



universitaria

Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior

**Tutorías, seminarios
y otros agrupamientos**

Kate **EXLEY**
Reg **DENNICK**



narcea

Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior

Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior

Tutorías, seminarios y
otros agrupamientos

Kate Exley
Reg Dennick

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Índice

1. ¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA EN PEQUEÑOS GRUPOS (EPG)?

Tamaño del pequeño grupo. Razones de la implementación de la EPG. Objetivos. Contenidos y procedimiento. Algunas cuestiones clave en la EPG. Trabajo en grupo y grupo multidisciplinario. Problemas de supervisión y gestión del apoyo. Ejemplos de distintas disciplinas.

2. CONDICIONES PARA EL ÉXITO DE LA EPG

Preparación. Establecer las condiciones adecuadas: la jerarquía de Maslow. El seguimiento: la supervisión del progreso. Los distintos tipos de grupo y su dinámica. El problema del grupo disfuncional. Lecturas recomendadas.

3. TÉCNICAS DE FACILITACIÓN

Actitudes ante la enseñanza y el aprendizaje. Modelos de enseñanza, aprendizaje y facilitación. Naturaleza de los grupos. Habilidades de comunicación. Las preguntas. Estructuración y organización de experiencias de EPG. Lecturas recomendadas.

4. TRABAJO EN GRUPO: TÉCNICAS Y MÉTODOS EN EL AULA

Para empezar. Ejercicios para romper el hielo e iniciar los primeros contactos. Descubrir más cosas de los alumnos. Estrategias en la EPG activa. Técnicas más atrevidas. La retroinformación: escuchar lo que dicen los estudiantes. Ejemplos de distintas disciplinas. Lecturas recomendadas.

5. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

¿Qué es el ABP? ¿Cómo funciona un currículo ABP? La clase de ABP en grupo. El procedimiento del ABP en siete pasos. El fundamento educativo del ABP. Aprendizaje adulto. El facilitador del ABP. La organización de una asignatura para el ABP. Pruebas de la eficacia del ABP. Ejemplos de distintas disciplinas. Lecturas recomendadas.

6. SEMINARIOS DIRIGIDOS POR ESTUDIANTES Y CLASES EN PEQUEÑO GRUPO SIN TUTOR

Supervisión. Presentaciones y seminarios dirigidos por estudiantes. Estimular a todos para que se preparen para el seminario dirigido por estudiantes. Dirección de seminarios y comentarios. Intercambios para aprender. Ejemplos

de distintas disciplinas. Lecturas recomendadas.

7. DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA EPG

Habilidades clave. Empleabilidad. Cómo puede facilitar la EPG la adquisición de las habilidades clave y la empleabilidad. Habilidades prácticas de enseñanza. El dominio psicomotor. Métodos de enseñanza de habilidades. Lecturas recomendadas.

8. USO DE LAS TIC'S EN LA EPG

Objetivos de la EPG. ¿Cómo pueden las TIC's apoyar la EPG? La dirección de los diálogos en línea. Ejemplos de distintas disciplinas. Lecturas recomendadas.

9. CLASES DISTRIBUIDAS EN SUBGRUPOS Y TALLERES

Clases en subgrupos. Talleres. Ejemplos de clases en subgrupos de trabajo y de diseño de talleres. Jornadas de convivencia. Lecturas recomendadas.

10. LA DIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN LA EPG

Apoyo a los estudiantes que trabajan en grupos multidisciplinarios y de capacidades diversas. Apoyo a los estudiantes internacionales (EI). Otros colectivos de alumnos: los estudiantes maduros y los «nuevos universitarios». Apoyo a los estudiantes discapacitados. Impacto positivo. Observaciones finales. Lecturas recomendadas.

11. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN EN LAS SESIONES DEL ABP

Posibles evaluadores: tutor, compañeros y estudiantes. Evaluación de las actividades de EPG. Evaluación formativa: retroinformación a los estudiantes. Lecturas recomendadas.

BIBLIOGRAFÍA

¿Qué es la Enseñanza en Pequeños Grupos (EPG)?

El título de *Enseñanza en Pequeños Grupos* incluye una amplia variedad de tipos diferentes de clases de educación postsecundaria y superior, de los cuales los más conocidos son los seminarios, las sesiones tuteladas¹, los talleres y las reuniones de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una característica común de esta clase de enseñanza es que el tutor trabaja con un pequeño grupo de alumnos para comentar un tema o problema determinado. Hay, no obstante, otras formas de Enseñanza en Pequeños Grupos (EPG) que hacen mucho menos hincapié en la presencia del tutor o profesor y tratan de ofrecer una oportunidad formalizada de aprendizaje en colaboración, como las sesiones tuteladas sin tutor, los grupos de autoayuda y los grupos de aprendizaje².

Estos métodos de EPG requieren que los estudiantes (y el tutor) estén presentes en la misma sala y al mismo tiempo. Hay también un interés creciente por el uso de métodos «virtuales» en la EPG, que utilizan las TIC's para reunir a los estudiantes: redes cerradas de correo electrónico, foros de discusión por Intranet e Internet que permiten interactuar a distancia a estudiantes y profesores, entre otros. La tecnología supone también que los diálogos puedan celebrarse en una escala temporal más larga, de manera que las aportaciones a las discusiones pueden hacerse a lo largo de varios días, en vez de minutos.

Tenemos que mencionar aquí una última categoría de EPG que desdibuja los límites entre la enseñanza en pequeño grupo ya la enseñanza en grupo grande. El profesor puede optar por organizar y dividir un grupo más grande de alumnos de manera que, en realidad, trabajen en una serie de pequeños grupos. Con frecuencia, este procedimiento recibe la denominación de «trabajo con subgrupos»³ y permiten al profesor utilizar muchos enfoques de EPG, aunque el tamaño de la clase sea grande. Este método se observa habitualmente en clases de ABP, aprendizaje basado en proyectos y clases prácticas. En la **tabla 1.1** aparece un resumen de estas cuatro categorías.

TABLA 1.1 LAS CUATRO CATEGORÍAS DE LA EPG

CATEGORÍAS DE LA ENSEÑANZA EN PEQUEÑOS GRUPOS	EJEMPLOS DE ENFOQUES DE PEQUEÑO GRUPO	NÚMERO TÍPICO DE ALUMNOS
EPG dirigida por el tutor	Sesiones tuteladas	4-12
	Seminarios	10-25
	Grupos de ABP	8-12
EPG dirigida por los alumnos	Sesiones tuteladas sin tutor	4-8
	Grupos de aprendizaje	4-8
	Grupos de autoayuda	
EPG virtual	Sesiones tuteladas virtuales	4-12
	Discusiones por correo electrónico	De 4 en adelante
EPG en grandes grupos	Trabajo distribuido	10-100
	Clases de problemas	10-50
	Prácticas en grupo	10-100
	Talleres	10-40

El tamaño del pequeño grupo

Hay consenso en torno a que el tamaño óptimo para la enseñanza en pequeños grupos, en general, está entre cinco y ocho por grupo y, en el caso de la EPG de tipo tutelado y dirigido por el tutor, lo mejor es el grupo de seis (Booth, 1996). Cuando el número de miembros del grupo es inferior a cinco, disminuyen la diversidad y la variedad de las interacciones interpersonales; con más de ocho miembros, comienzan a reducirse las aportaciones de algunas personas. En el capítulo 2 recogemos otros comentarios acerca de las condiciones óptimas de la EPG.

Razones de la implementación de la EPG. Objetivos

Aunque la EPG es cara, sobre todo en términos de recursos humanos, se utiliza mucho en la educación superior. En muchas instituciones, se ha producido un incremento del número de estudiantes sin el correspondiente incremento del número de enseñantes. Esto ha supuesto una evidente presión con respecto a la viabilidad de la EPG, aunque sigue siendo una parte importante y valorada de muchas asignaturas universitarias. En este capítulo tendremos oportunidad de profundizar en este punto.

En cuanto a los objetivos, el primero y esencial es *facilitar la comunicación en un grupo pequeño*, al animar a los estudiantes a que hablen, reflexionen y se comuniquen con mucha mayor facilidad que en un grupo más grande. La comunicación es fundamental en la enseñanza en pequeños grupos de cualquier clase y un paso esencial y previo es la buena disposición de los estudiantes para hablar con el tutor y con los demás.

Es conveniente manifestar explícitamente a los alumnos, los objetivos fundamentales de la EPG y explicar el valor de «hablar» con los demás acerca de lo que uno esté «pensando» en relación con su desarrollo personal e intelectual.

En cualquier caso, los objetivos de la EPG pueden describirse del siguiente modo (Adaptado de Entwistle y cols., 1992:41):

- *Desarrollo de la comprensión intelectual*: aclarando conceptos y teorías mediante la discusión y aceptando y viendo las interrelaciones y las conexiones.
- *Desarrollo de capacidades intelectuales y profesionales*: mediante la reflexión y la resolución de problemas, p. ej., analizar, evaluar las pruebas, razonar lógicamente y sintetizar.
- *Desarrollo de destrezas de comunicación*: mediante la práctica de la discusión, dando explicaciones, escuchando, preguntando, presentando y defendiendo una postura, y facilitando información constructiva sobre la actuación del alumno.
- *Crecimiento personal*: al participar en debates y discusiones, los estudiantes pueden comprobar sus valores y actitudes al tiempo que desarrollan su autoestima y su autoconfianza.
- *Crecimiento profesional*: mediante los intercambios de opinión directos y centrados en las cuestiones de la disciplina con los profesores y los compañeros, los estudiantes toman conciencia de los modelos de pensamiento, las normas aceptadas y los valores y la ética de la disciplina o la profesión.
- *Apoyo en su autonomía personal*: al prepararse para las discusiones y actividades de la enseñanza en pequeños grupos y tomar parte en ellas, los estudiantes aceptan su responsabilidad personal con respecto al progreso y la dirección de su propio aprendizaje.
- *Desarrollo de las destrezas de trabajo en grupo*: el hecho de trabajar en grupo da la oportunidad de practicar diversas destrezas de gestión del grupo y roles grupales, como el liderazgo, la planificación y la organización, la prestación de apoyo y el estímulo a los demás, la distribución de tareas y la supervisión del progreso.
- *Práctica reflexiva*: al revisar y reflexionar sobre sus acciones, los estudiantes pueden aprender de sus éxitos y fracasos y, de ese modo, desarrollar sus destrezas y su comprensión así como planear el aprendizaje futuro.

Contenidos y procedimientos

A lo largo de estas páginas, insistiremos en la idea de que el diálogo y demás actividades relacionadas con la conversación pueden ser cruciales para el desarrollo del núcleo de los contenidos y del núcleo del procedimiento de una sesión de EPG (**tabla 1.2**). El mensaje fundamental es que, en la EPG, el objetivo no consiste sólo en la transmisión de contenidos, sino en la necesidad de trabajar con esos contenidos en una situación de grupo.

Durante un diálogo de clase, el tutor puede ver que los estudiantes utilizan dos conjuntos de destrezas que se solapan: en primer lugar, las destrezas genéricas de diálogo orientado al *procedimiento*, que incluyen, por ejemplo, la forma que tienen los estudiantes de comunicarse entre sí; y en segundo lugar, las destrezas centradas en el *contenido* que están más íntimamente relacionadas con el estudio de una disciplina concreta y la discusión de determinados temas, por ejemplo, el análisis crítico o la construcción de un argumento. Las destrezas académicas específicas pueden estar tan integradas en la naturaleza de una disciplina que las destrezas se conviertan casi en el «contenido» de esa disciplina, por ejemplo, diagnosticar para un médico, defender un punto de vista para un abogado, construir un argumento para un filósofo, etc. Forma parte de lo que define la disciplina. La **tabla 1.2** trata de presentar algunas de las destrezas desarrolladas a través de la discusión en relación con estos dos núcleos del procedimiento y del contenido.

TABLA 1.2 LA CONTRIBUCIÓN DEL DIÁLOGO A LOS NÚCLEOS DE CONTENIDO Y PROCESO DE UNA SESIÓN DE EPG

NÚCLEO DE PROCESO	NÚCLEO DE CONTENIDO
Destrezas personales y profesionales	Destrezas académicas e intelectuales
Destrezas de comunicación	Aprendizaje profundo
<ul style="list-style-type: none">• presentar• escuchar• responder• preguntar	Resolución de problemas
Desarrollo personal	<ul style="list-style-type: none">• diagnosticar• teorizar• evaluar las pruebas• analizar / sintetizar
Práctica reflexiva	Utilizar el lenguaje de la disciplina
Trabajo en grupo	Construir un argumento
Colaboración y aprendizaje de los demás	Defender un punto de vista
	Clarificar y comprender
	Examinar las reglas de la «disciplina»

Es obvio que no se trata de una ciencia exacta y es posible asignar algunas destrezas a ambas áreas si se las considera en diferentes niveles de su desarrollo. Una destreza de procedimiento puede especializarse y centrarse más en el contenido cuando se practica en un nivel más elevado y más complejo, del mismo modo que *hablar* puede convertirse en *debate*, que, a su vez, puede desarrollarse y convertirse en *análisis crítico*.

Algunas cuestiones clave en la EPG

A continuación desarrollaremos algunas cuestiones que a nuestro juicio nos parecen esenciales para el buen funcionamiento de la EPG.

Si los profesores se caracterizan por la transmisión de información a receptores con frecuencia pasivos, en comparación, la EPG hace referencia a una comunicación interpersonal activa y a las ventajas para el aprendizaje que de ello se derivan. (Dennick y Exley, 1998: 6).

El diálogo en la EPG

La EPG permite que los alumnos dialoguen con sus compañeros y profesores provocando o facilitando una reflexión profunda. En relación con los dominios de aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes, la EPG desarrolla una evidente función de ayuda para el alumnado que permite ampliar y profundizar su comprensión, desarrollar destrezas profesionales clave y adquirir una visión más clara de sus actitudes, sesgos y prejuicios.

La EPG también es importante en cuanto los estudiantes están aprendiendo a usar sus destrezas académicas o intelectuales en la disciplina por ellos escogida y a practicar y poner a punto sus destrezas de aplicación, análisis, síntesis y evaluación (Bloom, 1956, 1964).

Constructivismo y aprendizaje activo

Es obvio que los procedimientos de la EPG pueden apoyar un enfoque «constructivo» del aprendizaje. El constructivismo (Phillips, 2000) está presidido por la idea de que cada estudiante construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos, en vez de limitarse a adquirirlos prefabricados y pre-empaquetados. Los conocimientos que construyan dependen de varios factores, como lo que les enseñen formalmente, lo que ellos mismos descubran, lo que comenten con sus compañeros y su tutor y la cultura de su disciplina y de la sociedad en la que aprenden. El proceso de utilizar y articular ideas y conceptos contribuye a la «elaboración» del aprendizaje (Coles, 1991). De modo

semejante, es más probable que el aprendizaje, si está contextualizado en un entorno activo en el que se discutan y cuestionen las ideas, se traduzca en un aprendizaje de nivel «profundo» (Atherton, 2002).

Responsabilidad

La EPG anima a los estudiantes a que se hagan dueños de su propio aprendizaje: no se les da hecho, tienen que responsabilizarse de su preparación y de su comportamiento durante la clase. Gran parte de la enseñanza en pequeños grupos depende de la participación activa de los estudiantes y les exige que expresen sus opiniones y que respondan a las ideas y puntos de vista de los demás. Los procesos de comunicación implicados pueden ser variados y complejos. Es posible que los estudiantes tengan que negociar y debatir, que tengan que explicar sus posturas o hacer preguntas, que den y reciban información sobre las actuaciones, así como que desarrollen sus técnicas de presentación oral. Mediante estos procedimientos, los estudiantes pueden desarrollar actitudes de respeto y de tolerancia con respecto a otros puntos de vista e incluso pueden ayudar a otros a aprender.

Hacia la práctica profesional

La EPG inicia también a los aprendices en la «práctica reflexiva», que lleva al desarrollo de la «práctica profesional», tal como la caracteriza Donald Schön (1987). Para nuestros alumnos, el objetivo de «reflexionar en la acción» consiste en que puedan avanzar más limitándose a aplicar las competencias dominadas previamente de forma mecánica. Los estudiantes que se gradúan deben ser capaces de utilizar sus conocimientos y destrezas profesionales para seleccionar los enfoques adecuados cuando respondan a nuevos problemas y situaciones. En la EPG, los estudiantes pueden recibir apoyo para pasar a la práctica profesional y desarrollar una mayor flexibilidad y receptividad.

Desarrollo de habilidades

Cuando los estudiantes participan en la EPG, tienen ocasión de desarrollar sus destrezas de comunicación y de trabajo en grupo. Con independencia de que las clases sean discursivas o se basen en problemas, los estudiantes tendrán que escuchar, explicar, preguntar, responder y, en algunas clases, presentar su trabajo. En el pasado, el desarrollo de esas destrezas se consideró como un útil subproducto de la dedicación principal a la adquisición de conocimientos y de las destrezas intelectuales a las que nos

referimos antes. Sin embargo, el informe del *National Committee of Inquiry into Higher Education* (Dearing, 1997) recomendó que el desarrollo de las destrezas o habilidades clave (comunicación, aritmética, uso de la tecnología de la información y aprender a aprender) se incluyeran en cada programa de grado. El Informe Dearing era, en parte, una respuesta al punto de vista de muchos empleadores de titulados universitarios que constataban el hecho de que no se estimulaba a los estudiantes para que desarrollaran estas destrezas durante sus estudios. Era corriente afirmar que los nuevos titulados tenían gran cantidad de conocimientos, pero necesitaban aún un periodo de formación intensivo y caro para desenvolverse con eficacia en el centro de trabajo. No obstante, el Informe Dearing insistía en que sus recomendaciones se basaban en la idea de que la adquisición de las destrezas clave era necesaria para la vida y no sólo para encontrar empleo. De hecho, el informe apoya con fuerza la idea de que es necesario dotar a los estudiantes con las capacidades precisas para seguir aprendiendo de forma independiente muy en relación con el aprendizaje de por vida y la actualización y desarrollo profesionales continuados.

Quienes acaban la educación superior necesitarán comprender cómo aprender y cómo orientar su aprendizaje y reconocer que el proceso continúa a lo largo de la vida. (Dearing, 1997: 134).

El informe decía también:

Deben elaborarse unas descripciones claras de los programas, de manera que los estudiantes puedan comparar diferentes ofertas y hacer opciones acertadas acerca de los programas que deseen cursar (Dearing, 1997: 134). (Véanse más detalles en el capítulo 7).

En respuesta directa al Informe Dearing, la *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) estableció 47 grupos de trabajo de materias y les pidió que elaboraran informes que sirvieran de criterio y describieran los niveles para los programas de grado de las 47 áreas de conocimiento. En marzo de 2002, concluyeron los trabajos. En general, los informes normativos no especifican un programa, sino que tratan de indicar las destrezas intelectuales, profesionales y clave que debe poseer un titulado, otorgando a las destrezas clave un lugar destacado en el diseño curricular. Además, la QAA, como un elemento de su procedimiento de revisión de la calidad, exigió a las instituciones que elaboraran unas especificaciones de programa para todas las asignaturas conducentes a una titulación. Las especificaciones de programa deben dar una información clara sobre la asignatura y hacer referencia al informe normativo relevante para la materia a la vez que indicar en qué parte del programa adquirirán los estudiantes los conocimientos y destrezas adecuados.

Cuando los profesores universitarios y los directores de programas comenzaron a revisar sus programas y asignaturas en esta línea, muchos consideraron que el medio docente obvio para el desarrollo de las destrezas clave eran las actividades y formas de trabajo práctico y de proyecto de la EPG. En consecuencia, muchos profesores utilizan en la actualidad la EPG como medio para facilitar información y orientación sobre las destrezas clave y para dar a los estudiantes oportunidad de practicarlas. Cada vez con

mayor frecuencia, se anuncian las destrezas clave como resultados explícitos del aprendizaje de las clases de EPG.

Por tanto, es muy posible que los tutores tengan que planear sus sesiones de pequeño grupo teniendo presente todo esto y considerar cuál será la mejor manera de apoyar las destrezas de comunicación y de trabajo en grupo en sus clases. También es posible que haya que evaluar la EPG. Por ejemplo, pueden calificarse las aportaciones al diálogo en clase, al trabajo en equipo o a las destrezas de presentación (véase más información en el capítulo 11).

Apoyo recíproco entre los estudiantes

Uno de los beneficios reales de la EPG es que se anima encarecidamente a los estudiantes a que aprendan unos de otros así como del tutor. De hecho, en algunas sesiones de EPG, el tutor no está siempre presente. Los estudiantes pueden pedir a sus compañeros que pongan en común sus puntos de vista y les ayuden a comprender las teorías o explicaciones complejas. Esto requiere cierto grado de colaboración y de intercambio libre que no suele darse en otras formas de enseñanza. El papel del tutor cambia y pasa de ser suministrador de información a facilitador y guía. También cambia el papel del estudiante, que pasa de ser sujeto receptor de la enseñanza a sujeto activo del aprendizaje que ayuda a aprender también a sus colegas. Ahora bien, con este incrementado de participación va la responsabilidad y no cabe duda de que algunos estudiantes son capaces de responsabilizarse más que otros. Es posible que el tutor necesite comprobar que la información que se transmite entre los estudiantes es adecuada o correcta (dependiendo del tema y de la disciplina). También puede ser necesario que el tutor subraye la importancia de las observaciones hechas por los estudiantes, pues es fácil que los compañeros no valoren de inmediato la aportación hecha por otro estudiante como la que pudiera hacer el tutor. Por ejemplo, si una clase admite discusiones dirigidas por estudiantes o presentaciones a cargo de los mismos, quizá el tutor tenga que resumir y concluir al final de la clase para asegurarse de que todos oigan los puntos clave.

Si la EPG incluye actividades como la tutoría a cargo de compañeros, los proyectos o tareas gestionados por el grupo y la autosupervisión o la supervisión a cargo de compañeros, a menudo se invitará a los estudiantes participantes a que reflexionen trascendiendo lo que se les haya dado o enseñado. Se ha demostrado (Boud, 1995; Biggs, 1999) que ese aprendizaje metacognitivo conduce a una comprensión más profunda y duradera, de manera que el hecho de que los estudiantes más capaces ayuden a aprender a sus compañeros menos capaces o con menos experiencia produce beneficios reales.

Los beneficios para el aprendizaje de los estudiantes a los que ayudan sus compañeros también pueden ser muy claros. A principios de la década de 1990, se llevó a cabo en la Universidad de Bergen (Noruega) una interesante investigación sobre la mejora de su aprendizaje. Al final de su primer curso, se facilitó a algunos estudiantes una formación

adicional, bien en forma de un programa tutelado de repaso, bien mediante la pertenencia a un grupo de estudio dirigido por un alumno de segundo curso. Al final del curso, se evaluó a ambos grupos mediante un examen escrito de ensayo junto con un tercer grupo de estudiantes que no participaban en la investigación, a los que no se les facilitó ninguna formación adicional. La diferencia entre los dos regímenes de formación fue notable cuando se compararon con el grupo no participante. El programa dirigido por un tutor sólo obtuvo mejoras marginales de rendimiento en el examen final, mientras que, en el grupo de estudio dirigido por un estudiante, no sólo hubo muchos menos alumnos que suspendieron el examen (6,5% de suspensos en comparación con el 23% del grupo no participante), sino que también el número de calificaciones «muy bien» ascendió al 48%, frente al 26% del grupo no participante (Raaheim, 1991).

No está claro por qué se observaron unos resultados tan espectaculares. Quizá los estudiantes tutores fuesen más capaces de ajustar el nivel de ayuda o que los estudiantes aprendices se sintieran más capaces de comunicarse con un compañero que con un tutor y de hacerle preguntas al estudiante que al tutor, pero el hecho da prueba de la eficacia de que los estudiantes se apoyen entre ellos.

También es importante reconocer que la mayoría de los estudiantes disfruta realmente con el aprendizaje en colaboración y las formas de trabajo en grupo. Es habitual descubrir que, cuando se desarrollan los proyectos, otros profesores se quejan de que los estudiantes dedican demasiado tiempo y esfuerzo a sus proyectos de grupo a expensas de otras clases. Ahora bien, si quieren aprender y disfrutar con el proceso, es mucho más probable que satisfagan y superen las expectativas de sus tutores.

Trabajo en grupo y grupo multidisciplinario

Al pedir a los estudiantes que trabajen juntos y colaboren en el aprendizaje, no sólo les pedimos que compartan sus puntos de vista e intercambien ideas. Les pedimos también que aprendan a tener en cuenta las creencias y culturas de los demás. Les invitamos a que enfoquen los temas desde puntos de vista diferentes y que amplíen sus horizontes intelectuales y personales. Esto puede considerarse como un objetivo característico de la EPG, sobre todo cuando se espera que los titulados trabajen en equipos multidisciplinarios en sus empleos futuros. Por ejemplo, en los cursos de medicina y de ingeniería se han hecho considerables esfuerzos para incluir en el currículo la enseñanza a grupos de alumnos de capacidades diferentes y el aprendizaje basado en problemas. En medicina, los pequeños grupos pueden estar formados por estudiantes de medicina, enfermería, fisioterapia, etc. y los problemas abordados pueden considerarse de forma holística, en relación con el tratamiento completo del paciente, en vez de contemplar el rol de cada especialista, aislado de los demás. En ingeniería, puede pedirse a los ingenieros mecánicos que trabajen con los ingenieros eléctricos y con los ingenieros de caminos para realizar proyectos «de la vida real» en pequeños grupos.

No cabe duda de que cada disciplina tiene su propio lenguaje, su propia cultura y su forma de hacer las cosas (Becher, 1989) y, con el fin de aprender a trabajar con eficacia superando las divisiones disciplinarias, los estudiantes necesitan tener oportunidades de trabajar juntos pues, en caso contrario, estarán en inferioridad de condiciones cuando se integren en el futuro en equipos mixtos de trabajo.

Problemas de supervisión y gestión del apoyo

Es difícil que los estudiantes pasen desapercibidos en una sesión de EPG. Por tanto, para el tutor es una buena oportunidad de supervisar el progreso de manera informal y detectar las dificultades antes de que se conviertan en problemas importantes. A muchos tutores se les pide que lleven un sencillo registro de asistencia, pues se sabe desde hace mucho tiempo que quienes no aparecen tienen una probabilidad mucho mayor de suspender el módulo o la asignatura. Las razones por las que los estudiantes no van a clase son tan diversas como los mismos estudiantes y, en la práctica, es mucho más probable que el tutor de EPG tenga más idea que la mayoría, de las razones de la ausencia. A veces, las sesiones tuteladas desempeñan una función orientadora, además de la académica que ya expusimos. En tales circunstancias, el tutor trata de desarrollar una relación fluida con los estudiantes que puedan pasar todo el tiempo en la universidad o *college*. Con frecuencia, el tutor lleva a cabo ciertas funciones administrativas, como comunicar los resultados de los exámenes y facilitar información sobre su actuación a sus tutelados. El tutor también puede intervenir apoyando el uso del portafolios, que es un *dossier* que lleva el estudiante y que utiliza para registrar y dar prueba de su desarrollo académico, personal y profesional. Muchos departamentos utilizan su sistema tutorial para ayudar al estudiante a entender y utilizar su portafolios o carpeta de aprendizaje.

En una sesión de EPG, es posible detectar y responder a las diferencias y necesidades de cada persona. Un alumno puede tener una determinada discapacidad, siendo las más corrientes la dislexia y las dificultades de vista y oído. La *Special Educational Needs and Disability Act (SENDA)*⁴, de 2001, responsabiliza a los profesores y a las universidades de la adopción de medidas positivas y previsoras para no discriminar a los estudiantes con discapacidades. En el contexto de un grupo pequeño, el profesor puede trabajar con sus alumnos y, de forma individual, descubrir con tacto qué «ajustes razonables» puede hacer en su ejercicio docente, en el aprendizaje y en las actividades de evaluación para garantizar la equidad y la inclusividad en el aula.

Los tutores pueden hallarse desempeñando el papel de consejeros o asesores en las sesiones de pequeño grupo. Cuando los estudiantes y el tutor establecen cierto nivel de relación y confianza, no es raro que el tutor de EPG sea la primera puerta a la que llame el estudiante si surge algún problema. El tutor puede ofrecer consejo sobre cuestiones académicas, escuchar los problemas personales y facilitar la derivación a las personas que, dentro de la institución, tengan mayores conocimientos y competencias para brindar

más ayuda. Por tanto, mediante la EPG, pueden desarrollarse las relaciones personales y profesionales, que ofrecen un apoyo continuo a nuestros estudiantes. Es muy probable que gran parte de los contactos cara a cara, claves entre profesores y alumnos, se produzca en las sesiones de EPG y esto es un ingrediente vital para el estudio en la mayoría de las universidades y *colleges*.

EJEMPLOS DE DISTINTAS DISCIPLINAS

Se pidió a diversos profesores que resumieran brevemente sus puntos de vista sobre: «¿Cuáles son los objetivos de la EPG en su disciplina?», y que trataran de recoger lo que se pretende conseguir con la EPG.

Historia

- Hacer un examen en profundidad de un tema.
- Aprender a elaborar un razonamiento académico.
- Aprender que sólo en raras ocasiones puede decirse que algo está «bien o mal», sino que se trata de interpretar las pruebas.

Física

- Ver que hay más de una forma de resolver un problema.
- Facilitar información sobre sus actuaciones y ayuda individual a los estudiantes.
- Estimular a los estudiantes a practicar: tienes que aprender haciendo física.

Medicina

- Necesitamos que los estudiantes piensen por su cuenta y no que digieran el libro de texto.
- Es importante que nuestros estudiantes sepan cómo descubrir las cosas por sí mismos y puedan actualizar sus conocimientos.
- Las destrezas de comunicación también son muy importantes.

Derecho

- Los estudiantes tienen que prepararse para la clase; tienen que haber hecho las lecturas para poder comentarlas con sensatez e inteligencia.
- Los estudiantes deben debatir, comentar y aprender a comunicar sus ideas.
- Los estudiantes también pueden hacer preguntas si no comprenden o quieren más información.

2

Condiciones para el éxito de la EPG

Como comentamos en el capítulo primero, el logro de los objetivos de la Enseñanza en Pequeños Grupos, de la EPG, tiene unos beneficios educativos enormes, por lo que es esencial que se hagan todos los esfuerzos necesarios para garantizar que se cumplan las condiciones adecuadas para lograrlo.

Es obvio que las destrezas del facilitador tienen una importancia fundamental, pero las dejaremos para el capítulo 3, donde las examinaremos con más detalle. Aquí nos centraremos en la descripción de las condiciones prácticas, organizativas e interpersonales que permitan al grupo alcanzar su potencial óptimo. Si se cumplen estas condiciones, tendremos un pequeño grupo eficaz que conseguirá un aprendizaje profundo.

Preparación

En la enseñanza, la preparación lo es todo. Muchos de los problemas que surgen en la EPG pueden prevenirse con una preparación y una previsión adecuadas. Conocer el grupo y conocer su currículo puede parecer obvio, pero el análisis de los informes de retroinformación de los alumnos pone de manifiesto el sorprendente número de profesores que llegan a las sesiones de EPG y preguntan a los estudiantes: «¿Quiénes sois y qué se supone que estamos haciendo?»

Conozca su currículo

Los profesores de educación superior deben tener pleno conocimiento del currículo general que siguen sus alumnos, cuestión que debe resolver una buena coordinación de curso. Con la modularización, los estudiantes pueden tomar diversas rutas dentro de una carrera orientada a la obtención de un título y, por tanto, pueden tener muy diversas experiencias de aprendizaje. Incluso dentro de un módulo o curso, la comunicación entre profesores puede resultar problemática. De ahí que sea importante que el facilitador de la EPG sepa dónde encaja la sesión que celebran en el marco curricular general.

Conozca su grupo

Como comentaremos con mayor detalle más adelante, las relaciones que se desarrollan entre profesores y alumnos y entre los mismos estudiantes tienen una importancia fundamental para el éxito de la EPG. En consecuencia, es esencial que el facilitador de la EPG haga un esfuerzo para descubrir quiénes son sus alumnos, sobre todo en la primera ocasión en la que se encuentren. Por ejemplo, es útil disponer de una lista con los nombres de los alumnos, saber qué asignaturas tienen y en qué curso están. Disponer de esta información de antemano garantiza que podamos hacernos una idea de sus conocimientos y experiencia previos. Es obvio que pueden obtenerse unos conocimientos más detallados una vez que el grupo empieza a funcionar y se desarrolla, pero el hecho de hacer saber a los estudiantes que usted sabe quiénes son desde el primer momento, facilita mucho las relaciones interpersonales y las interacciones posteriores.

Estructure el aprendizaje

Hay que estructurar todos los episodios de aprendizaje para una mayor eficacia e incluso el carácter más abierto de la EPG requiere una buena organización. La secuencia convencional es: *inicio*, donde se establece el contexto del aprendizaje; *desarrollo*, donde se aborda el contenido, y *conclusión*. En la EPG, el contexto incluye las presentaciones, el precalentamiento y el acercamiento entre los participantes, y el establecimiento de las reglas básicas y de los resultados del aprendizaje. Los contenidos abarcan todas las actividades de la EPG y el fin implica llegar a conclusiones y resumir.

Objetivos y conclusiones

En un currículo de educación superior dispuesto de manera constructiva (Biggs, 1999), con una especificación de programa bien definida, todas las experiencias de aprendizaje, como clases magistrales, seminarios, sesiones prácticas, aprendizaje autodirigido y sesiones de enseñanza en pequeños grupos deben constituir un todo coherente e integrado. Deben integrarse en una matriz de resultados de aprendizaje (véase Brown, 2004). Si distintos métodos de enseñanza son más eficaces para conseguir unos resultados específicos del aprendizaje, ¿qué tipo de resultados de aprendizaje son adecuados para la EPG? La EPG es tan flexible que, en principio, puede utilizarse para lograr resultados de aprendizaje en todos los dominios del mismo. Como comentamos en el capítulo 1, los objetivos generales de la EPG son el desarrollo de la comprensión de nivel profundo, las destrezas interpersonales y prácticas y el cambio actitudinal; es obvio que los resultados en estas áreas son más adecuados para la EPG. Aunque puedan adquirirse conocimientos concretos en las sesiones de EPG, éste no debe ser el centro primordial de atención de la sesión. Por otra parte, la aplicación, utilización y elaboración

de conocimientos concretos se adaptan a la perfección a la EPG.

En consecuencia, el facilitador debe tener una idea general de los resultados de aprendizaje adecuados para la sesión de EPG antes de empezar. Éstos pueden estar mejor o peor definidos o pueden ser resultados que se desarrollen con el progreso de la sesión. Además, como veremos, el grupo puede generar los resultados y, en ciertos casos, esto puede constituir el centro de atención de la sesión.

Recursos

Aunque muchas sesiones de EPG pueden desarrollarse a la perfección sin más recursos que los conocimientos y destrezas de los participantes, algunas requieren unos materiales concretos para reforzar la experiencia de aprendizaje, que deben prepararse de antemano. Hay tal variedad de recursos para las sesiones de EPG que los tipos de materiales potencialmente necesarios son innumerables: libros, fichas de trabajo, folletos, sobres, tarjetas, bolígrafos, transparencias de acetato, *Blu Tac*⁵, chinchetas, blocs de hojas sobre caballetes, etcétera.

El recurso de los libros de referencia puede utilizarse para asegurarse que los materiales concretos que se sometan a discusión estén actualizados y sean precisos. En la mayoría de los casos, no tiene mucho sentido permitir que se susciten discusiones si los datos clave no están bien establecidos ni hay acuerdo sobre ellos (en el caso del ABP, puede romperse esta «regla», pues el objetivo de la primera sesión consiste en establecer un conjunto de resultados de aprendizaje: véase el capítulo 5).

Es obvio que, si la sesión de EPG se utiliza para presentar y practicar ciertas destrezas prácticas, hay que poner a disposición de los alumnos los correspondientes equipos.

Establecer las condiciones adecuadas: la jerarquía de Maslow

Los objetivos de la EPG se optimizan si los participantes se encuentran física, racional y emocionalmente cómodos y están espacial y temporalmente organizados de manera adecuada. Un marco de referencia útil para pensar en estas condiciones es la jerarquía de necesidades de Maslow, que, en esencia, se aplica a todas las formas de educación y relaciones humanas, aunque resulta particularmente útil cuando se trata de entender las condiciones necesarias para una EPG eficaz (Maslow, 1968). Véase la [tabla 2.1](#).

TABLA 2.1 LA JERARQUÍA DE NECESIDADES DE MASLOW

JERARQUÍA DE NECESIDADES

CONSECUENCIAS PARA LOS FACILITADORES Y LA EPG

Necesidades de actualización personal	Estimular el crecimiento personal con entusiasmo, apoyo, estímulo, posturas positivas y optimismo.
Necesidades de autoestima: orgullo, logro, maestría	Estimular la autonomía, elogiar el rendimiento, acoger favorablemente las ideas nuevas, tratar a los estudiantes con dignidad. Ser optimista y dar apoyo.
Necesidades sociales: aceptación, amor, lealtad mutua	El facilitador debe tener una actitud acogedora hacia los participantes. Debe estimular a los miembros de los grupos para que interactúen y se unan mediante las adecuadas actividades de preparación y tareas de colaboración.
Necesidades de seguridad y de acogida: a salvo de perjuicios, seguridad, estabilidad, orden y estructura	Trate a los participantes con respeto y honestidad. Garantice que se encuentren en una zona de tranquilidad psicológica, en la que la ansiedad es mínima, respetando la intimidad y la confidencialidad personales. Trate a los estudiantes con justicia, mantenga una información precisa y atégase a las reglas que garanticen la seguridad.
Necesidades físicas y fisiológicas: alimento, abrigo y comodidad	Asegúrese de que las salas sean suficientemente grandes, estén bien ventiladas y con una temperatura controlada. Asegúrese de que los asientos sean cómodos. Los participantes necesitan tener momentos de descanso a intervalos regulares para comer, beber e ir a los servicios.

La implicación de la jerarquía de Maslow es que, en cualquier nivel, las necesidades no pueden afrontarse en medida suficiente si no se han satisfecho las necesidades del nivel inferior.

Condiciones físicas

a) Tamaño del grupo

Si uno de los objetivos de la EPG es conseguir que las personas hablen, es obvio que el número de posibles conversadores influirá en el grado en el que cualquiera de ellos pueda alcanzar ese objetivo. Dos personas pueden mantener un diálogo muy equitativo, pero lo que hablen se limitará a sus propios conocimientos y experiencia. El aumento del número de participantes inyectará mayor diversidad al debate y puede llevar a las personas a considerar diversos puntos de vista alternativos que no se hubiesen tenido en cuenta antes. Ahora bien, si el número de miembros del grupo aumenta por encima de determinado nivel, las aportaciones individuales se minimizarán y algunas personas se inhibirán por razones que luego comentaremos. En consecuencia, debe de haber un tamaño de pequeño grupo que optimice la diversidad de conocimientos, experiencia y

puntos de vista presentes en él y las oportunidades para que los miembros del grupo hagan sus aportaciones de forma oral. Las pruebas indican que este número oscila entre cinco y ocho personas, aunque, con una adecuada facilitación y con un grupo experimentado, puede ampliarse algo más (Jacques, 2000). La EPG puede formar parte de un entorno de enseñanza más amplio, de manera que los grupos grandes pueden dividirse en otros menores, reuniéndose de nuevo durante un taller, por ejemplo.

b) Disposición física del grupo

La disposición física de los participantes también influye en su forma de interactuar y, por tanto, de lograr los objetivos de la sesión de EPG. Puede permitirse a los participantes que entren en el aula y se sienten donde gusten. Sin embargo, salvo que tengan experiencia de EPG, es poco probable que se dispongan adoptando la mejor configuración. Por supuesto, una facilitación adecuada y delicada puede disponer de otra manera a los alumnos después de sentarse, pero es mejor evitarlo organizando de antemano los asientos de la sala.

La forma de disponer los asientos y distribuir a los alumnos en las sesiones de enseñanza es fundamental. En el aula magna o el seminario tradicionales, el profesor se sitúa frente a las filas paralelas de asientos y todos los profesores conocen bien la dinámica estudiantil a la que conduce esta disposición. Los estudiantes tienden a ocupar las filas desde la parte de atrás del aula (¿para evitar la interacción con el profesor o su vigilancia?), de manera que los asientos delanteros quedan ocupados a propósito por los estudiantes más aplicados o, muy a su pesar, por los últimos en llegar. Esta disposición frontal y lineal transmite el mensaje de que la enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso de «transmisión». En principio, en la EPG, el número de filas es mucho más pequeño, pero puede darse en él la misma dinámica. Como uno de los objetivos de la enseñanza en pequeños grupos, es descartar la falta de participación, el facilitador debe tratar de que los estudiantes no se sienten en la parte de atrás del aula para evitar la interacción con el grupo o con el profesor. De ahí que la mejor disposición para impedir que se produzca esta situación consista en formar con los asientos un círculo o semicírculo (Jacques, 2000; Quinn, 2000; Elwyn y cols., 2001). Esto tiene la ventaja añadida de garantizar que todos los participantes se vean y puedan mantener el contacto ocular entre ellos y con el facilitador (si la EPG tiene lugar en un aula más grande con asientos fijos, pueden adoptarse otras disposiciones, p. ej., dos filas de cuatro frente a frente, para lograr el mismo objetivo). Además, es mejor que el facilitador esté presente cuando lleguen los alumnos, de manera que los guíe hacia sus asientos y no se atrevan a cambiar la disposición de los muebles. En grupos mayores, la colocación de los asientos de manera que los estudiantes se sienten en minigrupos puede contribuir al trabajo distribuido.

c) Posición del facilitador

Con una disposición circular o semicircular de los alumnos, ¿dónde debe sentarse el facilitador? En el capítulo 3, hablaremos más de las destrezas y actitudes del facilitador, pero, igual que la configuración del grupo, la posición del facilitador con respecto al grupo transmite importantes mensajes educativos. Si el facilitador se queda de pie frente a los alumnos o adopta una posición sobre todo frontal, la sesión de EPG puede estar dominada por la presencia del facilitador y reducirse al modelo de transmisión. Por otra parte, si el facilitador se sienta con el grupo, incluyéndose en el círculo, levantándose a veces para utilizar un tablero de hojas o la pizarra o, incluso, diciéndole a algún alumno que escriba algo, es más probable que el facilitador genere el tipo de dinámica de grupo que estimula el diálogo y las interacciones interpersonales entre los miembros del grupo. Por tanto, siempre que pueda, intégrese en el círculo.

d) Tamaño del aula

Es obvio que el aula debe ser lo bastante grande para que el pequeño grupo tenga espacio suficiente para los libros, superficies para escribir, tableros de blocs de hojas y utilizar cuantos elementos de equipamiento sean necesarios. Si es posible escoger, las aulas pequeñas son más adecuadas para los grupos pequeños, pero, a veces, es preciso ocupar un aula mayor o, incluso, un anfiteatro, con el fin de celebrar múltiples sesiones simultáneas de EPG. La ventaja de un agrupamiento circular se pone de manifiesto en esas situaciones, pues los miembros del grupo forman una unidad coherente que puede concentrarse en su tarea sin excesivas interferencias exteriores. De este modo, a veces, cientos de estudiantes pueden dividirse en decenas de pequeños grupos que pueden conseguir rápidamente la mayoría de los objetivos de la EPG con una facilitación y organización adecuadas.

Condiciones interpersonales

A diferencia de las clases magistrales, en las que los alumnos son en gran medida sujetos pasivos y se mantiene una reducida interacción entre estudiantes y profesor, la EPG se basa en la conversación, el debate, el diálogo y el razonamiento. Sin embargo, los estudiantes tienen que sentirse cómodos para participar en estas actividades; si las condiciones no les parecen adecuadas, se inhibirán e incluso, pueden adoptar una postura abiertamente hostil. Aquí es donde las destrezas interpersonales del facilitador son más importantes y donde debe trabajar a fondo para establecer el *contexto* adecuado para la sesión de EPG. Las primeras impresiones son importantísimas y, si el facilitador es capaz de empezar la sesión de EPG de manera adecuada, puede evitar muchos de los problemas potenciales de la EPG. Además, si no se hace el esfuerzo suficiente para

garantizar que las condiciones interpersonales sean las correctas, el grupo puede comenzar a funcionar mal desde el primer momento. En esta sección revisaremos las acciones que hay que realizar al principio de la sesión de EPG para crear las condiciones y el contexto adecuados para el aprendizaje profundo. Es obvio que la necesidad de emprender tales acciones depende de la confianza que tengan los miembros del grupo entre sí y con el facilitador. En el caso de un grupo nuevo, son más o menos obligadas, pero los grupos con más experiencia pueden prescindir de algunas de ellas.

a) Precalentamiento, introducciones y «romper el hielo»

Cuando un grupo de personas se reúne por primera vez, según el contexto cultural, hay un período de inseguridad y ansiedad durante el cual los miembros tratan, consciente o inconscientemente, de descubrir quiénes son las personas, quién dirige, quién es amenazador, amable, atractivo, etc. Dependiendo de los niveles de autoconfianza, introversión o extraversión de las personas, éstas pueden hablar abiertamente, hacer preguntas, escuchar y responder a lo que digan las otras o limitarse a observar la conducta y el lenguaje corporal de las demás. Con grupos de estudiantes que se conocen, este proceso puede minimizarse, pero, con grupos nuevos de estudiantes o con grupos multiprofesionales heterogéneos, será un hito importante de sus primeros momentos juntos.

Uno de los objetivos clave de la EPG es estimular a las personas a que hablen entre sí y garantizar que todo el mundo participe. El buen facilitador debe empezar reduciendo la ansiedad y optimizando la autoconfianza del grupo, asegurando así unas buenas relaciones interpersonales en adelante. Por ejemplo, una vez sentados los estudiantes en sus sitios respectivos, puede que sea conveniente decir:

Bienvenidos a la sesión de hoy sobre X, Y y Z. Como somos un grupo nuevo, antes de entrar en materia, creo que estaría bien que dedicáramos unos minutos a presentarnos. Espero que esto les haga sentir menos ansiedad con respecto a lo que vaya a ocurrir.

A algunas personas, esto les provocará aún más ansiedad: en realidad, les está pidiendo que hablen en público ante un grupo de compañeros desconocidos. Por eso es conveniente que el facilitador establezca algunos límites y proporcione un marco de referencia para esta actividad. El hecho de fijar un tiempo límite («unos minutos») para el desarrollo de la actividad pone de manifiesto que no se está pidiendo una biografía detallada. La mayoría de las personas que están en un grupo pequeño no piensa decir su nombre, en qué curso está o de dónde es. Con objeto de que esto resulte menos estresante, se puede pedir a los estudiantes que se presenten unos a otros. La invitación a hablar con otro compañero hace que la actividad sirva de precalentamiento o para romper el hielo (véanse en el capítulo 4 los métodos específicos para hacerlo). Por supuesto, los facilitadores también deben participar en este proceso, quizá sentándose y hablando con un alumno que no tenga compañero o presentándose a una pareja de estudiantes. Es una buena idea invitar a los estudiantes a que se pongan unas etiquetas

con sus nombres, de manera que cada miembro del grupo pueda conocer los nombres de los demás. En adelante, pueden utilizarse diversas actividades más elaboradas de precalentamiento o para romper el hielo, dependiendo de los objetivos del facilitador y de la medida que más convenga a las necesidades del grupo.

El proceso de estimular las presentaciones de los miembros del grupo y, quizá, de participar en una actividad más elaborada para superar las reticencias de los participantes debe reducir los niveles iniciales de ansiedad y hacer que los miembros del grupo se sientan más cómodos con los demás. Pueden quedar aún algunos miembros del grupo que todavía piensen que todo esto es una pérdida de tiempo y que «por qué no empieza ya». Volveremos sobre ello más adelante.

b) Reglas básicas: resultado de habilidades transferibles

Antes de entrar en la materia de la sesión de EPG, conviene establecer algunas reglas básicas con el grupo. Esto tiene especial importancia con un grupo nuevo o con el que vaya a actuar como facilitador durante un período de varias semanas o meses. Las reglas básicas forman un marco actitudinal y racional para todo el trabajo posterior con el grupo. En principio, el facilitador puede imponer al grupo un conjunto de reglas preexistentes, sin embargo, un enfoque más democrático, que le granjeará un mayor respeto del grupo, consiste en pedir a los estudiantes que establezcan ellos mismos un conjunto de reglas básicas. Es probable que esto requiera orientaciones, y al facilitador le resultará muy útil el conocimiento que tenga de las reglas básicas que hayan utilizado antes otros grupos.

Sin embargo, como en todo lo que atañe a la EPG, la misma idea de las reglas básicas hay que abordarla con prudencia. La mejor manera de presentarla es en el contexto de los objetivos y los resultados generales de la EPG. Antes de detallar los objetivos y los resultados previstos para la sesión concreta o si es necesario negociarlos con el grupo, como describimos después, conviene mencionar los resultados de habilidades transferibles que constituyen una característica importante de toda EPG (véase el capítulo 1). La **tabla 1.2** indica lo que son. Conviene llamar la atención del grupo sobre ellas e insistir en que, en paralelo con la consecución de los resultados específicos de cada sesión, los estudiantes lograrán también un conjunto de resultados relativos a la habilidad de comunicación interpersonal que son igualmente importantes. Si los estudiantes comprenden esto, podemos animarles a que piensen qué tipo de reglas básicas que ellos mismos creen pueden cumplir.

He aquí una lista de sugerencias de reglas básicas, de las que pueden escogerse algunas como marco de referencia para la EPG:

- ⇒ En la medida de lo posible, todos los estudiantes deben aportar sus ideas y opiniones al diálogo.
- ⇒ Respetar el punto de vista de otras personas.

- ⇒ No interrumpir a quien esté hablando.
- ⇒ No adueñarse de la conversación; dar oportunidad de hablar a los demás.
- ⇒ Criticar los argumentos de las personas, no su personalidad.
- ⇒ Escuchar lo que dicen otras personas.
- ⇒ No formular preguntas «tontas».
- ⇒ Mantener la confidencialidad de las discusiones del grupo fuera del mismo.
- ⇒ Mantener los objetivos y resultados de la sesión.
- ⇒ Tratar de mantener la atención centrada en las tareas especificadas.
- ⇒ Los miembros deben sentirse responsables de lograr los objetivos del grupo.
- ⇒ Efectuar las tareas de preparación necesarias fuera del grupo.
- ⇒ Los miembros del grupo deben acoger las reglas básicas.

c) Objetivos y resultados

Ya hemos mencionado antes la importancia que tiene una formulación clara de los objetivos y los resultados en el desarrollo e implementación de un currículo dispuesto de forma constructiva. Como señalamos en el capítulo 1, uno de los objetivos clave de la EPG es el «aprendizaje profundo», lo cual supone que los estudiantes sean capaces de aplicar, practicar y elaborar sus conocimientos. La EPG da a los estudiantes oportunidades de analizar las premisas en las que basan sus conocimientos, de hacer preguntas problemáticas y de evaluar críticamente los significados que tratan de construir. Por tanto, la mayoría de los objetivos y resultados que informan la EPG se sitúan en el máximo nivel de los campos cognitivo y actitudinal. Algunas formas de EPG también se ocuparán de la adquisición de destrezas psicomotoras o prácticas (véase el capítulo 7).

A menos que haya que negociar los objetivos y los resultados, como comentaremos, el facilitador debe tener una idea clara de lo que son y cómo se encuadran en la especificación general de la asignatura. Si no se han publicado ya en la documentación de la asignatura, hay que comunicárselos a los estudiantes en el momento adecuado, al principio de la sesión. La aceptación del grupo de estos objetivos y resultados centrará, por tanto, la sesión de EPG.

d) Activación de los aprendizajes previos

De todos modos, los objetivos y los resultados no hay que sacárselos de la manga e imponerlos al grupo. Hay que presentarlos gradualmente a medida que se presenta y revela el contexto de la sesión. Aunque pueda haberse mencionado antes el título general de la sesión y, en consecuencia, los estudiantes ya sepan más o menos a qué área

corresponde, quizá sea conveniente empezar revisando brevemente algunos trabajos anteriores y hacer algunas preguntas sencillas para determinar los conocimientos previos que tengan (en el capítulo 3, nos ocuparemos de las técnicas para hacer preguntas, pero, en pocas palabras, el uso de preguntas bastante cerradas, la comprobación de los conocimientos previos al principio de una sesión, animarán a los estudiantes a tratar de responder. Las preguntas abiertas y más complejas deben reservarse para más tarde). Sobre esta «activación de los aprendizajes previos», puede basarse una presentación más detallada del contenido de la sesión de EPG, destacando la relevancia y la importancia que tiene para los alumnos la oportunidad de hacerse con esta información. Por último, pueden exponerse y explicarse los objetivos y los resultados específicos.

A veces, es conveniente que los estudiantes propongan sus propios resultados de aprendizaje. Se trata de una característica fundamental del ABP (de la que nos ocupamos en el capítulo 5), pero puede darse en formas más convencionales de EPG. En realidad, con frecuencia es conveniente comentar con los estudiantes si hay algunos resultados concretos que quieran conseguir en una sesión de EPG (las reglas básicas pueden especificar incluso que los estudiantes presenten resultados del aprendizaje). En algunos casos, es posible que los resultados de aprendizaje presentados por los alumnos no concuerden con los requisitos generales del currículo, pero, en otros casos, el facilitador puede ver que constituyen una aportación útil y prever su inclusión. A veces, durante la sesión, surgen nuevos resultados de aprendizaje y el facilitador debe estar lo bastante abierto para incorporarlos.

e) Explicaciones de la tarea

Se han hecho las presentaciones, se ha dado una idea general del contexto de la sesión y se ha explicado a los estudiantes los objetivos y los resultados que se pretenden. A continuación, vienen las diversas actividades, que van desde una simple discusión guiada a un taller completo, que contempla las muchas actividades que encontramos en la EPG (véase el capítulo 4). Llegados a este punto, es conveniente destacar la estructura y la organización del resto de la sesión, «señalizando» las diversas actividades que se emprenderán, el tiempo aproximado que llevarán y otros elementos de información relevantes acerca de la sesión. Tras esto, el centro de atención del grupo cambia radicalmente y el facilitador tiene que administrarlo de manera eficaz. Debe hacerse hincapié en que las instrucciones sean claras y sin ambigüedades, de manera que las entienda todo el grupo, pues, con frecuencia, los primeros problemas surgen en este punto. Si se encargan tareas a los miembros de los grupos para que las lleven a cabo individualmente o en grupo, es esencial que sepan con exactitud lo que tienen que hacer, cuánto tiempo deben dedicarles, qué tienen que hacer cuando acaben y qué deben hacer si necesitan ayuda. Es sorprendente constatar cuántas personas no prestan atención cuando se están dando instrucciones y esperan que otros miembros del grupo les digan qué hacer. Dependiendo de la complejidad y diversidad de las tareas y del número de

grupos implicados, quizá sean suficientes unas explicaciones orales claras, aunque, a menudo, ponerlas en un tablero o incluirlas en un folleto evita las confusiones.

