

Aplicando la metodología del aprendizaje basado en problemas en la asignatura de Gestión Cultural: un modelo alternativo de evaluación

JOAN MATEO

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona, España

DIMITRIOS VLACHOPOULOS

Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, España

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hace necesario que el profesorado universitario se replantee muchos de los modelos educativos que se han ido aplicando hasta ahora. La exigencia de llevar a cabo una educación más integral, con un mayor protagonismo de los estudiantes y basada en la adquisición de competencias de diferente naturaleza, en un contexto social cada vez más tecnificado, y que responde a nuevas necesidades, requiere de una revisión consciente y eficiente del diseño educativo de los programas universitarios (Barberà et al., 2008).

Los modelos alternativos de evaluación se fundamentan, esencialmente, en los procesos metodológicos descritos para la evaluación basada en ejecuciones. Estos modelos han de ser concebidos como un *continuum* de formatos evaluativos racionalmente ensamblados y pueden ir desde respuestas simples construidas por el estudiante a demostraciones o a colecciones de trabajos recogidas a lo largo de un período determinado (Mateo y Martínez, 2008). De acuerdo con la *Office of Technology Assessment* (citada en Elliot, 1995), se pueden definir como un conjunto de metodologías que requieren que los estudiantes generen una respuesta o producto para demostrar su nivel de dominio sobre un conocimiento o habilidad.

Independientemente de los formatos que decidamos combinar para construir el modelo evaluativo, todos ellos deberían incluir los siguientes aspectos (Mateo y Martínez, 2008):

- Exigir a los estudiantes tareas orientadas a que construyan sus respuestas más que a que las seleccionen.
- Recoger información que permita la observación directa de las ejecuciones de los estudiantes.
- Exigir que la naturaleza de las respuestas faciliten la iluminación de los procesos cognitivos y los aprendizajes implicados en las tareas a ejecutar.

Cabe recordar, tal como se ha señalado anteriormente, que hay dos términos (“ejecución” y “auténtica”) relacionados con la evaluación alternativa que substantivan la naturaleza de este modelo y que conviene conceptualizar de forma adecuada:

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 58/2 – 15/02/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

- Ejecución. Se entiende por ejecución el proceso de generación activa de una respuesta, observable directa o indirectamente, mediante algún producto de carácter permanente.
- Auténtica. La naturaleza de la tarea y el contexto en el que se produce la evaluación, debería ser relevante y representar problemas o aspectos del mundo real.

2. El modelo del aprendizaje basado en problemas (ABP)

En el contexto de la evaluación alternativa, la diferenciación entre el proceso de aprendizaje y el de evaluación es puramente académica, pues en la práctica realidad se trata de dos procesos simbióticamente unidos y de difícil separación. De hecho, lo que se hace es asociar el modelo alternativo de evaluación al modelo alternativo de instrucción, en este primer caso al de aprendizaje basado en problemas.

El modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) fue desarrollado en Estados Unidos en la década de los cincuenta en el contexto de la educación médica. Sin embargo, desde entonces se ha ido expandiendo a otros ámbitos como son el de las Escuelas de Empresariales (Milter y Stinson, 1993), en Facultades de Educación (Bridges y Hallinger, 1992; Duffy, 1994), en Escuelas de Arquitectura, Ingeniería, Facultades de Derecho y de Trabajo Social (Boud y Felletti, 1991) y también en el contexto de la enseñanza primaria y fundamentalmente, secundaria (Barrows y Myers, 1993).

Como modelo instruccional, el aprendizaje basado en problemas tiene muchas estrategias para su implementación: Sin embargo, la más usada es posiblemente la de Barrows (1992) que se concreta en las siguientes fases (Mateo y Martínez, 2008):

- a) Inicio: Presentación del problema
- b) Creación del clima de trabajo
- c) Análisis en profundidad del problema
- d) Interiorización del problema por parte de los estudiantes
- e) Descripción del producto que se espera y del tipo de tareas que se deben realizar
- f) Asignación de tareas

Dentro del contexto general de este proceso hemos de señalar cuáles son los elementos más críticos y fundamentales, y que, necesariamente, deberemos contemplar en la fase de diseño de la actividad. A juicio del propio Barrows (1992) son: el establecimiento de los objetivos de aprendizaje, la generación del problema, la presentación del problema y el papel del facilitador.

