

Una experiencia de formación en ABP para profesorado universitario

M^a. Gabriela Lagos-Rodríguez*^a, Juan J. Jiménez-Moreno^b, Francisco Jareño-Cebrián^c, Raquel Álamo Cerrillo^d

^a Departamento de Economía Política y Hacienda Pública, Estadística Económica y Empresarial y Política Económica, ^b Departamento de Administración de Empresas, ^c Departamento de Análisis Económico y Finanzas, Facultad de Económicas y Empresariales de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha, Plaza de la Universidad, 2, Campus Universitario, 02071 Albacete; ^d Departamento de Economía Política y Hacienda Pública, Estadística Económica y Empresarial y Política Económica, Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, Edificio Gil de Albornoz, Avda. de los Alfares, 44, 16071 Cuenca

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una experiencia de formación en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP/PBL) para profesorado universitario, desarrollado por un equipo interdisciplinar de las Áreas de Economía y Empresa. La iniciativa se enmarca en el Plan de formación e innovación del personal docente e investigador del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Castilla-La Mancha, bajo el formato de un curso semipresencial titulado “Introducción a la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas para la docencia universitaria” dirigido a todo el profesorado. Los datos obtenidos a lo largo de las tres ediciones realizadas se refieren: a) al perfil del docente que realiza el curso: género, categoría profesional, área científica y campus; b) se les pregunta a los participantes por su experiencia previa en ABP y c) se les pide que valoren algunas de sus competencias genéricas, antes y después de realizar el curso; d) se les pide que realicen una autoevaluación final de su aprendizaje (dedicación, logro de objetivos y autocalificación de sus resultados) y e) una evaluación del curso (interés, utilidad, contenido, desarrollo, duración, material, profesorado, interacción y valoración global).

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, ABP/PBL, formación, profesorado universitario, Economía, Empresa

1. INTRODUCCIÓN

La implantación del llamado ‘modelo Bolonia’ en el ámbito de la educación superior -en el marco del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), resultado de la *Declaración de Bolonia* (1999) y de la *Estrategia de Lisboa* (2000)- supuso, entre otros hechos, un cambio de metodología en la docencia universitaria. Competencias básicas como ‘saber’, ‘saber hacer’, ‘saber ser’, ‘saber estar’ y ‘saber trabajar con otros’ aparecen ahora como fundamentales para la práctica profesional de nuestros futuros egresados. Se evidencia la necesidad de un cambio en su formación que les permita un abordaje integral de situaciones reales que encontrarán en su futura actividad profesional. Abordajes orientados al ‘saber hacer’, sustentados en ‘aprender haciendo’, ponen de relieve la necesidad de nuevos métodos pedagógicos. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) aparece como una herramienta muy útil para este fin. El alumnado debe buscar información, entender el problema, integrar conocimientos -interdisciplinares-, competencias y habilidades, determinar sus necesidades de aprendizaje y construir su propio conocimiento, para realizar un diagnóstico de la situación a la que se enfrenta, tomar decisiones y proponer una solución.

En este contexto, un grupo de profesores de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) decidimos, en primer lugar, formarnos a través de jornadas de innovación educativa en nuestros Centros y, posteriormente, acudir a la formación reglada de nuestra propia Universidad -que culmina con la realización de un título propio: Curso de Especialista en Docencia Universitaria, ofrecido por la Unidad de Innovación y Calidad Educativa (UICE)- para lograr la necesaria innovación docente que el nuevo modelo requería. La primera experiencia ABP en docencia tiene lugar en el año 2005, en concreto en la materia de ‘Fiscalidad empresarial’, para pasar, al año siguiente a incorporar profesorado de otras materias concomitantes, en este caso: ‘Dirección Estratégica de Empresas’ y ‘Finanzas’, ampliando así las experiencias de

aplicación de ABP a alumnado de los últimos cursos de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. El resultado fueron varias experiencias interdisciplinarias de ABP, bajo el formato de un Seminario de libre elección, que se realizaron durante los cursos 2006-2007 al 2010-2011, en la Facultad de Económicas y Empresariales de Albacete (Lagos Rodríguez, M.G. *et alt.*, 2015) La experiencia lograda permitió sistematizar los conocimientos alcanzados y difundirlos en foros académicos y publicaciones especializadas en innovación docente, ofrecer formación al profesorado de otras Universidades (latinoamericanas), conseguir un proyecto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (con UNIVALLE, Bolivia) y lograr dos proyectos de innovación docente de la UICE (UCLM): “El Aprendizaje Basado en Problemas como método docente en Grado y Postgrado”, en 2012-2013, y “Adquisición de competencias genéricas en la titulación de GADE a través del método de Aprendizaje Basado en Problemas”, en 2013-2014.