El seguimiento: la supervisión del progreso

Cuando el grupo se ha formado y está trabajando, el facilitador no debe perder de vista al grupo, para asegurarse de que trabaja y progresa con el fin de alcanzar sus objetivos y los resultados correspondientes. El facilitador puede participar activamente, por ejemplo, moderando una discusión de pequeño grupo en la que sea un participante más o puede encargar al grupo o grupos unas tareas específicas que realizar y limitarse a observar. En todo caso, tiene que supervisar y registrar el progreso, no perder de vista la dinámica del grupo y tener conciencia clara de la estructura general de la sesión y de la administración del tiempo. El facilitador ha de tener destrezas específicas para abordar estas cuestiones (véase el capítulo 3). A continuación se presentan algunas sugerencias con respecto al mantenimiento de unas condiciones eficaces para el funcionamiento de la EPG.

Ritmo y administración del tiempo

La eficaz administración del tiempo tiene una importancia crucial en la EPG porque su estructura más abierta hace potencialmente más difícil la administración del tiempo. Por ejemplo, los diálogos pueden durar más de lo previsto y es posible que los facilitadores sean reacios a interrumpir la conversación cuando se esté tratando algún punto interesante y relevante o surja alguna pregunta imprevista que necesite respuesta. Sin embargo, el respeto de los límites globales de tiempo y la conciencia de que los diálogos, las preguntas y las actividades tendrán que circunscribirse y ajustarse a ellos no sólo garantiza que la sesión esté bien organizada sino que también asegura el cumplimiento de los objetivos y los resultados previstos de la sesión. Además, la buena administración y la buena organización del tiempo infunden confianza en los participantes, lo que se traduce en una buena dinámica de grupo. Para un estudiante, no hay nada más aburrido que verse envuelto en una sesión de EPG irregular, en la que el tiempo para realizar las tareas sea demasiado largo o demasiado corto, en la que los límites entre diferentes actividades no estén claros y en la que esté mal definida o ni siquiera precisada la cantidad de tiempo dedicada a toda la sesión.

Las preguntas

Aunque en el capítulo 3 nos ocuparemos con más detalle de los distintos tipos de preguntas y de las técnicas de preguntar del facilitador, el uso de las preguntas es esencial para supervisar el progreso del grupo. Como señalé antes, el uso de las preguntas al principio de la sesión fija y activa lo aprendido antes y los tipos que se utilicen pueden tener una influencia significativa en la dinámica del grupo. No obstante, durante la sesión, pueden utilizarse las preguntas para ver si los participantes han terminado ciertas tareas concretas o están discutiendo cuestiones con un nivel adecuado y acercándose a los resultados de aprendizaje previstos. Si el objetivo de la EPG es el aprendizaje profundo, las preguntas que se dirijan a los participantes durante esta fase deben estimular el pensamiento de nivel profundo. Las preguntas centradas en el análisis, la aplicación, la evaluación crítica y la resolución de problemas, por ejemplo, son fundamentales. Por último, al final de la sesión, pueden utilizarse las preguntas para ver si el grupo ha terminado su tarea y ha alcanzado los resultados de aprendizaje previstos.

El registro de los logros y del progreso

En algunos casos, es necesario registrar el progreso y los logros del grupo durante una sesión de EPG. Por ejemplo, durante una actividad de «torbellino de ideas», hay que escribir éstas para su posterior análisis y priorización; durante una discusión, quizá haga falta grabar las opiniones y las preguntas. Al final, es conveniente escribir las conclusiones del grupo. Las anotaciones correspondientes pueden hacerlas los estudiantes en cuadernos o el facilitador en un bloc de pliegos grandes o en transparencias de retroproyector.

Los distintos tipos de grupo y su dinámica

Los miembros del grupo perfecto saben exactamente lo que tienen que hacer y trabajan en colaboración para lograr los objetivos de aprendizaje profundo acordados. El facilitador, que se ha asegurado de que cada miembro haga su presentación y les ha animado, ha de procurar que ellos mismos decidan las reglas básicas y sean conscientes del contexto y de los objetivos de la sesión sintiéndose cómodos con las actividades que van a emprender y que comprenden bien. Los miembros del grupo participan en un diálogo de alto nivel o llevan a cabo unas tareas y actividades que requieren el máximo de sus conocimientos y experiencia. El facilitador no los pierde de vista, supervisa el progreso, hace preguntas adecuadas y administra el tiempo con maestría. Por último, se finaliza la sesión cuando se resumen y alcanzan todos los resultados previstos. En la práctica, es difícil que se dé esta situación ideal, pero todos los buenos facilitadores de la EPG deben aspirar a ella.

Sin embargo, hay muchos tipos diferentes de grupos pequeños e innumerables tipos

de acciones e interacciones en su seno. Las siguientes secciones examinarán cómo pueden aplicarse en distintas circunstancias las ideas expuestas sobre las condiciones necesarias para crear un grupo eficaz, y revisarán también de qué maneras pueden acabar siendo disfuncionales los grupos, indicando algunos métodos para atajar estas situaciones.

Grupo ocasional

En el grupo ocasional, en el que los estudiantes no tienen porqué conocerse entre sí ni conocer al facilitador de antemano y que quizá no vuelva a reunirse de nuevo, la cuestión clave consiste en animar a los participantes y estimularlos para que hablen entre ellos. Por consiguiente, hay que hacer especial hincapié en las medidas de reducción de la ansiedad: presentaciones agradables, actividades para romper el hielo, preguntas para activar los aprendizajes previos que no resulten amenazadoras e instrucciones y objetivos claros y sin ambigüedades. Como es posible que el grupo no vuelva a coincidir en sesiones posteriores, quizá sea conveniente minimizar la cantidad de tiempo dedicado a crear las reglas básicas y recomendar un conjunto de reglas aceptadas por todos por regla general. Tras dedicar algo más de tiempo a las presentaciones y la contextualización, el resto de la sesión puede desarrollarse normalmente.

Grupo «regular»

Con un grupo regular que se reúna, por ejemplo, una vez a la semana durante un trimestre o semestre, pueden obtenerse grandes beneficios. La principal ventaja es que los miembros del grupo llegan a conocerse, lo que lleva al grupo a una mayor interactividad y a una colaboración mejor. Esto permite abordar cuestiones más complejas y más variadas y más actividades que realizar. Tras las presentaciones, el acercamiento inicial y el establecimiento de las reglas básicas en la primera reunión, pueden minimizarse en las sesiones posteriores y, por tanto, es posible dedicar más tiempo a ocuparse del contenido. Las reuniones periódicas suponen que es posible encargar a los participantes que preparen tareas o presentaciones de temas para cada sesión; es un medio ideal para los seminarios dirigidos por los alumnos (como veremos en el capítulo 6). La rotación semanal de determinadas responsabilidades dentro del grupo da también oportunidad a los estudiantes de probar y desarrollar destrezas útiles como dirigir el grupo, anotar y resumir los progresos, moderar los diálogos, hacer presentaciones cortas de temas o mostrar procedimientos prácticos.

El hecho de ver a los miembros del grupo durante un periodo de tiempo extenso permite también al facilitador-observador, la supervisión del crecimiento y desarrollo de sus destrezas interpersonales, la profundidad de su pensamiento, sus virtudes y debilidades en determinadas situaciones y la madurez de sus actitudes. Una prudente

información individual del facilitador sobre las actuaciones del alumno puede reforzar todos estos desarrollos.

Las potenciales desventajas de los pequeños grupos regulares estriban en la antipatía que puede suscitarse entre algunos miembros del grupo, que puede inhibir la colaboración e, incluso, provocar conflictos. No obstante, como veremos más adelante, un buen facilitador estará atento a la aparición de esos problemas y hay que esperar que evite su aparición o minimice sus efectos sobre la dinámica del grupo.

A veces, la pertenencia a un grupo regular cambia a causa de enfermedades u otra clase de ausencias, pudiendo aparecer nuevos miembros del grupo. Es importante que los nuevos miembros se integren por completo en el grupo lo antes posible para mantener la cohesión. Hay que poner especial interés en la eficaz presentación de los nuevos miembros, que les permita «vincularse» con los demás miembros. Una forma útil de que se den a conocer a todos consiste en permitir que formen pareja con todos los demás miembros del grupo, siguiendo una rotación.

Grupo mixto

Un grupo mixto puede estar formado por miembros que se diferencien significativamente entre ellos. Así, en lugar de que todos cursen la misma asignatura de la misma carrera puede haber, por ejemplo, estudiantes de distintas carreras (médicos y enfermeros...) o de cursos diferentes de la misma carrera o, incluso, profesores, estudiantes y administradores. La modularización de la Enseñanza Superior ha llevado a que estudiantes de formación previa y con objetivos de titulación muy diferentes terminen estudiando los mismos módulos, por lo que no es rara la existencia de grupos mixtos. Una vez más, ayudar a que un grupo funcione con eficacia supone hacer hincapié en que los miembros del grupo se presenten adecuadamente, entren en contacto y se contextualicen. Sin embargo, en un grupo mixto, lo más importante es *reconocer abiertamente las diferencias* desde el primer momento e insistir en las ventajas que de ellos se derivan. Por tanto, si los facilitadores son conscientes de las diferencias de formación, conocimiento y experiencia de los miembros del grupo (y, en todo caso, esto hay que descubrirlo durante la fase de presentaciones), pueden aprovechar esta situación para construir sobre ella en las diversas discusiones y tareas que emprenda en grupo. Estimular a los estudiantes a que examinen juntos sus diferentes bases de conocimientos puede llevar a aprendizajes muy útiles, mediante la enseñanza entre compañeros y la comunicación de experiencias. En el capítulo 10, se aborda con más detalle la diversidad en la EPG.

El problema del grupo disfuncional

Los grupos pequeños pueden derivar hacia la disfuncionalidad por diversos motivos, bien a causa de una facilitación y una organización inadecuadas, bien por las acciones de algunos miembros del grupo. En todo caso y dado que es mejor prevenir que curar; la mejor manera de abordar el problema de un grupo disfuncional consiste en que el facilitador no permita que se incline desde el principio a la disfuncionalidad, prestando atención a la preparación, los resultados, el contacto entre los miembros y la supervisión de la dinámica y el progreso del grupo. Comentamos a continuación algunos ejemplos de grupos disfuncionales y algunas ideas acerca de cómo evitarlos.

Organización disfuncional

Los grupos pueden acabar siendo disfuncionales si el facilitador no presta atención a la formación, organización y supervisión del mismo. Los miembros de un grupo que no se hayan «formado» correctamente, a causa de unas presentaciones o contactos iniciales insuficientes pueden sentirse ansiosos y aprensivos. En tal caso, los miembros pueden mostrarse reacios a hablar o a participar en actividades; además, pueden sentir cierta hostilidad hacia un facilitador que los ha puesto en una situación incómoda. También puede causar problemas al encargar al grupo unas tareas mal definidas, inadecuadas, irrelevantes o irrealizables. Las actividades deben ser adecuadas al nivel del grupo, deben estar explicadas con claridad y deben poder realizarse durante la sesión. El facilitador debe comprobar de antemano que las actividades no sean demasiado complejas para que se puedan terminar en el tiempo del que se disponga y que tampoco sean demasiado triviales de manera que, después de acabarlas, no dejen un periodo de tiempo libre excesivo y no planificado. Las destrezas del facilitador son el elemento más importante para la creación de un grupo eficaz (en el capítulo 3, examinaremos con mayor detenimiento esas destrezas). De todos modos, aún con una buena facilitación, pueden seguir surgiendo problemas dentro de los grupos, como mostraremos en los epígrafes siguientes.

Cómo abordar un conflicto en el grupo

En muchos sentidos, el conflicto es una característica esencial de muchas sesiones de EPG, aunque distintas personas tendrán perspectivas diferentes acerca de lo que pueda significar el conflicto en este contexto. En gran parte, la EPG consiste en animar a las personas para que expongan a las demás sus puntos de vista y opiniones y participen en debates y discusiones. Inevitablemente, esto lleva a algunos miembros del grupo a cuestionar las premisas y creencias de otros, lo que puede constituir una experiencia dolorosa que conduzca al conflicto abierto e, incluso, a una hostilidad manifiesta. Sin embargo, a menudo, éste es el nivel de debate necesario, dado que uno de los objetivos de la EPG debe ser estimular a los participantes para que no se queden en la superficie y

examinen las razones por las que creen lo que creen. La expresión utilizada para describir el estado en el que una persona se enfrenta a una percepción, idea o hecho que no concuerda con su marco cognitivo de referencia es «disonancia cognitiva» (Festinger, 1957). Puede resultar doloroso y provocar ansiedad, pero, al mismo tiempo, es una de las experiencias de aprendizaje más poderosas que existen, capacitando al estudiante, una vez resuelto el conflicto, para construir una comprensión aún más profunda (Kolb, 1984). Si el facilitador deja muy claro durante la fase introductoria que pueden surgir desacuerdos y conflictos, aunque los participantes tienen que contar con ellos porque les llevarán a una comprensión más profunda, puede llegarse a una conclusión positiva. La insistencia en las reglas básicas, que recuerde a los participantes que hay que atacar los argumentos de las personas, no a sus personalidades, puede contribuir aún más a evitar las hostilidades.

El facilitador tiene que supervisar hasta qué punto se ha suscitado un conflicto; en este sentido, cada facilitador tendrá un umbral diferente con respecto a esta cuestión. El facilitador tiene que ser consciente de cómo se haya causado el conflicto: ¿por una diferencia de percepción, opinión, hecho o creencia? ¿es grave o trivial? ¿la presentación de información puede ayudar a resolverlo? ¿el facilitador puede reformular el problema conflictivo para que los participantes puedan ver cómo lo han provocado, por ejemplo, unas premisas de las que no eran conscientes? ¿se debe a tipos de personalidad o estilos de aprendizaje diferentes? Al supervisar con delicadeza los debates en la EPG, los facilitadores deben ser capaces de impedir que la discusión y el debate normales se conviertan en hostilidad abierta y en una ruptura del aprendizaje en colaboración.

El trato con los miembros dominantes del grupo

Una de las cuestiones más corrientes que plantean los facilitadores principiantes es: «¿Cómo puedo tratar con un miembro del grupo que domina el diálogo e impide que otros participen plenamente?» Como mencionamos antes, en primer lugar, el mejor enfoque consiste en tratar de evitar esta situación con presentaciones adecuadas, unos primeros contactos agradables y la aceptación de unas reglas básicas. No obstante, a pesar de los mejores esfuerzos del facilitador, seguirán apareciendo y hay que adoptar algunas estrategias para hacerles frente. Puede ser útil recordar al grupo las reglas básicas sobre la participación, más un comentario diplomático: «John, has hecho muchas observaciones interesantes; ¿hay alguien más que quiera hacer alguna observación?», o: «John, muchas gracias por tus aportaciones, pero creo que es conveniente que todo el mundo diga algo, así que, por favor, espera un momento y veamos lo que Jane piensa sobre el particular». La utilización de los nombres puede resultar muy útil en esta situación, porque podemos pedir a personas concretas que se unan al debate. Otra estrategia consiste en ir pidiendo por turno a cada participante que haga alguna aportación. La división del grupo en otras agrupaciones menores o en parejas para que todas las personas puedan hablar entre ellas también impide la dominación de un solo

individuo y permite que los demás tengan oportunidad de intervenir. Dependiendo de las circunstancias, una palabra al oído en el momento adecuado de una actividad de grupo puede ser suficiente. Si ha identificado a más de un miembro dominante, trate de incluirlos en el mismo subgrupo: ¡al menos uno de ellos tendrá que aprender a guardar silencio!

Si la conducta dominante sigue presente y amenaza trastornar los objetivos del grupo, hay que echar mano de unos métodos más fuertes. El facilitador debe tratar de convencer al grupo para que acuerde que las intervenciones de la persona en cuestión son excesivas y que debe guardar silencio durante algún tiempo. Este uso de la presión de los compañeros es, a menudo, más eficaz que todas las peticiones del facilitador. Por lo demás, el facilitador tiene la responsabilidad del «máximo bien para el máximo número» y puede verse obligado a pedir al participante problemático que abandone el grupo. No obstante, a continuación hay que disponer las cosas de manera que sea posible hablar con el estudiante «molesto» para explicarle la importancia que tiene la colaboración en el grupo y el cumplimiento de las reglas básicas para alcanzar los resultados previstos.

El trato con los miembros pasivos del grupo

Otro problema corriente con el que se encuentran los facilitadores es el grupo muy silencioso cuyos miembros se muestran reacios a participar. En este caso, lo más importante es animar al grupo y fomentar el contacto entre sus miembros para lograr que se sientan cómodos unos con otros. No obstante, la causa del problema puede ser también un objetivo trivial o extraordinariamente complejo, por lo que es importante asegurarse de que la actividad que esté llevando a cabo el grupo sea relevante e importante, y que el grupo sea consciente de ello.

El trato con una persona que no participa

Es posible que al facilitador le lleve cierto tiempo descubrir a la persona que no participa, pero debe estar alerta para encontrarla lo antes posible. Dado que uno de los objetivos de la EPG es el desarrollo de las destrezas de comunicación interpersonal, la falta de participación no es aceptable y hay que dejarlo muy claro a los participantes al exponer las reglas básicas. Al principio de una sesión y en cualquier momento de la misma, el simple hecho de que los miembros del grupo tengan que hablar por parejas sobre una cuestión puede actuar como catalizador para un posterior diálogo abierto. Sin embargo, una persona que no participe puede ser muy tímida, estar muy ansiosa o sentirse mal. Al facilitador le corresponde diagnosticar la situación manteniendo al mismo tiempo, activo al grupo. Para integrar a esa persona en el diálogo, puede que sea suficiente llamar a la persona por su nombre: «James, ¿qué opinas de esto?», haciéndole a continuación algunas otras preguntas de aclaración.

El trato con los miembros del grupo que se muestren escépticos

Para algunos participantes, sobre todo los que sienten una fuerte predilección por el aprendizaje pasivo, la EPG es un problema. Consideran que la EPG, con su insistencia en la libre manifestación de las emociones en las relaciones interpersonales y su orientación al diálogo, es una pérdida de tiempo. Les domina la idea del contenido y del aprendizaje superficial y quieren que les digan las respuestas. No comprenden la importancia del *proceso* en el aprendizaje, de las destrezas interpersonales y de trabajo en equipo que se desarrollan al hablar, colaborar y hacer preguntas, y de la posibilidad de un aprendizaje profundo.

Atajar esta cuestión, que puede causar trastornos en las sesiones de EPG, es, en realidad, un problema de orientar a los estudiantes hacia la metacognición y el desarrollo de formas de aprendizaje adecuadas; puede formar parte de un programa de inducción para estudiantes nuevos. Por otra parte, los facilitadores deben enfatizar la importancia de la participación en el proceso durante la fase de introducción de las sesiones de EPG. El hecho de recompensar con una retroinformación positiva las intervenciones de los participantes «escépticos» y, en concreto, tratar de enfatizar la importancia de sus conocimientos ante el resto del grupo puede ayudar también a eliminar los obstáculos que estos estudiantes perciban al afrontar los episodios de EPG.



Lecturas recomendadas

- ELWYN, G., GREENHALGH, T. and MACFARLANE, F. (2001) *Groups: A Guide to Small Group Work in Healthcare, Management, Education and Research*. London: Radcliffe Medical Press.
- JACQUES, D. (2000) *Learning in Groups: A Handbook for Improving Group Work*, 3rd edn. London: Kogan Page.
- WESTBERG, J. and JASON, H. (1996) *Fostering Learning in Small Groups: A Practical Guide*. New York: Springer.

Técnicas de facilitación

Actitudes ante la enseñanza y el aprendizaje

En este capítulo, examinaremos el papel crucial que desempeñan los facilitadores en la EPG, sobre todo las actitudes que han de tener con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y la adquisición de algunas destrezas interpersonales que faciliten la formación de preguntas necesarias para dirigir pequeños grupos eficaces.

Si uno de los objetivos fundamentales de la EPG es estimular a los participantes para que hablen, debatan, pregunten y participen en actividades de aprendizaje profundo, los facilitadores deben adoptar un punto de vista determinado con respecto a su propia actitud ante la enseñanza y el aprendizaje que estimule estos procesos. Por ejemplo, la idea convencional que tenemos del profesor lo presenta como una persona que transmite información, que hace presentaciones e imparte clases magistrales a la vez que controla y organiza a los alumnos, en gran medida pasivos.

Sin embargo, los modernos marcos de referencia de la educación han abandonado este enfoque «centrado en el docente» para abrazar un modelo más «centrado en el alumno», en el que las necesidades de éste y sus conocimientos y destrezas previos se estructuran de un modo activo, cooperativo y democrático. En este marco de referencia, el profesor se convierte en facilitador del aprendizaje, reconociendo la autonomía de los individuos y la responsabilidad que tienen con respecto a su crecimiento y desarrollo personal. Ésta es la actitud que debe tener el facilitador adecuado de la EPG.

Para algunos profesores, el abandono de su papel «transmisor» y la adopción de un enfoque más centrado en el alumno puede resultarles muy difícil dado que puede suponer dejar de facilitar información, de comunicar datos a los estudiantes, de estar en el centro del saber y prescindir, por tanto, del poder personal que lo acompaña. «Rechazar la enseñanza didáctica es rechazar la enseñanza como tal (Chris Woodhead)».

Para otros profesores, es una liberación y el reconocimiento de algo que siempre han sabido: los estudiantes aprenden mejor cuando controlan y son responsables de su propio aprendizaje. «Cuando empecé a confiar en los estudiantes... pasé de ser profesor... a ser facilitador del aprendizaje (Carl Rogers, 1983: 26)».

Como hay muchos tipos diferentes de EPG, que van desde los seminarios dirigidos por los propios estudiantes hasta diálogos libres en el aprendizaje basado en problemas, los facilitadores pueden adoptar diversas posturas con respecto a la naturaleza del

aprendizaje que tenga lugar y su función para contribuir a su realización. Hay un espectro de intervenciones, desde el control total en un extremo hasta el enfoque de no intervención en el otro. Para una facilitación satisfactoria en la EPG, los facilitadores deben ser capaces de situarse ellos mismos en el punto adecuado de este espectro, compatible con los integrantes del grupo y los objetivos generales de la sesión. Además, deben ser lo bastante flexibles para moverse dentro del espectro, dependiendo de la evolución de los objetivos y de la dinámica de los grupos concretos.

Modelos de enseñanza, aprendizaje y facilitación

Hay una serie de marcos educativos que pueden utilizarse para ayudar a los facilitadores a desarrollar unas actitudes adecuadas con respecto a su papel. Estos marcos también se aplican a la educación en su conjunto, las relaciones humanas, la orientación personal, la evaluación y una amplia variedad de situaciones interpersonales, pero son particularmente adecuadas para la EPG. Hay dos tipos relevantes. En primer lugar, las *teorías de la autoactualización y del alumno como centro*, que, en esencia, están relacionadas con la naturaleza de los estudiantes y la empatía y el respeto que los facilitadores deben demostrar hacia ellos. En segundo lugar, las *teorías de la dinámica de grupo*, que ayudan a los facilitadores a abordar las acciones globales del grupo y las interacciones interpersonales entre sus miembros.

Enfoque epistemológico

Una cuestión fundamental de la rama de la filosofía que conocemos como epistemología se refiere a la categoría del conocimiento humano. ¿Cómo adquirimos el conocimiento «verdadero»? ¿Hemos nacido con un conocimiento y una «naturaleza humana» innatos, o cada uno de nosotros ha venido al mundo como una tablilla en blanco o *tabula rasa* sobre la que escribe la experiencia? ¿Hasta qué punto nuestra mente es flexible y plástica? ¿Qué es más importante con respecto a lo que lleguemos a ser, la naturaleza o la crianza? Pinker (2002), que cuestiona el enfoque de la «tablilla en blanco» y defiende la primacía de una naturaleza humana compleja, revisó este debate. Desde una perspectiva educativa, las respuestas que damos a estas cuestiones tienen profundos efectos sobre nuestra forma de estructurar las instituciones educativas y, más importante aún, sobre nuestra forma de interactuar, como profesores y facilitadores, con nuestros alumnos. Por ejemplo, si creemos que los alumnos son tablillas en blanco, quizá pensemos que podemos moldearlos y manipularlos como nos plazca e implantar cualquier conocimiento como los parezca que convenga. En este sentido resulta ilustrativa la siguiente máxima jesuítica:

«Dadme a un niño durante los siete primeros años y yo os mostraré al hombre».

Por otra parte, si los alumnos tienen una «naturaleza» y si la cognición tiene elementos funcionales que han evolucionado durante millones de años, los facilitadores tienen que ser conscientes del carácter de la naturaleza humana y trabajar con él para conseguir la máxima eficacia.

Autorrealización

Abraham Maslow (1954) decía que un importante factor motivador de la conducta humana es «la necesidad de llegar a ser tanto como uno pueda llegar a ser», es decir, *autorrealizarse*. Como señalamos antes, cada persona tiene una jerarquía de necesidades que deben satisfacerse y van desde las fisiológicas básicas hasta el amor, la estima y, por último, la misma autorrealización. Para los facilitadores, esto debe llevar a la consciencia básica de que la comodidad física y la reducción de la ansiedad conducen a una eficaz EPG (véase la **tabla 2.1**).

Carl Rogers, que también respaldaba el concepto de la autorrealización, desarrolló sus ideas terapéuticas de orientación individual para abordar el tipo óptimo de relaciones humanas que llevara a la eficacia educativa. Su libro *Freedom to Learn for the 80s* (1983), tuvo una profunda influencia en la práctica educativa de adultos.

Los principios clave de Rogers son que los individuos tienen una tendencia autorrealizadora hacia el cumplimiento de su propio potencial, tienen un autoconcepto único, necesitan tener una opinión positiva de sí mismos y que se confíe en su autorrealización. Las implicaciones para los profesores y facilitadores son que los estudiantes necesitan que se respete su individualidad y requieren que las personas con las que interactúan demuestren una actitud positiva y confiada, autenticidad personal y empatía. Por tanto, Rogers enfatizaba que la enseñanza y la facilitación son, sobre todo, *relaciones humanas*.

Otras consecuencias son que los facilitadores deben engendrar un clima de confianza en el que la curiosidad y el deseo intrínseco de aprender puedan alimentarse y reforzarse. Debe permitirse a los estudiantes que participen en las decisiones relativas a su aprendizaje. Los facilitadores deben ayudar a los estudiantes a reforzar su confianza en sí mismos y construir su autoestima, y animarlos para que se responsabilicen de su aprendizaje, de manera que se conviertan en aprendices de por vida. Todas estas ideas pueden considerarse como atributos y actitudes importantes que necesitan los facilitadores para poder dirigir con éxito grupos pequeños.

Aprendizaje centrado en el alumno

Este importante concepto educativo, que subyace a gran parte de la práctica educativa

moderna, puede remontarse a una serie de pensadores de los siglos XVIII y XIX, como Rousseau (1762) y Froebel (1886). No obstante, quien lo articuló del modo más claro fue John Dewey (1916), que decía que el proceso educativo debe empezar por los intereses del alumno y basarse en ellos; e implicar tanto el pensamiento como la actividad. De este modo el maestro tiene que ser guía y compañero de trabajo, en vez de alguien que prescribe unas tareas rígidas para aprender. Por tanto, el objetivo de la educación debe ser el crecimiento del individuo. De nuevo, estas ideas concuerdan claramente con el concepto de autorrealización que describimos antes y puede considerarse que conduce a las formas particulares de facilitación de la EPG.

El hecho de que el aprendizaje se centre en el estudiante se basa también en las ideas de la psicología moderna que enfatizan la importancia del propio marco cognitivo del aprendiz como plataforma para construir nuevos conocimientos e ideas. La famosa cita de Ausubel: «El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüen esto y enséñese consecuentemente» (Ausubel, 1968), puede considerarse el principio subyacente de la visión constructivista del aprendizaje. La exhortación habitual, dirigida a los maestros en formación, de que deben «partir de donde estén los niños» es una forma fácil de recordar esta importante idea.

Aprendizaje adulto

Las ideas y las prácticas educativas están dominadas a menudo por las necesidades de los niños, y «pedagogía» (del griego *paidagogia*, «guía del niño») es el término genérico que se usa con frecuencia para referirse a la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, podemos decir que la mayor parte de la enseñanza en la educación superior está orientada a los adultos jóvenes de ahí que Knowles (1990) ha acuñado el término «andragogía» (literalmente: «guía del hombre») para aludir a este tipo de enseñanza y de aprendizaje. Los adultos aprenden de formas diferentes de las de los niños, sus necesidades y motivaciones son diferentes y enfocan las situaciones de aprendizaje con unas expectativas más maduras. Inevitablemente, los adultos piensan en las cosas de distinta forma que los niños. Es importante el hecho de que tengan más experiencias vitales en las que basarse en el diálogo o al tomar decisiones o llegar a conclusiones. Los facilitadores tienen que ser conscientes de que están tratando con adultos independientes y no con niños dependientes.

La naturaleza de los grupos

Tras habernos ocupado de algunos aspectos de la naturaleza de los individuos que son relevantes para las actitudes de los facilitadores de EPG, consideraremos a continuación la naturaleza de los grupos y las actitudes que los facilitadores puedan tener hacia ellos.

Kurt Lewin es uno de los autores más importantes que ha abordado este problema; su categorización de la conducta del facilitador con respecto a los grupos en el continuo entre «colaborador» y «autoritario» dio lugar a las tres amplias clases de «democrático», «autocrático» y «*laissez-faire*» (Lewin, 1952). Básicamente, el facilitador autoritario controla todos los objetivos y actividades del grupo e interviene para garantizar su cumplimiento. El facilitador *laissez-faire*, en el otro extremo, permite que el grupo decida cuáles son los objetivos y qué actividades hay que hacer, y su intervención en la sesión es mínima. Entre estos dos extremos está el facilitador democrático, que colabora con el grupo, ayuda a sus miembros a ponerse de acuerdo sobre un conjunto de objetivos y actividades y sólo interviene para mantener orientada la dinámica del grupo en una dirección positiva. Basándose en la investigación de los métodos de liderazgo, Lewin descubrió que la EPG funcionaba mejor cuando se desarrollaba de forma democrática.

Sin embargo, es importante que los facilitadores se den cuenta de que pueden adoptar cualquiera de estos roles en distintas situaciones e, incluso, durante la misma sesión.

John Heron ha hecho una importante aportación a los marcos de referencia utilizados para comprender la estructura y la dinámica de la EPG con sus seis dimensiones del modelo de facilitación (Heron, 1989). Según él, los facilitadores tienen que ser conscientes de las siguientes cuestiones o dimensiones básicas, que pueden influir en el proceso de aprendizaje: planificación, sentido, confrontación, sentimiento, estructuración y valoración. Se consideran procesos independientes que oscilan constantemente a través de cada sesión de EPG. Cada dimensión tiene una cuestión central y un plan «político», acerca de «quién decide».

- ⇒ Para la dimensión de *planificación*, la cuestión clave es: ¿cuáles son los objetivos del grupo y cómo logrará esos objetivos?
- ⇒ La dimensión del *sentido* se refiere a cómo hay que dar sentido a las experiencias y acciones del grupo y cómo ha de hallarse en las mismas. Está relacionado fundamentalmente con la forma actual de comprender lo que sucede y con el modo de dar sentido el grupo a sus experiencias.
- ⇒ La dimensión de *confrontación* tiene relación con el modo que tiene el facilitador de abordar las resistencias, la elusión de la tarea y la forma de elevar la consciencia del grupo.
- ⇒ La dimensión del *sentimiento* se refiere a cómo deben abordarse los sentimientos del grupo.
- ⇒ La dimensión de *estructuración* gira en torno a los tipos de diálogos y actividades que el facilitador haya promovido y el modo de estructurar las experiencias de aprendizaje del grupo.
- ⇒ La dimensión de *valoración* está relacionada con las posibles formas de reconocer y apoyar la autonomía y las necesidades de la persona.

Hay una cuestión clave para los facilitadores que está relacionada con quién decide

sobre cada una de estas dimensiones, el facilitador, el grupo o una combinación de ambos. La respuesta a esta pregunta conduce a tres modalidades de facilitación para cada dimensión que recuerdan a Kurt Lewin:

- ✓ *Jerárquica*: control completo del facilitador.
- ✓ *Cooperativa*: poder compartido con el grupo.
- ✓ *Autónoma*: decide el grupo.

Esto produce una matriz de quince dimensiones y modalidades del facilitador por las que pasa el facilitador eficaz durante una sesión de EPG, como muestra la **tabla 3.1**.

Heron concluye diciendo que la actitud más eficaz del facilitador es la que valora la autonomía, la cooperación y la jerarquía, en ese orden, pues así se reconoce la autonomía personal de los miembros del grupo para autorrealizarse en colaboración con los demás y el facilitador se responsabiliza de la consecución de los objetivos del grupo.

TABLA 3.1 DIMENSIONES Y MODALIDADES DEL FACILITADOR					
	PLANIFICACIÓN	SENTIDO	SENTIMIENTO	ESTRUCTURACIÓN	VALORACIÓN
Jerarquía					
Cooperación					
Autonomía					

Habilidades de comunicación

Las capacidades de escuchar, responder, explicar y preguntar eficazmente forman parte de un conjunto de destrezas claves de comunicación que deben poseer todos los facilitadores de EPG. Las preguntas tienen tal importancia que nos ocuparemos de ellas con más detalle en la sección siguiente.

Escucha activa

Escuchar es algo más que disponer de un sistema auditivo funcional que recoja el habla. Del mismo modo que la observación deliberada y concentrada puede aumentar la visión, unos procesos activos que aseguren la recepción de todos los mensajes y que el hablante sepa que se ha recibido su mensaje pueden elevar a niveles superiores la simple audición.

Hay un conjunto de técnicas que deben conocer los facilitadores de EPG. Por

ejemplo, mantener el contacto visual con el hablante y reconocer lo que dice mediante el lenguaje corporal adecuado, como los gestos de asentimiento y el acuerdo verbal. Todo esto es esencial para la escucha activa. No es de recibo hacer una pregunta y dejar que la atención divague dando la sensación de falta de interés cuando alguien responda. Otra forma de indicar el facilitador que ha estado escuchando activamente consiste en resumir o parafrasear lo que se acabe de decir: «O sea, lo que estás diciendo es que...»

Responder y explicar

Estas dos destrezas de comunicación pueden abordarse juntas, pues se solapan. Los facilitadores que responden a los comentarios, preguntas y sugerencias de los estudiantes deben demostrar siempre respeto, comprensión y empatía. Si hace falta una explicación, ésta debe emplear un lenguaje y unos conceptos que el estudiante pueda comprender. Si es preciso, pueden hacerse preguntas para aclarar las ideas del alumno y dar a continuación una explicación en un nivel apropiado, utilizando ejemplos y analogías, si es preciso. Pueden hacerse otras preguntas para asegurarse de que el estudiante ha comprendido todo.

Las preguntas

*Conservo seis honrados sirvientes (Me enseñaron todo lo que sé);
Sus nombres son: Qué, Por Qué, Cuándo, Cómo, Dónde y Quién.*
Rudyard Kipling, 1912: 43

*Las preguntas que haga el maestro pueden ser la clave de la diferencia
entre un erial anticuado y un entorno de aprendizaje apasionante.*
Carin y Sund, 1971: 23

Si el aprendizaje activo es el sello del pensamiento educativo en el plano de la enseñanza superior, el uso de las preguntas y de las destrezas de formulación de preguntas constituye la técnica más sencilla del aprendizaje activo. Cuando los alumnos oyen una pregunta, tienen que pensar; si la responden o no es otra cuestión.

La función de las preguntas en la EPG

Las preguntas y los métodos para su formulación cumplen diversas funciones en la EPG e intervienen en los siguientes procesos: suscitar el interés; activar lo aprendido con anterioridad; diagnosticar los puntos fuertes y débiles; comprobar el progreso y la comprensión; evaluar el rendimiento; controlar la dinámica del grupo estimulando la

participación y el diálogo; estimular el pensamiento de nivel profundo y el aprendizaje activo; y repasar y resumir.

Veamos cada una de ellas.

a) Suscitar el interés

Las preguntas al principio de una sesión de EPG pueden suscitar el interés y la motivación. Las grandes cuestiones, como: «¿sabéis qué proporción del presupuesto del Servicio Nacional de Salud del Reino Unido se gasta en el tratamiento de la diabetes y sus complicaciones?», pueden actuar como desencadenantes que generen un diálogo completo. Tras un tiempo para reflexionar y unas pocas respuestas, la asombrosa respuesta correcta (el 15%) puede actuar como un estímulo extremadamente poderoso para la relevancia e importancia de lo que siga. Cada disciplina ha de disponer de sus propias preguntas «desencadenantes».

b) Activar lo aprendido con anterioridad

La adopción de un enfoque de la enseñanza constructivista y centrado en el alumno implica que se utilicen las preguntas al comienzo de una sesión de EPG para evaluar los conocimientos y actitudes previos y para activar y reconocer lo aprendido antes. Esas preguntas deben ser obligatorias al principio de todas las sesiones de enseñanza, pero tienen una importancia especial en la EPG, cuyo objetivo consiste en estimular a los estudiantes para que hablen y dialoguen.

c) Diagnosticar los puntos fuertes y débiles; comprobar el progreso y la comprensión, y evaluar el rendimiento

Las respuestas obtenidas de los alumnos después de activar lo aprendido antes y evaluar los conocimientos previos pueden utilizarse para diagnosticar los puntos fuertes y débiles del grupo con respecto a los contenidos que haya que abordar. Si se detecta alguna laguna, el facilitador tendrá que repasar y resumir brevemente los puntos claves que considere esenciales para la siguiente discusión o actividad. Si, por el contrario, parece que el grupo domina el tema, puede elevarse adecuadamente el nivel cognitivo del trabajo que haya que realizar. Es obvio que las preguntas que se hagan durante la sesión pueden utilizarse para diagnosticar cómo se está desarrollando el grupo y para comprobar su comprensión. Por último, las preguntas que se hagan hacia el final de la sesión pueden utilizarse para evaluar hasta qué punto el grupo ha alcanzado sus objetivos de aprendizaje.

d) Controlar la dinámica del grupo estimulando la participación y el diálogo

No obstante, una de las técnicas de preguntas más importantes en la EPG se orienta a controlar la dinámica del grupo, estimulando la participación y el diálogo. El objetivo inicial de la EPG consiste en estimular a los miembros del grupo a que hablen y, si esto no se logra, no se alcanzará ninguno de los demás objetivos. Sin embargo, a menudo, las preguntas pueden intimidar a los participantes, provocando la inhibición de la participación, por lo que es preciso prestar una atención cuidadosa a los tipos de preguntas que se hagan y la forma de plantearlas. Por eso es importante que el facilitador tenga presentes los diversos tipos de preguntas y sepa cuándo resulta más o menos adecuado su uso.

Para activar lo aprendido antes, las preguntas sencillas, cerradas, de recuerdo de conocimientos son ideales y en principio, cuanto más sencillas, mejor. Una vez hechas las presentaciones y roto el hielo, es fácil que la formulación de preguntas cuyas respuestas deban conocer los estudiantes estimule las respuestas e, incluso, la participación posterior. Es más probable que los estudiantes respondan cuando introduzca poco a poco unas preguntas más exigentes, desde el punto de vista cognitivo, mientras que si las hubiese formulado antes, quizá no hubiesen obtenido respuesta.

e) Estimular el pensamiento de nivel profundo y el aprendizaje activo

El facilitador debe ser consciente de los diversos niveles cognitivos de las preguntas y utilizarlas de manera adecuada para estimular una reflexión profunda. Las preguntas dirigidas a los niveles más elevados, como el análisis y la evaluación crítica, deben ser el objetivo.

f) Repasar y resumir

Aunque el facilitador siempre pueda progresar y resumir los objetivos clave de aprendizaje, una técnica útil consiste en preguntar a los miembros del grupo qué creen que han conseguido. Pasar alrededor del grupo preguntando a los miembros que creen que han aprendido o logrado es un buen punto final activo y participativo a las actividades del grupo.

Categorías de preguntas

Las preguntas y las técnicas de formulación de preguntas pueden categorizarse de diversas maneras: preguntas *cerradas* (o convergentes), preguntas *abiertas* (o divergentes), preguntas *dirigidas* a distintos niveles de la jerarquía del aprendizaje, y

preguntas *de sondeo*.

A continuación, examinamos estas categorías.

Preguntas cerradas

Las preguntas cerradas se conocen también como preguntas convergentes, pues la pregunta en cuestión está relacionada con un elemento de información concreta y se dirige hacia la respuesta específica o converge sobre ella. Pueden hacerse preguntas cerradas a los alumnos para que nombren o identifiquen un objeto o concepto, definan o enuncien la definición de un principio o regla o comparen o contrasten dos o más procesos o sistemas. La respuesta a estas preguntas sólo puede ser correcta o errónea y, de hecho, muchas preguntas cerradas sólo exigen que los alumnos digan «sí» o «no». Las preguntas cerradas se encuentran en los niveles más bajos de la jerarquía cognitiva y sólo implican el recuerdo y la comprensión. El tipo de pensamiento y la respuesta verbal que suscitan implica recuerdo, descripción, explicación, comparación e ilustración. En este nivel, puede pedirse a los alumnos que expliquen o ilustren el significado de los conceptos clave, como forma de demostrar la comprensión.

Las preguntas cerradas son útiles para establecer y activar lo aprendido previamente al principio de una sesión de EPG. Como deben ser fáciles de responder, también son útiles para preparar a los estudiantes para las preguntas abiertas, más complejas.

Ejemplos de preguntas cerradas:

- ¿Cómo se llama este hueso?
- Enuncia la segunda ley de la termodinámica.
- ¿Quién desarrolló la filosofía del materialismo dialéctico?
- Explica cómo...
- Compara los dos métodos principales de...

Preguntas abiertas

En la mayoría de los casos, las preguntas abiertas o divergentes tienen varias respuestas posibles o carecen de respuesta única. Pueden pedir a los alumnos que defiendan o justifiquen un determinado curso de acción o postura moral, que apliquen sus conocimientos en situaciones nuevas, de solución de problemas o de carácter creativo, o que hagan juicios que requieran utilizar pruebas. Exigen unas respuestas más elaboradas y reflexionadas y, por regla general, no pueden responderse con el simple recuerdo de información sobre datos concretos. Suscitan y requieren un pensamiento profundo que implique los niveles superiores de la jerarquía cognitiva. Pueden implicar, por ejemplo, la aplicación y la solución de problemas en situaciones nuevas, análisis de

conceptos complejos, especulación creativa, planificación y decisiones basadas en la evaluación crítica de las pruebas.

Aunque una «gran» pregunta retórica abierta es, a menudo, un desencadenante útil al principio de una sesión de EPG, en el plano de la dinámica de las preguntas, el uso de preguntas abiertas debe reservarse para más tarde, después de que el grupo haya entrado en plena actividad. Una pregunta abierta al principio de una sesión puede resultar intimidatoria e inhibir la participación.

Veamos algunos ejemplos de preguntas abiertas:

- ¿Cómo justificarías que el aborto es un derecho para todas las mujeres?
- ¿Qué premisas subyacen al abandono de la verdad objetiva en el pensamiento posmoderno?
- ¿Cómo harías que el uso del tabaco fuese ilegal en todos los edificios públicos?

En términos generales, las preguntas cerradas se dirigen a los niveles inferiores de la jerarquía cognitiva, mientras que las abiertas se dirigen a los niveles superiores. Sin embargo, las respuestas de los alumnos están influidas por su grado de competencia y experiencia. En algunos casos, los alumnos con experiencia o conocimientos tratarán una pregunta abierta como si fuese cerrada. En esta situación, pedir a alguien que haga un juicio complejo o que evalúe pruebas puede traducirse en que el alumno se limite a recordar una respuesta predeterminada basada en sus conocimientos y experiencia previos.

Preguntas dirigidas a distintos niveles de la jerarquía de aprendizaje

La jerarquía cognitiva de Bloom, que aparece en la columna izquierda de la **tabla 3.2**, no sólo es útil para desarrollar los resultados del aprendizaje en las sesiones docentes, sino que también puede utilizarse para formular distintos niveles de preguntas, en particular en el campo cognitivo del aprendizaje. Para la mayoría de las finalidades, los seis niveles de Bloom constituyen un marco de referencia adecuado para reflexionar sobre las preguntas.

Puede observarse que el uso de preguntas dirigidas a distintos niveles de la jerarquía hará que los estudiantes piensen de formas diferentes, desde el simple recuerdo, pasando por la aplicación, hasta la resolución de problemas y la evaluación crítica. Todos los facilitadores de EPG tienen que ser conscientes de la importancia de impulsar a los alumnos hasta sus límites cognitivos; a este respecto, la consciencia de los niveles de las preguntas es muy útil.

TABLA 3.2 PREGUNTAS EN DISTINTOS NIVELES COGNITIVOS

NIVEL COGNITIVO	TIPOS DE PREGUNTAS	EJEMPLOS
Evaluación	Preguntas que implican hacer juicios de acuerdo con normas, criterios reglas o la evaluación crítica de las pruebas (resolución de problemas)	Jugar, defender, evaluar las pruebas, justificar...
Síntesis	Preguntas orientadas a la creación de ideas, conceptos o planes nuevos (resolución de problemas)	Crear, especular, diseñar, planear...
Análisis	Preguntas orientadas a analizar las premisas, las razones o las pruebas (resolución de problemas)	¿Cuáles son las premisas? ¿Cuáles son las pruebas? ¿Cómo concuerda todo esto?
Aplicación	Preguntas orientadas a aplicar o utilizar los conocimientos en situaciones o en problemas nuevos	¿Cómo harías? ¿Qué harías en esta situación?
Comprensión	Preguntas orientadas a reformular o explicar los conocimientos	Comparar, contrastar, explicar, diferenciar entre...
Conocimiento	Preguntas orientadas a recordar información concreta	¿Cómo se llama? Define, describe, pon un ejemplo de, señala algunas de las causas de:

Preguntas de sondeo

Aunque los facilitadores de EPG piensen utilizar tipos específicos de preguntas en determinados momentos de la sesión, siempre habrá situaciones en las que convenga hacer otras preguntas que estimulen a los alumnos a aclarar o elaborar más sus respuestas iniciales. Estas preguntas de sondeo y sucesiones de preguntas pueden darse como respuesta a preguntas abiertas o cerradas o dirigidas a diferentes niveles de la jerarquía cognitiva; pueden permitir que el facilitador se asegure de que se alcance una comprensión profunda o que diagnostique malentendidos y emprenda las acciones adecuadas. Esa sucesión de preguntas puede producirse después de que un alumno concreto no haya respondido, o lo haya hecho de forma incompleta o incorrecta.

Las preguntas de sondeo pueden clasificarse en los siguientes tipos: provocación; justificación; clarificación; ampliación; y redirección.

- *Preguntas de provocación:* Las preguntas provocadoras se utilizan cuando un alumno no responde a una pregunta o da una respuesta incorrecta o incompleta. La pregunta puede contener sugerencias o pistas, un «apunte», para la respuesta correcta, con la esperanza de impulsar al estudiante para que dé la necesaria respuesta. Por ejemplo: «¿No puedes pensar en nada? Recuerda la última sesión, cuando hablamos de las causas de la I Guerra Mundial...», o: «No, el edema pulmonar está relacionado con el lado izquierdo del corazón, ¿qué problemas se

relacionan con el lado derecho?»; también: «Eso está casi bien, pero ¿qué decir de los costes sociales?».

- *Preguntas de justificación:* Las preguntas de justificación pueden utilizarse cuando el alumno ha dado una respuesta correcta sin explicar por qué la ha escogido. La petición de justificación puede llevar al aprendiz al límite de su comprensión y es un medio muy útil de diagnosticar los puntos fuertes y débiles. Por ejemplo: «Muy bien, pero, ¿qué categoría concreta de antibiótico utilizarías?», o: «Sí, pero, ¿qué pruebas hay?», y también: «Pero, ¿por qué es tan importante hacerlo de ese modo?».
- *Preguntas de clarificación:* Si un estudiante da una respuesta mal organizada o incompleta a una pregunta, puede pedírsele que la aclare. Podemos pedir a los estudiantes que reformulen o reelaboren su respuesta hasta que el facilitador quede convencido de que la respuesta que se dé sea satisfactoria. Por ejemplo: «explica qué significa eso en la práctica» o «¿puedes concretar más?» o también «¿puedes reformularlo en un lenguaje no técnico?».
- *Preguntas de ampliación:* A menudo, la comprensión superficial depende del contexto, mientras que la comprensión profunda se demuestra cuando los alumnos pueden aplicar sus conocimientos a situaciones nuevas o diferentes. Al pedir a los alumnos que amplíen y desarrollen su reflexión, extendiéndola a situaciones nuevas mediante preguntas de ampliación, los estimulamos para que reflexionen más profundamente y para que sus respuestas den pistas de la profundidad de su comprensión. Por ejemplo: «¿Cómo modificarías el tratamiento si el bebé fuese prematuro?», o «¿Puedes ponerme algunos ejemplos de la obra de Joyce?, y también «Si tu impuesto sobre la renta se redujera un tercio, ¿cuáles serían tus prioridades?».
- *Preguntas de redirección:* La redirección no hace sino plantear la misma pregunta abierta a distintos estudiantes para provocar respuestas diversas e incrementar la participación.

El proceso de formulación de preguntas

La humillación y la opresión mental perpetradas por unos profesores ignorantes y egoístas causan unos destrozos en la mente joven que nunca pueden repararse y a menudo ejercen una influencia funesta en la vida posterior.
Albert Einstein, en Calaprice, 2000: 69

Tan importante como tener unos buenos conocimientos de los tipos de preguntas es que el facilitador sea también consciente de los efectos del mismo proceso de formulación de preguntas sobre la conducta del alumno. Ya hemos mencionado que, en cada momento de una sesión de EPG, es más probable que se suscite una respuesta a un determinado tipo de preguntas y que las preguntas pueden utilizarse para romper el hielo y entrar en materia.

La actitud del facilitador al hacer y responder preguntas es de crucial importancia para crear la dinámica adecuada de preguntas dentro del grupo. Aquí cobran importancia las ideas y los marcos de referencia aportados por Rogers, Lewin, Maslow y Heron que comentamos antes. Combinando las conclusiones de sus trabajos, observamos que los facilitadores tienen que generar una atmósfera de confianza y cooperación en la que los estudiantes se sientan cómodos al preguntar y responder a preguntas y en la que puedan sentirse seguros al manifestar su falta de conocimientos sin temor al ridículo o a comentarios sarcásticos. El facilitador, que debe animar al grupo, establecer las reglas básicas y supervisar la participación y el progreso, es el responsable fundamental de esta atmósfera. En el capítulo 2 ya comentamos estas condiciones, pero los facilitadores deben tener en cuenta las ansiedades y obstáculos que puedan tener los estudiantes, derivadas de otras situaciones en las que les hayan hecho preguntas.

La forma de plantear las preguntas puede tener una influencia significativa sobre la posibilidad de que surjan respuestas y sobre su calidad. Aunque en el «tira y afloja» de la discusión y el debate se planteen muchas preguntas, los facilitadores deben tratar de asegurarse de que sus preguntas sean claras y sin ambigüedades. Las preguntas no deben ser demasiado largas ni deben contener demasiadas subpreguntas o condiciones. Cada una debe centrarse en un dato, idea, concepto o problema. Hay que dejar a los estudiantes todo «el tiempo de reflexión» que necesiten (al menos, 5 segundos y, preferiblemente, más) para responder antes de reformular la pregunta o, quizá, utilizar una pregunta desencadenante. Conviene decir a los estudiantes que van a disponer de todo el tiempo del mundo para pensar sus respuestas. Hay pruebas (Carin y Sund, 1971) de que, si los facilitadores dejan un tiempo largo de silencio tras hacer una pregunta, es más probable que los estudiantes respondan e incluso den respuestas más largas y elaboradas.

La forma de responder el facilitador a una pregunta no sólo es extremadamente importante para el estudiante que responda, sino que también envía un mensaje al resto de los miembros del grupo acerca de cómo serán tratados si responden a una pregunta. El facilitador debe aplicar técnicas de escucha activa ante la respuesta y esperar hasta que ésta se haya enunciado completamente. Después, dependiendo de la respuesta, el facilitador debe reaccionar adecuadamente: si la respuesta es correcta, debe reconocerlo, facilitando una información positiva y de apoyo al respecto; sin embargo, si la respuesta es incorrecta o incompleta, hay que utilizar algunas de las técnicas de preguntas de sondeo que comentamos antes. El facilitador no debe utilizar de ninguna manera un lenguaje negativo, sarcástico o despreciativo hacia la persona. Esto no contribuye en absoluto a mejorar la autoestima ni la confianza en sí mismo e inhibe la participación del resto del grupo.

Para finalizar este apartado, mostramos un resumen con algunas recomendaciones útiles para hacer preguntas en las sesiones de EPG.

- Mediante una preparación adecuada, que sirva para romper el hielo, asegúrese de que los alumnos se

encuentran cómodos en una situación de preguntas que pongan de manifiesto su falta de conocimientos.

- Al principio de una sesión, utilice preguntas cerradas para activar y supervisar lo aprendido antes y preparar al grupo.
- Cuando sea posible, utilice preguntas abiertas que apunten a niveles superiores de pensamiento.
- Deje todo el tiempo necesario para reflexionar antes de intervenir con más preguntas.
- Reaccione al silencio o a las respuestas incorrectas con preguntas que provoquen algún tipo de respuesta.
- No utilice respuestas sarcásticas u hostiles con los alumnos.
- Reaccione a las respuestas correctas con información positiva y de apoyo.

Estructuración y organización de experiencias de EPG

Como cualquier buen profesor, los facilitadores de EPG deben dominar las técnicas para estructurar y organizar una experiencia de aprendizaje en EPG. Deben ser conscientes de la importancia que tiene el *comienzo*, la *preparación inmediata* del grupo y la *contextualización*. Deben ser expertos en la identificación de los contenidos adecuados y en la organización de actividades, en la administración del tiempo y en la conclusión de las actividades. En particular, deben tener unos buenos conocimientos de los *métodos y técnicas de la EPG* (véase el capítulo 4). Muchas de estas técnicas sólo se aprenden mediante la práctica y se desarrollan con el tiempo, pero los programas de formación deben estar a disposición de todos los profesores de educación superior, de manera que puedan aprender y después implementar estas muy importantes técnicas.