De este modo, el establecimiento de los objetivos de aprendizaje significa, a su vez, la clara y bien determinada generación de tres tipos de objetivos: los orientados a desarrollar la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes, los que garantizan que se desarrollarán todos los contenidos fundamentales de las áreas de conocimiento objetos de estudio y, por último, los orientados a desarrollar habilidades y estrategias para la resolución de problemas.

En segundo lugar, generar problemas sustantivos y relevantes, y que permitan motivar e instruir simultáneamente no es un proceso fácil. Podemos distinguir dos elementos que guían el desarrollo de los problemas; por un lado, el problema debe garantizar la presencia de los conceptos y principios relevantes del dominio del contenido a estudiar; y por otro; el problema debe tener carácter «real».

Luego, la presentación del problema es fundamental para la atención de dos aspectos: por un lado, si pretendemos que los estudiantes se impliquen en un problema con visos de autenticidad, deben necesariamente apropiarse del mismo, es decir deben interiorizarlo adecuadamente desde la perspectiva intelectual y también emocional. Pero, además, en la presentación del problema, la información ofrecida y los datos proporcionados no tienen que conducir explícitamente a los estudiantes hacia los factores más críticos del problema, porque esta es una tarea a la que deben llegar a través de sus propios análisis y conclusiones.

Finalmente, las habilidades tutoriales del profesor son determinantes en el éxito del modelo y, especialmente, en el desarrollo de habilidades asociadas a la resolución de problemas, a la metacognición y al desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumnado. En palabras del propio Barrows, la tutorización es considerada como la habilidad central del profesor en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

3. Los principios instruccionales del modelo ABP

La propia naturaleza del ABP determina un conjunto de principios que deberían guiar la práctica docente y el diseño de los contextos de aprendizaje. Siguiendo a Lebow (1993), los concretamos en los siguientes:

- Anclar las actividades de aprendizaje en tareas o problemas de mayor envergadura.
- Apoyar al estudiante en el desarrollo del proceso de apropiación del problema en su globalidad.
- Diseñar tareas que tengan carácter de autenticidad.
- Diseñar las tareas y los contextos de aprendizaje de forma que reflejen la complejidad del contexto de realidad donde los estudiantes deberían ser capaces de intervenir a la finalización del proceso del aprendizaje.
- Conceder a los estudiantes el funcionamiento de los procesos de desarrollo de la solución al problema.
- Diseñar contextos de aprendizaje que apoyen y estimulen el pensamiento de los estudiantes.
- Animar a probar ideas procedentes de puntos de vista y contextos alternativos.
- Generar oportunidades para apoyar la reflexión simultánea de los contenidos de aprendizaje y de sus procesos.

4. El contexto de nuestro estudio: la asignatura Gestión Cultural

Gestión Cultural es una asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS que se ofrece durante el tercer año del grado de Humanidades de la Universitat Autònoma de Barcelona. Su objetivo es estudiar la función de la gestión cultural en el marco de las organizaciones e instituciones del sector cultural y las políticas culturales, presentando las capacidades y habilidades que un gestor cultural tiene que adquirir, así como los conceptos clave para poder ejercer como profesional. Además, la asignatura orienta al estudio y a la reflexión de las particularidades de la gestión de la cultura en relación con la gestión en otros sectores de la vida social. En este sentido, esta asignatura se concibe también como una aproximación a las técnicas y medios que utiliza la gestión cultural presentándola a partir de las diferencias en su aplicación y de las distintas realidades, contextos, contenidos y organizaciones donde se ejerce la vida profesional.

