

La motivación de los estudiantes en Trabajo Social: aprendizaje basado en problemas

Laura Domínguez de la Rosa
María del Carmen Rodríguez Martínez
Jesús Molina Gómez, Javier Pérez Aranda

Universidad de Málaga, España.
ldominguez@uma.es - marrodmr@uma.es
jmolinag@uma.es - jpereza@uma.es

Resumen

Este trabajo muestra los resultados de las experiencias de ABP en la disciplina de Trabajo Social. Se prestó especial atención a cómo estas actividades influyen en la motivación de los estudiantes. Así, al final del periodo lectivo se proporcionó a los alumnos el cuestionario MSLQ. Los resultados indican que existen diferencias significativas en la motivación y la percepción de dicha asignatura por parte de los estudiantes después de aplicar la metodología ABP. Se demuestra cómo el ABP es una herramienta metodológica que nos ofrece el soporte necesario para constituir un aprendizaje activo, cooperativo, motivacional y enfocado al desarrollo de competencias.

Palabras clave: Aprendizaje basado en problemas, motivación, Trabajo Social.

Students Motivation in Social Work: Problem Based Learning

Abstract

This work shows the results of the experiences of PBL within the Social Work field. We put a special focus on how these activities influence on the students motivation. Then, at the end of the academic year the students were given the MSLQ questionnaire. These results denote that there are significant differences in the students' motivation and perception of this subject after applying the PBL methodology. It is shown how PBL is a methodological tool that provides the required support to create an active, cooperative and motivational learning focused on the development of competences.

Keywords: Problem based learning, motivation, Social Work.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. Introducción

En las últimas décadas, la sociedad española ha sido testigo de una serie de cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos. Estos cambios son determinados, en gran parte, por factores como la globalización que plantean nuevos escenarios en la política social, cultural y económica. Las transformaciones demográficas como el progresivo envejecimiento de la población, la baja fecundidad, el fenómeno de la migraciones, el incremento del individualismo y las transformaciones de las nuevas tecnologías de la información, entre otros, repercuten en el proceso actual de enseñanza-aprendizaje y en el diseño de nuevos programas académicos adaptados a la demanda de la sociedad actual (Gijón, Domínguez y Conejo, 2012). En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nace para dar soluciones a tales situaciones, y sobre todo para dar respuesta a las peticiones de una sociedad centrada en formar a verdaderos profesionales con el objetivo de proporcionarles una mejor inserción personal, social y laboral. De este modo, la enseñanza universitaria se establece como la clave para el conocimiento y formación del siglo XXI (González, 2005). En este contexto, el paradigma sobre enseñanza

y aprendizaje propuesto por el EEES ha planteado nuevos retos en la formación universitaria del Grado en Trabajo Social que han supuesto un cambio tanto cuantitativo como cualitativo en la enseñanza, en la adaptación curricular de las asignaturas y, en consecuencia, en el nuevo aprendizaje de los estudiantes de dicho grado. Así, el objetivo prioritario de los planes de estudio en Trabajo Social ha sido determinar aquellas competencias (habilidades y conocimientos) que permitan al estudiante acudir a una formación que les proporcione un adecuado desempeño profesional adaptado a la nueva realidad social.

También, los pilares de fundamentación metodológica para el binomio enseñanza-aprendizaje, según el Espacio Europeo de Educación Superior, tienen que estar orientados hacia un proceso de acción-reflexión-acción. Por lo tanto, la formación en Trabajo Social debe favorecer siempre un aprendizaje flexible e interactivo, además de proporcionar un conocimiento constructivo. Y para ello, ha sido fundamental un cambio en los métodos de aprendizaje (Vizcarro y Juárez, 2005). De este modo, la disciplina de Trabajo Social se nutre de metodologías docentes centradas en el aprendizaje del estudiante y capaces de proporcionarles un acercamiento a la realidad profesional para conseguir un aprendizaje constructivo que les permita tanto a los estudiantes como a los profesores seguir aprendiendo de manera continuada. Por ello, se propone un aprendizaje que permita el desarrollo de una serie de competencias complejas y así los estudiantes puedan adquirir una formación tanto personal, ciudadana como profesional bien fundamentada (Maritza, Caira y Mata, 2014).

En este sentido, las ciencias sociales, y concretamente el Trabajo Social, requieren de conocimientos que permitan al estudiante no sólo asimilar conceptos y teorías, sino que es necesario que los estudiantes aprendan haciendo, que partan de la búsqueda de respuestas y soluciones a los problemas específicos o realidad simulada, aplicando correctamente el uso, manejo y resolución de supuestos prácticos. Para responder a estos objetivos es necesario superar el esquema tradicional del alumno pasivo-receptor, procurando los medios para que asuma el papel de sujeto de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Palma y Alcaide, 2013).

