

El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho.

PBL, a strategic approach to training in higher education. Contributions to an analysis of training in law.

PBL, einen strategischen Ansatz zur Ausbildung im Hochschulbereich. Beiträge zu einer Analyse der Ausbildung im Rechtsgebiet.

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona

Antoni Font

Universitat de Barcelona

Gisela Cebrián

University of Southampton

Resumen

Se ha generado un amplio consenso según el cual el aprendizaje basado en problemas permite promover mayores capacidades individuales para “aprender cómo aprender”, algo que nuestros estudiantes van a precisar en su aprendizaje futuro a lo largo de su vida profesional. En el análisis de los datos del caso desarrollado hemos pretendido encontrar argumentos sobre este consenso. Hemos analizado el grado de interés y de motivación para implicarse activamente los estudiantes en el desarrollo de una materia de Derecho, en formato de “proyecto”, y hemos visto el tipo de aprendizaje con el que se orientaron en este desarrollo así como el tipo de autorregulación que desempeñaron a lo largo de su proceso de estudio. Finalmente, se ofrecen tres tipos de argumentos que deberían ser considerados para diseminar propuestas como la que comentamos.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Currículo, Calidad, Derecho, Innovación.

Abstract

There is a wide agreement on the power of problem-based learning in promoting greater individual abilities for “learning how to learn”. These abilities are required to lead lifelong learning. In the analysis of case data we have tried to find arguments developed on this agreement. We analyzed the degree of interest and motivation to actively engage students in the development of a field of law in a “project” format. As a result of our research we found out the kind of learning which has oriented its development and the type of self-regulation implemented during their study process. Finally there are three types of arguments that should be considered to disseminate proposals as we discussed.

Key words: Problem Based Learning (PBL), Curriculum, Quality, Law Studies, Innovation.

Zusammenfassung

Es wird allgemein übereinstimmt, dass Problem-basiertes Lernen kann mehrere und bessere individuelle Fähigkeiten für das Lernen fördern, was unsere Studenten in ihrem zukünftigen Berufslernen lebenslang brauchen werden. Bei der Analyse der Falldaten haben wir versucht Argumenten zu dieser Übereinstimmung zu finden. Wir haben die Intensität der Interesse und Motivation der Studenten analysiert damit sie sich in der Entwicklung einer des Rechtsgebietes engagieren. Dazu haben wir sowohl die Art des Lernens, die in ihrer Entwicklung geführt wird, als auch die Art der Selbstregulierung, die bei ihrem Lernprozess durchgeführt wird untersucht. Schließlich sind drei Arten von Argumenten dargestellt worden, die bei der Verbreitung und Diskussion des Vorschlags erörtert werden sollten.

Stichwörter: Problem-basiertes Lernen (PBL) Curriculum, Qualität, Recht und Innovation.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y las evidencias de su impacto en la formación.

Desde sus inicios, la propuesta de aprendizaje mediante problemas, el ABP, se ha configurado una metodología para el desarrollo del aprendizaje cuyo punto de partida es un problema o una situación problematizada en el campo de formación del estudiante, en Educación Superior. Dicha situación permite al estudiante desarrollar hipótesis explicativas e identificar necesidades de aprendizaje que le permiten comprender mejor el problema y alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Un paso adicional consiste en identificar los principios que se relacionan con el conocimiento adquirido y que se pueden aplicar a otras situaciones o problemas. (Branda, 2009, 11).

Esta estrategia docente ha dado lugar también a lo que se denomina ABP-Proyectos o aprendizaje basado en proyectos, lo cual no es más que un enfoque algo distinto de la misma concepción. En lugar de trabajar sobre un problema los estudiantes centran sus esfuerzos en el desarrollo de un proyecto (Valero, Navarro, 2009)

La evolución del ABP se ha ido configurando como una filosofía, como una forma de entender la educación y como un estilo de aprender. Como afirma Engel los estudiantes actuales van a estar activos profesionalmente en los próximos decenios. Deberán ejercer en un periodo caracterizado por cambios masivos, acelerados y constantes, lo que en relación con su profesión les llevará indefectiblemente a la necesidad de un aprendizaje autodirigido a lo largo de toda su vida. (Engel, 1997, 17). La necesidad de adaptarse a esos cambios exige el desarrollo de habilidades específicas que lo hagan posible. De ahí que la resolución del problema no sea el objetivo prioritario del aprendizaje basado en problemas, aunque pueda incluirse entre los que persigue esta estrategia de aprendizaje. A nuestro entender, lo más importante a destacar son dos aspectos: la movilización, por parte de los estudiantes, de recursos procedentes de diversas fuentes y el hecho de que, mediante el ABP, aprenden “a aprender” bien a partir de los retos mismos planteados por el problema, bien con la guía o el apoyo de un tutor que actúa como facilitador.

Consecuentemente, todo *problema* puesto a disposición de los estudiantes deberá contener un potencial de complejidad en la acción que les permita integrar conceptos y principios que deben aprender a manejar en el contexto que el problema les sitúa.

Ello activa el ejercicio y desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas, interpersonales e instrumentales orientadas claramente a trabajar un supuesto profesionalmente verosímil. En síntesis, la misión principal del ABP debe ser la de facilitarle al profesional en formación el dominio de categorías y herramientas intelectuales para el desarrollo de sus propias competencias en la comprensión, la intervención y el posterior análisis de un problema profesionalmente contextualizado y relevante desde el punto de vista de la formación.

En base a lo anterior, se ha generado un amplio consenso según el cual el aprendizaje basado en problemas permite promover mayores capacidades individuales para “aprender cómo aprender”, algo que nuestros estudiantes van a precisar en su aprendizaje futuro a lo largo de su vida profesional, (Cruickshank, 1996, 188). Sin embargo la virtualidad del ABP no se detiene aquí porque trabajar desde este enfoque significa aplicar y usar el conocimiento con la finalidad última de contribuir al desarrollo personal del aprendiz. Para Barrows y Tamblyn (1980) “el último objetivo de la educación consiste en producir un profesional que sea capaz de resolver los problemas de los usuarios de forma competente y humana con la habilidad necesaria para utilizar los conocimientos”. De entre las diversas estrategias posibles, la elegida por Barrows es el ABP.

