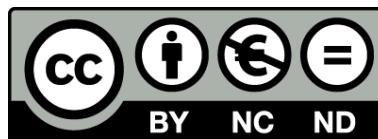




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## El Aprendizaje Basado en Problemas en la renovación de la enseñanza universitaria de las artes

Guillermo Antequera Gallego



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.

**Guillermo Antequera Gallego**

**EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS  
EN LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA  
UNIVERSITARIA DE LAS ARTES**

**Directores:**

**Dr. José Luis Menéndez Varela**

**Dra. Eva Gregori Giralt**



**Tesis doctoral inscrita en el programa de  
doctorado en Historia del Arte (H1801)  
del Departamento de Historia del Arte de  
la Universidad de Barcelona**



«Ha de admitirse que los métodos de disquisición y enseñanza pueden ser a veces diversos, y, sin duda, por buenas razones; pero, en lo que a mi respecta, estoy convencido de que el método de enseñanza que más se aproxima al método investigador es incomparablemente el mejor. Éste, no satisfecho con ofrecer unas cuantas verdades estériles, conduce al tronco del que nacieron; tiende a colocar al lector tras las huellas de la invención, y dirigirlo por aquellos caminos en los que el autor ha hecho sus propios descubrimientos, en el supuesto caso de que sea feliz por haber hecho alguno válido.» (BURKE 2005: 35).



### **Agradecimiento:**

Al Dr. José Luis Menéndez Varela y a la Dra. Eva Gregori Giralt por el apoyo y guía que me han prestado; y por los valiosos aprendizajes que me han facilitado a lo largo del periodo de formación predoctoral.

A los estudiantes y colaboradores que anónimamente forman parte de la investigación.



# Resumen

La presente tesis doctoral está adscrita a una de las líneas de trabajo del grupo de innovación docente consolidado por la Universidad de Barcelona (GIDCUB-13/103) y grupo de investigación consolidado reconocido por la Generalitat de Catalunya (2014SGR1112) *Observatorio sobre la Didáctica de las Artes* (ODAS) del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona, y ha sido cofinanciado por el programa de *Ayuda al Personal Investigador en Formación* (APIF) de la misma universidad. El trabajo consiste en el diseño, la puesta en marcha y el análisis pormenorizado de un modelo didáctico fundado en los principios del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) específico del contexto universitario de las artes. La experiencia de ABP de la que se da noticia se llevó a cabo durante el curso académico 2009-2010 en la asignatura de Teoría del Arte del primer año de la titulación de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. El núcleo de la tesis constituye un estudio empírico con enfoque cualitativo y una estrategia de investigación basada en el estudio de casos múltiples. Los resultados se fundamentan en el discurso de los estudiantes y de los tutores que participaron en la experiencia y se estructura en virtud de cuatro dimensiones fundamentales. A saber: los procesos de comprensión y análisis de las situaciones problemáticas, las dinámicas y las interacciones generadas en las sesiones de tutoría, el comportamiento y la actitud, y las representaciones sobre el contexto educativo. Todo ello da noticia no sólo de la naturaleza y la calidad de los aprendizajes sino que también describe y matiza el escenario más propio para su construcción. En concreto, el análisis considera, por un lado, el impacto del tutor experto y no-experto y, por el otro, la influencia del rendimiento académico de los estudiantes en los procesos y las dinámicas de aprendizaje.

## **Palabras clave:**

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), tutor, facilitador, rendimiento académico, educación superior, investigación empírica, etnografía, estudio de casos múltiples.





# Presentación

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP, en adelante) constituye, desde sus comienzos hasta la actualidad, un recurso didáctico fuertemente arraigado al contexto universitario y al sector de conocimiento de las Ciencias de la Salud. El ABP tiene un origen bien delimitado, en el seno de la Facultad de Medicina de la McMaster University, en la ciudad de Hamilton, Canadá. En la experiencia piloto del año 1971 capitaneada por H. S. Barrows se buscaba un nuevo enfoque de los programas curriculares en medicina que enfatizase, por un lado, el aprendizaje autónomo o autodirigido y, por el otro, que promoviera las habilidades cognitivas de resolución de problemas<sup>1</sup>. Pocos lograrían prever que la iniciativa de Barrows, marcada por el trabajo mancomunado y autónomo en pequeños grupos de tutoría, alcanzaría el desarrollo y el impacto que en la actualidad ostenta. Sobre todo, porque las primeras impresiones sobre dicha innovación educativa no alentaron sino la resistencia e incluso el rechazo frente a lo desconocido<sup>2</sup>.

