

# Experiencia educativa a partir del ABP en el grado de educación infantil

*Xavier Lorente Guerrero, Luz M<sup>a</sup> Gilabert González,  
M<sup>a</sup> Carmen Fernández Vidal*

*Universidad Católica de San Antonio de Murcia, España.  
xlorente@ucam.edu, lmgilabert@ucam.edu, mcfvidal@ucam.edu*

## Resumen

Se describe una experiencia de innovación educativa mediante un trabajo colaborativo de las asignaturas de Teorías e Instituciones Educativas y Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística, ambas incluidas en el Grado de Educación Infantil en la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM). El objetivo principal es desarrollar un trabajo interdisciplinar donde los educandos pueden aplicar los conocimientos adquiridos en las dos asignaturas. Se utiliza la estrategia metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Los resultados ponen de manifiesto que la integración de conocimientos mediante el trabajo colaborativo entre ambas materias está muy bien valorado por los educandos.

**Palabras clave:** Aprendizaje basado en problemas, educación infantil, educación superior, innovación educativa, formación.

## Educational Experience from ABP in the Degree of Childhood Education

### Abstract

An innovative educational experience described by a collaborative effort of the subjects of Theories and Educational Institutions and Teach-

ing and Learning of Plastic and artistic expression, both included in the Grade Children Education at the Catholic University San Antonio of Murcia (UCAM). The main objective is to develop an interdisciplinary work where students can apply the knowledge gained in the two subjects. Methodological strategy Based Learning (PBL) is used. The results show that the integration of knowledge through collaborative work between the two materials is highly valued by learners.

**Keywords:** Problem based learning, children education, higher education, educational innovation, training.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nace del consenso alcanzado en Bolonia por 29 gobiernos de la Unión Europea, a fin de crear la denominada Europa del conocimiento. El EEES es un ámbito de integración y cooperación de los sistemas de educación superior, que permite la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el viejo continente.

Uno de los aspectos más significativos de este escenario unificado ha sido, por un lado la elaboración de nuevos planes de estudios; y por otro, el cambio en las metodologías docentes de enseñanza, implantándose nuevos modelos de Enseñanza-Aprendizaje.

En concreto, la titulación de Grado en Educación Infantil en la UCAM, está formada por materias de formación básica, sobre todo en los dos primeros cursos, materias obligatorias, optativas y trabajo de fin de grado en cuarto curso. Además, la titulación oferta en el último curso dos asignaturas denominadas Prácticum I y Prácticum II que se realizan en diferentes centros escolares.

En relación a las competencias que deben adquirir los estudiantes, éstas se dividen en competencias básicas, generales, transversales y específicas. Las competencias básicas hacen referencia a poseer y comprender conocimientos del área, aplicar esos mismos conocimientos de forma profesional, argumentar y resolver problemas, localizar e interpretar datos relevantes o transmitir información a público especializado y no especializado, entre otras. Las competencias generales guardan relación con el uso de la lengua castellana y extranjera, como puede ser la comprensión y producción de textos o la expresión fluida. Las compe-

tencias transversales son competencias que cualquier universitario debe de adquirir independientemente del título cursado. Éstas se desarrollan en el plan de estudios a través de diversos módulos y materias y pueden ser instrumentales, como la resolución de problemas; personales como el razonamiento crítico o sistémico como la creatividad. Además, la UCAM ha definido una serie de competencias transversales que se incorporan a este Grado como la capacidad para el trabajo en equipo, y considerar los principios del humanismo cristiano como valores para el desarrollo del ejercicio profesional. Las competencias específicas del título son las que se recogen en la ORDEN ECI384/2007 de 27 de diciembre. El resto de dichas competencias están establecidas por la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis de la Conferencia Episcopal Española para el plan de estudios DECA (Declaración Eclesiástica de Competencia Académica).

