

CAPÍTULO 50.

PROBLEMAS, PERCEPCIONES Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DEL ALUMNADO EN UN TRABAJO GRUPAL BASADO EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS UTILIZANDO EL MODELO IKD

Argia Langarika-Rocafort y Nagore Martinez-Merino

Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

“Debo decir que me parece estupendo que los profesores se preocupen por los trabajos que nos piden hacer y quieran saber la opinión que tenemos los estudiantes sobre ellos, porque casi ningún profesor/a lo hace o no le interesa el hecho de que los trabajos aporten conocimientos o no.”

El presente trabajo nace de una petición concreta del alumnado, así como del interés de las docentes en conocer y analizar las percepciones, conocimientos y aportaciones del alumnado sobre un trabajo grupal que se realizó en la Facultad de Educación de Bilbao de la Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (UPV/EHU) durante el curso 2019/2020. Dicho trabajo grupal pertenece a la asignatura de 3º curso del grado de educación infantil Desarrollo Psicomotor II (DP II), y se basa en la metodología activa de Aprendizaje Basado en Problemas (APB).

Esta experiencia docente se contextualiza dentro del modelo de enseñanza-aprendizaje propio de la UPV/EHU para el desarrollo curricular de sus titulaciones oficiales (UPV/EHU, 2019). Dicho modelo se denomina IKD (Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa, Aprendizaje Cooperativo y Dinámico) y fue aprobado por unanimidad en la junta de Gobierno de la UPV/EHU en abril de 2010. Así, se pretende impulsar un modelo de enseñanza-aprendizaje haciendo uso de las metodologías activas para formar al alumnado en competencias en la línea de muchas universidades estatales e internacionales.

En este sentido la UPV/EHU promueve principalmente 3 metodologías (Gisasola y Garmendia, 2014) como son: a) la Metodología del Caso (MdC), b) el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y c) el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy). Asimismo, IKD plantea un aprendizaje cooperativo (Gisasola, y Garmendia, 2014) de tal manera que el alumnado trabaje de manera coordinada para resolver un problema mediante diferentes tareas. Esta metodología busca que se realice un trabajo individual

en ciertas tareas, pero que siempre forma parte de un trabajo en grupo mayor. Así, cada persona que compone el grupo es responsable de su propio aprendizaje y del grupo (Velázquez, 2010). Siguiendo el modelo IKD de la universidad el profesorado de la asignatura DPII desarrollo un trabajo grupal que utiliza la metodología de ABP.

1.1. Desarrollo psicomotor II

Esta asignatura de 6 ECTS se enmarca en el 1º cuatrimestre del 3º curso de la titulación de Educación Infantil. El cuatrimestre tiene una duración de 10 semanas, tras la cual hay una semana de exámenes. Posteriormente el alumnado de 3º curso realiza el *Practicum II* del grado. La docencia de esta asignatura está comprimida en 10 semanas siendo el número de horas lectivas de docencia 6 por semana, repartidas en 3 sesiones de 2 horas cada una.

La asignatura de DPII tiene una competencia general y cuatro competencias específicas. El trabajo que se plantea en esta asignatura, objeto de estudio de esta investigación, pretende ayudar al alumnado a adquirir la competencia general y una de las competencias específicas de la asignatura:

- Diseñar propuestas educativas basadas en las experiencias reflexionando sobre los problemas y desafíos y reconociendo las necesidades educativas de los estudiantes; la igualdad de género, la diversidad cultural y los derechos humanos.
- Diseñar una intervención basada en la psicomotricidad en un entorno específico de educación infantil

Las restantes competencias se trabajan mediante las clases prácticas en el gimnasio, las clases teórico-prácticas en el aula y actividades para realizar fuera del aula. En lo que respecta a la evaluación de la asignatura, el 50% de la asignatura se evalúa mediante trabajos o tareas grupales. Dentro de las grupales, encontramos el ABP que supone un 35% de la calificación de la asignatura. El restante 15% pertenece a las tareas o actividades grupales que se plantean para adquirir el resto de competencias. Respecto a la evaluación individual, el 15% es un *dossier o portfolio* de seguimiento de la asignatura, y un examen, 35%. En el examen se plantean cuestiones respecto a todas las competencias trabajadas en la asignatura, incluidas aquellas del ABP.