Pronto comprendimos que el proceso de difusión e implantación de la metodología era muy lento y que requería otro formato y decidimos acogernos a la convocatoria del Plan de formación e innovación del personal docente e investigador del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Castilla-La Mancha, para ofrecer un curso semipresencial titulado “Introducción a la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas para la docencia universitaria” dirigido a todo el profesorado interesado. El curso fue autorizado por el Vicerrectorado y se ofreció en 2015-2016, en su primera edición.

2. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

El curso “Introducción a la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas para la docencia universitaria” se ofrece para todo el profesorado de la UCLM. La orientación del curso es generalista, transversal y susceptible de interés por parte de un amplio espectro de profesorado interesado. Durante su desarrollo se favorece y fomenta la actuación de equipos interdisciplinarios y/o multicampus (la UCLM tiene 4 campus -Albacete, Ciudad real, Cuenca y Toledo- y dos sedes universitarias -Talavera de la Reina y Almadén-).

La justificación del curso se sustenta en la adecuación de la metodología del ABP para la adquisición y evaluación de las competencias, transversales o genéricas, comunes en las titulaciones y de tan difícil inserción en la práctica docente de las asignaturas. En este sentido, el ABP facilita la comprensión holística de una titulación y posibilita la aproximación a la práctica profesional de los futuros egresados, al ser un buen instrumento formativo para la resolución de problemas, cumpliendo con los propósitos de ‘saber hacer’ y ‘saber actuar’, aplicando e integrando los conocimientos adquiridos de manera práctica ante ciertas situaciones simuladas y/o reales. Por otro lado, el ABP permite la integración de conocimientos y competencias de diversas asignaturas en cada titulación, posibilitando la generación de sinergias interdisciplinarias en todo el proceso de enseñanza/ aprendizaje, especialmente en lo que concierne a las actividades de evaluación.

El objetivo del curso es facilitar al profesorado el contacto con la metodología ABP y ofrecerle material didáctico para que pueda ponerla en práctica con su propio alumnado. El propósito es motivar a los participantes para iniciarse en la aplicación de la metodología ABP en su ámbito docente.

Los resultados esperados son que el profesorado participante:

- a) adquiera conocimientos sobre ABP,
- b) ejercite el aprendizaje autónomo, y
- c) sea capaz de analizar y resolver problemas.

Las competencias a lograr son:

- a) capacidad de análisis y síntesis,
- b) habilidad para buscar información, capacidad crítica y autocrítica,
- c) capacidad para la resolución de problemas,
- d) capacidad de tomar decisiones, y
- e) capacidad para trabajar de manera colaborativa.

El curso tiene una duración de 25 horas (1,5 créditos ECTS), de las cuales 2 horas se imparten en modo presencial y 23 horas en modo ‘en línea’ y trabajo autónomo tutelado. Se desarrolla a lo largo de un periodo de 2 meses, a mitad de cuatrimestre (para facilitar su seguimiento) y a través de la plataforma Campus Virtual (Moodle). Se admiten hasta 20 participantes por edición y se les asigna un tutor específico de los cuatro miembros del equipo. Este tutor se encargará de

la evaluación específica de cada participante a fin de facilitar una visión ajustada del grado de proceso que muestra en el desarrollo del curso.

El curso se estructura, en origen, en tres módulos: *Módulo I. La metodología ABP, Módulo II. ¿Cómo resolver un problema?* y *Módulo III. ¿Cómo elaborar un problema?*¹

