



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

EL ABP EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE LAS ARTES

Un análisis del papel del tutor experto y no-experto en la identificación de los objetivos de aprendizaje

- Menéndez Varela, José Luis

Universidad de Barcelona

Departamento de Historia del Arte/ Facultad de Geografía e Historia

Dirección postal completa (Calle Adolf Florensa/ Sin número/ 08028/ Barcelona/ España)

menendez@ub.edu

- Gregori Giralt, Eva

Universidad de Barcelona

Departamento de Historia del Arte/ Facultad de Geografía e Historia

Dirección postal completa (Calle Adolf Florensa/ Sin número/ 08028/ Barcelona/ España)

gregori@ub.edu

- Antequera Gallego, Guillem

Universidad de Barcelona

Departamento de Historia del Arte/ Facultad de Geografía e Historia

Dirección postal completa (Calle Adolf Florensa/ Sin número/ 08028/ Barcelona/ España)

g.antequera@ub.edu

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

1. RESUMEN:

El trabajo que sigue presenta una experiencia de ABP que el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) puso en marcha durante el curso académico 2009-2010 en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. La finalidad del estudio de caso múltiple es examinar, desde un enfoque cualitativo, las interacciones generadas en las primeras sesiones de tutoría, que se dedicaron a comprender e identificar las situaciones problemáticas. Para ello, se han comparado las diferentes actuaciones que caracterizaron a un tutor experto y a un tutor no experto.

2. ABSTRACT:

This paper shows a PBL teaching innovation launched by the Observatory for Education in the Arts (ODAS) during the academic year 2009-2010 at the Faculty of Fine Arts of the University of Barcelona. The study aims to examine, from a qualitative approach, the interactions generated in the first tutorial sessions devoted to understand and identify the PBL problems. To do this, the different performances which defined the role of the expert tutor and non-expert tutor have been compared.

3. PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Tutor, Educación de las artes / **KEYWORDS:** Problem-Based Learning (PBL), Tutor, Art Education

4. ÁREA DE CONOCIMIENTO:

- Arte y Humanidades

5. ÁMBITO TEMÁTICO DEL CONGRESO:

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

- Innovación en el enseñamiento superior

6. MODALIDAD DE PRESENTACIÓN:

- Comunicación oral

7. DESARROLLO: tendrá una extensión de entre 25.000 – 35.000 caracteres (con espacios)

a) Objetivos

a1. Introducción

Está ampliamente aceptado que, junto con el diseño de problemas o situaciones problemáticas, la actuación docente del tutor-facilitador constituye un elemento determinante para el aprendizaje de los estudiantes de ABP (Woltering, 2009, p. 726; Dolmans y Ginnis, 2005, p. 534; Berkel y Schmidt, 2000, p. 234). Si una buena situación problemática debe orientar a los estudiantes hacia determinadas cuestiones propias de un ámbito de estudio particular, el tutor de ABP —como con frecuencia se ha abreviado— tiene el cometido de afianzar esa orientación mediante la sugestión y el fomento del trabajo autónomo del estudiante (Budé, 2009, p. 25). Por consiguiente, el tutor debe ser entendido como un elemento clave para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la medida en que su papel se centra en la cohesión de los objetivos que fundamentan una experiencia de ABP; esto es, el trabajo autónomo y en grupo de los estudiantes y los

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

procesos de resolución de problemas. Sin duda, la atención que merece el asunto del tutor-facilitador se ha visto reflejada en un notable conjunto de publicaciones que la literatura especializada ha dedicado al particular a lo largo de las más de cuatro décadas de vida del ABP. No obstante, el grueso de los trabajos de investigación sobre el tutor-facilitador se ha concentrado en el sector de conocimiento de Ciencias de la Salud y, más en concreto, en los estudios superiores de Medicina. Hecho que no ha de resultar llamativo dado el origen y el desarrollo del ABP en la educación universitaria; pero que, sin embargo, sí debe poner de relieve la necesidad de reflexión y análisis desde otros contextos disciplinarios.

El conjunto de los estudios teóricos y empíricos sobre la figura del tutor-facilitador y su efecto en los aprendizajes de los estudiantes de ABP dibuja tres líneas de investigación descritas en el estudio exploratorio de D. H. J. M. Dolmans y otros (Dolmans *et al.*, 2002, p. 174). La primera de ellas estudia el efecto de un determinado modelo de tutor en los resultados académicos de los estudiantes. Aquí el foco está dispuesto en el contraste entre los objetivos de aprendizaje previstos y el logro efectivo del estudiante (Cf.: Swanson, Stalenhoef-Halling y Van Der Vleuten, 1990; Schmidt *et al.*, 1993). La segunda, además de tener en cuenta los resultados, atiende también a los procesos de enseñanza y aprendizaje y colige de ellos qué actitudes y aptitudes son más adecuadas para el tutor. Según los autores, el análisis de los fenómenos acaecidos en el proceso permite explicar la disparidad en cuanto a las conclusiones de los estudios adscritos a la línea de trabajo anterior (Cf.: Davis *et al.*, 1992; Davis *et al.*, 1994). La tercera y última añade consideraciones acerca de la interrelación entre variables de proceso y variables de