1.2. ABP de Desarrollo Psicomotor II

El trabajo de ABP se realiza durante las 10 semanas de docencia que tiene la asignatura de DPII (tabla 1). La frecuencia es de 1 sesión por semana, a excepción de la

segunda semana y la última, donde la frecuencia es de dos sesiones por semana. Respecto a la primera semana de clase, esta consiste en 4 horas de clase magistral con grupo grande, con lo que a las docentes les resulta complicado empezar a realizar este trabajo debido al elevado número de alumnas/os en el grupo de la rama de lengua vasca (120). De la semana 2 a la 9 los grupos se dividen en prácticas de aula (PA) con lo que el número de alumnos/as por clase desciende a 35-45 personas.

Este trabajo está organizado en 3 fases, donde se realizan tareas tanto dentro del aula como fuera de ella (tabla 1) y al final de cada cual es necesario realizar una entrega:

1. **Observación:** Cada grupo debe elegir un centro escolar con intención de observar una o varias sesiones de psicomotricidad y su contexto. Para realizar la observación se pide al alumnado que defina los parámetros a observar y cómo los va observar (herramientas, método de observación...). Esta fase cuenta con 4 sesiones de aula (A1-A4) y 5 sesiones fuera del aula (F1-F5) (tabla 1). Al terminar esta fase se realiza el primer entregable que consiste en un informe máximo de 10 páginas que describa la metodología empleada para la observación y sus resultados.
2. **Análisis:** En esta parte del trabajo se pide al alumnado que analice la sesión de psicomotricidad teniendo en cuenta el contexto del centro escolar. Se explica al alumnado que debe valorar si la psicomotricidad se está desarrollando correctamente, o no y en qué medida, en base a los parámetros observados justificando o contrastándolo con recursos bibliográficos fiables. Todo esto se deberá presentar al final de la fase de análisis en el aula mediante una presentación oral de 10 minutos. El desarrollo de esta fase se realiza con 2 sesiones aula para preparar el análisis (A5-A6), más otra sesión de aula para presentar el trabajo (A7) y dos tareas fuera del aula (F6-F7).
3. **Diseño:** Finalmente, en base a lo observado y a las conclusiones del análisis cada grupo debe diseñar un programa de psicomotricidad. Se busca que este diseño se ajuste a la realidad y necesidades del contexto de la escuela. Al terminar se entregará el 3º entregable que consiste en una presentación oral del diseño del programa y un breve resumen de la fase de observación y análisis. Para ello se emplean dos sesiones de aula para la preparación del diseño, (A8-A9) dos sesiones de aula para la presentación (A10- A11) y dos tareas fuera del aula (F8-F9). Durante el curso 2019-2020 se incluyó una sesión de aula más (extra) para responder a las necesidades del alumnado en base a lo percibido por el profesorado en las dos primeras fases del trabajo (tabla 1).

Tabla 1

Organización del trabajo grupal basado en ABP

| Aula (2 horas) | | Fuera del aula | |
|----------------|--|----------------|--|
| ID | Quehacer | ID | Quehacer |
| A1 | Definición del problema en grupos Listado de aspectos a observar | F1 | Crear grupos Hacer resumen de problema, escenario, competencias y resultados de aprendizaje. 2 horas |
| A2 | Completando la lista de los elementos a observar Grupo de expertos, puesta en común en el grupo, introducción a la metodología observacional | F2 | Repartir roles Contactar centro para realizar la observación: definir aula, día y hora. Organizar la lista de los parámetros a observar, búsqueda de información y mapa conceptual 3 horas |
| A3 | Explicar cómo observar cada parámetro Mejorar las herramientas de observación Elegir personas para realizar la observación Comprobación de la comprensión de las herramientas | F3 | Leer documentos sobre metodología observacional Integrar técnica de observación con los parámetros a observar 4 horas |
| A4 | Explicar la observación al grupo Preparar el informe de observación | F4 | Ayudar a las personas que realizan la observación Realizar la observación 3 horas |
| A5 | ¿Qué metodología se ha empleado? Analizando la sesión de psicomotricidad | F5 | Acabar el informe Preparar los documentos de la primera entrega 4 horas |
| A6 | Responder a las preguntas de análisis Proponer nuevas preguntas Preparar la presentación del análisis | F6 | Buscar información sobre la metodología Hacer un informe sobre la metodología 3 horas |
| A7 | Presentación del análisis | F7 | Valorar las propuestas de mejora de la observación Preparar la presentación del análisis Preparar los documentos de la segunda entrega 4 horas |