En este contexto, es evidente que no se trata de una asignatura destinada a la elaboración de un proyecto de gestión cultural, sino a la asimilación de las teorías que fomentan la acción del gestor y de las bases conceptuales y técnicas de dicha profesión. Así pues, los contenidos de la asignatura se pueden dividir en cuatro módulos generales:

- Iniciación a la gestión cultural. En este módulo se presentan los argumentos para la denominación de la gestión cultural como campo profesional y un análisis de los diferentes perfiles y competencias de este campo de acuerdo con las características de cada proyecto.
- Las organizaciones culturales. En el segundo módulo se realiza una introducción a la teoría de la organización como sector básico para situar la gestión cultural en diversos marcos institucionales. También se desarrollan temas sobre las características específicas de las organizaciones culturales en relación con la gestión en organizaciones de otros sectores.
- Los equipamientos culturales. En este módulo se analiza el concepto del equipamiento en la vida social en general y se propone una reflexión específica sobre los equipamientos culturales. Se describen los diferentes tipos de equipamientos culturales, las finalidades y sus objetivos. También se informa sobre las diferencias de función entre ellos, presentando la diversidad de los espacios donde la gestión cultural tiene que actuar.
- Las técnicas de la gestión cultural. En el cuarto módulo se introducen algunas de las diferentes técnicas que la gestión cultural va adquiriendo en su proceso de adecuación a la realidad cultural contemporánea. Paralelamente, se propone una reflexión general sobre ella y una primera aproximación a un proceso más detallado que se desarrollará en otras asignaturas más específicas del itinerario de gestión cultural. Aquí, no obstante, se pone énfasis especial en el sector audiovisual y en las artes escénicas.

El carácter genérico de la asignatura de Gestión Cultural parece ideal para aplicar el modelo del ABP con el diseño de pruebas de evaluación continuada según las fases del modelo indicado anteriormente.

5. El sistema de evaluación de la asignatura

Tal como se ha dicho en líneas anteriores, para la evaluación de los estudiantes de esta asignatura se aplicó el sistema de evaluación continuada y su calificación final proviene de la nota media ponderada de

las actividades propuestas a los estudiantes durante el semestre. Dicho sistema de evaluación permite establecer unas actividades especialmente para la evaluación de cada uno de los módulos de la asignatura.

La evaluación continuada se realiza a partir de tres pruebas que se estructuran como un proceso de discusión/debate sobre problemas y casos concretos en gestión cultural, juntamente con un examen final, donde se evalúan los conceptos teóricos de la asignatura. El planteamiento de los casos o las situaciones problemáticas a resolver está dividido en función de los dos bloques principales de la asignatura (organizaciones culturales y técnicas de la gestión cultural) y se presenta según los principios instruccionales del modelo ABP.

La distribución de las actividades de evaluación y su «peso» en relación con la nota final se presenta a continuación:

- Resolución de una situación sobre las organizaciones culturales: 30% de la nota final de la asignatura.
- Resolución de una situación problemática sobre las técnicas de la gestión cultural: 35%
- Examen final 35%

Más concretamente, el primer módulo de la asignatura introduce a los estudiantes a la teoría de la organización como sector básico para situar la gestión cultural en diversos marcos institucionales. También se desarrollan temas sobre las características y necesidades específicas de las organizaciones culturales en relación con la gestión en organizaciones de otros sectores. En consecuencia, una posible actividad de evaluación de este módulo podría plantearse en los siguientes términos:

Enunciado: «Has sido contratado como coordinador de proyectos en un centro cívico. Este centro lleva funcionando muchos años pero sin personas con formación relacionada con la gestión de la cultura. La crisis económica obliga una reestructuración del centro y de sus actividades. Tu función es determinar cómo se tiene que organizar el centro según sus características y los servicios que ofrece para la población. También tratar de recomendar posibles cambios organizativos (personal, presupuesto, jerarquía, infraestructuras) que podrían hacer viable el programa de actividades teniendo en cuenta la reducción del presupuesto. Deberás incluir tus sugerencias en relación con la categoría de organización cultural y sus servicios tal y como se explicaron en clase, con el propósito de ser más precisos».

