

Teruel Innova: aplicación del método de Aprendizaje Basado en Problemas bajo un enfoque interdisciplinar en Ingeniería Técnica en Informática de Gestión

Autores:

Alejandro Hernández ¹, Raquel Lacuesta Gilaberte ² y Carlos Catalán Cantero ²
¹ Dpto. de Economía y Dirección de Empresas ² Dpto. de Informática e Ing. de Sistemas
Escuela Universitaria Politécnica de Teruel.
Universidad de Zaragoza
Ciudad Escolar s/n 44003 Teruel
{alex,lacuesta,ccatalan}@unizar.es

Resumen:

El presente trabajo muestra la experiencia docente desarrollada por el grupo Teruel Innova, consistente en la realización de un proyecto interdisciplinar aplicando la metodología PBL (Aprendizaje Basado en Problemas). Partiendo de unos requisitos iniciales, los alumnos, agrupados en equipos, identificaban sus necesidades de formación, elaboraban un plan de trabajo y buscaban la consecución de los objetivos de su proyecto siempre bajo la tutela del profesorado. Las capacidades más desarrolladas por los alumnos fueron el autoaprendizaje y el trabajo en equipo. Como aspectos de mejora, destacar la falta de hábito de trabajo mediante este método y la sensación de una mayor necesidad de ayuda por parte del profesor.

Palabras clave: PBL (Problem-based Learning), Interdisciplinar, Autoaprendizaje

1. Introducción

La vertiginosa rapidez con la que en los últimos años se producen los avances tecnológicos, especialmente en el sector de las tecnologías de la información y comunicaciones, hace cada vez más imprescindible que los profesionales actualicen de forma constante sus conocimientos. En esta línea, los procesos de convergencia universitaria europea consideran como un factor fundamental la necesidad de que los titulados adquieran la capacidad de aprendizaje continuo (*lifelong learning*), o aprender a aprender¹. Para lograr tal fin está tomando importancia la necesidad de aplicar métodos docentes más centrados en el estudiante (aprendizaje) que en el profesor (enseñanza) (Carmiña et al., 2003; Sánchez y Sancho, 2003). Uno de estos métodos es el *aprendizaje basado en problemas (ABP)* o *problem-based learning (PBL)*.

1.1. Método PBL

El método PBL persigue que los alumnos tengan un rol más activo en su aprendizaje. Mientras que en el modelo tradicional de enseñanza, el profesor expone primero la información y posteriormente busca su aplicación en la resolución del problema, en el método PBL se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria para la resolución del problema y finalmente éste se regresa. En este método tienen vital importancia tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes², las cuales permitirán a su vez el desarrollo de las competencias.

Actualmente se considera que PBL puede ser uno de los métodos adecuados para los nuevos modelos de educación superior basados en el aprendizaje (Oliver, 2003; Woods et al., 2000). Las primeras experiencias de este método se han dado en las ciencias biomédicas (Barrows y Tamblyn, 2002) incorporándose posteriormente a otras disciplinas, incluyendo la informática (Larsen et al. 2003, Striege y Rover, 2002; Uden y Dix, 2000).

¹ Tal como queda puesto de manifiesto en los comunicados del Consejo de Ministros Europeos de Educación Superior (Bolonia 1999 y Praga, 2001)

² Siguiendo la propuesta desarrollada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Según Barrows y Tamblyn (2003), puede definirse PBL como el aprendizaje que resulta del proceso de trabajar hacia el conocimiento de la resolución del problema. A este respecto, las reglas de oro de la metodología PBL son³:

1. Los alumnos han de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.
2. Los problemas planteados han de ser intencionadamente poco estructurados y deben permitir interpretaciones libres.
3. El aprendizaje no se ha de dirigir hacia una súper especialización de los conocimientos, sino hacia un amplio abanico de disciplinas o temas.
4. El aprendizaje conseguido por el alumno en las fases de estudio y de aprendizaje autónomo ha de aplicarse posteriormente al problema práctico propuesto.
5. Es esencial efectuar una síntesis final de todo aquello que se ha aprendido durante el proceso de resolución del problema. Es necesario discutir qué conceptos o principios se han asumido bien, y cuáles sería necesario reforzar, antes de iniciar el proceso de evaluación.
6. La evaluación y auto-evaluación ha de llevarse a término al finalizar cada problema y en el momento de acabar la unidad curricular completa.
7. La evaluación individualizada de los alumnos se realizará siempre midiéndola en función de los objetivos previamente propuestos.
8. Los temas y las actividades han de estar en todo momento conectadas con el mundo real, y aportar valores apreciados en los ámbitos sociales y profesionales.
9. El trabajo en equipo cooperativo, la colaboración para aprender y la autonomía responsables, han de ser tomadas como competencias clave esenciales en el trabajo.
10. El PBL ha de constituir la base pedagógica del currículo y no sólo una parte de la didáctica curricular.

³ http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm

A la vista de estos principios se observa que en PBL los alumnos deben asumir una mayor libertad de acción y responsabilidad. Igualmente la figura del profesor contrae un nuevo papel: encaminar al alumno en el proceso de aprendizaje. Debe ser un tutor que realice un papel *activador* más que *facilitador*. El éxito o el fracaso de PBL dependen en gran medida de la preparación y entrenamiento del profesor-tutor.

Además la metodología PBL permite desarrollar las cualidades profesionales que se demandan en el mundo actual (Oliver, 2003): aprendizaje continuo, autonomía, trabajo en grupo, espíritu crítico, capacidad de comunicación y planificación (ver <http://www.abet.org>).

2. Descripción de la experiencia

El objetivo principal desarrollado por Teruel Innova ha sido la realización de una experiencia de trabajo interdisciplinar basada en la metodología PBL. Existen diversas fuentes que abordan los aspectos prácticos de aplicación de este método docente. En nuestro caso se ha utilizado principalmente las propuestas de la Universidad de San Diego, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y Rodón (ICE, Universidad Autónoma de Barcelona).

La experiencia docente fue realizada durante los cursos 2002/2003, 2003/2004 y 2004/2005, siendo ésta última la experiencia más detallada en el presente artículo. En los cursos 2002/2003 y 2003/2004 participaron tres profesores con sus respectivas asignaturas, todas ellas de la titulación de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión y de la misma área de conocimiento (Lenguajes y sistemas informáticos): Bases de Datos II, Comercio Electrónico e Interfaces de Usuario. Estas asignaturas interactuaban y se complementaban de forma natural en el desempeño profesional de estos titulados. Las tres forman parte del segundo cuatrimestre del tercer curso de la titulación. Se decidió establecer grupos de trabajo de tres alumnos, siendo la formación de los grupos libres.

Durante el curso 2004/2005 se produjo la sustitución de la asignatura de Bases de Datos II por la de Estrategias y Sistemas de Información, la cual pertenece al área de Organización de Empresas. Ello supone la colaboración entre distintas áreas y departamentos, añadiendo multidisciplinariedad al proyecto. La asignatura de Estrategias y Sistemas de Información posee 6 créditos, siendo impartida en el mismo cuatrimestre y curso que las otras dos previamente indicadas.

Una cuestión inicial fue explicar el nuevo método docente a los alumnos, de tal forma que éstos, acostumbrados a una enseñanza tradicional, pudiesen entenderlo y aceptarlo. Para ello, se intentó que los alumnos conocieran los objetivos perseguidos y los beneficios que se esperaba obtener. Todo ello fue realizado durante una primera sesión de presentación.

Un aspecto a destacar era que no todos los alumnos estaban matriculados en todas las asignaturas. Esto atañe a otro de los puntos iniciales a resolver: cómo integrar la experiencia dentro de una organización de plan de estudios clásica, esto es, tres asignaturas que deben ser evaluadas con calificaciones separadas e individuales. Además, en la Universidad de Zaragoza existen tres convocatorias anuales de las cuales el alumno puede elegir dos. La solución adoptada consistió en definir adecuadamente en un proceso de negociación con cada grupo las diferentes partes del proyecto, asociándolas a las asignaturas, y las diferentes responsabilidades, asociándolas a las personas.