Sin embargo, a medida que las experiencias emprendidas fueron paulatinamente acumulando resultados que manifestaron un efecto positivo del ABP en determinados aprendizajes, el recurso didáctico fue progresivamente ampliándose a nuevas escuelas y facultades de medicina. Muy pronto emergieron evidencias resultantes de la aplicación del recurso en disciplinas afines, más tarde el ABP se emancipó del contexto de las Ciencias de la Salud para extenderse al de las Ciencias Sociales, las Enseñanzas Técnicas, las Ciencias Puras y las Ciencias Experimentales. No obstante y como el lector podrá comprobar en el primer capítulo de la tesis, en el sector de las Artes y las Humanidades han sido pocas las iniciativas innovadoras de ABP que se han puesto en marcha.

Dada la actual expansión del ABP, resulta difícil alcanzar un consenso sobre su definición. A partir de las declaraciones de H. S. Barrows en su taxonomía de métodos, la definición sobre el ABP está necesariamente determinada por la consideración de la diversidad de escenarios didácticos y enfoques metodológicos. Si bien la mencionada taxonomía destaca por mantener un cierto carácter omnicompreensivo, de ella se traslucen algunos principios que sólo ciertas submodalidades didácticas desarrollan de un modo relevante o muy relevante y que las aproximaban al conjunto de los objetivos educativos que persiguiera el ABP en sentido clásico.

---

<sup>1</sup> BARROWS; MITCHELL 1975: 229.

<sup>2</sup> BRANDA 2009: 12.

Entre esas características el autor parece poner especial énfasis, por un lado, en la planificación de los elementos que constituyen las situaciones problemáticas a partir de las que se ponen en marcha los procesos de aprendizaje de los estudiantes; y, por el otro, en el grado de autonomía del estudiante a tenor de la medida participación del tutor en el control y la guía de las actividades<sup>3</sup>. Desde esos dos pilares —a saber: el diseño de las situaciones problemáticas y la actuación del tutor-facilitador— puede entenderse el desarrollo histórico de la investigación en materia de ABP.

Aunque tendremos ocasión de extendernos más adelante sobre este particular, en la trayectoria investigadora sobre el tutor se perciben tres fases. La primera transcurre durante la década de los ochenta del pasado siglo y se manifiesta con escasas publicaciones en el contexto de la Universidad de Limburg. La segunda se desarrolla durante los años noventa del siglo XX y confiere una cierta entidad como tema de investigación al asunto del tutor, máxime si consideramos la emergencia de publicaciones, universidades y redes de colaboración. En la tercera fase que alcanza hasta nuestros días se percibe un descenso paulatino de las publicaciones y una cierta desestructuración de las redes de colaboración. La explicación de ese fenómeno se debe al hecho de que las investigaciones más recientes consideren que el tutor no puede ser valorado de forma aislada dado que su actuación está integrada en múltiples variables que se influyen mutuamente. Sin embargo, la propia bibliografía informa que este hecho, lejos de quitar importancia al asunto del tutor, implica mirar desde una óptica más amplia el contexto de aprendizaje en el que se desarrollan las experiencias de ABP.

En contraposición a la atención que el asunto del tutor ha recibido a lo largo de las tres últimas décadas, el diseño de las situaciones problemáticas constituye todavía un asunto de investigación por definir. Si bien todos los estudios coinciden en poner de relieve la calidad de los problemas en el contexto de ABP para el buen funcionamiento del recurso didáctico, la investigación empírica no parece haber demostrado todavía cuáles son exactamente los factores que fomentan un aprendizaje profundo en los estudiantes de educación superior. Si bien, por los motivos expresados, no pueden definirse tendencias generales sobre la influencia de los problemas en el aprendizaje a lo largo de los años en los que el ABP se ha desarrollado, algunos estudios teóricos sí parecen convenir ciertos aspectos que no deberían ser eludidos en el proceso de diseño de los casos o problemas. Así, se destaca con una cierta frecuencia el hecho de que los problemas estén directamente relacionados con la práctica profesional futura, que generen interés y motiven a los

---

<sup>3</sup> BARROWS 1986: 481.

estudiantes, que su estructura esté adecuada a su nivel académico y que fomenten la interdisciplinariedad y la integración del conocimiento.