En el presente trabajo los participantes fueron estudiantes de la titulación de Grado de Educación Infantil que previamente han cursado los estudios de Técnico Superior en Educación Infantil. La experiencia ha consistido en trabajar de forma interdisciplinar y colaborativa en las asignaturas Teorías e Instituciones Educativas y Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística impartidas por distintos docentes. Para ello los educandos elaboraron un Blog educativo en la asignatura de Plástica, en el primer cuatrimestre de tercer curso del Grado de Educación Infantil del curso académico 2014-2015, que les permitió el conocimiento y manejo de esta herramienta digital, facilitando su incorporación en la asignatura Teorías e Instituciones Educativas en el segundo cuatrimestre.

## **2. EL ABP: ORIGEN, PROCESO Y FUNDAMENTACIÓN**

Una de las consecuencias de la creación del EEES ha sido la implantación de nuevas metodologías de E-A en las universidades. Se trata de un modelo que ha traído consigo la adaptación de los programas antiguos por objetivos a programas por competencias (Lasnier, 2000). Todo ello implica no sólo un cambio en la organización del currículum, sino también un cambio en los métodos de E-A, que pasan de estar centrados en el profesor a centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje centradas en el desarrollo de la capacidad de aplicación y resolución de problemas de los estudiantes (Fernández, 2006).

En base a las competencias que deban adquirir los estudiantes, a los métodos tradicionales se suman nuevas metodologías tales como el Aprendizaje cooperativo, el Trabajo por proyectos, la Resolución de problemas, el Contrato de aprendizaje, o el Aprendizaje basado en problemas.

En concreto, el Aprendizaje basado en problemas (ABP) es una metodología donde el profesor plantea un problema, que puede ser real o ficticio, como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, quienes asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso (Barrows, 1986). Por tanto, el ABP ayuda al estudiante a trabajar diferentes competencias tales como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, y habilidades de comunicación; y a desarrollar actitudes y valores como la tolerancia, la precisión y la revisión (De Miguel, 2009). Además, favorece el desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad (Benito y Cruz, 2005).

El origen del ABP se sitúa en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Escuela de Medicina de Universidad de McMaster en Canadá en los años 60, al comprobarse que los estudiantes de medicina no sabían aplicar los conocimientos que aprendía a problemas reales (Walsh, 1978).

Esta metodología se desarrolló con el objeto de mejorar la calidad de la educación en Medicina, cambiando la orientación de un currículum que partía del estudio de temas y las exposiciones del profesor, para dar paso a un currículum integrado y organizado en problemas de la vida real donde confluyeran las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema.

Son diversas las corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano que sustentan al ABP. Sin embargo, esta metodología tiene su principal fuente de referencia en la teoría constructivista. De acuerdo con esta idea el ABP sigue tres principios básicos: 1) el entendimiento con respecto a la situación de la realidad surge de las interacciones con el ambiente; 2) El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje; y 3) El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno<sup>1</sup>.

En la actualidad, el ABP es utilizado en la educación superior para llevar a cabo experiencias de innovación educativa mediante un trabajo colaborativo basado en la interdisciplinariedad, donde los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes asignaturas.

El método ABP se compone de cuatro etapas (De Miguel, 2009):

1. El profesor plantea al estudiante una situación problema, que ha sido previamente seleccionada o elaborada con el objetivo de favorecer determinadas competencias. Además, establece las condiciones de trabajo y forma pequeños grupos compuestos de entre 6 a 8 miembros. Dentro de cada grupo se reparten distintos roles: coordinador, gestor del tiempo, etc.
2. Los estudiantes identifican sus necesidades de aprendizaje, es decir, lo que no saben para resolver el problema.
3. Los estudiantes recogen información, complementan sus conocimientos y habilidades previas, reelaboran su propias ideas, etc.
4. Por último, los estudiantes resuelven el problema y aportan una solución que presentan tanto al profesor como al resto de compañeros de clase. Esta solución se discute identificando nuevos problemas, lo que da lugar a repetir el ciclo.

