquirido. En un sistema así la duda racional no tiene lugar y el estudiante no tiene necesidad de consultar nada.

Esta (auto) limitación en la profundización de su aprendizaje comporta que:

- i. el estudiante sea impreciso en el lenguaje jurídico utilizado, cuando en derecho el uso de la terminología empleada no es indiferente;

- ii. el estudiante no relacione materias que se imparten en otras disciplinas, a pesar de hallarse conectadas con la disciplina que es objeto de estudio (por ejemplo, el derecho mercantil con el derecho civil);
- iii. las carencias expuestas generan problemas en la expresión o argumentación de sus ideas y una dificultad en la comunicación de las éstas al resto del grupo o al tutor.

e) Lastre del estudiante en relación con la anterior metodología utilizada. Deficiencias en el conocimiento previo y en su activación.

Los tutores indican que la metodología de aprendizaje utilizada hasta el momento y basada en forma casi exclusiva en la clase expositiva ha provocado en los estudiantes una serie de comportamientos que, en última instancia, son en buena medida responsables de las deficiencias observadas en lo que respecta al desarrollo de competencias y habilidades de aprendizaje del estudiante (Rué 2007, 148). Este hecho se ha tenido ocasión de comprobar con el cambio metodológico operado, lo que ha supuesto el despliegue de nuevas estrategias de aprendizaje.

Una metodología docente encaminada a la memorización de conceptos y estructuras que se ofrece como paradigma a lo largo de toda la licenciatura, determina que los estudiantes mantengan la referencia del modelo como una rémora y que ante una nueva metodología de aprendizaje basada en la reflexión del estudio efectuado, se sientan desconcertados y prioricen todavía la memorización frente a la reflexión, a pesar de que muchos de ellos, ante determinados ejercicios de práctica reflexiva, se desenvuelvan con absoluta normalidad y naturalidad. Esta circunstancia determina que disminuya la capacidad de aprendizaje autónomo del estudiante y que éste tienda a inquirir directamente al tutor ante las primeras dificultades de su aprendizaje. No se trata de resolver dudas conceptuales surgidas después de una reflexión y de una lectura profunda de las cuestiones que se plantean, sino que el estudiante se propone obtener una explicación directa e inmediata por parte del tutor de las cuestiones implicadas en la materia objeto de su estudio sin haber entrado previamente en su exploración.

Derivado del hecho de haber desarrollado un sistema de aprendizaje basado en la memorización conceptual, unido a una falta de comprensión de la lectura y del estudio efectuados, los tutores han puesto de relieve importantes carencias que sufren los estudiantes en torno a principios jurídicos clave que deberían ser conocidos y que, probablemente han sido estudiados en cursos anteriores o en otras disciplinas conexas. Estas lagunas, consecuencia de una práctica de estudio meramente memorística de los conceptos, provoca que no sean capaces de abstraer ideas, trasladar conceptos y aplicar principios a las cuestiones objeto de aprendizaje. Los estudiantes no relacionan conceptos y materias estudiados con anterioridad en distintas disciplinas por cuanto los asimilaban por separado, en compartimentos estancos, sin conexión aparente entre unos y otros.

f) Dificultades en la evaluación del aprendizaje por parte del estudiante

Finalmente, algunos tutores constatan la escasa capacidad de los estudiantes para determinar cuáles son sus puntos débiles y de emprender, en este caso, acciones para la corrección de sus carencias. El estudiante considera que la autoevaluación es una tarea más impuesta por el sistema, pero no un instrumento de aprendizaje (Boud 1995, 15), probablemente porque nunca ha tenido la oportunidad de reflexionar sobre el tema. Por ello, se hace necesario insistir en esta tarea, sobre todo en relación con las actividades realizadas en grupo, el funcionamiento de éste, la exploración de los temas sometidos a debate, etc. Se antoja conveniente realizar una sesión de evaluación al final de cada escenario. La práctica de la autoevaluación colectiva puede estimular la autoevaluación individual.

A pesar de haber adelantado ya algunas soluciones posibles a las dificultades constatadas, los tutores proponen diversas medidas de actuación, algunas de las cuales han sido aplicadas por ellos con resultados positivos:

La primera de ellas consiste en profundizar en el uso de los mapas conceptuales como instrumento básico de ayuda para la relación entre diferentes conceptos y materias y para generar pensamiento sintético. El uso del mapa conceptual previo con el objetivo de delimitar el ámbito y el contenido de las informaciones recabadas puede ayudar también a facilitar el desarrollo de habilidades en la gestión de la información.

La segunda vendría representada por el establecimiento de plazos de entrega de dietarios, informes, mapas conceptuales o cualquier otra tarea asignada a los estudiantes con la finalidad de ayudar a gestionar su trabajo. La exigencia de un cierto rigor en la responsabilidad del trabajo realizado, tanto individual como colectivo, redundaría en un mayor compromiso del estudiante con su propio aprendizaje y, a su vez, en un mayor compromiso con sus compañeros, lo que repercute en el desarrollo de habilidades de carácter interpersonal o social. El sistema convencional de aprendizaje, basado en sesiones expositivas y en un estudio orientado a la superación de un examen final, sin otro incentivo o estímulo de carácter interno, ha generado un hábito de falta de estudio constante y habitual a lo largo del curso. Por paradójico que pueda parecer, el estudiante no «siente» la necesidad de estudiar. Esta circunstancia puede generar dificultades en su proceso de aprendizaje con metodologías activas como es el caso del ABP y por ello es necesario marcar pautas iniciales de organización del trabajo.

Finalmente, sería conveniente incrementar en las sesiones iniciales del curso el grado de información proporcionado a los estudiantes respecto a su papel en el aula y fuera del aula en un sistema de metodologías activas.