De esta forma, el alumno se convierte en el eje central y prioritario de la educación universitaria y el profesor en un mero mediador de dicho proceso de aprendizaje. Así, surge lo que conocemos, en la actualidad, como metodología activa y un ejemplo de esta sería “Problem Based

Learning (PBL)” denominado en España como el Aprendizaje basado en Problemas (ABP).

El ABP se ha considerado como una metodología de enseñanza que favorece este tipo de aprendizaje y refuerza el aprendizaje grupal y autónomo de los estudiantes. Se les ofrece a los alumnos las competencias necesarias para ser capaces de identificar las distintas necesidades y problemas que generan situaciones reales y concretas relacionadas con el contexto profesional. Entendemos que tanto las ciencias sociales como las ciencias económicas, jurídicas y de salud cuentan con disciplinas que requieren de conocimientos que no solo el estudiante puede adquirir mediante la asimilación de conceptos y teorías. De esta forma, se considera necesario que el alumnado aprenda mediante la búsqueda de respuestas y soluciones a posibles problemas a los que profesionalmente se podrá enfrentar.

El interés de este artículo surge de la ejecución de un proyecto de innovación educativa financiado por la Universidad de Málaga (UMA) y donde se analiza la relación que existe entre la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la motivación del alumnado. El proyecto se realiza en distintas áreas de conocimientos tales como: ciencias de la salud, ciencias sociales, ciencias económicas y jurídicas. Específicamente, en este trabajo como ya hemos mencionado nos centraremos en las ciencias sociales, especialmente, en la disciplina de Trabajo Social.

1.2. El Aprendizaje Basado en Problemas: Antecedentes, conceptos y fases

El ABP surge a mediados de la década de 1960 en la Universidad de McMaster, Halmiton (Canadá) con el objetivo de mejorar la efectividad de los médicos para afrontar problemas de salud. Se observó que estos profesionales carecían de habilidades para comprender, prácticamente, los problemas de sus pacientes. Precisamente, esta universidad se replanteó los procesos de formación que hasta el momento estaban centrados en un conocimiento sistemático (impuesto por una enseñanza magistral centrado en la transmisión-adquisición de conocimientos) y comenzaron a desarrollar nuevas formas de aprendizaje basada en la mejora de las competencias y habilidades necesarias para la vida laboral y profesional. Los “frutos” de esta nueva metodología fueron rápidos y eficaces y, así, se extendió a nivel internacional y a otras profesiones. En el año 1974, la Universidad de Maastricht, Países Bajos, ya ofertó todas sus titulaciones con este método de aprendizaje.

También, en España con la adaptación al EEES se ha potenciado el uso, cada vez más, de metodologías docentes implicadas en que el alumno aprenda a poner en práctica los conocimientos teóricos que adquiere durante la formación y se les enseña a desenvolverse como profesionales capaces de identificar y resolver problemas futuros propios de su profesión. En este sentido, el ABP en nuestro país representa, sin lugar a dudas, un cambio en los métodos de enseñanza y encaja, perfectamente, con la reforma educativa universitaria en Europa, que como ya se ha mencionado pretende sobrepasar el aprendizaje de conocimientos para lograr inculcar en nuestros alumnos las competencias que necesitan para su futuro laboral.

Por lo tanto, el ABP se considera una metodología centrada, principalmente, en trabajar con grupos de estudiantes reducidos y en fomentar un papel más activo de los mismos. A los alumnos se les presenta durante la materia un conjunto de problemas relacionados con ésta y demás asignaturas afines. Los distintos problemas consisten en describir de manera sencilla hechos o fenómenos que planteen una cuestión y, por ello, requieren de una explicación. A modo general, la tarea del grupo es discutir estos problemas y producir explicaciones pretensiosas para dichos fenómenos, describiéndolos en determinados procesos, principios o mecanismos relevantes (Norman y Schmidt, 1992). Como consecuencia, los alumnos aprenden a detectar sus objetivos de aprendizaje. Es decir, los alumnos aprenden directamente resolviendo posibles problemas profesionales ya que se les enseña, desde un primer momento, a solucionarlos.

El ABP se desarrolla en una serie de etapas, puntualizadas en la literatura con diferentes niveles de especificación (Soppe, Schmidt y Bruysten, 2005). Según Restrepo (2005), las fases que nos permiten desarrollar correctamente esta metodología son: 1) Lectura del problema, 2) realizar una lluvia de ideas, generación de hipótesis, 3) identificación de objetivos de aprendizaje, 4) lectura e investigación individual preparatoria de la justificación final y 5) discusión final de resultados.