El ABP supone un aprendizaje activo y cooperativo asociado a un aprendizaje independiente y motivador para el estudiante, ya que favorecer que éstos gestionen entre ellos los posibles conflictos que puedan surgir para alcanzar los objetivos propuestos. Previa a la planificación y utilización de esta metodología se deben considerar los siguientes aspectos:

- Que los conocimientos de los que disponen los estudiantes son suficientes, por lo que les ayudarán a construir los nuevos aprendizajes propuestos en el problema.
- Que el contexto y el entorno favorezcan tanto el trabajo autónomo como el trabajo en equipo que los estudiantes desempeñarán (comunicación con el docente, acceso a las fuentes de información, etc.) (UPM, 2008).

En cuanto al desarrollo de la metodología de ABP, ésta puede seguir unas fases determinadas. Manzanares y Palomares (2008) establecen que el desarrollo del proceso ABP ocurre en 7 fases:

Con la fase *objetivos de la materia* se busca que los alumnos realicen una revisión del plan docente. Para ello el profesor explica cuáles son

las competencias y los objetivos de la asignatura con la que se vincula la actividad basada en el ABP.

En la fase *planteamiento del problema* el profesor, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, presenta una situación concreta para que planteen el problema, y realicen la distribución de roles.

En la fase denominada *trabajo en grupo*, los estudiantes señalan los objetivos de aprendizaje y distribuyen el trabajo que han de llevar a cabo. Por su parte, el profesor actúa como facilitador de las pautas que se han de seguir, y como motivador de la metodología.

La fase *trabajo individual* se centra en un periodo de trabajo y estudio individual de forma que cada miembro realiza una búsqueda de la información, organiza y estructura los conocimientos, y lleva a cabo una síntesis personal. Durante esta fase el profesor facilita bibliografía, resuelve dudas y sugerencias, y formula preguntas.

En la fase *nuevas propuestas de trabajo* los estudiantes vuelven a su equipo y ponen en común todas las ideas y aportaciones. El profesor facilita la cohesión del grupo y realiza un seguimiento del proceso.

Con la fase *solución del problema*, los miembros del equipo exponen el trabajo aportando la solución al problema. Además generan nuevas cuestiones autoevaluando no sólo el proceso sino también el producto. El trabajo del profesor consiste en coevaluar los resultados, contrastar las hipótesis, y facilita el análisis y la síntesis de saberes.

Por último, en la fase *nuevas propuestas de trabajo* el grupo realiza propuestas de mejora, que son revisadas por el profesor.

En el ABP la evaluación se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso, es decir, tanto durante la realización de la tarea como al finalizar la misma. Es necesario realizar una evaluación de los contenidos de aprendizaje incluidos en el problema en el que se trabajó. Para ello, es preciso utilizar diferentes procedimientos de evaluación que reflejen los objetivos perseguidos en su totalidad, tales como exámenes escritos, exámenes prácticos, mapas conceptuales, evaluación por pares, evaluación del tutor, presentaciones orales e informes escritos.

También es importante evaluar a todos los implicados en el proceso: el profesor, los estudiantes y el grupo. El profesor puede realizar una evaluación continua de todos los problemas que se han trabajado, y una

evaluación final del curso. Además, evalúa la participación en el grupo, su implicación, el trabajo desarrollado los resultados obtenidos en el curso de la tarea. Por su parte, el estudiante realiza su propia autoevaluación, así como la evaluación del grupo con el que trabaja como equipo. También, evalúa al profesor con respecto a su intervención durante el proceso (Vizcarro y Juárez, 2008).

Esta metodología innovadora permite analizar y resolver cuestiones propias de la práctica profesional, acercando a los estudiantes al tipo de problemas que tendrán que afrontar en el futuro, ya que los sitúa ante situaciones cercanas al desarrollo de la profesión que exige de su capacidad de innovar, integrar y aplicar conocimientos y habilidades asociados a su formación. Sin embargo, esta situación de aprendizaje puede ocasionar en el estudiante cierto nivel de ansiedad ante el desconocimiento del método, al romper con los dogmas de las metodologías tradicionales (De Miguel, 2009).