| | | | |
|-------|---|----|--|
| | Evaluación de los otros grupos | | |
| A8 | ¿qué cambiamos y qué mantenemos? Repartir el trabajo (diseño del programa) | F8 | Trabajar la parte del proyecto asignada 3 horas |
| Extra | Lectura de artículos sobre. Rol de profesorado y evaluación | | |
| A9 | Juntar todas las partes del programa Preparar la presentación | F9 | Preparar la presentación del análisis Preparar los documentos de la segunda entrega 3 horas |
| A10 | Presentación del proyecto y evaluación de | | |
| A11 | los otros grupos | | |

En lo que respecta a la evaluación del trabajo se realiza en tres partes diferenciadas, una por cada entrega. La primera entrega (fase de observación) y la segunda entrega (fase de análisis) suponen un 8% cada una del 35% que vale el trabajo. La tercera vale un 19%. La evaluación en todas las entregas se realiza por el profesorado con valor del 80-85% de la calificación de la entrega. El resto de valor de la calificación se reparte en varios tipos de auto-evaluaciones y evaluaciones al resto de grupos del PA.

2. MÉTODO

El presente estudio se llevó a cabo mediante una metodología mixta (McKim, 2017) y desde un paradigma crítico (Sparkes & Smith, 2014). El diseño de la investigación siguió las directrices metodológicas de una investigación-acción participativa crítica (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014), teniendo como objetivo conocer la percepción del alumnado y sus aportaciones para aplicar mejoras en el trabajo grupal de cara al próximo curso.

2.1. Participantes

Los participantes fueron el alumnado de cuatro grupos de prácticas de aula (PA) de la asignatura DPII, tres de ellos estaban conformados por 35-45 estudiantes –rama de estudios en lengua vasca (PA1, PA2, PA3)–, y el cuarto grupo, estaba formado por 27 estudiantes –rama de estudios en castellano (PA C)–. Por tanto, el muestreo utilizado fue de carácter intencional y por criterio (Bryman, 2016), puesto que acudimos al alumnado matriculado en la asignatura que optaron por la evaluación continua y formativa (Hamodi, López-Pastor & López-Pastor, 2015). Antes de rellenar el cuestionario, se les explicó que

el propósito del mismo era realizar una investigación en torno a sus percepciones del trabajo grupal y así, poder aplicar mejoras en el mismo, ya que era el primer año que se realizaba con este diseño. Se les ofreció la opción de no realizar el cuestionario si no querían y se les indicó que sería anónimo y confidencial.

La recolecta y análisis de los datos fue realizada por las docentes encargadas de impartir dicha materia. Una de las cuales tiene un recorrido de 3 años impartiendo la asignatura, y 7 años de experiencia como docente en educación superior, mientras que la segunda participante es su primer año impartiendo la asignatura, aunque tenga cierta experiencia previa como docente universitaria.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario que contenía preguntas cerradas de una escala del 1 al 4 en base a su conformidad, y de preguntas abiertas de desarrollo para recoger su opinión. Los apartados a preguntar fueron: el tiempo, la metodología y dinámicas empleadas, los trabajos a realizar fuera de clase, la evaluación, la adquisición de competencias y por último el proceso. Asimismo, se recogieron datos demográficos y se les preguntó por aportaciones al trabajo. En los PA de euskera, el cuestionario se realizó en dos momentos del trabajo grupal, al terminar la primera fase y al cerrar la tercera y última fase. En cambio, al grupo de castellano se le preguntó con las mismas preguntas, vía email una vez terminado todo el trabajo.