Esta fue una de las cinco situaciones problemáticas planteadas a los estudiantes de Gestión Cultural, durante el año académico 2009-2010. Las otras cuatro representaban un mismo tipo de escenario pero teniendo como punto de partida una biblioteca pública, un centro de creación, un museo de arte contemporáneo y un archivo respectivamente. Gran parte de este módulo de la asignatura estaba enfocado a mostrar las diferentes características y necesidades de cada tipo de organización cultural. Dichos ejemplos provienen de las categorías más comunes de organizaciones culturales y por eso se consideran ideales para los estudios de humanidades cuyos egresados necesitan tener una visión global del mundo de dichas organizaciones.

Los estudiantes desarrollaron soluciones para la situación problemática asignada, trabajando juntos en pequeños grupos. Cada grupo constaba de 5 participantes. El profesor había recomendado a los estudiantes que hicieran -como mínimo- una reunión semanal de tres horas durante seis semanas, es decir durante el período de docencia del módulo dedicado a este tema. A parte de estas reuniones, los

estudiantes tenían que trabajar, de manera individual el problema y proponer soluciones a sus compañeros. Mientras los estudiantes trabajaban en sus grupos, el profesor realizaba tutorías con ellos, monitoreando su progreso y participando en sus discusiones para orientarlos hacia una solución.

Una semana antes de finalizar la actividad, cada grupo tenía que enviar un breve reporte escrito en el que avanzara de forma resumida su respuesta al problema, ya que el visto bueno del profesor era requisito indispensable para poder presentar el trabajo final de la prueba de evaluación. Los trabajos se expusieron en público, al resto de compañeros de la asignatura, con recursos multimedia (presentación *Power Point*), con la finalidad de generar un debate con los demás estudiantes y el profesor.

El segundo módulo de la asignatura introduce a los estudiantes a algunas de las diferentes técnicas que la gestión cultural va adquiriendo en su proceso de adecuación a la realidad cultural contemporánea. Paralelamente, propone una reflexión general sobre ellas y una primera aproximación a las situaciones que tiene que afrontar el gestor cultural en el día a día de su organización. En este caso, la actividad de evaluación se planteó según el siguiente problema:

Enunciado: «Has sido contratado como consultor para una representación teatral. Aunque el guión de la obra basado en la Grecia clásica (siglo V a.C.) es ficticio, el director quiere que cada detalle de la obra sea lo más cercano posible a los eventos históricos. Una parte importante de la historia se realiza en el templo más famoso de Grecia, el Partenón. Tu función es determinar cómo debería lucir este templo, incluyendo el interior, exterior, la vecindad inmediata y las actividades dentro y alrededor del templo. Si es posible, tratar de recomendar los detalles (escénicos, textuales, etc.) que podrían llevarse a cabo en las escenas del templo. Deberás incluir notas acerca de que aspectos tendrían que ser alterados de manera física o a través de efectos especiales- con el propósito de ser más precisos».

Esta fue otra de las cinco situaciones problemáticas planteadas a los estudiantes durante el año académico. Las otras cuatro representaban un mismo escenario pero teniendo como núcleo un templo de Egipto, otro de la época Bizantina y otro contemporáneo respectivamente. Gran parte del último módulo de la asignatura está enfocado a mostrar las múltiples formas en que las creencias espirituales generan y conforman las obras de arte. Dichos ejemplos provienen de una variedad de culturas desde la antigüedad al presente, y de varios lugares del mundo, y por eso se consideran ideales para los estudios de humanidades que deben ofrecer una visión global del mundo artístico-humanístico.