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

resultados. Por lo general se estudia la relación entre las características de una determinada actuación tutelar y un modelo de problema concreto (Cf.: Neville, 1999; Dolmans *et al*, 1999).

a2. Objetivos del estudio

Habida cuenta de la necesidad de estudios desde otros contextos educativos ajenos a las ciencias de la salud y dadas las consideraciones metodológicas que la tradición en el estudio del tutor nos ofrece, nuestro trabajo tiene por objetivo analizar las interacciones y dinámicas generadas en las primeras sesiones de tutoría de una experiencia de ABP de cuatro grupos de trabajo de la asignatura de *Teoría del Arte* de la titulación de Bellas Artes que el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) llevó a cabo durante el curso académico 2009-2010. En estas primeras sesiones, y siguiendo un proceso de trabajo típico de ABP, los estudiantes debían —por este orden— tomar contacto con la situación problemática, aclarar términos y conceptos allí contenidos; detectar y definir las ideas principales del problema; interpretar el problema desde su conocimiento previo; ordenar y analizar de un modo sistemático las ideas a las que aludía el caso; y finalmente, establecer los objetivos de aprendizaje sobre los que deberían trabajar en fases futuras (Moust, Bouhuijs y Schmidt, 2007, pp. 41-48). Así, el análisis que presentamos describe y compara, desde un enfoque cualitativo y a partir de una metodología de estudio de caso múltiple (Montero y León, 2007, p. 856), el discurso de dos grupos de trabajo guiados por un tutor experto y dos guiados por un tutor no-experto. A tenor de dicha finalidad, se

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

derivaron las preguntas de investigación generales y específicas que detallamos a continuación.

a.2.1. Generales

- ¿Cuál fue el comportamiento de un tutor experto y un tutor no-experto en los debates de las sesiones de tutoría?
- ¿Qué interacciones tuvieron lugar en los grupos de trabajo guiados por un tutor experto y los guiados por un tutor no-experto?
- ¿Qué influencia tuvieron un tutor experto y un tutor no experto en la identificación de los objetivos de aprendizaje derivados de una situación problemática por el grupo de tutoría?
- ¿Cuál fue el grado de autonomía de los grupos de estudiantes guiados por un tutor experto y los guiados por un tutor no-experto?

a.2.2. Específicas sobre la identificación de los objetivos de aprendizaje

- ¿El grupo extrajo del problema los objetivos de aprendizaje previstos?
- ¿El grupo extrajo del problema asuntos no explícitamente recogidos en el mismo pero que resultaron pertinentes?
- ¿Los estudiantes plantearon hipótesis explicativas sobre el problema?
- ¿El grupo debatió asuntos anecdóticos?

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

- ¿Los comentarios de los estudiantes generaron dispersión en el discurso e impidieron la clarificación de las líneas de trabajo?
- ¿Los argumentos explicativos sobre las líneas de trabajo del problema resultaron contradictorios?
- ¿Los argumentos explicativos sobre las líneas de trabajo del problema resultaron reiterativos?

a.2.3. Específicas sobre las dinámicas y las interacciones generadas en el grupo de tutoría

- ¿La mayoría de los estudiantes participó de un modo ponderado en el planteamiento de las líneas de investigación?
- ¿Hubo controversia o disparidad de pareceres?
- ¿Los estudiantes se interrumpieron o hubieron pugnas por tomar la palabra?
- ¿Los estudiantes se ayudaron a comprender el problema?
- ¿Hubieron conflictos?
- ¿Hubieron muchos silencios?

a.2.4. Específicas sobre la actuación del tutor y la necesidad de guía por parte de los estudiantes

- ¿Las preguntas del tutor fomentaron el diálogo?

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

- ¿Las preguntas del tutor impulsaron el control del discurso por parte de los estudiantes?
- ¿Las preguntas del tutor fueron capciosas?
- ¿El tutor dio explicaciones?
- ¿El tutor interrumpió a los estudiantes?
- ¿El tutor determinó qué temas tratar y cuándo volver a ellos?
- ¿Los estudiantes tomaron decisiones de forma autónoma?
- ¿El tutor explicitó su autoridad?
- ¿El tutor interpeló de forma individual?
- ¿El tutor interpeló de forma grupal?
- ¿El tutor asintió, confirmó o corroboró en exceso?
- ¿El tutor puso de manifiesto los errores de los estudiantes?

b) Descripción del trabajo

b1. Descripción del programa

Lo que se presenta a continuación es la primera experiencia de ABP planteada en los estudios de las artes de la Universidad de Barcelona. Tal y como se dijo, esta innovación docente se puso en práctica en 4 de los 8 grupos-aula de *Teoría del Arte*; una asignatura obligatoria programada en el primer curso de la titulación de Bellas Artes. El recurso del ABP se integró en un escenario didáctico más amplio en el que compartía objetivos con una carpeta de aprendizaje y un programa de aprendizaje entre iguales que se concretaba

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

en sesiones optativas sobre cuestiones metodológicas directamente vinculadas con la asignatura que eran conducidas por estudiantes de cursos superiores.