2.3. Análisis de los datos

Los datos cualitativos fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido (Rapley, 2014), codificando y categorizándolos de manera inductiva las cuales fueron organizadas en diferentes dimensiones: datos demográficos, duración y proceso, dinámicas y metodologías, evaluación y conocimientos y competencias.

En cuanto a los datos cuantitativos, se realizó un análisis descriptivo utilizando el programa Excel 2016. En primer lugar, se contabilizaron las respuestas de todas las preguntas de manera individual y se estimaron sus porcentajes en función de las opciones de respuesta. En segundo lugar, se agruparon las respuestas sobre las dinámicas por la fase del trabajo grupal a la que correspondían (observación, análisis y diseño) tanto para las sesiones que se realizaron en el aula como para fuera de ella. Para ello se sumaron todas las respuestas de las cuestiones de cada fase, y se calcularon los correspondientes

porcentajes. Por ejemplo, para la fase observación dentro de aula, se sumaron las respuestas de las preguntas A1, A2, A3 y A4. En tercer lugar, se estimó el total de dinámicas tanto fuera como dentro del aula, así como el total de todas las dinámicas sumando las respuestas de las preguntas.

3. RESULTADOS

3.1. Datos demográficos

El 89,8% del alumnado optó por realizar la asignatura en el modo de evaluación continua. El restante 11,2% (16 personas), que formaban parte de programas de movilidad (6, 3,8%), optaron por realizar la asignatura en modo de evaluación final (6, 3,8%) y 4 personas (2,5%) no se presentaron a la asignatura. De 115 personas en los PA de euskera susceptibles a realizar el cuestionario 1, 95 (82,6%) respondieron al mismo. El cuestionario 2 fue contestado por el 48,2% (68) alumnas y alumnos. En el grupo de castellano, de las 26 personas que optaron por la evaluación continua 16 (61,5%) respondió al cuestionario.

Con respecto a las características del alumnado encuestado, la mayoría eran de género femenino (92,7%) y en su mayoría tenían una edad superior a los 20 años (58,1%). El 72,66% del alumnado encuestado provenía de Bachiller y el 24,7% había realizado otros estudios como Grado Superior de Educación Infantil, algún otro grado superior o Educación Primaria.

En los grupos de PA de euskera, que eran más numerosos, se configuraron 7 grupos para realizar los trabajos, y en el de castellano 5. Estos grupos estaban compuestos de 3 a 7 alumnos/as.

3.2. Duración y proceso del trabajo

En cuanto a los datos cuantitativos, parece que a la mayor parte del alumnado le parece suficiente (30%) y adecuada (33%) el tiempo total dedicado, aunque hay quienes piensan que ha sido muy inadecuada (4%) o inadecuada (20%) (figura 1).

Observando más detenidamente el apartado temporal, es la fase de observación en la que manifiestan la necesidad de tener más tiempo (29%). En referencia a ello, puede que el razonamiento de la negativa opinión de esta fase sea debido a que se ha realizado en

las primeras semanas del inicio de curso, tanto universitario como en las escuelas donde se encuentran en periodo de adaptación y ha dificultado la observación en algunos casos.

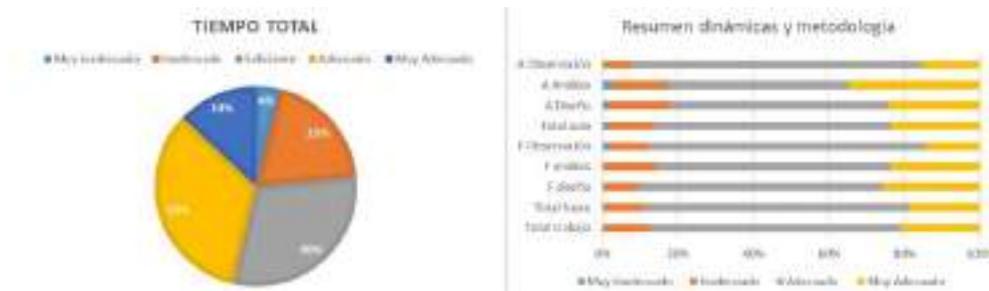


Figura 1. (1) Percepción del alumnado sobre el tiempo total empleado en la asignatura para el APB y (2) resumen de la percepción del alumnado sobre las dinámicas y metodologías del APB tanto dentro (A) como fuera del aula (F).