Se tuvo en cuenta que el proyecto propuesto cumpliera las características que debe tener un problema apropiado en PBL⁴: debe ser relevante y de interés para los alumnos, tener objetivos y etapas claras, y ser complejo en el sentido de tener distintas soluciones y naturaleza interdisciplinar. Muchas situaciones reales del mundo profesional pueden reunir esas características. Nos planteamos aquí el caso de un supuesto cliente que encarga la realización de un proyecto con un fin determinado. En este caso los profesores representaban el rol de cliente, siendo los alumnos los encargados de satisfacer a dicho cliente, realizando el proyecto correspondiente.

⁴ Ver <http://edweb.sdsu.edu/clrit/learningtree/Ltree.html>

El primer año (curso 2002/2003) se decidió proponer varios proyectos posibles, debiendo elegir los grupos de trabajo uno de ellos. El hecho de estar todos relacionados con la programación Web los hacía atractivos para los alumnos, en concreto se propusieron: una tienda o comercio virtual, una revista o periódico virtual y un servicio de subasta electrónica.

Los requisitos debían ser definidos por el grupo: productos a vender, subastar o temas de la revista, tipos de usuarios/clientes y funcionalidad, aunque debían ser validados por el profesor representando éste el papel de cliente. Una vez definidos debían mantenerse a lo largo de todo el proyecto. Tenían que elegir también las herramientas y tecnologías necesarias. Esta elección debía estar fundamentada en las características que las hicieran óptimas para el desarrollo del proyecto. Así pues, los alumnos debían encontrar la solución a un problema planteado con distintas soluciones posibles, teniendo que asumir su propio aprendizaje en los aspectos o materias necesarias para ello; este último punto es la esencia del método PBL⁵.

Los conocimientos a adquirir estaban relacionados con seguridad, protección de datos y normativas relacionadas; gestión de usuarios, productos o noticias; usabilidad y accesibilidad. Es decir, conocimientos objeto de interés de las asignaturas participantes: Comercio Electrónico, Bases de Datos II e Interfaces de Usuario. Se sugirió a los grupos que adoptaran un nombre de grupo y asignaran también un nombre al proyecto. Un dato relevante es que los aspectos básicos de gestión y planificación de proyectos son desarrollados en la asignatura Ingeniería de Software II cursada el cuatrimestre anterior.

Durante el cuatrimestre se planteó un plan de trabajo con varios hitos a cumplir, en cada uno debía entregarse una documentación que reflejara las acciones realizadas y los resultados obtenidos. Se pidió a los grupos que adoptaran un formato común, en todos los documentos, que contuviera al menos: autor, revisor, fecha, proyecto, asunto, versión. Muchos adoptaron el formato empleado en Ingeniería de Software II.

⁵ http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm

La documentación entregada fue revisada por los profesores notificando a los alumnos una valoración positiva o negativa sobre la marcha del proyecto, la valoración no acumulaba para la nota final. El único objetivo era aportar una evaluación formativa que ayudara al desarrollo del proyecto (Valero y Díaz, 2003). El plan de trabajo propuesto a los alumnos fue el siguiente:

1. Entrega de la documentación referente al proyecto elegido y las responsabilidades de cada uno de los integrantes del grupo.
2. Entrega de documentación y presentación pública de cada grupo de la especificación de requerimientos, la planificación del proyecto y las herramientas y tecnologías elegidas para el desarrollo con su correspondiente justificación.
3. Entrega de documentación con el análisis, diseño preliminar y un prototipo.
4. Entrega de la documentación final y presentación pública del proyecto.

Para cumplir este plan de trabajo los alumnos contaban con cuatro horas semanales por asignatura. Al principio del cuatrimestre los profesores emplearon algunas horas para aportar contenidos fundamentales, básicamente introducir la materia en cuestión y suministrar algunas fuentes de información. Pasado ese periodo los alumnos debían emplear su tiempo en: trabajo personal, reuniones grupales con los profesores, reuniones de grupo, entrevistas personales con los profesores y presentaciones públicas.