El ABP incide en las tres dimensiones temporales de la acción. Facilita la motivación al presentar situaciones problematizadas que el estudiante explora a partir del conflicto cognitivo; activa el aprendizaje desde un entorno en el que las interacciones tienen lugar entre los miembros del propio grupo de estudiantes y entre éstos y el equipo docente; y finalmente, se retroalimenta constantemente al estudiante por parte del docente, tanto en las sesiones de evaluación como en el trato personal, a través de las tutorías. En cualquier caso, la propuesta de formación basada en problemas pretende afrontar aspectos como los siguientes:

- Otorgar relevancia (social, profesional, académica) a las situaciones de aprendizaje.
- Implicar y fortalecer el punto de vista del estudiante en el aprendizaje.
- Incrementar el sentido de autonomía en el aprendizaje.
- Generar situaciones en las que se requiere un enfoque socioconstructivista para desarrollarlo
- Facilitar la autoconfianza del estudiante en el aprendizaje de problemas complejos.
- Desarrollar competencias para el aprendizaje y recursos para el mismo.
- Facilitar en los estudiantes el desarrollo de estrategias y herramientas de naturaleza indagadora y crítica.

La literatura sobre investigación en docencia universitaria recoge numerosas evidencias de las aportaciones de la estrategia ABP (o PBL en su acrónimo en inglés) a la calidad de la formación. Veamos dos ejemplos de aportaciones a la anterior afirmación. Boud (1985, 15-16) señalaba como rasgos distintivos los siguientes:

- Un reconocimiento de la experiencia de los aprendices.
- Un énfasis en la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.
- El carácter transdisciplinar o multidisciplinar de los problemas.
- La teoría y la práctica van entrelazadas de forma indisoluble.

- El centro de atención se focaliza en el proceso de adquisición de conocimientos más que en los productos obtenidos con este proceso. (Este enfoque puede cambiar en el aprendizaje basado en proyectos).
- El docente deja de ser un instructor para ser un facilitador del aprendizaje.
- El foco de la evaluación del estudiante se centra en procedimientos de autoevaluación y evaluación por pares más que en los resultados del aprendizaje por parte del cuerpo docente.
- Se presta una especial atención al aprendizaje de las habilidades de relaciones interpersonales y de comunicación.

Recientemente, en una investigación realizada con 1090 estudiantes de distintas universidades (Rué, et al. 2009) se observó que las actividades de aprendizaje por las cuales los estudiantes muestran mayores preferencias son las que vinculan los conocimientos teóricos con la práctica o bien con sus aplicaciones específicas, como la resolución de problemas o el desarrollo y ejecución de proyectos. En el análisis comparado de los subgrupos de estudiantes vimos como aquellos estudiantes que cursan materias con una idea de proyecto curricular o un modelo de actuación docente reconocida como tal por sus profesores son los que recogen mejores valoraciones respecto a los entornos y funciones identificados. Un buen ejemplo de ello lo constatamos con los estudiantes que trabajan desde el modelo ABP que mostraron las mejores valoraciones. Esta submuestra agrupaba el porcentaje de estudiantes con una mejor orientación hacia aspectos de autorregulación, o hacia funciones como las de explorar-relacionar, actividades que se orientan hacia el logro de aprendizajes más profundos, con lo cual la relación entre trabajar mediante Proyectos, aprendizaje profundo y calidad del aprendizaje se mostraba claramente en los análisis.

Ahora bien, la existencia de un amplio consenso sobre las anteriores propiedades no sólo no evita tres preguntas clave, sino que las hace necesarias. La primera es qué evidencias tenemos de que estas “buenas prácticas” de estudio se den entre *nuestros* estudiantes. La segunda, qué tipo de condiciones deberían reunir los contextos formativos para que los aprendizajes resultantes mostraran el tipo de evidencias que se han detectado. Y la tercera, qué tipo de formación debería darse a los docentes en ES para lograr la diseminación de propuestas formativas de este tipo.

La formación en ABP, en Derecho; una propuesta de análisis.

La formación en Derecho ha sido tradicionalmente una formación que puede orientarse y resolverse en un abanico de posibilidades profesionales muy elevado. Sin embargo esta amplitud y diversidad de referentes profesionales no ha sido históricamente asumido por el modelo de formación general seguido por las universidades españolas, en muchos casos todavía vinculadas con una vieja concepción, la de formar el personal necesario para cubrir las plazas de los distintos cuerpos de funcionarios del Estado (jueces, fiscales, notarios, registradores, abogados del Estado, letrados de Cortes, etc.), cuya selección se realizaba mediante el procedimiento del concurso-oposición. No es de extrañar que esta orientación condicionara el contenido de los planes de estudios de las universidades, ya que el objetivo implícito de todos ellos consistía en facilitar el aprendizaje necesario para

superar los ejercicios de las pruebas de selección. En este sentido, la cultura docente en Derecho no era muy distinta de la que se desarrolla en el conjunto de la formación superior. Los siguientes rasgos, constituirían un perfil genérico de dicha cultura:

Clases expositivas, con predominio del enfoque académico en temas y problemas, en vez de un enfoque reconocible por parte del estudiante. Es decir, un enfoque enciclopedista de los temarios en lugar de un enfoque estructurante para el aprendizaje posterior. En este enfoque, los programas se justifican mejor en su carácter lineal, singularizado y aditivo del conocimiento que en su carácter helicoidal. Consecuentemente, la evaluación es sumativa, con poco “feed-back” de proceso y con un peso relativamente grande de la evaluación final, siendo de poca relevancia para los procesos del estudiante. Finalmente, los resultados del aprendizaje son considerados más en términos de reconocimiento que en términos de *saber hacer*. La formación ejercida desde un enfoque profesionalizador quedaba fuera y al margen de estas aulas

No obstante y pese a que todavía el aprendizaje del oficio se realiza en la práctica profesional (con el recurso a las pasantías o a la formación *in-company*), existen enfoques estratégicos distintos, de calidad y contrastados, para la formación profesional en Derecho y en otros campos de la profesionalidad. Entre ellos, destaca el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

El caso analizado, a partir del cual se lleva a cabo la investigación, viene configurado por un grupo de 36 estudiantes de la asignatura Derecho Mercantil III (Contratos mercantiles) en el quinto curso de la licenciatura de Derecho de la Universidad de Barcelona que eligen una modalidad institucional de estudio denominada “orientada”, con poca presencialidad. Debido a la materia y a las características de este curso se ha elegido el *enfoque de proyectos* porque permitía un tratamiento más secuenciado a lo largo de varias sesiones así como la búsqueda de un resultado final. El contexto que configura el proyecto de trabajo en la materia es un problema que debe afrontarse desde distintas vertientes y aplicando diferentes contenidos del programa de la materia. En el desarrollo de este proyecto, los estudiantes trabajaban en equipos de cuatro personas que asumían la posición de una consultoría jurídica que tenía que elaborar respuestas completas a las demandas que se les presentaban.