A la vez, gran parte del alumnado, apunta la necesidad de más horas para el trabajo grupal siendo conscientes su complejidad por cómo está estructurado el cuatrimestre:

“A pesar de que el cuatrimestre solo dura 10 semanas, dos horas semanales para el trabajo grupal es poco. Sin embargo, es un poco imposible dedicarle más tiempo porque tenemos más trabajos de las demás asignaturas a las que también hay que dedicarle tiempo.”

Al preguntarles por su proceso, en las respuestas se ha visto reflejado claramente una progresión:

“Ha sido un proceso largo y duro, pero a la vez placentero, pero también con un sabor agridulce por no poder profundizar en el cómo me hubiese gustado, tanto a mí a nivel personal, como a nivel grupal.”

En lo que respecta a las emociones y aprendizajes, se repite la idea de que se sintieran “pérdidas” al principio para después ver cierto progreso y la sensación de haber adquirido conocimientos según avanzaba el trabajo:

“Al principio no entendía por dónde iba el trabajo y me sentía bastante perdida. Pero al ver cómo las semanas avanzan y gracias a la organización y dinámicas de las clases he podido disfrutar del trabajo sin problemas y poder llevarlo a cabo”.

3.2. Dinámicas y metodologías

En cuanto a las dinámicas y metodologías empleadas, vemos que el alumnado muestra un alto grado de satisfacción, no llegando al 20% en ninguno de los apartados evaluados la inconformidad ni en las dinámicas y ni en las metodologías empleadas (figura 1). No obstante, en cuanto a los datos cualitativos emergen algunas opiniones

sobre la división del trabajo en donde se repite su inconformidad en dividir el trabajo, pues perdía “*sentido*”:

“Tener que dividir el trabajo, va en contra de todo lo que se nos ha dicho hasta ahora. Un trabajo en equipo se realiza entre todos y es complicado que una sola persona realice cambios en base a un apartado, es necesario el consenso con el equipo”

En relación al rol docente, algunas respuestas apuntan a que necesitan o quieren más pautas por parte del profesorado:

“A pesar de haber realizado la reunión de expertos, es difícil realizar unos items correctos de observación al volver al grupo. Es conveniente alguna pauta más por parte del profesorado.”

De igual manera, emerge la idea de que el compartir con compañeros/as de clase su sesión no era necesario, e insisten en la participación del profesorado “*en vez de compartir con otros grupos, creo que sería mejor que el profesorado explicase las diferentes metodologías*”. Al contrario, hay quien aprecia el giro metodológico planteado en este trabajo grupal:

“La metodología de esta asignatura da un giro a lo que solemos estar acostumbradas, que la profesora dirija la clase exponiendo materia. Por lo que destacó la importancia y los beneficios que han supuesto proponer una metodología activa, ya sea relacionado con la asignatura como con otros aspectos como pueden ser: debates con mis compañeras, negociaciones, búsqueda de información, vivenciar la teoría, relacionarse con otras compañeras con las que no se suele coincidir.”

3.3. Evaluación

En cuanto a la evaluación, llama la atención la diversidad de opiniones en los resultados. En el sub-apartado de la evaluación entre iguales, de las 78 respuestas, 27 muestran inconformidad al respecto, apuntando a que es “*subjetivo*” y no le encuentran sentido, mientras que más de la mitad, piensa que sí, en donde algunos mencionan que aun siendo difícil, es enriquecedor, porque: “*Sí, tener una evaluación entre pares y no solo una única por parte del docente ayuda a comparar o establecer un criterio más objetivo*”.