En general, pueden reducirse a las etapas de planteamiento de un problema y de resolución del mismo, e incluso se podría añadir una tercera fase de evaluación y afianzamiento de lo adquirido mediante la puesta en práctica en diversas situaciones.

Este tipo de metodología produce una serie de efectos en los alumnos, entre los más destacados: aprenden a construir los conocimientos de

manera interpersonal y aplicarlos a la vida laboral, desarrollan competencias que son primordiales para solventar problemas profesionales y, también, este tipo de aprendizaje está íntimamente relacionado con una mejora en la motivación del alumnado. Este último efecto es, principalmente, el objeto de estudio de este trabajo.

1.3. El ABP y su relación con la motivación

Algunos autores como Pintrich y De Groot (1990b), Ramírez (2005), Pérez, Molina, Rodríguez y Domínguez (2015) demuestran en sus estudios que existe una amplia aceptación de la motivación como elemento fundamental para entender el rendimiento académico en el ámbito universitario cuando se aplica esta metodología. Otros investigadores señalan que la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje pueden influir en el rendimiento académico aisladamente e interactuando entre sí (Pintrich y De Groot, 1990b). En cambio, autores como Albanese y Mitchell (1993) demostraron que los alumnos parecían divertirse más durante una aprendizaje activo y, en general, mostraban más motivación que los alumnos de métodos tradicionales. También, Hmelo-Silver (2004) concluyó que los alumnos se sienten más satisfechos y motivados con su aprendizaje si el docente aplica un ABP.

A pesar de numerosos estudios que obtienen resultados positivos entre estas variables sigue existiendo, en la actualidad, discrepancia en la relación que pudiera existir entre la motivación y el aprendizaje. De hecho, los distintos planteamientos van desde aquellos que consideran que ningún aprendizaje se puede dar sin motivación hasta los estudios que revelan que la motivación es una variable insignificante en la mejora del aprendizaje (Ausubel, 1981). Pero, especialmente, en este estudio y de acuerdo con Bas (2011) y Prieto (2006) consideramos que el ABP juega un papel esencial en la motivación del alumnado. Así, pensamos que permite fomentar la creatividad, la reflexión crítica y la toma de decisión por parte de los mismos. Es en este contexto donde nos centraremos como profesionales de la docencia. Al igual que Campanario (2002) reconocemos que motivar es conseguir despertar la inquietud e interés de los estudiantes, a través, de su participación activa en los trabajos propuestos en el aula.

En este escenario, también, es importante tener en cuenta los procesos motivacionales: intrínsecos o extrínsecos. Se conoce como motivación intrínseca a aquella satisfacción que las personas tienen como producto de sus vivencias en el proceso de aprendizaje más que por los

logros conseguidos en dicho proceso. Por el contrario, la motivación extrínseca está dirigida a la consecución de una recompensa, es decir, se busca recibir algo a cambio por lo que se hace. Ésta puede provocar frustración hacia una persona, tarea o materia que no genera premios (Polanco, 2005).

A nivel del aula, las estrategias del docente tienen que estar fundamentadas en tres factores para que se pueden utilizar como indicadores motivacionales: la estructura de la tarea, el mecanismo de recompensa y la forma de ejercer la autoridad (Polanco, 2005). Para ello, el profesor creará estrategias y actividades que faciliten el que el estudiante pueda alcanzar el aprendizaje establecido.

De ahí, que el planteamiento de nuevos problemas ajustados a la propia realidad social, la forma de presentarlos, el proceso de resolución de las actividades planteadas y, en general, la aplicación de este método de enseñanza, influya de manera positiva en el grado de motivación de los alumnos (Polanco, 2005).

Por tanto, nos resulta interesante conocer si se puede utilizar el ABP como estrategia de aprendizaje que motive al alumno de forma intrínseca. Y que, de esta manera, pueda ser utilizado en la docencia universitaria como una herramienta más del docente para trabajar eficazmente con sus alumnos (Molina, Pérez, Domínguez y Rodríguez, 2015).