4. Datos del análisis empírico

Participan en el estudio un total de 80 estudiantes de cuatro asignaturas troncales y de un Practicum de la licenciatura de Derecho que han sido cursadas en ABP. Entre los

estudiantes del Practicum había estudiantes que tenían experiencia en el aprendizaje basado en problemas y otros, para los que el ABP constituía una novedad. Los estudiantes del Practicum y de dos asignaturas troncales compartían dos materias distintas con un enfoque pluridisciplinar.

Se ha seguido un enfoque clásico de ABP con tutorías en grupos reducidos. Los grupos estaban integrados por unos 10 estudiantes cada uno de ellos (entre 8 y 12) con un tutor que daba soporte y orientación a su aprendizaje. El trabajo se llevaba a cabo en dos tutorías semanales, dedicando unas 2 horas a cada sesión. Para activar el conocimiento previo, formular hipótesis y establecer objetivos de aprendizaje se utilizaban escenarios-problema con un grado medio de estructuración y que, en ocasiones, incluían problemas que los estudiantes debían resolver. Para llevar a cabo la tarea de soporte, guía y orientación de los estudiantes se han utilizado docentes con experiencia y/o formación en estos menesteres, así como estudiantes de tercer ciclo a los que se les ha proporcionado, en la medida de lo posible, una cierta formación con el objetivo de facilitar su adaptación a las funciones que deben desempeñar en este contexto (Font, A., 1, 2009, 47, 48).

5. Planteamiento sobre las dificultades de aprendizaje autónomo detectadas por los propios estudiantes (curso 2006-2007)

Para iniciar una aproximación a la problemática de las dificultades experimentadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje se ha elaborado un cuestionario al que han respondido voluntariamente aquellos estudiantes que lo han deseado y en el que se contienen de forma indiscriminada preguntas acerca de todo tipo de dificultades en relación con el aprendizaje más allá de las puramente cognitivas, lo que permite cuantificar algunas de las dificultades detectadas y ofrecer una primera aproximación al fenómeno. Desgraciadamente el número de respuestas no es muy elevado (han rellenado el cuestionario únicamente 30 estudiantes), lo que determina una cierta fragilidad de la muestra a la hora de extraer conclusiones, aunque se apuntan algunas tendencias.

Respecto a la primera categoría de cuestiones, los resultados son los siguientes⁴:

4. El eje de ordenadas representa el número de estudiantes en valores absolutos. El eje de abscisas expresa el grado de dificultad según una escala de 0 a 5. Ídem en todos los gráficos.

Trabajo individual

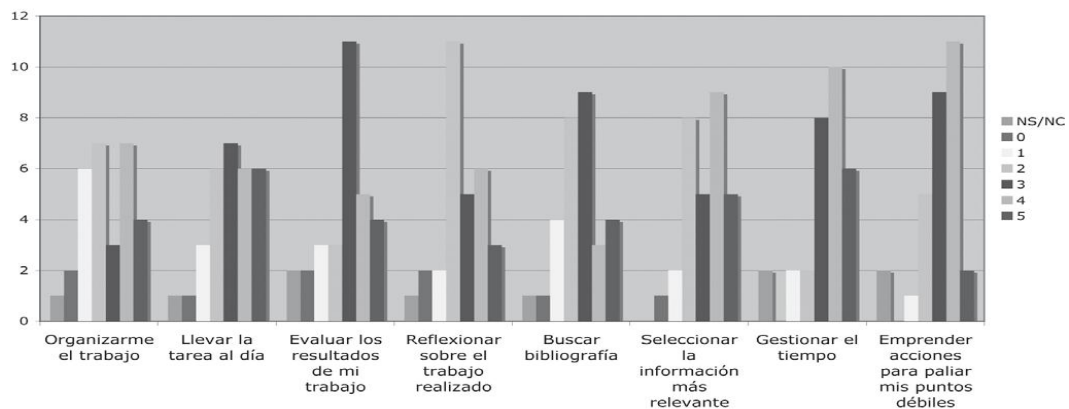


Gráfico I

Se observan puntas de dificultad (grado 4) en tres de los ítems relacionados. El mayor grupo de estudiantes afirma que es difícil seleccionar la información más relevante, la gestión del tiempo y emprender acciones para paliar sus puntos débiles. Los resultados coinciden con las observaciones de los tutores que destacan estos aspectos como los que más dificultad ofrecen a los estudiantes. También se observa cierta dificultad (grado 3) en la evaluación y en la búsqueda de bibliografía. Los resultados que arroja el cuestionario coinciden con las observaciones de los tutores, aunque existe un diferente nivel de apreciación. Mientras que los tutores consideran que la dificultad generada por la autoevaluación o por la búsqueda de información es alta y relevante para el aprendizaje autónomo, los estudiantes le otorgan una importancia relativa. En cambio, afirman que tienen escasas dificultades en llevar las tareas al día, lo cual se contradice con la dificultad expresada de gestionar el tiempo, confirmada por los tutores.

La segunda categoría de cuestiones muestra resultados un tanto desconcertantes:

Trabajo colectivo

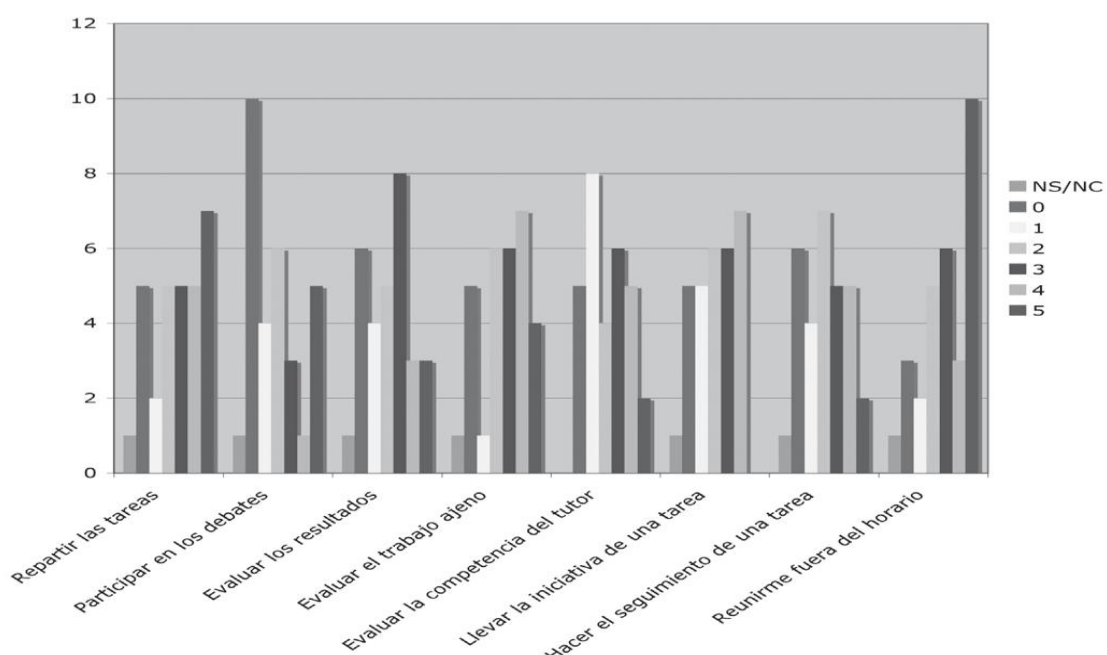


Gráfico II

Sorprende la ausencia de dificultad para participar en los debates, cuando un mero espectador externo puede comprobar las escasas habilidades de los estudiantes para llevar a cabo un debate. Los tutores detectan asimismo una auténtica dificultad para el trabajo en equipo, algo que no se refleja en los resultados, salvo la dificultad para reunirse fuera de las horas programadas. La razón puede estribar en la distinta concepción que tienen estudiantes y tutores, respectivamente, de su significado. Si es así, convendría preparar ejercicios específicos para el desarrollo de esta habilidad. Adviértase, sin embargo, que existe una gran dispersión en las respuestas mostrándose cifras de concentración homogéneas en casi todas las preguntas (salvo las dos primeras).

El tercer grupo de preguntas planteadas en el cuestionario hace referencia a la comunicación. Se analizan únicamente dos ítems: comunicación escrita y comunicación oral, aunque esta última aparece desdoblada entre hablar en público y hacer exposiciones orales. También en esta ocasión sorprende que los estudiantes sólo expresen dificultad en el capítulo de la expresión escrita y más concretamente, en redactar de forma clara y ordenada, observándose los mayores picos en la ausencia de dificultad para hablar en público y para hacer exposiciones orales, cuando los tutores observan que eso no es así e, incluso, muchos de ellos confiesan en sus autoevaluaciones y en las evaluaciones por pares que deberían intervenir más en los debates y que les cuesta hablar en público.

Comunicación

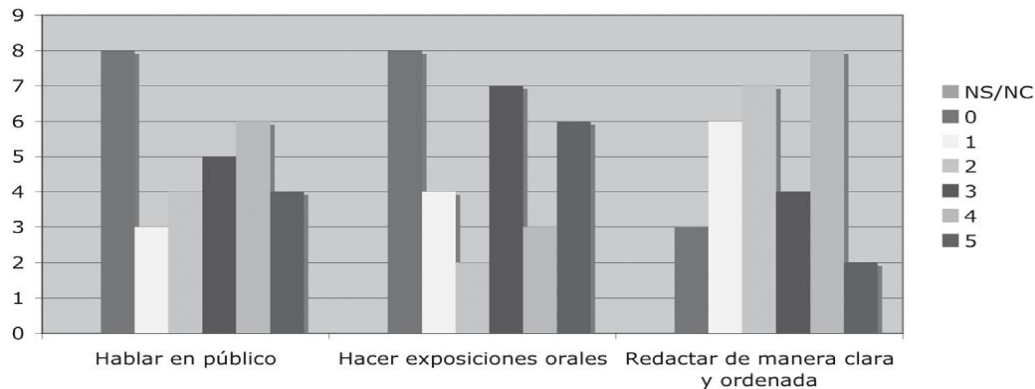


Gráfico III

En el grupo de relaciones interpersonales aparecen resultados asimismo un tanto sorprendentes. Los estudiantes afirman muy mayoritariamente que no tienen dificultad para escuchar las opiniones de sus compañeros y, en un grado menor, para expresar libremente sus ideas u opiniones, confiar en sus compañeros y confiar en el tutor. Los tutores detectan, en cambio, que hay, a veces, problemas de comunicación entre ellos y que hay que poner en duda esa confianza que expresan en sus compañeros, cuestiones que aparecen contradichas también por otras fuentes de información (autoevaluaciones, evaluaciones recíprocas). Solo una cierta dificultad (grado 3) en formular críticas puede colegirse como relevante en este apartado.