En la actualidad y a escala global, el programa de ABP en la titulación de Medicina de la McMaster University sigue constituyendo un referente de importancia. La experiencia que esta institución acumula ha desembocado en un programa formativo que incide en la construcción de conocimientos sobre los mecanismos y los procesos biológicos, psicológicos y sociales que intervienen en la salud y las enfermedades del contexto contemporáneo. En este sentido, el modelo didáctico mantiene el grupo de tutoría como el elemento clave a partir del que los estudiantes desarrollan procesos de aprendizaje colaborativo bajo la supervisión del tutor-facilitador.

En la misma universidad, los estudios de Enfermería son también pioneros en la aplicación del ABP en su disciplina. A día de hoy, su programa sigue vigente aunque las modalidades de trabajo se extienden ahora a grupos de mayor envergadura. En el mismo sector de conocimiento, se imparte, también mediante un entorno de ABP, la titulación de Asistencia Médica. Por otro lado, la McMaster ofrece una titulación en Ingeniería química que, de manera integral, mantiene las directrices educativas del ABP. Finalmente, cabe considerar los programas de Ciencias de la Vida («Life Sciences») y Ciencias Integradas («Integrated Science»), caracterizados por unos currículos que, fundados en los principios del ABP, mantienen una amplia flexibilidad. En esos programas se pretende que los estudiantes constituyan un agente activo que participe no solo en la construcción de su aprendizaje sino también en la de su propio trayecto formativo.

Como contrapunto a la tradición, la Maastricht University constituye un referente de importancia en la medida en que el conjunto de sus enseñanzas siguen, desde su nacimiento hasta la actualidad, un formato de enseñanza mediante ABP. En su caso, el ABP se ha convertido en un sello de identidad. Su empleo enfatiza el papel del estudiante en la construcción del currículum a partir de la diversificación de materias. Así, los estudiantes pueden concentrarse en un ámbito particular del conocimiento o bien combinar diversas disciplinas. Las dinámicas en esta universidad están caracterizadas por el trabajo en grupos de, como máximo, doce estudiantes que, reunidos en sesiones de tutoría periódicas, abordan situaciones problemáticas de índole teórica o de carácter práctico. Con la finalidad de permitir el desarrollo profundo de las competencias de aprendizaje autónomo, el tiempo previsto para las sesiones presenciales se establece en una horquilla de entre doce y catorce horas por semana. Las diversas titulaciones de grado y posgrado que ofrece la universidad se cifran en siete áreas del conocimiento. A saber: Sociedad y Com-

portamiento, Empresariales y Economía, Ciencias de la Salud y de la Vida, Lengua y Cultura, Derecho, Ciencia y Artes Liberales.

En el contexto universitario español, el uso del ABP ha sido fuertemente modificado por las condiciones de nuestra tradición y nuestro contexto universitarios. La mayoría de las experiencias de las que daremos noticia a continuación han tenido que adaptarse a un ambiente educativo poco propicio, alejado de la realidad educativa que las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje activo demandan. La primera y principal limitación la hallamos en la ratio estudiantes-docentes. Dado el cuantioso número de estudiantes matriculados en sus asignaturas e itinerarios formativos, muchos docentes y responsables académicos esgrimen dificultades notables a la hora de poner en marcha experiencias educativas innovadoras<sup>4</sup>. Sin duda, este hecho se agrava cuando de lo que se trata es de diseñar e implementar una experiencia fundada en los principios del ABP; máxime si atendemos a las características del modelo de la Facultad de Medicina de la McMaster University en el que se promovía un seguimiento continuado de los procesos de aprendizaje que, por fuerza, debía materializarse en equipos de tutoría reducidos, compuestos por un tutor y cinco o seis estudiantes<sup>5</sup>.