A partir de estas consideraciones surge nuestro interés por desarrollar un proyecto de innovación educativa interdisciplinar con el objetivo de analizar la relación que existe entre la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la motivación del alumnado. El planteamiento inicial del proyecto nos llevó a pasar un primer cuestionario al alumnado universitario acerca de la motivación. Los resultados nos indicaron que, efectivamente, el uso de los sistemas tradicionales de aprendizaje en la Universidad de Málaga, no solo no contribuyen activamente a una mejor formación de profesionales, si no que no suponen una fuente de motivación que impulse su participación activa respecto a su propio aprendizaje, debido a que éstos observan un enorme distanciamiento entre las exigencias de la práctica profesional y la formación adquirida en las diferentes facultades y escuelas implicadas en el estudio.

Estos datos, nos han hecho profundizar en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas y nos ha llevado a cuestionarnos un segundo enfoque del mismo, no ya como sistema de aprendizaje en sí,

si no como instrumento de motivación que nos permita fomentar la implicación del alumnado en su propio sistema de aprendizaje. De ahí, nace el planteamiento de este trabajo cuyo objetivo es analizar la influencia del ABP en los estudiantes del Grado en Trabajo Social de la UMA durante curso académico 2013/2014. Específicamente, nos hemos preocupado por desarrollar una serie de actividades centradas en esta metodología y que resulten motivadoras para los alumnos. Por lo tanto, hemos querido analizar las diferencias obtenidas en los resultados de la evaluación (calificaciones finales) de aquellos alumnos que han seguido un sistema de aprendizaje basado en ABP de aquellos alumnos que no lo han seguido. Y, además, nos ha interesado medir el grado de motivación alcanzado por los alumnos que han basado su aprendizaje en una metodología apoyada en ABP.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se ha realizado en dos fases. En un primer momento se aplicó el método cualitativo con el objetivo de desarrollar una estructura del ABP motivadora para los estudiantes universitarios de Grado. De este modo, se debatió y analizó la estructura del mismo en diferentes sesiones y reuniones con ocho profesores de diversas titulaciones de la Universidad de Málaga. De la misma forma, el informe procedente de estas reuniones se consultó y analizó con dos profesionales y docentes del campo de la educación. Para ello, se aplicó diferentes técnicas, como son la búsqueda de coherencia, la búsqueda de nuevos problemas y finalmente, qué cuestiones se puede destacar que hayan sido y puedan ser relevantes en otras investigaciones de las mismas características. Así, se obtiene como resultado un informe consensuado en el que se reducen a cuatro fases la aplicación del ABP.

Por otro lado (en un segundo momento), se empleó un método cuantitativo centrado, principalmente, en analizar los datos obtenidos a través de las calificaciones finales de los estudiantes en la convocatoria ordinaria de junio de 2014 y en las respuestas a los cuestionarios analizados.

La muestra está compuesta por los alumnos y alumnas que en el segundo semestre del curso académico 2013/2014 cursaron la asignatura de Trabajo Social con Grupos en la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga (121 estudiantes).

La asignatura de Trabajo Social con Grupos es una asignatura nueva que aparece con el Grado en Trabajo Social. En ésta se pretende que los alumnos/as desarrollen las competencias necesarias para poder investigar e intervenir en los diferentes ámbitos sociales a través de grupos de trabajo. La asignatura está compuesta de seis temas que tratan de aunar principalmente las herramientas necesarias para los procesos de construcción social grupal. Se trabaja en diferentes ámbitos como: drogodependencias, personas mayores, menores, salud mental, entre otros. También, se desarrollan técnicas y dinámicas grupales propias en cada ámbito. Por lo tanto, se intenta en todo momento que el conocimiento se construya de manera interpersonal, de esta manera, es imprescindible la participación y la motivación del alumnado. En la Tabla 1 se reflejan los datos de la ficha técnica del proceso de recopilación de datos desarrollado.

Tabla 1. Ficha técnica

Ámbito geográfico	Málaga
Población	Estudiantes de Trabajo Social
Elemento muestral	Estudiantes de tercer curso
Tipo de muestreo	Aleatorio
Tamaño de la muestra	121
Método de recogida de la información	Cuestionario a través del campus virtual
Fecha de realización	Febrero-junio 2014
Programa estadístico	SPSS versión 20.0

Fuente: Elaboración propia.

2.1 Medición de variables

Se ha aplicado un cuestionario de autoinforme para conocer la motivación y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes implicados en el estudio. Por lo tanto, el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje *MSLQ* se eligió para la recogida de la información (Pintrich, Smith, García y Mc-keachie, 1991). El cuestionario *MSLQ* se basa en una visión cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje. Asimismo, constituye una herramienta esencial para la recopilación de información de los estudiantes encuestados.