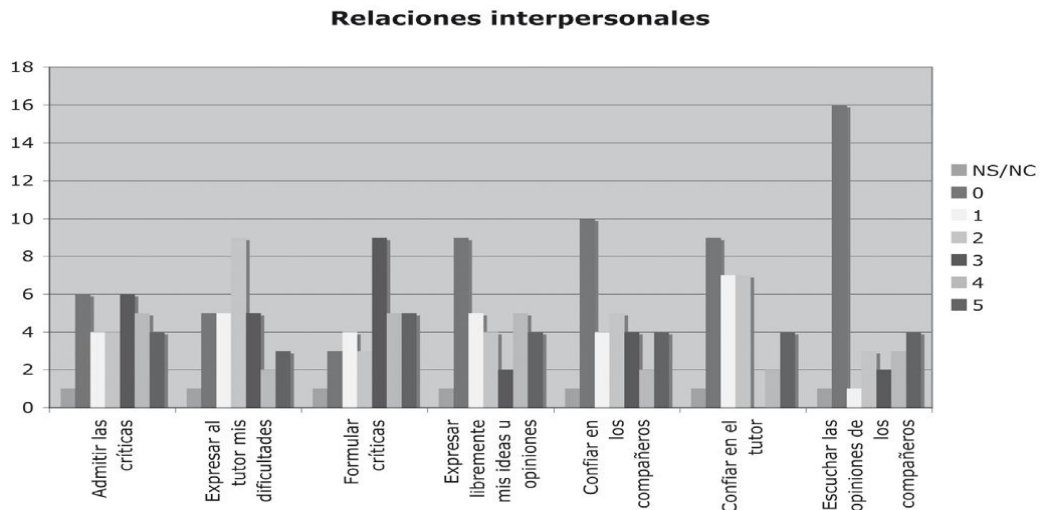


Gráfico IV

Por último en relación con el estudio, los resultados del cuestionario son bastante elocuentes. Es en este epígrafe dónde los estudiantes manifiestan experimentar mayores dificultades. En casi todos los ítems que integran la categoría aparecen dificultades de aprendizaje de mayor o menor calado. Es probable que al tener que enfrentarse con un plan de estudio distinto al memorístico les produzca mayores dificultades.

Las mayores dificultades que experimentan los estudiantes se observan en relación con la comprensión de la materia, la identificación y relación de los aspectos relevantes, la selección de los aspectos igualmente relevantes para su estudio, el profundizar en el estudio, comparar e integrar conocimientos, organizar la información y el diseño de un mapa conceptual (todo ello en un grado medio). También tienen dificultades importantes en formular hipótesis explicativas, aunque es un menor número de estudiantes quienes manifiestan experimentarlas. La dificultad en identificar aspectos relevantes es coherente con la dificultad que expresan los estudiantes en seleccionar la información relevante. Una y otra se reconducen a un origen común: la elaboración de criterios para expresar argumentos.

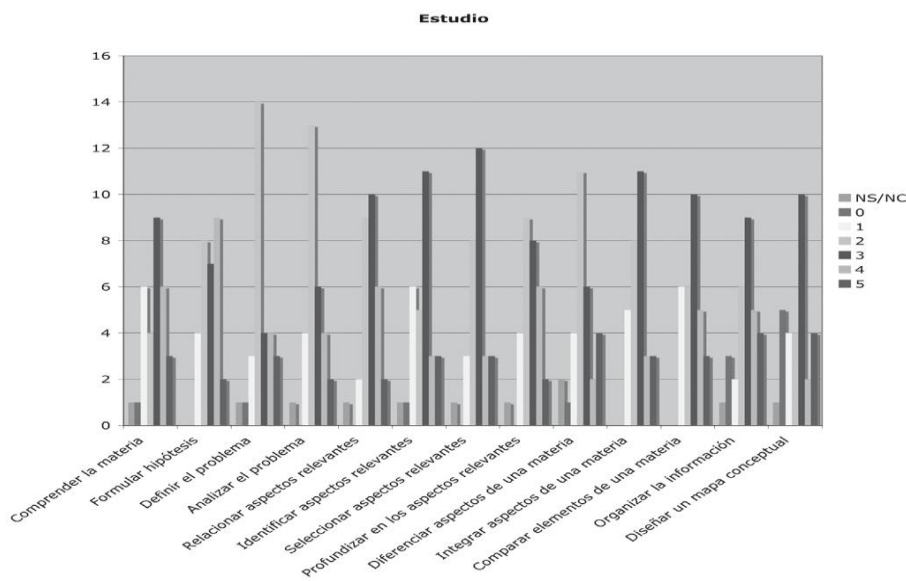


Gráfico V

1. Trabajo individual							
Organizar el trabajo	Llevar la tarea al día	Evaluar los resultados de mi trabajo	Reflexionar sobre el trabajo realizado	Buscar bibliografía	Seleccionar información relevante	Gestionar el tiempo	Emprender acciones para paliar los puntos débiles
X: 2,65	3,10	2,92	2,68	2,72	3,13	3,57	3,28
dvt: 1,56	1,42	1,41	1,37	1,33	1,36	1,14	0,98

2. Trabajo colectivo							
Repartir el trabajo	Participar en los debates	Evaluar los resultados	Evaluar el trabajo ajeno	Evaluar la competencia del tutor	Llevar la iniciativa de una tarea	Hacer el seguimiento del trabajo	Reunirme fuera del horario oficial
X: 2,83	1,86	2,24	2,72	2,13	2,17	2,17	3,17
dvt: 1,79	1,85	1,62	1,65	1,57	1,44	1,58	1,71

3. Comunicación		
Hablar en público	Hacer exposiciones orales	Redactar de manera clara y ordenada
X: 2,33	2,37	2,47
dvt: 1,80	1,87	1,48

4. Relaciones interpersonales						
Admitir las críticas	Expresar al tutor mis dificultades	Formular críticas	Expresar mis ideas u opiniones	Confiar en mis compañeros	Confiar en el tutor	Escuchar las opiniones de los compañeros
X: 2,41	2,10	2,83	2,03	1,86	1,69	1,55
dvt: 1,74	1,52	1,58	1,88	1,81	1,73	1,97

5. Estudio												
Comprender la materia	Formular hipótesis	Definir el problema	Analizar el problema	Relacionar aspectos relevantes	Identificar aspectos relevantes	Seleccionar aspectos relevantes	Profundizar en los aspectos relevantes	Diferenciar aspectos de una materia	Integrar aspectos de una materia	Comparar elementos de una materia	Organizar la información	Diseñar un mapa conceptual
X: 2,76	2,90	2,55	2,55	2,90	2,62	2,83	2,76	2,57	2,70	2,77	2,79	2,41
dvt: 1,38	1,18	1,27	1,12	1,05	1,32	1,10	1,15	1,35	1,18	1,25	1,47	1,62

Tabla 1

6. Análisis de los resultados y contraste con las opiniones libres de los estudiantes

Estos resultados coinciden en buena medida con los obtenidos tras la investigación llevada a cabo por el Grupo de Interés del Instituto de Educación Superior de la Universidad Autónoma de Barcelona en el año 2008 coordinado por Joan Rué con el apoyo de la Agencia para la Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU) en el que participaron un total de 1.090 estudiantes pertenecientes a cuatro universidades distintas (UAB, UB, UPC y URV) y que cursaban titulaciones diversas (Ingenierías, Derecho, Ciencias Sociales, Química y Veterinaria).