Dirección y control

El facilitador tiene la responsabilidad de dirigir y controlar eficazmente el trabajo del grupo de EPG, a pesar del carácter con frecuencia abierto y potencialmente no estructurado de su trabajo. El facilitador debe dejar claro desde el principio, durante la presentación o el establecimiento de las reglas básicas, que la sesión tiene unas metas y unos objetivos, que se centra en determinadas actividades con una estructura específica, y que tiene que finalizar a una hora concreta. Los miembros del grupo deben concienciarse de que tienen que hablar, discutir, razonar y desarrollar unas tareas, pero que estas actividades tienen unos límites temporales y que el facilitador tiene derecho a cortar los diálogos y las actividades con el fin de desarrollar el trabajo del grupo y alcanzar sus objetivos. En muchos sentidos, el facilitador tiene que mantener una actitud de equilibrio entre ser autocrático y jerárquico y permitir la autonomía y el *laissez faire*: es un dictador benigno a cargo de la libertad del grupo.

Fin de la sesión

Un momento importante de toda enseñanza es el fin de la sesión, en el que se hace un resumen de los resultados conseguidos, se enfatizan las conclusiones y puede transmitirse a los alumnos una sensación de logro. Esto tiene especial importancia en la EPG. Siempre debe haber tiempo para finalizar la sesión y los facilitadores deben dominar las técnicas de administración y control del tiempo para asegurarse de que la sesión pueda concluirse adecuadamente. En la EPG, el fin de sesión puede adoptar distintas formas. El facilitador debe tener en cuenta, bien mentalmente, bien anotándolo en el bloc gigante, los puntos clave que hayan surgido y las conclusiones que haya que hacer. Éstas pueden presentarse al final utilizando un medio apropiado. También puede encargar a un miembro del grupo que lleve a cabo esta actividad; esta responsabilidad debe encargarse por turno a cada uno de los miembros del grupo si hay varias reuniones. Una técnica útil consiste en pedir al grupo que resuma los que crea puntos clave aprendidos. Esto puede hacerse como una actividad específica de grupo al final de la sesión, utilizando diversas técnicas de EPG (p. ej. pirámides o diagrama de afinidades) o también puede ser un diálogo moderado por el facilitador, que ha de asegurarse de que todos los miembros del grupo tengan oportunidad de participar (véase la [tabla 3.3](#)).

TABLA 3.3 TÉCNICAS DE FACILITACIÓN EN DIFERENTES ENTORNOS DE EPG

TIPO DE SESIÓN EPG	TÉCNICAS CLAVE NECESARIAS PARA EL FACILITADOR
Diálogo de grupo	Prever objetivos y resultados del aprendizaje, preparación del grupo, formulación de preguntas, supervisión y administración del tiempo, resumen
Actividades de grupo	Como en el «diálogo de grupo» más instrucciones claras, recursos adecuados, dirección del cambio de tareas
Talleres	Como en el «diálogo de grupo» más planificación, organización, paso de una actividad a otra, materiales, instrucciones claras
Semanarios dirigidos por estudiantes	Facilitar las reglas básicas, identificación de temas, materiales, instrucciones claras, dar retroinformación
ABP	Véase el capítulo 5



Lecturas recomendadas

ELWYN, G., GREENHALGH, T. and MACFARLANE, F (2001) *Groups: A Guide to Small Group Work in Healthcare, Management, Education and Research*. London: Radcliffe Medical Press.

- JACQUES, D. (2000) *Learning in Groups: A Handbook for Improving Group Work*, 3rd edn. London: Kogan Page.
- QUINN, F. M. (2000) *Principles and Practice of Nurse Education*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- WESTBERG, J. and JASON, H. (1996) *Fostering Learning in Small Groups: A Practical Guide*. New York: Springer.

Trabajo en grupo: técnicas y métodos en el aula

En este capítulo, presentamos y evaluamos la eficacia de una serie de métodos de dirección y facilitación de grupos. Este capítulo pretende ofrecer diferentes formas de trabajar con un grupo de estudiantes. El docente tendrá que valorar la conveniencia de utilizar las diversas técnicas de enseñanza, dependiendo del estilo que prefiera, el contexto de la EPG, los objetivos y resultados de aprendizaje específicos para la sesión y la cultura de su disciplina.

Cuando se presente un nuevo método de enseñanza, habrá de tenerse en cuenta las expectativas de los alumnos y de los colegas. Si se pide a los primeros que trabajen de una manera nueva, tendrá que explicarles por qué. Si utiliza un método de enseñanza que no es habitual en su departamento, tendrá que estar preparado para defender su elección ante sus colegas. Es, por tanto, importante que sus intenciones docentes estén claramente ligadas a los resultados del aprendizaje y las evaluaciones de la asignatura y que tenga bien pensadas sus razones para seleccionar determinados métodos de enseñanza y aprendizaje.

También es importante tener en cuenta a los estudiantes que tenga en su pequeño grupo. ¿Sabe si alguno de sus alumnos tiene necesidades educativas especiales que pueden influir en su capacidad de participar plenamente en la clase? La *Special Educational Needs and Disabilities Act (SENDA)*⁶, que entró en vigor el 1 de septiembre de 2002 en el Reino Unido, dispone que las instituciones y los profesores deben *de antemano* acomodarse a las necesidades de sus alumnos y realizar los *ajustes razonables* en sus sesiones de enseñanza y aprendizaje de manera que todos aprendan efectivamente.

Deberá tener en cuenta el entorno en el que se celebre la sesión, la forma de estructurar y de desarrollarla y su mismo contenido, con el fin de garantizar que puedan participar plenamente los estudiantes discapacitados. Puede ser útil pedir sugerencias a estos últimos, pues son expertos en sus propias discapacidades.

Hay diversas fuentes y páginas web que tratan de facilitar más asesoramiento especializado sobre adaptaciones específicas de la enseñanza que pueden beneficiar a los estudiantes con discapacidades (véase el capítulo 10).

Para empezar

En el capítulo 2, comentamos las razones para tratar de establecer un entorno cómodo de aprendizaje y dedicar tiempo a ayudar a que los miembros de un grupo nuevo se conozcan mutuamente. Las presentaciones y el acercamiento pueden facilitarse de distintas maneras. En una «ronda», por turno, se puede invitar a cada estudiante a que se presente al grupo pidiéndoles una información específica, p. ej.: «Por favor, ¿puedes decirnos tu nombre y tu programa de grado y una razón por la que has escogido este módulo?». Esta actividad pondrá nerviosos a algunos estudiantes, mientras que otros darán la sensación de querer acaparar la atención y le harán una historia de su vida. Puede indicarles sus expectativas, presentándose de forma parecida a la solicitada por usted a los estudiantes, ejemplificando de ese modo el nivel y la profundidad de la información que espera de ellos. Esto puede llevar entre treinta segundos y un minuto por persona, por lo que puede calcular el tiempo que le llevará la ronda de presentaciones.

Si no dispone de mucho tiempo y el grupo es grande, puede presentarse usted e invitar a continuación a los estudiantes a que se presenten a otras dos personas que estén en el aula. Si cree que a sus alumnos puede costarles hablar de sí mismos, pídeles que obtengan datos de la persona que esté sentada a su lado y presenten a su compañero o compañera al grupo.

Ejercicios para romper el hielo e iniciar los primeros contactos

El facilitador puede hacer más cosas para ayudar a los miembros del grupo a conocerse mutuamente y establecer buenas relaciones organizando una actividad específicamente pensada para estimular la interacción y contribuir a derribar los obstáculos de la vergüenza o la ansiedad en un grupo nuevo (véase la **figura 4.1**).

Figura 4.1 Romper el hielo



Animar a los participantes y lograr que rompan el hielo entre ellos es muy importante para que surja pronto un diálogo abierto. Cuando entran en contacto por primera vez personas que no se conocen, es inevitable que haya cierto nivel de ansiedad. Es posible incluso que algunas personas hayan tenido experiencias desagradables de ejercicios de contacto y animación iniciales, en los que hayan percibido extrañeza. El facilitador tiene la responsabilidad de minimizar estos problemas utilizando una actividad adecuada para el grupo concreto y presentando la misma de un modo que no suponga una amenaza ni avergüence a nadie. El tutor ha de tener en cuenta también el tiempo que puede durar la actividad de iniciación en la planificación de la sesión.

Algunas personas distinguen entre los ejercicios de estimulación de los participantes y los de contacto inicial para romper el hielo; sin embargo, se solapan en medida considerable y pueden considerarse situados en un espectro de actividades que van desde las simples presentaciones, en un extremo, hasta juegos y simulaciones elaborados en el otro. Por regla general, se utilizan al principio de la sesión en la que se constituye el grupo, pero también pueden utilizarse inmediatamente después de los descansos, para dirigir la atención del grupo a un nuevo objetivo o en cualquier momento, con el fin de variar el estímulo y mantener activo el grupo. Pueden utilizarse para fomentar la conversación y la comunicación, pero también para ayudar a que los miembros del grupo trabajen juntos con mayor facilidad en tareas orientadas a problemas o de carácter creativo.

Malseed (1994) dice que cumplen diversas funciones:

- ✓ Ayudan a romper el hielo en los grupos nuevos, permitiendo que las personas aprendan los nombres de las demás y algo sobre cada una.
- ✓ Preparan a los miembros del grupo para mezclarse y trabajar juntos, estimulándoles y presentándoles formas de interactuar y participar.

- ✓ Estimulan a las personas, tanto física como mentalmente, lo que agudiza su concentración y les ayuda a comprometerse y a trabajar con mayor eficacia.
- ✓ Ayuda a los grupos, tanto nuevos como ya establecidos a concentrarse, como preparación para las actividades siguientes, para el trabajo en colaboración o para ambas cosas.
- ✓ Proporcionan información a los facilitadores, por ejemplo, sobre los niveles de capacidad y la dinámica del grupo, que puede informar útilmente la planificación posterior.
- ✓ Ayudan a las personas a divertirse y a disfrutar con el aprendizaje.

Damos a continuación algunos ejemplos para iniciar los contactos y romper el hielo. Pueden encontrarse otros ejemplos en Elwyn y cols. (2001), mientras que Malseed (1994) presenta una relación de 48 actividades categorizadas como de «bajo», «medio» y «alto riesgo» en relación con el «grado de riesgo personal» para los participantes.

Actividades de bajo riesgo

- Los miembros del grupo, dispuestos en círculo, se presentan diciendo quiénes son y con qué nombre desean que los llamen, a qué se dedican o qué carrera cursan, y cuentan brevemente algo sobre sí mismos, como una afición o interés. El facilitador puede preparar este proceso, invitando a que las personas no revelen ninguna información sobre sí mismas que no les guste que conozca el grupo.
- Se pide a los miembros del grupo, dispuestos en círculo, que formen parejas. Por parejas y sin pasar de dos minutos, se turnan explicando quiénes son a su compañera o compañero, facilitándole una breve biografía y acabando, por ejemplo, con algo poco habitual o humorístico que hayan hecho. Después, cada miembro de la pareja presenta a su compañera o compañero al grupo hasta que todos se hayan presentado. El facilitador puede incluirse en este proceso si el número de alumnos es impar.

Actividades de riesgo medio

- Se entrega a los miembros del grupo, dispuestos en círculo, una pelota grande o juguete blando. Por turno, cada miembro del grupo dice en voz alta su nombre. La persona que tiene la pelota la lanza a otra y dice su nombre en voz alta. Esta persona da las gracias al lanzador, llamándolo por su nombre y se la lanza a otra, diciendo también su nombre. Si un lanzador dice un nombre equivocado, el receptor dice su nombre, devuelve la pelota a quien se la ha lanzado y le deja que

repita el nombre correcto. El proceso continúa hasta que todo el mundo haya aprendido el nombre de los demás.

- Se pide a los miembros del grupo, sentados en círculo, que imaginen que el espacio que tienen enfrente representa un mapa con las direcciones apropiadas de Norte, Sur, Este y Oeste. Dependiendo de los orígenes de los miembros del grupo, el mapa puede representar la totalidad de la Tierra, un continente o un país. A continuación, se pide a los participantes que se sitúen aproximadamente en el lugar de su nacimiento en el mapa imaginario. Cuando se hayan puesto de acuerdo en sus posiciones, el facilitador pide por turno a cada uno que diga al grupo su lugar de nacimiento y nombre de pila, más algo acerca de su origen, intenciones o historia familiar. Después, se pide a los miembros del grupo que se trasladen a la posición que corresponda a su escuela, la universidad o cualquier otra institución docente. Cuando se hayan trasladado otra vez por turno, se les pide que digan al grupo qué estudiaron en este lugar. A continuación, los participantes vuelven a sus asientos en el círculo.

Actividades de alto riesgo

- Los miembros del grupo reciben, por ejemplo, una lista de diez datos correspondientes a una persona cualquiera, seguido cada uno de ellos por un espacio en blanco en el que han de escribir un nombre. En la lista pueden aparecer datos como: «Es hijo único»; «Es el hijo mayor»; «Ha visitado los Estados Unidos»; «Es seguidor del Manchester United»; «Odia la ópera»; «Ha saltado en paracaídas», etc. Después, los miembros del grupo se mezclan y se hacen preguntas unos a otros hasta haber rellenado tantos espacios como puedan. En este proceso, todo el mundo habla con todo el mundo y descubre su nombre.
- Los miembros del grupo se agrupan por parejas y reciben tres hojas de papel de tamaño A4, una tijera, tres tiras de cinta adhesiva y una lata de frutos secos. Cada pareja tiene 20 minutos para poner la lata de frutos secos a la mayor altura posible sobre un pupitre, con la ayuda del papel, durante un mínimo de 10 segundos.

Descubrir más cosas sobre los alumnos

Es posible que, con un grupo nuevo, quiera descubrir más cosas acerca de sus alumnos al principio de la clase. Puede que hayan estudiado distintas asignaturas antes de incorporarse a su módulo, pueden tener necesidades especiales distintas y pueden proceder de distintos países y culturas. La diversidad en la clase puede utilizarse de

manera muy beneficiosa para ampliar y profundizar en el diálogo y el aprendizaje.

El profesor puede limitarse a preguntar a sus alumnos por lo que ya conozcan del tema o disciplina y es probable que eso le dé una somera visión general de su experiencia y de lo que hayan estudiado en el pasado. No obstante, ese enfoque puede decirle menos de las capacidades de la clase. También puede utilizar una prueba o un conjunto de preguntas o problemas cortos que le ayuden a descubrir más cosas. Aunque un «pre-test» pueda dar mucha información útil para el tutor, hay que utilizarlo con prudencia. Algunos estudiantes se sentirán muy ansiosos si su test les recuerda un examen. En consecuencia, tiene que pensar cuidadosamente cómo introducir el test o prueba y cómo utilizar los resultados. Si utiliza la prueba para estructurar el primer diálogo, puede evitar gran parte de la ansiedad. Por ejemplo, presente a los miembros del grupo diez preguntas cortas sobre los temas que van a estudiar juntos. Trate de combinar sus preguntas de manera que pueda descubrir lo que ya conocen y hasta qué punto son capaces de utilizar (p. ej. analizar, interpretar, etc.) sus conocimientos. Después, revise en clase las respuestas a cada cuestión, pidiendo al grupo respuestas y reacciones. También puede leer las respuestas y pedirles que cada uno califique las suyas, para después, con un compañero, escoger tres preguntas que les gustaría hacer sobre el test. En ambas situaciones, podrá descubrir, indirectamente, más indicios del nivel y capacidades actuales de su clase. Conseguirá esto sin provocar mayor ansiedad a sus nuevos alumnos y evitando el trabajo añadido que supondría recoger las hojas de respuesta y calificarlas usted mismo.

Muchos estudiantes de primero llegan a la universidad sin tener ninguna experiencia previa de clases con pocos alumnos o seminarios. Es posible que nunca se hayan planteado la cuestión: «¿Cómo vamos a trabajar juntos?». Por eso, puede ser muy conveniente dedicar algunas de sus primeras reuniones con un grupo nuevo de estudiantes a descubrir sus expectativas y clarificar las relaciones de trabajo entre «tutor y estudiantes» y «estudiantes y estudiantes». En el capítulo 2, ya comentamos la elaboración y el uso de las reglas básicas; no cabe duda de que constituyen un vehículo excelente para negociar y ponerse de acuerdo en los roles, las responsabilidades y el *modus operandi* de la clase. Un colega de economía comienza cada curso con un grupo nuevo de alumnos escribiendo en la pizarra dos preguntas: «¿Cómo crees que trabajaremos juntos en clase?» y «¿Qué debe hacer el tutor?». Después, pone alguna excusa para abandonar el aula durante un par de minutos y (por regla general), al regresar, se incorpora a una viva discusión en clase. En ese momento, puede preguntar lo que piensa el grupo, añadiendo su propio punto de vista y corrigiendo cualquier concepción errónea que descubra.

Estrategias en la EPG activa

Demos ahora por supuesto que el grupo está formado y que los estudiantes y el tutor

conocen los objetivos y los resultados que se pretenden en la sesión. En el centro de la EPG está la participación activa en las tareas y actividades que lleven a una mayor comprensión, a aprender cosas nuevas y al desarrollo de destrezas. He aquí algunas formas de posible estructuración y dirección de las conversaciones y actividades en clase.

Ronda

Como en la ronda de presentación que comentamos antes, en la ronda, se pregunta por turno a los estudiantes y todos participan y aportan algo. Las rondas se desarrollan mejor cuando la disposición de los asientos permite a los participantes verse unos a otros y cuando el número de alumnos es inferior a dieciséis. Por encima de este número, la ronda puede llevar un tiempo excesivo y resultar pesada. Las rondas pueden utilizarse al principio de la sesión, para proporcionar un centro de atención realista o para comprobar los niveles presentes de comprensión, p. ej.: «por favor, terminad, por turno, esta expresión: “Un buen profesor trata de...”» También puede decirles que elaboren en grupo una lista de: «Cosas que me ayudan a aprender».

Durante una sesión, la ronda puede utilizarse para recoger ejemplos o para dar a los estudiantes la oportunidad de hacer preguntas, p. ej.: «En una ronda, vamos a recoger ejemplos de personas que son líderes» o «una cosa de la que no estoy seguro es...».

Al final de una sesión de EPG, puede utilizar la ronda para ayudar a concluirla y relacionar los resultados del aprendizaje con el aprendiz mediante un resumen activo o plan de acción, p. ej.: «Una cosa que he aprendido hoy es...» o «a continuación, haré...».

Pasar el bolígrafo

Se trata de una modificación de la técnica de la «ronda», que pide a los estudiantes que recopilen entre todos una lista de aportaciones y escriban su observación antes de pasar el bolígrafo a la persona siguiente o a otra de su elección. Para los estudiantes internacionales, para quienes el inglés no sea su primera lengua, o para los estudiantes muy tímidos, el empleo de esta forma de comunicación escrita les resultará más fácil que las formas verbales habituales.

Escoge un objeto

Otra adaptación de la «ronda» consiste en proporcionar diversos objetos y pedir a los estudiantes que escojan uno y hablen sobre él durante un minuto, presenten los «pros» y los «contras» de su utilización o los coloquen en orden de prioridad, etc.

Los objetos pueden ser especímenes arqueológicos, piezas de instrumental médico, poemas o cualquier cosa que tenga relación con la disciplina. A los estudiantes les puede resultar más fácil hablar de unos objetos que de otros y es posible que traten de escoger los primeros y obtener los objetos mejores. También puede dirigir usted la elección, de manera que los alumnos escojan por turno o se les dé la oportunidad de escoger cuando hayan terminado otra tarea.

Torbellino de ideas

El torbellino de ideas es una actividad muy útil y popular en la EPG, cuyo origen se remonta a la obra de Osborne, en la década de 1930 (Osborne, 1957), en la que se utilizó para estimular a grupos con el fin de generar una serie de ideas, opciones y sugerencias creativas en un clima en el que se prescindía de emitir juicios. No sólo puede conseguir objetivos orientados a contenidos específicos, sino que también puede utilizarse como ejercicio inicial y para romper el hielo.

Un torbellino de ideas tiene dos partes diferenciadas. En la primera parte, la atención debe centrarse en la *cantidad*, en vez de la *calidad*, y el objetivo consiste en generar muchas ideas y estimular el pensamiento divergente. El tutor o uno de los estudiantes debe hacer una lista de las ideas y comentarios a medida que los manifiesten los estudiantes. Durante esta fase «creativa», no debe detener el flujo de ideas nuevas discutiendo o cuestionando ninguna de las aportaciones. Después, en la segunda parte del torbellino de ideas, se pasa a analizar y evaluar la lista de sugerencias que se haya obtenido. De ese modo, en vez de criticar la aportación de una persona, se ve la lista como un producto que ha de estudiarse más colectivamente. En la segunda parte, el grupo utiliza sus orientaciones y directrices para comenzar a descartar y aceptar aportaciones, a agrupar elementos y a considerar sus interrelaciones e importancia relativa. Por ejemplo, puede sugerir que los estudiantes contemplen los elementos de la lista como «urgentes» e «importantes» o como «estrategias inmediatas, a corto plazo y a largo plazo».

La separación de las dos fases tiene la consecuencia de evitar la discusión y permitir a los estudiantes que hagan observaciones más originales y sin reservas. En consecuencia, es un enfoque excelente para resolver problemas o diseñar. También merece la pena comentar la dinámica de la clase. La elevada energía de un torbellino de ideas puede utilizarse para «despertar» a los estudiantes cansados o para inaugurar un nuevo tema en medio de una sesión de EPG. Puede ser una forma excelente de dar variedad a una sesión para cambiar el ritmo y el procedimiento.

Mapas mentales y mapas temáticos

Utilizados también como técnicas de redacción para ayudar a superar el bloqueo del escritor, un grupo puede utilizar los mapas mentales con buenos resultados para resolver problemas, trabajar de forma creativa y examinar nuevos temas en una sesión de EPG. Los mapas mentales, cuyo origen se remonta a Tony Buzan, a finales de la década de 1960, constituyen un método visual de generar y ver relaciones entre ideas, conceptos y cosas (Buzan, 1993). Los mapas mentales permiten a los participantes ver las relaciones claves entre los conceptos, en una área temática específica, ayudándoles a conseguir una visión general que les sirve para organizar su aprendizaje. Pueden ayudar a desmontar las relaciones entre las ideas y a exponer sus supuestos subyacentes, a crear nuevas relaciones entre ideas y a examinar cómo los alumnos construyen sus propios modelos mentales.

El proceso implica que el tutor escriba el tema a tratar en medio de la pizarra (pizarra blanca o bloc de pliegos de papel), invitando después a los miembros del grupo a pensar en los aspectos que les vengan a la mente al considerar el tema. Las aportaciones se escriben en la pizarra utilizando una serie de líneas de interconexión para indicar las relaciones entre los puntos. Por ejemplo, las aportaciones pueden agruparse en un subconjunto de puntos relacionados o incluidos en un tema importante y representados por líneas subordinadas que salgan del tema principal. Como en el caso del torbellino de ideas, que describimos antes, el proceso se puede dividir en dos partes bien delimitadas: la primera consiste en generar muchas ideas; y la segunda en analizar el mapa mental y hacer una crítica de las aportaciones. Las ventajas de ese enfoque son que todos los estudiantes pueden participar y que el producto final de su colaboración pueden utilizarlo todos para ayudar a estructurar el estudio posterior del tema. También puede sugerir que sus alumnos utilicen la misma técnica como ayuda para iniciar sus trabajos escritos.

Análisis FODA⁷ («Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas»)

Es una técnica de análisis que puede utilizarse en un grupo para revisar sus progresos en un proyecto conjunto. Por ejemplo, un equipo de estudiantes que esté preparándose para trabajar en un proyecto multidisciplinario de ingeniería podría utilizar el análisis FODA como ayuda para identificar y abordar las cuestiones a las que se enfrente el grupo. El análisis puede destacar las preguntas del tipo: «¿Qué tenemos que hacer para trabajar juntos con eficacia?», pues las diferencias de enfoque pueden convertirse en un problema para el grupo (y para el tutor). Los estudiantes pueden utilizar también el FODA en una sesión de grupo en la que estén evaluando estudios monográficos de casos, p. ej., en estudios empresariales, puede pedirse a los estudiantes que consideren la situación actual de una determinada empresa mediante un análisis FODA y hacer recomendaciones acerca de los pasos que la compañía debería dar a continuación.

El análisis FODA es también una técnica de EPG, ideal para dirigir el cambio. Puede utilizarse, por ejemplo, cuando se proponen nuevas prácticas de trabajo o cuando se presenta un nuevo currículo. Permite que los participantes reconozcan abiertamente sus

fortalezas y debilidades al abordar el cambio propuesto y especular sobre las oportunidades que pueda facilitar el cambio, así como las amenazas percibidas.

Puede llevarse a cabo con un pequeño grupo de tamaño estándar o con un grupo mayor que se divida en otros más pequeños. En este último caso, un facilitador puede dirigir todo el proceso siempre que cada grupo tenga un líder capaz de mantener el programa.

A continuación describiremos esta técnica propicia para ser utilizada con varios grupos. El análisis FODA puede comenzar con una introducción general, en la que se destaque la naturaleza del cambio propuesto y en la que se haga una descripción general del proceso. En pocas palabras, se espera que los grupos hagan un torbellino de ideas sobre cada uno de los cuatro encabezados y depuren y resuman después sus hallazgos para su presentación en la sesión plenaria final. Los participantes no deben tener dudas acerca de lo que se espera que hagan y consigan. A la vez deben tener en cuenta la escala temporal con la que trabajan. El facilitador debe dividir el grupo en otros más pequeños de unos 8 miembros. Dependiendo del plan, pueden utilizarse diversas técnicas para hacer esto.

Hay dos maneras de que varios grupos realicen un análisis FODA y el factor decisivo para escoger una u otra es el tiempo de que se disponga. Si hay cuatro grupos o más, cada uno puede encargarse de un apartado concreto del análisis FODA. Esto puede suponer que haya cierta duplicación de epígrafes, pero no tiene por qué ser un problema. También puede optarse porque cada grupo se encargue, por turno, de cada epígrafe. Es obvio que este último sistema requiere más tiempo que el primero. Antes de que cada grupo empiece, deben participar en una breve actividad de iniciación y contacto y en la elección de líder u ofrecimiento de un voluntario para desempeñar ese rol, el cual actuará como presidente y mantendrá al grupo centrado en la tarea. Durante este proceso, el facilitador puede hacer por turno una visita a cada grupo para asegurarse de que se lleve a cabo la tarea correctamente y para coordinar el empleo del tiempo. Hay que registrar cada sector del análisis FODA bien en un bloc de pliegos o en una transparencia de retroproyector para su posterior presentación.

Una vez completado el análisis FODA, los grupos deben reunirse para celebrar una sesión plenaria en la que se presenten los hallazgos de cada grupo. El facilitador modera entonces un diálogo con el objetivo de elaborar un resumen con los puntos de vista de todos los miembros del grupo; sus fortalezas y debilidades y las oportunidades y amenazas que perciban. En cualquier caso, esto debe conducir a la creación de una lista de cuestiones y puntos de acción prioritarios que puede llevarse a cabo como actividad de gran grupo o, si hay tiempo, los grupos pueden reunirse por separado una vez más para discutir y presentar después sus conclusiones.

Los resultados de un análisis FODA eficaz deben llevar a un consenso acerca de cómo proceder y un plan de acción. En principio, el facilitador debe actuar como árbitro independiente del proceso, con objeto de que los grupos alcancen su consenso. No es conveniente que el facilitador favorezca ningún plan concreto. Además, el facilitador debe ser consciente de los diversos grados de conflicto que puedan surgir y estar

preparado para afrontarlos.

Grupos rumorosos y pirámides

Un grupo rumoroso, así llamado por el nivel de ruido que se alcanza en el aula, surge cuando se pide a dos o tres estudiantes que discutan durante unos momentos una cuestión o tema. El nivel y el tono de la cuestión son importantes. Debe referirse a algo que los estudiantes puedan discutir razonablemente, bien por su propia experiencia, bien por lo aprendido en la asignatura. Al plantear las preguntas, antes de la formación del grupo rumoroso, puede ser conveniente dejar a los estudiantes unos segundos para que escriban sus propias respuestas antes de discutir las con un compañero. Participarán más estudiantes en esta fase de preparación si le asigna un objetivo cuantitativo, por ejemplo: «Por favor, escribe cinco razones para dar una clase magistral» o «en orden de prioridad, menciona tres causas de dolor de pecho». A continuación, se dan instrucciones como éstas: «por favor, compara tu lista con dos personas que tengas cerca» o «mira la lista de tu vecino y señala si estás o no de acuerdo».

Las razones principales para pedir a los estudiantes que trabajen de este modo son estimularlos para que reflexionen sobre el tema y conseguir que todos los alumnos participen activamente. Una razón secundaria es recoger los puntos de vista o las respuestas de los estudiantes e incluirlas en las discusiones de toda la clase. Si esto constituye un objetivo, tendrá que recibir información de los estudiantes. Nos remitimos al epígrafe «La retroinformación: escuchar lo que dicen los estudiantes» (pág. 78) para ver algunas sugerencias acerca de cómo hacerlo.

Sin embargo, conviene señalar aquí que seguramente reciba más retroinformación de los estudiantes si les pide que primero discutan sus ideas con otro estudiante. Es mucho más probable que hablen en público los estudiantes que hayan hablado y tenido la oportunidad de ensayar en privado la exposición de sus puntos de vista. En un grupo rumoroso, también tienen oportunidad de que se refuercen (o se cuestionen) sus puntos de vista, de manera que ya no se trata sólo de su idea, sino que un compañero la respalda. De nuevo, esto anima a «arriesgarse» a exponer la cuestión en la discusión de clase.

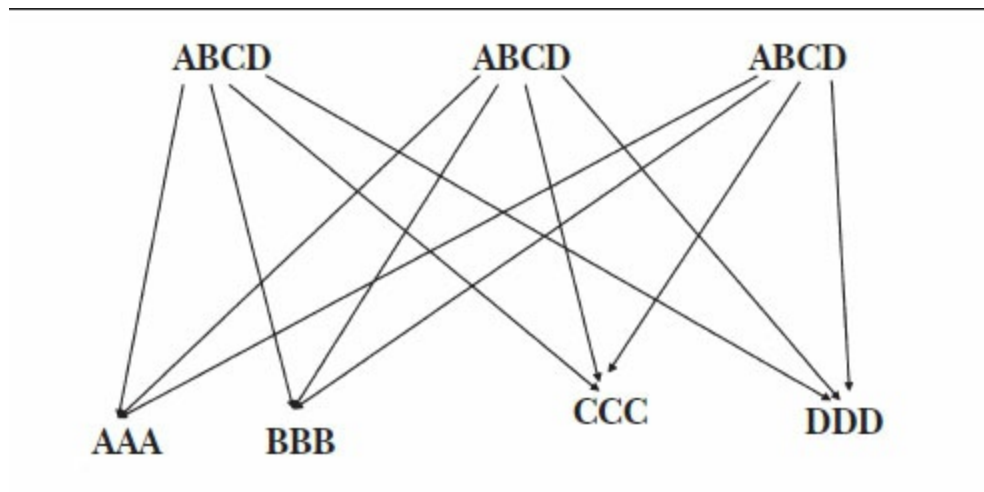
A los estudiantes que han discutido una cuestión por parejas, puede pedírseles después que se reúnan con otra pareja, amplíen sus conversaciones y profundicen su examen del tema. Podría invitarse después a este grupo de cuatro a que se reunieran con otros cuatro, combinaran sus reflexiones y trataran de llegar a una respuesta de grupo. A veces, este procedimiento recibe el nombre de «piramidación»⁸ o «efecto bola de nieve» y puede ser una forma estructurada de formar grupos más grandes o reunir grupos en los que pueda asegurarse que todo el mundo haya tenido la oportunidad de expresar sus pensamientos aún en el caso de individuos que, normalmente, se hubieran inhibido en un grupo de ocho personas. Un inconveniente de esta técnica es que los participantes

pueden verse obligados a repetir puntos que ya señalaran en el nivel de parejas, en el de los grupos de cuatro y, una vez más, en el de los grupos de ocho. Por eso, no recomendamos que se utilice esta técnica con frecuencia, porque puede frustrar y aburrir a algunos estudiantes.

Grupos cruzados y mezclados

Una clase puede dividirse en grupos de cuatro alumnos para que trabajen juntos sobre un problema o un tema de discusión. En vez de informar de sus hallazgos en una sesión plenaria, el tutor puede pedir, por ejemplo, a dos estudiantes de un grupo que intercambien sus puestos con dos estudiantes de otro grupo, «cruzándose». En este caso, se pretende que las ideas generadas en un grupo puedan unirse con las producidas en otro y, de ese modo, «dar mayor volumen» al tema y ampliar el debate. La **figura 4.2** ilustra una forma de que el tutor dirija una actividad cruzada.

Figura 4.2 La técnica de la agrupación cruzada



En principio, se da a cada miembro un número de código que representa su pertenencia al primero y al segundo grupos. Por ejemplo, si hay al principio cuatro grupos de tres personas, los participantes pueden designarse como «A», «B», «C» y «D». Más tarde, se pediría a los participantes que formaran tres grupos, de manera que, en cada uno, hubiera un «A», un «B», un «C» y un «D». Después, emprenderían una actividad apropiada durante un tiempo determinado. Los grupos se cruzarían pidiendo que formaran cuatro grupos nuevos, de manera que los «A» estuviesen juntos, lo mismo que los «B», etcétera. Los nuevos grupos desarrollarían la siguiente parte de la actividad.

La agrupación cruzada es muy útil para facilitar a los grupos pequeños que trabajen juntos en distintas tareas, de cuyos resultados podrían informar al final al grupo completo. Este proceso significa que, primero, los participantes tienen que colaborar para

llegar al primer resultado y después, tras el intercambio, presentar y explicar lo conseguido a los miembros de otro grupo, que puede hacer preguntas para aclarar puntos. En este proceso, en el que todos los participantes aprenden mediante la colaboración, presentando, escuchando y preguntando, puede abarcarse gran cantidad de contenidos. El cruce de grupos puede llevarse a cabo en una única sesión de EPG, pero la primera fase también podría constituir por sí sola una parte importante de trabajo en colaboración que incluyera un aprendizaje adicional autodirigido y la preparación de la presentación.

No obstante, como en el enfoque piramidal que comentamos antes, se corre el riesgo de que algunos estudiantes tengan la sensación de que la técnica les obliga a repetir o escuchar de nuevo unas ideas previamente discutidas. Una ligera adaptación de la técnica básica puede ayudar a evitar esta situación; el problema o tema se divide en dos o más etapas y el intercambio se produce cuando los estudiantes pasan de un nivel al siguiente. El centro de atención de la discusión cambia y la repetición se evita sin que por ello dejen de alcanzarse algunos de los beneficios de los grupos cruzados.

Una variación de este enfoque puede utilizarse en clases de problemas cuantitativos, cuando se pide a los estudiantes que resuelvan problemas matemáticos o estadísticos. El tutor puede explicar paso a paso la solución a un grupo de alumnos para comprobar su comprensión y la exactitud de su desarrollo y de la respuesta final. Después, estos estudiantes pueden unirse a otros grupos y actuar como estudiantes tutores en relación con el problema en cuestión. El tutor puede comprobar después la solución de un segundo problema con otro grupo de alumnos, quienes actuarán como estudiantes tutores en relación con este segundo problema y para ayudar a sus compañeros. Cada vez hay más pruebas de que esta tutoría a cargo de compañeros no sólo es útil para los estudiantes que reciben la ayuda, sino también para el estudiante tutor, que adquiere una comprensión más profunda mediante el proceso de enseñanza.

Recortes, tarjetas y notas adhesivas

Es posible estimular el diálogo de grupo y el pensamiento de nivel profundo utilizando materiales de papel al secuenciar, reunir, categorizar y priorizar actividades. Estas técnicas pueden insertarse en una sesión de EPG para variar el estímulo y fomentar una mayor interactividad. ¡También puede ser divertido!

Los recortes lo son de listas de ideas, conceptos, procesos, definiciones, enunciados, nombres, fechas, etc., que se meten en un sobre que se entrega a un pequeño grupo de dos o tres estudiantes. A éstos se les dan instrucciones acerca de cómo han de tratar lo que se les entrega; esas instrucciones van desde lo muy concreto hasta las de carácter abierto. Por ejemplo, puede que no se dé instrucción alguna y los alumnos tengan que decidir qué hacer a partir del contexto de la sesión de EPG. También puede optarse por pedirles que categoricen los recortes de una determinada manera, colocándolos en grupos que guarden alguna relación; o quizá tengan que ponerlos en una lista priorizada o en una

secuencia lógica. Por ejemplo, el tutor les facilita sobres que contengan recortes en papeles de distintos colores y la tarea consiste en hacer corresponder o relacionar los contenidos de un sobre con los del otro. Como ejemplos, pueden señalarse: «un problema y sus posibles soluciones», «una enfermedad y sus tratamientos», «un compuesto químico y la forma de sintetizarlo», etc. La técnica sólo está limitada por la imaginación del facilitador.

Otros materiales útiles para la EPG son los juegos de tarjetas que contienen información impresa en etiquetas adhesivas. De nuevo, pueden contener ideas, conceptos, procesos, definiciones, enunciados, nombres, fechas o cualquier información relevante para la tarea que haya que realizar. Los estudiantes pueden utilizar las tarjetas de diversas maneras: como estímulos para la discusión; como listas parciales que haya que completar; como pasos de un proceso.

Las notas adhesivas constituyen también un material flexible, que permite que los estudiantes cambien de sitio las ideas y examinen las relaciones entre ellas. Los estudiantes pueden escribir en ellas, pegarlas en un bloc de pliegos o en la pizarra blanca y después reordenarlas de acuerdo con la actividad que se esté llevando a cabo. Las notas adhesivas son muy útiles para que los estudiantes creen mapas mentales.

Cuando los estudiantes emprenden estas actividades, comienzan de inmediato a hablar entre sí, comentando sus razones y sus preferencias de categorización o secuenciando y razonando para apoyar determinados resultados. Dependiendo de la naturaleza de la tarea, esto puede llevar a una reflexión de nivel profundo y a una evaluación crítica de conceptos y relaciones. Después de todo, al estimular a los participantes para que reflexionen sobre su forma de llegar a sus decisiones, es posible conseguir una mayor elaboración de las ideas y de la metacognición en el grupo grande.

Subgrupos de trabajo

La mayor parte de las dificultades habituales con las que nos encontramos al actuar como facilitadores de sesiones de EPG, p. ej., grupos callados o estudiantes tímidos, personas que hablan en exceso y capacidades diversas, puede minimizarse si el pequeño grupo se hace más pequeño. El empleo de pequeños subgrupos de trabajo para investigar o discutir cuestiones o trabajar juntos mediante hojas de problemas constituye un enfoque conocido que puede ser muy eficaz en gran cantidad de situaciones. El método de los subgrupos de trabajo puede utilizarse en grupos de clase pequeños y grandes o para apoyar el estudio independiente y las tareas para casa que estén directamente relacionados con la clase.

Si se dispone de las instalaciones adecuadas, la EPG con subgrupos de trabajo puede comenzar con la reunión de la clase en el aula para repartir las tareas y distribuir los grupos por distintas salas durante la mayor parte del tiempo de clase. El tutor visita a los distintos subgrupos para responder a preguntas o fomentar el diálogo y la comprensión. El tutor también puede supervisar y comprobar que los estudiantes estén haciendo lo que

tengan que hacer. Todos los alumnos de la clase volverán a reunirse durante los últimos diez minutos de la sesión para informar de lo realizado y escuchar lo que el tutor tenga que decir, quien, dependiendo de lo aprendido y de la disciplina, puede resumir los puntos claves, indicar los errores más corrientes o distribuir las hojas de respuesta y nuevas listas de lecturas.

Técnicas más atrevidas

Las técnicas que consideramos a continuación requieren una planificación avanzada y el desarrollo de los materiales adecuados para el aprendizaje. Aunque el uso del juego de rol y de las simulaciones es habitual en algunas disciplinas universitarias, su adopción no es en absoluto universal. Los tutores deben mostrarse sensibles con respecto a la cultura local de su entorno de enseñanza y tratar de reducir la ansiedad si los enfoques docentes van más allá de la experiencia normal de los estudiantes. Por ejemplo, un tutor puede presentar un juego de rol como una «oportunidad de practicar» o una simulación como un «estudio monográfico preparado» si parece probable que las expresiones «juego de rol» y «simulación» les provoquen una inquietud indebida.

La pecera

La pecera, como su propio nombre indica, supone que un grupo observe a otro más pequeño que trabaja en su interior (véase la **figura 4.3**). Por ejemplo, puede desarrollarse de manera que los miembros de un grupo grande observen a los de otro grupo más reducido ocupado en una actividad de aprendizaje basado en problemas o en una discusión guiada. También puede consistir en que un grupo observe un juego de rol de una entrevista o una consulta simulada. No obstante, la pecera no se limita a la observación. El tutor puede detener la actividad del grupo menor durante varios minutos e invitar a los miembros del grupo mayor a que hagan comentarios o sugerencias. El facilitador puede sugerir o encargar específicamente al grupo más grande que observe la dinámica interpersonal, las estrategias utilizadas o los enfoques de las preguntas que surjan en el grupo más pequeño y puede estimular el diálogo sobre estas áreas. El grupo más pequeño deja más o menos de lado los comentarios del grupo más grande y sus miembros no participan en los comentarios del grupo grande.

A una señal del facilitador, el grupo más pequeño prosigue su actividad. Estas situaciones de comenzar y detener la actividad pueden repetirse varias veces durante la sesión.

Figura 4.3 La pecera



Juego de rol

El juego de rol es una forma extraordinariamente poderosa de estimular a los miembros de un grupo pequeño para que examinen su propia conducta y la de otros en situaciones simuladas. Utilizado adecuadamente, permite que los participantes analicen sus actitudes y su conducta, reciban retroinformación sobre su comportamiento y prueben distintas conductas (Holsbrick-Engels, 1994). Para los miembros del grupo cuyos objetivos tengan relación con el desarrollo de las relaciones interpersonales y las técnicas de comunicación, el juego de rol constituye una experiencia de aprendizaje muy poderosa. No obstante, a causa de su poder, es una técnica potencialmente peligrosa, que puede trastornar emocionalmente a los participantes que no estén preparados. Los facilitadores deben utilizarla con cuidado y con una preparación y supervisión adecuadas.

Básicamente, el juego de rol implica pedir a una persona que sea otra, que simule ser otra persona en una situación imaginada; es actuar o improvisar sin un guión. Por regla general, esta actividad se lleva a cabo ante el resto del grupo, durante una actividad de pecera (véase el epígrafe anterior). En pocas palabras, los participantes en el juego de rol pueden participar en una experiencia de aprendizaje muy poderosa, pero también puede constituir una experiencia de aprendizaje igualmente poderosa para los observadores, que puede reforzarse si el facilitador utiliza las preguntas y los comentarios adecuados tras el ejercicio.

Muchos tipos de juegos de rol giran en torno a la interacción entre dos personas y, por tanto, en tales situaciones, es preciso contar con dos participantes. Por ejemplo: médico - paciente; abogado - defendido; madre/padre - hijo/hija; padre - maestro; investigador - supervisor/industrial; trabajador social - cliente; profesor - estudiante; formador - formando; directivo - empleado; tutor - tutelado; diseñador - cliente; dependiente - cliente; camarero - cliente.

Otras situaciones más elaboradas pueden implicar a más personas, llevando a

simulaciones de interacciones interpersonales muy complejas.

Elwyn y cols. (2001) sostienen que los beneficios del juego de rol se derivan de su inmediatez y su capacidad de facilitar aprendizajes para la vida en un entorno protegido. Señalan que el juego de rol ayuda a los participantes a:

- Expresar sentimientos ocultos y comentar problemas delicados.
- Comprender cómo se sienten y reaccionan otros en distintas situaciones.
- Observar cómo se desenvuelven algunas personas en situaciones sociales difíciles.
- Sentirse completamente atraídos y cautivados por una cuestión o idea.
- Recibir retroinformación inmediata y diversificada acerca de su actuación.
- Cerrar la brecha entre «teoría» y «práctica» y consolidar el desarrollo de destrezas.
- Cambiar sus actitudes.

Sin embargo, la participación en juegos de rol suscita ansiedad en muchas personas. A menudo, tanto a los participantes como a los observadores les resulta embarazoso. A algunas personas les vence la timidez cuando se trata de actuar ante otras o se sienten vulnerables al exponer sus actitudes y conductas en público. Hay quienes consideran que el juego de rol es una trivial pérdida de tiempo. Al facilitador le toca afrontar estas posturas negativas y presentar la situación de manera que se reduzca la ansiedad y garantice que los participantes vean los beneficios que se obtienen. Para que el juego de rol funcione como es debido, la preparación es fundamental. Por ejemplo, el juego de rol debe ajustarse a los resultados generales previstos para una sesión de EPG. Los participantes deben estar plenamente informados de lo que se prevé y, si hace falta, hay que pedir voluntarios para intervenir en el juego. Hay que preparar a los jugadores con respecto a los roles que vayan a desempeñar, dándoles descripciones de los roles impresas de antemano o proporcionándoles un escenario escrito que describa la situación en la que se encuentren los personajes. El juego de rol debe estar cronometrado y supervisado.

La técnica estándar para el juego de rol consiste en que el grupo lo presente, lo desarrolle y lo comente. Sin embargo, Van Ments (1989) señala una serie de variaciones que pueden incluirse en los procedimientos:

- ⇒ *Inversión de roles*: Los participantes pueden intercambiar sus roles; por ejemplo, un formador puede pasar a ser un formando. Esto resulta especialmente útil para que los participantes puedan examinar cómo se sienten.
- ⇒ *Rotación de roles*: Los participantes desempeñan por turno el papel protagonista (por ejemplo, un directivo), de manera que todos tengan la experiencia del papel.
- ⇒ *Alter ego*: Un participante se sitúa detrás del protagonista y actúa como su *alter ego* u otro yo, manifestando verbalmente los pensamientos o sentimientos imaginados en la primera persona, como «me ha hecho daño esa observación». El

alter ego también puede pasar al primer plano si el jugador protagonista se queda atascado y no es capaz de pensar en nada que decir.

- ⇒ *Repetición*: La utiliza el facilitador para que los jugadores «rebobinen» y representen de nuevo una determinada secuencia. El facilitador también puede detener el proceso para que los observadores hagan comentarios sobre lo que esté ocurriendo (véase «La pecera»).
- ⇒ *Avance rápido*: Si el facilitador cree que se agota el tiempo o que una determinada cuestión ya ha sido tratada, puede «avanzar» hasta una situación posterior del juego de rol.

Es tradicional que, cuando se termina un juego de rol, los jugadores den por terminados formalmente sus papeles y restablezcan sus identidades, manifestando quiénes son en realidad. Esto puede requerir unos momentos si la situación ha estado muy cargada emocionalmente o se ha pedido a un alumno que represente unos puntos de vista con los que está fundamentalmente en desacuerdo. La siguiente fase consiste en que todo el grupo participe en una sesión grupal en la que se analice, comente, diseccione y extraigan los puntos de aprendizaje del juego de rol.

Simulaciones y juegos

Pueden diseñarse simulaciones y juegos que den a los alumnos oportunidades de examinar algún aspecto del mundo real en el contexto seguro y relativamente sencillo del ambiente de la EPG. Hay una gran variedad de simulaciones y juegos que pueden utilizarse a lo largo del currículo de la educación superior (véase la página web de la *Society for the Advancement of Games and Simulations in Education and Training - SAGSET*-: <http://www.simulations.co.uk/sagset/>). En el currículo pueden introducirse las simulaciones para tratar de proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje que no puedan conseguir de otra manera a causa de su coste, viabilidad, seguridad, etc. Las simulaciones pueden utilizarse también para dar a los estudiantes otras oportunidades de preparación, práctica o revisión, si es difícil o imposible facilitarles mucha «realidad».

Los juegos implican a los participantes mediante el empleo de métodos de aprendizaje activos, muy motivadores y significativos. El hecho de llamar «juego» a una actividad de aprendizaje reduce el coste personal para muchos estudiantes, pero también reduce la valoración del aprendizaje que se produzca por lo que, a menudo, el papel del tutor consiste en reforzar y destacar los aspectos importantes que se deriven de la experiencia.

La retroinformación: escuchar lo que dicen los estudiantes

Si se pide a los estudiantes que trabajen en grupos más pequeños o grupos de trabajo durante parte de la clase, con frecuencia, es necesario reunir de nuevo al final a todos los alumnos en una sesión plenaria para comentar lo aprendido y los resultados obtenidos. Así se recibe lo que denominamos «retroinformación». Aunque hay varias formas de dirigir el proceso, es obvio que la elección del enfoque depende de los resultados iniciales del aprendizaje de la clase, pero también puede depender de la cantidad de tiempo de que se disponga.

Si hay poco tiempo, el tutor puede conformarse con muestras significativas del trabajo de los estudiantes para sacar una impresión de sus discusiones («Lo más importante, el punto al que más tiempo le habéis dedicado», etc.). Sin embargo, en muchos casos, el tutor querrá un informe completo de lo conseguido por los grupos de trabajo.

El peligro de señalar con el dedo

Si usted «escoge» a unos alumnos y los pone en el apuro de tener que responder a una pregunta o de facilitar una retroinformación, puede que tenga suerte y le pregunte a un estudiante seguro de sí, que tenga preparada una buena respuesta, y todo vaya bien. Sin embargo, corre el riesgo de encontrarse con un embarazoso silencio, una respuesta desordenada y confusa y, en el peor de los casos, con un estudiante muy molesto y desanimado. ¿Por qué correr ese riesgo? Después de todo, es el tutor quien tiene que salvar la situación y reconstruir la atmósfera de la clase. Este enfoque puede resultar útil para algunos tutores, pero, para muchos de nosotros, no es sino una señal de que no nos hemos preparado de forma adecuada ni hemos reflexionado en grado suficiente acerca de cómo preferimos recibir la retroinformación de los estudiantes. Con frecuencia, puede ser un acto un tanto a la desesperada con el fin de conseguir que los estudiantes nos hablen lo cual puede fallar estrepitosamente. A continuación examinaremos algunas técnicas que nos pueden ayudar.

Pósteres instantáneos

Pedir a los estudiantes que trabajen juntos para hacer una lista de sus respuestas en un pliego del bloc puede ser una forma muy útil de centrar la atención de sus discusiones de grupo o de sus esfuerzos para resolver problemas. Mientras el grupo trabaja, es también para el tutor un medio visible de supervisar el progreso y la dirección que toma el diálogo. Una vez terminado el trabajo, el póster puede ser el único medio de retroinformación, si hay poco tiempo. Puede ser muy interesante colgar los pósteres en la pared y pedir a los pequeños grupos que lean la retroinformación de los demás.

Otra posibilidad es invitar al portavoz de un grupo a que escoja dos puntos claves de su póster y haga lo mismo con los demás grupos para obtener una idea más detallada de

sus discusiones internas. También puede pedir un informe verbal completo que acompañe el póster de un grupo y pida después comentarios o preguntas adicionales de los otros grupos.

Uso de notas adhesivas y transparencias de retroproyector

Aunque los pósteres instantáneos puedan ser muy útiles en una situación de retroinformación de grupo, la menor escala de las notas adhesivas o de láminas individuales de acetato para proyectarlas con un retroproyector (RPR) puede hacer de ellas un medio más adecuado para recoger una serie de respuestas individuales (o de parejas). Por ejemplo, un tutor puede decir a sus alumnos al final de la tercera sesión de EPG con ellos:

Por favor, ¿pueden darme cierta información acerca de cómo se están desarrollando estas clases y cómo podemos mejorar? Voy a pasar por toda la clase un bloc de notas adhesivas y me gustaría que cogiesen dos. En una escriban: *Me gustaría que siguiese...*, y en la segunda: *Me gustaría que dejase de...*

El uso de transparencias para retroproyector con el fin de recabar retroinformación puede dar la oportunidad de mostrar un conjunto de opiniones de los estudiantes. Por ejemplo, el tutor puede cortar una lámina de acetato en cuatro partes y dar a cada pareja o pequeño grupo un rotulador y un cuarto de lámina de acetato. Después, pide a cada grupo que ponga en su pieza de acetato las tres palabras que mejor describan, a su juicio, «X»; el coste estimado por él de «X», los síntomas principales de «X» (o cualquier otra respuesta corta de retroinformación). A continuación, el tutor puede mostrar hasta cuatro respuestas a la vez y hacer comparaciones entre ellas en una discusión de resumen. Esta técnica de retroinformación tiene la ventaja también de que el tutor ve las respuestas de todos los alumnos antes de exponerlas ante todo el grupo. De este modo, el tutor puede optar por agrupar las respuestas similares o yuxtaponer los puntos de vista de los estudiantes en su presentación de las transparencias. El tutor puede empezar también a formular una reacción a la «voz» de los estudiantes y, si es necesario, presentar un resumen final que incluya los puntos claves ausentes y corrija los errores de comprensión cometidos por los estudiantes.

Portavoz nominado

Cuando los grupos de trabajo han terminado una tarea, puede invitárseles a que informen a toda la clase por medio de un portavoz. Es conveniente que los tutores den instrucciones muy claras acerca de cómo les gustaría que el portavoz ejerciera su función. Por ejemplo: «Por favor, nombren a un portavoz que informe sobre el mejor ejemplo y el peor que hayan encontrado en su grupo», o: «Por favor, presenten un informe de dos minutos que resuma sus discusiones utilizando un póster».

Puede ser una buena idea pedir al grupo que escoja a un portavoz cuando estén próximos a terminar la tarea, pues, si les deja, la selección del portavoz puede consumir mucho tiempo.

Presentaciones de los estudiantes

Puede pedirse a los estudiantes que preparen una presentación informativa más formal sobre su trabajo, bien individual, por parejas o como grupo. Para muchos estudiantes, pedirles que se dirijan a todo el grupo puede ser objeto de preocupación, de ahí que este punto debe tratarse con cuidado y consideración. En el capítulo 6, veremos con más detalle los enfoques utilizados en los seminarios «dirigidos por estudiantes» y cómo ayudar a sus alumnos a desarrollar sus destrezas de presentación y facilitación. Baste decir aquí que debe tratar de contemplar la presentación al grupo como parte de un continuo en el que, primero, puede pedirse a los estudiantes que se expresen ante un compañero; después, ante un pequeño grupo y, por fin, brevemente, ante todo el grupo. En vez de lanzar a sus alumnos a lo más profundo y pedirles directamente que hagan ante la clase una presentación formal, de diez minutos, prepare el terreno y sus estudiantes irán adquiriendo cada vez más destreza y, más importante aún, irán adquiriendo mayor seguridad en sí mismos.

En el capítulo 6 abordaremos otras técnicas y métodos que pueden utilizar los tutores y los estudiantes directores de seminarios para organizar y estructurar las discusiones de clase, incluyendo el uso de debates, estímulos, ilustraciones y estudios monográficos de casos, juegos de rol y concursos.