Respecto a la evaluación, cada alumno obtendría una nota individual por asignatura. Para llegar a ella se asignaba una calificación global al proyecto basada en el resultado final; modulada por la documentación final entregada, las presentaciones públicas y la adecuación a la planificación presentada. Esta nota podía variar posteriormente por alumno y asignatura al analizar los profesores el trabajo realizado por cada alumno en las materias donde su asignatura era competente. Las funciones representadas por los profesores fueron las siguientes:

- a. Proponer el problema a resolver.
- b. Aportar inicialmente conocimientos básicos de las materias.

- c. Representar el papel del cliente que encarga el proyecto.
- d. Valorar críticamente la documentación entregada y las presentaciones públicas.
- e. Realizar entrevistas semanales, con los siguientes objetivos: observar el correcto desarrollo de las diferentes fases de cada proyecto; comprobar el reparto de tareas dentro de los grupos; facilitar el aprendizaje de los alumnos a través del planteamiento de preguntas o alternativas, intentando que éstos encontraran por sí mismos posibles soluciones.

Para realizar estas funciones los profesores contaban con las cuatro horas semanales de docencia reglada y parte de las seis horas semanales de tutorías a que obliga nuestra Universidad; en este caso decimos parte porque los profesores imparten cada uno otra asignatura además de la que participa en la experiencia.

El segundo curso (curso 2003/2004) la forma de trabajo fue muy similar a la realizada durante el primer año; los proyectos planteados fueron: aplicación de fichaje a través del DNI digital, aplicación segura de intercambio de ficheros para dispositivos inalámbricos a través de la tecnología Wifi, aplicación segura para la comunicación sobre dispositivos inalámbricos a través de la tecnología Bluetooth y un gestor de proyectos.

Finalmente, durante este curso 2004/2005, tal como se comentó anteriormente, se produjo la sustitución de la asignatura de Bases de Datos II por la de Estrategias y Sistemas de Información perteneciente al área de Organización de Empresas. Ello suponía un nuevo matiz al proyecto a realizar por los alumnos, dado que se añadía un enfoque empresarial al proyecto. De este modo, el alumno además de valorar las cuestiones de programación, ha de tener una visión de gestión empresarial del proyecto, valorando cuestiones tales como el tipo de estrategia de la compañía, el establecimiento de las necesidades de información y la valoración de los sistemas de información, todo ello adecuado con la programación.

Otra modificación significativa es el aumento del tamaño de los grupos pasando de tres a cinco miembros, habiendo un total de treinta y cuatro alumnos organizados en siete grupos. La composición de los grupos fue realizada por los profesores, intentando su equilibrio en base a la matriculación por asignatura, con la finalidad de evitar problemas tales como la posibilidad de una excesiva centralización de un proyecto en una asignatura. La decisión motivó algunas críticas por parte de los alumnos, dado que se prefería el formar grupos de trabajo según grupos de amigos.

Por otro lado, durante este curso, se comenzó a utilizar, tanto por parte de los profesores como del alumnado, la herramienta para docencia virtual disponible en nuestra Universidad, WebCT (ADD, Anillo Digital Docente). Además de poder dejar material útil para los alumnos (tanto para su trabajo, como para la organización de las sesiones), el ADD permite que los grupos de trabajo dispongan de repositorios para los documentos que generan, y medios de comunicación para los miembros de cada grupo como chat, foros y correo. Resaltar el buen uso realizado por parte del alumnado en cuanto al uso del ADD, tanto como fuente de comunicación entre los miembros del grupo como su uso para compartir los documentos de trabajos, archivos y materiales por ellos realizados.

Durante el curso 2004/2005 se produjo un incremento en el número de exposiciones públicas empleándose un día a la semana fijo para que todos los grupos realicen sus exposiciones, así como las reuniones grupales. En dichas reuniones, se produce la asistencia de los tres profesores, actuando como observadores y/o clientes del proyecto. Finalmente en este curso hay un proyecto distinto para cada grupo y ha sido asignado por los profesores, los proyectos son: portal de turismo rural, portal empresarial, compañía de seguros on-line, compañía de servicios de software, periódico virtual, software de diseño de tiendas on-line y portal del motor. Como se puede observar, la introducción de la asignatura de Estrategias y Sistemas de Información supuso un cambio en los tipos de proyectos, orientándose estos hacia portales web de diferentes tipos de negocios. Ello supone la necesidad en el alumno de tanto saber programar, conocer los principios del comercio electrónico, así como estudiar el entorno de las empresas, presupuestar y adecuar sus sistemas de información.