Para recoger las opiniones de los estudiantes se ha elaborado un cuestionario estructurado en función de tres grandes ejes: los *contextos* en los que se desarrollan los aprendizajes, los *entornos* necesarios para desarrollarlos y las *funciones* que tienen lugar en el curso de los procesos mismos de aprendizaje, de acuerdo con la siguiente tabla (Rué & al. 2009, 8-11):

Contextos	Entornos	Funciones
1. Aula 2. Actividades dirigidas 3. Actividades orientadas 4. Trabajo en pequeño grupo	1. Documental 2. Orientación para la acción 3. Psicodinámico 4. Autoregulador	1. Comunicación 2. Actuación tutorial 3. Explorar-relacionar 4. Evaluación 5. Planificación

Tabla 2

Entre los ítems singulares que merecen una mayor valoración de los estudiantes encontramos cuestiones relativas a la interacción con los compañeros en el trabajo, seguido de la necesidad de comprender los conocimientos teóricos. Entre los aspectos relativamente menos valorados, aunque siempre por encima del valor 3 (en una escala Lickert de 6 puntos), encontramos aquellos más estrechamente vinculados con la autonomía en el trabajo (Rué & al. 2009, 22).

Ítems más y menos valorados por los estudiantes

Los cinco ítems más valorados	X	dvt	Los cinco ítems menos valorados	X	dvt
Intercambiar ideas y aprendizaje con los compañeros	4,59	1,21	Desarrollar actividades con criterios Propios	3,76	1,1
Ayuda para entender la teoría	4,5	1,18	Tener espacios para la iniciativa personal	3,75	1,29
Gestionar relaciones personales en los trabajos realizados	4,48	1,18	Intercambios enriquecedores con los profesores	3,74	1,28
Puedo elaborar y des-	4,4	1,13	Carga de trabajo adecuada a	3,66	1,32

arrollar actividades			los objetivos		
Corregirnos los trabajos entre los compañeros	4,39	1,33	Trabajo escogiendo y aplicando lo que me interesa	3,66	1,21

Tabla 3

Mediante la respuesta libre del cuestionario e información obtenida también de respuestas libres contenidas en los formularios de evaluación se ha conseguido una aproximación cualitativa a las dificultades de los estudiantes. También son de destacar las informaciones extraídas de grupos de discusión y entrevistas personales con los estudiantes.

Ayuda para entender la teoría

La primera y principal dificultad manifestada por los estudiantes en el estudio y comprensión de la materia ha sido la relativa a la sensación de «desamparo» o de «falta de guía» en el aprendizaje de algunas partes de la materia. La ayuda o guía para el estudio es uno de los aspectos más valorados por los estudiantes en sus respuestas al cuestionario ECA08, lo cual pone de relieve la necesidad que los estudiantes sienten en este aspecto.

Esta dificultad se ha observado en el aprendizaje de materias que requieren conocimientos de carácter más técnico, como es el caso del derecho de sociedades, que exige conocer la problemática de carácter financiero y contable que subyace en los escenarios con los que se enfrenta el estudiante. A pesar de que en este curso se ha previsto un mayor soporte teórico para hacer frente a esta situación, siguen existiendo problemas en el aprendizaje de los estudiantes que hay que afrontar y a los que hay que dar solución.

También es de apreciar una dificultad derivada de la escasez de conocimiento previo, lo que provoca un importante conflicto cognitivo. En el Practicum se reunieron estudiantes de diversa procedencia y con bagajes distintos. Los estudiantes que habían cursado las materias correspondientes al derecho mercantil siguiendo la metodología ABP no habían estudiado derecho cambiario, mientras que la mayoría de los que no había seguido esta metodología sí lo había hecho. Algunos estudiantes que carecían de estos conocimientos confiesan, en entrevistas personales, que las dos primeras semanas lo pasaron francamente mal y que tuvieron que hacer un esfuerzo importante para ponerse a la altura de sus compañeros. Sin embargo, lo lograron en muy poco tiempo y al final del curso los conocimientos de unos y otros eran equiparables.

Carga de trabajo adecuada a los objetivos

Una posible causa de la necesidad de apoyo detectada puede ser un exceso de materia concentrada en poco espacio de tiempo junto con unos objetivos demasiado ambiciosos para ser abordados en poco tiempo. Ello nos traslada a un segundo orden de dificultades que aparece como uno de los aspectos menos valorados por los estudiantes en sus respuestas al cuestionario ECA08 y que no se había abordado en el cuestionario anterior: la carga de trabajo. Sin embargo, la invocación de una carga de trabajo elevada o excesiva aparece de un modo recurrente en todos los comentarios que los estudiantes formulan de forma libre.

La carga de trabajo conecta directamente con otra dificultad expresada por los estudiantes: la falta de habilidades para la gestión del tiempo. En este capítulo se expresan opiniones de signo diverso, pero no faltan las que reconocen que se trata de una cuestión que implica directamente al estudiante y que él debe ocuparse de resolver. En el Gráfico 1 aparece también este aspecto como uno de los que mayor dificultad ofrece al estudiante para el trabajo individual. Una propuesta para la reflexión: es necesario abordar el desarrollo de este tipo de habilidades. El estudiante necesita aprender a gestionar su tiempo.