Esta herramienta se refiere a la motivación y estrategias de aprendizaje que utiliza el alumno en una asignatura concreta. Consta de 81

ítems: 31 de motivación y 50 de estrategias de aprendizaje y se responde en una escala likert de 5 puntos. Es decir, los participantes deben indicar su grado de acuerdo o desacuerdo en cada uno de los ítems propuestos siendo 1= no, nunca...y 5= sí, siempre.

El instrumento se compone de seis escalas motivacionales (motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, creencias de control, creencias de autoeficacia y ansiedad) y nueve escalas sobre estrategias de aprendizaje (repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico, metacognición, tiempo y lugar de estudio, esfuerzo, aprendizaje con otros compañeros y búsqueda de ayuda) (Pintrich, Smith, García y Mc-Keachie, 1991). En esta investigación solo hemos utilizado las 6 escalas que hacen referencia a la motivación.

Las respuestas al cuestionario fueron codificadas a través de la aplicación web LimeSurvey. Los datos obtenidos en los cuestionarios fueron exportados para su posterior análisis al paquete estadístico SPSS.

2.2 Procedimiento

Este estudio se realizó en tres fases:

1. Fase de iniciación: se les informa a los estudiantes de tercer curso del Grado en Trabajo Social matriculados en la asignatura de Trabajo Social con Grupos que se llevará a cabo durante el desarrollo de la materia (de febrero a junio 2014) una investigación orientada a explorar la relación entre la metodología de aprendizaje y su nivel de motivación en cada una de las actividades elaboradas para el curso académico y, de este modo, ver como tales actividades influyen en la motivación del alumnado.

2. Fase de implementación: se implementó un ABP basado en cuatro etapas a dos grupos reducidos de estudiantes de los cuatro que componen la asignatura y se les deja constancia que la responsabilidad del aprendizaje de dicha asignatura les corresponde sin lugar a cuestionamientos, principalmente, a ellos. De este modo, los dos grupos restantes fueron utilizados como grupo control.

Las actividades que se desarrollaron fueron:

a) un póster científico en grupos de 8 personas y se evaluarán entre los alumnos y diferentes docentes. Los pósters se expondrán en clase y posteriormente a la evaluación los 3 con más puntuación se presentarán en el Congreso Internacional de Trabajo Social.

b) En el tema 2: El grupo social como objeto de intervención. Los grupos implicados asisten a un videoforum: La Ola. Se debatirá sobre los objetivos principales del tema en función del visionado del documental. Posteriormente trabajaron sobre un problema real presentado en la película buscando sus posibles soluciones y alternativas.

c) En el tema 3: Modelos de intervención. Elegimos el modelo de ayuda mutua y realizaremos un Banco del Tiempo que permanecerá hasta septiembre como mínimo. Los alumnos prestan su tiempo para ayudar a otros que lo necesiten. Todos y cada uno tienen que explicar cuáles son sus necesidades y cuáles son sus aportaciones. Se intenta que la actividad se ajuste lo máximo posible a la realidad social a la que se van a enfrentar.

d) En el tema 4: ámbitos del Trabajo Social con grupos. Asiste al aula un profesional de reconocido prestigio para tratar con diferentes casos el tema de los menores infractores. Los estudiantes finalmente deben resolver un caso propio de los dados en el centro de internamiento.

e) Todas las tareas y actividades integradas deben plasmarse en el diseño de un proyecto de intervención final.

3. Fase de finalización: se les administra al finalizar el año académico a todos los estudiantes de la asignatura de Trabajo Social con Grupos el cuestionario empleado en la investigación con el objetivo de conocer los diferentes niveles de motivación. También, se comparó las calificaciones de los alumnos sometidos al ABP con los del grupo control.

3. RESULTADOS

Con el objetivo de comprobar el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en este estudio, se ha realizado en primer lugar un análisis descriptivo de las calificaciones finales de los alumnos. Se han analizado tanto los resultados académicos de los grupos sometidos a una metodología apoyada en ABP (Grupo A) como los resultados de aquellos alumnos que han formado parte del grupo control (Grupo B).

Se observa una clara diferencia en cuanto a las calificaciones medias analizadas. De este modo, se obtiene mejores resultados por el grupo de alumnos que se le aplicó una metodología basada en ABP. En la tabla 2 se ejemplifica los resultados logrados por los diferentes grupos en función de las notas medias obtenidas por cada uno de los estudiantes.