También como novedad, durante al finalizar el curso se pidió a los alumnos que evaluarán a sus propios compañeros de grupo, es decir, que realizarán una auto evaluación de todos los participantes del grupo en función a una serie de variables: esfuerzo realizado, aportación al proyecto, capacidad crítica, capacidad de liderazgo, capacidad de diálogo, trabajo en equipo, valoración actuación como coordinador y valoración actuación como secretario. Dicha fuente de información vino a complementar la percepción del profesorado sobre el grado de trabajo e implicación de cada alumno dentro del grupo. Es destacable el grado de objetividad a la hora de la auto evaluación en casi todos los grupos, dado que no se produjo el hecho habitual de evaluar de forma similar a la totalidad de miembros del grupo. La razón puede ser debido a la identificación de cada alumno con el proyecto desarrollado.

2.1. Resultados de la experiencia

Para poder valorar la experiencia se realizó a los alumnos a una encuesta al final del curso. El objetivo de dicha encuesta era evaluar las principales capacidades desarrolladas por los alumnos según ellos, el grado de satisfacción en cuanto a la realización de la experiencia, así como los posibles problemas o inconvenientes encontrados a lo largo de la experiencia docente.

Entre las principales capacidades desarrolladas según los alumnos, cabe destacar el autoaprendizaje (84,1%), el trabajo en equipo (42,0 %) y la iniciativa (31,5 %) como las más importantes. A este respecto, un número significativo de alumnos creía que no se disponía al principio de los conocimientos necesarios (63,1 %), siendo adquiridos durante el curso (42 %), siendo este hecho fiel reflejo del desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje.

Respecto del funcionamiento de los grupos se consideraba que las opiniones eran escuchadas (63,1 %) y todos los miembros participaban de forma constructiva (57,8 %).

En cuanto a algunos inconvenientes, una amplia mayoría (78,9 %) puso de manifiesto la necesidad de una mayor ayuda por parte de los profesores. La falta de tiempo también fue indicada de forma clara (78,0 %). Finalmente un porcentaje amplio consideraba que el proyecto le había permitido integrar los conocimientos adquiridos durante la carrera (63,1 %), así como fomentado la discusión y el entendimiento del problema entre los miembros del grupo (42,0 %).

De los resultados se observa que PBL implica un esfuerzo mayor por parte de los alumnos. Esto puede ser debido a la falta de costumbre de los alumnos ya que están habituados a trabajos más estructurados, con menos libertad de acción y responsabilidad. El cambio en la forma de tutorización fue entendido por algunos de los alumnos como un desentendimiento por parte de los profesores. Esto se comprueba en la demanda de una mayor ayuda. La forma de tutoría frustraba al alumno, el profesor únicamente pretendía aportar orientaciones, referencias o bibliografía, buscando que el propio alumno obtuviera las respuestas. Esta frustración es indicada también en otras experiencias similares (Uden y Dix, 2000). Creemos que ese sentimiento debería disminuir con una mayor práctica de los profesores, y con un mayor uso de PBL a lo largo de los estudios.

No había un tutor concreto por grupo, los tres profesores se encargaban de tutorizar a todos los grupos. Como es lógico, es necesario que haya una buena coordinación entre ellos, ya que los alumnos en ocasiones tendían a preguntar repetidamente a todos los profesores sobre los mismos temas, buscando aquél que les facilitara más su labor. Las dudas referentes a los aspectos más técnicos de las materias eran resueltas en su caso por el profesor de la asignatura relacionada.

También se comprueba en algunos casos que los conocimientos aportados en anteriores asignaturas no estaban suficientemente asentados, o existía una falta de madurez para utilizarlos y avanzar en determinadas cuestiones. Creemos que los planes de estudio actuales pueden fomentar estas limitaciones, ya que en ocasiones los contenidos de una asignatura no se aplican en otras, ofreciendo una visión de las asignaturas como compartimentos cerrados.