Los estudiantes desarrollaron soluciones para la situación problemática asignada, trabajando juntos en pequeños grupos. En cada grupo hubo también 5 participantes. El profesor había recomendado a los estudiantes que hicieran -como mínimo- una reunión semanal de tres horas durante dos meses, es decir durante el período docente del último módulo. Aparte de estas reuniones, los estudiantes tenían que trabajar, de manera individual, el problema y proponer soluciones a sus compañeros. Mientras los estudiantes trabajaban en sus grupos, el profesor realizaba tutorías con ellos, monitoreando su progreso y participando en sus discusiones para orientarlos hacia una solución.

Una semana antes de finalizar la actividad, cada grupo tenía que enviar un breve reporte escrito con el resumen de su respuesta al problema, ya que sin el visto bueno del profesor no se podía presentar el trabajo final de la prueba de evaluación. También en este caso, los trabajos fueron expuestos ante el resto del grupo-clase mediante recursos multimedia (presentación *Power Point*, vídeo), con el fin de debatir la propuesta de resolución con los demás estudiantes y el profesor.

Por último, el examen final evaluó la adquisición de los contenidos teóricos de la asignatura y también valoró el trabajo autónomo de los estudiantes, ya que era la única actividad de carácter individual. Aparte de la definición de los conceptos básicos (cultura, gestión cultural, organización, equipamiento, bienes culturales, gestión económica, gestión de recursos humanos, etc.), a los estudiantes se les ofrecieron ejemplos prácticos para categorizarlos según la teoría tratada en clase.

La siguiente tabla resume los elementos de dicha propuesta evaluativa para visibilizar lo formulado de la mejor manera posible:

Tabla 1.
El sistema de evaluación aplicado en la asignatura Gestión Cultural.

Sistema de evaluación de la asignatura "Gestión Cultural"			
Actividades	% en la nota final	Contenidos	Resultados de aprendizaje esperados
Resolución de una situación problemática en una organización cultural	30%	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación de la teoría de la organización - Evolución histórica de la teoría - Tipología de organizaciones - Características específicas de las organizaciones culturales - Estructura i organización de una organización cultural (RRHH, gestión económica, planificación estratégica). 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber distinguir los diferentes tipos de organizaciones - Saber identificar los diferentes tipos de organizaciones culturales - Saber argumentar sobre la organización y los cambios estructurales de una entidad cultural - Saber vincular la teoría tratada en clase con casos prácticos
Resolución de una situación problemática sobre las técnicas de un gestor cultural	35%	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de proyectos - Contextualización de actividades culturales - Cartografía cultural - Liderazgo y toma de decisiones - Sector audiovisual - Artes escénicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber presentar una actividad teniendo en cuenta su contexto y sector - Saber liderar proyectos y tomar decisiones - Aprender diferentes técnicas del sector audiovisual y de las artes escénicas - Saber vincular la teoría tratada en clase con casos prácticos
Examen final	35%	Todos los contenidos de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> - Entender la gestión cultural como nueva disciplina - Saber identificar y categorizar los diferentes equipamientos culturales - Saber identificar y categorizar los diferentes tipos de organizaciones (culturales) - Conocer las técnicas básicas que la gestión cultural va adquiriendo en su proceso de adecuación a la realidad cultural contemporánea

6. Resultados preliminares del sistema de evaluación

Con el objetivo de examinar el éxito del sistema de evaluación aplicado y su nivel de aceptación por parte de los estudiantes analizamos los resultados obtenidos en la asignatura de Gestión Cultural durante los últimos 3 años (desde el momento en que se aplicó el sistema de evaluación continuada) y repartimos una encuesta de satisfacción a los estudiantes de la asignatura durante el año académico 2009-2010.

En cuanto a los resultados obtenidos, podemos decir que se ha notado una mejora importante con la aplicación de la metodología del ABP. Por supuesto no podemos decir que esta mejora sea ya significativa, porque es difícil llegar a conclusiones con una sola aplicación de dicho sistema de evaluación.

También es importante señalar que durante los tres años revisados, el profesor fue el mismo. Los resultados de los estudiantes se presentan a continuación:

Tabla 2.
Los resultados de la asignatura de Gestión Cultural desde el año 2007.