Intercambios enriquecedores con los profesores

A pesar del reconocimiento de la complejidad de la materia, los estudiantes valoran positivamente la intervención del tutor en forma de consejos, a los que otorgan el carácter de «relevantes» o «decisivos». Al responder estudiantes de distintos grupos, la referencia a la intervención del tutor ha de ser forzosamente desigual, aunque por ahí se descubre la importancia de la interacción y la necesidad de una buena estructura comunicativa. La comunicación afecta a una de las funciones del aprendizaje y puede ya adelantarse, a modo de conclusión, que el funcionamiento de la interacción del tutor con los estudiantes condiciona en buena medida su aprendizaje. Aunque se manifiesta principalmente en el entorno de orientación para la acción, aparece también en el psicodinámico.

Pese a que las respuestas de los estudiantes relativas a la comunicación y a las relaciones interpersonales podrían dar a pensar que no existen problemas graves de comunicación y de relación con los tutores, lo cierto es que la interacción con ellos no acaba de funcionar en algunos aspectos. La prueba más fehaciente es el escaso uso que los estudiantes hacen del tutor como recurso para resolver dudas de su aprendizaje, sobre todo en consulta presencial, fuera de las sesiones colectivas. En cambio, los estudiantes utilizan algo las herramientas informáticas para comunicarse con los tutores y existe, en consecuencia, un cierto intercambio e interacción entre tutor y estudiantes. No obstante, en el cuestionario ECA08, este aspecto aparece como uno de los menos valorados por los estudiantes, lo cual es un índice significativo de los problemas señalados.

Desarrollar actividades con criterios propios

Aparece también como uno de los ítems menos valorados del cuestionario ECA08. En el cuestionario anterior los estudiantes manifiestan que la selección de la información relevante y la identificación y selección de los aspectos igualmente relevantes son algunas de las tareas que mayores dificultades suscitan entre los estudiantes (ver Gráficos 1 y 5). Todas ellas apuntan a un origen común, como es la falta de habilidades en la elaboración de criterios de decisión, lo que incide en una debilidad argumentativa.

En un contexto de aprendizaje autónomo, la elaboración de criterios es clave para el desarrollo del pensamiento crítico e, incluso, racional. Los estudiantes reclaman ayuda y soporte en este sentido, aunque no siempre lo manifiestan explícitamente. Bajo la rúbrica «ayuda u orientación para la teoría» se puede estar encubriendo una petición más amplia que afecta prácticamente a todos los entornos, incluso al documental, pues en muchas ocasiones se manifiestan cuestiones de carácter epistemológico que pueden distorsionar los mensajes transmitidos con la información documentada. Rué ha señalado que mientras que los profesores creen que sus intenciones son claras en términos de objetivos y resultados de aprendizaje, las percepciones de estos mismos elementos por parte de los estudiantes en los entornos de enseñanza-aprendizaje creados pueden ser muy distintas (Rué, 2007, 152).

Desde esta perspectiva habría que considerar que también todas las funciones desarrolladas resultan afectadas por esa dificultad expresada en términos no completamente nítidos, pero suficientemente expresivos. La falta de criterios propios incide en la planificación, en la estructura comunicativa, en la orientación para estructurar el conocimiento, en la exploración de relaciones entre hechos y conceptos, y en la evaluación (Valero & al., 2008, 171).

Algunos estudiantes han realizado propuestas interesantes que se proyectan tanto sobre este ámbito como en el más general de la guía u orientación: dedicar un tiempo a la síntesis de la información. De hecho, ello pone de relieve un déficit en las sesiones tutoriales de ABP. Al finalizar la primera sesión deberían quedar meridianamente claros tanto los objetivos del aprendizaje propuesto como el plan de trabajo trazado (Branda 2009, 17).

En entrevistas personales algunos estudiantes han manifestado que esta situación les obligaba a tener que discernir cuál de las distintas hipótesis manejadas podía ser preferible y ello les generaba ansiedad. Hasta la fecha, lo correcto o lo incorrecto lo decidía el profesor y se asumía acríticamente. Ahora, por primera vez en sus estudios se habían visto obligados a tener que decidir y ello, además de una notable inseguridad, les representaba una dificultad importante. Pese a expresar esta dificultad, ningún estudiante se ha dirigido a los tutores en busca de asesoramiento, aclaración o información complementaria. Puesto que la interacción con el tutor se considera básica en un tipo de aprendizaje basado en la iniciativa personal del estudiante, es evidente que hay que trabajar más en la línea de producir un cambio de actitud que repercuta en la consulta al tutor cuando esta aparece como necesaria. Todo ello, con independencia de poner en práctica la solución que apuntan los estudiantes en sus comentarios, que se tiene por conveniente y practicable. En este sentido, hay un doble orden de cues-

tiones que complican el acudir a la tutoría fuera de las sesiones presenciales. De un lado, el horario excesivamente cargado que tienen los estudiantes, lo que impide, en muchas ocasiones, que éstos encuentren un hueco que coincida con la presencia del tutor. De otro, la falta de costumbre en consultar al docente fuera del aula. Parece que, a la salida de clase, una vez cruzado el umbral de la puerta del aula la relación entre tutor y estudiante se esfuma por completo, a no ser que la tutoría se instituya con carácter obligatorio o se cree una necesidad ineludible de consulta y, aún en este último caso, como se ha visto, ésta sólo se produce raramente.

Trabajar en equipo

El trabajo en equipo se destaca como una evidente dificultad. Sin embargo, los estudiantes le otorgan una notable importancia, puesto que tres de los cinco ítems más valorados en el cuestionario ECA08 se conectan directamente con esta modalidad de actuación.

Los estudiantes están por completo desprovistos de habilidades para el trabajo en equipo, lo que genera algunos conflictos (autoritarismo, parasitismo) y no pocas frustraciones. A ello se añade la dificultad, de origen administrativo, de encontrar tiempo para reunirse. Ésta es una cuestión que aparece constantemente y que se expresa de forma clara y contundente. El Gráfico 2 asimismo lo evidencia y lo destaca como una de las mayores dificultades con las que se encuentran los estudiantes.