Dado el volumen de estudiantes matriculados en los diferentes grupos, hubo que optar por una modalidad de ABP en grupos grandes. Los grupos de trabajo dispusieron de una hora semanal de tutoría en la que se discutían las situaciones problemáticas con un tutor experto o no-experto (la asignación de grupos y tutores fue aleatoria) y de una sesión magistral de 2 horas, relativa a la materia de la asignatura, dirigida al conjunto del grupo-aula e impartida por el profesor. Conviene aclarar, teniendo en cuenta la controversia a que la bibliografía especializada ha dado lugar (Schmidt y Moust, 2000, p. 38), que en el presente estudio se identificó bajo el atributo *experto* al tutor —miembro docente e investigador oficial de la universidad— que dispusiera de una experiencia docente y un conocimiento amplio en la materia de la asignatura. Por su parte, ejercieron de tutores no-expertos estudiantes de tercer ciclo que, habiendo superado la asignatura, no disponían de un conocimiento experto sobre la misma ni de experiencia en las habilidades de facilitación. Por consiguiente, consideramos al tutor experto en el doble sentido planteado originalmente por H. S. Barrows: en tanto que tutor con experiencia docente y en tanto que investigador con un conocimiento amplio sobre la disciplina en la que se inscriben las situaciones problemáticas (Barrows, 1988, p. 43); una tipología de tutor cuyas bondades fueron defendidas por los estudios empíricos de M. L. De Volder (1982); C. J. Eagle, P. M. Harasym y H. Mandin (1992); y H. G. Schmidt y colaboradores (1993), entre otros. Si bien Barrows sostiene que es el experto en esa doble acepción el tutor óptimo de ABP, nuestro estudio trata dicha afirmación como una hipótesis, en

SECRETARIA TÈCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

consideración de las evidencias aportadas por los trabajos de W. K. Davis y otros; W. S. De Grave y otros; y R. M. Anderson y otros en los que, como contrapunto a los antedichos autores, se reconocen las ventajas de un tutor no-experto —sobre todo desde el punto de vista socio-afectivo— y se ponen de manifiesto las debilidades del comportamiento habitual del tutor experto (Davis *et al.*, 1994; De Grave *et al.*, 1990; Anderson *et al.*, 1992).

Un comentario aparte merecen las situaciones problemáticas. Para el diseño de los problemas se cuidó que el grado de dificultad estuviese adaptado al perfil medio de los estudiantes de primer curso de la titulación de Bellas Artes. Así, se optó por una tipología de problema cuya información apareciera estructurada y siguiera un orden lógico, desde el convencimiento de que ese modelo favorece el aprendizaje de los estudiantes de cursos iniciales, que entran en contacto por vez primera con la disciplina en la que se enmarcan los casos y sin experiencia en el trabajo con la modalidad didáctica del ABP. No obstante, se cuidó que dicha estructuración no afectase al dinamismo del problema en el sentido expresado por D. Jonassen y W. Hung (2008, p. 7); esto es, al número de variables que concurren en un caso en el momento en que los estudiantes aceptan una determinada suposición o hipótesis explicativa.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

b.2. Descripción del estudio

b.2.1. Participantes

Para el estudio de caso múltiple se seleccionaron 4 grupos de trabajo de un total de 16; 2 guiados por un tutor experto y 2 por uno no-experto. Los grupos objeto de análisis, constituidos por un número variable de miembros (9-12), fueron seleccionados por cada uno de los tutores, en consideración del rendimiento de los estudiantes a tenor de sus resultados académicos. Así, se determinó trabajar con 2 casos por cada tipología de tutor: un grupo con un rendimiento alto y un grupo con un bajo rendimiento. Cada una de las sesiones de tutoría de los grupos seleccionados fue registrada en audio y con posterioridad fue transcrita y convenientemente codificada para, acto seguido, proceder al análisis cualitativo de los datos. En total se transcribieron, codificaron y analizaron 4 horas de grabación.

b.2.2. Diseño metodológico

El tratamiento de los datos se llevó a cabo desde tres indicadores fundamentales que agruparon un número variable de categorías derivadas de las preguntas específicas de investigación antes planteadas. Como en los estudios elaborados por C. J. Eagle, P. M. Harasym y H. Mandin (1992) y J. L. E. Dueck y L. Wilkerson (1994), en los que se persiguió medir el número de líneas de investigación extraídas a partir de una determinada situación problemática por los grupos de estudiantes guiados por un tutor

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

experto y los guiados por un tutor no-experto, el primer indicador aunó las siguientes categorías de análisis. Por un lado, se estableció como categoría las líneas de investigación u objetivos de aprendizaje extraídos del texto. Por el otro y con el fin de contrastar resultados, se convino añadir también como categorías de análisis los asuntos no recogidos explícitamente en el texto pero que resultaron pertinentes, los temas anecdóticos acaecidos en la reunión, las hipótesis planteadas por el grupo de estudiantes, los asuntos que supusieron dispersión en el discurso y los argumentos contradictorios.