Se apreció que los alumnos se angustiaban ante la idea de no poder realizar el proyecto. Esto puede ser debido en parte a la necesidad de plasmar muchos de los conocimientos estudiados y sobre todo desarrollar nuevos por sí mismos. La mayoría de los alumnos vieron el proyecto como el primer trabajo de cierta magnitud que realizaban, lo que provocaba una natural inseguridad, pudiendo estar además en juego hasta tres asignaturas (un total de 18 créditos).

Otro de los problemas mencionados fue la falta de tiempo. En muchos de los grupos se retrasó especialmente al principio la realización del proyecto, bien por no estimar correctamente el tamaño del proyecto y realizar una mala programación temporal, bien por no cumplir la programación hecha. A pesar de eso los proyectos realizados consiguieron en general las expectativas planteadas (una media del 85 % de los alumnos superaron sus asignaturas el primer curso, y 88 % el segundo), aunque algunos de ellos no lo hicieran en la primera convocatoria posible. El hecho de que las asignaturas sean cuatrimestrales hace que haya poco tiempo de reacción si el grupo no lleva un ritmo de trabajo adecuado. En muchos grupos la finalización del proyecto mejoró la autoestima, viéndose recompensado el esfuerzo realizado.

Respecto del trabajo en grupo los resultados son positivos; en la mayoría de ellos el ambiente de trabajo ha sido bueno y eso queda reflejado en las respuestas a las encuestas.

3. Algunas consideraciones sobre la aplicación de PBL en proyectos interdisciplinares

A la vista de la experiencia durante dos cursos y medio nos parece adecuado aportar algunas consideraciones.

En primer lugar creemos que el hecho de participar varias asignaturas en el mismo trabajo hace más fácil la aplicación de PBL, ya que en una asignatura cuatrimestral puede que no haya el suficiente tiempo de abordar problemas complejos con la profundidad necesaria (Alcocer, Ruiz y Valero, 2003).

Uno de los aspectos más interesantes para los alumnos ha sido la integración de conocimientos. Creemos que se ha contribuido a dejar de ver las asignaturas y las materias que se imparten como mundos estancos, situación muy alejada de la realidad profesional, donde las cuestiones o situaciones planteadas son habitualmente de naturaleza interdisciplinar. En este sentido la experiencia realizada se convierte en un paso previo al proyecto final de carrera que en ocasiones se deja como la única experiencia de integración de materias.

La metodología PBL facilita a los alumnos ejercitar en muchos casos por primera vez el autoaprendizaje, el trabajo en grupo, la gestión del tiempo, la comunicación oral y escrita. Además parece que obliga, en mayor medida que la enseñanza tradicional, a repartir el trabajo durante todo el cuatrimestre, liberándose de las habituales apreturas finales. Los alumnos también valoran la posibilidad de superar con un único trabajo varias asignaturas a la vez, y el aprovechar más su tiempo al disminuir la dispersión que normalmente produce cursar las asignaturas por separado. Además pensamos que, con un adecuado reparto de responsabilidades, los alumnos no tienen necesariamente que estar matriculados en todas las asignaturas. Una dificultad para éstos es la natural resistencia a todo cambio, así como la necesidad de trabajar desde el principio del cuatrimestre de manera constante.

Respecto de los profesores, se estima que es un buen paso en la adaptación de los métodos docentes a los nuevos tiempos. Igualmente es positivo el trabajo en grupo en tareas de docencia, muy importante si además una de las cosas que queremos enseñar a los alumnos es la capacidad de trabajo en grupo. Los buenos resultados académicos obtenidos también animan a tener una valoración positiva.

La carga de trabajo inicial es superior, especialmente si no se tiene experiencia en el método PBL, como ocurre en este caso. Una vez en marcha la asignatura la carga no es excesiva; pensemos que se emplean las horas de clase regladas, fijadas por el centro, y parte de las horas de tutorías que normalmente en la enseñanza tradicional los alumnos infrutilizan.

Un factor muy importante es la coordinación de los profesores, especialmente si, como es nuestro caso, no hay un profesor-tutor por grupo. Los alumnos no deben encontrar incoherencias en las respuestas, orientaciones o exigencias. Para lograrlo es necesario realizar reuniones semanales para repasar uno a uno el desarrollo de los proyectos y el desempeño de los grupos.