EJEMPLOS DE DISTINTAS DISCIPLINAS

He aquí algunos ejemplos seleccionados de planes de clase que indican las distribuciones temporales y los métodos escogidos de una serie de materias diferentes. En estos ejemplos, diversos ayudantes y profesores explican cómo organizan algunas de sus clases de sus propias materias.

Derecho

En mis clases, divido a los estudiantes en dos grupos, cada uno de los cuales está formado, normalmente, por seis alumnos. Preparo dos preguntas de desarrollo, de las que una presenta una determinada postura y la otra, el opuesto. La idea subyacente a las dos cuestiones es que cada grupo defienda su punto de vista particular. Yo pido a todos los estudiantes que preparen de antemano cuatro o cinco puntos que ilustren su razonamiento individual. Al principio de cada clase, dejo entre 10 y 15 minutos para que los estudiantes discutan la cuestión que les haya tocado y presenten colectivamente cuatro o cinco puntos en apoyo de su postura. He descubierto que esto funciona mucho mejor si salgo del aula, pues están menos inhibidos y hablan más. También viene muy bien porque, aunque un estudiante

concreto no lo haya preparado, los otros alumnos pueden darle algunas ideas. He descubierto que, cuando los estudiantes que preparan sus trabajos se cansan del que a menudo no hace su parte, le obligan a que haga algún trabajo. Después, dedicamos entre veinte y treinta minutos a debatir ambas cuestiones en gran grupo y a resumir, al final, mediante votación, sobre cuál de las cuestiones hubo más acuerdo. A veces, resumo también los puntos principales de la discusión.

Estadística

En mi clase de problemas, el director de la asignatura da a los alumnos una lista de problemas al final de su clase de la semana anterior. Disponemos de cincuenta minutos para trabajar sobre ellos. Se dice a los estudiantes que trabajen en ellos antes de venir a clase y algunos lo hacen, pero otros no. He descubierto que son demasiadas las preguntas que hay que responder en el tiempo de que disponemos, por lo que, al principio, pregunto a los alumnos si tienen algunas preguntas y qué problemas les han parecido más difíciles. Hacemos una lista de preguntas, lo que nos lleva entre cinco y diez minutos. Después, empiezo a estudiar una pregunta escribiendo línea a línea la solución en el retroproyector. Me detengo con frecuencia para hacer preguntas al grupo; saben que no tengo en cuenta si dan respuestas erróneas, por lo que se muestran muy dispuestos a contestar. Esto puede llevarnos entre 10 y 15 minutos, cuando trato de dar pistas que les ayuden con algunas otras cuestiones. Una vez estudiada una cuestión de este modo, pido a los alumnos que trabajen por parejas para estudiar las preguntas siguientes y voy de una pareja a otra, ayudándoles cuando se atascan. En realidad, se ayudan unos a otros y veo que muchas preguntas menores quedan resueltas antes de que me ocupe de ellas. Si veo que hay varias personas que tienen dificultades con una determinada cuestión, pido a uno o dos estudiantes (que sepa que la han resuelto bien) que enseñen al resto sus soluciones, escribiéndolas en la pizarra. Esto resulta especialmente interesante si han abordado el problema de distintas maneras y podemos discutir los pros y los contras de distintos métodos. Termino la clase con una ronda final de «más preguntas», aunque, por regla general, ellos ya han solucionado la mayoría de los problemas.

Historia económica

Se pide a dos de los estudiantes que preparen de antemano la respuesta a una pregunta basada en sus lecturas de tres o cuatro artículos o capítulos. Ellos presentan formalmente a la clase su trabajo –yo les pido que dediquen unos diez minutos a presentar su argumento–. Mientras hacen esto, yo preparo una pregunta adecuada que se derive de su presentación. Puede referirse a algo que no hayan explicado del todo o a un supuesto que hayan llevado demasiado lejos. Después, divido la clase en grupos de trabajo de unos cuatro estudiantes y les pido que estudien juntos la cuestión durante unos veinte minutos. Les dejo a su aire durante unos diez minutos, para evitar dirigirles en exceso al principio; después, voy pasando por cada uno de los grupos. Trato de orientarlos en su consideración de la cuestión y les animo a ser más rigurosos en su tratamiento de modelos y datos. Después volvemos a reunirnos (unos dieciséis) y pido a un par de grupos que respondan a la pregunta y demanden a los otros estudiantes que les hagan preguntas y comenten las respuestas de los demás. Si es preciso, acabo la clase con una revisión rápida de las cuestiones claves o puntos principales, pero, a menudo, no hace falta, porque los estudiantes ya los han identificado en el diálogo.

Astronomía y física: ejercicios de juegos de rol

En estos ejercicios, divido mi clase en equipos pequeños que, normalmente, están formados por tres estudiantes. A cada equipo se le entrega un documento de instrucciones que describe alguna faceta de un determinado misterio astronómico. Los equipos tienen que moverse por la clase, intercambiando información con otros grupos, hasta llegar a una solución completa del misterio astronómico. Entonces, pueden presentar su solución y ganar un premio.

Los ejercicios han funcionado muy bien en clases grandes de 150 estudiantes y en otras pequeñas de 12 alumnos. No veo por qué no van a funcionar igualmente bien en clases aún mayores. Se han empleado tanto con alumnos de 10.º 14-15 años como con estudiantes de postgrado. Véanse más detalles en el artículo de P. J. Francis y A. P. Byrne en: http://www.atnf.csiro.au/pasa/16_2/francis/paper/.



Lecturas recomendadas

- BAUME, D. and BAUME, C. (1996) *Learning to Teaching: Running Tutorials and Seminars – Training Material for Research Students*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- ELWYN, G., GREENHALGH, T. and MACFARLANE, F. (2001) *Groups: A Guide to Small Group Work in Healthcare, Management, Education and Research*. Oxford: Radcliffe Medical Press.
- JACQUES, D. (2000) *Learning in Groups*, 3rd edn. London: Kogan Page.
- NORTHEGE, A. and the H851/HH851 course team (1998) *Practice Guide 1: Teaching in Groups*, OU Series H851 Teaching in HE: theory and evidence, Milton Keynes: The Open University.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El Aprendizaje Basado en Problemas, el ABP, es una técnica de EPG que cada vez se utiliza más en gran cantidad de asignaturas de la educación superior. En este capítulo, comenzamos examinando qué es el ABP, cómo se utiliza y las destrezas que necesita el facilitador para dirigir una sesión de ABP. Para las personas interesadas en introducir en su enseñanza el ABP, dado su carácter controvertido, revisaremos también algunas pruebas relacionadas con su eficacia como herramienta educativa. Por último, veremos algunos ejemplos de ABP en diferentes disciplinas.

¿Qué es el ABP?

El Aprendizaje Basado en Problemas es, en esencia, un método de EPG que se ha desarrollado y expandido hasta convertirse en una importante modalidad de adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes para los alumnos, en una proporción significativa de asignaturas o currículos. No obstante, hay que recordar que la expresión ABP se ha utilizado de diversas maneras en la bibliografía y, desde hace algún tiempo, viene utilizándose también la expresión «Aprendizaje Basado en la Investigación». En una revisión del campo, Vernon y Blake (1993) mostraron que se ha utilizado para referirse a una filosofía general de la enseñanza, un uso particular de los objetivos y metas del aprendizaje o una visión general de las actitudes y valores educativos. Walton y Matthews (1989) presentan tres características del ABP que ayudan a diferenciarlo de otros enfoques más tradicionales de la enseñanza. En primer lugar, la organización del currículo gira en torno a problemas, en vez de disciplinas, insistiéndose en el aprendizaje integrado y el desarrollo manifiesto de destrezas cognitivas, así como de la comprensión. En segundo lugar, está dominado por métodos activos de EPG y el aprendizaje independiente. En tercer lugar, una de sus metas es el desarrollo de aptitudes de aprendizaje a lo largo de la vida. En este capítulo describiremos un tipo común y genérico de ABP. Usted puede utilizar las referencias para buscar más información sobre las distintas variantes de este tema básico.

Como señalan Barrows y Tamblyn (1980: 12), el ABP es «el aprendizaje que se deriva de los procesos de trabajo orientados a la comprensión de un problema o a su

resolución». Como veremos más adelante, hay muchas variantes diferentes del ABP, pero está claro que el ABP *no* se limita a una enseñanza que utilice los problemas como ejemplos ni que dé a los estudiantes unos problemas que resolver. En este último contexto, la resolución de problemas está relacionada con el aprendizaje de técnicas de resolución de problemas o de hallar las respuestas a un problema. Aunque se trate de objetivos educativos loables, no concuerdan con los resultados mucho más elaborados del ABP.

El ABP está relacionado con el trabajo y el aprendizaje en grupos cooperativos y muy motivados, en los que se desarrollan destrezas de comunicación e interpersonales, se generan objetivos de aprendizaje personales y grupales, se lleva a cabo un aprendizaje autodirigido y se desarrollan destrezas de evaluación crítica. Los problemas, conocidos a menudo como «escenarios», no se contemplan como cuestiones a resolver, sino como desencadenantes para el diálogo en el grupo y la producción de tareas y de resultados del aprendizaje. Los problemas generan preguntas y el planteamiento de preguntas que se produce en el grupo, desencadenado por el escenario, activa los procesos de aprendizaje profundo del ABP. En muchos sentidos, el ABP podría denominarse de modo más preciso como «Aprendizaje Basado en Preguntas».

El ABP es un método educativo que puede integrarse con otras modalidades de aprendizaje y contribuir en una importante proporción al aprendizaje de un módulo o asignatura. El ABP se adapta idealmente a los grados académicos en los que hay un importante elemento profesional y un conjunto de resultados bien definidos, derivados a menudo de las prescripciones y estándares requeridos por los cuerpos profesionales. La medicina fue una de las primeras disciplinas que desarrolló el ABP en la *Case Western Reserve University*, en los Estados Unidos, en la década de 1950, y en la *McMaster University*, en Canadá, a finales de la de 1960, y su uso en la educación médica es un modelo para otras muchas áreas que han adoptado su método, como odontología, enfermería, ingeniería, derecho, arquitectura, trabajo social, dirección de empresas y economía.

¿Cómo funciona un currículo ABP?

Un grupo de unos ocho estudiantes se reúne con un facilitador dos o tres veces por semana para enfrentarse con un escenario, que puede ser una descripción abreviada de una situación con la que los participantes pueden encontrarse cuando estén profesionalmente cualificados. Cabe incluir en ella un vídeo corto. Todo habrá de ser cuidadosamente preparado por un equipo curricular de tal manera que en la primera reunión, que suele durar alrededor de hora y media, se haya estimulado a los miembros del grupo para que hagan preguntas que lleven a la generación de unos resultados de aprendizaje adecuados y relevantes.

Tras la primera sesión, los miembros del grupo dedican dos o tres días a trabajar.

Durante ese tiempo, tienen experiencias de aprendizaje y sesiones de aprendizaje independiente en las que aprenden materiales relevantes para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos para el grupo. En la siguiente sesión de hora y media, la información aprendida se presenta al grupo, que la comenta. Puede contemplarse una tercera sesión opcional en la que se resuelvan los problemas o cuestiones finales generadas en la sesión anterior y en la que el grupo reflexiona sobre sus prácticas de trabajo y su progreso y los evalúa.

Un horario semanal típico de una asignatura a ABP aparece en la **tabla 5.1**. A partir de una serie de escenarios semanales diseñados para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos en el currículo pueden organizarse módulos, asignaturas e, incluso, carreras completas. Los resultados de aprendizaje generados por los escenarios están pensados de manera que, en conjunto, configuren una estructura de aprendizaje integrada y coherente que construya los conocimientos, las destrezas y las actitudes de un modo gradual y progresivo. Además, los escenarios pueden agruparse para formar secuencias integradas que aborden áreas curriculares conectadas. En muchas formas de ABP, hay temas transversales específicos que intervienen en todos los escenarios. Por ejemplo, en la educación médica, cada escenario puede tener un tema básico de ciencia médica y clínica, un tema de comunidad y población, un tema de paciente y médico y un tema de desarrollo personal y profesional (DPP). Como destacamos más adelante, los estudiantes conocen estos temas transversales cuando abordan los escenarios y llevan a cabo sus análisis y formulan sus preguntas teniéndolos presentes.

Observe que las sesiones de ABP pueden insertarse en una semana estructurada de sesiones fijadas en horario, que puede incluir un pequeño número de clases magistrales, clases prácticas y experiencia de trabajo diseñada para complementar los temas principales de ese escenario semanal. Las importantes variaciones que existen entre los distintos programas ABP se centran en la provisión de estas sesiones adicionales de aprendizaje. La forma más «pura» de ABP sólo tiene sesiones de ABP en pequeño grupo y de aprendizaje independiente, mientras que otras formas de ABP tienen una proporción mayor de enseñanza formal, incluyendo clases magistrales convencionales. El ABP «puro» es bastante raro y la mayoría de las asignaturas incluye una proporción variable de enseñanza formal.

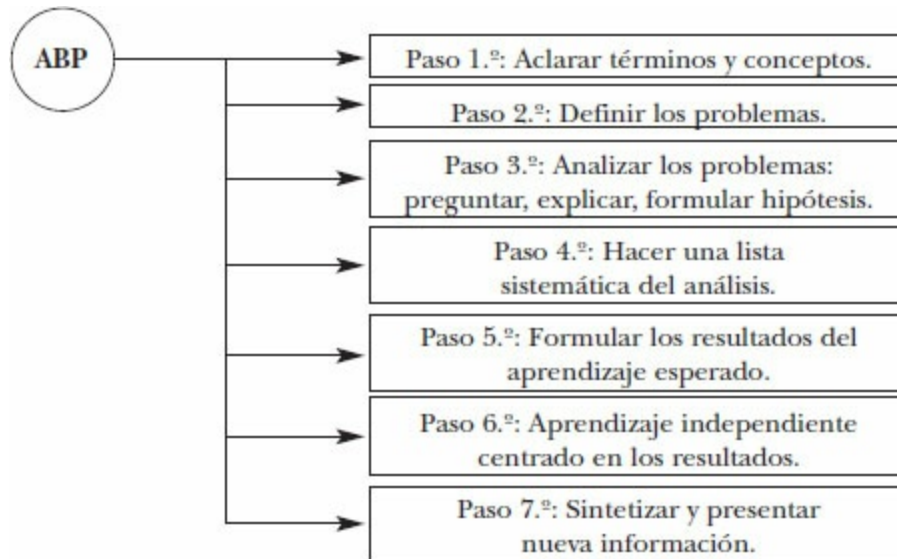
TABLA 5.1 HORARIO SEMANAL TÍPICO DE ABP EN UN CURRÍCULO DE PRIMER CICLO DE MEDICINA			
LUNES		MARTES	MIÉRCOLES
Mañana	3. Grupo ABP (Repaso opcional de la semana anterior) 1. Grupo ABP (Nuevo escenario)	<ul style="list-style-type: none"> • Clases magistrales • Seminarios • Talleres • Exhibiciones • Trabajo práctico Aprendizaje independiente	Experiencia de trabajo
Tarde	Aprendizaje independiente	Aprendizaje independiente	Tiempo libre
JUEVES		VIERNES	
Mañana	<ul style="list-style-type: none"> • Clases magistrales • Seminarios • Talleres • Exhibiciones • Trabajo práctico Aprendizaje independiente	Desarrollo personal y profesional 2. Grupo ABP (Presentación y comentario)	
Tarde	Aprendizaje independiente	<ul style="list-style-type: none"> • Clases magistrales • Seminarios • Talleres • Exhibiciones • Trabajo práctico Aprendizaje independiente	

La clase de ABP en grupo

La clase en pequeño grupo está en el centro del ABP y ejemplifica algunos de los aspectos más importantes de la EPG que comentamos en capítulos anteriores, por ejemplo, la estructura y la organización de la misma sesión, la manipulación y supervisión de la dinámica del grupo y las destrezas de facilitación. Se considera que el tamaño óptimo del grupo para el ABP es de ocho estudiantes y un facilitador. Es necesario formar para el ABP tanto a los estudiantes como al facilitador (véase más adelante). El grupo se reúne en una sala de tamaño adecuado, provista de blocs de pliegos, pizarras blancas y otros materiales adecuados, que pueden ser también ordenadores que presenten los escenarios y materiales de aprendizaje en red. Con los años, ha cristalizado una secuencia específica de momentos como la mejor manera de abordar un escenario,

aunque hay diversas variantes. En el epígrafe siguiente, presentamos el procedimiento ABP en siete pasos, que describe Schmidt (1983). Se muestra la distribución temporal aproximada para cada sección, aunque es variable, dependiendo de la fase en la que se encuentre el grupo y del nivel de interés.

El procedimiento del ABP en siete pasos



En la secuencia que aparece en la figura, uno de los estudiantes es el *moderador*, que tiene la responsabilidad de guiar al grupo a través de los distintos pasos; otro estudiante actúa como *secretario*, pues, con frecuencia, hay mucho que escribir para registrarlo y procesarlo. Más adelante, describiremos con más detalle el papel del *facilitador*, pero debe tomar un asiento que esté situado en la parte de atrás y lo más alejado posible, y sólo interviene para asegurarse de que el grupo no se desvía y mantiene la orientación adecuada. A continuación, examinaremos el proceso y describiremos cada paso, asumiendo que cada sesión dura hora y media.

Paso 1.º: Aclarar términos y conceptos

He aquí un ejemplo de escenario ABP:

Ranjit Singh, de 46 años, acaba de regresar a Inglaterra desde el subcontinente indio, donde ha estado visitando a su hermano y a su familia durante un mes. Vive con su esposa, sus cuatro hijos y sus padres en una casa adosada de tres dormitorios, en el distrito Peartree de Derby. No hace mucho, ha empezado a toser mucho, tiene poca energía, está perdiendo peso y tiene fiebre. Tras unas toses en las que escupió

algo de sangre y comenzar a tener dolores en el pecho, ha visitado a su médico de familia (MF).

La *pregunta clave* aquí es: «¿todo el mundo comprende el escenario?» ¿Hay algunos términos técnicos nuevos con los que no estén familiarizados los miembros del grupo o expresiones que resulten ambiguas y necesiten aclaración? Antes de continuar, es esencial que el grupo sepa exactamente lo que significa el escenario. Esto supone dividir casi el escenario en las palabras y expresiones que lo componen (y escribirlas en el bloc de pliegos) con el fin de que no se pase nada por alto ni se dé por supuesto. Esta sección sólo lleva unos pocos minutos.

Paso 2.º: Definir los problemas

Aquí, el escenario se divide en los problemas que lo componen. Dependiendo del escenario, puede haber múltiples problemas incluidos en la situación descrita. Además, es posible que el grupo tenga que aplicar al problema un análisis temático. Por ejemplo, los temas de medicina pueden incluir problemas de ciencia médica básica, problemas clínicos, problemas relativos a la comunidad y problemas de desarrollo personal y profesional. En el caso del escenario que hemos presentado aquí, algunos de los problemas que podría plantearse el grupo son: incidencia de la tuberculosis (TBC) en el subcontinente indio; personas que viven hacinadas; fisiopatología y microbiología de la TBC; contagio de la TBC; diagnóstico de la TBC; tratamiento de la TBC; efectos de la TBC en la familia y en la comunidad; afrontar problemas culturales delicados; situación de inmunidad del médico con respecto a la TBC.

Esta fase puede llevar entre 10 y 15 minutos.

Paso 3.º: Analizar los problemas: preguntar, explicar, formular hipótesis

La fase siguiente consiste en tomar por orden cada problema y someterlo a un análisis detallado, utilizando los conocimientos y la capacidad de interrogación combinados del grupo. Esta fase se lleva a cabo a menudo mediante la técnica del torbellino de ideas y lleva al planteamiento de muchas preguntas sobre cada problema, que anota el secretario para utilizarlas posteriormente. A continuación, siguen los intentos de dar respuestas y explicaciones en forma de sugerencia de hipótesis, basándose en los conocimientos previos del grupo. Aquí, el secretario registra las ideas claves, las preguntas y las posibles respuestas en los blocs de pliegos o en las pizarras blancas de la sala y es posible que haya que anotar muchas cosas. Este proceso puede durar hasta 30 minutos y es el elemento más largo de la primera sesión de grupo.

En algunas formas de ABP, en esta etapa, puede darse información adicional al grupo.

Por ejemplo, en el escenario descrito, pueden presentarse los resultados de determinadas investigaciones clínicas. Esto podría tener el efecto de responder a algunas de las preguntas planteadas e, incluso, de cerrar algunas líneas de investigación o interrogación.

Paso 4.º: Hacer una lista sistemática del análisis

El grupo tendrá ahora en su poder una lista de preguntas, algunas de las cuales no habrán tenido respuesta, mientras que otras podrán tener posibles respuestas, en forma de explicaciones parciales o incompletas. Además, puede tener algunas hipótesis o especulaciones que quizá haya que someter a prueba. Ahora, el grupo tiene que hacer una lista coherente de este análisis, teniendo presentes los temas curriculares transversales que haya que abordar. Este paso puede llevar unos 15 minutos y, una vez más, el secretario tendrá que tomar buena nota del proceso.

Paso 5.º: Formular los resultados del aprendizaje esperado

El procedimiento final en esta fase de la primera sesión de grupo consiste en tratar de convertir la lista coherente de preguntas, posibles respuestas e hipótesis en un conjunto de cuestiones o resultados del aprendizaje que puedan constituir la base del aprendizaje individual independiente. Cada estudiante del grupo tiene que llevarse un conjunto de resultados del aprendizaje que puedan guiar su estudio personal. Esta parte puede llevar unos 15 minutos.

En el caso del escenario descrito, la **tabla 5.2** presenta una breve lista de resultados del aprendizaje que pueden haberse generado mediante los cinco pasos descritos del ABP.

TABLA 5.2 POSIBLES RESULTADOS DEL APRENDIZAJE CREADOS POR UN GRUPO DE ABP DE PRIMER CICLO DE MEDICINA, DESPUÉS DE ABORDAR UN ESCENARIO

Ciencias básicas y clínicas

- Describir mecanismos y causas comunes del resfriado.
- Describir tipos de investigaciones clínicas aplicables a los pacientes con resfriados.
- Interpretar una radiografía de tórax.
- Describir la microbiología del *Mycobacterium tuberculosis*.
- Describir la respuesta inmunitaria a la TBC, su uso diagnóstico y la prueba de la tuberculina.
- Describir las manifestaciones clínicas y patológicas de la TBC.
- Desatacar los regímenes medicamentosos para tratar la TBC, su modo de acción, efectos secundarios y el

problema de la resistencia a los fármacos.

Comunidad y población

- Describir la epidemiología de la TBC y el impacto de los factores socioeconómicos.
- Comentar los problemas sociales y familiares relacionados con la TBC en la comunidad.

Paciente y médico

- Describir cómo se pueden abordar los problemas de comunicación en el caso de las minorías étnicas.
- Describir la percepción de la TBC en las comunidades asiáticas y el problema de la estigmatización.
- Abordar los problemas de la confidencialidad frente a la notificación obligatoria en cuestiones relativas a la autonomía del paciente.
- Describir cómo asegurarse de la conformidad con regímenes medicamentosos complejos y de larga duración.
- Persuadir a los miembros de la familia para que se vacunen.

Desarrollo personal y profesional

- El médico como paciente: conciencia de la situación inmunitaria personal.

Paso 6.º: Aprendizaje independiente centrado en los resultados

El paso más largo del proceso de ABP es el que recoge los momentos en que los estudiantes acuden a consultar los materiales en bibliotecas, página web y otros materiales diversos de enseñanza y aprendizaje para hallar respuestas a sus preguntas, probar sus hipótesis y alcanzar sus resultados del aprendizaje. En la mayoría de las versiones del ABP, cada estudiante aborda todos los resultados del aprendizaje previstos, en vez de un conjunto específico, aunque esto puede variar. Los estudiantes pueden asistir a clases magistrales convencionales, a clases prácticas o seminarios e, incluso, pueden tener entrevistas unipersonales con los profesores. Pueden afrontar una experiencia de trabajo que, en el caso de los estudiantes de medicina, enfermería u odontología, por ejemplo, podrían adoptar la forma de adscripciones temporales cortas a clínicas de pacientes externos, quirófanos, guardias hospitalarias o prácticas de carácter general. Todas estas experiencias adicionales de aprendizaje complementan sus actividades de aprendizaje independientes y contribuyen a la generación de una respuesta coherente y global a los resultados del aprendizaje previstos, que se presentará al grupo en la siguiente sesión de grupo de ABP.

Paso 7.º: Sintetizar y presentar nueva información

Por convención, en la sesión siguiente de grupo de ABP, el moderador y el secretario son relevados por otros miembros del grupo. Para que los estudiantes presenten sus

hallazgos al resto del grupo pueden utilizarse diversas técnicas de presentación y de comentario. Por ejemplo, puede pedirse a cada miembro del grupo que presente un breve resumen de sus hallazgos, utilizando un retroproyector, o bien puede pedirse a diversas personas que hagan unas presentaciones relativas a determinados resultados del aprendizaje. El facilitador garantiza que todos los objetivos se hayan cubierto, en la medida de lo posible.

A veces, no hay más remedio que reconocer en esta sesión final que no se han respondido en medida suficiente las preguntas planteadas o, incluso, pueden plantearse algunas preguntas adicionales. En este caso, puede celebrarse una breve sesión final para tratar estas cuestiones extraordinarias. En esta sesión, conviene también que el facilitador repase y resuma las cuestiones claves que se hayan tratado y que invite al grupo a evaluar sus prácticas de trabajo y a que reflexione sobre lo realizado. Aquí es donde se produce la metacognición, cuando los alumnos profundizan su visión de cómo aprenden. Esto puede llevar al desarrollo de actitudes positivas con respecto al aprendizaje que sirvan de fundamento para el aprendizaje de por vida y el desarrollo profesional continuado.

El fundamento educativo del ABP

El aprendizaje más fuerte se produce cuando el estudiante se enfrenta a la incertidumbre.
John Dewey, 1938: 32

Ahora que hemos descrito el ABP y explicado el procedimiento del mismo, le resultará más fácil compararlo con otras formas de EPG y comenzar a comprender las razones educativas por las que se considera que es uno de los métodos más poderosos de aprendizaje. Como dijimos en el capítulo 1, los beneficios de la EPG se derivan de una combinación de contenidos y procedimientos y no puede haber mejor fusión de estos dos elementos que el ABP. Los participantes no sólo desarrollan una comprensión de los contenidos de nivel profundo, sino que también desarrollan un conjunto de destrezas de comunicación y profesionales vinculadas a una actitud positiva con respecto al aprendizaje. En consecuencia, el ABP es un sistema muy integrado de educación, en el que se entrelazan los contenidos cognitivos, el contexto profesional y los procesos interpersonales. Revisaremos más adelante las pruebas de su eficacia.

Actividades y procesos de aprendizaje que se producen durante el ABP

En términos generales, el ABP implica un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante, asociado con un aprendizaje independiente muy motivado. El aprendizaje

se refuerza hablando, haciendo y presentando. Conviene hacer una lista de algunas de las actividades y procesos clave en los que pueden participar los estudiantes cuando llevan a cabo el ABP para poner de manifiesto cómo proporciona un conjunto tan amplio de oportunidades de aprendizaje:

- Pensar: analizar, sintetizar, evaluar críticamente, resolver problemas.
- Activar, evaluar y utilizar los conocimientos previos.
- Comunicar: hablar, comentar, razonar, empatizar, escuchar.
- Preguntar y cuestionar.
- Imaginar, sugerir, formular hipótesis.
- Colaborar, cooperar y compartir.
- Asumir responsabilidades.
- Autosupervisarse y reflexionar.
- Buscar información.
- Procesar, resumir y registrar información.
- Presentar.

El uso de escenarios que se hayan estructurado en torno a problemas y situaciones reales a los que se hayan enfrentado los profesionales tiene un efecto profundo en el proceso de aprendizaje. Al utilizar escenarios y problemas asociados y las preguntas generadas a partir de su análisis, el aprendizaje queda de inmediato contextualizado y adquiere relevancia en el plano profesional: tiene una elevada validez aparente. Automáticamente, los estudiantes tienen que activar sus conocimientos previos con el fin de empezar a pensar en el problema con el que se enfrentan. Se ha demostrado que esto refuerza el aprendizaje (Norman y Schmidt, 1992). Además, ellos mismos se encuentran en una situación de incertidumbre, conocida como «disonancia cognitiva» (Festinger, 1957), en la que su base de conocimientos adquiridos y su marco mental de referencia se ven cuestionados por el mismo problema o por los conocimientos y experiencia de otros miembros del grupo. Esa situación motiva al estudiante para buscar el equilibrio mental mediante la respuesta a las preguntas durante el aprendizaje autodirigido. Al aprender en grupos cooperativos, no sólo se desarrollan las destrezas de comunicación y se toma conciencia personal de los puntos fuertes y débiles propios, sino que los participantes quedan muy motivados para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, a causa de la dinámica del grupo y de la presión positiva de los compañeros.

Brookfield (1987) ha revisado los conceptos de la psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje adulto que también sirven de fundamento al ABP. Así, los estudiantes:

- ✓ Saben lo que pueden ganar merced al esfuerzo para aprender.
- ✓ Determinan el curso y el ritmo de su aprendizaje.

- ✓ Perciben que el aprendizaje está relacionado con su propia experiencia.
- ✓ Utilizan temas que les ayudan a abordar con mayor eficacia los problemas cotidianos; y que se relacionan con tareas y problemas reales. Podemos decir, por tanto, que el aprendizaje refuerza la satisfacción con el trabajo y la autoestima; incorpora elementos de duda para promover el análisis crítico; y tiene en cuenta las necesidades de la organización y de la sociedad, así como el desarrollo del individuo.

Se ha presentado también el ABP como un caso de *aprendizaje contextual* (Coles, 1991), que tiene lugar en un contexto adecuado y relevante, y los estudiantes elaboran sus conocimientos viendo las interrelaciones entre las distintas áreas de conocimiento. Además, se ha demostrado que la elaboración del conocimiento durante el aprendizaje refuerza la recuperación (Norman y Schmidt, 1992). El ABP puede considerarse también como una respuesta a la adquisición de conocimientos y destrezas profesionales. A menudo, el aprendizaje tradicional está dominado por la adquisición de contenidos en forma de *saber proposicional o saber que*. Sin embargo, la maestría profesional requiere además la adquisición del saber procedimental o «saber cómo». Savin-Baden (2000) ha demostrado que el ABP, que estimula la integración de estos dos tipos de saber, lleva a una mayor comprensión de los problemas multidimensionales.

Actitudes profesionales con respecto al aprendizaje

El concepto del «profesional reflexivo» de Schön (1983) incluye también la integración del saber proposicional y del saber procedimental. Schön decía que la educación tradicional enfatizaba la «racionalidad técnica», porque el aprendizaje se centraba en situaciones abstractas y estilizadas, divorciadas de la realidad y dominadas por el saber proposicional. Sin embargo, cuando los alumnos comenzaron a practicar en situaciones reales, se encontraron en un «terreno pantanoso» en el que comenzaban a adquirir el saber procedimental en un entorno complejo y con frecuencia indeterminado, repleto de valores y emociones. Descubrieron que el saber (*saber en acción*) era a menudo tácito y no se basaba necesariamente en pruebas empíricas o racionales. El ABP puede llevar al desarrollo de actitudes profesionales con respecto al conocimiento; aprendizaje que puede ayudar a los aprendices a afrontar esta transición a la profesionalidad y a la práctica profesional. Los estudiantes reflexivos, estimulados para pensar en su forma de aprender (el proceso de la metacognición), se dan cuenta de que el saber no está dado, sino que se construye activamente. Además, ven que el proceso de adquirir y elaborar la comprensión en un nivel profundo queda facilitado por la interacción entre las personas en la discusión de grupo. Es crucial también el hecho de que reconozcan que tienen la responsabilidad última de llenar los vacíos y puntos débiles de sus propios modelos mentales mediante la interrogación y el aprendizaje independiente. Es muy probable que ese reconocimiento haga de ellos unos aprendices

de por vida y profesionales reflexivos que se comprometan a participar en una formación profesional continuada.

Aprendizaje adulto

El ABP reúne también muchas de las características del aprendizaje adulto:

- *Aprendizaje activo* mediante el planteamiento personal de preguntas y la búsqueda de las respectivas respuestas.
- *Aprendizaje integrado*, aprendizaje de diversas materias o disciplinas en concurrencia, en el contexto en el que éste se aplica a situaciones de la vida real.
- *Aprendizaje acumulativo* para lograr una familiaridad cada vez mayor a través de una secuencia de experiencias de aprendizaje que son relevantes para los objetivos del estudiante, experiencias que se hacen progresivamente menos directas y más complejas, así como más amenazadoras y cada vez más desafiantes.
- *Aprendizaje para comprender*, en vez de para recordar datos aislados, mediante las oportunidades adecuadas para reflexionar sobre sus experiencias educativas y a través de una retroinformación frecuente, relacionada con las oportunidades de practicar la aplicación de lo aprendido. (Adaptado de Engel, 1991: 25).

El facilitador del ABP

Uno de los objetivos del ABP es estimular a los estudiantes para que dirijan el proceso en la medida de lo posible. Sin embargo, el facilitador desempeña un papel fundamental en los procedimientos, hasta tal punto que, sin unas intervenciones adecuadas y prudentes, la sesión de ABP podría acabar en fracaso. De acuerdo con el carácter de aprendizaje centrado en el estudiante del ABP, el facilitador debe dejar que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje y dejar que hagan la mayor parte del trabajo. No obstante, el facilitador debe supervisar la actividad y el progreso del grupo y puede brindar ayuda en forma de sugerencias. El facilitador forma parte del equipo docente del ABP y, como tal, sabrá la orientación general que debe tomar el grupo y los objetivos hacia los que debe dirigirse. En algunas versiones del ABP, dispone también de materiales adicionales que puede suministrar al grupo en momentos adecuados. El facilitador puede intervenir para conducir sutilmente al grupo en una dirección determinada o para estimular a sus componentes para que hagan preguntas relativas a alguna área importante que hayan dejado de lado. Sin embargo, en general, el

facilitador no está allí para hacer o responder a preguntas relativas al contenido del escenario. Es posible que esta actividad resulte difícil y los facilitadores de ABP necesitan formarse para ello y un apoyo continuado para garantizar que su función ayude al grupo a desenvolverse de manera óptima.

Como mencionamos en el capítulo 3, los facilitadores de las sesiones de EPG deben tener una actitud adecuada y relevante con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Esto es aún más importante en la facilitación del ABP. En concreto, los facilitadores deben saber refrenar sus deseos de dar información a los estudiantes y confiar en que los alumnos hagan su trabajo. Los facilitadores también trabajan en contacto directo con los miembros del grupo durante dos o tres horas por semana, lo que lleva inevitablemente al desarrollo de unas relaciones más complejas entre profesor y estudiantes. Rogers (1983) insistía en que la enseñanza es, en esencia, una relación y los facilitadores de ABP tienen que ser especialmente conscientes de ello y reconocer y reflexionar en sus efectos sobre ellos mismos. Los facilitadores de ABP se convierten en colaboradores en el proceso de aprendizaje. Llegan a conocer los puntos fuertes y débiles de los estudiantes y deben preocuparse por el desarrollo individual de cada estudiante en el grupo. Los facilitadores tienen que estar preparados para poner de manifiesto su propia ignorancia y estar dispuestos a decir: «no lo sé». En el ABP, los límites entre los terrenos académico, personal y de consejo se desdibujan y los facilitadores tienen que abrir una vía en la que confluyan los papeles de profesor, padre, consultor, mediador, consejero, confidente y aprendiz.

La organización de una asignatura para el ABP

Los centros que toman la decisión de cambiar su sistema a un currículo ABP suelen dejar dos o tres años hasta que el sistema esté preparado para su implementación. El ABP supone un cambio significativo del plan de enseñanza y aprendizaje y el profesorado necesita mucho tiempo para consultas y formación. Aunque el centro ABP se haya creado partiendo de cero, con un profesorado recién nombrado, el proceso llevará, como mínimo, dos años. Ha de definirse un currículo y construir después con todo detalle los escenarios y los problemas de manera que lleven a los estudiantes a alcanzar los resultados de aprendizaje deseados. Los profesores deben formarse para convertirse en facilitadores de ABP y los estudiantes recién llegados también tienen que prepararse para los procedimientos del ABP.

El intento de alcanzar los mismos resultados de aprendizaje con un currículo ABP que se desarrolle al mismo tiempo que un currículo impartido al modo convencional puede causar problemas que afecten a ambos sistemas. Es posible que los estudiantes ABP envidien la información «masticada» que reciben los estudiantes convencionales y que los estudiantes convencionales envidien la «alegría» y la libertad que tienen los estudiantes ABP. El espíritu de ambos sistemas es tan radicalmente diferente que, en

beneficio de la salud mental de profesores y estudiantes, es preferible mantenerlos a distancia.

Pruebas de la eficacia del ABP

*El problema del ABP es que tienes que aprender un montón de cosas
que no vas a necesitar hasta después de acabar la carrera.*
(Un estudiante ABP)

En la actualidad, centenares de centros de educación superior de todo el mundo utilizan el ABP y cuentan con el respaldo de muchas instituciones profesionales médicas y de las ciencias de la salud, como la *Association of American Medical Colleges*, la *World Federation of Medical Education* (Walton y Matthews, 1989), la *Organización Mundial de la Salud* (OMS, 1993), el *Banco Mundial* (1993) y el *English National Board for Nursing, Midwifery and Health Visiting* (English National Board —ENB—, 1998). No obstante, el ABP es una forma tan radicalmente diferente de aprendizaje que con frecuencia provoca preguntas escépticas de personas que entran en contacto con ella por primera vez y tiene siempre que justificar su existencia y demostrar su eficacia. En este sentido, es una de las áreas de la educación superior a las que más investigación se ha dedicado. Desde principios de la década de 1990, se han llevado a cabo una serie de estudios importantes y se han publicado varios meta-análisis (Albanese y Mitchell, 1993; Berkson, 1993; Vernon y Blake, 1993; Wilkie, 2000; Newman, 2003). Sin embargo, conviene reconocer que hay una amplia variedad de tipos de ABP y no siempre es fácil establecer comparaciones. Barrows (1986) distinguía seis tipos de ABP, mientras que Savin-Baden (2000) señalaba cinco.

En general, Vernon y Blake (1993) concluían que el enfoque del ABP era superior a los métodos más tradicionales. Albanese y Mitchell (1993), al revisar veinte años de bibliografía, manifestaron que el ABP era más agradable y que los titulados que utilizaron el ABP se desenvolvían igual de bien y, a veces, mejor en los exámenes clínicos y en las evaluaciones del profesorado. Además, los titulados ABP tenían mejores destrezas de comunicación y era más probable que aprovecharan las oportunidades de desarrollo profesional continuo. No obstante, en algunos casos, los estudiantes ABP obtuvieron puntuaciones inferiores en tests de conocimientos básicos y tenían la sensación de estar peor preparados. Además, se descubrieron algunos problemas de razonamiento clínico. Por su parte, Berkson (1993) sostenía que los titulados ABP se distinguían de sus homólogos de formación tradicional, pero estaba de acuerdo con Albanese y Mitchell (1993) en que el ABP resultaba más costoso cuando se utilizaba con más de cien estudiantes.

El problema de las lagunas en los conocimientos básicos y la posibilidad de que los estudiantes ABP tengan conocimientos incorrectos son importantes. La cuestión es:

¿hasta qué punto? El hecho de que los estudiantes que han asistido a clases convencionales no consigan un 100% de aciertos en los exámenes indica que también ellos tienen lagunas de conocimientos. Asimismo, el hecho de que los profesores hayan aguantado y cubierto el currículo en sus clases magistrales tradicionales no es garantía de que los estudiantes hayan aprendido todo el material. Además, hay pruebas de que cantidades importantes de conocimientos básicos, que se enseñan en Medicina, no hacen falta para la práctica clínica y los profesionales los consideran irrelevantes (Clack, 1994).

En el ABP, más importante que tratar de conseguir unos conocimientos concretos completos, esencialmente inalcanzables, es desarrollar la actitud de los estudiantes con respecto al aprendizaje y la evaluación de sus propios puntos fuertes y débiles. Hay que estimular a los aprendices para que sean sinceros con los demás, cuestionen los conocimientos de los otros y admitan cuando se equivocan y desconocen la respuesta. Hay que concienciar a los estudiantes del carácter interactivo del conocimiento, de que los hechos se enfocan en muchas ocasiones desde distintas direcciones y en diferentes contextos. La idea de que los datos se adquieren y memorizan de una vez por todas carece de realismo.

EJEMPLOS DE DISTINTAS DISCIPLINAS

He aquí algunos escenarios de ABP de diversas disciplinas:

Enfermería

La Sra. Sandhu, una mujer sij de 40 años, ingresa en su guardia. Hace dieciocho meses, se le diagnosticó cáncer de mama y, desde entonces, ha desarrollado metástasis en el hígado y en los huesos. Está muy delgada, deshidratada, con grandes dolores y llorando. Está acompañada por su hermana y su hija mayor, Sandeep, de 12 años. Su marido está en casa, a cargo de su otra hija, de 5 años.

Ingeniería eléctrica

La universidad ha decidido patrocinar una competición de natación para las escuelas de la localidad en el nuevo complejo de piscinas de la universidad. En vez de pagar a contratistas externos para que proporcionen los equipos de cronometraje, el profesorado del Departamento de Ingeniería Eléctrica se ha ofrecido a construir un sistema, supervisando a los estudiantes de último curso, que diseñarán, construirán e instalarán los equipos.

Política internacional

Boldova era una provincia semiautónoma de Meningia, un grupo de antiguos estados europeos unidos en el bloque soviético después de la II Guerra Mundial. Desde el desmoronamiento de la Unión Soviética y su sustitución por la Federación Rusa, Meningia ha obligado a exiliarse a la vecina Kamania a la inmensa mayoría musulmana de Boldova, provocando una importante crisis humanitaria en la región. Las casas y los trabajos de los boldovios han sido entregados a la minoría étnica meningiana (cristiana ortodoxa), los

musulmanes que quedaban han sido perseguidos e incluso asesinados por las «fuerzas especiales» meningianas y han sido destruidas muchas mezquitas. El presidente de Meningia, Harradin Silovic, un antiguo psiquiatra, ha declarado que todos los cristianos ortodoxos de los estados vecinos deben incorporarse a la «Gran Meningia», en cumplimiento de la promesa hecha a todos los individuos de etnia meningiana después de la batalla de Blatto, en 1497. Esto implica la anexión y la «limpieza étnica» de Kamania. Meningia ha ignorado reiteradamente las resoluciones de las Naciones Unidas para detener la limpieza étnica y ha impedido a los organismos de auxilio a los refugiados que envíen ayuda a los campamentos de refugiados boldovios. El gobierno de Kamania está amenazando con invadir Boldova para expulsar a las fuerzas meningianas que se están concentrando en la frontera. La OTAN está celebrando reuniones en Bruselas para decidir qué hacer para restaurar la estabilidad europea.

Trabajo social

El Sr. White, trabajador en paro de 30 años, vive con su pareja y los tres hijos de ella: Donna, de 3 años; Kylie, de 5, y Wayne, de 11, que los tuvo en otra relación. Sus vecinos han llamado a la policía para que acuda a la casa del Sr. White. Éste es gran consumidor habitual de cannabis, ha estado en tratamiento por depresión y tiene una historia de conducta violenta con su pareja, que ha tenido que alojarse en varias ocasiones en un refugio para mujeres maltratadas. El hijo mayor, Wayne, ha sido detenido no hace mucho por la policía por robar en coches aparcados. En el pasado, los tres hijos han estado bajo la custodia de padres de acogida. En esta ocasión, el Sr. White ha atacado a su pareja de forma tan salvaje que ha tenido que ser evacuada al hospital con una posible fractura de cráneo. La policía ha detenido al Sr. White y está considerando si tratarlo de acuerdo con la ley de salud mental. Una policía cuida de los niños hasta que llegue un trabajador social.

Economía

Van Tran, un niño vietnamita de 15 años, trabaja en una fábrica, haciendo zapatos de deporte para exportar a los Estados Unidos. Trabaja nueve horas diarias, seis días por semana y gana 12 dólares, que es casi el doble del salario medio. En varias ocasiones se ha lesionado las manos, pero su capataz se las ha vendado y le ha mandado que vuelva a trabajar. Su padre cree que le pagan bien y espera que siga trabajando porque ayuda a mantener a la familia. Le preocupan los rumores de que la fábrica pueda cerrar porque hay un movimiento para boicotear los zapatos de deporte en los Estados Unidos.



Lecturas recomendadas

BOUD, D. and FELETTI, G. (1997) *The Challenge of Problem Based Learning*, 2nd edn. London: Kogan Page.

SAVIN-BADEN, M. (2000) *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

WILKIE, K. (2000) «The nature of problem-based learning», in S. Glen and K. Wilkie (eds) *Problem-based Learning in Nursing*. London: Macmillan Press.

Seminarios dirigidos por estudiantes y clases en pequeño grupo sin tutor

Hay diversas razones para querer adoptar el enfoque del aprendizaje centrado en el alumno y el aprendizaje colaborativo en la EPG; unas son pragmáticas, mientras que otras surgen del principio educativo y de la necesidad de apoyar el desarrollo de destrezas profesionales y de estimular el aprendizaje de por vida.

Aunque ha aumentado el número de estudiantes, no lo han hecho en la misma medida los recursos ni la financiación, por lo que los beneficios destinados a estimular y apoyar a los estudiantes para que aprendan de los demás y con los demás son evidentes. También es obvio que la educación superior debe aspirar a equipar a los estudiantes con las capacidades necesarias para actualizarse y continuar aprendiendo por su cuenta después de terminar la carrera. En general, esto ocurrirá gracias a la ayuda y la orientación proporcionadas de manera informal por amigos y colegas, más que por asistir a cursos formales y a acciones formativas (Boud y cols., 2001). Por eso, los enfoques de la dirección a cargo de estudiantes y la tutoría a cargo de compañeros apoyan el desarrollo de las destrezas del aprendizaje colaborativo y la satisfacción de las necesidades futuras de los estudiantes.

Hay pruebas también de que el aprendizaje cooperativo puede conducir a mejoras del aprendizaje y el rendimiento de los alumnos. Johnson y Johnson (1985) revisaron los resultados de más de un centenar de estudios de investigación sobre el aprendizaje cooperativo y concluyeron que había varias características que podían mejorar, en general, el rendimiento y los logros de los estudiantes:

- Estrategias de razonamiento de gran calidad.
- Gestión constructiva del conflicto.
- Procesamiento más elaborado de la información.
- Mayor regulación a cargo de los compañeros y mayor estímulo de los esfuerzos para rendir.
- Más participación activa mutua en el aprendizaje.
- Interacción beneficiosa entre estudiantes de distintos niveles de rendimiento.
- Sensación de apoyo y aceptación psicológica.

- Actitudes más positivas hacia las asignaturas.
- Percepciones más fuertes de la justicia de las calificaciones.

Falchikov (2001) describe también los efectos positivos del e-aprendizaje colaborativo en relación con el incremento de la autoestima, la motivación, la asistencia, tasas de finalización de estudios y gusto por el tema y la institución experimentado por los estudiantes.

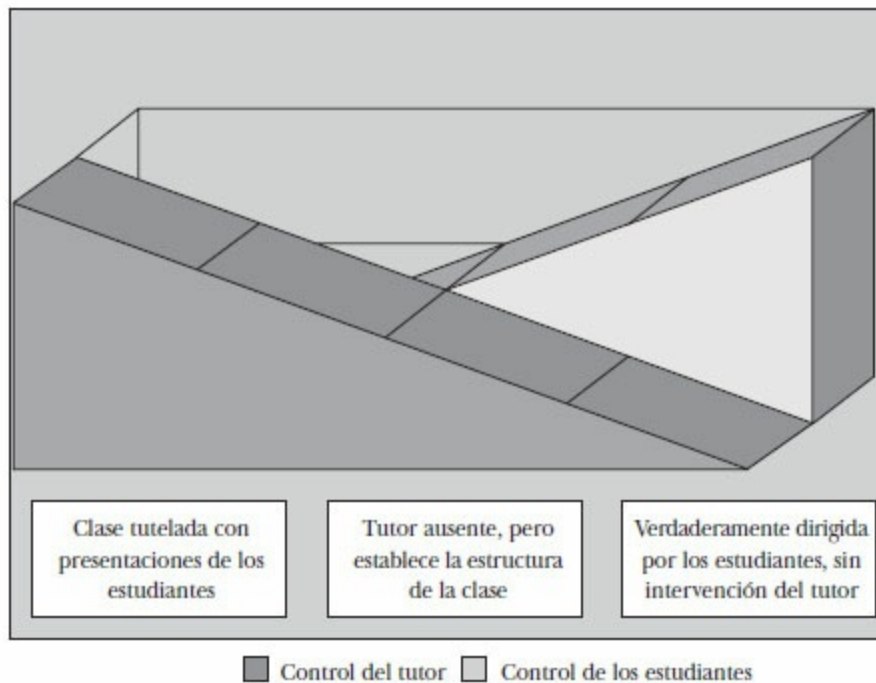
Sin embargo, también hay pruebas derivadas de la investigación de que, en la relación de tutoría a cargo de compañeros, el tutor gana más que el tutelado (Bargh y Schul, 1980; Annis, 1983). Por eso, parece que se confirma la idea de que «si de verdad quieres comprender algo, prueba y enséñalo». Más adelante, nos detendremos en las formas de extender los beneficios a los compañeros tutelados o a los estudiantes que no expongan.

En este capítulo, examinaremos el uso del aprendizaje centrado en el estudiante en el ambiente de la EPG. Esto abarca un espectro de enfoques que contempla, en un extremo, el programa de seminario tutelado en el que se pide a los estudiantes que preparen y presenten los temas para su comentario en clase. Estas presentaciones son el motivo de que, a menudo, se aluda a las clases (induciendo a confusión) denominándolas *seminarios dirigidos por estudiantes*.

Siguiendo el continuo, nos encontramos con las sesiones de EPG en las que el tutor está ausente, aunque ha establecido el marco de referencia, la estructura, el centro de interés (¿y los materiales?) para apoyar un trabajo en colaboración útil. Podemos denominar a estas sesiones *clases en pequeño grupo sin tutor, grupos de aprendizaje de estudiantes, grupos de base, equipos de aprendizaje de compañeros*, etcétera.

En el otro extremo del continuo, están los pequeños grupos organizados y dirigidos por estudiantes, en los que se les pide, o ellos mismos lo deciden espontáneamente, que formalicen su aprendizaje en colaboración con poca o ninguna dirección del tutor. Podemos denominar a éstos *grupos de estudio o grupos de apoyo de estudiantes*. La **figura 6.1** pretende ilustrar este equilibrio de control y liderazgo en el abanico de enfoques de la EPG que puede adoptarse en apoyo del aprendizaje centrado en el estudiante.

Figura 6.1 El continuo de control en los enfoques de la EPG



Supervisión

Cuando los estudiantes de un grupo de aprendizaje proceden de distintos niveles de la asignatura y los alumnos con más experiencia tienen la función específica de tutelar o apoyar a sus compañeros con menos experiencia, podemos decir que los grupos están supervisados y a los estudiantes tutores podemos llamarlos supervisores o alumnos mentores. Un enfoque relacionado, conocido como *Enseñanza Suplementaria* (ESP), supone que unos estudiantes voluntarios de segundo curso guíen a estudiantes de primero y les ayuden a aprender en clase, en sesiones semanales de una hora. Como los sistemas de ESP suelen operar en asignaturas densas e intensivas, como en medicina e ingeniería, los líderes de ESP no presentan materiales nuevos, sino que trabajan para ayudar a los alumnos de primero para que den sentido al material ya presentado en las clases magistrales y «construyan» su propia comprensión del mismo. Los voluntarios de segundo han recibido formación en dinámica de grupos y en estrategias de estudio para el cumplimiento de sus funciones. Se afirma que la ESP mejora el rendimiento del estudiante, desarrollando una serie de destrezas de estudio y cognitivas, así como reduciendo la probabilidad de abandonos.

Presentaciones y seminarios dirigidos por estudiantes

Uno de los enfoques más comunes utilizados en las clases de seminario consiste en pedir a un estudiante, a una pareja de alumnos o a un pequeño grupo que prepare una presentación corta (de 5 a 15 minutos) sobre lecturas asignadas o un tema de discusión para la clase. Los estudiantes pueden tener limitada la elección de temas que preparar y, normalmente, conocen las lecturas asignadas con suficiente antelación. En algunas asignaturas, las listas de seminario y las asignaciones de temas se dan al principio del semestre o trimestre. Un enfoque estándar consiste en que el estudiante o los estudiantes hagan su presentación, seguida después por una discusión de todo el grupo sobre las cuestiones clave planteadas. A menudo, el tutor señala el centro de interés de esta discusión haciendo una o más preguntas sobre la presentación. Una ligera variante de este método es pedir a los alumnos de la clase que trabajen en pequeños grupos de cuatro o cinco para comentar una o varias cuestiones concretas que se deriven de las presentaciones iniciales de los estudiantes, antes de dar sus respuestas ante toda la clase.

El tutor puede optar por hacer preguntas pensadas sólo para comprobar si los estudiantes que no hayan hecho la presentación la han seguido y comprendido; no obstante, las preguntas pueden tener una finalidad más ambiciosa como:

- ✓ Ayudar a completar los aspectos del tema que no hayan sido cubiertos por la presentación.
- ✓ Corregir errores y malas interpretaciones cometidos en la comunicación.
- ✓ Ampliar, extrapolar y profundizar el pensamiento sobre temas claves suscitados por los presentadores.
- ✓ Plantear enfoques alternativos o interpretaciones diferentes para comparar con los presentados.

Utilizando de este modo los comentarios de seguimiento en pequeño grupo, el tutor puede minimizar una de las dificultades señaladas, relacionadas con los seminarios tradicionales dirigidos por estudiantes: que los estudiantes que dirigen el seminario estén muy comprometidos con la clase y la hayan preparado bien (¡normalmente!), pero que los alumnos que no hacen la presentación dejen de lado sus responsabilidades, asistan pasivamente y se comporten más como el público de un teatro que como participantes.

Estimular a todos para que se preparen para el seminario dirigido por estudiantes

El tutor que desee estimular una mayor participación de todos los alumnos en clase dispone de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Puede facilitar esas orientaciones a los alumnos que hagan la presentación.

Así, algunos tutores piden a todos los alumnos de la clase que preparen el seminario

como si fueran a dirigir la clase y, al principio de la misma, seleccionan al azar a dos estudiantes para que lo hagan. En este caso, todos los alumnos habrán alcanzado un nivel básico de preparación de todas sus clases, en vez de preparar algunas en profundidad. Por ejemplo, puede encargarse a todos los alumnos que hagan la lectura designada, asistan con media docena de preguntas sobre ella y preparen un resumen muy breve de los descubrimientos o cuestiones claves.