En el análisis de los datos del caso desarrollado hemos pretendido encontrar argumentos de los estudiantes que nos informaran acerca de aquellas preguntas anteriores, es decir, de su grado de interés y motivación para implicarse activamente en el desarrollo del proyecto, el tipo de aprendizaje con el que orientaban el anterior desarrollo y el tipo de autorregulación que desempeñaban a lo largo de su proceso de estudio.

El conjunto de datos considerado en el análisis de este caso procedía de dos fuentes fundamentales, de los diarios de los estudiantes (36) y de las entrevistas abiertas (38) mantenidas con el profesor de la materia al finalizar el curso, con el propósito de hacer balance del mismo y de los aprendizajes realizados. Los diarios se articularon en torno a las reflexiones libres de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Las entrevistas, dirigidas por el profesor, eran semiestructuradas, orientadas a analizar aspectos relevantes del proceso de aprendizaje realizado por los estudiantes. Ambos tipos de datos se obtuvieron una vez realizada la evaluación de la

materia y sin posibilidad de que incidieran en ningún sentido en las valoraciones del profesor con respecto al estudiante o que generaran consecuencias de valor académico de ningún tipo. Asimismo, dichos datos no fueron influidos por la perspectiva de la investigación, ya que ésta se diseñó como una forma de explotar los datos previamente recogidos.

Los datos provenientes de las declaraciones orales y los expresados en los diarios fueron transcritos en formato digital y analizados. Para ello, se optó por descomponer las respectivas declaraciones de los estudiantes en *unidades informativas*, es decir, unidades de información que, en sí mismas, tenían sentido pleno y cualquier lector o lectora podría comprender e interpretar del mismo modo que lo haría otra persona. A cada unidad informativa se le asignó una referencia de fuente y se fue codificando de acuerdo con el modelo que se comenta más adelante. Para el análisis de los datos se siguió un proceso de construcción de categorías de carácter deductivo, empleando el programa de tratamiento de datos cualitativos AtlasTi, con el referente de fondo del modelo AQA08 (RUÉ et al., 2009), aplicado al análisis de la calidad de la enseñanza desde la perspectiva de los estudiante.

¿En qué medida el desarrollo del currículo mediante ABP se relaciona con la noción de calidad?

Muchas aproximaciones actuales a la definición de la calidad se hallan fundamentadas en ideas preconcebidas y en indicadores externos que no consideran ni los contextos de práctica ni el concepto de proceso, afirman Harvey y Stensaker (2007). Dichos autores han asumido el concepto de calidad desde una perspectiva transformadora, como “la priorización del desarrollo de los participantes en un proceso de aprendizaje y de conocimiento” (p. 11). Definida así, la calidad se vincula con un sentido de desarrollo y de mejora enraizado en la experiencia personal y cognitiva de los estudiantes. En este sentido, enlazan con la idea de Sen (1999, 2009) sobre el desarrollo humano, el cual considera a las personas, en concreto su sentido de agencia y sus competencias, como el fin mismo de la acción institucional y no un medio. Complementariamente, esta noción de calidad, lejos de medirse en función de estándares externos, se relaciona también con la idea de “acción” de Hanna Arendt (1998), en la medida que las relaciones de enseñanza y aprendizaje se hallan situacionalmente contextuadas.

Biggs (2003), ha desarrollado de un modo más específico la anterior noción de contextualización de la enseñanza y aprendizaje. En concreto, ha formulado el concepto de “*alineación constructiva*” como aquella que explica la mejor relación entre los diversos aspectos de la acción formadora (propósitos, objetivos, funciones y evaluación). Dicha noción juega un papel crucial en una relación de calidad en la enseñanza (Biggs, Collins, 1982). Si para Sen el foco de calidad era el desarrollo personal humano y para Arendt el medio para lograrlo era la acción, para Biggs la fórmula es desarrollar dicha acción mediante un alineamiento entre todos sus componentes funcionales.

De acuerdo con Biggs, la noción de “alineación constructiva” apela a los estudiantes a asumir la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje después de haber establecido un nivel razonable de confianza con sus profesores. La

noción de "alineación constructiva", por lo tanto, se refiere a la calidad como una propiedad emergente en una experiencia situada, en la cual el aprendizaje profundo y autónomo se produce bajo la dirección funcional del profesorado. En este sentido, la calidad puede ser construida mediante una relación en la que ciertos aspectos identificables los contextos, los escenarios y las acciones funcionales formativas, se combinan.

Finalmente, hay un claro consenso en que el sentido transformador del aprendizaje lo proporcionan aquellos que se caracterizan como profundos, en los cuales el nivel de autonomía del estudiante debe ser más elevado (Ramsden 2003, Gibbs 1995). En psicología del aprendizaje, se entiende como "enfoque profundo" aquella orientación adoptada por el estudiante que le llevará a tener un dominio de primera mano sobre los contenidos y procedimientos que debe dominar. Por el contrario, un enfoque "superficial" es aquella orientación según la cual el estudiante es capaz de repetir, reconocer o aplicar la formación recibida, sin mostrar un dominio claro ni contextual de los conceptos, ni la misma complejidad de lo que está tratando de realizar.

El marco definido por las referencias anteriores tiene importantes consecuencias conceptuales. En primer lugar, la calidad no puede ser considerada como un producto técnico, ajeno a las interacciones personales y a sus contextos, fijada en función de determinados criterios externos, sino como una construcción que responde al principio de una acción situada en la cual se alinean adecuadamente ciertos entornos con determinadas funciones en unos contextos específicos. En segundo lugar, tres aspectos clave parecen jugar un rol crucial en la especificación de la calidad de la enseñanza. El primero de ellos, la autonomía necesaria a todo estudiante para desarrollar activamente su propio aprendizaje; el segundo, su desempeño en prácticas de aprendizaje de naturaleza "profunda". Y el tercero, poder disponer de apoyos de naturaleza de "andamiaje" que les facilite el desarrollo de su propia autorregulación mediante estrategias de naturaleza meta-cognitiva.