Por tanto, el método ABP parte de la idea de que el estudiante aprende mejor cuando se le brinda la oportunidad de indagar sobre la naturaleza de actividades y fenómenos de la vida cotidiana. Este aprendizaje resulta más estimulante puesto que plantea preguntas que requieren de un mayor esfuerzo intelectual, lo que supone la búsqueda de información por parte del estudiante.

El ABP también parte del supuesto de que los problemas con cierta dificultad son más fáciles de resolver en grupo, lo que requiere que el estudiante exponga y argumente sus puntos de vista o aportaciones y que las debata con otros.

En definitiva, el ABP puede ser usado como una estrategia general a lo largo del plan de estudios de un grado, o bien ser implementado como una estrategia de trabajo a lo largo de un curso académico<sup>2</sup>.

### **3. METODOLOGÍA**

La experiencia de innovación educativa que se presenta ha sido desarrollada durante el curso académico 2014-2015. El objetivo planteado es la realización de una experiencia educativa interdisciplinar basada en el ABP. Las asignaturas implicadas han sido dos que se imparten en el tercer curso del Grado de Educación Infantil en la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM), en concreto, Teorías e Instituciones

Educativas y Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística. Los profesores participantes han sido tres.

La asignatura Teorías e Instituciones Educativas pretende acercarse a las diferentes tendencias educativas representadas en nuestro sistema educativo y en los distintos sistemas educativos europeos con el fin de asentar las bases teóricas que fundamentan la educación infantil en la actualidad. Nos proponemos estimular al educando para la reflexión, el análisis y la comprensión de los diferentes conceptos que confluyen en la realidad educativa así como la valoración positiva de la contribución de las distintas teorías pedagógicas a la práctica educativa y la toma de conciencia de la importancia y dificultades de la profesión docente.

La asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística, como materia instrumental, aborda el conocimiento de técnicas donde se fomenta la creatividad en el mensaje educativo. Resultando útil y necesario en los nuevos escenarios de nuestra sociedad tecnocientífica.

Ambas asignaturas se habían impartido siempre de forma independiente. No obstante, se habían observado interrelaciones entre ellas sobre cómo abordar el mensaje educativo en los futuros profesionales de la educación. De esta forma se facilita al educando una visión integral de criterios de presentación de trabajos educativos (dimensión teórica) y se incrementa la motivación al utilizar proyectos de trabajo comunes que tienen una continuidad en el itinerario educativo de los futuros profesionales (dimensión práctica). Por otro lado, ambas asignaturas comparten la consecución de varias competencias genéricas, favoreciendo la aplicación de metodologías innovadoras más allá de la exposición magistral (De Miguel, 2009).

Por todo ello, se comienza en un primer momento por trabajar colaborativamente entre ambas asignaturas, analizando las guías docentes para determinar aquellos puntos en los que es posible la coordinación mediante el diseño de la metodología del ABP. En concreto, las competencias transversales a trabajar de forma coordinada entre las dos asignaturas fueron:

- T1. Capacidad de análisis y síntesis
- T2. Capacidad de organización y planificación

Siendo los objetivos generales de la innovación educativa de ambas asignaturas los siguientes:

- Favorecer el trabajo colaborativo de estrategias de aprendizaje en alumnos del Grado de Educación Infantil de tercer curso aplicando sinergias en ambas materias curriculares.
- Impulsar la participación de los alumnos del Grado de Educación Infantil de tercer curso en problemas reales educativos.

Para el desarrollo del ABP, se planteó un problema sobre el estudio comparativo de dos países de la Unión Europea a partir de la elaboración de un Blog educativo. Para su elaboración, se tuvo en cuenta que cumpliera con las competencias desarrolladas en ambas asignaturas: interés para los alumnos, definición de objetivos, complejidad en la resolución del problema y su naturaleza interdisciplinar de la experiencia.