No menos importante resulta la consideración que el contexto educativo español confiere a la tutoría —centro neurálgico de los procesos de aprendizaje de un escenario didáctico de ABP. Incluso desde la propia perspectiva histórica de la universidad europea, la tutoría parece no haber hallado aún la misma categoría institucional de otras estructuras didácticas clásicas. Si bien la tradición anglosajona ha recorrido ya un largo camino en la práctica de la tutoría como recurso didáctico y en el análisis de las funciones del tutor, en el caso español los servicios de orientación y seguimiento individualizado del estudiante constituyen un fenómeno reciente, forzado por los propios imperativos del proceso de convergencia que ha marcado a la universidad en los albores de nuestro siglo<sup>6</sup>. Así, la segunda limitación radica en el tiempo que las diversas experiencias de ABP dedican a la tutoría. Habitualmente, en los programas de nuestro escenario educativo fundados en el ABP no basta con generar grandes grupos de tutoría sino que, con frecuencia, cabe también limitar notablemente las sesiones de trabajo con el tutor. Finalmente, con-

---

<sup>4</sup> Cfr.: PRIETO *et al.* 2006: 174; MOLINA ORTIZ *et al.* 2003: 83; SAIZ SÁNCHEZ; FERNÁNDEZ RIVAS 2012: 325.

<sup>5</sup> DOLMANS *et al.* 1996: 4.

<sup>6</sup> FLORES BUILS; GIL BELTRÁN; CABALLER MIEDES 2012: 143-144. Cfr.: BERGEN COMMUNIQUÉ 2005; EUA 2007.

viene considerar la amplitud de las experiencias que se han llevado a cabo en la universidad española. La mayoría de ellas constituyen un programa didáctico aislado, que poco tiene que ver con los planteamientos curriculares y docentes del resto de las asignaturas de la titulación. La escasez de programas que implementen de un modo integral el ABP refuerza la idea de que dicho recurso didáctico se encuentra aún, por lo menos a escala nacional, en una primera fase de desarrollo.

En suma, ante la imposibilidad de hacer frente a los requisitos que plantea el modelo original de la McMaster University, algunas experiencias de la universidad española han desarrollado nuevas submodalidades didácticas capaces de hacer frente a las arideces de su realidad educativa. Como cabía esperar, la mayor concentración de experiencias se halla en el sector de conocimiento de las Ciencias de la Salud. En la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) se vienen desarrollando programas de ABP específicos del ámbito de la Biomedicina. Dado el volumen de estudiantes matriculados (cercano a los trescientos por grupo-aula), los docentes responsables de las asignaturas implicadas han desarrollado un modelo de ABP en el que, por un lado, se ha incidido en la sistematización de los objetivos de aprendizaje según bloques temáticos y de los recursos didácticos necesarios para afrontar las diversas situaciones problemáticas; y, por el otro, se ha reducido el tiempo en el que el docente y los estudiantes establecen un diálogo cercano al que pudiera acontecer en una sesión de tutoría al uso<sup>7</sup>.

En el área de Inmunología de la unidad mixta CSIC-UAH (Centro Superior de Investigaciones Científicas-Universidad de Alcalá de Henares) se viene desarrollando un modelo del ABP diseñado para el trabajo en grupos grandes. Dicha modalidad ha tomado el nombre de ABP 4x4 y se caracteriza por el establecimiento de cuatro grandes fases de trabajo en las que se intercala el trabajo autónomo, la tutoría y la sesión magistral. En la primera fase, se conforman los grupos de trabajo, se presenta el problema, que se corresponde con un artículo científico, se identifican los elementos relevantes y se plantean hipótesis. En la segunda, interviene el tutor y dirige a los estudiantes a los recursos de información con la finalidad de definir con mayor profundidad las situaciones problemáticas. En la tercera, el grupo de trabajo propone soluciones para el abordaje del problema y dichas soluciones se registran en un informe. Finalmente, en la cuarta, se lleva a cabo una reflexión grupal que sirve como evaluación y en la que se ponen en común las diversas solu-

---

<sup>7</sup> MARTÍN PÉREZ 2009: 72.

ciones aplicadas por el conjunto de los grupos de trabajo<sup>8</sup>. Considerando que el tiempo en el que el tutor está con el estudiante se ve considerablemente reducido y con la finalidad de que los estudiantes puedan alcanzar con éxitos los objetivos de aprendizaje previstos, el modelo enfatiza la formación metodológica inicial mediante seminarios que inciden en el conocimiento de la propia metodología del ABP, en el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información especializada, en la lectura de artículos académicos y en las habilidades de exposición oral<sup>9</sup>.