En síntesis, los análisis acerca de la calidad en los aprendizajes no se pueden valorar a partir de ciertos indicadores de conductas bien establecidas pero aislados, sino de cómo de cómo los contextos, los entornos para el aprendizaje y las correspondientes funciones son caracterizados y gestionados desde una orientación hacia tipos de aprendizaje de mayor complejidad y profundidad. De ahí que el análisis que presentamos pretenda conseguir tres objetivos:

- Explorar la naturaleza de los diversos aspectos vinculados a la calidad que pueden darse en un contexto determinado y el potencial alineamiento entre ellos.
- Identificar qué condiciones son relevantes para los contextos, entornos y procesos que se les proponen a los estudiantes.
- Identificar las relaciones de interacción que se dan entre profesores y estudiantes en dichos entornos, es decir, las funciones docentes, tal como los hemos caracterizado en nuestro modelo de referencia.

Los *entornos* y *funciones* favorecedoras del aprendizaje, adoptadas como referencias para el análisis en nuestro estudio, las hemos expresado mediante el modelo AQA08 mencionado. De acuerdo con el mismo, la acción de aprender requiere

de una correcta *alineación* entre determinados entornos y las correspondientes funciones que los expresan. Ambos se describen en el cuadro n.2. y el modelo es ilustrado mediante la figura n.1.

Entornos	
DOCUMENTAL	Tipo, características y propiedades de la documentación que está a disposición de los estudiantes.
ORIENTACIÓN PARA LA ACCIÓN	Todo el conjunto de normas, pautas, herramientas criterios plazos, orientaciones criterios de valoración, etc. Que ayudan al estudiante a determinar que debe hacer.
PSICODINÁMICO	El conjunto de las relaciones e intercambios de naturaleza social que impulsan al estudiante a seguir, corregir y apropiarse de la tarea.
AUTOREGULADOR	Todo aquello que sirve al estudiante para verificar dónde se encuentra en su trabajo y facilita que durante el aprendizaje conozca por sí mismo hacia dónde va, cómo seguir, qué revisar.
Funciones	
EXPLORAR-RELACIONAR	Todo aquello que sirve a los estudiantes para relacionar la teoría y la práctica; desarrollar habilidades, procedimientos, modalidades de elaboración y de presentación de conceptos, etc.
COMUNICACIÓN	Las actuaciones organizativas (de profesores y estudiantes) relativas a la información, el contenido, procedimientos, etc.
PLANIFICACIÓN	La modalidad de organización y de gestión de la materia por parte del profesor/a.
ACTUACIÓN TUTORIAL	Actuaciones docentes o ejercidas por los mismos compañeros en el campo de la instrucción de carácter tutorial por lo que se refiere al seguimiento del trabajo.
EVALUACIÓN	Todas las actividades que el estudiante percibe que tienen una dimensión evaluadora o auto-evaluadora de su actividad.

Cuadro n. 2 Entornos y funciones consideradas y su descripción básica

De acuerdo con lo anterior, en toda situación de aprendizaje se da una relación más o menos funcional entre los contextos de aprendizaje definidos, en este caso la situación de ABP, por los entornos que permiten desarrollarlo con mayor eficacia y por las funciones que aportan eficiencia en este desarrollo.

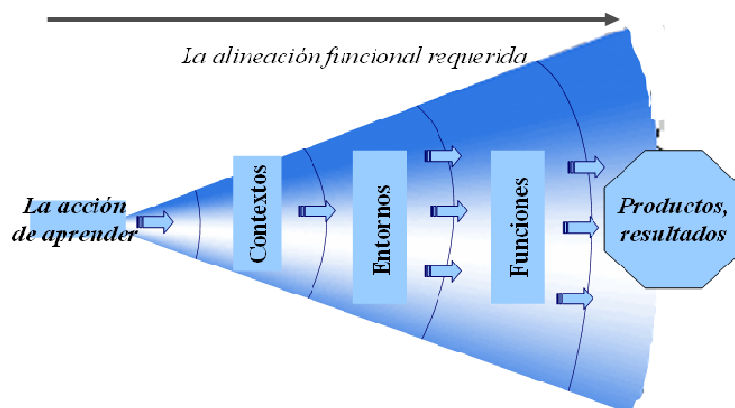


Figura 1

Principales evidencias encontradas con respecto a los entornos descritos.

El conjunto de evidencias manifestadas en el análisis de los dos tipos de declaraciones de los estudiantes alientan la aplicación de la metodología ABP a los estudios profesionalizadores, como es el caso de Derecho. En primer lugar, por el enfoque dado a su estudio por parte de los estudiantes, un enfoque de la formación que llamaremos “profundo”.

Una segunda aportación del análisis es observar cómo entre sus valoraciones escritas y las declaradas en las entrevistas se dan notables correspondencias. En la Tabla n. 1 se observan ordenados de mayor a menor los porcentajes de referencias a los respectivos entornos considerados. Comparadas las respuestas de los estudiantes, observamos algunas diferencias en los porcentajes de unidades de significado recogidos. Cuando son interrogados por el profesor mediante entrevista, sus respuestas muestran un índice de valoraciones ligeramente diferente para todos los entornos analizados excepto en el caso del entorno autorregulador y su influencia en el aprendizaje en ABP. Ello lo atribuimos a que, en el caso del diario, el formato de su reflexión es de naturaleza mucho más auto-referenciada.

<i>Entornos para el aprendizaje</i>	<i>Entrevistas</i>		<i>Diario</i>	
	<i>nº</i>	<i>%</i>	<i>nº</i>	<i>%</i>
Auto regulación	102	33,7	244	62,72%
Psicodinámico	105	34,7	137	35,22%
Orientación-acción	66	21,8	125	32,13%
Otros	29	9,6	33	8,48%
Total unidades significado	302	100	539	100,00%

Tabla n.1. Valoración de los distintos entornos por parte de los estudiantes, en función del número y porcentaje de unidades de significado detectadas.

En cualquier caso, emerge como muy relevante la importancia atribuida por los estudiantes al hecho de autorregularse en el trabajo y en los aprendizajes. Como veremos, este es un aspecto transversal en todo el análisis. Así, en sus reflexiones textuales, los estudiantes priorizan la necesidad de saber qué están haciendo, para qué y cómo. Saberse gestionar el propio aprendizaje, aprender a adquirir conocimientos, habilidades y competencias, relacionar lo que se trabaja con situaciones de la realidad profesional refleja una valoración positiva compartida por el 62,7% de los estudiantes en su diario, es decir cuando se expresan en el ámbito de reflexión donde pueden manifestarse con mayor libertad.