Curso	Matriculados	Presentados	Aprobado	Notable	Sobresaliente	M. Honor	Suspendidos
2007-2008	32	30	6	12	6	2	4
2008-2009	34	31	4	10	10	2	4
2009-2010	25	25	5	17	3	0	0

Analizando las notas obtenidas por los estudiantes durante los últimos tres años podemos extraer las siguientes reflexiones:

- El año de aplicación de la metodología del ABP (2009-2010) se consiguió un 100% de estudiantes presentados y aprobados (en relación con los estudiantes matriculados). El nuevo sistema de evaluación y el trabajo colaborativo parece que han motivado a los estudiantes a seguir la asignatura y acabarla con éxito.
- La aplicación de actividades de trabajo colaborativo elimina los extremos en las calificaciones; podemos ver que no tenemos ni estudiantes suspendidos ni estudiantes con matrícula, mientras observamos también una reducción significativa de los sobresalientes. Examinando las notas de los estudiantes en las tres actividades de evaluación podemos decir que la diferenciación entre aprobado y notable o entre notable y sobresaliente en la nota final, la marcó el examen final ya que todos los trabajos colaborativos obtuvieron un notable (de 7 a 8,8). Una interpretación de esta situación es que no todos mostraron la misma dedicación y que los estudiantes muy aplicados compensaron las calificaciones de los menos trabajadores en el trabajo colaborativo, pero esa situación también se reflejó en el resultado individual.

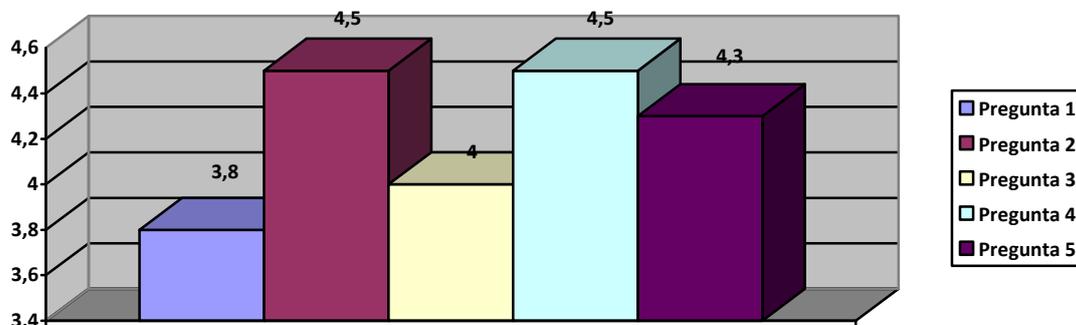
En cuanto a la encuesta de satisfacción repartida a los 25 estudiantes del curso 2009-2010, es importante mencionar que fue una adaptación de la «encuesta de evaluación de la calidad docente» que se administra cada semestre entre los estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona, pero enfocándola más, en esta ocasión, sobre el sistema de evaluación. La encuesta se respondió de manera anónima y una vez anunciadas las notas de los estudiantes. La encuesta contenía los siguientes items:

- a) La información proporcionada por parte del profesor para poder seguir la asignatura ha sido de fácil acceso y de utilidad (1=completamente desacuerdo, 5=completamente de acuerdo).
- b) El profesor organiza, prepara y estructura bien las actividades que se realizan durante el semestre (1=completamente desacuerdo, 5=completamente de acuerdo)
- c) La estructura de la asignatura favorece la colaboración de los estudiantes (1=completamente desacuerdo, 5=completamente de acuerdo)
- d) La naturaleza de las actividades de evaluación facilita la adquisición de los conocimientos y competencias asociadas (1=completamente desacuerdo, 5=completamente de acuerdo)
- e) Con este sistema de evaluación he aprendido (1=completamente desacuerdo, 5=completamente de acuerdo)

- f) Observaciones (pregunta abierta para introducir comentarios/ reflexiones sobre el sistema de evaluación de la asignatura)

Los resultados de las preguntas cerradas de la encuesta se muestran a continuación:

Tabla 3.
Los resultados de la encuesta de satisfacción de los estudiantes (preguntas cerradas).