En nuestra fase cero, se presenta el problema y se realiza una lectura inicial para todo el grupo de educandos. Así mismo se planifican las sesiones que se van a desarrollar y se divide el grupo de 60 alumnos participantes en 12 grupos de 5 personas cada uno. La formación de los grupos es libre.

En nuestra fase primera, los grupos pueden comenzar a resolver el problema planteado en el ABP, facilitando información relativa a la presentación de resultados a partir de la realización de un Blog educativo que debe tener la característica digital que debe ser accesible (imágenes, tipos de letra, utilización de colores,...). El problema se orienta a la presentación de la estructura educativa de dos países de la Red Eurydice realizando un trabajo de educación comparada para profesionales de la educación que deben presentarse en un Fórum Europeo Educativo, realizado por los propios grupos. Se presenta en cada fase una actividad de evaluación continuada que permite a los docentes realizar una evaluación formativa del proceso.

En nuestra fase segunda, los grupos trabajan y analizan los sistemas educativos de ambos países, que siendo adecuadamente estructurados, darán lugar a la consecución de las incógnitas planteadas en el grupo. Se presenta a continuación la actividad de evaluación continuada que evalúan los docentes.

En nuestra fase tercera, se organiza toda la documentación sobre los dos países y se vuelcan los resultados en la presentación del Blog educativo. Elaborando y diseñando su estructura digital. A continuación se presenta la actividad de evaluación continuada que evalúan los docentes.

En nuestra fase cuarta, se discute y exponen los resultados del problema dando lugar a una evaluación sumativa por parte de los docentes, el grupo que realiza el problema y los grupos que visualizan el trabajo de educación comparada. La visualización de los Blogs educativos se realiza mediante la participación de los grupos en el Fórum Europeo Educativo.

En la Tabla 1, se ofrece un resumen del cronograma desarrollado para la ejecución de las sesiones que conforman nuestra experiencia educativa.

**Tabla 1. Cronograma de sesiones y actividades**

Fases	Contenidos	Metodología	Responsables
Fase 0	A – Constitución del grupo de alumnos B – Creación y desarrollo del espacio de trabajo colaborativo	. Proceso de selección de sus miembros . Dinámicas de presentación de sus miembros	* Docente * Grupo de alumnos
Fase 1	A – Presentación del problema B – Lectura y propuesta del Blog educativo C – Revisión y discusión de los conceptos existentes D – Acuerdo sobre la metodología a utilizar	. Leer atentamente el problema . Anotar las incógnitas y realizar un listado . Escribir los subproblemas . Priorizar los subproblemas . Escribir los objetivos del equipo de trabajo (contenidos / dinámica grupal) . Escribir los objetivos individuales . Redefinir el problema en términos de aprendizajes de contenidos	* Docente * Grupo de alumnos
Fase 2	A – Realización del estudio y la investigación	. Buscar la información para contestar las incógnitas . Selección y clasificación de la información . Síntesis de la información	* Docente * Grupo de alumnos
Fase 3	A – Sintetiza y verifica la información	. Dar respuestas a los subproblemas . Verificación de la información. ¿Qué falta?	* Docente * Grupo de alumnos
Fase 4	A – Presentación de resultados B – Evaluación del proceso	. Realización del Fórum Europeo Educativo . El grupo realiza una autoevaluación y una heteroevaluación	* Docente * Grupo de alumnos

De esta forma con el actual planteamiento se pretende que los diferentes grupos de educandos puedan realizar un trabajo colaborativo de estrategias de aprendizaje aplicando sinergias en ambas materias curriculares del Grado de Educación Infantil de tercer curso, a partir de las asignaturas de Teorías e Instituciones Educativas y Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística.

#### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos ha llevado a la obtención de los resultados que a continuación se muestran. Al comienzo de la experiencia educativa se explica a los educandos que se registrará la información sobre la asistencia a clase y su participación en las actividades grupales durante la estrategia de aprendizaje del ABP. Los datos se registrarán a partir de la siguiente matriz de doble entrada como se muestra en el cuadro siguiente (Tabla 2).

**Tabla 2. Asistencia a clase y participación grupal**

	Actividad	Criterios	Indicadores cuantitativos	Indicadores cualitativos
Evaluar en el Grupo B de Educación Infantil el grado de asistencia de los alumnos y su participación en el ABP	Asistencia	Faltas Puntualidad	Nº de faltas	Asiste puntualmente a clase Cumple el porcentaje acordado de ausencias
	Participación grupal	Implicación Interacción	Nº de tareas Nº iniciativas personales Nº de documentos de trabajo	Asume tareas grupales Colabora de forma eficiente con el grupo

Destaca la elevada asistencia a clase para la realización de la estrategia educativa del ABP y la inclinación hacia el trabajo grupal desarrollado en el propio horario lectivo de las asignaturas. Se aprecia un perfil de educandos comprometidos con la E-A de la experiencia. Se puede determinar que según la relación de alumnos que comienzan y finalizan, de los 60 alumnos que se iniciaron en la estrategia educativa el 90% finalizaron de forma satisfactoria. Tan sólo el 10% no finalizaron el proceso educativo.

En referencia a la consecución de los objetivos específicos, se destaca que de los 90% alumnos que finalizaron de forma satisfactoria, un 27% repitieron las actividades de evaluación continuada propuestas en las asignaturas fuera del horario lectivo establecido, hecho que permite mostrar un 79% de las actividades de aprendizaje conseguidas a tiempo, según la temporalización del equipo docente en las diferentes fases del cronograma. Resultado que permite mostrar el grado de consecución elevado por los educandos en las tareas educativas de las actividades de evaluación continuada de cada fase.

Sobre el equipo docente, se determina que realizan sin problemas su tarea docente de la experiencia educativa del ABP, pero se destaca que tiene que mejorar la propuesta didáctica del trabajo de tutoría grupal, es-

tableciendo espacios de aprendizaje más reales a la profesión docente (p.e. Trabajo grupal = Reuniones de coordinación docente).

Asimismo, los educandos no tienen problemas en el manejo de la herramienta tecnológica (Blog), pero utilizan de forma pobre los escenarios de los comentarios y las herramientas de accesibilidad en el blog educativo, en cambio utilizan las sesiones presenciales del trabajo colaborativo de las asignaturas, para poder elaborar discurso y preguntar directamente a los docentes, sobre cuestiones y/o dudas de los contenidos de las actividades de evaluación continuada permitiendo re-estructurar la relación interpersonal grupal. Así mismo se destaca que la interpretación de los elementos didácticos para la elaboración del blog y su correcta manipulación del trabajo es un elemento a tener muy presente a nivel educativo, ya que puede afectar a la correcta competencia digital del educando. Es evidente que el trabajo en grupo, y debate y posterior discusión se considera que aporta utilidad en la enseñanza según la visión de los alumnos que participan en la experiencia. Pero también es verdad que el autoaprendizaje grupal, favorece una correcta interpretación de los elementos por parte de los educandos.

La valoración del blog educativo como medio de trabajo –exposición de resultados– se tiene que considerar alta, ya que favorece la concentración, la autonomía y el aprendizaje, tal y cómo se desprende de la observación participante de los docentes y de las respuestas de los educandos en las tutorías grupales. Respecto a la experiencia de innovación educativa desarrollada y los contenidos concretos que se han desarrollado, los resultados se muestran en la Tabla 3.