El análisis muestra también la importancia otorgada (sobre un 35% de referencias) al apoyo percibido por los estudiantes de los iguales y por parte del profesor (entorno psicodinámico). Este aspecto, conjugado con el anterior, nos informa de la principal preocupación de los estudiantes: dominar cómo resolver sus aprendizajes y tener el apoyo en los iguales y del profesor en la superación del aprendizaje, entendido éste como reto. Cuando se mide de modo especial la cooperación con los iguales, el 69,8% valoran positivamente la cooperación y el intercambio en la interacción. Estas preocupaciones encuentran un tercer apoyo, valorar el hecho de disponer de una “Orientación hacia la acción” adecuada, entre el 32,13% en las valoraciones de los

diarios y casi un 22% en las entrevistas. El hecho de que esta valoración sea superior en los diarios que en las entrevistas le otorga mayor relevancia debido a que, como ya manifestamos más arriba, aquella es el resultado de una expresión libre de condicionantes externos.

En la tabla n. 2 se muestran con algo más de detalle aquellos aspectos que, dentro de cada entorno, resultan más valorados por los estudiantes. Así, la autorregulación se remite, en primer lugar, hacia el mismo aprendizaje, seguido de la valoración de las herramientas para hacerlo. En relación con el entorno psicodinámico, el hecho de contar con el apoyo de sus pares lo valoran mejor que el hecho de contar con el profesor, aunque la distancia entre ambas valoraciones es reducida. Con respecto a la valoración del profesor, la opinión se matiza y apunta en una doble dirección. Los estudiantes valoran el poder contar con su apoyo y presencia (el profesor como referente para orientarse en el trabajo) y contar con él como apoyo práctico en las dudas o dificultades en el desarrollo del trabajo. Finalmente, los estudiantes muestran su motivación por la posibilidad de autorregularse en el trabajo mismo.

<i>Entornos para el aprendizaje</i>	<i>nº</i>	<i>%</i>	<i>Aspecto más destacado</i>	<i>%</i>
Auto regulación	102	33,7	Aprendizaje	26,4
			Herramientas de aprendizaje	16,6
Psicodinámico	105	34,7	Los iguales	37,1
			Profesor (apoyo)	17,1
			Profesor Trabajo	15,2
			Autorregulación	14,3
Orientación-acción	66	21,8	Ayuda positiva	54,5
<i>Total unidades significado</i>	<i>302</i>	<i>100</i>		

Tabla n.2. Valoración de los aspectos más relevantes dentro de los distintos entornos.

En cuánto a la Orientación para trabajar, para resolver el caso, más de la mitad de las valoraciones se expresan en términos favorables hacia el hecho de haber dispuesto de la misma.

De acuerdo con el modelo de análisis utilizado, vimos que los entornos requieren la complementariedad y aún el alineamiento de determinadas funciones para extraer de ellos una valoración positiva. En sus diarios, los estudiantes manifiestan su interés por determinadas funciones influyendo en su aprendizaje. Para ellos y ellas, el aprendizaje mediante problemas permite desarrollar o expresar una alta frecuencia de actividad centrada en el hecho de “explorar-relacionar”. *Explorar-relacionar*, se erige como la función dominante (73% de valoraciones) en esta metodología, una función que abarca desde la adquisición de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y competencias trabajadas en situaciones tan verosímiles como la misma realidad.

Por su parte, la **comunicación**, tanto por parte del profesorado como del alumnado, relativa a los objetivos, a los procedimientos y los contenidos disponibles durante la realización de la actividad, es reflejada positivamente por un 14,7% de los estudiantes. Estos mismos estudiantes consideran la acción tutorial del docente y su planificación dentro de lo que podría ser el mínimo necesario, ya que, en el

planteamiento del trabajo que se les propuso, el control del desarrollo del problema base del aprendizaje les ha sido transferido a ellos. Los resultados de este análisis se muestran en la tabla n. 3.

Funciones valoradas	Diarios	
	N	%
Explorar-relacionar	263	73,26
Comunicación	53	14,76
Otros	43	12
Total	359	100

Tabla n. 3 Valoración de los estudiantes sobre las funciones identificadas en el proceso de ABP.

Dado que el porcentaje de valoración de la primera de las funciones era tan elevado hemos querido llevar el análisis hacia aspectos más de detalle, para saber en qué sentido se orientaba la función de “explorar-relacionar”. Uno de dichos aspectos ha sido el de los niveles de aprendizaje reflejados en sus valoraciones. Para ello, y a partir de las categorías de Bloom (1956), hemos distinguido tres niveles de aprendizaje, uno de ellos (la comprensión) se vincularía con una orientación más “superficial” del mismo; un segundo nivel, situado en un plano intermedio (aplicación), y otros dos vinculados a una orientación más “profunda” de aquél (el análisis y la evaluación) (Tabla 4).

1 Comprensión	<i>Aspectos relacionados con la comprensión (información, conceptos) de la materia y del contenido que se debe aplicar durante la realización de los casos.</i>
2 Aplicación	<i>Todo aquello que hace referencia a la aplicación de los diferentes contenidos en una situación concreta / caso práctico / simulación caso real (incluye procedimientos, secuencias de decisiones, etc.)</i>
3 Análisis	<i>Hace referencia a cuestiones relacionadas con el análisis de la información y los contenidos, así como el análisis global del proceso seguido y los aspectos resultantes del mismo.</i>
4 Evaluación	<i>La actividad de conocimiento relacionado con las estrategias e instrumentos de evaluación del caso o problema y la posibilidad, por parte del estudiante, de emitir juicios fundados de valor al respecto.</i>

Tabla n. 4. Niveles considerados en la función explorar-relacionar

De acuerdo con lo anterior, el análisis de las unidades de significado identificadas en los diarios de los estudiantes, arroja los resultados siguientes:

<i>Nivel de profundidad</i>	N	%
<i>2 Aplicación</i>	121	46,01%
<i>1 Comprensión</i>	70	26,62%
<i>3 Análisis</i>	71	27,00%
<i>4 Evaluación</i>	1	0,38%
TOTAL	263	100,00%

Tabla n. 5 Niveles de profundidad en el aprendizaje reflejados en las opiniones de los estudiantes.

Los porcentajes detectados muestran cómo mediante el problema trabajado, cerca del 50 de los estudiantes desarrollan un nivel de aprendizaje intermedio, puesto que toda aplicación es susceptible de desarrollarse mediante ciertos niveles básicos de análisis. No podemos ir más allá de esta hipótesis ya que los datos analizados no permiten inferir nada más. El resto de estudiantes se dividen en prácticamente dos mitades, los que parecen mostrar una comprensión básica del problema trabajado y los que muestran un nivel de aprendizaje de nivel profundo (27%). Sin embargo, los datos anteriores nos permiten concluir que, desde la perspectiva de los mismos estudiantes, un 73% (46+27%) estima que desarrolla un enfoque de los aprendizajes que estaría más allá de los aprendizajes superficiales e instrumentales.