Tabla 2. Resultados académicos por grupos de alumnos

Calificaciones	A	%	B	%
M. Honor	3	4,69	1	1,75
Sobresaliente	5	7,81	1	1,75
Notable	34	53,13	13	22,81
Aprobado	17	26,56	28	49,12
Suspenso	4	6,25	11	19,31
No/presentado	1	1,56	3	5,26
Total	64		57	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede verificar en la Tabla 2, los alumnos que forman parte del grupo que siguió una metodología basada en ABP a lo largo del periodo formativo (Grupo A) presenta unos resultados en cuanto a sus calificaciones, mejores que aquellos alumnos que no siguieron esta metodología durante el periodo en el que se imparte la materia implicada en el estudio.

Se comprueba que los resultados obtenidos en el Grupo A son superiores que los del Grupo B. De esta forma, se muestra que el número de matrículas de honor es mayor para el primer caso 4,65% frente al segundo 1,75%. Asimismo, se observa una diferencia significativa en cuanto al número de sobresalientes y notables, siendo más destacado los resultados 7,81% y 53,13%, respectivamente, en el Grupo A frente a un 1,75% y un 22,81% del Grupo B.

Además, los datos que corresponden a la media de suspensos y no presentados al examen aumentan considerablemente cuando se trata del grupo que no ha sido sometido a este tipo de metodología de enseñanza. Se corrobora un 19,31% (suspenso) y un 5,26% (no presentado) en el Grupo B frente a un 6,25% (suspenso) y un 1,56% (no presentado) en el Grupo A.

También, hemos analizado el grado de motivación (a través del cuestionario MSLQ) alcanzado en los alumnos que han basado su aprendizaje en una metodología apoyada en ABP. En consecuencia, se realizó un análisis descriptivo centrado en los datos del cuestionario con el objetivo de examinar el nivel de motivación de los diferentes grupos de estudiantes que participaron en el estudio.

La Tabla 3 recoge las puntuaciones obtenidas, en los 31 ítems de la escala de motivación, por aquellos estudiantes que participaron en el ABP.

Tabla 3. Puntuaciones de la escala de motivación de los estudiantes implicados en el ABP

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
1	54	2	5	3,82	,817
2	55	3	5	3,88	,718
3	54	1	5	2,66	1,130
4	55	2	5	4,23	,879
5	55	1	5	4,26	,803
6	55	2	5	4,17	,607
7	54	1	5	3,92	,970
8	55	2	5	4,02	,728
9	54	1	5	3,79	,876
10	54	1	5	3,71	,837
11	55	1	5	3,94	,806
12	55	1	5	3,06	1,308
13	55	2	5	3,77	,740
14	55	2	5	4,37	,768
15	55	1	5	4,05	,930
16	55	1	5	3,08	,865
17	55	1	5	4,29	,848
18	55	1	5	3,20	,833
19	55	1	5	4,15	,983
20	55	1	5	4,25	,926
21	55	1	5	4,42	,757
22	55	1	5	2,35	1,288
23	55	1	5	4,16	,966
24	54	1	5	4,12	,934
25	54	1	5	3,96	1,093
26	53	1	5	2,44	1,145
27	55	1	5	2,77	1,105
28	55	1	5	3,70	1,111
29	55	1	5	3,43	1,022
30	55	1	5	4,31	,877
31	55	1	5	4,07	1,280

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4. Puntuaciones de la escala de motivación
de los estudiantes no implicados en ABP**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
1	52	2	5	3,69	,940
2	52	1	5	3,75	,905
3	52	1	5	3,08	1,266
4	52	2	5	4,27	,866
5	52	1	5	4,29	,893
6	52	2	5	4,23	,731
7	52	2	5	3,90	,869
8	52	1	5	4,04	,862
9	52	1	5	3,40	,869
10	52	2	5	3,73	,843
11	52	2	5	3,90	,748
12	52	1	5	3,15	1,289
13	52	1	5	3,62	,889
14	52	2	5	4,35	,837
15	52	2	5	4,37	,817
16	51	1	5	3,02	,836
17	52	1	5	4,19	,900
18	51	1	5	3,16	,834
19	52	1	5	4,06	,826
20	52	2	5	4,19	,724
21	52	2	5	4,38	,745
22	52	1	5	2,35	1,219
23	51	1	5	4,04	1,058
24	51	2	5	4,10	,878
25	51	2	5	3,92	,891
26	51	1	5	2,43	1,063
27	50	1	5	2,66	1,136
28	51	1	5	3,86	1,096
29	50	1	5	3,44	,993
30	50	2	5	4,18	,941
31	51	1	5	3,88	1,321

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar los resultados obtenidos en la Tabla 3 son superiores a los alcanzados por los estudiantes que no han disfrutado de una metodología centrada en el ABP (Tabla 4).