El análisis de esta dificultad obliga a una doble reflexión. Habría que ver hasta qué punto los obstáculos aludidos («otras actividades», «trabajo», «lugar de residencia») justifican realmente esa afirmación o se trata más bien del resultado al que nos ha conducido un sistema perverso que permite que el estudiante ponga por delante otras cuestiones distintas a su propio aprendizaje y las utilice como excusa. Salvo que los estudiantes residan en puntos alejados y sólo puedan reunirse en el centro, no parece justificado que el compromiso con otras actividades deba reducir el tiempo dedicado al propio aprendizaje, como certeramente apunta un estudiante en el comentario aludido anteriormente. Por otro lado, es posible paliar esos problemas agrupando a los estudiantes a principio de curso por coincidencia en franjas horarias de tiempo libre. La segunda reflexión hace referencia a un aspecto administrativo que haría falta considerar: los horarios excesivamente apretados que exigen una presencia constante en el aula a lo largo de varias horas, durante toda la mañana o toda la tarde. Sería preciso acometer una reforma profunda en el sistema de distribución horaria entre materias a lo largo del curso para facilitar las tutorías, los encuentros de los grupos y el desarrollo de actividades sin que los estudiantes tengan que realizar auténticos malabarismos para encontrar tiempo.

Acceso a los recursos bibliográficos

Esta dificultad expresada por los estudiantes tiene que ver con el entorno documental y (auto) regulador, pero también con las funciones de planificación y orientación para la ejecución del trabajo. Sería interesante explorar la relación existente entre esta dificultad y el poco valor que los estudiantes otorgan a la posibilidad de realizar trabajos según su propia iniciativa y libre elección, dificultad que se añade a las ya detectadas de seleccionar la información y de orientación y apoyo para el trabajo.

Algún estudiante se atreve a exponer como dificultad de su aprendizaje la falta de recursos, en este caso, concretado en el déficit y, a veces, obsolescencia de los recursos bibliográficos. Por ahí se advierte que la puesta en práctica de un modelo basado en el aprendizaje autodirigido debe conducir, por fuerza, a la revisión de la política seguida en materia de bibliotecas.

Esta dificultad se conecta con la de encontrar y seleccionar la información puesta de relieve en el Gráfico 1.

Evaluación

La tarea de evaluación se convierte en «materia sensible» para los estudiantes, que expresan diversos órdenes de dificultades según el tipo de que se trate.

a) Autoevaluación/reflexión

Los estudiantes expresan tener dificultades en la evaluación de los resultados del trabajo tanto individual como colectivo (ver Gráficos 1 y 2), lo cual coincide con la observación reflejada por los tutores en sus informes (ver supra, 4 (f)). Esta dificultad posee una estrecha vinculación con la reflexión, puesto que forma parte de su proceso y ello contrasta con los resultados que refleja el Gráfico 1 en el que se puede apreciar la escasa dificultad que manifiestan los estudiantes en el desarrollo de esta habilidad.

La reflexión, previa a la autoevaluación, es una tarea a la que los estudiantes no están acostumbrados y que les cuesta practicar, pese a que ellos expresen lo contrario. La causa de esta disparidad puede residir, una vez más, en la concepción que ellos tienen de la reflexión.

Los estudiantes llevan un dietario como herramienta para facilitar la reflexión (Ogilvy, 1996, *passim*) en el que se les pide que hagan, como mínimo, una entrada semanal. Estos manifiestan cierto desconcierto acerca de la función del dietario e incluso hay algunos que declaran no comprender en absoluto la función de la reflexión como forma de aprendizaje. Dejando de lado la falta de costumbre en la llevanza de un diario, la dificultad de los estudiantes puede radicar en una dispar interpretación que de sus funciones hacen los tutores, lo cual determina reacciones distintas según los grupos. Los estudiantes que han tenido distintos tutores son los que expresan mayor desorientación. Por tanto, se hace necesario rectificar el rumbo y conseguir mayor unidad de

criterio para sacar provecho de esta importante herramienta. Es necesario trabajar más en los entornos documental y (auto) regulador, en la planificación y en la orientación para la acción.

b) Coevaluación

A pesar de que esta cuestión figura entre las más valoradas en el cuestionario ECA08, lo cierto es que los estudiantes expresan tener dificultades importantes en la evaluación de sus compañeros. Un elevado número de ellos expresan tener algún tipo de dificultad (ver Gráfico 2). El estudiante puede apoyarse en el uso de los indicadores de una rúbrica que les es proporcionada, pero aún así la coevaluación les produce dificultades derivadas de las escasas habilidades desarrolladas en la toma de decisiones.

Durante el curso se han llevado a cabo autoevaluaciones y evaluaciones por pares de todas las actividades realizadas. No es seguro que los estudiantes acaben de comprender el significado de la evaluación más allá de la calificación que priorizan como objetivo estratégico.

c) Heteroevaluación sumativa

En relación con los procesos de heteroevaluación sumativa, los estudiantes expresan también un cierto desconcierto al pasar de un sistema muy pautado y controlado, como es el actual, a otro que tiene por objeto evaluar, entre otras cosas, competencias cognitivas de alto nivel.

El diseño de la prueba sigue un modelo en el que se combinan distintos tipos de instrumentos de evaluación, aproximándose al modelo OSCE (*Objective Structured Clinical Examination*), muy utilizado en el área de las ciencias de la salud, pero limitado en nuestro caso a la evaluación de competencias cognitivas (Harden, R. McG. & al., 1975). Las pruebas estaban diseñadas para que los estudiantes pusieran en práctica habilidades de relación, de síntesis o de ejecución, tales como identificar errores en un anuncio, redactar un escrito o reescribir el texto de una noticia. Los resultados no han sido muy halagüeños, pero es probable que la causa resida en la circunstancia de que durante el curso no se haya practicado excesivamente el ejercicio de estas habilidades y quizás haya faltado entrenamiento, porque una vez conocidas las «soluciones oficiales» los estudiantes manifestaban que, en realidad, no eran difíciles de obtener. Si esto es así debería buscarse el modo de hallar mayor coherencia entre el programa de formación y el programa de evaluación (Driessen & al., 2000, 239; Vleuten & al. 2005, 315).