Un segundo tipo de análisis complementario ha sido el de considerar cuál era la principal motivación latente en la reflexión de los estudiantes, en el curso de la función de *explorar-relacionar*. Para ello hemos distinguido tres tipos de referentes. Los estudiantes pueden tener como objeto central de su interés el resolver la tarea o actividad en sí misma; interesarse por el proceso desarrollado en la resolución de dicha actividad sería el segundo de los referentes y la eventual complejidad del mismo o tener una visión de dicha actividad proyectada hacia el largo plazo, relacionando su formación con la carrera y futuro profesional, sería el tercero. En la tabla n. 6 se observan los datos recogidos. Dichos datos arrojan una fuerte coherencia con el enfoque de aprendizaje detectado en el apartado anterior. Obsérvese que dos terceras partes de los estudiantes valoran positivamente el hecho de comprender a fondo el proceso de resolución del proyecto planteado para la resolución de la materia. Del mismo modo, son muy coincidentes también los porcentajes de estudiantes que se focalizan en la actividad misma con los que reflejan una orientación más superficial, en “la comprensión” de lo que están realizando.

<i>Orientación</i>	<i>Descripción</i>	N	%
<i>Proceso</i>	Referencias sobre el proceso y procedimientos a seguir en el curso de la actividad.	174	66,16%
<i>Actividad</i>	Referencias a la actividad o tarea que se lleva a cabo.	78	29,66%
<i>Carrera profesional / futuro laboral</i>	Aquello que hace referencia a la relación entre la tarea y la futura práctica profesional.	11	4,18%
TOTAL		263	100,00

Tabla n. 6. Orientación de la función explorar-relacionar y % de unidades de información detectadas

Finalmente, el resto de funciones consideradas (la comunicación, la planificación y la actuación tutorial) han sido analizadas globalmente, ya sea positiva o negativamente en función de los argumentos que los estudiantes aportaban. El hecho detectado es que el 96% de las valoraciones son positivas.

En síntesis, a partir de este dato y de los anteriores, se puede sostener que los estudiantes valoran positivamente, en su gran mayoría, todos los aspectos relacionados con el propio aprendizaje en el contexto que les aporta la asignatura y la metodología utilizadas.

El conjunto de evidencias manifestadas en el análisis de los dos tipos de declaraciones de los estudiantes alientan la aplicación de la metodología ABP a los estudios profesionalizadores, como es el caso de Derecho. Mediante la metodología de enseñanza-aprendizaje ABP los estudiantes consideran que adquieren conocimientos y competencias que les ayudarán en la práctica profesional futura, puesto que consideran al estudio planteado como un ejercicio relevante para comprender mejor la realidad profesional para la que se están preparando. En este sentido, se constata que el ABP sirve para explorar y relacionar los diferentes contenidos de la materia, y relacionar aquello que se trabaja con situaciones de la realidad, más allá de la propia materia así como establecer puentes significativos entre teoría y práctica, lo cual confirma la tesis de Boud (1985), respecto de que la presentación entrelazada de teoría y práctica en los entornos de aprendizaje con el ABP constituyen uno de sus rasgos más relevantes para el aprendizaje.

En segundo lugar, por parte de los estudiantes, destaca el alto índice de valoraciones sobre el enfoque de estudio que llamamos “profundo”. Un enfoque de la formación coincidente con la importancia atribuida por los estudiantes al hecho de autorregularse en el trabajo y en los aprendizajes. Dicha valoración positiva pone de relieve dos cuestiones no precisamente menores: el incremento del compromiso con su propio aprendizaje, por un lado y el reforzamiento del sentido de autonomía, por otro.

La naturaleza de dicho compromiso y autonomía arroja datos de enorme interés. No se trata de una autonomía para que los estudiantes trabajen “a su manera”, sino, bien al contrario, una autonomía para trabajar de modo altamente relevante, basada en la valoración que ellos mismos otorgan al hecho de *Explorar-relacionar*. Su carácter de función dominante en todas sus declaraciones permite dar mayor significación a los datos que nos informan de que cerca de tres cuartas partes de los estudiantes desarrolla un enfoque de los aprendizajes que estaría más allá de los aprendizajes superficiales e instrumentales y que dos terceras partes de los estudiantes valoran

positivamente el hecho de comprender a fondo el proceso de resolución del proyecto planteado para la resolución de la materia.

En síntesis, desde la hipótesis sobre la que descansa el modelo de análisis utilizado, observamos que el estudiante advertirá con facilidad la utilidad de la materia que se le propone como objeto de su aprendizaje (Font 2004, 84-85). Al identificar los objetivos el estudiante se compromete, descubre, desea conocer más y, con ello, retroalimenta todo el proceso de aprendizaje (Kolb, 1984). Sin embargo, los resultados anteriores no se dan de modo causal, a partir solamente de la introducción de una modalidad de trabajo centrada en la resolución de problemas. El estudiante será capaz de identificar los objetivos que se le plantean si el responsable de supervisar el proceso asume como una competencia propia docente el hecho de implicarle mediante una estrategia como la diseñada de carácter complejo

Una discusión sobre el análisis realizado

Las mejores experiencias de aprendizaje son aquellas que aspiran a desarrollar un aprendizaje de naturaleza profunda. Ruohoniemi y Lindblom-Ylänne, (2009) elaboraron un informe a partir de numerosas prácticas docentes mediante las cuales establecen una relación estrecha entre nivel de aprendizaje y tipo de resultados del aprendizaje, como por ejemplo la competencia de los estudiantes para transferir sus conocimientos a nuevos problemas. En dicho informe también destacaron la relación entre nivel de aprendizaje y la posibilidad de autorregularse los estudiantes en el desarrollo de los mismos, además de que éstos, en su trabajo, manejaran una carga razonable de tareas, contando para ello con un determinado tiempo para realizarlas y comprenderlas adecuadamente. Finalmente enfatizan la necesidad de considerar la evaluación como un proceso reflexivo formando parte del proceso mismo de aprendizaje, como la carga de trabajo.