Para recoger la conclusión general final que tienen los grupos en la realización de la estrategia de aprendizaje del ABP se pregunta si recomendarían dicha experiencia, si la implantarían para los educandos que el año que vienen participaran en las asignaturas, y por último que finalicen con una valoración global numérica del trabajo grupal realizado. Respecto a la recomendación de la experiencia los educandos la valoran con un 100% la realización de la experiencia educativa para el próximo curso. Respecto a la implantación general el 98% lo plantea como adecuado y por último, sobre la valoración global institucional realizada es interesante destacar que el grupo de educandos puntúa como media de las asignaturas en el 4,47 sobre 5 y que la media en el Grado de Educación Infantil de tercer curso está en un valor de 3,97 durante el curso académico 2014-2015.

**Tabla 3. Recogida de datos**

Variable	Datos
Relación de estudiantes	Finalizaron el 90% de los estudiantes. Tan sólo el 10% no finalizaron el proceso por problemas de salud (5%) y del tipo abandono sin comenzar (5%).
	<b>Participantes</b>
	Grado de asistencia en las sesiones presenciales con un índice de participación del 95%.
	Las actividades de aprendizaje entregadas fueron del 100% sobre el 90% de los educandos que finalizaron de forma satisfactoria.
	El 27% de los alumnos que finalizaron las actividades lo realizaron fuera del horario lectivo y un 79% se entregaron a tiempo según su temporalización.
	Tan sólo un 13% no finalizaron correctamente las actividades de evaluación continuada sobre el trabajo colaborativo.
	Los educandos realizan mayores consultas de soporte al docente en las actividades que requieren la ampliación de contenidos –asignaturas conceptuales–; en cambio son menores las consultas de soporte cuando se realiza el trabajo colaborativo –tutorías grupales–.
	<b>Equipo docente</b>
Cumplimiento de actividades	Las actividades de docencia fueron cumplidas por todo el equipo docente en su totalidad (100%).
	Las tareas de orientación utilizadas por el equipo docente para la realización de las actividades de evaluación continuada son más altas en los contenidos conceptuales del ejercicio de comparación entre países –a nivel conceptual–; en cambio los mensajes de información de las actividades de evaluación continuada en el trabajo grupal es menor –a nivel procedimental–.
	Las consultas solucionadas por el equipo docente se sitúan en referencia a contenidos de la actividad y pocas a nivel técnico–tecnológico sobre el Blog educativo por parte de los educandos.
	Las actividades sobre el trabajo colaborativo son las actividades de evaluación continuada más fáciles, mientras que las actividades de ampliación de contenidos son de mayor dificultad.
	<b>Institución</b>
	No existe ningún problema en los accesos tecnológicos y en su registro de datos –asistencia– para desarrollar la actividad educativa en el centro.
	Existen problemas en la lentitud de la conexión a Internet, hecho que incide directamente en la ejecución de las actividades de evaluación continuada en horario lectivo.
	Los comentarios es la herramienta tecnológica menos utiliza en el Blog educativo por parte de los educandos.
Manejo del Blog educativo	Los educandos participan de forma activa 100% en las acciones formativas del Blog educativo y un 18% consulta los materiales complementarios más de una vez por semana.
	Las mayores consultas se distribuyen en los contenidos de los países para la realización del ejercicio de educación comparada.
Logro de objetivos instruccionales	El objetivo general fue conseguido por el 90% de los educandos.
	Los objetivos específicos fueron alcanzados en su totalidad por los educandos.

## **5. CONCLUSIÓN**

La experiencia de innovación educativa que hemos desarrollado ha permitido la realización de diferentes actividades de evaluación continuada que han recogido aspectos de las diferentes asignaturas de tercer curso del Grado de Educación Infantil, permitiendo un trabajo interdisciplinar y, a su vez la aplicación de sinergias en el trabajo de los educandos, usándose como instrumento de evaluación formativa, dentro de un proceso de evaluación sumativa. Además, el trabajo permite fomentar una coordinación entre los docentes que imparten materias afines en el Grado de Educación Infantil adaptándose a las nuevas directrices que marca el EEES en cuanto a los sistemas de E-A.