En contraste con esas experiencias parciales, en el ámbito de la Medicina destaca el programa integral de ABP que la Universidad de Gerona (UdG) ha puesto en marcha a partir del curso 2008-2009. En colaboración con los coordinadores de los diversos módulos por los que está constituido el programa de estudios, la Unidad de Educación Médica (UEM) trabaja en la construcción de estrategias didácticas efectivas que permitan la construcción de las competencias previstas y en la consistencia y coherencia de los objetivos de aprendizaje, las actividades y el necesario fomento del aprendizaje autodirigido. Para implementar el nuevo currículo fundado en el ABP, la Facultad puso en marcha un programa de formación específico para el conjunto de su cuerpo académico. El modelo que se sigue respeta el trabajo en grupos relativamente reducidos (de entre diez y doce estudiantes) guiados por un tutor-facilitador y establece el currículo en módulos que constituyen unidades que superan las clasificaciones disciplinares clásicas en la formación médica. Para el seguimiento de la buena marcha de los procesos, se llevan a cabo evaluaciones periódicas que obligan a la rendición de cuentas y que dan noticia sobre los puntos fuertes y débiles del modelo<sup>10</sup>.

También en el sector de las Ciencias de la Salud, destacan algunas experiencias vinculadas con la titulación de enfermería. En el caso de la Escuela de Enfermería de la Universidad Autónoma de Madrid, el ABP se aplica de manera parcial aunque progresiva en asignaturas de la titulación desde el año 1994. Aunque para dicha implementación la institución realizó una considerable inversión de recursos en la aplicación del ABP, no resolvió su aplicación en el conjunto de las actividades curriculares de la titulación<sup>11</sup>. Del modelo de trabajo cabe subrayar el hecho de que para la formación de los tutores en la dinámicas de facilitación, se ofrecen sesiones

---

<sup>8</sup> PRIETO *et al.* 2006: 175.

<sup>9</sup> PRIETO *et al.* 2006: 176-177.

<sup>10</sup> SOLER RANZANI *et al.* 2009.

<sup>11</sup> MOLINA ORTIZ *et al.* 2003: 83.

en las que los candidatos realizan observaciones no participantes a lo largo de las diversas tipologías de tutoría que constituyen el programa de ABP durante un curso académico<sup>12</sup>.

En contraste con la experiencia de la Universidad Autónoma de Madrid, destaca el currículum integral fundado en el ABP de la Escuela de Enfermería de la Vall d'Hebron. La iniciativa, que arranca en el curso 2002-2003, partió con la formación del cuerpo docente de la titulación en las habilidades de facilitación propias del tutor de ABP. En el modelo planteado se pretende que, mediante la construcción de las competencias y el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en cada uno de los módulos por los que está constituido el plan de formación, se produzca una integración efectiva entre las diversas áreas de conocimiento de la Enfermería. Sin duda, la iniciativa constituye un logro importante en materia de educación superior en el sector de las Ciencias de la Salud por las condiciones en las que se ha logrado establecer el modelo. En este sentido, los grupos de trabajo no superan los ocho miembros y las sesiones de tutoría tienen un espacio preponderante (seis horas semanales por equipo)<sup>13</sup>.

En el sector de las Ciencias Sociales, destaca el Grupo Consolidado de Innovación Docente Dikasteia, coordinado por Antoni Font Ribas y pionero en la aplicación del ABP en el contexto de la Facultad de Derecho, en particular, y en la Universidad de Barcelona, en general. En la actualidad, Dikasteia cuenta con un notable número de docentes y asignaturas involucradas que abarcan diversos ámbitos del estudio del Derecho y titulaciones de educación superior<sup>14</sup>. El modelo de ABP por el que se apuesta implica el trabajo en equipos de entre diez y doce estudiantes que disponen de un tutor-facilitador en dos ocasiones durante la semana. Se establece, asimismo, que en beneficio de la calidad del seguimiento particularizado los tutores guíen como máximo dos equipos de trabajo. También en este caso, se recurre a la participación de estudiantes de cursos avanzados para ejercer de tutores y desarrollar, a su vez, competencias de docencia en el ámbito del Derecho. En el contexto de las experiencias de ABP en la Facultad de Derecho, el trabajo de los estudiantes-tutores es habitualmente reconocido mediante créditos de libre elección<sup>15</sup>.

En la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca destaca el trabajo desarrollado en el contexto de la asignatura Psicología del Pensamiento. El equipo

---

<sup>12</sup> PEDRAZ MARCOS; ANTÓN NARDIZ; GARCÍA GONZÁLEZ 2003: 88 y ss.