En un sentido opuesto, existen también numerosas evidencias acerca de cómo los estudiantes pueden acercarse al aprendizaje desde un simple instrumentalismo y de modo superficial. En un reciente informe, Harvey y Williams, (2010) recuerdan los trabajos complementarios de Hinett (1995) y Mcdowell y Sambell (1999) que aportan elementos en este sentido. El primero de los mencionados, muestra cómo el tipo de evaluación afecta al modo de estudio; en el segundo se evidencia cómo los estudiantes identifican el nivel de los aprendizajes que se les propone a partir de los tipos de evaluación que se les aplican. Adicionalmente, citan también a Ruohoniemi y Lindblom-Ylänne, (2009), para mostrar cómo exigencias de trabajo elevadas para los estudiantes les impide profundizar y “mina” su grado de motivación para el estudio.

Partiendo de la base de que en el ABP la situación problematizada se plantea como un reto que estimula la motivación del estudiante parece bastante obvio que con esta estrategia se intenta potenciar un tipo de aprendizaje que supera el umbral del aprendizaje convencional, limitado a la reproducción del conocimiento y, a lo sumo, a la interpretación aplicada de datos e informaciones relevantes. La utilización del problema como instrumento que dirige el aprendizaje del estudiante obliga de entrada a utilizar habilidades de pensamiento analítico que tienen la finalidad de permitirle formular hipótesis explicativas de hechos o fenómenos que han sido sometidos previamente al tamiz de dicho razonamiento.

A modo de conclusión: la diseminación de propuestas formativas innovadoras como el ABP y sus limitaciones.

Tres grandes tipos de argumentos deberían ser considerados al respecto de cómo diseminar propuestas como la que comentamos. De un modo general, la extensión de experiencias innovadoras como el ABP debe considerar algunos aspectos clave para incidir de forma efectiva en las prácticas docentes convencionales. En primer lugar, y como aspecto más elemental, no se debe menospreciar la influencia cultural que ejercen los condicionantes institucionales existentes, tanto entre los estudiantes como entre los docentes. Estos últimos, en particular, se manejan entre diferentes tipos de condiciones y de presiones que inciden, a su vez, en su identidad académica, en sus creencias docentes y en sus prácticas.

Una de los efectos más corrosivos con respecto a la introducción de nuevas propuestas docentes es la *invisibilidad institucional* de toda práctica que se desvíe de la norma aceptada, nunca sometida a análisis y contraste. Otros aspectos que inciden poderosamente, en muchos casos, son las formas economicistas de la gestión curricular y académica, favorecedoras, por ejemplo, de altas ratio profesor estudiantes, por considerarlas funcionales para el modelo expositivo. Un tercer elemento, de naturaleza más profunda, lo constituyen los argumentos relacionados con el individualismo respaldado en una particular acepción de “la libertad de cátedra” y con el carácter disciplinar de las enseñanzas.

Por otra parte, debe tomarse en cuenta el predominio de los enfoques de naturaleza técnica con respecto a las innovaciones. En otros términos, una propuesta como el ABP considerada estratégica, puede ser entendida por ciertos receptores como un conjunto de *tecnicidades* que, de ser aplicadas convenientemente, estandarizadamente, nos darán los mismos resultados esperados. Bien al contrario, es importante realizar una adecuada comprensión acerca de las competencias docentes vinculadas a la gestión de esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el tipo de preparación para responder con éxito a las exigencias que plantea una actividad o una tarea cualquiera, en un contexto de actividad profesional, en este caso la docencia en ABP.

Sabemos que cuando la práctica profesional docente no se somete a ningún tipo de reto, con respecto a lo que ya se está haciendo, las “nuevas” prácticas difundidas suelen ser contempladas bien como irrelevantes, bien como variaciones técnicas. En este sentido, es oportuno recordar a Knight (2006) quien argumentaba que la mejora de la calidad de la docencia es un tema muy complejo en la medida que aprender a enseñar no consiste en realizar un proceso formal. Por el contrario, aprender mediante el propio trabajo es mucho más significativo, por el juego de competencias puestas en juego, añadiríamos nosotros.

En síntesis, a tenor de todo lo que se acaba de formular, nos parece clave asumir algunas orientaciones e hipótesis relevantes en el desarrollo de actividades como el ABP:

- Los programas y su desarrollo, en relación con los contextos de aprendizaje, deben ser reformulados en clave curricular, es decir, como problemas secuenciados de forma sucesiva.
- Cuando se pretende promover una mayor profundidad en el aprendizaje y autonomía en su logro se están acentuando los aspectos metodológicos vinculados a la enseñanza y aprendizaje.
- En la modalidad ABP los profesores asumen un rol más complejo que el convencional: además de transmisor y certificador, deben incorporar las dimensiones dinamizadora y reguladora.
- En este sentido, un rol clave es el de saber proporcionarles a los estudiantes los mejores *andamiajes* en el proceso de resolución de los *retos* planteados
- Los estudiantes no necesariamente tienen autonomía, esta es una *competencia* que se aprende y desarrolla mediante el desarrollo de proyectos y una intervención específica del profesorado en este sentido puede favorecer un mayor desarrollo de dicha autonomía.
- Finalmente, es importante asumir que el principio de trabajo autónomo supone admitir el encaje de *estilos personales de aprendizaje* diferentes lo que, en consecuencia, debe ser contemplado desde las actividades de gestión del mismo y de las modalidades evaluación propuestas.

Artículo concluido el 20 de enero de 2011

Rué, J., Font, A., Cebrián, G., (2011), **El ABP, un enfoque *estratégico* para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho**, REDU - Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico. Número especial dedicado al *Aprendizaje Basado en Problemas*, publicado en <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>