Durante los dos primeros cursos las sesiones han tenido una duración de dos horas, siendo posiblemente más adecuado mantener sesiones más largas con el objeto de que los alumnos estén inmersos en el problema un tiempo mayor. Así se realizó durante el último año, con sesiones de hasta cuatro horas. Ello conlleva un mayor acercamiento al mundo profesional, donde habitualmente no se salta a cada hora de una materia a otra. En este sentido, nuestras asignaturas actualmente tienen sesiones de prácticas de dos horas semanales por grupo de asignatura. Para este curso se solicitó a la dirección del centro la adecuación de los horarios para poder realizar sesiones más largas de lo habitual. Evidentemente no se pretende que los alumnos realicen una única tarea durante todo el tiempo, sino que se alternen reuniones grupales, trabajo individual, entrevistas con los profesores y exposiciones públicas. Previamente a cada sesión los profesores deben programar un horario de actividades.

Otro aspecto importante en este sentido son los espacios utilizados. Para este tipo de experiencias pensamos que son muy útiles las aulas con mobiliario flexible, que nos permitan, por ejemplo realizar reuniones grupales; es importante indicar que estimamos incorrecto que los alumnos celebren todas ellas en sus domicilios particulares. Lógicamente, al ser necesario utilizar equipos informáticos en parte de las tareas, será imprescindible que, o bien las clases tengan ordenadores portátiles, o bien el centro asigne simultáneamente, para dichos proyectos, salas con ordenadores y aulas lectivas, lo que puede ser una dificultad si el centro no dispone de recursos suficientes. En nuestro caso, el centro nos facilitó un aula con mesas móviles y a la vez de un laboratorio con ordenadores, los que nos permitía trabajar en una u otra dependiendo de la característica de la actividad a realizar. Para un futuro el centro está pensando habilitar una nueva aula de este tipo y dotar a las dos con equipos informáticos portátiles.

Es importante medir adecuadamente la carga de trabajo que llevan consigo los proyectos para no afectar a otras asignaturas y para comprobar que la carga de trabajo se reparte equitativamente entre las materias de las tres asignaturas implicadas. Puede pasar que los alumnos tiendan a centrarse tanto en éstos que olviden otras responsabilidades. A modo de ejemplo, en muchos casos, en la evaluación de requisitos realizada hubo que frenar las excesivas pretensiones iniciales que algunos de los grupos habían planteado.

También resulta adecuado que los alumnos sean conscientes de la importancia de las reuniones, por ello se les debe pedir convocatorias de cada reunión con un orden de día, así como actas de los asuntos tratados. Uno de los alumnos realizará el papel de secretario. Las convocatorias y las actas deben formar parte de la documentación entregada. Indicar a su vez que los profesores estaban presentes en las reuniones grupales para observar como son llevadas a cabo, aunque ello pueda afectar a su desarrollo, por el hecho de sentirse observado.

Finalmente, respecto del tamaño de los grupos, los dos primeros cursos han estado compuestos por tres alumnos; sin embargo resulta más útil que los grupos sean más grandes, permitiendo así una mejor distribución del trabajo y un acercamiento a otras experiencias de PBL. Ello pudo ser realizado durante el último curso, gracias al incremento en el número de alumnos. De este modo, los grupos estaban constituidos por cinco o seis alumnos.

Además del secretario se asignó un papel de coordinador a uno de los miembros del grupo con la responsabilidad de moderar las reuniones, integrar resultados, coordinar áreas y controlar la marcha del proyecto. Esto debería mejorar el cumplimiento del plan de trabajo. Este curso el papel de secretario y el de coordinador son rotatorios, el orden es elegido por los alumnos contando para la calificación final.