1. El primer Módulo tiene un contenido teórico, destinado a que los participantes adquieran los conocimientos básicos del ABP. En él se facilitan materiales de lectura obligatoria que permiten al docente entender y conocer lo esencial del ABP (se aporta asimismo bibliografía complementaria, sobre experiencias transversales de ABP en el aula, para diferentes disciplinas).
2. En el módulo II se propone, en primer lugar, una actividad práctica de *learning by doing*, en la que el profesorado participante experimentará el ABP resolviendo un problema dado, para, posteriormente, elaborar un problema docente propio. En este caso, primero se pretende que el profesorado asuma el rol de su alumnado en la resolución de un problema genérico propuesto, para que tenga la perspectiva a la que se enfrentará su alumnado (análisis del problema y objetivos de aprendizaje, búsqueda y selección de la información relevante, resolución y propuesta de solución) y pueda lograr un aprendizaje significativo. En este proceso está tutelado de acuerdo a los parámetros de la intervención de un tutor en una experiencia ABP. Es decir, cuidamos mucho la información que facilitamos a los participantes, de modo que, con frecuencia, les planteamos cuestiones que indiquen a que el alumno reflexione y configure su respuesta al problema, sin dar instrucciones concretas ni orientando su decisión.
3. Por último, en el Módulo III, el participante tiene que elaborar un problema propio, adecuado a su disciplina, que será revisado y corregido por el profesorado del curso para adecuarlo a la metodología ABP, y proponiendo posibles mejoras para su aplicación. Hacemos especial hincapié en mostrar a nuestros alumnos que un ABP no es una práctica de clase, no es una situación en la que hay una sola respuesta correcta: deben aceptar la variabilidad de respuestas y valorar sobre todo el método utilizado por el alumno. De manera adicional, se facilitan documentos que permiten una adecuada ejecución en aula y su calificación.

La evaluación del curso supone para el Módulo I la revisión de la bibliografía básica y/o adicional (25%) y la cumplimentación de un test *on line* de 20 preguntas cerradas de respuesta múltiple (4 opciones) sobre nociones básicas del ABP (30%); se ofrecen dos intentos, para obtener la mejor puntuación, con un mínimo de 12 puntos sobre 20 puntos totales. Para el Módulo II, se pide: a) una propuesta individual de resolución de uno de los problemas propuestos (20%), para la que se facilita una *guía de resolución del problema*; b) la elaboración de un problema propio (20%). Los criterios de evaluación se describen en las rúbricas de la Guía Docente del Curso. Paralelamente se pide una participación activa en el foro del curso (5%).

3. LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS EDICIONES REALIZADAS

Hemos realizado 3 ediciones del curso en el formato referido, en 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018. Han participado un total de 51 profesores de distintos Campus, áreas científicas, categorías profesionales y género. Con la finalidad de favorecer las respuestas de los participantes, las encuestas se han respondido de manera anónima, lo que nos dificulta análisis estadísticos más detallados. Los resultados se recogen en las figuras 1 a 4, que se muestran a continuación:

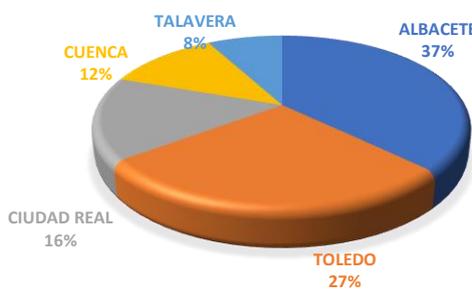


Figura 1: Distribución por Campus



Figura 2: Distribución Áreas Científicas

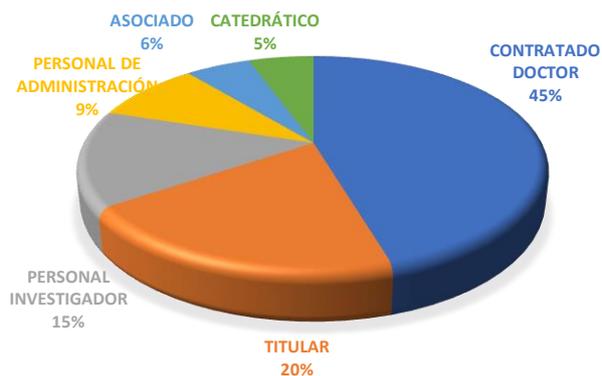


Figura 3: Distribución por categorías profesionales

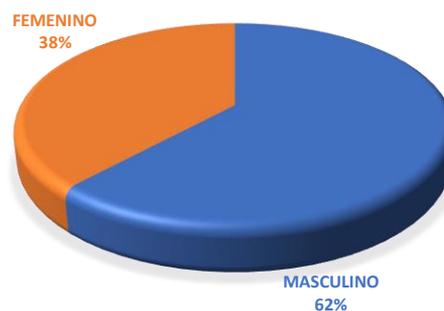


Figura 4: Distribución por género

Como se puede apreciar, el curso ha sido realizado, mayoritariamente, por profesorado de los Campus de Albacete (37%) y Toledo (27%), de las áreas de Ingeniería y Arquitectura (29%) y Ciencias (20%) -Químicas, Matemáticas, Ambientales y Física-, de las categorías ‘Profesorado Contratado Doctor’ (45%) y ‘Titulares de Universidad’ (20%) y por hombres (62%). Los resultados muestran que la idoneidad de la metodología de docencia/aprendizaje en ABP no ha sido bien percibida por parte de ámbitos especialmente idóneos para su aplicación. Es el caso de las Ciencias Sociales, entre las que se encuentran los Grados de Derecho, Ciencias Económicas y Administración de Empresas, que son clásicos en la aplicación de esta metodología. Parece que la terminología “problema” lo configura como adecuado a ámbitos habituados a plantear “problemas” en su docencia, es decir, predomina el conocimiento vulgar sobre uno específico que debería ser común a los docentes. Esta situación es coherente con la ausencia de esta formación específica para el profesorado universitario –a diferencia de lo que se requiere para otros profesores–. Esta afirmación se corrobora en que el grupo más numeroso de los participantes son los profesores en proceso de acreditación y evaluación.

Respecto a si tenían experiencia previa en ABP, la mayoría (88%) no tiene ninguna experiencia anterior con esta metodología, frente a quienes manifiestan algún conocimiento, logrado en jornadas y cursos de innovación docente (12%), pero, en preguntas abiertas (marco, materias, tiempo empleado, conclusiones extraídas) manifiestan que fue poco profundo y circunstancial, que llamó su atención o despertó su interés por su aplicabilidad y orientación práctica.

Pedimos que valoraran sus competencias -genéricas (CG) instrumentales (I), personales (P) y sistémicas (S), según el *Libro Blanco de Economía y Empresa* de ANECA (2005)- antes y después del curso. Utilizamos una escala tipo Likert de 10 puntos (1: muy baja; 10: muy alta), que ya habíamos validado en estudios previos con estudiantes (Jareño, F., Jiménez, J. y Lagos, G. (2014), Jiménez, J., Lagos, G. y Jareño, F. (2013a y 2013b). Tomamos las mismas competencias que usamos con nuestro propio alumnado y que creímos que eran más útiles a nuestros propósitos: CGI-01. Capacidad de análisis y síntesis, CGI-02. Capacidad de organización y planificación de mi trabajo, CGI-03. Comunicación escrita en español-castellano, CGI-06. Habilidad para buscar información de fuentes diversas, CGI-07. Capacidad para la resolución de problemas; CGP-14. Capacidad crítica y autocrítica, CGP-15. Compromiso ético con mi trabajo; CGS-17. Capacidad de aprendizaje autónomo, CGS-18. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones, CGP-21. Iniciativa y espíritu emprendedor. Los resultados se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Autopercepción de competencias *ex ante/ ex post* de la realización del Curso

2015-16 Antes	CGI-01	CGI-02	CGI-03	CGI-06	CGI-07	CGP-14	CGP-15	CGS-17	CGS-18	CGS-21
media	7,88	7,69	8,44	7,63	8,19	8,25	9,06	8,63	8,38	8,56
varianza	0,73	1,21	1,00	1,73	1,28	0,56	0,68	0,98	1,23	0,87
desv.	0,86	1,10	1,00	1,32	1,13	0,75	0,83	0,99	1,11	0,93

2015-16 Después	CGI-01	CGI-02	CGI-03	CGI-06	CGI-07	CGP-14	CGP-15	CGS-17	CGS-18	CGS-21
media	8,06	7,94	8,28	8,33	8,39	8,06	9,39	8,94	8,67	8,44
varianza	1,50	2,27	1,42	0,89	0,90	1,16	0,35	0,50	0,56	0,69
desv.	1,26	1,55	1,23	0,97	0,98	1,11	0,61	0,73	0,77	0,86

2016-17 Antes	CGI-01	CGI-02	CGI-03	CGI-06	CGI-07	CGP-14	CGP-15	CGS-17	CGS-18	CGS-21
media	7,61	6,83	8,06	7,83	8,06	8,00	8,89	8,61	7,61	8,00
varianza	1,13	1,81	0,83	1,92	1,16	2,33	0,77	0,79	1,68	2,11
desv.	1,09	1,38	0,94	1,42	1,11	1,57	0,90	0,92	1,33	1,50