En la tabla 4 se observa que los ítems 5 (me gusta esta asignatura), 6 (entiendo los conceptos que se enseñan en esta asignatura), 8 (espero hacerlo bien en esta asignatura), 12 (me pongo nervioso cuando realizo un examen) y el 15 (pienso que lo que aprendo en esta asignatura es útil para mi) presentan puntuaciones más alta en aquellos alumnos cuya metodología no se ha centrado en el ABP. Estos ítems se corresponden con la subescala de autoeficacia sobre componente afectivo (6 y 8), con la subescala ansiedad del componente expectativas (12) y, por último, con la subescala valor de la tarea del componente valoración (5 y 15).

Los resultados indican que las subescalas de orientación intrínseca y de orientación extrínseca hacia la meta del componente valoración obtienen mayor puntuación en el grupo de alumnos que han seguido una metodología de aprendizaje basada en el ABP. Este mismo hecho, ocurre con la subescala valor por la tarea.

En general, el componente valoración se refiere al interés que se muestra por los contenidos impartidos en el aula, por las actividades académicas desarrolladas durante el curso y por los resultados obtenidos. Según Pintrich, Smith y Mc-Keachie, (1991) este interés puede ser originado por motivos propios del individuo (internos) o dependientes del contexto (externos). Así, se afirma que ni los componentes cognitivos ni motivacionales de los alumnos actuarían independiente de una situación determinada. Igualmente, se confirma que los alumnos que han seguido la metodología de ABP se encuentran más interesado en la asignatura.

Además, la subescala orientación a la meta intrínseca nos indica que los alumnos que han seguido una metodología basada en ABP están más centrados en la tarea por razones como el dominio de la actividad, el desafío personal, etc. Para ellos el aprendizaje se convierte más en un fin que en un medio. Por el contrario, la subescala orientación a la meta extrínseca se refiere a las metas relacionadas con el rendimiento o ejecución centradas en el yo (realizan actividades por razones externas como el desempeño, la competencia como medio de conseguir un fin).

4. CONCLUSIONES

En este estudio nuestra atención se ha centrado en analizar la influencia del ABP en los estudiantes del Grado en Trabajo Social de la UMA durante curso académico 2013/2014. Para ello, se ha empleado un método cuantitativo, concretamente, se ha realizado un diseño descriptivo comparativo. De este modo, se ha comprobado la relación que existe entre la motivación del estudiante universitario de Trabajo Social de la Universidad de Málaga y la estrategia metodológica del ABP.

Esta metodología de aprendizaje parece favorecer un mejor rendimiento académico si observamos las calificaciones obtenidas por los alumnos sometidos a la misma en comparación al grupo control. Precisamente, en este estudio se pone de relieve como el ABP supone claras ventajas en la motivación e implicación de los estudiantes. El método estimula que los alumnos se involucren más en el aprendizaje debido a que sienten que tienen la posibilidad de interactuar con la realidad y observar los resultados de dicha interacción. Por tanto, las actividades enfocadas a la resolución de problemas aumentan en el alumno su atención y motivación.

Como señala Palma y Alcaide (2013), es necesario, entonces, una reorientación de la metodología docente tradicional hacia un sistema centrado en el aprendizaje y en la revalorización de los elementos prácticos y aplicados.

Con este trabajo se ha mostrado que tras analizar los resultados académicos de los estudiantes de la asignatura de Trabajo Social con Grupos, existe un mayor rendimiento académico y un mayor grado de motivación en aquellos estudiantes que han estado implicados en esta metodología. Así, se muestra una relación positiva entre el ABP y los resultados de la evaluación final. En este sentido, se señala que para evitar subjetividad en la evaluación de los alumnos, el equipo docente implicado en la materia determinó corregir “al azar” los exámenes de los diferentes grupos que conformaba el estudio (2 grupos reducidos sometidos al ABP y 2 grupos de control) sin tener presente a qué grupo pertenecía cada uno de los estudiantes.

En general, se considera una metodología de trabajo sencilla y práctica que nos ha permitido, a los docentes de dicha asignatura, utilizar una enseñanza capaz de promover, en todo momento, la reflexión de nuestros estudiantes y el aprendizaje basado, específicamente, en la solución de los problemas.