El segundo indicador estuvo dedicado a la evaluación del diálogo y las discusiones entre los estudiantes, en la línea de los estudios de W. K. Davis y otros (1992; 1994) sobre las interacciones entre tutor y estudiantes de ABP, y comprendió las categorías de análisis que siguen. Para la evaluación de la riqueza de los debates se determinaron 3 categorías; a saber: las ocasiones en las que se generó controversia, las interrupciones o pugnas por tomar la palabra entre los estudiantes y los silencios. Para la evaluación del ambiente de trabajo se definieron otras 3 categorías: los momentos de distensión —en los que incluso se produjeron risas—, los momentos de tensión o nerviosismo y las circunstancias en las que los estudiantes se prestaron ayuda.

El tercer y último indicador tuvo como precedentes los trabajos de W. S. De Grave y otros (1990), J. H. C. Moust y H. G. Schmidt (1995) y W. K. Davis y otros (1994), que analizaron el comportamiento del tutor y la necesidad de guía por parte de los estudiantes, y estuvo constituido por lo que sigue. Para medir el grado de dirección del tutor y la autonomía de los estudiantes se trabajó con 13 categorías: las preguntas

SECRETARIA TÈCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

formuladas por el tutor que fomentaron el diálogo, los comentarios por parte del tutor que motivaron a los estudiantes, las preguntas o comentarios del tutor que dirigieron el discurso de los estudiantes, las preguntas capciosas formuladas por el tutor, las explicaciones realizadas por el tutor, las interrupciones causadas por el tutor, las ocasiones en las que el tutor explicitó su autoridad, las interpelaciones individuales por parte del tutor, las interpelaciones grupales por parte del tutor, las ocasiones en las que el tutor asintió, confirmó o corroboró, las veces en las que el tutor puso de manifiesto un error por parte de los estudiantes, las decisiones tomadas por el tutor sobre qué asuntos tratar o qué tareas realizar, y aquellas otras tomadas por los estudiantes al respecto.

c) Resultados y/o conclusiones

c. 1. Resultados

A renglón seguido se presentan tres tablas de frecuencias sobre las categorías y los indicadores antes descritos. Antes, se ofrece al lector una tabla en la que se identifican los grupos de tutoría con los que trabajó el análisis. El examen pormenorizado y la interpretación del conjunto de los datos arrojados por el estudio tendrán lugar en el apartado de discusión.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Tabla I. Resumen de los grupos de trabajo seleccionados

Ref. del grupo	Tipología de tutor	Rendimiento	N.º de miembros	N.º de asistentes
G1	Experto	Alto	12	10
G2	Experto	Bajo	10	9
G3	No-experto	Alto	12	12
G4	No-experto	Bajo	12	11

Tabla II. Frecuencias de las categorías de *identificación de los objetivos de aprendizaje*

Categorías de análisis	N.º de registros			
	G1	G2	G3	G4
1.1. Líneas de investigación detectadas	3	3	3	3
1.2. Asuntos ajenos al problema pero pertinentes	9	7	4	2
1.3. Hipótesis explicativas	5	5	3	2
1.4. Comentarios anecdóticos	7	4	8	5
1.5. Intervenciones que generaron dispersión	3	3	6	12
1.6. Argumentos contradictorios	1	0	1	3
1.7. Argumentos reiterativos	3	4	3	4

Tabla III. Frecuencias de las categorías de *dinámicas e interacciones generadas en el grupo*

Categorías de análisis	N.º de registros			
	G1	G2	G3	G4
2.1. Ocasiones en la que se generó controversia o disparidad de opiniones	7	7	12	9
2.2. Interrupciones y pugnas por tomar la palabra entre estudiantes	6	4	17	13
2.3. Silencios	10	13	3	5
2.4. Ocasiones en las que los estudiantes se ayudaron	2	2	6	2
2.5. Ocasiones en las que se detectó tensión o nerviosismo	4	5	1	0
2.6. Momentos de distensión (risas)	8	3	6	2

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Tabla IV. Frecuencias de las categorías de la actuación del tutor y la necesidad de guía por parte de los estudiantes