<sup>13</sup> CÒNSUL GIRIBET; TORRENS SIGALÉS 2009: 116.

<sup>14</sup> FONT RIBAS 2009: 48-49.

<sup>15</sup> FONT RIBAS 2009: 48.



de investigación capitaneado por Carlos Saiz Sánchez viene investigando el efecto en las habilidades de pensamiento crítico en el contexto de un entorno didáctico de ABP<sup>16</sup>. El modelo de trabajo que se presenta plantea el trabajo con grandes grupos de hasta quince estudiantes y, si bien establece mecanismos para la realimentación sobre el trabajo de los estudiantes, no emplea el recurso de las tutorías de ABP. De todo ello destaca el empleo de situaciones problemáticas cercanas a la vida real que facilitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico<sup>17</sup>.

En el mismo sector de conocimiento aunque con una amplitud más modesta, en la titulación de Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Castilla la Mancha se viene implementando experiencias de ABP desde el año 2005 hasta nuestros días<sup>18</sup>. La experiencia de la que se tiene noticia explica que las actividades vinculadas al entorno didáctico fundado en el ABP se presentaron con carácter voluntario. Sobre las dinámicas de trabajo destaca el empleo de las actas como recurso de registro de las sesiones de trabajo y la intercalación de trabajos individuales y colectivos directamente vinculados con el análisis y la comprensión de las situaciones problemáticas<sup>19</sup>. Con unas dimensiones similares, se halla una experiencia de ABP sobre estadística descriptiva aplicada a las Ciencias Sociales. El modelo de trabajo propuesto por M. D. Benítez Márquez y otros destaca por la complementación efectiva de las TIC y las sesiones de tutoría en un entorno de ABP. En pequeños grupos de entre cinco y seis estudiantes se fomenta el trabajo colaborativo a pie de aula y en entornos virtuales de aprendizaje<sup>20</sup>.

En el campo de las Ciencias Experimentales, destaca la experiencia de la titulación de Biología de la Universidad Pompeu Fabra. A partir del curso académico 2005-2006 el ABP se empezó a implementar en algunas asignaturas de la titulación. En la actualidad, dicho recurso didáctico se ha extendido a la práctica totalidad del currículo. Para la consecución de dicho cambio en los modos de enseñanza y aprendizaje, se puso en marcha el denominado Grupo de Trabajo ABP en Acción (GTAA), encargado de ofrecer el asesoramiento y la formación necesarios para el funcionamiento del modelo didáctico<sup>21</sup>. En la actualidad, del modelo se destaca el hecho de que las sesiones de ABP impliquen el 20% del trabajo en el aula del conjunto de las asignaturas de la titulación y que dicho recurso se complemente con

---

<sup>16</sup> SAIZ SÁNCHEZ; FERNÁNDEZ RIVAS 2012: 325.

<sup>17</sup> SAIZ SÁNCHEZ; FERNÁNDEZ RIVAS 2012: 332 y ss.

<sup>18</sup> JIMÉNEZ; LAGOS; JAREÑO 2013: 48.

<sup>19</sup> JIMÉNEZ; LAGOS; JAREÑO 2013: 50.

<sup>20</sup> BENÍTEZ MÁRQUEZ *et al.* 2010: 12.

<sup>21</sup> CARRIÓ *et al.* 2009: 1.

otras modalidades y recursos de aprendizaje centrados en el estudiante<sup>22</sup>.

Finalmente, en el ámbito de las Ciencias Puras hemos hallado solo una experiencia de ABP, que se llevó a cabo con estudiantes de la titulación de Química de la Universidad de Sevilla y se implementó en asignaturas de laboratorio. El modelo que se deriva difiere de la noción habitual de ABP en que el seguimiento por parte del docente no se llevaba a cabo en el entorno habitual de tutoría sino que se ejercía fundamentalmente de modo telemático<sup>23</sup>.

Tomando en consideración el conjunto de las experiencias de las que hemos dado noticia, nuestra realidad educativa es un reflejo claro de lo sucedido a nivel global en lo referido al impacto del ABP en los diversos sectores de conocimiento. En nuestro caso, además, se extreman las diferencias entre los diversos ámbitos del saber. Si bien son las Ciencias de la Salud las que, sin duda, mayor atención prestan al recurso, en las Artes y las Humanidades no se han registrado programas de innovación fundados en el ABP. Por consiguiente, nuestra tesis doctoral da noticia de la primera experiencia de ABP en los estudios de las artes en el contexto educativo universitario español.