Una estrategia alternativa es pedir a los directores del seminario, seleccionados de antemano, que preparen en profundidad y con detalle la sesión, mientras que a los alumnos que no hacen la presentación se les indica que preparen el tema en un nivel más superficial y reducido, p. ej., que lean sólo el artículo o los capítulos fundamentales. De este modo, los alumnos tendrán semanas «más duras» y otras «más tranquilas» en la asignatura. Las decisiones acerca del enfoque suelen depender de la carga global de trabajo de los alumnos en sus estudios y de las actitudes y preferencias de los directores universitarios del módulo.

Dirección de seminarios y comentarios

Existen distintas modalidades. A continuación examinaremos las más comunes.

Parejas de alumnos

Una pareja de alumnos dirige el seminario actuando, uno como presentador y el otro como facilitador (tratando de implicar a sus compañeros en el diálogo sobre el tema presentado). Con las orientaciones del tutor, la pareja tiene que preparar el seminario (esto no siempre será posible cara a cara, pero puede hacerse de forma virtual, mediante el correo electrónico o los foros de discusión). En su planificación, tienen que pensar en cómo van a llegar a sus compañeros y a su implicación en el debate, el análisis y la evaluación (puede pedir a sus alumnos que lean el epígrafe siguiente como ayuda para el desempeño de su papel y su tarea).

Debates

Es posible entablar un debate. Puede haber puntos de vista opuestos, dos teorías, soluciones o ideologías que defender, dos interpretaciones históricas o políticas, dos modelos experimentales o métodos matemáticos que puedan compararse y contrastarse. Si el tema presentado lo admite, el debate puede ser divertido. A los estudiantes que no hacen la presentación puede encargárseles que defiendan o apoyen un determinado punto

de vista o postura antes de la presentación para que puedan empezar a pensar en sus argumentos y pruebas. Los responsables de la presentación pueden facilitar otros artículos y materiales que contribuyan a ese proceso. Tras la presentación, los estudiantes pueden trabajar juntos en dos grupos para desarrollar sus argumentos. La sección final del seminario es el debate en sí mismo, en el que ambas partes presentan sus puntos de vista. El tutor puede adoptar el papel de moderador, que dirige el diálogo, o el de árbitro, que facilita la negociación. Si conviene, puede también emitir el voto que decida la parte que haya ganado en el debate del día o los estudiantes pueden decidirlo por su cuenta. Esta decisión puede tomarse durante la sesión o en una reunión de seguimiento en el foro de discusión de la clase o mediante una lista de discusión por correo electrónico. Hay muchas variantes sobre el tema del debate y es un enfoque que, con un poco de reflexión, puede aplicarse tanto a las disciplinas cualitativas como a las cuantitativas.

Preguntas para centrar los diálogos

Divida la clase en grupos de dos, tres o cuatro y plantee a los grupos una pregunta o, mejor, una serie de preguntas. Tras dejar a los grupos un tiempo de trabajo suficiente, puede pedir a cada grupo que responda, por turno a una de las preguntas. Pida al portavoz del grupo que explique la respuesta de su grupo o, para cambiar y agilizar el procedimiento, puede escribir con letra clara la pregunta en la parte superior de una lámina de acetato sobre un retroproyector y pedir a los estudiantes que escriban a continuación la respuesta que hayan acordado.

Desencadenantes del diálogo

Puede dar a los estudiantes un recorte de periódico y pedirles que piensen en él y manifiesten después a la clase a qué se refiere y por qué es interesante, importante, relevante, etc. Pueden utilizarse de este modo muchos estímulos, tomándolos de artículos de revistas, poemas, exhibiciones, una pieza musical, un videoclip, etcétera.

Relatos personales, estampas y estudios monográficos de casos

A continuación de una presentación introductoria para explicar la situación y el contexto (desde los puntos de vista histórico, político, sociológico, científico, médico o cualquier otro), pueden facilitarse a los estudiantes narraciones personales que muestren un conjunto de experiencias o perspectivas que ilustren los puntos de aprendizaje. Los relatos pueden extraerse de autobiografías, narraciones de ficción, Internet, investigaciones, estudios monográficos de casos publicados, así como de experiencias

personales. Las historias pueden ser una mezcla de verdad y ficción, y el tutor puede modificar las verdaderas para preservar el anonimato de los personajes o para hacerlas más relevantes para la clase. Las historias pueden utilizarse en el seminario de diversas maneras, planteando distintas tareas o preguntas para que los estudiantes trabajen sobre ellas, por ejemplo: «¿qué harías en esta situación?» «¿qué opciones hay?» «¿qué crees que ocurrió después?» «¿por qué ocurrió eso?»

Concursos

Puede utilizarse un concurso como actividad introductoria para recordar a los estudiantes el contenido de los diálogos anteriores y ayudarles a centrarse en el tema del día. Con frecuencia, los estudiantes se divierten con los concursos porque los encuentran menos amenazadores que los «tests» y, sin embargo, sirven para los mismos fines.

Hay diversas clases de concursos:

- ⇒ Se entregan las preguntas, cada alumno escribe algo; después se leen las respuestas y los estudiantes se intercambian sus hojas de respuestas y cada uno corrige la de otro compañero.
- ⇒ Se leen las preguntas en voz alta, y cada grupo de alumnos decide su respuesta, que escriben antes de que los grupos se intercambien sus hojas de respuestas y cada uno corrija la de otro grupo.
- ⇒ Se hacen las preguntas en voz alta y cada equipo contesta verbalmente, a menudo mediante la intervención del portavoz, que responde en nombre del equipo, obteniendo puntos por sus respuestas correctas y perdiéndolos por las incorrectas. Este enfoque sería de «mayor energía» y habría que controlarlo muy de cerca para asegurarse de que se produce el aprendizaje.
- ⇒ Las preguntas pueden entregarse en un cuestionario con la opción de «verdadero» o «falso», o con un formato de elección múltiple. Los cuestionarios pueden utilizarse de forma individual o de grupo.

Otra posibilidad es que la clase se organice en torno a un conjunto de preguntas de concurso. Puede pedirse a los estudiantes que, por grupos, trabajen en colaboración para responderlas. Después, pueden comentarse las respuestas en clase. Este formato permite hacer preguntas que tengan diversas respuestas posibles, en vez de que tengan que ser forzosamente «correctas» o «equivocadas».

Grupos de estudio

Por regla general, el tutor establece «grupos de estudio» como un elemento más de la

asignatura, con el fin de que haya un foro en el que se traten los problemas relacionados con la asignatura. De hecho, la pertenencia a un grupo de estudio puede ser un requisito de la asignatura y es probable que el tutor asigne a algunas personas a determinados grupos de estudio para equiparlos y fomentar una combinación equilibrada de participantes dentro de cada grupo, en cuanto a su formación previa, experiencia, género, cultura, etcétera (véase la **figura 6.2**).

Figura 6.2 Un grupo de estudio



Posteriormente, los mismos estudiantes organizan las reuniones de grupo de forma semiautónoma. El tutor puede orientar acerca de cómo hacerlo y señalar tareas cooperativas en las que participe todo el grupo. Además, debe mantener contactos regulares con el grupo, tanto para supervisarlos como para motivar a sus miembros, aunque esto puede hacerse a distancia, mediante el correo electrónico, por ejemplo.

Aunque los estudiantes mencionan como beneficios personales conseguir apoyo, adquirir seguridad en sí mismos o compartir ideas, también pueden tener ventajas académicas.

Los grupos de estudio pueden constituir un foro en el que los alumnos pueden examinar su disciplina en un ambiente relajado y acogedor, por lo que es más probable que «asuman riesgos» y comenten cuestiones y conceptos con mayor profundidad. Los estudiantes pueden desarrollar también destrezas o habilidades profesionales como saber organizar y celebrar una reunión de grupo, levantar acta de las decisiones y los resultados y aprender a trabajar juntos para realizar una tarea o actividad conjunta. Esto puede servir de preparación para la elaboración de un informe conjunto, hacer una presentación de grupo o elaborar la página web del grupo de estudio.

A continuación, mostramos una serie de consejos para un grupo de estudio.

Algunos consejos para establecer un grupo de estudio para su asignatura

1. Haga que los grupos sean bastante reducidos (entre cinco y ocho estudiantes).
2. Sobre todo al principio, encargue al grupo tareas concretas que realizar de manera cooperativa, con el fin de dar al grupo un centro de interés y una razón de su existencia.
3. Dé orientaciones acerca de dónde y con qué frecuencia se prevé que se reúna el grupo.
4. Dé orientaciones acerca de cómo pueden sentar las reglas básicas para trabajar juntos.
5. Supervise los grupos, pidiéndoles que conserven las actas de reunión y nombren a una persona de enlace con la que pueda comunicarse con facilidad y, a través de ella, con el grupo.
6. Si es posible, incluya un componente de evaluación que recompense a los estudiantes por desempeñar un papel activo en el grupo de estudio y estimule su reflexión sobre esa contribución, p. ej., un diario de aprendizaje que incluya incidentes críticos y comentarios reflexivos relacionados con ellos.

Intercambios para aprender

Un grupo de estudiantes puede trabajar con el fin de investigar un amplio conjunto de temas, encargándose cada miembro de un aspecto y tratando de exponer el tema al resto de los compañeros.

El intercambio puede producirse de manera relativamente informal y privada, dentro del grupo, o puede parecerse mucho más a un acontecimiento relevante y presentar un aspecto de minicongreso (Sampson y Cohen, 2001). Así puede pedirse a los estudiantes que comuniquen sus descubrimientos formalmente, mediante una presentación oral y el correspondiente reparto de ejemplares de un breve informe escrito.

El intercambio también puede ser virtual, de manera que cada estudiante presente su informe escrito a los foros de discusión en línea, utilizando Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA), las páginas Blackboard o WebCT. Entonces, los miembros del grupo pueden utilizar los foros de discusión para dar y recibir retroinformación, hacer preguntas a los demás y responder a las que hagan los otros (véanse más comentarios sobre los EVEA en el capítulo 8).

También pueden establecerse grupos de apoyo para formalizar la retroinformación recíproca entre compañeros. Los estudiantes pueden ayudarse mutuamente a desarrollar su «competencia en tareas escritas» y, de ese modo, desarrollar sus destrezas interpersonales y comunicativas.

En el grupo de apoyo, puede utilizarse un procedimiento de *diálogo* prescrito; por ejemplo, para cada tarea escrita, se pide a los estudiantes que trabajen en un grupo de

tres y que se reúnan tres veces:

- *Reunión 1ª* (Semana 1.^a): trabajo con el título, para planificar las sesiones y ayudar a los redactores a centrarse en el tema.
- *Reunión 2ª*: (Semana 3.^a): tras redactar el primer borrador, el grupo se reúne para ver hasta qué punto el borrador ha logrado lo que se pretendía y para hablar de los problemas que hayan tenido los redactores.
- *Reunión 3ª*: Una vez corregida y calificada la tarea, reúnanse con el grupo de apoyo para aclarar lo que se ha conseguido, lo que se ha aprendido y lo que esto supone para tareas futuras.

Conviene que los alumnos lleven un *diario de aprendizaje* en el que anoten sus pensamientos acerca de cómo les ha apoyado el proceso de diálogo en grupo en el desarrollo de sus destrezas y en la redacción de sus tareas. Ese diario puede proporcionar también una información de incalculable valor para el profesor⁹.

EJEMPLOS DE DISTINTAS DISCIPLINAS

Seminarios de artes escénicas dirigidos por estudiantes

¿Qué es un seminario dirigido por estudiantes? Propiamente no es un espacio de enseñanza, sino un espacio para el diálogo y el debate para intercambiar ideas y ponerlas a prueba. Lo característico es que el tutor no moderará el diálogo, sino un pequeño grupo de estudiantes.

¿Cómo se formarán los grupos? En el primer seminario del módulo, los alumnos se distribuirán en pequeños grupos. Cada uno de estos grupos se dedicará a investigar y a organizar un seminario, por lo que no sólo tienen que pensar en lo que pueden conseguir, sino también en la mayor o menor facilidad con la que pueden contactar con los demás miembros.

¿Qué tienen que hacer los grupos? El grupo que dirija el seminario será responsable del mismo. Esto supone investigar un tema, establecer el plan de discusión, planear el formato del mismo y celebrarlo en la fecha prevista.

Dirigir el seminario no consiste en elaborar una presentación pública perfecta ni en leer un documento, sino en hacer el trabajo preparatorio preliminar necesario para definir los problemas y cuestiones que tendrá que abordar el seminario.

¿Cómo abordarán esto los grupos? Los estudiantes que dirijan el seminario tendrán que reunirse varias veces antes del seminario con el fin de:

- Distribuir tareas: por ejemplo, selección de lecturas, preparación de materiales y reparto...
- Poner ideas en común y decidir el plan de diálogo y el formato del seminario.
- Decidir cómo organizar el seminario en la fecha acordada, cómo iniciar las actividades previas al diálogo y cuál puede ser la mejor manera de moderar el diálogo en el grupo completo.

¿Cómo dirigirá el diálogo el grupo encargado del seminario? El grupo que dirija la clase comenzará presentando el seminario. Para empezar, las respuestas e intervenciones del resto del grupo pueden dirigirse a los estudiantes que moderan el seminario. Si el tutor está presente y, en especial, si está sentado

en una posición destacada, es fácil que los miembros del seminario tengan tendencia a dirigir sus comentarios al tutor. Sin embargo, si el protagonista del diálogo es el grupo entero, conviene prevenir que el tutor tienda a desempeñar un rol docente y comente todo lo que se diga. Al dirigir el diálogo, hay que tener la habilidad de involucrar a los demás miembros del grupo, de manera que las personas hablen a través del grupo y no mediante el moderador. No obstante, si la discusión sube de tono y es patente que alguna persona trata de hacerse oír sin conseguirlo, vuestro papel como directores del diálogo es dar efectivamente la palabra a esa persona.

¿Cómo puede abrirse el diálogo? Existen diferentes formas de organizar el seminario. Hay que pensar con detenimiento la estrategia, por ejemplo:

- Iniciar un torbellino de ideas sobre las imágenes clave, o anotar cuestiones que se planteen con el grupo en la pizarra blanca.
- Dividir el seminario en pequeños grupos para discutir sus preguntas, extractos de vídeo o citas críticas, como forma de entrar en materia.
- Presentar dos puntos de vista opuestos sobre un tema concreto, iniciando un debate en el que pueda participar todo el grupo.
- Presentar las ideas clave o cuestiones importantes seleccionadas por ellos mismos.

Se puede comenzar en pequeños grupos y unirse a uno o más para participar en los diálogos. También se pueden presentar ideas o informaciones importantes para el plan que se establezca o manifestar opiniones firmes que se quieran compartir con el grupo; todo ello ha de hacerse en unos minutos. Para ganar tiempo, quizá sea conveniente fotocopiar enunciados de «posturas» colectivas o individuales o citas relevantes para todo el grupo. También, se puede utilizar un extracto de un vídeo o escribir las cuestiones en la pizarra blanca; en ese caso, es necesario llegar pronto al seminario.

Defensa de los pequeños grupos dirigidos por estudiantes en Derecho

Los recursos para la enseñanza disminuyen, pero las demandas de aprendizaje aumentan. ¿Cómo podemos facilitar a los estudiantes una experiencia educativa más rica con menos recursos? Al disponer de menos recursos para apoyar las clases en pequeños grupos, se reduce su frecuencia o se aumenta su tamaño. En todo caso, se reduce su valor potencial para los estudiantes. En respuesta a esta crisis, pero tratando también de encontrar el modo de que los estudiantes amplíen sus destrezas interpersonales y transferibles, las clases en *pequeño grupo dirigidas por estudiantes* (PGDE) se introdujeron en la asignatura de Derecho Penal de la Facultad de Derecho en el curso 1996-1997. Se aconsejó a los pequeños grupos que se reunieran antes del *pequeño grupo dirigido por el tutor* (PGDT), con sus detalladas hojas de trabajo. Cada grupo nombró un moderador, distribuyó las responsabilidades del trabajo de la siguiente sesión y después comentaron y discutieron su preparación para la próxima clase dirigida por el tutor. Alrededor de la mitad de las PGDE dejó de celebrarse antes de finalizar la asignatura, pero los grupos que siguieron reuniéndose las juzgaron muy valiosas. Un problema era que los estudiantes no tenían un modelo de PGDE satisfactorio y no podían apreciar de inmediato todos los beneficios adicionales, en cuanto a destrezas transferibles que desarrollaban, en especial al actuar de moderadores. Por eso, la unidad de vídeo de *Teaching Support and Media Studies* (TSMS) de la *University of Southampton* ha producido un vídeo, con materiales de apoyo. Éste muestra a algunos estudiantes de derecho reunidos en una PGDE y después en la correspondiente PGDT. Trabajan sobre problemas, presentados por el tutor, reflexionan, argumentan, discuten y aprenden unos de otros. Trabajan juntos y delegan, apoyan, estimulan, presionan a quienes se escabullen o no cooperan. Adquieren una experiencia valiosa, así como destrezas de dirección de grupos, etc. Como comentan en el vídeo un asesor de orientación profesional y un empresario, en los PGDES, se adquieren y afinan las destrezas y experiencias que buscan los entrevistadores. El vídeo se está utilizando para dar a los estudiantes un modelo de las PGDES, cómo operan y por qué son tan valiosas. Como comentan en el vídeo estudiantes y tutores, la PGDE proporciona una rica experiencia que permite que la PGDT sea mucho más eficaz y eficiente,

mientras que los estudiantes, en el vídeo, comentan el problema de la legislación penal que no resta valor alguno al programa para su utilización en cualquier otra disciplina que utilice la enseñanza en pequeño grupo.

Supervisión a cargo de alumnos en Filosofía

Un grupo de tutoría de unos doce alumnos de primero asiste a una sesión de supervisión a cargo de un alumno al principio de cada semana de la asignatura que cursan. Las sesiones de supervisión están dirigidas por «supervisores» de tercero de carrera. La finalidad de estas sesiones es proporcionar una orientación estructurada adicional a los alumnos de primero. Durante la sesión de supervisión, se anima a los estudiantes a que trabajen sobre una serie de preguntas relacionadas con lecturas recientes. Después, los estudiantes llevan estas reflexiones, respuestas y preguntas preparatorias a la sesión con tutor que se celebra al final de la semana. Los supervisores pueden obtener créditos para su propia carrera matriculándose en un módulo opcional –«Proctoring»¹⁰–, que se evalúa mediante un examen escrito. El examen pide a los supervisores que den respuestas a diversos escenarios -entre tres y seis-, basándose en sus experiencias de supervisión y reflexionando sobre las especificaciones de su rol y la formación recibida (este epígrafe se basa en el trabajo de Hayler y Funnel, 1998, de la *University of Leeds*).

Presentaciones en Estadística

De todas las estrategias docentes que he examinado, las presentaciones en pequeño grupo han sido las que, en realidad, han tenido mayor éxito. En este caso, la estrategia consistía en facilitar a cada pequeño grupo el mismo conjunto de datos y distintas tareas (en cuyo caso podía emprenderse una investigación completa de los datos) o en dar a cada pequeño grupo un conjunto de datos diferente y la misma tarea. Después, cada grupo de estudiantes trabajaba con los datos y se le daba un espacio de 5 minutos al final de la sesión para informar al grupo grande de su miniproyecto, las técnicas utilizadas y lo que hubiesen encontrado. (Bramley, 1996: 75).



Lecturas recomendadas

BOUD, D., COHEN, R. and SAMPSON, J. (2001) *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other*. London: Kogan Page.

FALCHIKOV, N. (2001) *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. London: Routledge/Falmer.

SLAVIN, R., SHARON, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB, C. and SCHMUCK, R. (eds.) (1985) *Learning to Cooperate, Cooperation to Learn*. New York and London: Plenum Press.

Desarrollo de habilidades en la EPG

En este capítulo, quiero mostrar cómo puede utilizarse la EPG para desarrollar un conjunto de destrezas o habilidades clave que conducen a la empleabilidad. En particular, quiero también facilitar un marco de referencia para la enseñanza de destrezas psicomotoras o prácticas. Describiremos las destrezas clave y el marco de referencia de la empleabilidad y consideraremos después cómo puede proporcionarlos la EPG. A continuación, haremos una descripción del proceso de adquisición de destrezas prácticas y del esquema de un marco útil para enseñarlas.

Habilidades clave

Recomendación 21

Recomendamos que las instituciones de educación superior comiencen de inmediato a desarrollar, para cada programa que ofrezcan, una *especificación de programa* que identifique puntos potenciales de detención y presente los resultados previstos en relación con:

- Los conocimientos y la comprensión de los mismos que se prevé que tenga el estudiante al finalizarlo.
- *Destrezas clave*: comunicación, aritmética, uso de la tecnología de la información y aprender a aprender.
- *Destrezas cognitivas*, como la comprensión de las metodologías o la capacidad de análisis crítico.
- *Destrezas específicas* de la materia, como las destrezas de laboratorio.

Hay muchas pruebas en apoyo del mayor desarrollo de un conjunto de destrezas durante la educación superior, incluyendo las que denominamos destrezas clave de comunicación, tanto oral como escrita, aritmética, el uso de las TIC's, de la información

y aprender a aprender. Consideramos que éstos son resultados necesarios de todos los programas de educación superior. (Dearing, 1997, cap. 9, párr. 53).

El conjunto de destrezas clave, antes recomendado, que reconoce la documentación nacional, ha quedado especificado en detalle por la *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*¹¹ y son las seis áreas siguientes:

- *Comunicación.*
- *Aplicación del número.*
- *Tecnología de la información.*
- Trabajo en equipo.
- Mejora del aprendizaje y rendimiento propios.
- Resolución de problemas.

El gobierno del Reino Unido ha otorgado especial importancia a las tres destrezas clave que aparecen en cursiva. Puede verse más información sobre estas destrezas en la página web de la QCA (<http://www.qca.org.uk>).

Cada una de las seis destrezas clave de la QCA está especificada en detalle en cuatro niveles. La progresión a través de los niveles se caracteriza por: una mayor exigencia técnica; una mayor complejidad del contexto; una mayor autonomía de la persona; una mayor insistencia en el proceso; y una revisión y evaluación crítica.

Por ejemplo, en el nivel 1, una persona puede limitarse a seguir unas directrices claras, llevando a cabo una tarea sencilla, mientras que, en el nivel 4, puede estar a cargo de un proyecto complejo y largo.

Empleabilidad

Se dice que la adquisición de las destrezas clave lleva a la «empleabilidad» y a una serie de destrezas de empleabilidad que, para la mayoría de los empresarios, es imprescindible. Son las siguientes:

- Destrezas de comunicación eficaz e interpersonales.
- Destrezas analíticas, críticas y sintéticas.
- Trabajo en equipo.
- Resolución de problemas.
- Iniciativa.
- Auto-organización.
- Administración del tiempo.

- Adaptabilidad y flexibilidad.

Además, otro conjunto de destrezas, que podríamos llamar destrezas «profesionales», está relacionado con la práctica reflexiva y el deseo de comprometerse a una educación continuada. La empleabilidad puede considerarse como una actitud con respecto al aprendizaje de por vida.

Cómo puede facilitar la EPG la adquisición de las habilidades clave y la empleabilidad

Como hemos mostrado en los capítulos anteriores, la naturaleza de la EPG es tal que la mera participación en el proceso desarrolla todo el conjunto de «destrezas clave» y la empleabilidad. Merece la pena mencionarlas y señalar los capítulos en los que se han tratado con más detalle.

- ⇒ Destrezas de comunicación: capítulos 1 y 6.
- ⇒ Trabajo en equipo y colaboración: capítulos 1 y 5.
- ⇒ Aplicación y resolución de problemas: capítulos 5 y 11.
- ⇒ Presentación: capítulos 1, 6 y 11.
- ⇒ Investigación: capítulos 5, 6 y 11.
- ⇒ Evaluación crítica: capítulos 1, 8 y 11.
- ⇒ Metacognición: capítulo 5.
- ⇒ Reflexión: capítulos 5, 10 y 11.
- ⇒ Desarrollo personal: capítulo 5.

Habilidades prácticas de enseñanza

Muchas disciplinas de la ES (Educación Superior) requieren que los alumnos practiquen y dominen diversas técnicas manipulativas y utilicen determinadas piezas de equipos y maquinaria. Las materias científicas, medioambientales y de ingeniería conllevan el uso de una amplia batería de instrumentos cada vez más sofisticados que son esenciales para la práctica moderna. En los campos de la medicina y de la salud, los médicos, los odontólogos, los enfermeros y los fisioterapeutas deben aprender técnicas clínicas que han de practicarse con seguridad y sensibilidad sobre los pacientes. Con frecuencia, estas destrezas prácticas se denominan «destrezas psicomotoras» (Simpson,

1966) dado que implican la adquisición de secuencias coordinadas de movimientos musculares. La EPG es un medio ideal de enseñanza para el aprendizaje de destrezas prácticas porque permite que el profesor demuestre con facilidad la ejecución de la destreza, utilizando métodos adecuados que describiremos más adelante y porque facilita una importante retroinformación y permite que los alumnos aprendan unos de otros y con otros en una comunidad de principiantes.

Los facilitadores de EPG tienen que ser conscientes de que hay una serie de marcos teóricos de referencia que se han presentado para ayudar a comprender las destrezas psicomotoras y hay algunos procedimientos recomendados para la optimización de su aprendizaje. Describimos los marcos de referencia para comprender las fases mediante las que los alumnos adquieren las destrezas prácticas.

El dominio psicomotor

Simpson (1966) describió siete niveles por los que pueden pasar los aprendices para alcanzar los niveles más elevados de las destrezas psicomotoras.

- **Nivel 1 y 2.** Incluyen la «percepción», en la que el aprendiz se limita a identificar la necesidad de practicar una determinada destreza en respuesta a unas claves perceptivas, y la «disposición», cuando el aprendiz está preparado para actuar.
- **Nivel 3 y 4.** Incluyen la «respuesta guiada», cuando la destreza se pone en práctica inmediatamente después de una ejemplificación, y el «mecanismo», cuando la destreza ha comenzado a ser habitual.
- **Nivel 5.** También conocido como «respuesta compleja abierta», se caracteriza por una ejecución precisa y eficiente de la destreza.
- **Nivel 6.** Se le llama «adaptación» y ocurre cuando la destreza se ha interiorizado de tal manera que puede adaptarse a diferentes contextos y situaciones.
- **Nivel 7 o «creación».** Implica el desarrollo creativo de nuevas destrezas psicomotoras.

Fitts y Posner (1967) dividen la secuencia de aprendizaje de las destrezas en tres fases:

- ✓ Fase *cognitiva*, en la que se aprende la destreza.
- ✓ Fase *asociativa*, en la que se perfecciona la ejecución.
- ✓ Fase *autónoma*, en la que la destreza se automatiza por completo y puede ponerse en práctica sin pensar en ello.

El sistema descrito por Miller (resumido a continuación), que va desde «sabe de» hasta «hace», se ha utilizado mucho en educación médica para describir las fases de aprendizaje clínico y para juzgar los niveles de competencia (Miller, 1990).

- *Hace*: es un profesional competente e independiente en condiciones de trabajo.
- *Muestra cómo*: demuestra una competencia básica en condiciones controladas.
- *Sabe cómo*: sabe cómo ejecutar una técnica y está practicándola.
- *Sabe de*: tiene conocimientos acerca de una técnica pero aún no la practica.

En su libro sobre la práctica de enfermería, *From Novice to Expert*, Benner (1984) hace un análisis más global. Aunque se ocupa más de una práctica clínica holística que de destrezas psicomotoras aisladas, presenta, sin embargo, un marco de referencia útil para ver cómo se integran los conocimientos y las actitudes con las destrezas psicomotoras en la práctica profesional. El proceso fundamental que señala para los aprendices es la progresión desde la confianza en los principios abstractos y la conducta basada en reglas a la realización cada vez más frecuente de acciones basadas en la experiencia personal. Benner señala cinco etapas:

Principiante → Principiante avanzado → Competente → Muy competente → Experto

Todos estos marcos de referencia comparten una serie de conceptos. En particular, hay una progresión desde lo puramente cognitivo hasta el dominio, pasando por diversos niveles de práctica y de competencia básica. No obstante, se considera que la adquisición de las destrezas psicomotoras tiene un importante componente cognitivo y actitudinal, por lo que es importante percatarse de que, con frecuencia, hay razones y valores que subyacen al proceso puramente físico de adquisición de la destreza. Aunque las destrezas se adquieren mediante la imitación y la práctica deliberadas y repetitivas, al final se interiorizan, se automatizan y pueden ser modificadas en distintos contextos. Esta última característica de las destrezas psicomotoras puede provocar problemas cuando se pide a un experto que enseñe a un principiante, como veremos en el epígrafe siguiente.

Métodos de enseñanza de habilidades

Los expertos pueden tener problemas cuando enseñan una destreza psicomotora porque la han interiorizado tanto y sus acciones se han hecho de una manera tan fácil, automática y eficiente que les resulta difícil dividirla en las partes que la componen. La capacidad de analizar de esta manera una destreza es esencial y una de las habilidades más importantes que ha de tener un facilitador para que los principiantes la adquieran. Basándose en los marcos de referencia antes descritos, algunas personas han ensayado y

puesto a prueba ciertas técnicas de enseñanza de destrezas psicomotoras que han desarrollado. En primer lugar, describimos los principios del aprendizaje de las destrezas psicomotoras y después exponemos un protocolo de cinco pasos basado en ellos (George y Doto, 2001).

Conceptualización

Hay que dedicar algún tiempo a los componentes cognitivos y actitudinales que deben comprender los alumnos antes de aprender una destreza práctica. Esto puede constituir un estímulo y fuente de motivación para lo que quizá sean actividades difíciles y desafiantes. El facilitador debe poner en contexto el aprendizaje de la destreza explicando por qué tienen que aprenderla los participantes y las razones de su importancia, relevancia y utilidad. Los aprendices han de concienciarse del grado de dificultad de la destreza y, *grosso modo*, del esfuerzo y la práctica necesarios para alcanzar un determinado nivel de competencia. Han de mencionarse las cuestiones relativas a la salud y la seguridad, así como la adopción de las precauciones adecuadas. En el caso de destrezas prácticas aplicadas a los pacientes, hay que enfatizar los aspectos actitudinales, éticos y de comunicación.

Visualización

Los alumnos deben ser capaces de ver cómo el experto ejecuta la destreza completa, de principio a fin, en el tiempo programado. En esta fase, la persona que haga la demostración no tiene que dar explicaciones verbales de las acciones, de manera que la ejecución no se ralentice de ninguna manera. Esto permite al aprendiz comenzar a construir una representación mental interna de la acción prevista. Debe estar preparado todo el equipo y los participantes deben tener una visión clara de lo que vaya a hacerse.

Verbalización

La destreza debe ejemplificarse y explicarse al mismo tiempo. Aquí, la competencia del facilitador a la hora de dividir la destreza en sus componentes es esencial. El facilitador debe hacer todo lo posible para ponerse en el lugar del principiante y procurar tener presentes los problemas cognitivos y manipulativos a los que pueda enfrentarse. El facilitador no sólo debe explicar el procedimiento, sino también debe estimular a los principiantes para que articulen y describan los procesos que estén desarrollándose. Sus aportaciones verbales se sumarán a la representación mental interna.

Práctica

El principiante debe ser capaz de practicar la destreza. El facilitador debe juzgar si la destreza ha de practicarse en su totalidad o, en el caso de destrezas más complejas, hay que dividirla en algunos de sus componentes. La cantidad de práctica requerida variará según la complejidad de la destreza. No obstante, al final, habrá que integrar todas las partes y este proceso ha de dirigirse de manera eficaz.

Retroinformación

Este importantísimo componente de la enseñanza de las destrezas psicomotoras depende de la competencia del facilitador para ayudar y orientar a los principiantes. De nuevo, es esencial la capacidad de empatizar con los alumnos y de ponerse en su lugar. La retroinformación debe recompensar las acciones positivas.

Dominio de la habilidad

Esta fase se produce después de haber practicado mucho y permite que el aprendiz demuestre al facilitador que ha alcanzado un determinado nivel de la competencia requerida.

Autonomía de la habilidad

Esta fase configura la práctica independiente y significa que el aprendiz puede ejecutar la destreza de forma rutinaria y sin errores en los contextos de la vida real.

El protocolo de enseñanza de las destrezas psicomotoras en cinco pasos

Con el marco de referencia anterior, es posible desarrollar un sistema básico que se aplique a la enseñanza de prácticamente cualquier destreza psicomotora (George y Doto, 2001). A continuación lo resumimos:

Paso 1º Presente y contextualice la destreza que va a enseñar. Active los conocimientos o habilidades previas mediante preguntas. Explique las razones por las que hace falta la destreza y su relevancia y utilidad. Indique cuánto tiempo llevará aprender la destreza y cuánta práctica requerirá. Explique en pocas palabras qué se va a hacer a continuación.

Paso 2º Ejemplifique la destreza en tiempo real, tal y como ha de ejecutarse, sin comentarios verbales.

Paso 3º Repita la demostración, pero, en esta ocasión, divídala en las partes oportunas, explicando lo que ocurre en cada momento. Anime a los estudiantes a que hagan preguntas y asegúrese de que comprenden lo que se está haciendo.

Paso 4º A continuación, pida a los estudiantes que guíen al facilitador mientras ejecuta la destreza, dándole instrucciones acerca de lo que hay que hacer en cada fase. El facilitador puede preguntar una vez más a los estudiantes y asegurarse de que entienden el proceso y dan instrucciones claras y oportunas.

Paso 5º A continuación, los estudiantes practican solos la destreza mientras el facilitador les proporciona retroinformación sobre su progreso.

Aunque pueda parecer que este procedimiento está muy formalizado, siguiéndolo, los alumnos comprenderán mucho mejor lo que se espera de ellos cuando tengan que practicar la destreza. Es muy posible que esto reduzca la cantidad de retroinformación necesaria.



Lecturas recomendadas

BURKE, J. (ed.) (1989) *Competency-based Education and Training*. London and New York: Falmer.

Uso de las TIC's en la EPG

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) se utilizan cada vez más en la educación superior para apoyar la enseñanza y facilitar el aprendizaje de muy diversas maneras. Muchos estudiantes del Reino Unido que ingresan en la educación superior han adquirido las destrezas básicas de la tecnología de la información mediante su trabajo sobre el currículo nacional en la escuela o en los empleos que hayan tenido con anterioridad y se espera que desarrollen aún más sus destrezas durante sus estudios. Sin embargo, ¿hasta qué punto pueden utilizarse las TIC's para apoyar específicamente la EPG? Revisaremos los objetivos de la EPG (antes descritos) y mostraremos que, casi en todos los casos, las TIC's puede utilizarse en apoyo de la consecución de esos objetivos. Además, tenemos que reconocer que las TIC's nos permiten extender los límites de la EPG convencional, tanto espacial como temporalmente, al incluir el aprendizaje a distancia y los foros de discusión asíncronos. El uso de las TIC's pueden ayudar también al tutor a dirigir la EPG, organizar las clases y proporcionar una retroinformación a los estudiantes.

Objetivos de la EPG

En el capítulo 1 resumimos de este modo los objetivos de la EPG:

- Desarrollo de la comprensión intelectual.
- Desarrollo de capacidades intelectuales y profesionales.
- Desarrollo de destrezas de comunicación.
- Crecimiento personal.
- Crecimiento profesional.
- Apoyo para la independencia.
- El desarrollo de las destrezas de trabajo en grupo.
- Práctica reflexiva.

Hemos visto ya que la EPG convencional, con un grupo de estudiantes y un

facilitador, puede apoyar todos estos objetivos, pero quizá no es del todo evidente en qué sentido puede ayudar la introducción de los ordenadores en la relación. Si una de las condiciones más importantes de la eficacia de la EPG es estimular a los estudiantes para que hablen entre ellos, ¿la introducción de los ordenadores no será una forma de crear obstáculos para la comunicación y empujar a los estudiantes hacia el aprendizaje independiente? ¿Acaso un ordenador personal (PC) no es, por su misma naturaleza, un instrumento para una persona? ¿Y la EPG no se orienta al grupo y a la interactividad? Es obvio que la forma de utilizar el PC tiene una importancia fundamental para mantener este estilo y alcanzar los objetivos de la EPG.

A continuación, trataremos de resumir brevemente algunas formas de utilizar las TIC's que se han empleado en apoyo de la EPG. Una fuente de información muy valiosa al respecto es el proyecto ASTER (*Assisting Small Group Teaching through Electronic Resources*)¹².

¿Cómo pueden las TIC's apoyar la EPG?

Hay muchas razones para introducir las TIC's en las clases para apoyar la EPG, y aquí resumimos algunas (puede comprobarse el considerable solapamiento que existe con la lista de los «objetivos de la EPG» que aparece al principio del capítulo): facilitar el aprendizaje profundo; practicar la resolución de problemas; desarrollar las destrezas de reflexión crítica; estimular e incrementar la participación; incluir tareas que faciliten el diálogo y el trabajo escrito; desarrollar destrezas transferibles; y por último, estimular el trabajo en equipo y la colaboración.

Tansley y Bryson (2000) mencionan los beneficios añadidos del aprendizaje virtual que han descubierto los investigadores y quienes dirigen sesiones y seminarios en red. Los resumimos aquí:

- Dar a los estudiantes la oportunidad de comenzar desde su propio punto de partida y trabajar a su propio ritmo.
- Promover el aprendizaje más que la enseñanza, con el correspondiente cambio del papel del tutor, como facilitador, en vez de como suministrador de conocimientos.
- Apoyar el aprendizaje colaborativo y profundo.
- Estimular una mayor interacción entre estudiantes.
- Facilitar una participación más amplia y atenuar la sensación de desigualdad social y el impacto de las diferencias en el lenguaje y en las destrezas de comunicación hablada.
- Proporcionar un registro permanente del aprendizaje y de las interacciones que permita a los estudiantes repasarlas, reflexionar sobre ellas y revisarlas.

No obstante, los mismos autores señalan que algunos estudiantes se muestran insatisfechos con las clases en línea y señalan que echan de menos los beneficios sociales y educativos de la enseñanza presencial al lograr una interacción cara a cara con sus compañeros y tutores. Es obvio que todo esto hay que tenerlo presente al considerar la sustitución completa de los seminarios «reales» por los «virtuales».

Agrupamos aquí las posibles formas de utilización de la TIC's en la EPG en seis categorías, de manera que nos ayude en nuestros comentarios, aunque hay algunos solapamientos evidentes:

- ✓ Recursos.
- ✓ El uso de la red como recurso.
- ✓ Aprendizaje interactivo.
- ✓ Evaluación interactiva.
- ✓ Comunicación electrónica.
- ✓ Portafolios digital.
- ✓ Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.

Recursos

El uso fundamental de los recursos electrónicos en la EPG pretende estimular la comprensión profunda, la interactividad, el aprendizaje colaborativo y el diálogo. Los estudiantes pueden utilizar las TIC's para acceder con facilidad a una gran cantidad de materiales para el aprendizaje e información, en forma de notas, hojas de trabajo, estudios monográficos de casos, escenarios de ABP, textos, libros electrónicos, conjuntos de datos, enlaces web, información y *software*. Esos recursos se pueden utilizar como ayuda para preparar sus clases y, en consecuencia, hacer más útiles las interacciones con el tutor y los compañeros en clase. En la actualidad, algunas aulas están preparadas para permitir el acceso a los recursos y su utilización durante la sesión, para estimular el diálogo o facilitar más datos sobre los problemas o casos. En el caso de las clases de ABP, las TIC's no sólo pueden utilizarse para proporcionar el escenario que inicie la sesión, sino también para facilitar información adicional sobre el problema que se esté considerando. Además, el carácter multimedia de las TIC's significa que el vídeo, las secuencias de audio y los diagramas animados pueden incorporarse con facilidad a los materiales para el aprendizaje. Esto amplía el ámbito de tipos de recursos posibles y permite poner a disposición de los alumnos en clase ejemplos de práctica y estudios reales de casos.

El acceso a esos recursos mediante el ordenador supone que los estudiantes puedan oír y ver las cosas a su propio ritmo y hacerlo cuantas veces deseen. Esto sólo puede aumentar la capacidad de aprendizaje experiencial del grupo, al presentar a los

estudiantes unas imágenes estimulantes, excitantes y desafiantes, relevantes y útiles para las disciplinas correspondientes.

El uso de la red como recurso

El hecho de que pueda discutirse en clase la fiabilidad y la validez de la información descubierta en Internet puede convertirse también en una característica especial de la sesión de EPG. Conviene que los estudiantes puedan desarrollar las destrezas que necesiten para poder evaluar la información obtenida de este modo. El plagio puede ser también un tema de diálogo adecuado y útil en este contexto, teniendo en cuenta que la red mundial ha hecho que el plagio sea un problema destacado en la ES.

Aprendizaje interactivo

Es posible estructurar y organizar la EPG en torno al uso de programas específicos de *software*, bien para enseñar a utilizar el *software* o para utilizarlo como herramienta para alcanzar los demás objetivos de aprendizaje. Los programas basados en «Office», los diferentes paquetes de software y de procesamiento de datos y los convencionales de aprendizaje asistido por ordenador (AAO) pueden utilizarse de distintas maneras. Los alumnos pueden trabajar individualmente y después en grupo para comentar sus experiencias, problemas y logros. Otra posibilidad es que los estudiantes trabajen por parejas o tríos con un ordenador, hablando e interactuando entre ellos mientras utilizan el programa. Después, pueden reunirse en gran grupo, al final de la sesión, para plantear cuestiones más generales y resumir los hallazgos.

En algunas disciplinas (estadística, matemáticas, física...), las simulaciones son especialmente útiles, porque permiten que los estudiantes comprendan relaciones dinámicas y complejas.

Por ejemplo, en una facultad de ciencias empresariales, una simulación por ordenador denominada «Chancellor» se utiliza para ayudar a diferentes grupos de estudiantes a comprender la compleja forma de interactuar de las variables en macroeconomía, p. ej.: cómo pueden influir las tasas de interés en las tasas de desempleo y en la inversión. De este modo los estudiantes establecen objetivos para su «economía virtual» y manipulan las posibles variables, durante un período de varias semanas, determinando y comentando los cambios que observen con el fin de descubrir las conexiones y relaciones. Como vemos, se fomenta el aprendizaje en colaboración en torno a la simulación por ordenador y los estudiantes planean y toman decisiones colectivamente. Es vital que, en el marco de referencia de la EPG, se estimule a los estudiantes para que hablen entre ellos sobre lo aprendido con la simulación y su relación con la teoría.

Evaluación interactiva

Las TIC's pueden utilizarse también para coordinar la evaluación asistida por ordenador (EAO) de carácter formativo, bien en línea o a través de programas de aprendizaje específicos. Los estudiantes pueden rellenar cuestionarios de autoevaluación o preguntas de test para probar su nivel de comprensión o habilidad y prepararse para las evaluaciones sumativas.

Por ejemplo, al estudiar el «hormigón», se pide a los estudiantes de arquitectura que respondan a un test parcial, de elección múltiple, por ordenador, hacia la mitad del trimestre. Estos pueden utilizar el test una vez y archivar la puntuación u optar por volver a hacer el test, tras recibir la consiguiente retroinformación en línea y revisar sus respuestas iniciales. Los tutores de la asignatura pueden supervisar el progreso de sus alumnos y, mediante la información de gestión de los resultados de toda la clase en el test, pueden facilitar una información directa sobre el progreso y sugerir acciones de recuperación durante las sesiones de EPG.

Es obvio que los estudiantes valoran las oportunidades de «auto-examen» que les proporcionan los ejercicios informatizados y los tests en línea.

Los ejercicios de prueba te ayudan a practicar los tests, lo que te da más seguridad frente a los tests de verdad.

Mejor que leer un libro, más interactivo, te hace pensar.

Los ejercicios de prueba te dicen cuándo te equivocas y te muestra los puntos débiles. (Comentarios de estudiantes sobre las ventajas de los ejercicios de prueba informatizados citados en Exley, 2001: 6).

Comunicación electrónica

Aunque la EPG hace gran hincapié en la comunicación interpersonal directa, los sistemas TIC's permiten desarrollar en la actualidad unas modalidades distintas de comunicación que pueden extender los límites espaciales y temporales del aprendizaje en grupo. Los estudiantes y los facilitadores pueden comunicarse directamente por correo electrónico y los grupos de estudiantes, de asignaturas concretas, pueden interactuar en salas de *chat* (sincrónicamente) o mediante tableros de anuncios (asincrónicamente).

Figura 8.1 Cabezas parlantes



Esto puede producirse a consecuencia de una sesión específica de EPG o puede iniciarse en línea para estimular un diálogo virtual preliminar a una sesión real de EPG. Hay incluso programas especializados, como el sistema Merlin (desarrollado en la *University of Hull*) que puede facilitar materiales a los estudiantes y gestionar un grupo de discusión virtual y asíncrono (véase el ejemplo al final de este capítulo). Esta reflexión puede extenderse mediante el uso de la teleconferencia o videoconferencia digital, que permite el diálogo sincrónico entre alumnos geográficamente distantes (véase la **figura 8.1**).

Distintas estrategias educativas, como el aprendizaje basado en el trabajo o el basado en problemas, pueden proporcionar unos marcos de referencia del aprendizaje en los que la tecnología puede apoyar a unos estudiantes que trabajan «a distancia». Aunque la comunicación cara a cara entre estudiantes o entre estudiantes y facilitadores pueda minimizarse en estas situaciones, se preservan los beneficios de la comunicación interpersonal, el análisis y la reflexión. El aprendizaje a distancia puede individualizarse para satisfacer las necesidades personales y profesionales de los estudiantes y facilitar el aprendizaje con un horario flexible a una gran variedad de alumnos. A medida que ingresen en la educación superior un mayor número de estudiantes maduros y de alumnos con dedicación parcial, esa flexibilidad de diseño de asignaturas y de métodos para facilitar el diálogo junto con el apoyo del tutor serán cada vez más necesarios.

El aumento del número de estudiantes no graduados ha incrementado el tamaño de muchas clases y ejerce mayor presión sobre la enseñanza en pequeño grupo. Muchas de las nuevas formas de integrar y utilizar las TIC's pueden llegar a compensar la falta de cohesión social y de interactividad que pueden ser un subproducto de esa expansión. No obstante, esto sólo puede lograrse con una planificación seria y el desarrollo de unos enfoques de las TIC's que permitan a los estudiantes trabajar juntos y valorar esa interacción (mediante el plan de evaluación, si fuese necesario).

Portafolios digital

Los estudiantes de educación superior utilizan cada vez con mayor frecuencia el portafolios digital que registra las experiencias de aprendizaje y deja constancia de las revisiones y reflexiones críticas. Cuando se integran en la EPG, pueden utilizarse para estimular a los estudiantes a que comenten sus experiencias y su desarrollo personal. Si se hacen «públicas» determinadas secciones del portafolios digital, otros estudiantes y el facilitador pueden supervisar y responder a las reflexiones mediante un foro de discusión. Una vez más, el uso de las TIC's puede ampliar el campo de la comunicación interpersonal.

Este recurso puede utilizarse para apoyar la tutoría personal y la facilitación de los Planes de Desarrollo Personal del Estudiante (PDPE) o los Archivos de Progreso del Desarrollo (APD). El Informe Dearing (1997) recomienda el uso generalizado del APD del estudiante; la *Quality Assurance Agency*, junto con las universidades, presentó una normativa que dice que debe introducirse el APD y los estudiantes deben utilizarlo en 2005.

Los APD deben estar constituidos por dos elementos: una transcripción del expediente académico del alumno, que debe tener un formato aprobado colectivamente por las instituciones a través de sus órganos representativos; y un medio por el que los estudiantes puedan supervisar, construir y reflexionar sobre su desarrollo personal.

Por ejemplo, el *Learning and Teaching Support Network (LTSN) Centre for Engineering* de la *University of Loughborough* está apoyando el desarrollo y la divulgación de un APD electrónico que denominan «*Rapid*» *Progress Files*. Se pide a los estudiantes que registren sus logros y las destrezas desarrolladas junto con otra información de carácter más concreto, como los módulos de la asignatura a los que han asistido, etc. El APD se centra de modo especial en la generación final del *curriculum vitae* de cada estudiante; sin embargo, la mejor manera de apoyar el proceso de registro y de reflexión sobre el desarrollo personal y el desarrollo profesional continuado es a través de una forma de tutoría personal y de EPG. Muchos departamentos están tratando de integrar el uso personal de los APD en un marco de referencia de clases de grupo, para brindar orientación y apoyo a los estudiantes, utilizar con eficacia los archivos, y supervisar y evaluar su impacto.

Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje

Todos los sistemas antes descritos pueden incluirse en un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA). En un EVEA, la provisión de información y de recursos de enseñanza, los foros de discusión, la evaluación en línea y los portafolios digitales pueden integrarse en un paquete para toda la asignatura, incluyendo los horarios, la información de contacto, etcétera. Los estudiantes y los profesores pueden tener acceso

electrónico a los recursos de todo el currículo. Desde la perspectiva del estudiante, esto estimula la integración horizontal y vertical del aprendizaje y permite a los estudiantes responsabilizarse más de su aprendizaje, pues pueden contemplar el «cuadro general». Desde la perspectiva del tutor, facilita mucho más el poner a disposición del grupo todos los recursos curriculares, enriqueciendo así el entorno de aprendizaje.

La clase virtual en pequeño grupo

Elwyn y cols. (2001) han señalado algunos problemas potenciales de los grupos virtuales de los que deben ser conscientes los facilitadores.

Dependencia de la tecnología

Es obvio que, para que los grupos virtuales funcionen con eficacia, los miembros deben estar razonablemente familiarizados con las destrezas básicas de las TIC's: cómo utilizar un ordenador personal, enviar correo electrónico y usar Internet. La mayoría de los estudiantes que, en la actualidad, accede a la Universidad tiene estas destrezas, pero los facilitadores deben estar atentos a los estudiantes que necesiten ayuda extra y asegurarse de que reciben la orientación adecuada. Del mismo modo que los estudiantes de la EPG convencional tienen que desarrollar sus destrezas de comunicación oral, los estudiantes de los grupos virtuales tienen que saber cómo utilizar la tecnología para interactuar y comunicarse de manera eficaz.

Ausencia de claves no verbales en la comunicación

Se ha dicho que el 80% de toda la comunicación interpersonal convencional es no verbal. En los grupos virtuales, en los que los estudiantes se comunican asincrónicamente, escribiendo correos electrónicos, o en foros de discusión o salas de *chat*, esta comunicación no verbal se pierde. Sin embargo, Salmon (1977) señala una serie de habilidades alternativas que pueden desarrollarse para compensar la pérdida del contacto cara a cara y que aparecen en la **tabla 8.1**. Conviene tener en cuenta que estas destrezas de la comunicación virtual pueden enseñarse y desarrollarse.

TABLA 8.1 ETAPAS QUE TIENE QUE ATRAVESAR EL ESTUDIANTE PARA DESARROLLAR LAS DESTREZAS DE TRABAJO EN GRUPO EN LÍNEA

Nivel 1: Acceso

Es capaz de entrar y está motivado para continuar. Cuando se le indica, pone su primer mensaje “de adhesión”.

Nivel 2: Familiarización con el entorno de la red

Posee las destrezas técnicas básicas y se muestra seguro cuando tiene que mandar mensajes al grupo y recibirlos de éste.

Nivel 3: Buscar y dar información

Utiliza con seguridad todas las características del software. Ofrece, recibe y procesa con libertad la información en línea.

Nivel 4: Construcción del conocimiento






Ejecuta acciones que probablemente lleven a la “construcción del conocimiento” en línea, incluyendo el pensamiento creativo y activo (haciendo preguntas difíciles, reflexionando, sugiriendo ideas) y la reflexión interactiva (crítica, negociación, interpretación, proposición de acciones).

Nivel 5: Autonomía y desarrollo

Se responsabiliza de su propio desarrollo continuado en el aprendizaje en línea. Es capaz de establecer y apoyar su propio grupo virtual.

Uso de emoticones

Un buen recurso, es el uso de emoticones. Los «emoticones» y otras metáforas de carácter textual para la comunicación no verbal pueden incluirse también en los mensajes de correo electrónico y en tabloneros de anuncios o blogs para mostrar empatía, afecto o introducir un contexto emocional. Si no los ha visto antes, incline la cabeza hacia la izquierda y verá las «caras» que describe el texto:

	Persona contenta.
	Persona triste.
	Persona que ríe.
	Persona que guiña el ojo.
	Sorpresa.

A veces, se utiliza el término «netiqueta» para referirse a las destrezas y habilidades necesarias para comunicarse eficaz y «educadamente» en la red (Zimmer y Alexander, 1996), cuya esencia puede resumirse con la pregunta acerca de «conversar» en la red: «¿Se lo dirías directamente a la persona o se lo escribirías en una postal?»

Lenguaje o barreras culturales

Los miembros de los grupos virtuales pueden compartir culturas diferentes o, incluso, hablar idiomas distintos, creándose con ello nuevos problemas de comunicación. Sin embargo, si se acuerdan ciertas reglas básicas, estos problemas pueden evitarse. Por ejemplo, podría acordarse que el idioma de comunicación fuese en inglés, que se eviten las expresiones en argot o dialectales, que las abreviaturas y acrónimos se deletreen siempre la primera vez que se usen y que las referencias a factores culturales o sociales específicos se expliquen brevemente.

Interacción asíncrona frente a interacción sincrónica

Mientras que la EPG convencional conlleva una comunicación sincrónica, con la excepción del *chat* en línea, el trabajo de los grupos virtuales es principalmente asíncrono, pues los miembros del grupo entran en el momento que más les convenga a cada uno. Aunque esto minimiza la espontaneidad, tiene la ventaja de estimular un mayor grado de reflexión e incluso permite que las personas que, en pequeño grupo, se muestran más reticentes, hagan aportaciones meditadas al diálogo.

Dos de los estudiantes más callados en clase se convirtieron en auténticas estrellas en la red. Creo que las reacciones positivas de los otros estudiantes les han hecho sentirse más seguros. Me he dado cuenta de que uno de ellos, en particular, parece ahora más tranquilo a la hora de hablar en clase y siempre puedo aprovechar lo que hayan dicho en la red para llevarlos a que participen también en los diálogos de clase. (De un tutor en red del Departamento de Relaciones Internacionales). Cuando muchos profesores utilizan por primera vez la comunicación en línea y participan en foros de discusión, dan con frecuencia por supuesto que basta con crear el entorno y se preguntan por qué no participan los estudiantes. En mi opinión, lo más importante, sobre todo en el trabajo de grupo, es dar un incentivo a los estudiantes, sea mediante la evaluación y la suma de puntos o produciendo algo que los estudiantes necesiten o valoren. «Descubrí (o mejor, los estudiantes descubrieron) que estar en línea una vez por semana a una hora especificada era extremadamente útil y, como habíamos compartido la tecnología whiteboard¹³ daba una sensación de novedad que resultaba «interesante» a los estudiantes». (De un tutor en red del Departamento de Química).