Categorías de análisis	N.º de registros			
	G1	G2	G3	G4
3.1. Preguntas formuladas por el tutor que fomentaron el diálogo	5	9	4	2
3.2. Preguntas o comentarios del tutor que dirigieron el discurso de los estudiantes	4	6	1	2
3.3. Preguntas capciosas formuladas por el tutor	7	28	3	1
3.4. Explicaciones realizadas por el tutor	12	8	6	8
3.5. Interrupciones causadas por el tutor	7	12	4	5
3.6. El tutor explicitó su autoridad	0	1	0	0
3.7. Decisiones tomadas por el tutor sobre qué asuntos tratar o qué tareas realizar	10	7	4	1
3.8. Decisiones tomadas por los estudiantes sobre qué asuntos tratar o qué tareas realizar	0	0	5	3
3.9. Interpelación individual por parte del tutor	12	18	9	7
3.10. Interpelación grupal por parte del tutor	22	45	6	14
3.11. Comentarios por parte del tutor que pretendieron motivar a los estudiantes	9	4	3	2
3.12. El tutor asintió, confirmó o corroboró	14	14	5	3
3.13. El tutor marcó un error	3	5	1	2

c.2. Discusión

Sobre el primer indicador (tabla II), tanto los grupos guiados por un tutor experto como los guiados por un tutor no-experto lograron identificar las principales líneas de trabajo u objetivos de aprendizaje previstos a partir del análisis de las situaciones problemáticas: 3 líneas en todos los casos. Las diferencias se hallaron en los temas pertinentes relativos a dichas líneas de trabajo. Así, los grupos G1 y G2 —con un alto y un bajo rendimiento, respectivamente— guiados por un tutor experto extrajeron prácticamente el doble de

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

temas (9 y 7) que sus homólogos G3 y G4 guiados por un tutor no-experto (4 y 2). Hecho que confirma la tesis planteada en el estudio empírico de C. J. Eagle, P. M. Harasym y H. Mandin (1992, p. 468), en el que se demostró que los estudiantes guiados por tutores expertos eran capaces de derivar prácticamente el doble de temas de investigación a partir de las situaciones problemáticas que los grupos guiados por tutores no-experto. A las consideraciones de dichos autores cabe añadir que los grupos con alto rendimiento académico (G1 y G3) extrajeron más del doble de temas pertinentes que los grupos con bajo rendimiento (G2 y G4). En cuanto al número de hipótesis explicativas, fueron también los grupos dirigidos por un tutor experto los que plantearon un mayor número (5 para el G1 y otras 5 para el G2). En lo relativo a los argumentos contradictorios los grupos no manifestaron diferencias reseñables (1 fue el número que apareció en más ocasiones), a excepción del grupo G4 guiado por un tutor no-experto y con bajo rendimiento que reunió 3 registros. Otra diferencia entre los grupos guiados por tutores expertos y los guiados por no-expertos tiene que ver con el número de intervenciones que generaron dispersión. Si bien los grupos G1 y G2 hallaron sólo 3, respectivamente; el G3 registró 6 y fue el G4 (grupo con bajo rendimiento) el que alcanzó el mayor número de registros (12 en total). Asimismo, los grupos con un alto rendimiento registraron más comentarios anecdóticos (7 y 8) que los grupos con un bajo rendimiento (4 y 5, respectivamente). En ocasiones, dichas anécdotas eran fomentadas por el propio tutor con el fin de amenizar la sesión. El fragmento que sigue es un buen ejemplo.

«—TUTOR= Él parece que está hecho polvo. ¿Él o ella? —LAURA= “El pintor”, dice el texto, no pintora... —TUTOR= Podría ser, podría ser, ¿no? De todas formas

SECRETARIA TÈCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

eso es pura anécdota, podría ser él o ella. Pero veis para qué sirve el texto: ella lo ha analizado y ha dicho “es pintor”.» (G1, frag. 161, 162 y 163).

Acerca del segundo indicador (tabla III), los resultados informan de que los estudiantes de grupos guiados por un tutor no-experto discreparon en más ocasiones. De dicha categoría de análisis destacan los 12 registros alcanzados por el grupo G3 y los 9 del G4, frente a los 7 de los grupos guiados por un tutor experto. Asimismo, fue también el G3 el grupo en el que los estudiantes se interrumpieron un mayor número de ocasiones o hubo pugnas por tomar la palabra: registra 17 en total; le sigue el G4, con un total de 13, el G1 con 6 y el G2 con solo 4. Por lo tanto, es coherente pensar que, si fueron los grupos dirigidos por un tutor no-experto los que debatieron con mayor vehemencia también sería en dichos grupos donde se registrarían menos momentos de silencio. En efecto, los resultados corroboran dicha hipótesis, pues son los grupos conducidos por un tutor experto los que alcanzaron el mayor número de ocasiones en las que el debate quedó en suspenso: 10 en el caso del G1 y 13 en el del G2, en contraste con las 3 del G3 y las 5 del G4. El ambiente de trabajo de los grupos con un tutor experto fue algo más tenso que el de los grupos con un tutor no-experto, siendo 4 las ocasiones registradas en el G1 y 5 en el G2; frente a 1 sola que halló del G3 y 0 el G4. En este punto, conviene matizar que, en ningún caso, las ocasiones de nerviosismo superaron los balbuceos o la inquietud de la exposición oral. He aquí un buen ejemplo representativo.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

«—CRISTINA: Sí... El arte es como la expresión del artista, lo que ocurre es que... él mismo dice que ese arte como expresión no es arte. O sea es como una... a ver... no me estoy... no me estoy... explicando bien.» (G1, frag. 89).