Consideramos que es un método muy apropiado para ser utilizado en los recientes planes de estudios adaptados al EEES porque es capaz de optimizar la eficacia del trabajo de los docentes en actividades centradas en el esfuerzo de los alumnos. Pero si bien es cierto, este método exige más dedicación y tiempo. Este hecho limita con bastante frecuencia la elaboración de las nuevas programaciones docentes y en nuestro caso una buena implementación del ABP. La falta de tiempo, y en ocasiones de recursos para apoyar a los estudiantes en sus tareas se presentan como aspectos de mejora para nuevas líneas de investigación. Ya que pensamos que solo de esta manera se logra un aprendizaje significativo y funcional por parte de los estudiantes

También, hemos observado que resultaría interesante realizar un estudio más amplio donde se pudiera implicar a cada una de las asignaturas, así como a todos los profesores de la titulación. Y, de este modo profundizar en las distintas variables externas que pueden influir en el proceso motivacional del alumno. De la misma forma, sería interesante hacer un estudio utilizando el cuestionario MSLQ completo y no solo su componente de motivación, lo que haría ampliar el análisis y los resultados obtenidos.

En general, la evaluación cualitativa realizada por los estudiantes en la experiencia docente descrita en este artículo, deja constancia de la necesidad de incorporar este tipo de metodología en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- ALBANESE Mark A. & MITCHELL Susan. 1993. "Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues". **Acad Med**. Vol. 68. 52-81.
- AUSUBEL, David. 1981. **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Editorial Trillas. México.
- BAS, Encarna. 2011. "Aprendizaje basado en problemas". **Cuadernos de Pedagogía**. Vol. 409. 42-44.
- CAIRA, José; MARITZA, Edy y MATA, Luis Beltran. 2014. "Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista". **Revista Opción**. Vol. 75. 92-113.

- CAMPANARIO, Juan Miguel. 2002. "Asalto al casillo: ¿A qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias?" **Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 20. 315-325.
- GIJÓN, María Teresa; DOMÍNGUEZ, Laura y CONEJO, Rafael. 2012. "Desafíos y retos en la formación del Trabajo Social hacia el prácticum de grado". **Revista Portularia**. Vol. XII. 149-158.
- GONZÁLEZ, Mercedes. 2005. "Desafíos de la convergencia europea: La formación del profesorado universitario". **IV Congreso de Formación para el Trabajo**. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación. Zaragoza.
- HMELO-SILVER, Cindy. 2004. "Problem based learning: What and how do students learn?". **Educational Psychology Review**. Vol. 16. 235-266.
- MOLINA, Jesús; PÉREZ, Javier; DOMÍNGUEZ, Laura y RODRÍGUEZ, M^a. Carmen. 2015. "Herramientas de motivación de aprendizaje basado en el método ABP. Estudio del caso en alumnos universitario del Grado en Turismo". **I Jornadas sobre creatividad, educación y comunicación**. Libro de Actas. Málaga.
- NORMAN, Geoffrey & SCHMIDT, Henk. 1992. "The Psychological Basis of Problem-Based Learning". **A Review of the Evidence**. **Academic Medicine**. Vol.67 Núm. 9: 557-565.
- PALMA, M^a de las Olas y ALCAIDE, Sergio. 2013. "El aprendizaje colaborativo en Trabajo Social. Una experiencia de sesión clínica para la intervención social en formación de posgrado". **Documentos de Trabajo Social**. Vol. 53. 108-115.
- PÉREZ, Javier; MOLINA, Jesús; RODRÍGUEZ, M^a Carmen y DOMÍNGUEZ, Laura. 2015. "Motivation in university students under problem based learning, Differences in academic results from an extraordinary call form exam". **Edure Journal**. Vol. 2. Núm. 3: 1-26.
- PINTRICH, Paul R. & DE GROOT, Elisabeth. 1990b. **Quantitative and qualitative perspectives on student motivational beliefs and self-regulated learning**. Paper presented at the Annual American Educational Research Association Convention. Massachusetts. Boston.
- PINTRICH, Paul; SMITH David A.F.; GARCÍA, Tomás & MC-KEACHIE Wilbert J. (1991). **A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, (MSLQ)**. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. The University of Michigan.
- POLANCO, Ana. 2005. "La motivación en los estudiantes universitarios". **Actualidades investigativas en educación**. Vol. 5. 1-13.

- PRIETO, Leonor. 2006. "Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. Miscelánea Comillas". **Revista de Ciencias Humanas y Sociales**. Vol. 124. 173-196.
- RAMÍREZ, M^a Cristina. 2005. "Incremento de motivación de logro por medio de modelamiento en video en niños que practican fútbol". [**Tesis Maestría**]. Puebla, México. Departamento de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales. Universidad de las Américas Puebla.
- SOPPE, Marleen; SCHMIDT, Henk & BRUYSTEN, Rachel. 2005. "Influence of problema familiarity on learning in a problema-based course". **Instructional Science**. Vol. 33. 271-281.
- 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).