Referencias bibliográficas

- Ahearn, A, Et Al, (2008), A twenty-first century student, IN BENNET, R., DI NAPOLI, R., 2008, *Changing identities in Higher Education, Voicing Perspectives*, Routledge, pp. 175-185.
- Arendt, Hannah. (1998), *The Human Condition*. 1958. Chicago: The University of Chicago Press.
- Barrows, Howard S.; Tamblyn, R. M. (1980), *Problem-based learning : an approach to medical education*, New York : Springer,
- Barrows, H.S.; Wee Keng Neo, L. (2007), *Principles and Practice of aPBL*. Singapur: Pearson Prentice Hall.
- Biggs, J. (2003), *Teaching for quality learning at university*. Buckinghamshire, Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. B.; Collins, K. (1982), *Evaluation the quality of learning : the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*, New York etc.: Academic Press.
- Boud, D. (1985), "Problem-based Learning in Perspective", en Boud, D. (ed.), *Problem-based Learning in Education for the Professions*, Higher Education Research and Development Society of Australasia: Sydney.
- Bloom, B. S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain*, David McKay Inc.: New York.
- Branda, L. A. (2009), "L'aprenentatge basat en problemes", en AA.VV. "L'aprenentatge basat en problemes", IDES-UAB: Cerdanyola del Vallès.
- Bridges, E. M. (1992), *Problem Based Learning for Administrators*, Eugene: ERIC, University of Oregon.
- Cruikshank, David A. (1996), "Problem-based Learning in Legal Education", en *Teaching Lawyer Skills*, London: Butterworths.
- Engel, Charles E. (1997), "Not just a method but a way of learning", EN BOUD, DAVID AND FELETTI, GRAHAME (ed.), *The Challenge of Problem-based Learning*, 2ª ed., London-Stirling: Kogan Page.
- Font, A. (2004), "Líneas maestras del aprendizaje por problemas", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (1), 16.
- Gibbs, G. (1995). *Assessing Student Centred Courses*. Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Handal, G.; Lycke, K., (2004), 'From higher education to professional practice: Learning among students and professionals', paper presented at *Professional Learning in a Changing Community*, Oslo, 25–27 November.
- Harvey, L.; Green, D., (1993), 'Defining quality', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 181, pp. 9–34.
- Harvey, Lee And Williams, James (2010), 'Fifteen Years of Quality in Higher Education', *Quality in Higher Education*, 16: 1, 3 — 36

- Harvey, L. & Stensaker, B. (2007, August 26-29). *Quality culture: Understandings, boundaries and linkages*. Paper presented at the 29th Eair Forum, Innsbruck, Austria. Retrieved May 9, 2010 from: http://english.nifustep.no/english/news/how_to_make_sense_of_quality_culture
- Hutmacher, R. W. (1999), "L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern els sistemes educatius", en *Tendències europees en avaluació i educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya, pp. 15-34.
- Kane, D.; Williams, J.; Capuccini-Ansfield, G., (2008), 'Student satisfaction surveys: The value in taking an historical perspective', *Quality in Higher Education*, 14(2), pp. 135-155.
- Knight, J. (2006) 'Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges' in J. Forest and P. Altbach. (eds) *International Handbook of Higher Education*. Springer Academic Publishers. Dordrecht. The Netherlands. Springer Academic Publishers. Pp 207-228
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Laughton, D.; Montanheiro, L., (1996), 'Core skills in higher education: The student perspective', *Education + Training*, 38(4), pp.17-24.
- Lindblom-Ylänne, S.; Trigwell, K.; Nevgi, A.; Ashwin, P., (2006), 'How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context', *Studies in Higher Education*, 31(3), pp. 285-291.
- Marton, F.; Säljö, R., (1976), 'On qualitative differences in learning: Outcome and process', *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.
- National Survey Of Student Engagement (Nsse), (2003), *Converting Data into Action: Expanding the Boundaries of Institutional Improvement*. Available online at: nsse.iub.edu/2003_annual_report/pdf/NSSE_2003_Viewpoint.pdf (accessed 20 May 2010).
- Ramsden P., (2003), *Learning to teach in higher education*, 2nd ed. (London, Routledge)
- Ruohoniemi, Mirja And Lindblom-Ylänne, Sari, (2009), 'Students' experiences concerning course workload and factors enhancing and impeding their learning - a useful resource for quality enhancement in teaching and curriculum planning', *International Journal for Academic Development*, 14: 1, 69 — 81
- Rué, J.; Martínez, M. (2005), *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. IDES-UAB: Cerdanyola del Vallès.
- Rué, J.; Amador, M.; Gené, J.; Rambla, F.X.; Pividori, I.; Torres-Hostench, O.; Bosco, A.; Armengol, J.; Font, A. (2009), "Evaluar la calidad del aprendizaje en educación superior: el modelo eca08 como base para el análisis de evidencias sobre la calidad de la e-a en E. Superior", en *Red-U Revista de Educación Universitaria* 3, 1-22.
- Rué, J.; Amador, M.; Gené, J.; Rambla, F.X.; Pividori, C.; Pividori, I.; Torres-Hostench, O.; Bosco, A.; Armengol, J.; Font, A. (2010), "Towards an Understanding of Quality in

Higher Education: The ELQ/AQA08 Model as an Evaluation Tool”, en *Quality in Higher Education* 16 (3), 285-295.

Sen, A. (1999), *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

--- (2009). *The Idea of Justice*. Harvard: Belknap Press of Harvard University Press.

Surridge, P., (2008), ‘The National Student Survey, 2005–2007: Findings and trends’, in *A Report to the Higher Education Funding Council for England* (Bristol, University of Bristol).

Valero, M.; Navarro, J. (2009), “La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos” en SEVILLA, J. (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*. Universidad de Murcia: Murcia.

Wiers-Jenssen, J.; Stensaker, B.; Grogard, J. B., (2002), ‘Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept’, *Quality in Higher Education*, 8(2), pp. 183–195.

Yaniz, C.; Villardón, L., (2006), *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*, Bilbao: Universidad de Deusto.

Acerca de los autores



Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Joan.Rue@uab.cat

Catedrático de Escuela Universitaria, Facultad de CC de la Educación. Responsable de un grupo de trabajo sobre la autonomía en el aprendizaje. Trabaja temas de desarrollo curricular y de metodologías para el aprendizaje. Autor de numerosas publicaciones sobre esta temática. Premio Nal. de investigación educativa, MECD, 2003.



Antoni Font

Universitat de Barcelona

Departamento de Derecho Mercantil

afont@ub.edu

Antoni Font es Catedrático de Derecho mercantil. Diplomado en Estudios Avanzados en Educación. Ha publicado distintos artículos sobre educación en revistas especializadas. Responsable de un grupo de innovación docente para la implementación del aprendizaje del derecho basado en problemas. Distinción Vicens Vives de la Generalitat de Catalunya a la excelencia en educación.



Gisela Cebrián

University of Southampton

School of Education

gcb1d10@soton.ac.uk

Estudiante de doctorado en Educación en la University of Southampton en el Reino Unido. Licenciada en Ciencias Ambientales por la Universitat de Girona (2006) y Máster en Investigación en Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias en la Universitat Autònoma de Barcelona (2010). Su principal línea de investigación se centra en la integración de la Educación para la Sostenibilidad en la Educación Superior. Es parte de la Red Edusost de Educación para la Sostenibilidad (www.edusost.cat) en la que ha colaborado y participado en diferentes proyectos y miembro del Grupo de Investigación Complex de la UAB.