La dirección de los diálogos en línea

En línea, el tutor ¿debe dejar que los estudiantes se desenvuelvan a su aire o tiene que intervenir a veces con el fin de dirigir y hacer de árbitro del intercambio? Destacamos aquí las funciones que puede tener que desempeñar (adaptado de Shepherd, 2003).

Establezca las reglas al principio

Compruebe que los estudiantes están satisfechos con:

- La mecánica de utilización del *software*.
- Los temas adecuados para el diálogo en línea.
- La forma de iniciarse los temas nuevos.
- Las cuestiones de la «netiqueta» y las reglas de la conducta aceptable en la red.

Inicie los temas de discusión

Como en el caso de los diálogos presenciales, hace falta que alguien rompa el hielo. Muchos estudiantes preferirán leer los mensajes de otros a escribir y poner sus comunicaciones y, si es así, el sistema quedará infrautilizado.

Puede estimular el uso de los intercambios en línea iniciando temas que interesen a todos sus alumnos o que tengan que entender en el momento de las evaluaciones de la asignatura: Apele a sus experiencias vitales, intereses y ambiciones. (Dr. W. R. Klemm, 1998).

Anime a sus alumnos a que inicien sus propios diálogos

El sistema de diálogo es útil como forma de resolver las preguntas y los problemas de los estudiantes. Anime a sus alumnos a que pidan ayuda a sus compañeros por este medio y acláreles que eso no se considera estar «charlando».

Reoriente los diálogos que estén saliéndose del tema

Aunque no pretendamos poner freno a la interacción social entre los estudiantes, a veces, los diálogos se alejan tanto del tema que es imposible que se alcancen los resultados del aprendizaje derivados del diálogo. Si observa que ocurre esto, debe enviar un mensaje que, con tacto, vuelva a centrar el diálogo.

Resuma los puntos clave

Para el tutor, es beneficioso resumir los puntos clave que se hayan planteado y las conclusiones alcanzadas en diversos momentos del diálogo. Después, puede reorientar el diálogo o, si ha seguido su curso normal, concluirlo.

Actúe rápidamente para impedir comunicaciones inconvenientes

A veces, las reglas que haya establecido para el diálogo se romperán y los alumnos

esperarán que usted actúe para remediar la situación. Puede que las intervenciones estén siendo muy acaloradas o poco sensibles, o que se esté utilizando un lenguaje ofensivo. Todo depende de cuáles sean sus reglas, por supuesto, pero, si se han vulnerado, debe actuar rápidamente para resolver el problema.

Como en las situaciones cara a cara, no conviene reprender a las personas en público. Utilice el correo electrónico privado, el teléfono o, mejor aún, el encuentro o entrevistas para abordar directamente la cuestión con los estudiantes implicados.

Seleccione la información adecuada

Sólo tiene que conservar los mensajes útiles en un archivo para sus futuros alumnos. El resto puede borrarlos cuando el flujo de diálogo se haya agotado.

Exija la participación

El Dr. W. R. Klemm, refiriéndose a la orientaciones dadas en apoyo del entorno virtual de aprendizaje de Blackboard Inc. (<http://www.blackboard.com>), señala:

No deje que sea opcional. Reserve una parte de la calificación final a la participación en los diálogos en línea. Diga a los estudiantes que tienen que poner «x» ítemes cada semana o por cada tema. Los críticos dirán que este enfoque no garantiza en absoluto la calidad de las intervenciones. Sin embargo, al menos, hace que los estudiantes participen y podemos esperar que, una vez metidos en la actividad, traten de mejorar la relevancia y la calidad de su trabajo, pues ahora está a la vista de todos. Ya no pueden ocultarlo. Para muchos estudiantes, es más embarazoso exponer artículos que carezcan de valor. Otro incentivo para un trabajo de calidad puede ser que el profesor califique la calidad de los artículos con criterios claros y transparentes.

Trabaje como tutor en línea

Ryan y cols. (2000) dicen que el tutor en línea es un facilitador educativo que:

Aporta unos conocimientos y una visión especializados, centra el diálogo en los puntos críticos, hace preguntas y responde a las contribuciones de los estudiantes, enlaza comentarios no relacionados y sintetiza los puntos tratados para promover la aparición de temas.

Todo ello nos resulta muy familiar y refleja el papel del tutor cara a cara. Barker (2002) señala que, con frecuencia, el papel puede ser más amplio e incluir también aspectos de orientación personal y de evaluación.

En el futuro, es probable que se pida a muchos profesores de educación superior y de educación de adultos que actúen como tutores virtuales. Se considera que será necesario actualizar las destrezas tutoriales para actuar con eficacia en línea y que se diseñen unos entornos virtuales de aprendizaje adecuados que pueda apoyar los objetivos de la EPG en la práctica.

EJEMPLOS DE DISTINTAS DISCIPLINAS

Tecnología de la información

Los estudiantes cursan un módulo para desarrollar su competencia informática básica en MS Office (procesador de texto, etc.). En el trabajo con Power Point, tratamos de ayudarles a desarrollar sus destrezas transferibles, en particular, las de presentación y las de trabajo en grupo. Se les dan algunos contenidos y enlaces web relevantes con los que elaborar una presentación en Power Point. Los estudiantes trabajan en grupos de entre tres y cinco para elaborar una presentación de grupo. Su trabajo se evalúa con arreglo a tres aspectos: el *contenido*, su *competencia informática* y las *pruebas de su trabajo en grupo*. Tienen que utilizar el entorno virtual de aprendizaje (en este caso, Blackboard) para comunicarse en línea y compartir el trabajo. Como a menudo los grupos están formados por estudiantes que no se reúnen con regularidad a causa de incompatibilidades de horario, deben compartir y desarrollar el trabajo por la red, lo que puede servir también de prueba para la evaluación del trabajo en grupo.

El trabajo en grupo correspondiente a cada persona se mide en relación con sus aportaciones a la presentación, pero todo el grupo puede resultar penalizado si no puede dar prueba de haber tratado de apoyar y estimular a cada uno de sus miembros. La tecnología actúa como facilitadora para compartir el trabajo, las ideas y (atrevámonos a decirlo) las pruebas de que el trabajo de grupo se ha llevado a cabo realmente. Las ventajas prácticas son la posibilidad de trabajar con limitaciones (imposibilidad de reunirse personalmente), la posibilidad de trabajar en todos los momentos del día y de la noche, gracias a la tecnología y las demás ventajas habituales relacionadas con el trabajo en grupo presencial.

Ecología

Utilizamos el entorno virtual de aprendizaje Blackboard y un programa denominado *Simlife*, que simula escenarios ecológicos como las interrelaciones entre depredador y presa y los efectos del calentamiento global de la tierra. Los estudiantes se adscriben a grupos de entre tres y cinco miembros y se les da un escenario ecológico sobre el que trabajar y que tienen que investigar utilizando el *software*. Todos los materiales, notas y recursos se entregan por la red, a través de Blackboard. Varios grupos trabajan con el mismo escenario, de manera que pueden hacer comparaciones entre grupos. Los estudiantes colaboran en línea, comunicándose ideas y utilizando foros de discusión para dialogar sobre el trabajo y los resultados. La simulación funciona durante 3 semanas y ellos pueden trabajar en ella en cualquier momento. Yo utilizo Blackboard para entrar en el sistema durante una hora semanal establecida previamente, de manera que los estudiantes puedan comunicarse conmigo sincrónicamente. En términos reales, esto me ahorra dos horas semanales de enseñanza directa.

Al acabar, los estudiantes elaboran un informe de grupo, pero también redactan un plan de acción al principio de la simulación. El plan de acción es calificado y comentado de forma anónima por los demás grupos de alumnos para ayudar a los grupos a refinar su planificación. El informe de grupo incluye también un componente de evaluación a cargo de los compañeros. Cada miembro del grupo evalúa la contribución de los demás miembros y presenta las calificaciones de manera anónima. Las calificaciones y los comentarios se distribuyen electrónicamente.

Uso de un Entorno Virtual de Aprendizaje en apoyo de la EPG en una asignatura de aprendizaje y enseñanza: «Merlin»

Algunos EVEA (p. ej., WebCT y Blackboard) enfatizan un enfoque de distribución de contenidos. Estamos utilizando un entorno virtual de aprendizaje-aprendizaje llamado «Merlin», que se basa en la

importancia de la interacción de los estudiantes en el aprendizaje. Esto concuerda con la filosofía del aprendizaje centrado en el alumno y parece especialmente relevante para los cursos de nivel avanzado (en este caso, un título de postgrado).

La virtud de Merlin está en que permite que el equipo de la asignatura no se limite a poner materiales en la red. Los tutores pueden utilizar estructuras específicas para el aprendizaje elaborando *etapas* o módulos de aprendizaje, que los estudiantes tienen que atravesar y utilizando un portafolios digital como espacio personal para los elementos de trabajo realizados por el alumno. Cada año tenemos unos 50 estudiantes, pero podemos utilizar el espacio virtual de manera que nos permita que varios grupos, denominados «equipos de aprendizaje» mucho más pequeños trabajen juntos. En estos equipos, los estudiantes pueden complementar y reemplazar las reuniones cara a cara trabajando juntos de manera virtual en las áreas de diálogo que facilita Merlin.

Flexibilidad en la estructura de aprendizaje

Cada etapa de la estructura de aprendizaje es una ruta de estudio guiada, con una serie de tareas que realizar: leer, resumir, dialogar, evaluar, analizar, sintetizar, etcétera. Algunas de estas tareas se hacen fuera de Merlin (p. ej., la lectura puede incluir enlaces con sitios web), mientras que otras están incluidas en Merlin (p. ej., los diálogos y la crítica del trabajo a cargo de los compañeros). Podemos ser flexibles en cuanto al modo de trabajar que escoja cada grupo, por ejemplo desarrollando una determinada etapa dos o tres veces al año, o desarrollándola siempre que los participantes se reúnan en un grupo de tamaño viable de unas seis personas. Los beneficios clave son que los estudiantes pueden aprender a su propio ritmo (dentro de ciertos límites) y pueden trabajar con profesores que no estén necesariamente en nuestra universidad, pero que se «reúnan» con ellos virtualmente en las áreas de diálogo a las horas especificadas.

Crítica de compañeros utilizando la carpeta

En una determinada etapa, pedimos a los estudiantes que escriban un ensayo corto que resuma sus puntos de vista sobre el aprendizaje y la enseñanza. Guardan este trabajo en su carpeta personal y lo comparten con los tutores de la asignatura para hacerles saber que han terminado la tarea. Pasada la fecha tope de admisión, los tutores piden a cada participante que utilice Merlin para compartir su trabajo con tres participantes determinados y para comentar los trabajos de sus carpetas que otros compartan con ellos. De este modo, cada participante no sólo recibe una crítica de su trabajo, sino que también ve los trabajos de otros y tiene oportunidad de interactuar con sus opiniones e ideas.

Aprendizaje en línea basado en problemas en Medicina

Éste es un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje para apoyar a grupos de ABP de Medicina, trabajando sincrónicamente en un entorno universitario. Los grupos convencionales de ABP de siete u ocho estudiantes utilizan una base de datos de recursos educativos en su sede para facilitar su aprendizaje en un currículo bianual de ABP construido en torno a unos cuarenta escenarios. El entorno virtual les facilita su escenario semanal para iniciar su sesión de ABP. Después, para cada escenario, les proporciona acceso por la red a la información básica de ciencia médica relevante, datos clínicos, imágenes de pacientes o radiografías. Estos datos están pensados para ayudar a los estudiantes a resolver los problemas que se les hayan presentado y alcancen los resultados de aprendizaje previstos para cada escenario. El acceso a la información en línea que se les facilita de este modo acelera el proceso de ABP, pero no impide que los estudiantes utilicen fuentes de datos más convencionales, como las bibliotecas e incluso los profesores.

Apoyo al aprendizaje en colaboración y a distancia por la red

El intento de alcanzar los objetivos de aprendizaje de la EPG a distancia y a través de la red sigue siendo un campo activo de desarrollo. Aunque todavía no se ha adoptado globalmente ningún sistema, hay un sistema, la *Asynchronous Collaboration Tool* (ACT: Duffy y cols., 1999), que se ha desarrollado específicamente para trabajar en el aprendizaje a distancia con grupos de ABP. Consiste en un espacio de diálogo que se organiza mediante mensajes ordenados por líneas de razonamiento o en sucesión lineal. Permite a los usuarios enviarse correos electrónicos codificados con etiquetas previamente definidas para reforzar la implicación metacognitiva en el diálogo. El *SenseMaker* (Hoadley y Bell, 1996) opera permitiendo que los estudiantes agrupen conjuntos de enlaces a informaciones mediante una estructura visual que facilita una clara descripción visual de posturas o ideas. *Knowledge Forums*, desarrollado por el grupo *Computer Supported Intentional Learning Environments* (CSILE) de Toronto, utiliza agentes que pueden unirse a mensajes en un entorno rico, visual, de construcción de conocimientos, que fomenta una comunicación natural de ideas a través de redes interconectadas que cuya disposición pueden cambiar visualmente los alumnos.

Un desarrollo más reciente es *Groove Workspace* (<http://www.groove.net/>), que es un «software de colaboración de escritorio» que utiliza el correo electrónico y Microsoft Office para la interacción sincrónica en red de pequeños grupos. Permite que los usuarios compartan archivos y trabajen con otros en documentos, tareas, proyectos y decisiones en un espacio virtual compartido. Aunque se diseñara originalmente para usos empresariales, resulta ideal para facilitar el ABP y el aprendizaje en colaboración. Cuando los participantes se han puesto de acuerdo en entrar al mismo tiempo en la red, mediante el correo electrónico, acceden al espacio virtual compartido en el que pueden interactuar mediante un *chat* sincrónico o mediante mensajes sonoros directos. En este espacio, pueden mirar simultáneamente documentos elaborados con aplicaciones de Microsoft Office o imágenes y pueden manipular o hacer anotaciones de recursos con diversas clases de instrumentos, como bolígrafos y punteros.



Lecturas recomendadas

CHIN, P. (2003) *Using C&IT to Support Teaching*. London: RoutledgeFalmer.

ELWYN, G., GREENHALGH, T. and MACFARLANE, F. (2001) *Groups: A Guide to Small Group Work in Healthcare, Management, Education and Research*. Oxford: Radcliffe Medical Press.

RYAN, S., FREEMAN, H., SCOTT, B. and PATEL, D. (2000) *The Virtual University: The Internet and Resource-Based Learning*. London: Kogan Page.

TANSLEY, C. and BRYSON, C. (2000) «Virtual seminars – a viable substitute for traditional approaches?», *Innovations in Education and Training International* 27(4): 323-35.

9

Clases distribuidas en subgrupos y talleres

La finalidad de este capítulo es comentar la organización, secuenciación y diseño general de las sesiones de EPG, en el contexto de acontecimientos docentes mayores, como las clases en subgrupos, los talleres y las jornadas de convivencia. Estudiará cómo pueden acomodarse una serie de técnicas docentes con grupos pequeños en un marco más general y mostrará, mediante ejemplos concretos, cómo varían los planes de la sesión de una disciplina a otra.

Clases en subgrupos

Convencionalmente, los grupos de EPG tienen un facilitador, pero otra técnica supone utilizar subgrupos, que son grupos de aprendizaje independientes y sin tutor. Aunque, para ponerlos en marcha, hace falta una facilitación y una organización considerables, una vez implantados, pueden operar sin intervenciones significativas para alcanzar unos determinados objetivos de aprendizaje. El grupo de estudiantes se divide en subgrupos de cinco o seis alumnos, que trabajan de forma autodirigida y coordinada sobre tareas específicas, que pueden abarcar lectura, diálogo y la producción de trabajos escritos. Estas actividades tienen lugar durante sesiones regulares incluidas en horario, que pueden reemplazar las clases magistrales. Los subgrupos de trabajo pueden realizar tareas diferentes, para presentar después sus hallazgos en las sesiones plenarias de la asignatura. El papel del facilitador consiste en coordinar este proceso, asegurarse de que los grupos se dedican a su tarea y de que todos los alumnos alcancen los objetivos al final del curso. En este mismo capítulo, se dan ejemplos de algunas clases con subgrupos, su organización y su contenido.

Talleres

Los talleres son sesiones de EPG ampliadas, que, a menudo, duran una mañana, una tarde o todo el día, orientadas a la consecución de un conjunto específico de resultados que supone una participación activa. Consisten en una serie de actividades de EPG vinculadas entre sí que tienen que estar incluidas en un marco curricular general y coordinadas para garantizar que los participantes se sientan cómodos con el proceso global, tengan más o menos satisfechas sus necesidades de aprendizaje y participen en diversas actividades útiles, relevantes y estimulantes.

La estructura y las actividades de un taller tienen que planearse, coordinarse e incluirse en el horario con toda minuciosidad. Las cuestiones prácticas, como disponer de un número adecuado de salas del tamaño adecuado, asegurarse de que haya suficientes descansos y de que se repartan los refrescos son igualmente importantes y la referencia a la jerarquía de necesidades de Maslow es un marco que conviene utilizar al planificar (véase la **tabla 2.1**). Aunque pueden utilizarse muchas de las técnicas antes descritas y aquí presentamos un marco genérico para los talleres (**tabla 9.1**).

TABLA 9.1 PLANIFICACIÓN DE UN TALLE R

INFORMACIÓN	Los participantes deben tener una idea clara de la naturaleza y los resultados propuestos para el taller en la documentación antecedente al mismo. Si es necesario, debe dárseles instrucciones precisas para la preparación: lectura de documentos relevantes, reflexionar sobre una lista de cuestiones concretas o preparar una minipresentación o demostración.
INSCRIPCIÓN	Los participantes deben recibir una información precisa acerca de adónde tengan que ir y a qué hora. La situación del área de inscripción debe estar bien señalizada desde diversas direcciones. A su llegada, se pueden entregar carpetas informativas que contengan los materiales del curso, referencias, horarios, mapas de las salas, números de las mismas y tarjetas con el nombre. En esta fase, debe haber ocasión de reunirse en plan informal.
PRESENTACIÓN DEL TALLER	El taller puede comenzar con una sesión plenaria en la que se establezcan los objetivos y los resultados previstos, con una alocución, quizá, para fijar la tónica de la sesión, seguida por la descripción de las actividades del taller, incluyendo las sesiones plenarias, los descansos y otras informaciones relativas al buen gobierno de la instalación.
DISTRIBUCIÓN EN GRUPOS	Para dividir el gran grupo en grupos más pequeños disponemos de muchas técnicas (véase el capítulo 4), que pueden utilizarse en esta fase.
PRIMEROS CONTACTOS EN LOS GRUPOS	Una vez formados los grupos, si el proceso de formación de los mismos no contempla algún elemento de presentaciones personales, hay que iniciarlos en esta fase, unidos a una actividad para favorecer el contacto inicial. Estas actividades deben estar coordinadas por los facilitadores de EPG, que se asignan a los grupos o que salen de ellos.
ACTIVIDADES DE EPG	Deben utilizarse diversas actividades de EPG que sean relevantes para los resultados propuestos. Ya comentamos éstas en el capítulo 4 y más adelante describimos otras. El objetivo debe ser la participación activa de todos los

miembros del grupo, de acuerdo con sus propios estilos de aprendizaje (Honey, 1982) y los estilos de trabajo en equipo (Belbin, 1993). Deben darse unas instrucciones claras, igual que los horarios y los resultados previstos, y los facilitadores deben administrar el tiempo con eficacia, de manera que el trabajo de todos los grupos mantenga la coordinación.

DESCANSOS

En realidad, los descansos constituyen una de las características más importantes de un taller. Son los momentos en los que los participantes pueden relajarse, hablar de manera informal entre sí y establecer redes de relaciones. En consecuencia, es esencial planificar un espacio y un tiempo dentro del horario general.

SESIONES PLENARIAS

Las sesiones plenarias pueden abrir el taller y actuar como momento de clausura del mismo. La mayoría de los talleres tendrá sesiones plenarias y en ellas, determinadas personas actuarán como portavoces y harán las presentaciones o a ellas se llevarán los resultados de la EPG para presentarlos al gran grupo y comentarlos. Como episodios didácticos en un entorno de aprendizaje por lo demás activo, su duración ha de controlarse estrictamente.

EVALUACIÓN

Como todas las formas de talleres de enseñanza, debe evaluarse y, al final, habrá que rellenar algún tipo de cuestionario de evaluación. Los cuestionarios pueden entregarse con los materiales del curso o dejarse en los asientos antes de comenzar la sesión plenaria. A menudo, los participantes se muestran reacios a rellenarlos, por lo que, para asegurarse una buena respuesta, conviene que el cuestionario sea lo más breve posible y dejar tiempo al final para poder rellenarlo.

Ejemplos de clases en subgrupos de trabajo y de diseño de talleres

En este epígrafe, presentamos y comentamos seis ejemplos de división de una clase en subgrupos y de diseño de talleres.

En todos ellos, revisaremos todos los escenarios en diferentes puntos de la planificación de la sesión.

Taller de estudio monográfico de casos en la asignatura de empresariales

Contexto

La asignatura de «Planificación estratégica» tiene una clase magistral y un seminario semanales. Al final de la clase, se entregan a los alumnos dos estudios monográficos cortos que describen la forma de operar de dos empresas diferentes. Por turno rotativo, dos parejas de estudiantes se responsabilizan de la introducción del seminario semanal.

El objetivo del seminario es aplicar los marcos teóricos de referencia a ejemplos de empresas reales mediante interpretación y análisis o el estudio monográfico de casos. Se pretende también que los estudiantes desarrollen sus destrezas de presentación oral y de trabajo en grupo.

A los seminarios asisten unos 16 estudiantes. El aula del seminario es más bien pequeña, con una gran mesa central que hace difícil introducir más muebles.



Cronograma

2:00

El tutor da la bienvenida a los alumnos y presenta brevemente el tema, haciendo referencia al plan del curso y al manual. El tutor comprueba cuidadosamente si todos los estudiantes llevan los estudios monográficos del día (en la clase anterior, se les entregaron ejemplares en papel, pero el departamento está muy dispuesto a distribuir los apuntes por la intranet para que los estudiantes lo descarguen por su cuenta).

2:05

Se invita a una pareja de estudiantes, a la que ya se le había encomendado su preparación, a que resuma brevemente el primer estudio monográfico (sobre la empresa A) y señale tres características clave que se relacionen con el tema de la semana (p. ej.: «¿Qué procedimientos internos utiliza la empresa para tomar decisiones estratégicas?»).

2:10

La segunda pareja de estudiantes repite el proceso y presenta las características clave del segundo estudio monográfico sobre la empresa B. El tutor da las gracias a los estudiantes y, si es preciso, corrige con tacto cualesquiera errores importantes o comentarios confusos.

2:15

A continuación, el tutor plantea las cuestiones para la clase, basándose en los estudios monográficos y las presentaciones. Este formato varía de una semana a otra, pero hoy el tutor organiza un «debate».

Debate

Presentación de la tarea. Se pide a la mitad de los estudiantes sentados a la izquierda de la mesa que apoyen la empresa A y a la otra mitad, la B.

2:30

Para preparar el debate, los estudiantes deben identificar y mencionar los puntos fuertes de su empresa A y los puntos débiles de la otra (B) o viceversa. Para hacerlo, el tutor pide a los estudiantes que dialoguen sobre los estudios monográficos, en pequeños grupos de unos tres alumnos, y pide que un miembro de cada grupo tome nota de los puntos importantes.

2:35

El tutor modera el debate y pide a los defensores de la empresa A que enuncien las virtudes del enfoque de su empresa. En esta fase, el tutor también puede proponer puntos adicionales. Después, los defensores

de la empresa **B** comentan los puntos débiles que ven en los procedimientos de la empresa **A** y, si los estudiantes no están de acuerdo, se pasa a la discusión.

2:45

Se repite el procedimiento con respecto a la empresa **B**.

2:55

El tutor resume algunas de las características importantes de un proceso de planificación estratégica, basándose en los ejemplos señalados por los estudiantes, y señala en qué partes del libro de texto pueden leer más los alumnos sobre el tema.

3:00

Acaba el seminario.

Comentarios

El hecho de que sean dos estudiantes los responsables de la presentación de la introducción del estudio monográfico proporciona una red de seguridad al tutor si un estudiante no llega a clase. La sección de debate del seminario podría simplificarse para ceñirse a un diálogo sobre los puntos fuertes y débiles de ambas empresas o elaborar un póster acerca de cómo tomar las mejores decisiones estratégicas, utilizando ejemplos de las dos compañías.

Clase de problemas de carácter matemático

Contexto

Treinta estudiantes asisten a una clase de problemas de una hora, que forma parte de la asignatura de física de primer ciclo. La clase se desarrolla a las 11:00 de la mañana del miércoles. El aula está amueblada con cierto número de mesas pequeñas en torno a las cuales pueden sentarse cuatro o cinco estudiantes y trabajar juntos.

En la clase anterior, se repartió a los estudiantes la hoja de problemas, con cinco preguntas, pidiéndoseles que respondieran a las dos primeras como tarea para casa y llevaran las soluciones a clase.

Juego de problemas

Los dos primeros problemas son muy sencillos y, básicamente, sirven para comprobar si el alumno ha comprendido el método descrito en la clase anterior. El hecho de tener que contestar a estas preguntas en casa, antes de la clase, estimula a los estudiantes a volver a leer sus apuntes y el libro de texto y garantiza que lleguen a clase preparados para abordar problemas más difíciles en un entorno que les brinda apoyo. Los grupos de alumnos que trabajan en colaboración en las distintas mesas tienen que abordar en clase las tres preguntas siguientes. Son tres preguntas relacionadas cuya complejidad y dificultad aumenta progresivamente.

El objetivo de la sesión es que los estudiantes trabajen juntos y se ayuden unos a otros a resolver las preguntas más difíciles. El tutor espera que todos ellos sean capaces de resolver de la pregunta 1 a la 4, y sólo algunos grupos la 5. Esta pregunta constituirá todo un reto para los alumnos más capaces de la clase de manera que el tutor ha de plantear las preguntas de manera que deje este punto muy claro. El tutor trata de exigir a los alumnos más capaces de la clase, así como de ayudar a los que más les cuesta.



Cronograma

- 11:00** El tutor vuelve a presentar brevemente el juego de problemas e insiste de nuevo en que todos deben tratar de completar satisfactoriamente el trabajo, incluyendo la pregunta 4. Si hay tiempo, los grupos abordarán la 5.
- 11:05** El tutor pregunta a los alumnos si tienen alguna dificultad con respecto a las preguntas 1 y 2. El tutor muestra las soluciones a ambas preguntas en dos retroproyectores y pide a los estudiantes de una mesa que se intercambien las respuestas con los de la mesa adyacente y que cada grupo corrija las del otro.
- 11:15** Los estudiantes recuperan sus respuestas corregidas y pueden ver si han cometido errores o si no las han entendido adecuadamente (en cuyo caso, el tutor dedicará algún tiempo a cada estudiante en clase).
- 11:20** A continuación, el tutor pide a todos los alumnos que empiecen a trabajar juntos sobre la pregunta 3 y recuerda a los estudiantes que deben asegurarse de que cada persona de la mesa comprenda cada paso del problema.
- 11:35** El tutor pide a la clase que ayude a dar una respuesta en la pizarra, invitando a que los alumnos hagan sugerencias y pidiendo a las mesas que adelanten partes de la solución. El tutor recorre el aula comprobando que todos estén dispuestos a pasar a la pregunta 4.
- 11:40** El tutor pide a los estudiantes que trabajen a su propio ritmo durante los 15 minutos siguientes y que adelanten juntos todo lo que puedan con respecto a las preguntas 4 y 5. Unos grupos trabajarán mucho más deprisa que otros.
- 11:55** El tutor pasa brevemente por cada grupo y entrega una hoja con las soluciones a las preguntas 4 y 5. Se pide a los estudiantes que comparen su enfoque con la respuesta modelo dada, y hay un breve turno de preguntas.
- 12:00** Acaba la clase. Los estudiantes que lo deseen pueden completar lo visto en clase visitando al tutor en su «hora de tutoría» o en plan informal al día siguiente.

Comentarios

Los alumnos de la clase son muy diversos en cuanto a su capacidad y, por tanto, el juego de problemas está diseñado para prestar ayuda a todos los alumnos. Sin embargo, hay que cuidar de que los estudiantes menos capaces no se sientan abrumados por la dificultad de las preguntas 4 y 5. En este caso, el tutor tiene que ser sensible a las distintas necesidades y pasar por las mesas animando y haciendo preguntas.

El diseño del taller tratará de maximizar el tiempo del trabajo en grupo y la resolución de problemas en colaboración, y a minimizar el tiempo dedicado a la presentación formal de las soluciones a cargo del

tutor. Esto exigirá del tutor unas competencias de facilitación activa, pues algunos alumnos tendrán la idea de que la función del tutor consiste en dar las soluciones a todas las cuestiones en la pizarra.

Clase dividida en subgrupos en Educación

Contexto

Hay 40 alumnos en clase y el aula es llana, con sillas móviles. Los estudiantes han terminado no hace mucho su primera actividad de prácticas en una escuela. Este taller de dos horas en subgrupos es una sesión de revisión del aprendizaje realizado en las prácticas y sus objetivos son que los estudiantes adquieran seguridad en sí mismos y permitirles compartir por primera vez sus experiencias de clase. El grupo tiene demasiados alumnos para desarrollar un diálogo de toda la clase, por lo que la estrategia consiste en hacer subgrupos que estimulen la participación activa de más estudiantes.



Cronograma

10:00

Bienvenida y presentación de los resultados del aprendizaje de la sesión, que se enuncian así:

«Al final del taller, serás capaz de:

- Reflexionar sobre tu experiencia de trabajo con un maestro para preparar, organizar y facilitar el diálogo en una sesión de lectoescritura.
- Relacionar tus observaciones y práctica con la teoría del diseño de la asignatura previamente tratada en clase.
- Abordar las preguntas o preocupaciones que puedas tener con respecto a la facilitación de un diálogo con los niños».

10:05

El tutor pide a los estudiantes que, por parejas, reflexionen sobre un momento bueno y un momento malo de sus prácticas en las escuelas.

10:10

El tutor recoge cinco ejemplos de momentos buenos y malos en un bloc de pliegos de papel para demostrar que el grupo tiene preocupaciones comunes y para mencionar algunos de los éxitos con el fin de fomentar la seguridad de los alumnos en sí mismos.

10:15

El tutor hace un breve resumen de la teoría educativa del diseño de la asignatura y lo relaciona con la planificación de una determinada sesión de aprendizaje. El tutor presenta el ejemplo de la planificación de una sesión de la «hora de la lectoescritura», dado que será una experiencia común a todos los estudiantes.

10:30

El tutor pide a las parejas de alumnos que formen parejas de parejas («bola de nieve») y comparen sus experiencias de «práctica docente» con la teoría. Cuando los grupos de cuatro hayan tenido oportunidad de hablar durante unos cinco minutos, el tutor les dice que se preparen para informar a toda la clase. Se pide a los estudiantes de un lado del

aula que piensen en un ejemplo en el que parezca que la teoría y la práctica están en armonía y a los estudiantes del otro lado, que descubran un ejemplo en el que parezca que teoría y práctica difieren.

10:40

El tutor pide a una persona de cada grupo que informe a la clase y trate de responder a las cuestiones suscitadas y de relacionarlas. El tutor debería comentar por qué pueden diferir teoría y práctica.

10:50

A continuación, el tutor explica cómo los estudiantes trabajarán juntos para hacer y responder a las cuestiones que se deriven de las prácticas. El tema es «Cómo dirigir un diálogo útil con los niños durante la sesión de la hora de la lectoescritura».

Tarea

El tutor da a cada grupo de cuatro estudiantes unas cuantas notas autoadhesivas y pide a cada alumno que escriba, por lo menos, una de sus preguntas, una por nota (pueden hacer más, si lo desean).

11:00

El grupo pega sus notas en un pliego de papel del bloc. Un grupo intercambia su hoja con la de otro grupo y trata de responder a cada una de las preguntas del otro o, al menos, de ofrecer posibles soluciones. Los grupos distribuyen las preguntas y, si es preciso, las agrupan en torno a temas comunes y después escriben sus «posibles soluciones» alrededor de cada nota autoadhesiva, en el pliego de papel.

11:15

A continuación, los grupos vuelven a intercambiarse los pliegos con quienes los hubiesen intercambiado antes, leen las sugerencias y continúan añadiendo sus propias respuestas a sus preguntas.

11:25

El ejercicio acaba cuando cada grupo cuelga su pliego de papel en la pared e invita a los estudiantes a que circulen viendo los «pósteres» y las demás preguntas y respuestas. El tutor anima a los estudiantes a que tomen nota de las preguntas y respuestas que sean relevantes para ellos.

11:30

El tutor muestra una transparencia de retroproyector sobre los resultados del aprendizaje de la sesión y comprueba si los estudiantes creen que los han logrado.

El tutor agradece a los estudiantes su trabajo y concluye la clase.

Comentarios

Los enfoques escogidos para este taller hacen gran hincapié en la comunicación de experiencias y el objetivo de lograr la seguridad en uno mismo. Se dialoga sobre la integración de la teoría y la práctica y las intervenciones del tutor lo relacionan con otras partes de la asignatura, como las clases magistrales y el diálogo en línea. Se anima a los estudiantes a que desempeñen un importante papel en «la respuesta a sus

propias preguntas», utilizando sus destrezas de resolución de problemas y las de carácter evaluador, pero esto se hace con el apoyo y las orientaciones del tutor.

Durante la clase, el tutor desempeña varias funciones, como ser informador, facilitador y supervisor, comprobando que los estudiantes se dediquen a su tarea y manteniendo el horario previsto. Esto último constituye todo un desafío, cuando el grupo de estudiantes habla y responde.

Formación de grupos, torbellino de ideas, formulación y reformulación con médicos de familia

Contexto

El objetivo de este taller consistía en presentar el concepto del ABP a un grupo de formadores de médicos de familia posgraduados, con la idea de animarlos a utilizarlo como técnica con los formandos de medicina general.



Cronograma

9:00

El taller comenzó con una presentación general plenaria en la que se manifestaron las razones por las que se había reunido el grupo, los objetivos de la reunión y el procedimiento general que se seguiría.

9:20

Presentación de 20 minutos, utilizando Power Point y un proyector de datos, sobre la naturaleza y el fundamento del ABP.

9:40

Presentación en un vídeo de 15 minutos de una sesión de ABP, ejemplificando las características principales.

9:55

15 minutos de preguntas.

10:10

Descanso y café.

10:30

Formación de grupos: todavía en gran grupo, se explicó la primera actividad del taller, de manera que los participantes no tuviesen dudas acerca de lo que se esperaba que hiciesen y consiguiesen y fuesen conscientes de la escala temporal implicada. Se dividió a los participantes en cuatro grupos de diez, escogiéndose a un voluntario como coordinador, y salieron a trabajar en aulas separadas con un bloque de pliegos de papel (para esto, pueden utilizarse diversas técnicas, dependiendo del plan: véase el capítulo 4).

Cada grupo comenzó una actividad de contacto inicial e introducción, en la que el coordinador actuaba como presidente y mantenía al grupo centrado en la tarea.

10:45

Torbellino de ideas: cuando los miembros de un grupo se encontraron a gusto con él, el coordinador centró su atención en la tarea del torbellino y comentario de ideas relativas a la viabilidad del desarrollo,

implementación y evaluación del ABP en la formación del médico general. El facilitador principal planteó una serie de cuestiones y problemas. El coordinador del grupo registró los resultados de esta actividad en un bloc de pliegos. Durante este proceso, el facilitador principal iba pasando por cada grupo para asegurarse de que la tarea se realizase correctamente y para sincronizar el trabajo de los grupos.

11:30

Formulación: los resultados del torbellino y el comentario de ideas se plasmaron en conclusiones y propuestas. Como había que compartir los resultados de esta actividad con los demás grupos, se preparó un cartel o una transparencia para su exhibición y presentación.

12:00

Reformulación: los grupos presentaron sus conclusiones, seguidas por preguntas y un diálogo general moderado por el facilitador principal. Se llegó a un consenso sobre la línea a seguir en adelante.

1:00

Almuerzo

2:00

Presentación sobre la construcción de escenarios de ABP, con ejemplos.

2:45

Actividades de grupo: se crearon cinco grupos de ocho participantes con nuevos coordinadores de grupo, utilizando un método adecuado (véase el capítulo 4). Breves introducciones seguidas por una actividad centrada en la creación de escenarios ABP con posibles resultados de aprendizaje.

3:45

Descanso y té.

4:00

Presentaciones de grupo de los escenarios ABP.

4:50

Diálogo general.

5:15

Clausura y evaluación. El facilitador revisa los objetivos del taller y resume los principales resultados de las actividades de grupo.

Análisis FODA sobre el desarrollo de la secretaría de profesorado

Contexto

La plantilla de la secretaría de profesorado está constituida por dieciséis personas: administrativos, mecanógrafos y profesores. Debido tanto al incremento del número de estudiantes como a una mayor diversidad de tipos de alumnos en los últimos años, el trabajo de la secretaría de profesorado es cada vez más tenso y existe la preocupación por que no se esté prestando el servicio que debiera a profesores y estudiantes. La finalidad del taller FODA consiste en utilizar los conocimientos y destrezas del personal de secretaría para reformular sus objetivos y desarrollar nuevas prácticas de trabajo que sean más eficientes y eficaces para sus usuarios.



Cronograma

- | | |
|--------------|--|
| 9:00 | Introducción matutina del facilitador y resumen de los problemas a los que se enfrenta la secretaría. |
| 9:15 | División del personal en dos grupos de ocho en la misma sala, seguida por una actividad simultánea de contacto inicial. |
| 9:30 | El facilitador manifiesta a todos que hace falta un cambio. Se ofrece ahora al personal de secretaría la posibilidad de participar en el desarrollo de nuevas prácticas de trabajo. A continuación, se da una idea general del procedimiento del análisis FODA. |
| 9:40 | Cada grupo de ocho trabaja sobre sus puntos fuertes y débiles (treinta minutos para cada tipo). Los grupos registran los resultados en un pliego y el facilitador va de un grupo a otro, ayudándoles a formular sus pensamientos y a mantenerse centrados en los problemas y tareas señalados. |
| 10:40 | Descanso y café. |
| 11:00 | Cada grupo de ocho trabaja sobre las oportunidades y los peligros que tienen ante sí (treinta minutos para cada aspecto). Los grupos registran los resultados en un pliego y el facilitador va de un grupo a otro, ayudándoles a formular sus pensamientos y a mantenerse centrados en los problemas y tareas señalados. |
| 12:00 | Diálogo de grupo. El facilitador orienta al grupo para descubrir las cuestiones clave que hay que abordar utilizando los puntos fuertes del grupo para maximizar las oportunidades presentadas. Se elabora una lista priorizada de cambios propuestos y una estrategia de desarrollo. |
| 13:00 | Clausura. |

Jornadas de convivencia

Una jornada de convivencia es un tipo particular de taller de EPG que tiene lugar fuera del entorno de trabajo normal. Esto se hace para minimizar las distracciones de los teléfonos, correos electrónicos y demás interrupciones, de manera que los participantes puedan centrarse con mayor facilidad sobre las cuestiones y problemas específicos. Al cambiar el contexto ambiental, los grupos de personas pueden trabajar juntos de distintas

maneras, examinando ideas nuevas, fomentando el pensamiento creativo y estableciendo nuevas relaciones de equipo. Las jornadas de convivencia permiten que los participantes dediquen tiempo a su relación social, así como a trabajar con diversos métodos de EPG, tanto en entornos formales como informales.

Estas jornadas hay que organizarlas, estructurarlas y facilitarlas de las formas ya descritas en relación con los talleres, pero la organización puede ser más flexible y el entorno puede desempeñar un papel más importante. Por ejemplo, el hecho de estimular a las personas para que trabajen juntas en grupos, como en prácticas de «construcción de equipos», puede conllevar la realización de una tarea física al aire libre. Los grupos de rumores, en los que las personas discuten diversas cuestiones por parejas y tríos, ya no tienen que estar permanentemente en una sala, sino que pueden desarrollar su actividad sentados bajo un árbol o paseando por un camino.

Los días de convivencia son ideales para el desarrollo de equipos y para revisar ejercicios en los que los participantes se plantean estas cuestiones: «¿Dónde nos encontramos?» «¿Adónde nos dirigimos?» «¿Cómo vamos a llegar allí?» y «¿Qué puede ayudarnos o entorpecernos en nuestra marcha?»



Lecturas recomendadas

MOON, J. (2001) *Short Courses and Workshops*. London: Kogan Page.

La diversidad de los estudiantes en la EPG

En un grupo pequeño, el tutor es responsable de que la modalidad de estudio sea adecuada y aplicable a todos los alumnos de la clase. En la actualidad y más que nunca, nuestras universidades globales y accesibles dan la oportunidad de una mayor mezcla de personas. Personas de distintos países y culturas educativas se suman a la sesión de EPG con unas expectativas muy variadas acerca de cómo trabajar en una clase en pequeño grupo o de resolución de problemas. Unos estudiantes se incorporarán a la clase pensando que el tutor «impartirá su clase magistral» y les resultará muy difícil «cuestionar» o «discutir» lo que el tutor diga porque carecen de experiencia previa del aprendizaje formalizado en colaboración.

El tutor debe esforzarse para que la clase sea un lugar «seguro» en el que todos los estudiantes planteen cuestiones relacionadas con la asignatura, con independencia de su género, opción religiosa o cultura. El material, los recursos y el entorno de enseñanza de la asignatura deben ser accesibles para todos. En este capítulo, indicamos algunas de las cuestiones importantes a considerar y sugerimos algunas formas de adaptar la enseñanza que pueden utilizar los tutores para asegurarse de que sus clases sean inclusivas y productivas para sus alumnos.

El capítulo presta una atención específica a las necesidades de los siguientes grupos de estudiantes en la EPG:

- Grupos multidisciplinarios y formados por alumnos con capacidades distintas.
- Estudiantes internacionales y aquéllos cuya lengua materna no es el inglés.
- Estudiantes maduros y que vuelven a la universidad y «nuevos universitarios» (p. ej., los que ingresan en la educación postsecundaria y en la superior mediante fórmulas de acceso para mayores y programas de acceso a través de la vida laboral).
- Alumnos discapacitados (p. ej., con trastornos como la dislexia, deficiencias auditivas o visuales).

El capítulo pretende ocuparse también de las necesidades del tutor que dirija una clase de pequeño grupo con un grupo de alumnos muy diferentes. ¿Cómo puede tenerse una

clase interactiva cuando los puntos de partida de los estudiantes son muy diferentes en cuanto a sus aprendizajes y experiencias previos, sus normas culturales y sus capacidades y seguridad en sí mismos para expresarse en clase?

Apoyo a los estudiantes que trabajan en grupos multidisciplinarios y de capacidades diversas

Para muchos tutores de grupos pequeños, la realidad de su experiencia es que los grupos que tutelan son muy heterogéneos en cuanto a experiencia previa, capacidades y especialidades de sus alumnos. Todos los grupos pequeños son heterogéneos, pero unos más que otros. Puede tratarse de una característica específica del diseño de la asignatura; por ejemplo, en ingeniería, los proyectos de equipos multidisciplinarios están organizados para facilitar a los estudiantes la experiencia de trabajar sin ceñirse a los límites disciplinarios de las ingenierías, como preparación para la probable realidad de los empleos que ocupen tras su graduación. Los estudiantes de fisioterapia pueden cursar parte de su carrera y pueden coincidir con los programas de medicina y de trabajo social, imitando, de nuevo, el entorno de trabajo para el que se preparan.

En otras carreras, las diferencias de requisitos de ingreso son un factor añadido que contribuye a aumentar la diversidad. En una carrera de estudios empresariales, los alumnos de primero pueden haber estudiado economía en el *A level*, mientras que es posible que otros no hayan estudiado esta materia antes de comenzar sus estudios universitarios. En el caso de los físicos, la base matemática de los estudiantes de primero puede ser muy variable, mientras que la competencia lingüística de los estudiantes de lenguas modernas puede ir desde el mero aprobado en el *A level* hasta una completa soltura.

Algunas disciplinas y carreras resultan más atractivas para los estudiantes maduros y los que vuelven a la universidad. Por ejemplo, los programas de trabajo social atraen a estudiantes maduros cuya experiencia laboral relevante es extremadamente variada, pero que pueden estar reingresando en la universidad o carecer de experiencia universitaria previa.

Con independencia de que la diversidad de experiencia y capacidades se haya planeado así o sea el resultado de las circunstancias, la influencia que ejerce sobre el tutor es muy real. En un grupo de estudiantes en el que unos tengan más conocimientos, más seguridad en sí mismos y más experiencia relevante, puede ser muy difícil crear un entorno de comunicación positivo. También puede ser difícil dar explicaciones y diseñar tareas de aprendizaje que contribuyan al de todos los estudiantes.

El tutor tiene que ser consciente de las distintas necesidades de los miembros del grupo y sensible a las mismas, y tratar de reconocer y apoyar todas las aportaciones que puedan hacer los distintos estudiantes. Sugerimos aquí algunas formas prácticas mediante

las que el tutor puede tratar de alcanzar ese equilibrio.

Aprovechar las diferencias

A veces, en las clases de diálogo o de resolución de problemas, viene bien mezclar explícitamente a los alumnos, de manera que pueda invitar a los estudiantes que tengan un nivel más avanzado de comprensión o mayor experiencia a que compartan sus conocimientos y su trabajo con los estudiantes más principiantes. De este modo, el tutor puede fomentar explícitamente el apoyo entre compañeros. Todo esto hay que hacerlo con cuidado y consideración, y siempre contemplando la perspectiva de ambos grupos de estudiantes. Para que el estudiante más experimentado (actuando como «estudiante tutor») no se sienta «utilizado», el tutor ha de hacer hincapié en las ventajas de tratar de explicar las cosas a un colega y de poner a prueba su propia comprensión. Para que el estudiante «tutelado por su compañero» no se sienta minusvalorado, hay que dejar tiempo y prestar atención a sus aportaciones en cualquier momento de la clase y, si es posible, invertir los papeles en otros temas.

Las diferencias también pueden enriquecer el debate o el diálogo. Si puede pedirse a los estudiantes que contribuyan desde distintas posturas y puntos de vista, por ejemplo, combinando las visiones de quienes tienen una experiencia más basada en la práctica con las de quienes tienen una postura estrictamente académica, puede llegar a apreciarse más la totalidad. No obstante, el tutor debe ser sensible a la posibilidad de que los estudiantes (y tutores) no parezcan valorar las aportaciones basadas en observaciones de la práctica tanto como las basadas en lecturas y en la actividad académica.

También pueden percibirse diferencias de «estatus» y diferencias muy reales de seguridad en sí mismos entre unos miembros del grupo y otros. Los tutores de sesiones multidisciplinarias de EPG con estudiantes de medicina y de enfermería se refieren a este tipo de situaciones. El tutor puede pedir específicamente a los estudiantes de enfermería y a los de medicina que trabajen en estudios de casos clínicos para que aprecien mejor sus correspondientes roles en la atención al paciente. Sin embargo, puede ser beneficioso seguir muy de cerca estos intercambios, e invitar, por ejemplo, tanto a unos como a otros a que den retroinformación para evitar que domine la voz de unos o de otros.

Trabajar en grupos afines

Para que los estudiantes trabajen con profundidad y detalle sobre determinados temas o cuestiones, el tutor puede organizar subgrupos especializados o centrados en una disciplina, dentro de la sesión de EPG.

Tareas progresivas

Tanto en las clases cuantitativas como cualitativas de EPG, puede ser muy útil desarrollar tareas y actividades de aprendizaje que conlleven una progresión. En matemáticas, los problemas pueden distribuirse en niveles de principiante, intermedio y avanzado, y pedirse a los estudiantes que lleguen hasta donde puedan, tratando de responder a las preguntas en el tiempo asignado. Otra posibilidad es que seleccionen su propio punto de partida (es decir, que los alumnos más capaces o experimentados puedan comenzar a trabajar en un nivel superior desde el principio). Trabajando con profesores nuevos de educación superior, este enfoque de autoselección y autoevaluación de grupo puede ser muy útil para la formación inicial de los grupos de trabajo. En este caso, la tarea de aprendizaje para los participantes es hacer una presentación docente, corta y grabada en vídeo, a un pequeño grupo de compañeros. Se invitó a los participantes a que formaran una fila a través del aula y que se situaran de acuerdo con su nivel de seguridad en sí mismos y su experiencia en cuanto a presentaciones. Después, se les pidió que formaran grupos de trabajo con las personas que estaban a su lado en la fila y que, por tanto, compartían un autodiagnóstico similar. A continuación, el tutor de la asignatura podía modificar su enfoque y establecer el nivel de intervenciones, retroinformación y orientaciones de manera que fuese más exigente para los presentadores con más experiencia y seguridad, y más estimulante y brindando más apoyo a quienes estuvieran más ansiosos y fuesen principiantes en el terreno de las presentaciones.

Esta clase de armonización de grupos estimula a los participantes del grupo con menos experiencia para que se relajen más y sean capaces de hacer preguntas y plantear las cuestiones que les preocupen. Los miembros de los grupos más experimentados también pueden trabajar a un ritmo adecuado y en el nivel que mejor se adapte a sus necesidades.

Apoyo a los estudiantes internacionales (EI)

Las clases de las universidades actuales son verdaderamente globales y los tutores tienen que trabajar para acomodarse, apoyar y aprovechar el carácter diverso y multicultural de las sesiones de EPG.

El hecho de trabajar en inglés puede complicar las cosas a algunos estudiantes internacionales cuando tratan de adoptar un papel activo y de plena participación en las sesiones de EPG. El inglés tiene un vocabulario muy grande, la ortografía difiere a menudo de la pronunciación y hay unas variaciones enormes de entonación y dicción entre hablantes con acentos nacionales e internacionales diferentes. Estamos pidiendo mucho a nuestros alumnos.

Los estudiantes internacionales son tan individualistas como los nacionales y, sin embargo, es posible ver ciertas semejanzas entre las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes de la misma parte del mundo. Cuando consideramos las dificultades

específicas que afrontan los hablantes de otros idiomas podemos caer en los estereotipos (por lo que pedimos disculpas si caemos en esta trampa).

Hay estudiantes que se sienten más capaces y seguros al leer y escribir en inglés que al hablarlo. Por ejemplo, hemos observado que los estudiantes que proceden de China se muestran con frecuencia más competentes para escribir y más inseguros con respecto a su competencia verbal. Otros, en cambio, pueden ser mucho más competentes en el terreno verbal y menos en el escrito (sobre todo en «inglés académico») lo que les crea mayores problemas. Muchos hablantes no nativos necesitan más tiempo para leer documentos y para terminar tareas y ejercicios en clase. También es muy probable que algunos estudiantes internacionales se encuentren mucho menos seguros en las clases de diálogo. Esto puede deberse no sólo a la influencia de las dificultades de la lengua, sino también al efecto de las diferencias culturales. En algunos países, los profesores imparten la educación de un modo muy didáctico y las oportunidades de intercambiar opiniones y de dialogar son muy limitadas o completamente inexistentes.

No obstante, también puede ocurrir lo contrario. Los estudiantes que proceden de culturas educativas en las que prevalece la tradición oral y a los que se ha estimulado para que debatan ciertos puntos con los profesores, pueden parecer muy seguros de sí mismos e, incluso, un poco cáusticos o dominantes, en comparación con otros estudiantes. Por ejemplo, a menudo, los estudiantes estadounidenses parecen muy seguros de sí en las clases.

¿Qué puede hacer el profesor?

Hay tres enfoques básicos que puede adoptar el tutor cuando trabaja con estudiantes internacionales:

1. *Derivación*: dirigir al estudiante a una unidad especializada de apoyo en la universidad, por ejemplo, a un centro lingüístico u oficina para estudiantes extranjeros.
2. *Apoyo individual*: el tutor puede trabajar con el estudiante de forma individual y darle apoyo extra, por ejemplo, al darle información sobre el trabajo escrito. En algunas universidades hay «mentores de idioma» para desempeñar estas funciones.
3. *Adaptar la enseñanza*: el tutor puede desarrollar unos enfoques docentes que tengan un efecto positivo sobre el aprendizaje de los estudiantes internacionales en el aula (y probablemente también en «casa»).

Nos centramos aquí en el tercer enfoque y de este modo aprovechamos los consejos y orientaciones dados por Neil Maclean, del *Language Centre* de la *London School of Economics (LSE)*, y de los comentarios adicionales de Jordi Vaquer-Fanes, del

International Relations Department, también de la LSE.

Para el tutor hay cuatro cuestiones potencialmente problemáticas que hay que tener en cuenta al planificar las sesiones de EPG a las que asistan estudiantes internacionales y otros cuya lengua materna no sea el inglés.

Tratar de alcanzar la máxima claridad posible

Para alcanzar la máxima claridad posible, es probable que los tutores tengan que hablar más alto, más despacio y con oraciones más cortas de lo habitual. También han de cuidar la elección del lenguaje y la terminología. Es probable que evitar los términos coloquiales, los acrónimos y la jerga beneficie a todos los estudiantes pero, sobre todo, a aquéllos cuya lengua materna no es el inglés. Los tutores deben tratar de organizar y estructurar sus explicaciones y evitar las digresiones y las divagaciones sobre anécdotas e historias innecesarias. Al referirse a una persona concreta o a una fuente importante, es conveniente que los tutores escriban los nombres o los detalles en la pizarra o en el bloc de pliegos. Otra posibilidad es que los tutores den esa información en una breve nota que los estudiantes puedan consultar y en la que puedan hacer anotaciones en clase. Las estrategias docentes a las que nos referimos antes (capítulos 4 y 6) que pretenden dar a los estudiantes un tiempo «cómodo» para reflexionar y prepararse antes de hacerles hablar ante todo el grupo, son particularmente útiles para los hablantes no nativos. Por ejemplo, la utilización del trabajo por parejas y las tareas escritas preparatorias pueden ser muy útiles.

Comprobar el nivel de comprensión de los estudiantes

Probablemente, la mejor manera de comprobar que los estudiantes han seguido y comprendido al tutor sea diseñar y encargar tareas o ejercicios de seguimiento que requieran que los alumnos apliquen sus nuevos conocimientos. Esto no siempre viene bien y puede utilizarse, como alternativa, el trabajo por parejas. El tutor podría explicar algo y pedir después a los estudiantes que a su vez se lo explique a un compañero o que lo entrevisten en relación con las implicaciones o consecuencias de los puntos explicados. El tutor, de forma cuidadosa, podría formular preguntas a la clase, dando a las parejas o minigrupos de estudiantes un pequeño conjunto de ejercicios o problemas sobre los que trabajar y, de ese modo, comprobar su comprensión. Algunos tutores piden a los estudiantes hacia el final de la clase que les ayuden a escribir en la pizarra un resumen y utilizan esta técnica para comprobar si los estudiantes han comprendido las cuestiones clave.