En cuanto a la pregunta abierta de la encuesta, hemos recogido 11 observaciones y comentarios que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4.
Los resultados de la encuesta de satisfacción de los estudiantes (pregunta abierta).

1.	Con este modelo de evaluación no hay control del trabajo individual de cada estudiante ya que se entregan trabajos hechos en grupo.
2.	No tenía experiencia de trabajos de este tipo (resolución de problemas) y me ha costado mucho entenderlo.
3.	Las actividades de evaluación necesitaban mucha más dedicación de lo que estábamos acostumbrados.
4.	Este modelo de trabajos nos ayuda mucho a asimilar los contenidos de la asignatura.
5.	La solución de problemas y la colaboración entre estudiantes es muy útil para el logro de los objetivos de la asignatura.
6.	El modelo de evaluación presentado es muy original y motiva los estudiantes. No se basa sólo en la memorización.
7.	Las dos actividades de evaluación exigen muchas horas de trabajo y el examen final era demasiado.
8.	Se necesita más información sobre cómo realizar actividades de este tipo.
9.	He disfrutado mucho la asignatura y las clases eran muy dinámicas.
10.	El modelo de evaluación es muy útil ya que se trata de la aplicación de los conocimientos teóricos enseñados en clase.
11.	No todos trabajaban en los grupos y eso no lo podía ver el profesor.

Analizando la información obtenida por la encuesta, podemos extraer las siguientes reflexiones:

- Los estudiantes no tienen suficiente experiencia con la metodología del aprendizaje basado en problemas y por eso han tenido dificultades para entender las pruebas de evaluación. Además, por esta falta de experiencia dedicaron más tiempo del previsto por el profesor a las actividades de la asignatura.
- La totalidad de los estudiantes consideran el sistema de evaluación aplicado como muy útil y motivador para la adquisición de los contenidos de la asignatura.
- La preparación, estructura y presentación de las actividades de evaluación se consideran adecuadas y acertadas por la gran mayoría de los estudiantes.
- Todos los estudiantes encuestados consideran que han aprendido más a través de este sistema de evaluación porque examina la interiorización de los contenidos de la asignatura y la puesta en práctica de los conocimientos teóricos.

- El trabajo colaborativo no garantiza una adecuada distribución de las tareas ni el mismo volumen de dedicación/trabajo para todos los miembros de cada grupo, a pesar de las tutorías y del control por parte del profesor durante todo el proceso de realización de los trabajos.

7. Conclusiones

A modo de síntesis, podemos decir que, realmente, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) constituye una de las estrategias instructivas con mayor predicamento en el nuevo contexto docente universitario, pero hemos de ser conscientes de algunos aspectos críticos que hay que considerar en su implantación. En primer lugar el *costo*, ya que implantar este tipo de modelo de aprendizaje conlleva un elevado costo en términos de dedicación del profesorado por la dificultad que supone la preparación de materiales y la tutorización y el seguimiento de los estudiantes. En segundo lugar el *grado de implicación de profesores y alumnos*, ya que la aplicación de este modelo exige un cambio profundo en la cultura de la práctica docente por parte del profesorado y del esfuerzo y dedicación de los estudiantes. Por ello, resulta imposible su desarrollo si no se cuenta previamente con una amplia complicidad de unos y otros respecto de este modelo de evaluación. Finalmente, el *alto nivel de compromiso institucional*, ya que el ABP precisa que toda la institución se involucre, habida cuenta de que, en general la evaluación alternativa y el modelo ABP, en particular, exige cambios organizativos muy profundos, que sólo pueden impulsarse con un firme respaldo institucional, pues sólo la práctica aislada en una asignatura no puede garantizar ni el éxito ni la bondad del modelo aquí examinado.