En circunstancias parecidas a la expuesta en este fragmento fue cuando los estudiantes dieron auxilio a sus propios compañeros. Los resultados no detectan, en este punto, diferencias relevantes. Todos los grupos registran 2 ocasiones a excepción del grupo G3 que arroja 6 registros. Más abajo una muestra de lo dicho.

«—MIGUEL: Bueno, yo no lo entiendo así, ¿eh? Lo entiendo como que al contrario, ¿no? Que hay que ofrecerle algo ya que estamos... no hacemos más que consumir estímulos sensoriales y no los digerimos. O sea como que de alguna manera... [Silencio] —CARMEN [ayudando a terminar la oración]: No nos paramos a mirar, ¿no? —MIGUEL: Claro, claro, como que estamos tan saturados que... [...]» (G3, frag. 229, 230 y 231).

En relación con los momentos de distensión —expresados preferentemente con risas—, los resultados detectaron diferencias entre los grupos con un alto rendimiento y los grupos con un bajo rendimiento. De esta manera fueron los grupos G1 con 8 registros y G3 con 6 los que contrastan con los 3 del G2 y los 2 del G4. Llama la atención que fuera el propio tutor quien, constatando el buen rendimiento del grupo, fomentase en ocasiones un buen clima de trabajo mediante el humor. A renglón seguido aportamos un fragmento que ejemplifica lo dicho.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

«—TUTOR: La coordinadora me tiene que entregar la hoja con los asistentes... —
NURIA: Aquí tienes. Te lo he enviado por correo también. —TUTOR: ¡Caray,
perfecto! ¿Quién falta? —JULIA= Nadie —TUTOR= ¿Están todos los miembros?
—JULIA= Sí. —TUTOR= No seáis tan aplicadas que me ponéis nervioso...
[Risas] —JULIA= ¡Pues te pondrás nervioso, porque somos muy aplicadas! [Risas]
TUTOR: ¡Pues ponedme nervioso!» (G3, frag. 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16).

Por último y sobre el tercero de los indicadores (tabla IV), los resultados muestran que fue el tutor experto el que formuló el mayor número de preguntas que fomentaron el diálogo: 9 en el G2 y 5 en el G1. Muy de cerca el G3 registra 4; algo más alejado, el G4 muestra sólo 2. También fue el tutor experto el que formuló un mayor número de comentarios que pretendieron motivar a los estudiantes (9 y 4 registrados en el G1 y el G2; frente a 3 y 2 en el G3 y en el G4) y de preguntas capciosas que abrían la revisión de lo comentado (7 y 28 en el G1 y en el G2; en contraste con 3 y 1 en el G3 y en el G4), así como el que realizó más explicaciones (12 y 8 de los grupos G1 y G2 y solo 6 y 8 del G3 y del G4) e interrupciones en el discurso de la sesión de tutoría (7 y 12 en el G1 y el G2; en comparación con las 4 y 5 del G3 y el G4). A pesar de que sólo en una ocasión el tutor experto expresó su autoridad en el grupo G2, los resultados advertidos por las antedichas categorías hablan de una actitud claramente directiva. Buena prueba de ello son los 10 y 7 registros hallados en los grupos G1 y el G2 conducidos por un tutor experto —frente a los 4 y 1 del G3 y del G4, guiados por un tutor no-experto— acerca de las decisiones tomadas por el tutor sobre qué asuntos tratar o qué tareas realizar. En este sentido no sorprenden los 5 y 3 registros hallados en los grupos G3 y G4 sobre las decisiones

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

tomadas por los estudiantes sobre tales aspectos, en contraste con la ausencia de registros en los grupos dirigidos por un tutor experto. Todo ello parece coherente con las conclusiones derivadas del trabajo de R. M. Anderson y otros (1992, p. 473) sobre el hecho de que los estudiantes dedicaron más tiempo a las actividades dirigidas por los tutores expertos que a las dirigidas por ellos mismos. Tampoco llama la atención que el tutor experto interpelara de forma individual y grupal en muchas más ocasiones que el tutor no-experto. Concretamente, en el G1 el tutor experto interpeló en 12 ocasiones de forma individual y en 22 de manera grupal; en el G2 lo hizo en 18 de forma individual y en 45 de manera grupal. Por su parte, el tutor no-experto formuló 9 preguntas individuales y 6 grupales en el G3; y 7 individuales y 14 grupales en el G4. En líneas generales, la intromisión del tutor experto fue notablemente superior en el grupo con peores resultados académicos; una variación que no se presentó con la misma contundencia en el caso del tutor no-experto. Este aspecto coincide con las conclusiones del estudio de D. H. J. M. Dolmans y otros (1999, pp. 190-191), quien demostró que un factor de influencia determinante en la actuación del tutor es el rendimiento del grupo de estudiantes. Sin duda, los grupos con un bajo rendimiento precisan de un mayor número de estímulos intelectuales que los grupos caracterizados por un rendimiento académico elevado. Un buen ejemplo de esa ayuda extra que tienen que prestar los tutores en aquellos grupos de tutoría con bajo rendimiento y de la toma de conciencia de esa actitud más directiva es el fragmento que sigue.