La utilización de la estrategia educativa del ABP con la participación de los docentes en dos asignaturas permite al profesorado abordar el problema planteado con más profundidad, describiéndose la modalidad de aprendizaje en toda su amplitud educativa y no de forma parcializada como se puede aplicar en tan sólo una asignatura. Pero para los educandos el trabajo de interrelación entre los conocimientos de las diferentes asignaturas, fomentando el trabajo grupal, es una de las principales competencias en el aprendizaje de la profesión docente, permitiendo una mayor actitud profesional. De esta forma, se pone de manifiesto la necesidad de dejar de plantear el contenido curricular de forma independiente y plantearlo como sucede en la vida real, de forma coordinada e interdisciplinar.

En cuanto a la adquisición de competencias específicas, la experiencia facilita a los educandos una mejora en el análisis y clasificación de los contenidos, la capacidad de interrelación personal con los compañeros de grupo y su mejora en la difusión de la comunicación oral y escrita, conocimientos muy necesarios en la práctica profesional docente actual. Otro aspecto importante, cuya valoración ha mejorado sustancialmente al término de la experiencia es el relativo a las sinergias del grupo, permitiendo a los educandos mejorar en la competencia de la sociedad red.

El presente trabajo educativo tiene unas claras implicaciones en el aprendizaje de la profesión docente. Se facilita la coordinación de asignaturas permitiendo un aprendizaje integral mediante la realización de actividades que recogen aspectos de diferentes asignaturas de un mismo curso. Se fomenta la coordinación y optimización del trabajo realizado

por el educando. Además, se desarrollan estrategias de aprendizaje innovadoras en los procedimientos, siendo un ejemplo para su utilización en otras materias curriculares del Grado de Educación Infantil.

A pesar de las implicaciones anteriores, nuestro trabajo no está exento de limitaciones. La principal limitación es el pequeño tamaño de la muestra: nuestra experiencia de innovación educativa se puede considerar “piloto”. No obstante, en un futuro se pretende replicar la misma investigación en grupos más completos en la docencia, contando así con un mayor número de educandos participantes.

En opinión de los autores, es importante que las competencias transversales obtengan resultados visibles y evaluables a partir de experiencias educativas interdisciplinares, así como que la comunidad educativa se plantee su significado concreto, definición y formas de desarrollarla. Solo así el docente estará preparado para su aplicación práctica en el aula en el nuevo EEES.

### Notas

1. La información ha sido obtenida del texto El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica del sitio web <http://www.sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>.
2. Ídem.

### Referencias Bibliográficas

- Aprendizaje Basado en Problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. 2008. Disponible en [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf). Consultado el 16.07.2015.
- El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. Disponible en <http://www.sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>. Consultado el 06.07.2015.
- BARROWS, Howard. 1986. A Taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**. Vol. 20. N° 6: 481-486.
- BENITO, Águeda y CRUZ, Ana. 2005. **Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Editorial Narcea. Madrid (España).
- DE MIGUEL, Mario. 2009. **Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante**

- el Espacio Europeo de Educación Superior.** Editorial Alianza. Madrid (España).
- FERNÁNDEZ, Amparo. 2006. Metodologías activas para la formación de competencias. **Educatio Siglo XXI.** N° 24: 35-56.
- LASNIER, François. 2000. **Réussir la formation par compétences.** Guérin. Montréal (Canadá).
- MANZANARES, Asunción y PALOMARES, María del Carmen. 2008. “Tutoría y mediación en el aprendizaje basado en problemas” en ESCRIBANO GONZÁLEZ, A. y DEL VALLE LÓPEZ, A. (coords). **El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior.** pp 91-113. Ed. Narcea. Madrid (España).
- VIZCARRO, Carmen y JUÁREZ, Elvira. (2008). “¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?”. En GARCÍA SEVILLA, J. (coord.). **El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria.** pp 17-36. Ed. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. Murcia (España).
- WALS, William J. 1978. The McMaster programme of medical education, Hamilton, Ontario, Canada: developing problem-solving abilities. **Public Health Pap.** N° 70: 69-77.