2016-17 Después	CGI-01	CGI-02	CGI-03	CGI-06	CGI-07	CGP-14	CGP-15	CGS-17	CGS-18	CGS-21
media	7,93	7,60	8,40	8,13	8,40	8,20	8,93	8,47	8,07	8,13
varianza	1,40	0,64	1,04	1,32	0,37	2,69	1,13	0,52	0,86	1,32
desv.	1,22	0,83	1,06	1,19	0,63	1,70	1,10	0,74	0,96	1,19

2017-18 Antes	CGI-01	CGI-02	CGI-03	CGI-06	CGI-07	CGP-14	CGP-15	CGS-17	CGS-18	CGS-21
media	8,06	7,22	8,11	7,89	7,61	7,56	8,78	8,28	7,72	7,00
varianza	1,50	2,28	2,43	1,32	1,57	2,91	1,40	1,76	1,65	2,00
desv.	1,26	1,56	1,60	1,18	1,29	1,76	1,22	1,36	1,32	1,46

2017-18 Después	CGI-01	CGI-02	CGI-03	CGI-06	CGI-07	CGP-14	CGP-15	CGS-17	CGS-18	CGS-21
media	8,56	8,22	8,44	8,33	8,56	8,33	9,11	9,11	8,56	8,22
varianza	1,36	1,28	1,36	0,89	0,47	1,33	0,77	0,32	0,91	0,84
desv.	1,24	1,20	1,24	1,00	0,73	1,22	0,93	0,60	1,01	0,97

Se aprecia una sensible mejora en la autopercepción de todas sus competencias después de haber realizado el curso. No obstante, hay algunas que arrojan un resultado negativo en el curso 2015/2016, como podemos ver en la tabla 2.

Tabla 2. Evolución de la autopercepción de competencias en cada edición del Curso

	CGI-01	CGI-02	CGI-03	CGI-06	CGI-07	CGP-14	CGP-15	CGS-17	CGS-18	CGS-21
2015/2016	0,18	0,25	-0,16	0,70	0,20	-0,19	0,33	0,31	0,29	-0,12
2016/2017	0,32	0,77	0,34	0,30	0,34	0,20	0,04	-0,14	0,46	0,13
2017/2018	0,50	1,00	0,33	0,44	0,95	0,77	0,33	0,83	0,84	1,22

Nosotros hemos interpretado estos resultados como deficiencias en el diseño del curso que hemos tratado de corregir. De hecho, la edición 2017/2018 muestra un incremento general de la percepción competencial de nuestros participantes en el curso y, además, con los valores más altos que hemos registrado. Resulta llamativa la evolución de la competencia ‘CGP-21. Iniciativa y espíritu emprendedor’, que pasa de un resultado negativo a experimentar, en la tercera edición del curso el incremento más importante de los experimentados. En la tabla 3 recogemos los resultados agrupados de las 3 ediciones.

Tabla 3. Autopercepción de competencias *ex ante/ ex post* de la realización del Curso. Periodo 2015/2018

Antes	CGI-01	CGI-02	CGI-03	CGI-06	CGI-07	CGP-14	CGP-15	CGS-17	CGS-18	CGS-21
media	7,85	7,23	8,19	7,79	7,94	7,92	8,90	8,50	7,89	7,83
varianza	1,17	1,91	1,46	1,67	1,40	2,07	0,97	1,21	1,64	2,11
desv.	1,09	1,40	1,22	1,30	1,20	1,45	1,00	1,11	1,29	1,47

Después	CGI-01	CGI-02	CGI-03	CGI-06	CGI-07	CGP-14	CGP-15	CGS-17	CGS-18	CGS-21
media	8,12	7,88	8,36	8,26	8,43	8,17	9,17	8,81	8,43	8,29
varianza	1,49	1,53	1,28	1,05	0,63	1,76	0,76	0,54	0,82	0,97
desv.	1,23	1,25	1,14	1,04	0,80	1,34	0,88	0,74	0,91	1,00

Destaca que el valor más alto se obtiene, tanto antes como después, en la competencia ‘CGP-15. Compromiso ético con mi trabajo, seguido’, seguido de ‘CGS-17. Capacidad de aprendizaje autónomo’. Si tomamos como referencia el aumento experimentado, antes y después del curso (tabla 4), las competencias ‘CGS-18. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones’ y ‘CGI-07. Capacidad para la resolución de problemas’ son las que muestran un mayor avance en la percepción de los docentes que han hecho nuestro curso, lo que nos permite afirmar que el objetivo planteado se verifica en la praxis.