TUTOR: [...] ¿Lo veis en el texto esto o no? Vale, ahora os he dado demasiado. Menos mal que alguna de vosotras ha venido en mi ayuda e incluso me corrige. Yo

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

necesito que vosotras saquéis lo demás. Ese perfil, cómo decirlo... romántico. Venga, ¿qué más? ¿Sigues leyendo tú? (G2, frag. 207).

Por último, conviene destacar que fue el tutor experto el que asintió, confirmó o corroboró y puso de manifiesto los errores en más ocasiones durante las sesiones de tutoría. En el G1 y en el G2 asintió, confirmó o corroboró en 14 ocasiones en cada grupo, en el primero marcó 3 errores y en el segundo 5. En este sentido, el G3 y el G4 registran 5 y 3 ocasiones en las que el tutor asintió, confirmó o corroboró y 1 y 2 en las que el tutor puso un error de manifiesto.

c.3. Conclusiones

Desde que H. S. Barrows aportase las primeras consideraciones acerca del perfil óptimo del tutor-facilitador han corrido ríos de tinta. Sin embargo, y como ya se dijo, los estudios vinculados a este tema de investigación han partido, en la mayoría de los casos, del contexto educativo de la Medicina y, en la actualidad, apenas existen precedentes desde otros ámbitos disciplinares. Asimismo, dichos trabajos de investigación —teóricos pero sobre todo empíricos— han utilizado, en la gran mayoría de los casos, un enfoque metodológico fundamentalmente cuantitativo, y escasas evidencias con un encuadre cualitativo se han aportado al respecto. Ambas consideraciones nos hablan de un modelo didáctico —el del ABP— que, por lo menos en lo relativo al tutor, se encuentra anclado en las circunstancias de un determinado contexto educativo y a los datos de una determinada naturaleza. Todo ello hace suponer limitaciones importantes para la

SECRETARIA TÈCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

generalización y la transferencia de los resultados hasta ahora obtenidos que conviene limar si lo que se pretende es un ABP adaptado a las necesidades y las exigencias de un contexto educativo más amplio. De esta constatación, surge el estudio aquí presentado, que analiza la actuación del tutor en un contexto disciplinar —el de los estudios de las artes— en el que la innovación didáctica y la reflexión pedagógica no han alcanzado todavía el desarrollo deseable; y que lo hace desde un enfoque metodológico cuyos datos revelan aspectos sobre las dinámicas y los procesos generados en una primera fase —crítica— del ABP poco atendidos hasta la fecha. Naturalmente, dado el carácter preliminar de este estudio y el hecho de centrarse en el análisis de casos particulares, los resultados aquí ofrecidos deben tomarse con prudencia, a la espera de otras aportaciones que sumen evidencias y consoliden las conclusiones alcanzadas.

Los datos analizados en la presente investigación advierten de algunas diferencias significativas entre los grupos de estudiantes guiados por un tutor experto y los guiados por un tutor no-experto. Por un lado, se observa que los grupos dirigidos por un tutor experto fueron capaces de detectar un mayor número de temas directamente vinculados con las líneas de investigación de las situaciones problemáticas, y más cuando el rendimiento de los estudiantes era alto. Por el otro, se colige que a pesar de las bondades en la determinación de los objetivos de aprendizaje que parece propiciar el tutor experto, su actuación en las sesiones de tutoría va en detrimento de la autonomía del grupo de estudiantes. Por decirlo con rapidez, las continuadas tomas de decisión e intervenciones en forma de interpelación individual o grupal en las sesiones de tutoría del tutor experto provocaron que los estudiantes no tuvieran suficientes oportunidades de tomar decisiones

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

por sí mismos sobre los asuntos a debatir o las actividades a realizar. Por contra, una actuación poco directiva como la que se infiere del tutor no-experto aquí analizado, aunque puede propiciar una participación más alta por parte de los estudiantes y, en suma, la autonomía del grupo de trabajo, tiene consecuencias negativas en la determinación de los asuntos relativos a las líneas de investigación. De todo ello se deduce la necesidad de buscar un equilibrio entre la intervención —comedida y en forma de guía— del tutor y la participación y autonomía del grupo de estudiantes. Futuras investigaciones desde el contexto educativo de las artes habrán de calibrar el modo en el que el tutor deberá guiar a los grupos de estudiantes de ABP. Dada la relevancia del tutor en los aprendizajes de los estudiantes de ABP, urge seguir avanzando en esta línea.

d) Reconocimientos

El presente trabajo forma parte de los resultados de los proyectos de investigación siguientes: HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER, y A0801-18, costado por el ICE de la Universidad de Barcelona.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, R. M. *et al.* (1992). Effects of Expert and Non-expert Facilitators on the Small-group Process and on Student Performance. *Academic Medicine*, 67 (7), 470-474.