Estimular la participación y comunicación de los estudiantes

La sensibilidad ante los posibles obstáculos y las inseguridades sentidas por los EI así como el intento de crear un ambiente distendido que les permita equivocarse ayudará de modo especial a los hablantes más inseguros del grupo. En el diseño e implementación de los ejercicios de clase, el tutor debe tener en cuenta la necesidad de dar a los alumnos tiempo suficiente de reflexión y planificación antes de pedirles que hablen. Las tareas complejas deben ponerse por escrito en unas notas. Puede resultar particularmente útil facilitar retroinformación adicional en clase o en los trabajos escritos. No decimos que los tutores de EPG tengan que convertirse en profesores de lenguaje, sino que puedan dirigir a sus alumnos a fuentes específicas de ayuda (p. ej., páginas web de información sobre técnicas de estudio, apoyo lingüístico y los criterios de evaluación) y reforzar la importancia del desarrollo de la competencia lingüística dentro de la disciplina académica.

Asegurarse de que los estudiantes se entienden mutuamente

En una clase multicultural, el inglés se habla de distintas maneras y con un variado conjunto de acentos. Es posible que el tutor tema que sus alumnos no siempre sigan y entiendan las aportaciones hechas por sus compañeros. Estimular a los estudiantes que hablen a que lo hagan en voz suficientemente alta para que todos los oigan bien, organizar los diálogos de grupo de manera que sólo una persona hable o escribir las palabras, los nombres y las referencias difíciles en la pizarra no dejan de ser cuestiones importantes. Para ayudar a un hablante al que le cueste expresarse, es importante tener paciencia y aguantar el tirón hasta que termine sus frases. No obstante, si resulta evidente que cada vez le cuesta más al estudiante hablar ante todo el grupo, no lo aterrorice y trate de obligarlo a hablar dirigiéndole preguntas delante de todos. Anímele con discreción, haga preguntas a las parejas de estudiantes y valore las aportaciones y el esfuerzo de los estudiantes tímidos o que tengan poca confianza en sí mismos.

Si una aportación es muy poco clara, el tutor puede pedir (con tacto) aclaraciones o comprobar si ha entendido lo dicho parafraseando los puntos señalados por el estudiante en forma interrogativa (p. ej.: «O sea, si lo he entendido bien, dices que...»). También puede ser conveniente que el tutor trabaje con la clase para elaborar un resumen final claro de los principales puntos, sobre todo si el debate ha sido complejo y algunas de las aportaciones han resultado difíciles de seguir. Es probable que la consideración del tutor al tratar de atender las diversas necesidades de los estudiantes internacionales y de los que no hablan el inglés como lengua materna beneficie a todos los alumnos de la sesión de EPG.

Otros colectivos de alumnos: estudiantes maduros y

«nuevos universitarios»

Estudiantes maduros son aquellas personas que acceden a la universidad siendo mayores de 21 años¹⁴. El gobierno del Reino Unido tiene un amplio plan de participación y mantiene la idea de conseguir que el 50% de las personas entre 18 y 30 años estén en la educación superior en el 2010. En el contexto de esa expansión, el gobierno del Reino Unido ha apoyado el desarrollo de un amplio conjunto de vías de acceso a la educación superior y a la postsecundaria para estimular a una proporción mayor y más representativa de la población a que participe en la educación postsecundaria y superior (*Higher Education Funding Council for England* (HEFCE), 2001). Por ejemplo, los *foundation degrees* están orientados a los estudiantes que no se han sentido atraídos por la educación superior tradicional y entraron en vigor en septiembre de 2001.

Los *foundation degrees*

El Departamento de Educación del Reino Unido dedicó inicialmente 5 millones de libras esterlinas a la colaboración con planes aprobados para desarrollar los *foundation courses*. El HEFCE distribuyó el dinero. Los *foundation courses* son carreras cortas de categoría inferior al grado académico que abarcan dos cursos. La colaboración entre instituciones de educación postsecundaria y de educación superior en muchos contextos está dando lugar a que se ofrezcan muchos *foundation degrees* y se pretende que constituyan una pasarela entre ambos niveles educativos para un mayor número de estudiantes (<http://www.foundationdegree.org.uk>).

A consecuencia de iniciativas como los programas de *foundation degree* y los de acceso para mayores, en la actualidad, está ingresando un número mayor de estudiantes no tradicionales en la educación superior. Puede que sean las primeras personas de sus familias que van a la universidad y estén rompiendo moldes al hacerlo. Es posible que no obtuvieran buenos resultados en sus exámenes escolares y estén muy inseguros con respecto a sus capacidades y potencial.

Consideramos aquí las necesidades de este grupo de «nuevos universitarios», como los problemas de inseguridad, expectativas diferentes y sentimientos de «diferencia». Estos sentimientos de aislamiento pueden compartirlos con algunos estudiantes maduros. Sin embargo, es obvio que también hay diferencias significativas entre ambos grupos. Es probable que los estudiantes maduros tengan en su haber más tiempo de vida y de trabajo, más experiencia en la que basarse y quizás un conjunto más complejo de compromisos familiares a los que atender.

Perdonen los estereotipos, por favor. Aquí comentamos tendencias generales y no las necesidades de cada estudiante concreto. No tratamos de categorizar peyorativamente las necesidades de los estudiantes, sino de aumentar la conciencia de los profesores nuevos

acerca de la diversidad de los estudiantes de los centros universitarios de nuestros días.

¿En qué sentido difieren los estudiantes maduros de los otros estudiantes?

Como grupo, los estudiantes maduros tienen preocupaciones y enfoques del estudio tan diversos como los demás; sin embargo, el tutor de EPG debe prestar especial atención a determinados rasgos que pueden presentar. Por ejemplo, Roberts (1994) describe una serie de conductas perjudiciales de los alumnos que pueden bloquear el aprendizaje en colaboración y resultar problemáticas para los tutores. Una conducta concreta, el *entusiasmo excesivo*, tiene una especial vinculación con los estudiantes maduros y la presentan unos alumnos que tienen unas expectativas muy elevadas e intereses muy amplios, pero que están sometidos a presiones de tiempo y se exigen mucho a sí mismos. Estos estudiantes pueden tener también unos objetivos de mayor alcance y preocuparse menos por las tareas inmediatas. Este último punto puede ser muy relevante para los estudiantes maduros que han optado por volver a estudiar después de un período lejos de la educación formal y es probable que tengan unas motivaciones y unos objetivos muy estudiados y reflexionados, relacionados con su carrera universitaria.

Muchos estudiantes maduros ocupan puestos de responsabilidad y tienen una categoría importante en otras esferas de la vida (Falchikov, 2001). Pueden ser madres y padres y llevar una casa y una familia; pueden tener distintas experiencias laborales, pasadas y presentes, y ocupar puestos de autoridad en sus comunidades. En una sesión de EPG, el tutor puede pedirles que representen un papel estudiantil muy diferente del que puedan desempeñar, por ejemplo, en un juego de rol, presentando o aprendiendo de un compañero, actividades que indican un conjunto muy diferente de jerarquías y relaciones de poder. A algunos estudiantes maduros puede resultarles difícil desenvolverse bien con las incoherencias de estatus que esto conlleva.

Los estudiantes maduros con familia pueden estresarse mucho a causa de todas las exigencias que recaen sobre ellos. Pueden sentir envidia de los estudiantes más jóvenes, que sólo tienen que preocuparse de ellos, y pueden sentir que el profesorado pasa por alto todos los demás compromisos suyos. Las relaciones con sus parejas, familia y amigos pueden resentirse a causa de su nueva vida, nuevos compañeros y nuevos intereses. Algunos estudiantes maduros vuelven a la educación con ciertos malos recuerdos de sus experiencias educativas previas y quizá duden de sus habilidades académicas. Quienes llegan a la educación superior mediante los cursos de acceso, donde han recibido mucho apoyo, pueden encontrar las clases de la universidad desconcertantemente formales y al profesorado un tanto distante. (*University of Huddersfield, Counselling service*).

Formas de apoyo a los alumnos maduros

Es posible que los tutores de EPG sean más jóvenes y, en muchos sentidos, tengan menos experiencia que los estudiantes maduros presentes en sus clases. Sin embargo, es probable que el tutor tenga unos conocimientos de experto y unas destrezas profesionales que el estudiante maduro quiere estudiar y aprender, motivo por el que ha vuelto a la

universidad.

Con frecuencia, los estudiantes que vuelven son muy capaces en determinadas áreas del currículo, debido a su mayor experiencia de trabajo y de vida; no obstante, puede que haya pasado mucho tiempo desde la última vez que tuvieron que escribir un ensayo o presentar un razonamiento académico en un debate de clase. En consecuencia, el tutor no debe sorprenderse si, al principio, un estudiante maduro muestra un nivel muy heterogéneo de rendimiento. Por ejemplo, al trabajar con un estudiante maduro, es posible que el tutor tenga que aconsejarle y orientarle acerca de las técnicas básicas de estudio y de redacción de trabajos y que, más tarde, el mismo estudiante le haga preguntas muy complejas y cuidadosamente formuladas.

Para evitar sentirse «amenazado» y aprovechar por completo la presencia de estudiantes maduros en clase, los nuevos tutores deben:

- Tener confianza en sus conocimientos, destrezas y habilidades.
- Reconocer y valorar su experiencia.
- Ser conscientes de las presiones externas a las que se enfrentan algunos estudiantes maduros y mostrarse delicados en este sentido (por ejemplo, al designar a compañeros de equipo).
- Reconocer los objetivos y motivaciones a largo plazo de los estudiantes maduros, pero reforzar la necesidad de cumplir los plazos inmediatos y realizar los trabajos a corto plazo.

Una nota sobre la «andragogía»

Knowles (1990 [1973]) elaboró una teoría del aprendizaje adulto o «andragogía» (frente a «pedagogía»), teniendo como punto de mira a los estudiantes maduros. Los puntos clave son: los alumnos maduros necesitan saber por qué tienen que aprender algo y que su posición con respecto a la clase es importante y hay que dejarla muy clara. El aprendizaje experiencial y basado en problemas es clave para el éxito ya que ellos mismos se dirigen y son capaces de responsabilizarse. Véanse unas comparaciones más detalladas de pedagogía y andragogía en: Cross (1981, 1999) y Falchikov (2001).

Ciencia y práctica de la educación de adultos

Los principios que se derivan de la teoría del aprendizaje adulto son:

- ⇒ Los adultos tienen que participar en la planificación y evaluación de su instrucción.
- ⇒ La experiencia (incluidos los errores) constituye la base de las actividades de

aprendizaje.

- ⇒ Los adultos se interesan más por las materias que tienen una relevancia inmediata para su trabajo o su vida personal.
- ⇒ El aprendizaje adulto se centra en problemas, en vez de orientarse al contenido.

Diversas universidades y *colleges* han invertido en la provisión de apoyo especializado para el creciente número de estudiantes que procuran atraer de nuevo a la educación superior durante la próxima década. Ahora es frecuente encontrar consejeros y servicios de orientación para estudiantes maduros. La orientación acerca de la organización del trabajo y las técnicas de estudio puede ser particularmente beneficiosa. Un tutor de EPG que tenga la impresión de que un estudiante maduro del grupo está teniendo especiales dificultades para adaptarse a la vida universitaria o para hacer frente al trabajo, debe solicitar ayuda y derivar al estudiante a los servicios especializados departamentales y universitarios.

Consejos para los estudiantes maduros que asisten a seminarios

Muchos tutores de grupos pequeños que tienen varios alumnos maduros en sus clases hablan de la «riqueza» que aportan estos estudiantes a los diálogos y debates. Su «experiencia vital» adicional es un valioso recurso para todo el grupo y los tutores sensibles procuran aprovecharlo. Al reconocer y aprovechar los aprendizajes y experiencias previas de los estudiantes maduros, su presencia puede proporcionar mucho valor añadido a la enseñanza en pequeños grupos (Lucinda Becker).

- No espere a que hablen otros: es posible que el tutor se centre en usted como desencadenante de la actividad.
- Su experiencia y su estudio previo enriquecerán los seminarios; por consiguiente, utilícelos cuando sea pertinente.
- Si le preocupa hablar demasiado y dominar su grupo de seminario, hablelo con el tutor en vez de callarse.
- Sus compañeros no lo considerarán tan diferente de ellos en la medida en que usted respete sus posturas y se junte con ellos como un igual.
- Si no ha tenido oportunidad de prepararse bien un seminario, evite la tentación de no asistir: todavía tendrá algo que aportar.

Apoyo a los estudiantes discapacitados

Desde septiembre de 2002, la *Disability Discrimination Act* (DDA) de 1995 (modificada por la *Special Educational Needs and Disability Act* -SENDA- de 2001) deja fuera de la ley a las instituciones educativas y servicios relacionados que discriminen a las personas discapacitadas. La *Disability Rights Commission* (DRC) es un organismo independiente que se dedica a orientar sobre los derechos de las personas discapacitadas y sobre las prácticas adecuadas de las empresas. Los consejos que aparecen a continuación se basan en las claras informaciones proporcionadas por la DRC.

La postura legal

Según la ley, el *college* o universidad es responsable de las acciones de:

- Los empleados de la institución, con dedicación completa o parcial, en el ejercicio de sus funciones.
- Los conferenciantes ajenos, visitantes y otros.

Sin embargo, los profesores y los tutores también pueden ser considerados responsables de contribuir a un acto ilegal si, conscientemente, discriminan a un estudiante discapacitado.

La ley utiliza una definición amplia de *persona discapacitada* y se prevé que las instituciones den los pasos razonables para descubrir si una persona es discapacitada o no. Pueden incluirse las personas con problemas físicos o de movilidad; problemas de vista y de audición; dislexia y dispraxia; problemas médicos y de salud mental.

Un tutor puede discriminar de dos maneras a un estudiante discapacitado: bien, tratándolo de manera «menos favorable» que a otras personas; o bien, no haciendo una «adaptación razonable» cuando, a causa de su discapacidad, esté en «importante desventaja» con respecto a otros estudiantes.

La ley se aplica a todas las actividades e instalaciones que las instituciones ofrecen exclusiva o principalmente a los estudiantes, incluyendo, por ejemplo:

- ✓ Todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, la EPG, las clases magistrales, el trabajo de laboratorio, las prácticas, las excursiones al campo, etc.
- ✓ Aprendizaje on-line, aprendizaje a distancia y recursos docentes. Exámenes y evaluaciones.
- ✓ Materiales para el aprendizaje, incluyendo bibliotecas, equipamiento informático, etc.

Desde el punto de vista del tutor de EPG, el objetivo principal de la legislación es la evidente necesidad de hacer las *adaptaciones razonables en previsión* de los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación utilizados con el fin de hacer que la experiencia de aprendizaje quede al alcance de todos los estudiantes.

Lo que ha de entenderse por una adaptación razonable dependerá de las necesidades de los estudiantes, los requisitos y las normas académicas de la asignatura, los recursos de la institución y el carácter más o menos práctico de la adaptación (incluyendo su impacto en los demás estudiantes). En términos generales, una adaptación razonable será cualquier acción que ayude a paliar una desventaja importante, por ejemplo:

- ✓ Cambiar procedimientos institucionales.
- ✓ Adaptar el currículo, los materiales electrónicos u otros, o modificar la impartición de la enseñanza.
- ✓ Facilitar servicios adicionales, como un intérprete del lenguaje de signos o materiales con tipos grandes o en Braille.
- ✓ Concienciar y formar al profesorado para trabajar con personas discapacitadas.
- ✓ Efectuar modificaciones del entorno físico.

Las adaptaciones «en previsión de» significan que las universidades (y los profesores) deben considerar qué adaptaciones necesitarán los futuros estudiantes discapacitados y efectuarlas de antemano. El *Code of Practice for Students with Disabilities* de la QAA (1999) recomienda una serie de adaptaciones en su Precepto 10:

La impartición de programas ha de tener en cuenta las necesidades de las personas discapacitadas o, cuando fuere conveniente, adaptarse para acomodarla a sus necesidades individuales.

Las instituciones deben considerar la posibilidad de tomar las medidas necesarias para garantizar que todo el profesorado y el personal técnico:

- Planeen y empleen estrategias de enseñanza y aprendizaje que hagan que la impartición del programa sea lo más inclusiva posible.
- Conozcan y comprendan las consecuencias que tiene para el aprendizaje cualquier discapacidad del estudiante al que enseñen, y respondan a la retroinformación del estudiante.
- Hagan las adaptaciones individuales necesarias en su docencia y que sean adecuadas para determinados estudiantes.

La *Disability Rights Commission* (DRC) ofrece un servicio de conciliación para que los estudiantes y las instituciones solucionen sus diferencias de manera informal. Si no están de acuerdo ambas partes con la conciliación o si no se produce, el estudiante o solicitante puede presentar una demanda ante la *county court* (en Inglaterra y Gales) o la *sheriff court* (en Escocia)¹⁵.

Recomendaciones importantes

Las universidades tienen la obligación de dar los pasos razonables y necesarios para

averiguar las posibles discapacidades que puedan tener sus estudiantes. Ahora bien, se han de respetar una serie de principios, en especial el de la *Confidencialidad*. Cuando la universidad tiene conocimiento de que un estudiante sufre una discapacidad, bien porque sea evidente (es decir, visible), bien porque el alumno la haya revelado, la institución tiene la responsabilidad de no discriminar. Conviene recordar que si un estudiante le dice a su tutor que tiene una discapacidad, a los ojos de la ley, el estudiante ha informado a la universidad.

Por supuesto, los estudiantes tienen derecho a la confidencialidad, de acuerdo con la *Data Protection Act*, y según la *Disability Discrimination Act*. Sin embargo, algunas asignaturas pueden tener requisitos especiales de salud y de seguridad que implican que los estudiantes discapacitados tengan la obligación de desvelar ciertas discapacidades por seguridad de ellos mismos y de los demás.

Adaptaciones razonables

Si el tutor tiene noticia de que algún estudiante de su clase tiene alguna discapacidad, ha de hablar con él con el máximo tacto, para dialogar cuanto antes sobre sus necesidades. No se deben hacer suposiciones globales sobre su discapacidad: el estudiante será el experto con respecto a sus propias circunstancias por lo que es aconsejable hablar sobre sus necesidades, con el fin de comprender mejor su postura y pedirles su consejo acerca de cómo apoyar su aprendizaje y su participación en clase.

Adaptaciones en previsión

Los tutores pueden favorecer que los estudiantes discapacitados no padezcan desventajas importantes mediante algunas adaptaciones muy sencillas de su práctica docente: acceso físico, iluminación, acústica, recursos didácticos (presentaciones de Power Point), materiales en red, utilización de grabación, micrófonos, lectura en voz alta, respeto en el orden de intervención, entre otros...

Adaptaciones para el trabajo en grupo

También es posible que sean necesarias algunas adaptaciones para garantizar que los estudiantes discapacitados puedan contribuir plenamente al aprendizaje en grupo y se beneficien de ello: garantizar que todos los miembros del grupo puedan participar plenamente e integrarse en el grupo, diálogo sobre la diversidad, evaluación diversificada...

Recursos docentes y guías en línea

El acceso de todos los estudiantes a los materiales para el aprendizaje es esencial, por lo que el diseño y la distribución de los materiales y demás medios para el aprendizaje han de llevarse a cabo teniendo presente la inclusividad: vídeos con subtítulos, interpretación o transcripciones, materiales en Braille, accesibilidad de los materiales electrónicos, distribución y estructura de los entornos virtuales de aprendizaje, etc.

Impacto positivo

En las universidades actuales, es pues probable que los tutores de EPG tengan en sus clases grupos de alumnos muy diferentes. Los profesores que trabajan para responder a las necesidades de cada estudiante (sea porque tengan dificultades con el idioma, por discapacidades, etc.) descubren a menudo que sus esfuerzos se ven doblemente recompensados, porque los cambios que llevan a cabo en su enseñanza tienen un efecto positivo en todos sus alumnos.

La preparación previa y la colocación de los materiales en la red para que los estudiantes los descarguen antes de comenzar la clase ayudan a todo el mundo; hablar con claridad y las presentaciones cuidadosas, también. El uso de técnicas docentes que dejen un tiempo «cómodo» de reflexión y estimulen la participación plena de todos ayudan a quienes tienen dificultades de comunicación, y a largo plazo es probable que se traduzca en una mayor calidad de las aportaciones de todos los estudiantes.

Un tutor pone de manifiesto su disposición a apoyar a los estudiantes que tienen alguna discapacidad cuando reunidos en un nuevo grupo de alumnos les invita a trabajar con ellos para maximizar su habilidad de trabajar con eficacia en la sesión de EPG.

En la siguiente **tabla 10.1** recogemos un elenco de páginas web relacionadas con discapacidades específicas y organizaciones de apoyo:

TABLA 10.1 OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN SOBRE DISCAPACIDADES ESPECÍFICAS Y ORGANIZACIONES DE APOYO

ORGANIZATION	WEB SITE
Action for M.E. (myalgic encephalomyelitis or Chronic Fatigue Syndrome)	www.afme.org.uk
Association for Spina Bifida and Hydrocephalus (ASBAH)	www.asbah.org.uk
British Council of Disabled People	www.bcodp.org.uk
British Dyslexia Association	www.bdadyslexia.org.uk
Dyspraxia Foundation	www.emmbrook.demon.co.uk/ www.dyspraxiafoundation.org.uk
Epilepsy Action	www.epilepsy.org.uk

Mental Health Foundation	www.mentalhealth.org.uk
MIND (For better mental health)	www.mind.org.uk
National Autistic Society	www.nas.org.uk
OASIS (Online Asperger's Syndrome Information Resources)	www.udel.edu/bkirby/asperger/index.html
Royal National Institute for Deaf People	www.rnid.org.uk
SKILL: National Bureau for Student with Disabilities	www.skill.org.uk
TechDis (For information on making electronic materials accessible)	www.techdis.ac.uk
University Students with Autism and Asperger's Syndrome	www.users.dircon.co.uk/~cns/index.html

Observaciones finales

A menudo se considera que la diversidad de la población estudiantil es un problema para los profesores y gran parte de lo que se ha escrito se plantea en el sentido de las «dificultades» y «problemas» que hay que superar. Como hemos visto en este capítulo, hay otras cosas en las que pensar al dirigir una sesión de enseñanza en pequeños grupos con estudiantes muy diferentes. Esta diversidad constituye un rico recurso para el profesorado y los estudiantes, que hay que aprovechar en el diálogo, facilitando la participación de estas personas que tienen diferentes experiencias de vida y formación.

El reto al que se enfrentan todos los profesores es hacer que las ventajas superen los inconvenientes y proporcionar un entorno acogedor y estimulante para todos sus estudiantes.



Lecturas recomendadas

HEFCE (2001) *Strategies for Widening Participation in Higher Education*, Guide 01/30, [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce\(2001/01_36.tm](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce(2001/01_36.tm) (accessed 9 June 2003).

QAA (1999) *Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education: Students with Disabilities*, <http://www.qaa.ac.uk/public/COP/COPswd/contents.htm> (accessed 12 June 2003).

WATERFIELD, J. and WEST, B (2002) *SENDA compliance in Higher Education*, South West Academic Network for Disability Support (SWANDS), University of Plymouth and HEFCE.

Evaluación de los estudiantes que trabajan en las sesiones de EPG

La evaluación de los estudiantes y de su trabajo es un tema enorme en sí mismo y del que se ocupan otros libros de esta colección. Sin embargo, la separación entre «ayudar a aprender a los estudiantes» (enfoques de enseñanza y aprendizaje) y «averiguar si han aprendido» (evaluación) es rotundamente falsa y es una idea que puede entorpecer el diseño de la asignatura. Cuando consideramos la evaluación en el contexto de la EPG, son pertinentes muchas de las «cuestiones clave» genéricas sobre la evaluación. ¿Cuáles son los fines de la evaluación? ¿La evaluación es sumativa (es decir, sirve para otorgar calificaciones y grados) o es formativa (o sea, sirve para dar información constructiva al alumno sobre su actuación)? ¿Qué aspectos de la adquisición de conocimientos, destrezas y desarrollo actitudinal pueden o deben evaluarse? ¿Qué métodos pueden hacer que este proceso sea fiable, válido y justo para los estudiantes, y manejable, factible con los recursos de los que se dispone y eficaz desde la perspectiva del tutor?

En este capítulo, revisaremos las formas de evaluación relacionadas con la EPG más habituales y daremos ejemplos de cómo están funcionando en la práctica en diversas disciplinas. Estos enfoques se resumen en la **tabla 11.1**. La lista no pretende ser exhaustiva, sino indicar las posibles formas de evaluación que ha de utilizar el tutor con dedicación parcial ocasional¹⁶.

TABLA 11.1 FORMAS HABITUALES DE EVALUACIÓN RELACIONADAS CON LA EPG Y POSIBLES EVALUADORES

MODALIDAD DE TRABAJO	POSIBLES MÉTODOS DE EVALUACIÓN	¿QUIÉN PUEDE EVALUAR
Trabajo escrito	Miniproyectos, tareas, ensayos, etc.	T, C y E
Aportaciones a los diálogos y al trabajo de clase	Notas preparatorias, observaciones registradas, diario reflexivo, registro de aportaciones, etc.	T, C y E
Habilidades de presentación y de comunicación oral	Hacer una presentación corta ante la clase y someterse a preguntas	T, C y E

Trabajo en equipo o grupo	Trabajos o presentaciones de grupo	T, C y E
Desarrollo continuado personal, académico y profesional	Portafolios, diario reflexivo, diario de incidentes críticos	T y E
	Enlaces con perfiles del estudiante o registros de rendimiento	T y E

Clave: T = tutor, C = compañeros, E = estudiante

Posibles evaluadores: tutor, compañeros y estudiantes

En la **tabla 11.1** se indica que, en la mayoría de las formas de evaluación utilizadas en el contexto de la EPG, es posible utilizar la autoevaluación y la evaluación a cargo de los compañeros como parte del procedimiento. Para muchos tutores, el uso de la autoevaluación y de la evaluación a cargo de los compañeros, de carácter formativo, en una clase o seminario de grupo pequeño es una importante ayuda para el aprendizaje. El hecho de poner a los estudiantes en el lugar del evaluador y pedirles que juzguen la calidad de su trabajo o del de sus compañeros incrementa la consciencia y la comprensión de los criterios de evaluación. A menudo, desde la perspectiva del evaluador, se ven con mayor claridad los puntos fuertes y los débiles del trabajo.

Se ha demostrado que unas buenas prácticas de evaluación formativa pueden llevar a aprender más que casi con cualquier otra innovación educativa. (Knight, 2002).

Boud y cols. (2001) presentan seis características que hay que tener en cuenta al diseñar unas estrategias de evaluación que sirvan para apoyar el aprendizaje entre compañeros (que resume la **tabla 11.2**). Se han extraído del artículo de Boud (1995) que comenta las prácticas de evaluación que están en consonancia con los resultados de aprendizaje previstos de la asignatura, es decir, prácticas que animan a los estudiantes a aprender lo que usted quiere y pretende que aprendan.

TABLA 11.2 DISEÑO DE LA EVALUACIÓN PARA APOYAR EL APRENDIZAJE ENTRE LOS COMPAÑEROS

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	CUESTIONES QUE ABORDAR
Resultados del aprendizaje como centro de atención	Hacer de los resultados básicos del aprendizaje (adquisición de conocimientos, destrezas o desarrollo personal) el centro de atención, llevará a la adopción de unos procedimientos de evaluación fundamentalmente diferentes.
Diseño holístico	Centrarse en la totalidad de la experiencia de evaluación del alumno, tratando de integrar la evaluación del aprendizaje entre compañeros y de combatir la tendencia a que la

	evaluación de la EPG quede marginada o debilitada por otras formas de evaluación, más predominantes, usadas en la asignatura.
Consecuencias sobre el aprendizaje del alumno	¿Estimula la evaluación los enfoques profundos y significativos del estudio?
Aportación al aprendizaje de por vida	¿La evaluación estimula al alumno a pasar de la dependencia y la independencia a la interdependencia y la profesionalidad, es decir, valora la evaluación el aprendizaje en colaboración y el desarrollo profesional?
Lenguaje apropiado y énfasis en los aspectos adecuados	Las comunicaciones sobre los métodos y los criterios de evaluación son claras y comprensibles para todos. La evaluación hace hincapié en la retroinformación y el desarrollo en vez de en las clasificaciones y la competición.
Promover la reflexión crítica	La EPG estimula la reflexión crítica y la competencia para expresarse con claridad uno mismo. Idealmente, la evaluación no debe prescindir de estos beneficios y sí estimular la comunicación recíproca y la disposición a dar y recibir retroinformación.

El compromiso incómodo

En el centro de los seis enunciados de valor de la **tabla 11.2** está la dificultad de que si todo lo que evaluamos de nuestros alumnos es su capacidad de aprender de forma independiente, tendrán menos incentivos para cooperar y trabajar en equipo dentro de la clase. Si, en cambio, pudiéramos diseñar evaluaciones en esa misma dirección que valoraran explícitamente el aprendizaje entre compañeros y las actividades de grupo de la EPG, estaríamos apuntando directamente al enfoque estratégico del aprendizaje adoptado por muchos estudiantes de educación superior. Si lo evaluamos, y comunicamos que lo valoramos, muchos estudiantes responderán a ese mensaje.

Esta forma de plantear la cuestión puede parecer un tanto desvergonzada, pero los estudiantes utilizan nuestra forma de evaluar para establecer prioridades y orientar su trabajo (¿una destreza profesional?). Por consiguiente, si valoramos de verdad las destrezas desarrolladas en la EPG y en el trabajo en colaboración, deberemos hacerlo así en nuestro diseño de evaluación.

Dicho esto, no siempre resulta fácil ni económico tratar de medir todas y cada una de las destrezas complejas que pueda desarrollar un estudiante en la EPG. Siempre es más difícil evaluar con precisión un *proceso* en comparación con un *producto*. En muchas universidades existe el requisito de que cualquier proceso, como la presentación oral de un alumno, sea juzgado por más de un evaluador, para incrementar la *fiabilidad* de la calificación. Los tutores pueden también grabar en vídeo una muestra de las presentaciones de los alumnos, con el fin de que el examinador externo de la asignatura

pueda ver las grabaciones para supervisar y comprobar la norma seguida en la evaluación. Esto incrementa el coste de la evaluación.

Podemos tratar también de asegurar que nuestras evaluaciones sean *válidas* cuando tratamos de evaluar procesos tales como el trabajo en equipo. Con frecuencia, acabamos evaluando cuánto ha aportado cada estudiante al equipo en términos de tiempo y esfuerzo, así como la calidad del producto final que los equipos han producido o presentado. En realidad, ninguna de esas medidas sirven como evaluación. Un estudiante puede haber tenido una influencia limitada pero espectacular en la eficacia y el éxito del equipo, mientras que, en otro grupo, un estudiante puede haber creado el producto final, prácticamente solo. En consecuencia, hacen falta unos indicadores de evaluación más complejos para evaluar realmente el trabajo en grupo y las destrezas de colaboración y de trabajo en equipo. A veces, será imposible desarrollar un método de evaluación que logre un grado aceptable de fiabilidad y validez sin que deje de ser manejable por profesores y alumnos. La complejidad y la dedicación que se exija del tutor y de los alumnos pueden hacer que el precio de la evaluación sumativa, de categoría y valor elevados, sea excesivo.

Por eso, muchos diseñadores de módulos o asignaturas otorgarán una ponderación relativamente baja a las evaluaciones de la EPG y el aprendizaje colaborativo. Los diseñadores de asignaturas tratan de maximizar las ventajas y minimizar los inconvenientes. Cuentan con las evaluaciones de la EPG a efectos de calificación y como resultado de exámenes (lo que estimula a los estudiantes a participar plenamente en la EPG) pero no tanto como para que tengan una influencia importante en la calificación global de la carrera del estudiante (por los problemas de fiabilidad, validez y justicia).

Éste no es en absoluto un compromiso cómodo y la insistencia del Informe Dearing (1997) en el desarrollo de las destrezas clave puede exigir que los diseñadores de las asignaturas revisen su enfoque, en concreto para buscar formas de aumentar la ponderación de las actividades de EPG en la evaluación, sobre todo las relacionadas con el trabajo en colaboración y el desarrollo de las destrezas cognitivas y las consideradas claves.

Nos ocuparemos ahora de las preocupaciones más comunes de los tutores que han de evaluar a sus alumnos que participan en actividades de EPG. ¿Qué resultados de aprendizaje hay que evaluar y qué métodos de evaluación o indicadores pueden utilizarse?

Evaluación de las actividades de EPG

Los cinco aspectos del trabajo de los estudiantes en la EPG que comentaremos aquí son:

1. Evaluación del trabajo escrito.

2. Evaluación de las aportaciones a los diálogos y al trabajo de clase.
3. Evaluación de las destrezas de presentación y comunicación oral.
4. Evaluación del trabajo en equipo o grupo.
5. Evaluación del desarrollo continuado personal, académico y profesional.

Evaluación del trabajo escrito

Éste es un tema muy amplio que aborda en profundidad la obra de Haines (2004): *Assessing Students' Written Work*. Haines da orientaciones para calificar los trabajos de manera justa, abordando la evaluación de clases grandes, la copia de trabajos y la información constructiva a los estudiantes sobre sus actuaciones.

Evaluación de las aportaciones a los diálogos y el trabajo de clase

A continuación, presentamos un ejemplo de información facilitada a estudiantes que cursan un módulo de historia en el que el 10% de la calificación del módulo depende de la asistencia y las aportaciones que se hagan al seminario:

Los criterios para evaluar el 10% del trabajo de la asignatura que se concede por asistencia y por la contribución a los seminarios son: la participación en el diálogo y la profundidad de conocimientos, la coherencia del razonamiento y la claridad en la exposición del tema. También se tiene en cuenta la calidad del trabajo que todos los alumnos tienen que presentar a un seminario.

Esta información de una asignatura no es extraña y demuestra que, con frecuencia, las ponderaciones son bajas para la evaluación de la contribución (normalmente, entre el 5 y el 15%) y que pueden ser difíciles de expresar con absoluta claridad los criterios de evaluación.

Las motivaciones para desear evaluar la contribución de los estudiantes al trabajo y a los diálogos de clase se resumen en el siguiente cuadro:

- Estimular a todo el mundo para que prepare la clase.
- Estimular a todo el mundo para que desarrolle su competencia de comunicación.
- Estimular la interacción en clase con el fin de profundizar y ampliar el diálogo y el aprendizaje.
- Disuadir a los que «van por libre».

No obstante, no cabe duda de que tratar de evaluar la contribución al trabajo de clase lleva consigo graves inconvenientes:

Desde el punto de vista del estudiante:

- La evaluación puede inhibir el diálogo.
- La asistencia a clase puede resultarles más estresante.
- Pueden verse negativamente afectados por factores externos que no pueden controlar (p. ej., la dinámica de la clase).
- Las diferencias de cultura, formación, género e idioma pueden inhibir su participación.

Desde el punto de vista del tutor:

- Puede ser difícil evaluar fiable y objetivamente la «contribución».
- Los criterios de evaluación son difíciles de describir con claridad.
- La evaluación se suma a las responsabilidades y el papel del tutor cuando éste ya tiene muchas cosas en las que pensar.

EJEMPLO DE INFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA

Evaluación de la “Contribución a las clases” en una asignatura de política

Hay dos factores principales que entran en la evaluación de tu contribución a las clases: la calidad de la preparación y la relevancia de la contribución que haces cada semana y la regularidad de tu asistencia. Como ejemplo, una ausencia injustificada reducirá un nivel general por lo demás destacado (= distinguido) al nivel del crédito; tres ausencias injustificadas lo reducirán a un escueto aprobado. **Evidentemente, no haces aportación alguna a las clases a las que no asistes.** Del mismo modo, no hay que esperar reconocimiento por las aportaciones a una clase en la que uno tenga poco que decir.

[Si hay razones válidas por las que no puedas contribuir plena o efectivamente a los diálogos de clase, manifiéstaselas, por favor, en privado y cuanto antes a tu tutor.]

Esta información del módulo pide con toda claridad a los alumnos que informen a su tutor si tienen algunas razones válidas por las que puedan tener limitada su capacidad de contribuir a los diálogos de grupo. Es muy importante descubrir si algunos estudiantes padecen alguna limitación que pueda inhibir o impedir sus aportaciones en clase, pues esto podría tener un efecto negativo en las evaluaciones de su trabajo en grupo.

Algunos enfoques alternativos

Como hemos visto, los tutores quieren evaluar la contribución para estimular a los

alumnos para que valoren y trabajen con empeño en las sesiones de EPG, pero la evaluación de la «contribución» es muy difícil de hacer con justicia y con fiabilidad, por lo que, a menudo, los tutores optan por mantener baja la ponderación de este aspecto en la evaluación. He aquí algunas estrategias alternativas que pueden estimular a los estudiantes a asistir y participar plenamente en clase:

- ⇒ El uso de la autoevaluación del alumno mediante un diario estructurado y la petición a los estudiantes de que supervisen su participación en el trabajo y en los diálogos de clase. El hecho de pedir a los estudiantes que valoren sus aportaciones a la clase y descubran sus puntos fuertes y débiles, debe permitir estimularlos para que vean el valor de sus aportaciones y su participación. Ese enfoque debería ir precedido por un diálogo de clase sobre «lo que hace posible una aportación útil» o «cómo puede participar todo el mundo en clase». Esto podría relacionarse también con el desarrollo de las reglas básicas que ya comentamos.
- ⇒ Hacer obligatoria la asistencia a las clases normales, a las de problemas y a los seminarios, y que la asistencia al 80% de las clases, por ejemplo, sea un prerrequisito para la admisión a la evaluación sumativa, p. ej., al examen final del módulo.
- ⇒ En vez de tratar de evaluar algo tan general (y difícil de recoger) como la «contribución» o la «participación», se puede pedir a los estudiantes que realicen una tarea o serie de tareas específicas que el tutor pueda evaluar con más facilidad en clase. Puede tratarse de actividades como moderar una sección del diálogo o hacer una presentación (véase el epígrafe sobre «Evaluación de las destrezas de presentación y de comunicación oral»).
- ⇒ Pedir a los estudiantes que entreguen o envíen por correo electrónico sus notas preparatorias o ejemplos preparados antes de la clase. Otra posibilidad, si se puede utilizar WebCT o Blackboard (o un sistema similar de apoyo a las asignaturas por Internet o intranet), es pedir a los estudiantes que incluyan su trabajo preparatorio en el foro virtual de discusión. Este trabajo preparatorio también podría evaluarse como elemento de la evaluación del trabajo de la asignatura para el módulo y estimular a los estudiantes para que preparen las clases.

Orientaciones para evaluar la actuación del estudiante en clase

Con independencia del enfoque que se utilice para evaluar la actuación de un estudiante en clase, es conveniente considerar las siguientes orientaciones generales:

- A menudo, es más fácil para el tutor y más transparente para los estudiantes evaluar la actuación en una tarea claramente definida, p. ej., una comunicación oral de 10

minutos.

- Especifique con claridad los criterios para evaluar la actuación de los estudiantes y hágalos públicos al principio del módulo.
- Dé oportunidad a los estudiantes de que aprendan y practiquen las destrezas antes de evaluarlos, p. ej., si pretende utilizar grabaciones de vídeo en el proceso de evaluación, utilícelo también durante las sesiones de práctica.
- Asegúrese de que la evaluación sea justa para todos los grupos; evitando cualquier discriminación por razón de sexo, cultura o posible discapacidad, entre otros.
- Piense en el modo de implicar al resto de la clase, p. ej., mediante la información que proporcione al presentador sobre su actuación, utilizando los mismos criterios de evaluación que el tutor.
- Si hay varios tutores que estén dirigiendo sesiones de EPG en la misma asignatura, es importante que todos utilicen los mismos métodos y criterios de evaluación. Es muy buena idea reunirse, poner en común las ideas y acordar una práctica común.
- Dispóngase a evidenciar su práctica de evaluación ante examinadores externos e inspectores de calidad, p. ej., la doble calificación y la calificación a cargo de compañeros para demostrar la fiabilidad y la consistencia de los correctores, grabaciones en vídeo de la práctica profesional, notas para los estudiantes, presentaciones en Power Point y otras realizaciones producto de la práctica.

Evaluación de las destrezas de presentación y de comunicación oral

Muchas sesiones de EPG exigen que los estudiantes hagan presentaciones cortas sobre el trabajo que hayan preparado. En el plan de las destrezas clave se ha destacado el desarrollo de las de presentación, por su importancia para la futura empleabilidad de los graduados. En consecuencia, la mayoría de los currículos contemplan oportunidades para que los estudiantes practiquen la presentación y sean evaluados por ella en varias ocasiones durante sus estudios. Idealmente, la experiencia del estudiante debe basarse en lo que haya hecho antes. Por ejemplo, a un estudiante de segundo puede pedírsele que haga una presentación más larga, más compleja, ante un público mayor que a un estudiante de primero. Además de las mayores exigencias y dificultades de la tarea de aprendizaje, los criterios de evaluación utilizados para evaluar desde un nivel al siguiente deben tratar de reflejar también esta progresión y posterior desarrollo. Por ejemplo, puede evaluarse a los alumnos de primero en relación con sus habilidades para hablar y explicar con claridad, para usar las ayudas visuales adecuadas y estructurar bien su discurso. A los estudiantes de tercero se les puede evaluar, además, por su capacidad de atraer al público, responder a preguntas y elaborar un resumen de su discurso para ponerlo en la página web de la asignatura.

Por regla general, se pide a los estudiantes que preparen una presentación de 10

minutos para mostrarla en la clase siguiente. Puede fomentarse el uso de ayudas visuales, como la pizarra, el retroproyector o el *software* de presentación de Power Point. También puede sugerirse a los estudiantes que elaboren unas notas para sus compañeros en las que resuman sus puntos clave, planteen cuestiones y presenten las referencias. Al pedir a los estudiantes que preparen esas notas para su presentación, no sólo se consigue que elaboren un documento útil para sus compañeros, sino también que creen un «producto» que puede utilizarse para evaluar el «contenido» de su discurso. De ese modo, la evaluación de la presentación puede centrarse más directamente en la valoración de las destrezas de presentación. Esto clarifica y simplifica el papel de los evaluadores y hace más atractiva la evaluación a cargo de los compañeros, porque bastantes investigaciones han demostrado que los estudiantes son capaces de juzgar las destrezas de presentación con tanta fiabilidad como sus tutores.

Más allá de la presentación en el seminario: una visión más amplia de las destrezas de comunicación oral

En algunas disciplinas, se pide también al estudiante que presenta que modere el diálogo de clase a continuación de su discurso. Al tutor también puede interesarle evaluar la capacidad del estudiante para moderar dicho diálogo.

En disciplinas como la medicina, es posible que el tutor quiera evaluar cómo el estudiante realiza una entrevista y cómo elabora el historial del paciente o es capaz de comunicar noticias difíciles.

En ingeniería, arquitectura o diseño, puede que sea conveniente juzgar hasta qué punto puede un estudiante conversar con un cliente potencial para hacer una sinopsis clara de lo que quiere el cliente y elaborar una propuesta atractiva.

En relaciones internacionales o industriales, es probable que sea importante que los estudiantes sean capaces de comprender el proceso y desarrollar la competencia negociadora.

Al concentrarse en los resultados de aprendizaje específicos de las «destrezas de comunicación» en la EPG, puede llegarse con facilidad a un acuerdo sobre los criterios adecuados de evaluación. Una forma de hacerlo es empezar por considerar los errores más corrientes que se cometen en la forma de comunicación de la que nos ocupemos. ¿Qué errores cometen a menudo las personas? Es probable que esta reflexión conjunta, en el contexto de la preparación para la tarea de comunicación, ayude a los estudiantes a ver con mayor claridad lo que se espera de ellos y ayudarles a entender la información que reciban de los evaluadores sobre sus actuaciones.

A modo de ejemplo (adaptado de Maguire y cols., 1986, por Brown y cols., 1997), mencionamos a continuación los errores de comunicación más corrientes en una consulta médica: uso de jerga, falta de precisión, evitación de cuestiones personales, fallos a la hora de percibir pistas verbales, repetición innecesaria de preguntas; preguntas

inadecuadas, falta de clarificación, falta de control, ausencia de facilitación, dar por supuesto que sólo hay un problema y empleo del tiempo de la consulta.

Partiendo de la comprensión común de las dificultades que pueden presentarse en un proceso de comunicación, es posible pasar a elaborar un instrumento de evaluación.

Un enfoque corriente de la evaluación de la comunicación, la práctica real y el proceso consiste en tener una hoja de calificación que mencione aspectos importantes de la actuación y algún tipo de escala de valoración para indicar el nivel de habilidad o rendimiento demostrado por el estudiante. Al elaborar instrumentos de evaluación, es importante tener en cuenta estos aspectos:

- Identificar las cualidades que quiere que demuestren los estudiantes en su actuación (¿unas son más importantes que otras?).
- Identificar los criterios que utilizará para evaluar si los estudiantes han mostrado estas cualidades.
- Preparar una guía de evaluación que le permita anotar sus juicios y facilitar retroinformación a los estudiantes.

Las tablas 11.3 y 11.4 recogidas en las páginas siguientes, son ejemplos de hojas de calificación para evaluar las presentaciones de los estudiantes.

Evaluación del trabajo en equipo o en grupo

Como en todas las formas de evaluación, conviene tener muy clara la finalidad de la evaluación del trabajo en grupo. Hay muchas razones por las que se puede querer evaluar a los alumnos que han participado en una actividad de grupo en la sesión de EPG, por ejemplo, para acreditar la competencia en el trabajo en equipo, estimular la participación de todos o calificar los resultados del trabajo en grupo. Dependiendo de la finalidad, los tutores tendrán que responder a los cuatro factores que determinan la evaluación del trabajo en grupo que mencionamos aquí:

1. ¿Hay que evaluar el producto del trabajo del grupo, el proceso del trabajo del grupo o ambos y, si es así, en qué proporción?
2. ¿Qué criterios se utilizarán para evaluar el o los aspectos de interés del trabajo del grupo y quién determina estos criterios: el profesor, los estudiantes o ambos?
3. ¿Quién aplica los criterios de evaluación y determina las calificaciones: el profesor, los estudiantes, una evaluación a cargo de compañeros, una autoevaluación o una combinación de todo?
4. ¿Cómo se distribuyen las calificaciones: calificación del grupo compartida, media del grupo, individual o una combinación?

(Australian Universities Teaching Committee).

TABLA 11.3 HOJA DE CALIFICACIÓN PARA EVALUAR LAS PRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES					
NOTA CRITERIOS	1	2	3	4	TOTAL
Organización	El público no puede comprender la presentación porque no hay una secuencia de información.	El público tiene dificultades para seguir la presentación porque el estudiante salta de una cosa a otra.	El estudiante presenta la información en una sucesión lógica que el público puede seguir.	El estudiante presenta la información en una sucesión lógica e interesante que el público puede seguir.	
Conocimiento de la materia	El estudiante no comprende la información. El estudiante no puede responder a preguntas sobre la materia.	El estudiante está incómodo con la información y sólo es capaz de responder a preguntas muy básicas.	El estudiante está cómodo con las respuestas previstas a todas las preguntas, pero no las desarrolla bien.	El estudiante demuestra un conocimiento exhaustivo (más del necesario), respondiendo a todas las preguntas de la clase, con explicaciones y bien desarrolladas.	
Gráficos	El estudiante utiliza gráficos superfluos o no los usa en absoluto.	A veces, el estudiante utiliza gráficos que no suelen servir de apoyo al texto ni a la presentación.	Los gráficos del estudiante se relacionan con el texto y la presentación.	Los gráficos del estudiante explican y refuerzan el texto de la pantalla y la presentación.	
Ortografía y gramática en general	La presentación del estudiante tiene cuatro o más faltas de ortografía o errores gramaticales.	La presentación tiene tres faltas de ortografía o errores gramaticales.	La presentación no tiene más de dos faltas de ortografía o errores gramaticales.	La presentación no tiene faltas de ortografía ni errores gramaticales.	
Contacto visual	El estudiante lee todo el informe sin contacto visual.	A veces, el estudiante entra e contacto visual, pero lee la mayor parte del informe.	El estudiante mantiene el contacto visual durante la mayor parte del tiempo, pero recurre con frecuencia a sus notas.	El estudiante mantiene el contacto visual con el público y raramente recurre a las notas.	
Elocución	El estudiante habla entre dientes, pronuncia los términos incorrectamente y habla en voz demasiado baja para que lo puedan oír los alumnos que están al fondo de la clase.	La voz del estudiante es baja. El estudiante pronuncia los términos de forma incorrecta. El público no oye bien la presentación.	La voz del estudiante es clara. El estudiante pronuncia correctamente la mayoría de las palabras. La mayor parte del público oye bien la presentación.	El estudiante utiliza una voz clara y una pronunciación correcta y precisa de los términos, por lo que el público puede oír bien la presentación.	
				Total de puntos:	

Nota: Esta hoja de calificación ha sido elaborada por los *Information Technology Evaluation Services*, del *Department of Public Instruction*, de la *North Carolina State University*.

TABLA 11.4 HOJA DE CALIFICACIÓN DE PRESENTACIONES ORALES

Nombre de quien presenta:

Fecha:

Clase:

En la cuadrícula que aparece a continuación, indica, por favor, en qué medida cumple la persona que hace la presentación los criterios relativos a la misma: (1) es la puntuación más baja, y (5), la más alta.

CRITERIOS	1	2	3	4	5
Contenido					
Coherencia y organización					
Creatividad					
Ayudas visuales					
Competencia oral					
Participación del público					
Empleo del tiempo					
Calidad de las notas					
Respuesta a las preguntas					

Al final de la presentación, dedica, por favor, un par de minutos para darle a tu compañero algunas informaciones valiosas en la parte destinada a ello. En la práctica, tus comentarios tendrán para tu compañero una utilidad inmediata mayor para mejorar su competencia que las puntuaciones anteriores, por lo que conviene que sean concretos y constructivos.

Una cosa que debe seguir haciendo la persona que ha hecho la presentación es:

Una cosa que debe tratar de dejar de hacer la persona que ha hecho la presentación es:

Comentarios:

Paralelamente hay cuatro enfoques básicos de evaluación que pueden utilizarse para evaluar a los estudiantes que trabajan en grupos:

Evaluación individual

En la evaluación individual, los estudiantes trabajan juntos para realizar las actividades y las tareas de aprendizaje, pero desarrollan un trabajo independiente que se evaluará de forma individual. Por ejemplo, pueden recoger información juntos y dialogar sobre los resultados, pero después han de redactar informes individuales de su trabajo. También, puede asignarse una parte del trabajo en equipo a cada miembro del grupo que será evaluado. Esta estrategia evita las dificultades de dividir las calificaciones del grupo, pero no estimula una colaboración auténtica. Es obvio que este método no es conveniente si el tutor quiere evaluar el desarrollo de las destrezas de trabajo en equipo, pero puede ser relevante si el trabajo en equipo ha sido un medio para el aprendizaje individual.

Asignación de la misma calificación

En el enfoque de la asignación de la misma calificación, el grupo trabaja unido para conseguir un producto conjunto (p. ej., un informe o póster de grupo). Éste se evalúa y cada miembro recibe la misma proporción de la calificación del grupo. Todo el mundo obtiene la misma nota. Las ventajas son una menor carga de trabajo de calificación para el tutor y un fuerte incentivo para el equipo para que trabaje unido por el bien común. Algunos tutores emplean también el argumento del «mundo real» para defender este enfoque, diciendo que los equipos a los que pertenezcan en el futuro los estudiantes, en sus puestos de trabajo, fracasarán o tendrán éxito colectivamente, por lo que este método de evaluación es adecuado cuando el desarrollo de las destrezas profesionales sea un objetivo de aprendizaje relevante. No obstante, los estudiantes pueden tener la sensación de que los miembros del grupo que menos trabajan y los que no participan se benefician injustamente del trabajo de sus compañeros, de manera que los que «van por libre» pueden causar problemas a sus compañeros y al tutor. También puede llevar a que el tutor no sepa qué estudiantes tienen dificultades y que, por tanto, éstos no reciban la ayuda que necesitan.

Asignación de la calificación dividida

En el enfoque de la asignación de la calificación dividida, el grupo de estudiantes recibe su evaluación conjunta de grupo, pero esta calificación se distribuye entre los miembros del grupo, según las aportaciones de cada uno al esfuerzo del equipo. Así, un estudiante que se haya esforzado mucho en beneficio del trabajo en grupo cuyas aportaciones sean de alta calidad y hayan influido significativamente en el trabajo del equipo, también obtendrán una proporción más elevada de la calificación.

Hay muchos mecanismos diferentes para dividir la calificación. Puede pedirse a los estudiantes que se evalúen a sí mismos y que evalúen a sus compañeros de grupo, según el nivel de sus aportaciones, utilizando una hoja de valoración según los criterios que (abiertamente o en secreto) entregan al tutor. El tutor combina todas las valoraciones relativas a cada miembro del grupo para determinar la puntuación global asignada por los compañeros a cada alumno y divide la calificación de acuerdo con ella. La **tabla 11.5** muestra un ejemplo de hoja de evaluación a cargo de los compañeros.

TABLA 11.5 HOJA DE VALORACIÓN PARA LA EVALUACIÓN A CARGO DE COMPAÑEROS					
<p><i>En las casillas que figuran a continuación, indica, por favor, el nivel de contribución tuyo y de cada uno de los miembros de tu equipo a vuestro trabajo en los distintos aspectos del mismo. En cada uno de los cinco aspectos del trabajo en equipo (criterios), pon una nota entre 0 (contribución nula) y un máximo de 20 (contribución principal o muy destacada) a cada estudiante del equipo. Totalizando las columnas, puedes dar una nota de “% de contribución” a cada miembro del equipo. Entrega, por favor, tu formulario de evaluación al tutor de la asignatura, que utilizará las evaluaciones del % de contribución para ponderar las calificaciones finales de los miembros del equipo.</i></p>					
CRITERIOS	TÚ MISMO	ESTUDIANTE 1	ESTUDIANTE 2	ESTUDIANTE 3	ESTUDIANTE 4
Liderazgo y planificación 20%					
Apoyo al grupo y gestión del mismo 20%					
Producción de resultados 20%					
Interpretación de resultados 20%					
Redacción del informe 20%					
Contribución total 100%					

Otra posibilidad es que todo el mundo reciba la «calificación de grupo» del tutor que haya evaluado el trabajo desarrollado en colaboración. A continuación, la calificación de grupo se pondera para cada alumno mediante un factor individual basado en la contribución de cada estudiante al trabajo del grupo. El factor de ponderación se establece dentro del grupo. Por regla general, el tutor establece unos límites superior e inferior, de manera que un alumno cuya contribución esté por encima de la media pueda obtener hasta +5 puntos; una contribución por debajo de la media, hasta -5 puntos, y una contribución en el nivel de la media, la calificación del grupo sin modificaciones.