También, como se ha comentado previamente, se ha comenzado a utilizar el WebCT, herramienta que permite a los alumnos tener un lugar donde almacenar toda la información generada, así como disponer de medios de comunicación para el grupo. Pensamos que es acertada la decisión de que los profesores decidan la distribución de los grupos, habitualmente en otras asignaturas éstos los forman dos o tres personas unidas por afinidad. Como se indicó a los alumnos, romper esa rutina y aprender a trabajar con personas fuera del círculo habitual es bueno, ya que normalmente uno puede elegir los amigos pero no los compañeros de trabajo. En cualquier caso hay un ambiente normal de trabajo en los grupos, no habiéndose detectado hasta el momento ninguna situación problemática.

4. Conclusiones

Se está desarrollando una experiencia interdisciplinar de PBL en el centro. Ésta ha partido del interés de varios profesores en utilizar métodos de aprendizaje que permitan abordar los nuevos retos de la formación universitaria.

Las dificultades surgidas, sobre todo inicialmente, han sido debidas principalmente a la falta de hábito en alumnos y profesores; la organización de nuestros planes de estudios actuales, con unas asignaturas compartimentadas y en muchos casos de duración cuatrimestral; y al sistema de convocatorias para la evaluación de nuestros alumnos.

En este momento, de inminente proceso de renovación completa de titulaciones y planes de estudio, es una buena oportunidad para realizar diseños curriculares que permitan emplear este tipo de métodos. En España ya existen experiencias de planes de estudio adaptados a PBL (Alcocer, Ruiz y Valero, 2003). A pesar de las dificultades el resultado final está siendo satisfactorio.

Indicar que este trabajo ha sido incluido dentro de las Convocatorias de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza de los años 2003 y 2004.

Referencias

- ALCOBER, J., RUIZ, S., VALERO, M. (2003): “Evaluación de la implantación del aprendizaje basado en proyectos en la EPSC (2001-2003)”. XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Vilanova i la Geltrú, julio 2003
- BARROWS, H.S., TAMBLYN, R.M. (1980): “Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education”. New York, Springer Publishing Company
- BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. An overview of Project Based Learning. 2002
<http://www.bie.org/pbl/>
- CARMIÑA, C., BALLESTER E., COLL C., GARCÍA E. (2003): “Mitos y realidades de la innovación educativa”. XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Vilanova i la Geltrú, julio 2003
- Comunique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. *Towards the European Higher Education Area*. Praga, 19 de mayo 2001
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. 8 de julio de 2002.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*
- Joint declaration of the European Ministers of Education. *The European Higher Education Area*. Bolonia, 19 de junio 1999
- LARSEN, L.B., ANDERSEN, S.K., FINK, F., GRANUM, E. (2003): “Teaching HCI to Engineering Students Using Problem Based Learning”. Interact Workshop of IFIP WG 13.1, Zurich (Suiza), septiembre 2003
- OLIVER, J. (2003): “El futuro de la formación de los profesionales informáticos”. IX Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. Cadiz, 2003
- Problem-Based Learning Initiative. *Generic Problem-Based Learning Essentials*.
http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm
- RODON, A. *Metodología del Caso y Aprendizaje Basado en Problemas*. Institut de Ciències d’Educació, Universitat Autònoma de Barcelona
- San Diego State University, *The Learning Tree, Problem Based Learning*.
<http://edweb.sdsu.edu/clrit/learningtree/Ltree.html>

SÁNCHEZ, F., SANCHO, M (2003): “Repercusiones el futuro espacio europeo de educación superior sobre las titulaciones universitarias de Informática en España” IX Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. Cadiz, 2003

STRIEGE, A., ROVER, D.T. (2002): “Problem-Based Learning in an Introductory Computer Engineering Course.” 32nd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Boston (USA), November 2002

The American Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET). <http://www.abet.org>

The Joint Task Force on Computing Curricula ACM/IEEE Computer Society, *Computing Curricula*. December 2001

UDEN, L., DIX, A. (2000): “Life long learning for software engineers”. ICEUT 2000, IFIP World Computer Congress, Beijing (China), august 2000

VALERO, M., DÍAZ, L.M. (2003): “Evaluación continuada a un coste razonable”. IX Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. Cadiz, 2003

WOODS, D.R., FELDER, R.M., RUGARCIA, A., STICE, J.E. (2000): “*The future of engineering education. Developing Critical Skills.*” Chem. Engr. Education, 34(2), 108-117 (2000).