Tabla 4. Incremento de la autopercepción por competencias

CGI-01	CGI-02	CGI-03	CGI-06	CGI-07	CGP-14	CGP-15	CGS-17	CGS-18	CGS-21
0,27	0,65	0,16	0,47	0,49	0,24	0,26	0,31	0,54	0,46

Pedimos que cada participante hiciera: a) una autovaloración del tiempo que había dedicado a la actividad (en horas), b) del grado de logro de los objetivos de aprendizaje que se propuso al comienzo de la actividad (en porcentaje) y c) que se autocalicara (de 0 a 10). Los datos obtenidos indican que, por término medio se dedicaron 23,3 horas al curso, se lograron el 81% de los objetivos de aprendizaje propuestos y la autocalicación media fue de 8,2 puntos sobre 10, siendo 6 la más baja (3,70%) y 9 la más alta (40,74%), seguida de 8 (37,04%) y 7 (18,52%).

Se formulan dos preguntas abiertas sobre la trascendencia de lo aprendido para su actividad docente futura y qué necesitaría mejorar. Respecto a la primera cuestión: el 60,7% responde que lo más útil es haber descubierto la aplicabilidad futura de la metodología ABP para su docencia; el 28,6% incide en ver la capacidad de autoaprendizaje autónomo que tiene el alumnado para mejorar y optimizar sus capacidades, habilidades y competencias de manera continua (y colaborativa/cooperativa, si se trabaja en grupo, pues es una de las características/ventajas en las que incidimos en el curso); el 7,14% responde que ha aprendido a formular problemas (utilizando las indicaciones dadas y la guía de resolución de problemas facilitada); finalmente el 3,5% no tiene claramente delimitada la trascendencia del aprendizaje que ha logrado. En cuanto a ‘qué necesitaría mejorar’: el 32,2% responde que todo lo relativo a la metodología específica a seguir para aplicar ABP en clase y cómo evaluar competencias; el 25% indica que necesitaría redactar mejor sus problemas; el 22,2% comenta que necesita practicar más ABP antes de aplicarlo; el 10,7% reconoce que tenía que haber dedicado más tiempo al curso, para profundizar en todos sus contenidos; el 3,5% se refiere a la preparación de problemas específicos para áreas científicas concretas.

Por último, pedimos que se valoraran diferentes aspectos del curso relativos al interés del curso, la utilidad práctica del curso, el contenido del curso (tópicos), el desarrollo (la temporalización de las actividades), la duración (extensión temporal), el material (materiales ofrecidos/utilizados), el profesorado (nivel de conocimiento), la interacción (la atención en tutorías, foros y *chats*) y una valoración global conjunta de todo el curso. Para ello utilizamos una escala tipo Likert de 10 puntos (1: muy baja; 10: muy alta). Los resultados quedan recogidos en la figura 5:

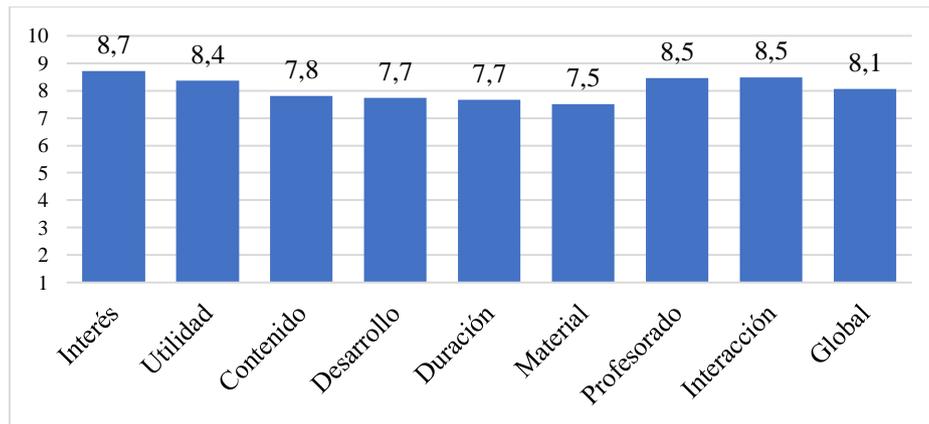


Figura 5: Valoración ítems del Curso

Como se puede apreciar, los valores obtenidos son altos en todos los ítems, lo cual indica un buen nivel de aceptación de la tarea realizada. La puntuación más baja corresponde al material utilizado porque en las dos primeras ediciones no contábamos con material audiovisual que pudiera apoyar los textos escritos que utilizábamos como apoyo. Con el apoyo de la Unidad de Desarrollo Profesional de la UCLM elaboramos nuestro propio material, grabando las sesiones que nos permiten explicar a nuestros participantes los contenidos del curso. Como resultado de este esfuerzo, la valoración exclusiva del curso 2017/2018 llega al 9,21 en la encuesta que realiza dicha Unidad (figura 6).



Figura 6: Resultados de satisfacción del Curso

4. CONCLUSIONES

Después de sucesivas experiencias docentes en ABP, individuales y transversales, tomamos consciencia de la necesidad de formar al docente como paso necesario a la aplicación de esta metodología en el aula. Con este objetivo, propusimos un curso de formación interna que, en las ediciones que hemos realizado, ha ido experimentando cambios que nos han permitido obtener una mejora importante de su efectividad.

Aunque nuestra propia percepción sobre el curso es positiva, somos conscientes de que nuestra labor en estos años no ha estado exenta de problemas y errores que hemos tratado de subsanar en cada edición. Ejercitamos de forma efectiva esas competencias que hemos referido y nuestro juicio crítico, capacidad de iniciativa y de resolución de problemas, se ha ido incrementando de manera paulatina. Pese a los buenos resultados en la evaluación de nuestro curso, año a año, en la encuesta de la Unidad de Desarrollo Profesional, cada edición hemos introducido modificaciones que han mejorado los resultados. De hecho, en la edición vigente, curso 2018/2019, hemos decidido escindir en dos actividades separadas la formación básica en ABP y la resolución de problemas, por un lado, y la redacción, aplicación y evaluación de experiencias reales en aula, de otro. Con esta decisión buscamos dar mayor facilidad al docente para poder abordar de manera separada, su papel como alumno que se enfrenta a un ABP y el de docente que tiene que preparar material, organizar la actividad y evaluarla en su actividad en clase.

En último término, nuestro propósito es difundir, de forma científica y sistemática, las ventajas que el ABP supone para la docencia universitaria. Hemos elegido a los docentes como destinatarios de este esfuerzo porque entendemos que es una labor imprescindible. El proceso de aprendizaje/enseñanza no puede ser enfocado únicamente en el alumno, es necesario que los docentes podamos disponer de las herramientas metodológicas que nos permitan hacer más eficiente nuestra labor y crear redes que faciliten el intercambio de experiencias y materiales.

REFERENCIAS

- [1] Lagos Rodríguez, M.G.; Cantero Galiano, J.; Jareño Cebrián, F.; Jiménez Moreno, J.J.; Álamo Cerrillo, R.; Martín Vecino, T., “ABP y competencias transversales en el Grado en ADE”, *Experiencias de Innovación Docente en Enseñanza Superior de Castilla-La Mancha*, (2015)
- [2] Jareño, F., Jiménez, J. y Lagos, G., *Cooperative learning in higher education: differences in the perception of the contribution to the group*, RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, Vol. 11, Nº 2, 66- 80, (2014).
- [3] Jiménez, J., Lagos, G. y Jareño, F., “Aprendizaje Basado en Problemas como metodología en un Máster Universitario en Consultoría y Asesoría Financiera y Fiscal”. Ponencia, X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES), Universidad de Granada, 25-28 de junio de 2013, Granada (2013a).
- [4] Jiménez, J., Lagos, G. y Jareño, F., “El Aprendizaje Basado en Problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales”, *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública, e-pública*, Nº 13, sept., 44-68 (2013b).

¹ En la edición 2017/2018, decidimos escindir los aspectos prácticos del último Módulo para darle un enfoque más aplicado, lo que generó un nuevo curso, vinculado al anterior, en el que los participantes debían diseñar y aplicar una experiencia docente propia, adaptada a la asignatura que ellos impartían en ese momento y realizar un informe sobre la aplicación de ABP en la misma.