Asimismo, el alumnado parece estar de acuerdo con la auto-evaluación, de entre las 74 respuestas, solo 5 personas no creen en su utilidad: “*Como sabemos que luego influye en la nota no somos del todo sinceras*” mientras que el resto, aunque alguno lo vea también dificultoso, menciona que es una técnica muy interesante y útil: “*Es una herramienta útil para reflexionar sobre tu propio trabajo y para valorarlo. Normalmente estamos acostumbradas a que otras personas nos evalúen, no hacemos autocrítica de nuestro propio trabajo y esto es muy útil para ver en qué podemos mejorar, sobre todo de cara al día de mañana*”

o como una vía para sentirse comprendidas por la docente: *“Es una forma de expresar lo que pensamos, y a lo mejor, nos da opción a ser comprendidas, y eso es algo que valoro de verdad”*.

3.4. Conocimientos, competencias y aportaciones de cara al futuro

En los resultados acerca de los conocimientos, competencias y aportaciones recibidas, destacan que el trabajo grupal es una forma de aprender la teoría *“inconscientemente”*. Además, resaltan la virtud de que esté situado en un espacio real concreto: *“Me ha aportado una realidad, que en la universidad es todo muy idílico y cuando te enfrentas en el futuro no es como se plantea. Este trabajo ayuda a poner los pies en el suelo.”* o poder unir conocimientos que ya tenían de otros años: *“El trabajo me ha aportado muchos conocimientos, algunos ya conocidos que me han servido para reafirmar lo que ya sabía y, otros, nuevos que me han servido para interiorizar conceptos de la asignatura”*. Con todo, destacan el realismo del trabajo, y que el mismo sea de relevancia y significativo de cara a su futuro profesional.

4. DISCUSIÓN

4.1. Duración y proceso

El tiempo, la organización del cuatrimestre y que esté situado al inicio del curso acarrea ciertas limitaciones estructurales. Las percepciones en relación a la falta de tiempo coinciden con Berrío-García y Mazo-Zea (2011) en ser uno de los factores del estrés académico que aparecen en varios estudios y vemos latente en el alumnado encuestado por lo que merece ser considerado.

En cuanto al proceso vuelve a aparecer el tiempo como factor externo que limita la profundidad del trabajo. No obstante, en consonancia con la metodología ABP creemos que la resolución de problemas y la auto regulación del trabajo de cada alumnado y de sus emociones, forma parte del proceso de aprendizaje que nos aproxima a una educación integral del alumnado (García-Retana, 2012).

4.2. Metodología y dinámicas

Aunque algunas respuestas muestran cierta dependencia de la metodología tradicional donde insisten en que las pautas y las respuestas vengan del profesorado,

parece que la mayoría del alumnado encuestado prefiere y valora las metodologías activas, en estrecha relación con otros estudios (Santos-Pastor, Castejón-Oliva, & Martínez-Muñoz, 2014). Por tanto, creemos que el modelo IKD (UPV/EHU, 2019; Balluerka-Lasa y Akorta-Idiákez, 2011) puede conseguir los beneficios que se buscan mediante las metodologías activas (Fernandez-March, 2006), siempre y cuando esté bien estructurado, planificado y el alumnado se involucre en el mismo.

Uno de los apartados en las que más resistencias se han percibido ha sido la división del trabajo. Contrario a la idea de Velázquez (2010), parece que parte del alumnado encuestado no está del todo de acuerdo con la repartición del trabajo. Esto puede deberse, a que quizá la interdependencia (Gisasola, y Garmendia, 2014) entre el alumnado del mismo grupo no haya sido la correcta, y que el trabajo se haya dividido, pero no puesto en común para el correcto desarrollo del mismo.

No obstante, por otra parte, aseguran que mediante esta fórmula han podido profundizar más en cada parte y han podido aportar conocimientos individualmente al grupo (Velazquez, 2010).

4.3. Evaluación

Es en este apartado donde más se ha reflejado la diversidad de opiniones del alumnado encuestado. Aunque varios estudiantes apuntan la utilidad e interés de la herramienta, se aprecian ciertas dificultades en la evaluación entre iguales en consonancia con otros estudios (Ibarra-Saiz, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz, 2012) por las relaciones entre los participantes y debido al cambio metodológico que suponen. Aunque se aprecian importantes resistencias en esta tarea, creemos que tal como apuntan Padilla-Carmona y Gil-Flores (2008), es necesario que el alumnado desarrolle la capacidad de evaluar su propio trabajo y la de sus compañeros con el fin de acercarnos a una evaluación orientada al aprendizaje e impulsar la autonomía del alumnado.