En concreto, nuestro estudio está adscrito a una de las líneas de trabajo del grupo de innovación docente consolidado por la Universidad de Barcelona (GIDCUB-13/103) y grupo de investigación consolidado reconocido por la Generalitat de Catalunya (2014SGR1112) *Observatorio sobre la Didáctica de las Artes* (ODAS en adelante) del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona, y ha sido cofinanciado por el programa de *Ayuda al Personal Investigador en Formación* (APIF) de la misma universidad. Si bien desde el año 2006 y hasta la actualidad la finalidad general de ODAS viene siendo la participación activa en un proyecto más amplio de mejora continuada de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el contexto específico de los estudios universitarios de las artes, la tesis que aquí presentamos es, en sintonía con ese fin, una propuesta concreta de metodología didáctica cuyo desenvolvimiento implica la participación activa y coordinada de profesores y estudiantes en el contexto de la titulación de Bellas Artes y en el seno del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona. Aunque pareciera extraño dudar de las bondades de un modelo didáctico caracterizado por el trabajo coordinado entre los diversos agentes implicados en el proceso educativo y consciente de la necesidad de hacer del estudiante el centro neu-

---

<sup>22</sup> CARRIÓ *et al.* 2009: 3.

<sup>23</sup> SÁNCHEZ CORONILLA 2010: 30.

rálgico de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, convenía reforzar dicha evidencia aparente con datos derivados de un análisis riguroso que respetase los parámetros de la investigación educativa, que permitiese calibrar los logros y que profundizara en el diagnóstico sobre el que perfeccionar los planteamientos pedagógicos en el contexto de las artes.

A nadie escapa que en el proceso de convergencia a escala europea desarrollado en la primera década de nuestro siglo se afianza el papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la formación del estudiante como futuro profesional competente, como ciudadano activo en el contexto de las sociedades democráticas, y como individuo capacitado para llevar a cabo su plena realización personal. Sin embargo, en ningún caso debe olvidarse que esa notoria consideración lleva siempre aparejada un compromiso que involucra a dos partes. Por un lado, los cargos ministeriales y autoridades competentes en materia de educación superior deben proveer los recursos necesarios para que las instituciones educativas puedan afrontar sus funciones. Por el otro, es obligación de las propias IES la gestión eficaz y eficiente de sus recursos, en aras de una mejor capacitación del estudiante en las competencias establecidas en cada institución educativa y titulación. Como se sabe, las responsabilidades no atañen sólo a los profesores y a los responsables académicos sino también, y con mucho, a los estudiantes, de quienes se espera ocupen un lugar central y muestren una implicación continua en las acciones educativas de futuro<sup>24</sup>.

Desde el convencimiento de la relevancia de las IES en el desarrollo de una enseñanza y un aprendizaje basado en competencias, así como desde la afirmación de esa posición más activa que ha de ocupar la figura del estudiante en estos procesos, es de capital importancia un replanteamiento en profundidad de las metodologías docentes en la educación superior, así como una renovación de los sistemas de acreditación que aseguren la calidad y promuevan el aprendizaje continuado. El final de una reforma de la universidad europea que pretendía un replanteamiento integral de las Instituciones de Educación Superior (IES), de su organización interna y de su relación con la sociedad, de los sistemas y metodologías de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, de la concepción del profesor y el estudiante universitarios, es un momento óptimo para la reflexión y el balance por diversos motivos. Por un lado, porque la actualidad permite mirar con distancia y valorar la hondura de las cuestiones objeto de discusión de los informes y comuni-

---

<sup>24</sup> ANTEQUERA GALLEGO 2007: 134. Cf.: BERGEN COMMUNIQUÉ 2005; COMUNICADO DE BERLÍN 2003; LONDON COMMUNIQUÉ 2007.

cados derivados de dicho proceso de convergencia<sup>25</sup>. Por el otro, porque esa misma distancia facilita el diagnóstico sosegado de la práctica educativa en la universidad que permite evaluar los niveles alcanzados en lo que a innovación didáctica se refiere.