Después de la aplicación de la metodología del ABP en la asignatura de Gestión Cultural y su evaluación podemos decir, como conclusión general, que dicho sistema de evaluación ha sido valorado muy positivamente y ha facilitado a los estudiantes poder desarrollar las competencias generales y específicas de sus estudios y, también, adquirir los conocimientos básicos sobre la gestión cultural como disciplina.

Este modelo de evaluación debe incluir siempre actividades tanto individuales como en grupo, para que el profesor pueda controlar mejor el volumen de trabajo y evaluar mejor las competencias de cada estudiante por separado. La eliminación de los «extremos» (suspendidos - matrículas de honor/sobresalientes) en las calificaciones finales de la asignatura nos obliga a introducir alguna actividad individual adicional (además del examen final) para poder tener una imagen más clara del trabajo autónomo de cada estudiante. En este contexto, es importante señalar que ésta fue también una recomendación predominante por parte de los estudiantes.

Un aspecto muy importante, que se ha confirmado a través de este estudio, es la falta de experiencia de los estudiantes universitarios de Humanidades con estos modelos de evaluación alternativa. Los estudiantes no habían afrontado actividades de evaluación similares y eso les generó dificultades a la hora de preparar los trabajos colaborativos de la asignatura, a los que dedicaron más tiempo del inicialmente previsto por el profesor.

En la misma línea, subrayamos la necesidad de formar a los docentes de Humanidades en temas de creación y aplicación, en sus asignaturas, de la metodología del ABP, dándoles ejemplos, instrucciones y presentando los resultados positivos de este modelo de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

de otras ciencias. Creemos que si también los docentes interiorizan dicho modelo y lo aplican habitualmente en sus asignaturas, se generará un ambiente de confianza y de mayor motivación por parte de los estudiantes, ya que dicho modelo no les aparecerá como una metodología aislada y poco usada en sus estudios, sino un sistema de evaluación aceptado y reconocido por la mayoría de los profesores.

Finalmente, el hecho de que hemos realizado una única aplicación de dicho sistema de evaluación no nos permite presentar conclusiones axiomáticas, pero creemos que nuestro estudio abre una ventana al tema de la evaluación alternativa y, así, puede motivar el debate y la discusión entre investigadores e instituciones sobre sus características y utilidad, también en el ámbito docente de las ciencias humanas.

Bibliografía

- Barberà, E.; Mas, X.; Guàrdia, L. y Vall-Llovera, M. (2008). El e-transfolio: la evaluación de competencias desde una perspectiva de aprendizaje 2.0. V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria (CIDU), Valencia.
- Barrows, H.S. (1992). *The tutorial Process*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine.
- Barrows, H.S. y Meyers, A.C. (1993). *Problem-Based Learning in Secondary Schools*. Documento no publicado, Springfield: Problem-Based Learning Institute, Lanphier High School and Southern Illinois University Medical School.
- Boud, D. Y Feletti, G. (Eds.) (1991). *The Challenge of Problem Based Learning*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Bridges, E.M. y Hallinger, P. (1992). *Problem-based learning for administrators*. Eugene: Universidad de Oregon, Educational Resources Information Center.
- Duffy, T.M. (1994). *Corporate and Community Education: Achieving success in the information society*. Documento no publicado, Bloomington: Indiana University.
- Elliot, S.N. (1995). Creating Meaningful Performance Assessments. Retrieved November 19, 2010 from <http://www.ericdigests.org/1996-1/creating.htm>.
- Lebow, D. (1993). Constructivist Values for Systems Design: five Principles Toward a New Mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41, 4-16.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Milner, R.G. y Stinson, J.E. (1993). Educating Leaders for the New Competitive Environment. En Gijsselaers, G., Tempelaar, S. y Keizer, S. (Eds.), *Educational innovation in economics and business administration: The case of problem-based learning*. Londres: Kluwer Academia Publishers.