SECRETARIA TÈCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Barrows, H. S. (1988). *The Tutorial Process*. Southern Illinois University School of Medicine: Springfield.

Berkel, H. J. M. y Schmidt, H. G. (2000). Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning. *Higher Education*, 40 (2), 231-242.

Budé, L. *et al.* (2009). The Effect of Directive Tutor Guidance in Problem-Based Learning of Statistics on Students' Perceptions and Achievement. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 57 (1), 23-36.

Davis, W. K. *et al.* (1992). Effects of expert and non expert facilitators on the small-group process and on student performance. *Academic Medicine*, 67 (7), 470–474.

Davis, W. K. *et al.* (1994). Influence of a highly focused case on the effect of small-group facilitators' content expertise on students' learning and satisfaction. *Academic Medicine*, 69 (8), 663–669.

De Grave, W. S. *et al.* (1990). Peer Teaching and Problem-Based Learning: Tutor Characteristics, Tutor Functioning, Group Functioning and Student-Achievement. In: Nooman, Z. N.; Schmidt, H. G.; Ezzart, E. S. (eds.). *Innovation in medical education. An evaluation of its present status*. New York: Springer, 123–135.

SECRETARIA TÈCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

De Volder, M. L. (1982). Discussion Groups and their Tutors: Relationships Between Tutor Characteristics and Tutor Functioning. *Higher Education*, 11 (3), 269-271.

Dolmans, D. H. J. M. *et al.* (1999). Is tutor performance dependent on the tutorial group's productivity? Toward further resolving of inconsistencies in tutor performance. *Teaching and Learning in Medicine*, 11 (4), 186-191.

Dolmans, D. H. J. M. *et al.* (2002). Trends in Research on the Tutor in Problem-Based Learning: Conclusions and Implications for Educational Practice and Research. *Medical Teacher*, 24 (2), 173-180.

Dolmans, D. H. J. M. y Ginnis, P. (2005). A Short Questionnaire to evaluate the Effectiveness of Tutors in PBL: Validity and Reliability. *Medical Teacher*, 27 (6), 534-538.

Duek, J. E. y Wilkerson, L. (1994). Learning Issues Identified by Students in Tutorless Problem-Based Tutorials. *Advances in Health Sciences Education*, 1 (1), 29-40.

Eagle, C. J.; Harasym, P. H. y Mandin, H. (1992). Effects of Tutors with Case Expertise on Problem-based Learning Issues. *Academic Medicine*, 67 (7), 465-469.

SECRETARIA TÈCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Jonassen, D. H. y Hung, W. (2008). All Problems are not Equal: Implications for Problem-Based Learning. *The Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 2 (2), 6-28.

Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.

Moust, J. H. C.; Bouhuijs, P. A. J. y Schmidt, H. G. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Moust, J. H. C. y Schmidt, H. G. (1995). Facilitating small-group learning: a comparison of student and staff tutor's behavior. *Instructional Science*, 22, 287-301.

Neville, A. J. (1999). The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator?. *Medical Teacher*, 21 (4), 393-401.

Schmidt, H. G. *et al.* (1993). Influence of tutors' subject matter expertise on student effort and achievement in problem-based learning. *Academic Medicine*, 68 (10), 784-789.

Schmidt, H. G. y Moust, J. H. C. (2000). Factors affecting small-group tutorial learning: A review of research. In: D. H. Evensen; C. E. Hmelo (eds.). *Problem-based learning: A*

SECRETARIA TÈCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

research perspective on learning interactions. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Swanson, D. B.; Stalenhoef-Halling, B. F. y Van der Vleuten, C. P. M. (1990). Effects of tutor characteristics on test performance of students in a problem-based curriculum. In: Bender, W.; Hiemstra, R. J.; Scherpbier, A. J. J. A.; Zwierstra, R.P. (eds.). *Teaching and Assessing Clinical Competence*. Groningen –The Netherlands: BoekWerk Publications, 129-133.

Woltering, V. *et al.* (2009). Blended Learning Positively Affects Students' Satisfaction and the Role of the Tutor in the Problem-Based Learning Process: Results of a Mixed-Method Evaluation. *Advances in Health Sciences Education*, 14 (5), 725-738.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2