7. Conclusiones

No está claro el concepto que tienen los estudiantes de dificultad. Suelen confundir las dificultades del aprendizaje con su opinión sobre el curso e ignoran que éstas pueden producirse en cualquier momento, estadio, elemento o fase de ese proceso. No son muy conscientes de ello y hay que realizar un esfuerzo constante para centrar el deba-

te en los aspectos cuya investigación interesa. Una primera y casi obvia dificultad que experimentan los estudiantes que no han cursado previamente alguna asignatura en ABP en el momento de extraer la información es la desorientación y la angustia que sufren ante la ausencia de un temario. Trabajar con problemas es para ellos una novedad y expresan una gran inseguridad acerca del conocimiento generado con su aprendizaje. En este punto se advierte que es fundamental la interacción con el tutor y la práctica de la evaluación colectiva. En esta fase inicial de la investigación se han detectado problemas epistemológicos que se presentan con mucha frecuencia en relación con formularios y cuestionarios. En este sentido aventuramos la hipótesis de que las diferencias en la concepción de significados por parte de los estudiantes, al influir en las relaciones de comunicación con el tutor o tutores, puede provocar dificultades añadidas. Se aprecia asimismo una gran disparidad de dificultades entre los estudiantes. En este terreno habría que investigar hasta que punto influye el entorno y los estilos de aprendizaje de cada estudiante en la percepción de esas dificultades. Otro aspecto a destacar es el desarrollo de habilidades. En muchos casos se espera que el estudiante desarrolle habilidades por su cuenta, lo cual es una ilusión, porque en realidad, éste precisa de un cierto entrenamiento para colmar las expectativas y así resulta de sus propias manifestaciones. Sería conveniente instaurar talleres de habilidades para poder adquirir los recursos necesarios que permitan su ejercicio y desarrollo durante el aprendizaje de la materia propiamente dicha. Hoy por hoy, sin embargo, resulta problemático con la actual rigidez administrativa a no ser que se empleen horas del curso para esta actividad y, aun así, entraría en colisión con el aprendizaje de otras materias para las que no se les exige más que la simple memorización de contenidos. Pese a las dificultades, los estudiantes se muestran satisfechos y las acaban integrando en su propio proceso de aprendizaje. Así lo expresan de un modo explícito.

Referencias bibliográficas

BOUD, D. (1988). *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.

BOUD, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London: Kogan Page.

BENOR, D. E. (1984). An alternative non-brunerian approach to problem-based learning. In H. G. SCHMIDT & M. L. D. VOLDER (Eds.), *Tutorials in PBL* (pp. 48-58). Assen.

BRANDA, L. (2009). L'aprenentatge basat en problemes. Consideracions generals, a DDAA (2009), *L'aprenentatge basat en problemes*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. Consultable en línia, <http://www.uab.es/servlet/Satellite/unitat-d-innovacio-docent-en-educacio-superior/eines-1096482436482.html> (15 de julio de 2009).

DISTLEHORST, L. H., & BARROWS, H. S. (1982). A New Tool for Problem-Based, Self-Directed Learning. *Journal of Medical Education*; v57 n6 p486-88 Jun 1982.

DOLMANS, D. H. J. M., & al. (1994). The Relationship between Student-Generated Learning Issues and Self-Study in Problem-Based Learning. *Instructional Science*; v22 n4 p251-67 1994.

DRIESSEN & AL. (2000). Matching Student Assessment to Problem-based Learning: Lessons from Experience in a Law Faculty. *Studies in Continuing Education*, vol. 22, n2, p. 235-248 Nov 2000.

FONT, A. (1, 2009). Aprenent dret per problemes, a DDAA (2009), *L'aprenentatge basat en problemes*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. Consultable en línia, <http://www.uab.es/servlet/Satellite/unitat-d-innovacio-docent-en-educacio-superior/eines-1096482436482.html> (15 de julio de 2009).

FONT, A. (2, 2009) Aprendizaje basado en problemas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, en Vizcarro, C. (coord.), *Buenas prácticas en docencia y política universitarias*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

GONZÁLEZ, F. & AL. (2008). El rol del tutor, en García Sevilla, J. (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, 75-89. Murcia: Editum.

HARDEN, R. MCG. & AL. (1975). Assessment of Clinical Competence using Objective Structured Examination. *British Medical Journal*, 1975, 1, 447-451, consultable en línea, <http://www.bmj.com/cgi/reprint/1/5955/447> (15 de julio de 2009).

IMBERNÓN, F. (2007) *La Formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

KNOWLES. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago: Follet.

OGILVY, J.P. (1996). The Use of Journals in Legal Education: A Tool for Reflection. 3 *Clinical Law Review* 55, p. 1 y ss.

RUÉ, J. (2007), *Enseñar en la Universidad*. Madrid: Narcea.

RUÉ, J. (2008), Aprender en autonomía en la Educación Superior, en Araujo, U. y Sastre, G. (coord.), *El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.

RUÉ, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.

RUÉ, J. & AL. (2009). Evaluar la calidad del aprendizaje en educación superior: el modelo ECA08 como base para el análisis de evidencias sobre la calidad de la e-a en E. Superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm 3, 15 de junio de 2009, consultable en línea, http://www.um.es/ead/Red_U/3/, (15 de julio de 2009).

VALERO & AL. (2008). La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos, en García Sevilla, J. (coord.), *El*

aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria, 171-190. Murcia: Editem.

VLEUTEN, C. P. M. VAN DER (2005). Assessing professional competence: from methods to programmes. *Journal of Medical Education*; v39 n3 p309-317 Feb 2005.