Esta estrategia de «calificación dividida» tiene una serie de consecuencias que detallamos a continuación.

Constatamos que contribuye a eliminar el problema de los que «van por libre» y los estudiantes tienen la sensación de que es justa; sin embargo, no cabe duda de que su complejidad provoca un aumento de la carga de trabajo del tutor. Puede reforzarse el procedimiento si se utilizan unos criterios claros y se exige que todas las decisiones de los estudiantes sean justificables y apoyadas en pruebas. Esto ayuda a evitar los sesgos y que los estudiantes evalúen según quienes les caigan mejor o peor.

Hay que señalar también que según los tutores, en la mayoría de los casos (aproximadamente, nueve de cada diez grupos), los estudiantes optan inicialmente por

dar la misma valoración a todos sus compañeros. Los estudiantes sólo votarán para bajar la nota de sus compañeros si éstos no han hecho absolutamente nada. Los miembros del equipo toleran y recompensan por igual aportaciones muy variables al esfuerzo del equipo. Por eso, es un instrumento de evaluación muy «romo», que sólo se utilizará si los estudiantes están muy molestos con un determinado miembro del grupo, por ejemplo, uno que no haya aparecido por ninguna de las reuniones del grupo (véase la **figura 11.1**).

Figura 11.1 Los estudiantes califican



Un mecanismo alternativo de evaluación para «ver al individuo dentro del equipo» consiste en que el tutor someta a cada estudiante a un corto examen oral que le ayude a hacerse una idea de la medida y la naturaleza de la contribución de cada alumno al trabajo del grupo. Esto puede utilizarse para matizar la calificación del grupo en un 5 o un 10%. No obstante, esto no es conveniente si el número de alumnos es grande, pues el incremento de trabajo resultante se convierte en un problema.

Autoevaluación de las destrezas de trabajo en grupo

Un enfoque muy diferente de la evaluación del trabajo en grupo se basa en la autoevaluación de los estudiantes con respecto al desarrollo de su competencia, su rendimiento y su participación en el contexto de la EPG. Aquí, se pide a todos los

estudiantes que lleven un diario personal o un diario de la actividad de su grupo con el fin de autoevaluar su contribución al equipo y de estimular el desarrollo de las destrezas de comunicación y de trabajo en equipo. Este enfoque se relaciona de forma mucho más cómoda con la evaluación formativa, evolutiva, que con una calificación absoluta y fiable. De nuevo, hay muchos enfoques diferentes que pueden aplicarse.

Se pide a los estudiantes que prediagnostiquen sus destrezas de trabajo en equipo, establezcan los objetivos de desarrollo y midan después su progreso con respecto a ellos. Otra posibilidad es pedirles que registren y describan sus experiencias de trabajo en grupo y reflexionen sobre ello, considerando sus puntos fuertes y débiles. Un tercer enfoque consistiría en pedir a los estudiantes que llevaran un diario personal con el fin de poder redactar un ensayo reflexivo al final de la experiencia del trabajo en equipo. En este caso, una estrategia útil es invitar a los alumnos a utilizar un formulario de «análisis de incidentes críticos», es decir, seleccionar y describir incidentes claves en la experiencia de trabajo en equipo y reflexionar sobre ellos para explicar al tutor lo que hayan aprendido de la experiencia.

A algunos tutores les ha resultado útil emplear inventarios de diagnóstico y de autopercepción, más utilizados en el análisis de los equipos eficaces de negocios, para analizar e interpretar la conducta grupal de sus alumnos. Probablemente, el modelo más utilizado de diferencias individuales en el contexto de equipo sea «Belbin's Team Roles». Basándose en un estudio de lo que hace que un equipo sea eficaz, Belbin (1993) describe nueve roles de equipo necesarios en los equipos más eficaces. La **tabla 11.6** muestra los roles junto con una breve descripción de las características de cada uno. Las descripciones de Belbin pueden ayudar también a los estudiantes a analizar su propia forma de trabajar con otros.

TABLA 11.6 LOS ROLES DE GRUPO DESCRITOS POR BELBIN (1993)

ROL*	CARACTERÍSTICAS
Implementador	Estable y controlado, organizador, transforma las ideas en acciones, necesita estructuras estables y trata de crearlas.
Investigador de recursos	Relajado y sociable, con muchos contactos. Trabajador en red, mantiene al equipo en contacto con el mundo exterior.
Coordinador	Clarifica objetivos y establece el plan de acción. Estable, dominante, extrovertido, no agresivo, líder social.
Impulsor	Ansioso, líder dominante que da forma a los esfuerzos del equipo. Estratega, visionario, dispuesto a desafiar y fácil de frustrar.
Cerebro	Coeficiente intelectual (CI) elevado, persona de ideas, pensador original, puede ser más solitario y no aceptar muy bien las críticas.
Monitor evaluador	CI elevado, introvertido, serio, mesurado, análisis desapasionado, no original. Comprueba y evalúa. Puede desmoralizar.

Cohesionador	El más sensible al equipo y a las necesidades individuales. Amable, popular, leal, buen comunicador, negociador, apaciguador. Odia la confrontación.
Finalizador	Ansioso, introvertido. Pone los puntos sobre las íes. Mantiene el sentido de la urgencia y es impaciente ante la inexactitud y la casualidad. Puede enredarse en los detalles.
Especialista	Alto grado de dominio de la materia, introvertido y se circunscribe a una parcela muy restringida. Puede tender a “hacer lo que le da la gana”.

* Hemos adoptado la traducción de la denominación de los roles de Meredith Belbin que aparece en diversos trabajos en español. (N. del T.).

Cuestiones que pueden preguntarse los alumnos:

- ¿Soy único en mi grupo?
- ¿A qué roles contribuyo?
- ¿Dónde se sitúan mis virtudes y mis defectos?
- ¿Cuánto debo tratar de contener mi estilo natural en beneficio del equipo?
- ¿De quién me diferencio más en el grupo?
- ¿A quién me parezco más?
- ¿Cómo puedo trabajar eficazmente con otros?

Es fácil que estas herramientas les resulten útiles a los estudiantes a los que se pide que se autoevalúen y reflexionen sobre su propio trabajo en equipo y que les den un «lenguaje común» que les permita hablar en detalle de su rol y su contribución al grupo.

Y por último...

Con independencia del método que se escoja para evaluar el trabajo en grupo, es muy importante que los tutores sepan por qué están evaluando a los alumnos como lo están haciendo y que los estudiantes tengan claro desde el primer momento el método, sus detalles, su fundamento y su justificación.

Evaluar el desarrollo personal, académico y profesional continuado

El método preferible para evaluar el desarrollo personal y profesional de una persona es el conocido portafolios. Se trata de una colección de pruebas y reflexiones personales que presenta el estudiante para demostrar que ha obtenido los resultados de aprendizaje especificados en la asignatura. Puede estar estructurado de un modo determinado e

impuesto, que exija que los estudiantes presenten pruebas específicas, p. ej., la evaluación a cargo de sus compañeros de la presentación efectuada en el seminario, junto con su propia evaluación y reflexiones sobre su trabajo. El diseño del portafolios pueden decidirlo también los estudiantes y, en algunas disciplinas, las formas de las pruebas pueden ser también muchas y muy variadas, p. ej., CD-ROMS, enlaces a páginas web, práctica grabada en vídeo, etcétera.

Como muchos estudiantes ya han tenido la experiencia de los «perfiles del alumno» en la escuela, la idea de recoger, recopilar y presentar pruebas de su progreso no les resulta ajena. Sin embargo, también es interesante que el portafolios refleje la «trayectoria» de desarrollo, incluyendo ejemplos que quizá no hayan sido un completo éxito, lo que permite que el estudiante manifieste lo que ha aprendido a partir de la experiencia, lo que haría de forma diferente en otra ocasión y lo que tiene que hacer para desarrollar su competencia, etc.

Es probable que esto difiera bastante de la experiencia de elaborar el perfil del alumno, en el que éste documenta sus logros y triunfos personales con el fin de solicitar plaza en una universidad o un puesto de trabajo. Desde luego, hay que explicar y comentar con los estudiantes la diferencia entre ambos enfoques. Esto es fundamental para que el portafolio no se limite a ser un documento puramente descriptivo —«en mi clase hice lo siguiente...»—, evitar que se convierta sólo en una galería de éxitos —«... y toda la clase pensaba que mi discurso era excepcional»— y sea un instrumento de autoanálisis y de progreso: «La introducción se desarrolló bien; yo notaba que mantenía la atención del grupo, pero no quedé satisfecho con mi forma de explicar la derivación de la ecuación; me di cuenta de que había algunas personas que no me seguían... Creo que, en ese momento, podía haber utilizado la pizarra...»

Una nueva evolución del portafolios es el electrónico, digital o incluido en la web. La posibilidad de efectuar una presentación electrónica de recursos y pruebas, enlazados y ordenados, incluyendo la retroinformación del tutor, planes de trabajos, comunicaciones, páginas de información, etc. da al portafolios una flexibilidad extra y evita la necesidad de transportar pesados archivos de papel en formato A4 de un sitio a otro.

Evaluación formativa: retroinformación a los estudiantes

Pregunte a cualquiera de sus alumnos: «¿Qué te ayuda a aprender?» y la inmensa mayoría incluirá «que me den información útil sobre lo que haya hecho» en los primeros puestos de su lista. Es fundamental para que los alumnos desarrollen y perfeccionen su competencia y su entendimiento en todos los aspectos del estudio. Sin embargo, para dar esa información, el tutor tiene que dedicarle mucho tiempo, casi tanto como el dedicado a corregir y dar información sobre los trabajos de los alumnos.

¿Aprecian sus alumnos el valor de sus comentarios y notas? ¿Les anima a que aprovechen al máximo la información que les da?

La retroinformación no siempre es útil

Para algunos estudiantes, la calificación lo es todo y pueden limitarse a echar un vistazo rápido a los comentarios y sugerencias del tutor. Esto puede deberse a que, para ellos, el tema ha perdido ya su interés y que la retroinformación acerca de los aspectos concretos del mismo ha perdido su relevancia. Es posible que la retroinformación llegue a los estudiantes mucho después de que hayan hecho el trabajo y por lo tanto hayan olvidado lo que hicieron y pasado a la siguiente parte de la asignatura (enfoque superficial del aprendizaje). Así, en su momento, estaban motivados para redactar el ensayo o pronunciar el discurso, y menos preocupados por el aprendizaje. En esta situación, la retroinformación que usted dé estará desligada de los objetivos propios de los estudiantes y, en consecuencia, es probable que tenga muy poco impacto, disuadiéndoles de prestarle atención y provocando que se sientan incómodos. La retroinformación puede provocar que éste se sienta desanimados, enfadados, frustrados, incomprendidos por el modo de comunicarla. Un estudiante que se sienta así es más probable que quiera despachar rápidamente el trabajo que revisarlo minuciosamente y reflexionar sobre lo que pueda hacer de otro modo en la siguiente ocasión.

Retroinformación eficaz

La retroinformación sólo es eficaz si el estudiante puede «oírla», «comprenderla» y después, y más importante, «actuar en consecuencia para mejorar su práctica». Por eso, las sabias palabras que escribe el evaluador en un ensayo carecerán de valor si el estudiante no las tiene en cuenta. En consecuencia, tiene una importancia fundamental prestar tanta atención a «cómo» reciban los estudiantes la retroinformación como a «lo que» se diga en concreto.

En todas las cuestiones de aprendizaje hay que enfatizar el papel del aprendiz y no del tutor; en este caso, hay que destacar al receptor de la información en vez de al emisor de la misma. Cuando evaluamos formativamente el trabajo de un alumno, no estamos realizando un ejercicio de crítica académica, sino que tratamos de ayudar a una persona a «hacerlo mejor la próxima vez». Cuando el profesor informa a un alumno sobre la presentación que ha realizado, no trata de mencionarle todos los errores que haya cometido, sino de transmitirle seguridad y destacar una o dos áreas sobre las que pueda trabajar y mejorar.

Así una buena retroinformación es aquella que recoge las características de la siguiente **tabla 11.7**.

TABLA 11.7 CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA RETROINFORMACIÓN

OPORTUNA	La retroinformación debe darse cuanto antes una vez que se haya realizado el trabajo. A menudo, la misma institución lo estipula así, p. ej.: «Todos los trabajos escritos deben corregirse y devolverse dentro de las dos semanas siguientes». También: «Dé información verbal sobre las presentaciones inmediatamente después de que hayan tenido lugar y entregue al presentador una copia de su formulario de evaluación convenientemente cumplimentado al final de la sesión».
CONCRETA	La retroinformación debe centrarse claramente en aspectos específicos del trabajo, explicando porqué una cosa es buena, mala o indiferente, p. ej.: «El discurso ha sido muy bueno... porque el presentador ha mantenido el contacto visual con el grupo, utilizado ayudas visuales claras y una serie de ejemplos apropiados».
PERSONAL	Personal para el tutor y personal para el estudiante: la retroinformación que dé es su propia visión del asunto y se dirige a un estudiante que usted conoce en un contexto más amplio, es decir, usted puede comparar este trabajo con los anteriores del alumno, p. ej.: «Creo que te has precipitado en la conclusión de tu presentación y recuerdo que te pasó lo mismo la última vez. Por eso, creo que debes revisar tu planificación de tiempo y ver que te lleva un poco más tiempo del que esperabas».
PRIORIZADA	La retroinformación debe centrarse en los puntos más importantes con el fin de que tenga la máxima influencia benéfica. Para sus alumnos, lo más importante ahora es que los conozca, conozca su personalidad, su nivel de desarrollo y sus preocupaciones, sus virtudes y sus debilidades. Es fácil abrumar con buenas intenciones.
CONSTRUCTIVA	La retroinformación debe relacionarse con la realización personal. El tutor debe tratar de transmitir por qué un aspecto del trabajo es problemático o satisfactorio e indicar cómo puede resolverse el problema, o asumirse o desarrollarse la virtud, p. ej.: «Estás empezando a incluir referencias de gran cantidad de fuentes en tus trabajos, excelente. Sin embargo, algunas referencias no son coherentes. Da un vistazo al artículo que utilizamos en clase y mira de qué modo hacen referencia los autores a los artículos de revistas y a los capítulos de libros».
JUSTIFICABLE	La información que se facilite debe ser defendible; el tutor puede explicar sus juicios y comentarios en relación con los resultados del aprendizaje y los criterios de evaluación del trabajo. De esto depende la justicia, la coherencia y la evitación de los sesgos.
RESPETUOSA	La retroinformación ha de darse con benevolencia y con tacto en relación con los sentimientos. La retroinformación no debe debilitar la confianza de los estudiantes en sí mismos, sino ayudarles a desarrollarse y a progresar en sus disciplinas. Hable (o escriba) como le gustaría que se dirigiesen a usted.
EDIFICANTE	La retroinformación comienza en el nivel actual de comprensión o de capacidad de los estudiantes y trata de estimularlos para que se desarrollen más. Indique el siguiente nivel con términos que puedan comprender, p. ej.: «Tu análisis está bien hecho. ¿Puedo indicarte algunas mejoras para el método o hacerte algunas recomendaciones para estudios posteriores?»
VINCULADA A EVALUACIONES FORMATIVAS Y SUMATIVAS	La retroinformación debe integrarse con las calificaciones y las evaluaciones sumativas a las que se sometan los estudiantes. Los comentarios que se hagan deben estar de acuerdo con la calificación o la nota concedida. Las evaluaciones formativas de retroinformación deben enlazarse claramente con las evaluaciones sumativas finales a las que se sometan los estudiantes, valorando las mismas destrezas y atributos, p. ej.: «Tu ensayo sobrepasa casi en 700 palabras el límite máximo y en el examen sólo tendrás tres cuartos de hora para redactar tus respuestas de desarrollo, por lo que es importante que trates de escribir de forma más sucinta y concisa.»

Por encima de todo, *la buena retroinformación es estimulante.*

Cómo facilitar retroinformación

Tan importante es decir: «Eso está bien, sigue así» como señalar las dificultades o los puntos débiles del trabajo. Al facilitar retroinformación, el tutor debe procurar ser equilibrado. La *Open University* recomienda a sus tutores que equilibren la retroinformación positiva y la negativa (Baume, 1998) por medio de la estructura siguiente:

- ⇒ *Comience con comentarios positivos:* siempre hay algo y, por regla general, muchas cosas, que el tutor puede elogiar y comentar positivamente.
- ⇒ *Comente los puntos débiles concretos del trabajo y dé orientaciones acerca de cómo mejorarlo o corregirlo:* recuerde priorizar y centrar los comentarios para ayudar al estudiante a abordar los fallos más significativos de su trabajo.
- ⇒ *Termine con un resumen estimulante:* concluya con los puntos principales que el estudiante haya procurado abordar, señalando las virtudes del trabajo y comunicándolo con una actitud positiva y estimulante. La intención es que el resultado de la retroinformación sea que el estudiante se sienta motivado para tratar de mejorar lo que haya hecho y disponga de información clara acerca de lo que tenga que hacer.

A veces, se alude a esta estructura denominándola «retroinformación en sándwich».

La retroinformación puede formar parte de un proceso más iterativo e interactivo, por ejemplo, al dar retroinformación verbal a un alumno que acaba de hacer una presentación. En este caso, puede ser conveniente que tanto los estudiantes como el tutor empiecen preguntando a los mismos estudiantes que les parece su presentación. Pedir a los estudiantes que digan una cosa que harían de otra manera y otra que harían igual si tuvieran que repetir la presentación, puede ser un modo de invitar a la reflexión y la autoevaluación. En la práctica, es probable que el tutor descubra que los estudiantes están muy dispuestos a criticar su propio trabajo y no tan dispuestos a señalar sus virtudes. En consecuencia, el papel del tutor consiste en destacar los puntos positivos y minimizar la autocrítica despiadada.

Retroinformación oral y escrita

Si el tutor es capaz de dar retroinformación cara a cara o de manera oral, da pie a un diálogo posterior. El estudiante puede pedir aclaraciones y discutir las consecuencias de

los aspectos planteados. El tutor puede invitar al alumno a parafrasear lo que le ha dicho y, de ese modo, comprobar su comprensión. También pedirle que reaccione a la retroinformación: «¿Estás de acuerdo?» «¿Qué vas a hacer?»

No cabe duda de que la retroinformación verbal tiene ventajas, pero el tutor ha de tener en cuenta lo siguiente:

- *Confidencialidad del estudiante:* ¿reaccionará el alumno de forma diferente si la retroinformación se le facilita en privado que si se hace en público? A menudo, en una situación de aprendizaje colaborativo, como una clase en pequeño grupo, es bueno compartir la retroinformación, de manera que los alumnos puedan aprender de su propia retroinformación y de la ofrecida también por los compañeros. Sin embargo, algunos estudiantes prefieren que la información difícil se les dé en privado.
- *Tolerancia del estudiante:* algunos estudiantes pueden sentirse muy incómodos si se les alaba «en exceso» o se les hacen «demasiadas» sugerencias para mejorar. Lo «excesivo» dependerá de cada estudiante y varía según la cultura. Por tanto, el tutor tiene que mostrarse sensible y tener una conciencia particularmente clara del lenguaje corporal que denota tensión e incomodidad.
- *Malentendidos del estudiante:* cualquier forma de comunicación puramente verbal es más proclive a los malentendidos o a las malas interpretaciones. Los estudiantes que hablan inglés como segunda lengua pueden resultar especialmente vulnerables a este respecto.
- *Memoria del estudiante:* es poco probable que todo lo que se diga se recuerde con precisión. Si un estudiante está ansioso o eufórico (tras una conversación), es probable que no sea capaz de asumir y recordar todo lo dicho. El tutor puede sospechar, incluso, que la memoria del estudiante sea «selectiva» y olvide convenientemente los elementos «menos favorables» de la retroinformación.
- *Memoria del tutor:* el tutor debe disponer de un medio de recordar la retroinformación facilitada a los estudiantes, con el fin de supervisar el progreso y percibir el desarrollo. Incluso en un grupo pequeño, es difícil tener constancia de lo dicho. Algunas instituciones requieren también que los tutores lleven un diario de la retroinformación facilitada a sus alumnos.

Por estas razones, es probable que la forma más útil de retroinformación sea la combinación de sus dos modalidades: oral y escrita.

Puede animarse a los mismos estudiantes a que anoten la retroinformación recibida y entreguen una copia al tutor. Otra posibilidad es que el tutor elabore un «formulario de retroinformación» que pueda rellenar y discutir con los alumnos y conservarlo en un registro.

Esos formularios pueden favorecer el comentario abierto bajo el encabezamiento general de virtudes y defectos (**tabla 11.7**) o ser más detallados en cuanto al empleo de

criterios específicos de evaluación y de escalas de calificación (**tabla 11.8**).

TABLA 11.7 HOJA DE EVALUACIÓN PARA RETROINFORMACIÓN UTILIZADA PARA OFRECER COMENTARIOS ABIERTOS A UN ESTUDIANTE QUE HAYA HECHO UNA PRESENTACIÓN				
Hoja de retroinformación				
En general, creo que tu discurso ha sido				
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Insuficiente</i>	<i>Deficiente</i>
Las tres cosas que me han gustado son:				
—				
—				
—				
Las tres cosas que, en mi opinión, puedes mejorar son:				
—				
—				
—				

TABLA 11.8 DAR RETROINFORMACIÓN A COMPAÑEROS QUE HACEN UNA PRESENTACIÓN ORAL

Formulario de retroinformación

Por favor, facilita retroinformación constructiva de acuerdo con los epígrafes siguientes. Recuerda que debes destacar tanto las virtudes como los defectos. Trata de ser constructivo.

- Estructura y organización del discurso.
- Uso de ayuda audiovisuales.
- Competencia comunicativa (uso de la voz y del lenguaje corporal).
- Interacción con el grupo del seminario y participación con él.
- Comentarios adicionales.

Retroinformación mutua

La **tabla 11.9** demuestra que los estudiantes pueden utilizar un formulario de retroinformación de este tipo para facilitarse también unos a otros retroinformación. Esto hay que presentarlo y explicarlo minuciosamente para garantizar que los estudiantes sean considerados y actúen con tacto ante los sentimientos de los demás.

No obstante, aunque este enfoque se utiliza más para dar información sobre las

presentaciones y pósteres; puede ser muy bueno pedir a los alumnos que se intercambien sus trabajos o informes y se faciliten retroinformación unos a otros. Los tutores que asisten a talleres informan que se obtiene el máximo beneficio si tienen tiempo de explicar por qué piden a los alumnos que se den unos a otros información sobre sus trabajos, si dan orientaciones claras acerca de cómo evaluar el trabajo y si piden a los estudiantes que se centren en la forma de estructurar y presentar el trabajo, en vez de hacerlo en la calidad y exactitud del contenido informativo del mismo.

TABLA 11.9 FORMULARIO DE RETROINFORMACIÓN PARA FACILITARLA AL ALUMNO LOS PRESENTADORES O FACILITADORES DEL SEMINARIO					
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1 EXCELENTE	2	3	4	5 DEFICIENTE
Claridad de estructura					
Adecuación del contenido y la calidad de los argumentos					
Comunicación verbal y no verbal					
Uso de ayudas visuales y hojas de notas					
Interacción con el público y respuestas a preguntas					
Comentarios generales					



Lecturas recomendadas

BOUD, D., COHEN, R. and SAMPSON, J. (2001) «Peer learning and assessment», in D. Boud, R. Cohen and J. Sampson, *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other*. London: Kogan Page.

BROWN, S. (1998) *Peer Assessment in Practice*, SEDA Paper 102, Birmingham: Staff and Educational Development Association.

DORAN, S., DURSTON, C., FLETCHER, A. and LONGMORE, J. (2000), «Assessing students in seminars: an evaluation of current practice», in A. Booth and P. Hyland (eds) *The Practice of University History Teaching*. Manchester: Manchester University Press.

KNIGHT, P. (ed.) (1995) *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

¹ El sustantivo inglés *tutorial* carece de traducción directa al español. Alude a una sesión de clase o seminario dirigida por un tutor, a la que asiste un único alumno o un pequeño grupo, para tratar un tema o examinar un

problema. Es, pues, una sesión de aprendizaje abierto pero «tutelado». En consecuencia, hemos optado por traducir *tutorial* por «sesión tutelada». (N. del T.).

² La expresión original es *learning set*. Entre otros significados, esta expresión alude a grupos que se reúnen para aprender de manera que todos los miembros de un grupo se apoyan en los demás para aprender, al tiempo que cada uno presta ayuda a los otros. Por eso, hemos traducido como «grupos de aprendizaje». (N. del T.).

³ La expresión original es *syndicate working*. El término *syndicate* puede traducirse como «agrupación» y como «distribución». En el caso que nos ocupa, se trata de «distribuir» a los alumnos del grupo de clase en grupos más pequeños, aptos para la enseñanza en pequeños grupos. De ahí la traducción dada. (N. del T.).

⁴ «Ley de discapacidad y necesidades educativas especiales». (N. del T.).

⁵ Masilla adhesiva reutilizable. (N. del T.).

⁶ «Ley de necesidades educativas especiales y discapacidades». (N. del T.).

⁷ La expresión original es *SWOT analysis*. «SWOT» es sigla de *Strenghts, Weaknesses, Opportunities and Threats*. En castellano se utiliza la expresión «análisis SWOT», pero también se emplea con normalidad «análisis FODA», expresión que hemos preferido en la traducción. (N. del T.).

⁸ El término original es *pyramiding*; su traducción sería algo así como «discusión en pirámide»; sin embargo, el neologismo «piramidación» se utiliza, con significados muy diversos, en biología, economía, derecho y psicoterapia, por lo menos, por lo que lo adoptamos como traducción. (N. del T.).

⁹ Para obtener más información sobre este enfoque desarrollado por la Dra. Arlene Gilpin y sus colaboradores, consulte, por favor: <http://www.escalate.ac.uk/exchange>.

¹⁰ «Supervisión». (N. del T.).

¹¹ «Administración de titulaciones y del currículo», organismo público británico, patrocinado por el *Department for Education and Skills* («Departamento de Educación y Aptitudes»), que tiene a su cargo en currículo nacional y las evaluaciones. (N. del T.).

¹² Proyecto en consorcio compuesto por socios de diferentes universidades del Reino Unido que tiene por objeto examinar los beneficios que puedan derivarse del uso de los ordenadores en la enseñanza en grupos pequeños (enseñanza en seminarios o tutoriales). Tiene su sede en el Departamento de Psicología de la *University of York*.

¹³ Los whiteboards compartidos son como blocs de pliegos o de notas y lo que dibujas en tu tableta enlazada con el PC aparece también en otros PCS y las otras personas pueden añadir tus notas o dibujos.

¹⁴ En España, la edad de acceso de este tipo de estudiantes es a partir de 25 años. (N. del E.)

¹⁵ En ambos casos, se trata de Juzgados de Primera Instancia. (N. del T.).

¹⁶ Para más información, véase un comentario extenso de los aspectos prácticos de la evaluación de los trabajos escritos de los alumnos y muchos más aspectos de los fundamentos de la evaluación de una asignatura, en Haines (2004).

¹⁷ En la actualidad, la página de la AAHE relativa a los dossiers electrónicos es: <http://ctl.du.edu/portfolioclearinghouse/index.cfm>. (N. del T.).

Bibliografía

- ALBANESE, M. A. y MITCHELL, S. (1993) «Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues», *Academic Medicine* 68(1): 52-81.
- ANNIS, L. F. (1983) 'The processes y effects of peer tutoring', *Human Learning* 2: 39-47.
- ARMSTRONG, R., PERCIVAL, F. y SAUNDERS, D. (1994) *The Simulation and Gaming Yearbook*. Volume 2. London: Kogan Page.
- ASTER Project (Assisting Small-group Teaching through Electronic Resources) *Small Group Teaching and C&IT*.
- ATHERTON, J. S. (2002) *Approaches to Study*, «Deep» y «Surface».
- AUSUBEL, D. P. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- BARGH, J. A. and SCHUL, Y. (1980) «On the cognitive benefits of teaching», *Journal of Educational Psychology* 72(5): 593-604.
- BARKER, P. (2002) «On being an online tutor», *Innovations in Education and Teaching International* 3(1): 3-13.
- BARROWS H. S. (1986) «A taxonomy of problem-based learning methods», *Medical Education* 20: 481-486.
- y TANIBLYN, R. M. (1980) *Problem Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer.
- BAUME, D. (1998) *Marking and Giving Feedback: Practice Guide 4, H851 Teaching in Higher Education*, Institute of Educational Technology, Milton Keynes: The Open University.
- y BAURNE, C. (1996) *Learning to Teaching: Running Tutorials and Seminars – Training Materials for Research Students*, Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A. (2006) *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- BECHER, T. (1989) *Academic Tribes and Territories, Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*, Buckingham: Society for Research into Higher Education y Open University Press. (Trad. esp.: *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001).
- BELBIN, R. M. (1993) *Team Roles at Work*. Oxford: Butterworth-Heinemann. (Trad. esp.: *Roles de equipo en el trabajo*. Vizcaya: Balbin Associates).
- BENNER, P. (1984) *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing*. London: Addison Wesley.
- BERKSON, L. (1993) «Problem-based learning: have the expectations been met?» *Academic Medicine* 68(10): S79-S88.
- BIGGS, J. (1999) *Teaching for Quality Learning in Higher Education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education y Open University Press. (Trad. esp.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea).
- BLOOM, B. S. (1956, 1964) *Taxonomy of Educational Objectives*, 2 vols. New York: Longmans Green. (Trad. esp.: *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas*. Valencia: Marfil).
- BOOTH, A. (1996) «Assessing group work», en A. Booth and P. Hyland (eds) *History in Higher Education*. Oxford: Blackwell.
- BOUD, D. (1995) *Enhancing Learning through Self-assessment*, London: Kogan Page.
- COHEN, R. y SAMPSON, J. (2001) *Peer Learning en Higher Education: Learning from and with Each Other*, London: Kogan Page.
- y FELETTI, G. (eds) (1997) *The Challenge of Problem Based Learning*, 2nd edn. London: Kogan Page.
- BRAMLEY, M. (1996) «How to make boring material interesting», en D. Allan (ed.) *In at the Deep End: First Experiences of University Teaching*, Innovation in Higher Education Series. Lancaster: Lancaster University.

- BROOKFIELD, S. D. (1987) *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Buckingham: Open University Press.
- BROWN, G. (2004) *How Students Learn*.
- BULL, B. y PENDLEBURY, M. (1997) *Assessing Student Learning in Higher Education*. London y New York: Routledge.
- BROWN, S. (1998) Peer Assessment in Practice, SEDA Paper 102. Birmingham: Staff and Educational Development Association.
- BURKE, J. (1989) *Competency- Based Education and Training*. London y New York: Falmer.
- BUZAN, T. (1993) *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximise your Brain's Untapped Potential*. London: Penguin. (Trad. esp.: *El libro de los mapas mentales: cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona. Ediciones Urano, S. A.).
- CALAPRICE, A. (2000) *The Expanded Quotable Einstein*, Princeton, NJ: Princeton University Press. [Trad. esp.: *Querido profesor Einstein: correspondencia entre Albert Einstein y los niños*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A. (10/2003)].
- CARIN, A. A. y SUND, R. B. (1971) *Developing Questioning Techniques: A Self-concept Approach*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- CHIN, P. (2004) *Using C&IT to Support Teaching*, London: RoutledgeFalmer.
- CLACK, G. B. (1994) «Medical graduates evaluate the effectiveness of their education», *Medical Education* 28: 418-43.
- COLES, C. (1991) «Is problem-based learning the only way?», en D. Boud y G. Felletti (eds) *The Challenge of Problem-based Learning*. London: Kogan Page.
- CROSS, K. P. (1981) *Adults as Learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- (1999) «How to find out whether students are learning what you are teaching», en J. D. Nyquist, R. D. Abbott, D. H. Wulff y J. Sprague (eds) *Preparing the Professoriate of Tomorrow to Teach: Selected Readings en TA Training*, Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- DEARING, R. (1997) *Higher Education en the Learning Society, Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: HMSO.
- DENNICK, R. y EXLEY, K. (1998) «Teaching and learning en groups and teams», *Biochemical Education* 26: 111-15.
- DEWEY, J. (1916) *Democracy and Education*, New York: Macmillan. [Trad. esp.: *Democracia y Educación: una introducción a la Historia de la Educación*. Madrid: Ediciones Morata (2004)].
- (1938) *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- DORAN, S., DURSTON, C., FLETCHER, A. y LONGMORE, J. (2000) «Assessing students in seminars: an evaluation of current practice», en A. Booth y P. Hyland (eds) *The Practice of University History Teaching*. Manchester: Manchester University Press.
- DUFFY, T. M., DUEBER, B. y HAWLEY, C. L. (1999) «Critical thinking in a distributed environment: a pedagogical base for the design of conferencing systems», en C. J. Bonk y K. S. King (eds) *Electronic Collaborators: Learner-centered Technologies for Literacy, Apprenticeship, and Discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ELWYN, G., GREENHALGH, T. y MACFARLANE, F. (2001) *Groups: A Guide to Small group Work in Healthcare, Management, Education and Research*. London: Radcliffe Medical Press.
- ENGEL, C. E. (1991) «Not just a method but a way of learning», en D. Boud y G. Felletti (eds) *The Challenge of Problem-based Learning*. London: Kogan Page.
- English National Board (1998) «Developments en the use of an evidence and/or enquiry based approach en nursing, midwifery y health visiting programmes of education».
- ENTWISTLE, N., THOMPSON, S. y TAIT, H. (1992) *Guidelines for Promoting Learning en Higher Education*, Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- EXLEY, K. (2001) *BEATL Evolution Report, Case Study 8, Concrete Images*. Leicester: Department of

Architecture, De Montfort University.

- FALCHIKOV, N. (2001) *Learning Together: Peer Tutoring en Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- FESTINGER, L. (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, CA: Stanford University Press. (Trad. esp.: *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1975).
- FITTS, P. y POSNER, M. (1967) *Human Performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole,
- FROEBEL, F. W. (1886) *The Education of man*, trans. J. Jarvis. New York: A. Lovell.
- GEORGE, J. H. y DOTO, F. X. (2001) «A simple five-step method for teaching clinical skills», *Family Medicine* 33: 577-8.
- HAINES, C. (2004) *Assessing Students' Written Work*. London: RoutledgeFalmer.
- HAYLER, R. y FUNNEL, M. (1998) «Proctoring for philosophy students», en J. Dolan y A. J. Castley (eds) *Students Supporting Students*, SEDA Paper 105, Birmingham: Staff y Educational Development Association.
- HERON, J. (1989) *The Facilitators' Handbook*. London: Kogan Page.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2001) *Strategies for Widening Participation in Higher Education*, Guide 01/30, <http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01-36.htm> (9 junio 2003).
- HOADLEY, C. M. y BELL, P. (1996) «Web for your head: the design of digital resources to enhance lifelong learning», *D-LIB Magazine*, September.
- HOLSBRICK-ENGELS, G. (1994) «Visions of Dutch corporate trainers on role playing», en R. Armstrong, F. Percival y D. Saunders (eds) *The Simulation and Gaming Yearbook Volume 2*. London: Kogan Page.
- HONEY, P. (1982) *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead: Honey y Mumford. (Trad. esp.: *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao. Ediciones Mensajero, S. A. Unipersonal, 1995).
- JACQUES, D. (2000) *Learning in Groups: A Handbook for Improving Group Work*, 3 ed. London: Kogan Page.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1985) «The internal dynamics of cooperative learning groups», en R. Slavin, S. Sharon, S. Kagan, R. HertzLazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (eds) *Learning to Cooperate, Cooperation to Learn*, New York y London: Plenum.
- KIPLING, R. (1912) *Just So Stories for Children*, Garden City, NY: The Country Life Press. (Trad. esp.: *Cuentos de así fue como*. Madrid: Valdemar, 2002).
- KLEMM, W. R. (1998) «Eight ways to get students more engaged on online conferences».
- KNIGHT, P. (ed.) (1995) *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- (2002) *Being a Teacher in Higher Education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education y Open University Press. (Trad. esp.: *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea).
- KNOWLES, M. (1990 [1973]) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf.
- KOLB, D. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LEWIN, K. (1952) *Field Theory in Social Science*. London: Tavistock. (Trad. esp.: *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., 1988).
- MAGUIRE, P., FAIRBAIRN, S. y FLETCHER, C. (1986) «Consultation skills of young doctors», *British Medical Journal* 292: 1573-8.
- MALSEED, J. (1994) «Forty-eight warm-ups for group work», en R. Armstrong, F. Percival y D. Saunders (eds) *The Simulation and Gaming Yearbook Volume 2*. London: Kogan Page.
- MASLOW, A. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper and Brothers. (Trad. esp.: *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S. A., 1991).
- (1968) *Towards a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand.
- MILLER, G. E. (1990) «The assessment of clinical skills/competence/performance», *Academic Medicine* 65(9): 563-7.

- MOON, J. (2001) *Short Courses and Workshops*. London: Kogan Page.
- NEWMAN, M. (2003) «A pilot systematic review and meta-analysis on the effectiveness of Problem Based Learning (PDF)», Middlesex University.
- NICHOLSON, T. y ELLIS, G. (2000) «Assessing group work to develop collaborative learning», en A. Booth y P. Hyland (eds) *The Practice of University History Teaching*. Manchester: Manchester University Press.
- NORMAN, G. y SCHMIDT, H. (1992) «The psychological basis of problem based learning: a review of the evidence», *Academic Medicine* 67(9): 557-64.
- NORTHEDGE, A. y the H851/HH851 course team (1998) *Practice Guide 1: Teaching in Groups*, OU Series H851 Teaching en HE: theory y evidence, Milton Keynes: The Open University.
- OSBORNE, A. F. (1957) *Applied Imagination*. New York: Scribner's.
- PHILLIPS, D. C. (2000) «An opinionated account of the constructivist landscape» en D. C. Phillips (ed.) *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*. Chicago: University of Chicago Press.
- PINKER, S. (2002) *The Blank Slate*, London: Allen Lane Press. (Trad. esp.: *La tabla rasa: la negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A., 2003).
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (1999) *Code of Practice for the Assurance of Academic Quality y Standards in Higher Education: Students with Disabilities*.
- QUINN, F. M. (2000) *Principles and Practice of Nurse Education*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- RAAHEIM, K. (1991) «The first examinations at university», en K. Raaheim, J. Wankowski y J. Radford (eds) *Helping Students to Learn: Teaching, Counselling, Research*, Buckingham: Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- RAMSDEN, P. (1984) «The context of learning in academic departments», en D. Hounsell y N. Entwistle (eds) *The Experience of Learning*, 2nd edn. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- ROBERTS, V. C. (1994) *Tutor Resource Manual: Tutoring Students in the Community College*. Virginia, MN: Arrowhead Community Colleges.
- ROGERS, C. (1983) *Freedom to Learn for the 80s*, Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- ROUSSEAU, J. J. (1762) *Emile, or on Education*, trans. A. Bloom, New York: Basic Books. (Trad. esp.: *Emilio o la Educación*. Madrid: S. A. de Promoción y Ediciones).
- RYAN, S., FREEMAN, H., SCOTT, B. y PATEL, D. (2000) *The Virtual University: The Internet and Resource-Based Learning*. London: Kogan Page.
- SALMON, G. (1997) «On the line: developing conferencing within a distance learning management education context: training the tutors», Milton Keynes: Open Universit. (Trad. esp.: *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC, S. L. 2004).
- SAMPSON, J. y COHEN, R. (2001) «Strategies for peer learning: some examples», en D. Boud, R. Cohen y J. Sampson (eds) *Peer Learning in Higher Education. Learning from and with Each Other*. London: Kogan Page.
- SAVIN-BADEN, M. (2000) *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*, Buckingham: Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- SCHMIDT, H. G. (1983) «Problem-based learning: rationale and description», *Medical Education* 17: 11-16.
- SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass. (Trad. esp.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: ediciones Paidós Ibérica, S. A., 1998).
- (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass.
- SHEPARD, C. (2003) *E-learning's Greatest Hits*. Above and Beyond Ltd: UK.
- SIMPSON, J. S. (1966) *The Classification of Educational Objectives: Psychomotor Domain*, Office of Education Project 5-85-104. Urbana, IL: University of Illinois.

- SLAVIN, R., SHARON, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB, C. y SCHMUCK, R. (eds) (1985) *Learning to Cooperate, Cooperation to Learn*. New York y London: Plenum Press.
- TANSLEY, C. y BRYSON, C. (2000) «Virtual seminars: a viable substitute for traditional approaches?», *Innovations in Education and Training International* 27(4): 323-35.
- VAN MENTS, M. (1989) *The Effective Use of Role Play*. London: Kogan Page.
- VERNON, D. T. A. y BLAKE, R. L. (1993) «Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research», *Academic Medicine* 69(7): 550-563.
- WALTON, H. J. y MATTHEWS, M. B. (1989) «Essentials of problem based learning», *Medical Education* 23: 542-58.
- WATERFIELD, J. y WEST, B. (2002) *SENDA Compliance in Higher Education*, South West Academic Network for Disability Support (SWANDS), University of Plymouth and HEFCE.
- WESTBERG, J. y JASON, H. (1996) *Fostering Learning in Small Groups: A Practical Guide*. New York: Springer.
- WILKIE, K. (2000) «The nature of problem-based learning», en S. Glen y K. Wilkie (eds) *Problem-based Learning in Nursing*. London: Macmillan Press.
- World Bank (1993) *World Development Report 1993: Investing in Health*. Oxford: Oxford University Press.
- World Health Organization (WHO) (1993) *Increasing the Relevance of Education for Health Professionals*, Report of a WHO Study Group on Problem Solving Education for Health Professionals, Technical Report Series 838. Geneva: WHO.
- ZIMMER, R. y ALEXANDER, G. (1996) «The Rogerian interface: for open warm empathy in computer-mediated communication», *Innovation in Education and Training International* 33(1): 13-21.

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza,
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle.*
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (Coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BLACKSHIELDS, D., CRONIN, J. G. R., HIGGS, B., KILCOMMINS, S., MCCARTHY, M. y RYAN, A. (Coords.): *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.*
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La Internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R.: *Evaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CANTÓN, I. y TARDIF, M.: *Identidad profesional docente.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.*
- DEELEY, S. J.: *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y*

perspectiva crítica.

- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES.*
- EXLEY, K. y DENNICK, R.: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos.*
- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.*
- FUREDI, F.: *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización.*
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M.^a: *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.*
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.*
- JARVIS, P.: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.*
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición.*
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia.*
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.*
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.*
- MACFARLANE, B.: *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior.*
- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES.*
- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad.*
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en ES.*
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos.*
- PRIETO, A.: *Flipped Learning. Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso.*
- PRIETO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y*

práctica docente.

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.^a S. (Edits.): *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en ES.*
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M.^a (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias.*
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior.*
– *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior.*
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en ES.*
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.^a P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en ES.*
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.^a L.: *Competencias cognitivas en ES.*
- VILLARDÓN-GALLEGÓ, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo.*
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES.*
- ZABALZA, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*
– *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.*
– *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.*
- ZABALZA, M. A y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.^a A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias.*

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2018

Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España

www.narceaediciones.es

© RoutledgeFalmer Título original: *Small group teaching. Tutorials, seminars and beyond*
Authorised translation from English language edition published by RoutledgeFalmer,
a member of The Taylor & Francis Group

Traducción: Pablo Manzano

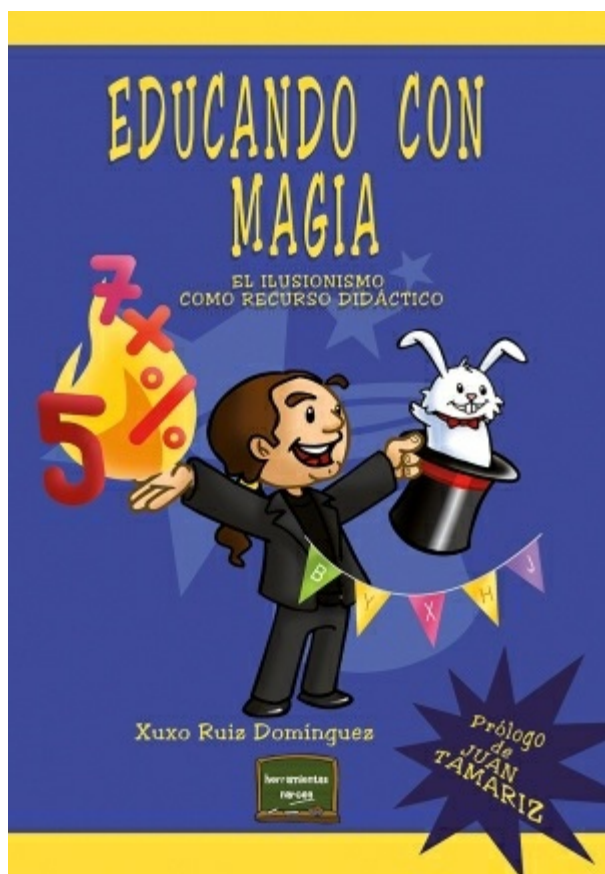
Cubierta: Francisco Ramos

ISBN papel: 978-84-277-1544-8

ISBN ePub: 978-84-277-2011-4

ISBN ePub: 978-84-277-2455-6

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.



Educando con magia

Ruiz Domínguez, Xuxo

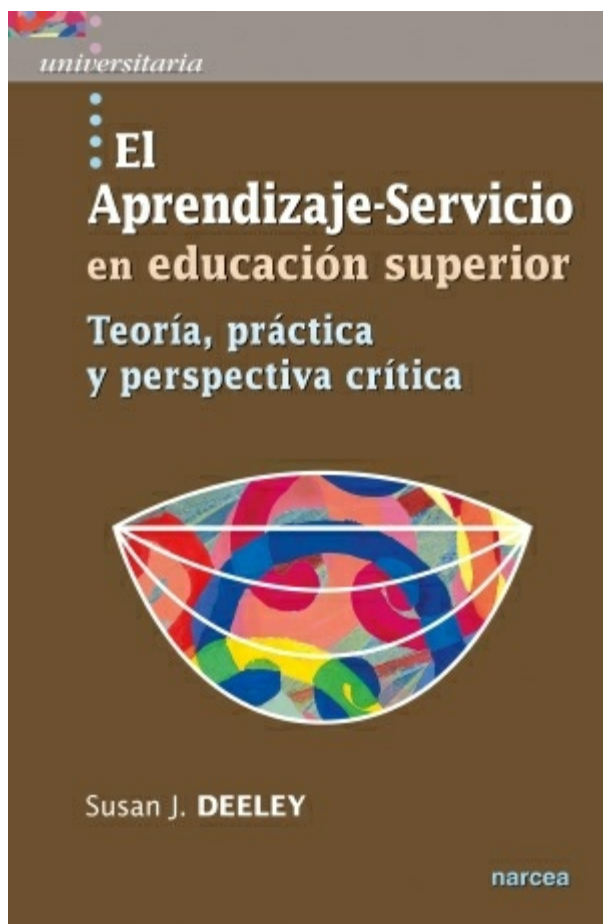
9788427723191

192 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Puede un maestro ser Mago? ¿Es la Magia un recurso educativo eficaz? Para dar respuesta a estas preguntas, el autor de este libro, maestro y mago, ha creado un método de motivación real para alumnos: la Magia Educativa. Un método útil no sólo para motivar, sino para explicar, mediar en conflictos, modificar conductas, aumentar la autoestima, etc. Leyendo estas páginas, el lector aprenderá nuevas técnicas, sorprendentes por su eficacia. Los casi 100 juegos explicados en este libro son fáciles de hacer, requieren tan sólo un mínimo de práctica y están descritos con un lenguaje claro y sencillo. Educando con Magia presenta recursos innovadores y mágicos que favorecen la actualización de los profesionales de la educación. Maestros, profesores, padres, monitores, animadores, cuentacuentos o magos que quieran impartir talleres para niños, encontrarán en él infinitas sugerencias para poner en práctica inmediatamente.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



El Aprendizaje-Servicio en educación superior

Deeley, Susan J.

9788427722149

192 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro brinda una perspectiva en profundidad y crítica del aprendizaje-servicio basada en la evidencia empírica. Ofrece una percepción unificada y estimulante de la pedagogía a través del voluntariado y presenta un análisis crítico y en profundidad de la teoría y la práctica del ApS. La lógica que sirve de marco al libro es la de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir un conocimiento más amplio y una comprensión en profundidad de este tipo de aprendizaje experiencial, así como brindar un análisis teórico del ApS, que pueda servir para fundamentar la práctica académica de los docentes. Para lograr este fin, los objetivos específicos del libro son: - Definir y subrayar el aprendizaje-servicio. - Presentar un modelo teórico para este tipo de aprendizaje. - Explorar las funciones potenciales y resultados de este tipo de pedagogía. - Examinar la práctica y efectos de la reflexión crítica como parte del aprendizaje. - Ofrecer ejemplos de bibliografía académica en torno al ApS por medio del trabajo de curso de los alumnos y de los ejemplos-modelo brindados por la experiencia del profesor. - Evaluar los efectos de la reflexión crítica de los alumnos dentro y en torno a la evaluación del Aprendizaje-Servicio empleando evidencias empíricas extraídas de la investigación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

PASIÓN

POR ENSEÑAR

*La identidad personal y
profesional del docente
y sus valores*



Christopher Day

EDUCADORES **XXI**

narcea

Pasión por enseñar

Day, Christopher

9788427723887

216 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Excelente introducción al mundo de los estudios humanos de la educación, tanto para educadores principiantes como para docentes con experiencia que quieran revisar sus valores y metas educativas. El autor sostiene que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo es posible si se basan en el ejercicio de la pasión de los maestros en el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

MERCEDES BLANCHARD y M^a DOLORES MUZÁS

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

*Un marco metodológico clave
para la innovación*



narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes

9788427722101

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera ser innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles. Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje, por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad. La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

JOSÉ BERNARDO CARRASCO (Edit.),
J. J. JAVALOYES SOTO y J. F. CALDERERO HERNÁNDEZ
Prólogo: RAMÓN PÉREZ JUSTE

CÓMO PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN

Una solución de futuro



narcea

Cómo personalizar la educación

Soto Javaloyes, Juan J.

9788427724273

256 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La educación personalizada es una concepción pedagógica que pretende dar respuestas a las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible. Es una educación realista que origina un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, exigente y alegre. El libro expone no sólo en qué consiste la educación personalizada, sino además cómo puede llevarse a cabo con los medios ordinarios propios, de cada Centro educativo, sin costes adicionales de ningún tipo, en las aulas normales, con el mismo profesorado de cada plantilla y sea cual sea el tipo de Institución educativa (de iniciativa estatal o social). Es un libro eminentemente práctico, con abundantes claves de solución para la mayoría de las necesidades del profesorado.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portadilla	2
Título	3
Índice	4
1. ¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA EN PEQUEÑOS GRUPOS (EPG)?	6
Tamaño del pequeño grupo	7
Razones de la implementación de la EPG. Objetivos	7
Contenidos y procedimiento	9
Algunas cuestiones clave en la EPG	10
Trabajo en grupo y grupo multidisciplinario	14
Problemas de supervisión y gestión del apoyo	15
Ejemplos de distintas disciplinas	16
2. CONDICIONES PARA EL ÉXITO DE LA EPG	18
Preparación	18
Establecer las condiciones adecuadas: la jerarquía de Maslow	20
El seguimiento: la supervisión del progreso	28
Los distintos tipos de grupo y su dinámica	29
El problema del grupo disfuncional	31
Lecturas recomendadas	35
3. TÉCNICAS DE FACILITACIÓN	36
Actitudes ante la enseñanza y el aprendizaje	36
Modelos de enseñanza, aprendizaje y facilitación	37
Naturaleza de los grupos	39
Habilidades de comunicación	41
Las preguntas	42
Estructuración y organización de experiencias de EPG	50
Lecturas recomendadas	51
4. TRABAJO EN GRUPO: TÉCNICAS Y MÉTODOS EN EL AULA	53
Para empezar	54
Ejercicios para romper el hielo e iniciar los primeros contactos	54
Descubrir más cosas de los alumnos	57
Estrategias en la EPG activa	58

Técnicas más atrevidas	67
La retroinformación: escuchar lo que dicen los estudiantes	70
Ejemplos de distintas disciplinas	73
Lecturas recomendadas	75
5. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)	76
¿Qué es el ABP?	76
¿Cómo funciona un currículo ABP?	77
La clase de ABP en grupo	79
El procedimiento del ABP en siete pasos	80
El fundamento educativo del ABP	84
Aprendizaje adulto	87
El facilitador del ABP	87
La organización de una asignatura para el ABP	88
Pruebas de la eficacia del ABP	89
Ejemplos de distintas disciplinas	90
Lecturas recomendadas	91
6. SEMINARIOS DIRIGIDOS POR ESTUDIANTES Y CLASES EN PEQUEÑO GRUPO SIN TUTOR	93
Supervisión	95
Presentaciones y seminarios dirigidos por estudiantes	95
Estimular a todos para que se preparen para el seminario dirigido por estudiantes	96
Dirección de seminarios y comentarios	97
Intercambios para aprender	101
Ejemplos de distintas disciplinas	102
Lecturas recomendadas	104
7. DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA EPG	105
Habilidades clave	105
Empleabilidad	106
Cómo puede facilitar la EPG la adquisición de las habilidades clave y la empleabilidad	107
Habilidades prácticas de enseñanza	107
El dominio psicomotor	108
Métodos de enseñanza de habilidades	109
Lecturas recomendadas	112
8. USO DE LAS TIC'S EN LA EPG	113

Objetivos de la EPG	113
¿Cómo pueden las TIC's apoyar la EPG?	114
La dirección de los diálogos en línea	122
Ejemplos de distintas disciplinas	125
Lecturas recomendadas	127
9. CLASES DISTRIBUIDAS EN SUBGRUPOS Y TALLERES	128
Clases en subgrupos	128
Talleres	128
Ejemplos de clases en subgrupos de trabajo y de diseño de talleres	130
Jornadas de convivencia	138
Lecturas recomendadas	139
10. LA DIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN LA EPG	140
Apoyo a los estudiantes que trabajan en grupos multidisciplinares y de capacidades diversas	141
Apoyo a los estudiantes internacionales (EI)	143
Otros colectivos de alumnos: los estudiantes maduros y los «nuevos universitarios»	146
Apoyo a los estudiantes discapacitados	150
Impacto positivo	154
Observaciones finales	155
Lecturas recomendadas	155
11. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN EN LAS SESIONES DEL ABP	157
Posibles evaluadores: tutor, compañeros y estudiantes	158
Evaluación de las actividades de EPG	160
Evaluación formativa: retroinformación a los estudiantes	174
Lecturas recomendadas	180
BIBLIOGRAFÍA	182
Página de créditos	190