Contrariamente, parece que la auto-evaluación les parece una herramienta interesante en concordancia con otros estudios (Adachi, Hong-Meng Tai y Dawson, 2018). Aunque al mismo tiempo se aprecien dificultades y subjetividades al verse influenciadas por la calificación.

4.4. Conocimientos, competencias y aportaciones

Destaca el hecho de que la mayoría del alumnado encuestado cree haber aprendido de una manera más práctica y haber interiorizado como han apuntado la teoría inconscientemente, es decir, han aprendido sin que “hayamos enseñado” (Padilla-Carloma y Gil-Flores, 2008). Esto, nos acerca a la idea de haber conseguido cierto aprendizaje significativo gracias al cambio metodológico en donde el alumnado es el protagonista (Mas-Torelló, 2012). Dentro del mismo trabajo, parece que el factor del realismo ha sido fundamental para su implicación, en consonancia con previas investigaciones sobre ABP (Maldonado-Pérez, 2008).

5. CONCLUSIONES

Teniendo los hallazgos del presente trabajo concluimos lo siguiente:

- Empezar y terminar el trabajo grupal una semana antes, es decir que el trabajo vaya de la primera semana a la novena, para reducir la carga de trabajo del alumnado al final de cuatrimestre debido a la especial característica de intensidad.
- Reducir el número de entregas a 2, realizando la primera y segunda entrega en una única y manteniendo la tercera tal y como está. De esta manera se disminuirá el volumen de trabajo y el número de evaluaciones a realizar por el alumnado.
- En cuanto a la evaluación:
 - Explicar al alumnado el método de evaluación y acordar con ellos/as los criterios de evaluación.
 - Subrayar la importancia de aprender a evaluar dentro de su proceso de aprendizaje.
- En cuanto a la metodología, mejorar las dinámicas para enfatizar la cuestión de interdependencia dentro del ABP para que todo el alumnado lo perciba.

Con todo, creemos que, desde la enseñanza universitaria, se deberían de impulsar más trabajos situados fuera del aula, en busca de aprendizajes significativos mediante situaciones reales y enriquecer de esta forma su autonomía de cara a la salida profesional.

REFERENCIAS

Adachi, C., Hong-Meng, J. & Dawson, P. (2018). Academics' Perceptions of the Benefits and Challenges of Self and Peer Assessment in Higher Education. *Assessment &*

Evaluation in Higher Education 43(2), 294-306. doi:
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>

- Balluerka-Lasa, N. & Akorta-Idiakez, I. (2011). *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado*. Universidad del País Vasco, Servicio Editorial= Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua: Bilbo.
- Berrío-García, N. & Mazo-Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford university press.
- Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (s.f). IKD Aprendizaje Cooperativo y Dinámico. Recuperado de <https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/ikd> el 27/11/2019.
- Facultad de Educación de Bilbao/ Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (UPV/EHU). (2011). Memoria del Grado de Educación Infantil.
- Fernandez-March, A (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*. 24, 35-56.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación de la Universidad de Costa Rica*, 36(1), 97-109.
- Guisasola, J., Garmendia, M (2014). *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad*. En: Guisasola, J., Garmendia, M. El programa ERAGIN de formación en metodologías activas de la UPV/EHU. Leioa, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Ibarra-Sáiz, M. S. Rodríguez-Gómez, G. & Gómez-Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación*, 359, 206-231.
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The action research planner. Doing critical participatory research*. Singapore: Springer.
- Maldonado-Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus Revista de Educación*, 14(28), 158-180

- Mas-Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.
- McKim, C. A. (2017). The value of mixed methods research: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 202-222.
- Padilla-Carmona, M. T., & Gil-Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 467-485.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Santos-Pastor, M. L., Castejón-Oliva, F. J., & Martínez-Muñoz, F. (2014). Análisis y propuestas de cambio en la metodología y la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 127-144.
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Cambridge: Routledge.
- Velázquez, C. (coord) (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física*. Barcelona: Inde.