Aprovechando la estela que nos ofrece el fin del proceso de convergencia, nuestra tesis tiene por cometido realizar un estudio de lo acontecido en la implantación de un modelo didáctico fundado en los principios del ABP que asegure esa posición central que el estudiante universitario ha de ocupar. No son pocos los motivos que nos conducen a pensar en los beneficios del ABP, máxime si nos remitimos a los resultados de múltiples y muy diversas experiencias llevadas a cabo en el contexto de la educación superior norteamericana y más recientemente en el de algunas universidades europeas.

Con el fin de procurar la antedicha participación activa del estudiante, el equipo de ODAS consideró la importancia y la dificultad de trabajar por un equilibrio entre la propuesta didáctica, los conocimientos disciplinares y las habilidades instrumentales pretendidos, y el nivel de desarrollo cognitivo previo de los estudiantes. La innovación docente basado en los principios del ABP que presentamos se apoyó, asimismo, en los instrumentos y los recursos propios de la investigación con enfoque cualitativo que fueron necesarios para el tipo de estudio previsto. De esta manera la investigación pretendía no solo contribuir al avance en el conocimiento sobre la didáctica de las artes, sino, sobre todo, constituir una mejora en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en contexto particular en donde la experiencia de ABP se puso en marcha.

---

<sup>25</sup> Desde el contexto español, el Ministerio de Educación y Ciencia reconoció que era necesaria una reforma profunda en muchos aspectos, concretamente en lo relativo a la estructura y organización de las enseñanzas y en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Eso sí, las reformas propuestas en este sentido, debían estar orientadas al refuerzo de la autonomía universitaria, acompañada de la rendición de cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA 2006: 4).



# 1. Estado de la cuestión

## 1.1. Objetivo y estructura

El capítulo que presentamos a continuación tiene una finalidad manifiesta: plantear la fortuna histórica del ABP desde sus orígenes, en el contexto educativo de la medicina, hasta su actual estado, en el que se hallan involucradas numerosas titulaciones universitarias. Dicha tarea, cuya ejecución no preveía, de entrada, demasiados inconvenientes, hizo patentes muy pronto dos hechos ineludibles que, en gran medida, marcarían la estructura y el enfoque metodológico de este apartado<sup>26</sup>. Por un lado, cabía tener en cuenta la dilatada expansión que un recurso didáctico como el ABP, de más de cuarenta años de existencia, había desarrollado a lo largo de múltiples contextos disciplinarios de la educación superior<sup>27</sup>. Por el otro, no podría pasar por el alto que dicha expansión implicaba, aún a día de hoy, una actividad creciente por parte de la investigación educativa y la innovación didáctica sobre el particular<sup>28</sup>.

Por decirlo con rapidez, el constante crecimiento y la dispersión de la bibliografía especializada sobre el ABP hicieron evidente la necesidad de establecer criterios selectivos y de ordenación sobre la misma. Esos criterios facilitarían, en gran medida, el estudio de la documentación recogida y permitirían la reconstrucción crítica y representativa del modelo didáctico objeto de estudio. Para empezar, se determinó establecer un marco temporal, que partiese del año en el que se registró la primera publicación sobre ABP y alcanzase hasta 2009 —momento en que se inició la presente tesis doctoral. Más tarde, se optó por una ordenación sistemática de los documentos que desembocaría, a la postre, en un estudio bibliométrico descriptivo sobre el ABP. El objetivo de dicho trabajo era el de evaluar, en términos puramente

---

<sup>26</sup> Con el objetivo de seguir un orden lógico y facilitar, en la medida de lo posible la comprensión, las consideraciones acerca del enfoque metodológico de los diversos bloques del estado de la cuestión se detallarán en cada uno de dichos apartados.

<sup>27</sup> El estudio bibliométrico de J. L. Menéndez Varela, E. Gregori Giralt y G. Antequera Gallego halló registros bibliográficos sobre más de treinta titulaciones de educación superior (MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 157).

<sup>28</sup> Buena muestra de ello es el acelerado crecimiento de registros bibliográficos que periódicamente recoge la base de datos ERIC. Education Resources Information Center. Y como muestra basta un botón: si el 14 de abril de 2010 ERIC arrojaba 1862 entradas a partir del literal «problem based learning», el 21 de octubre de 2011 el mismo repositorio y bajo los mismos criterios de búsqueda alcanzó un total de 2232. Esto es, en poco más de un año y medio se incorporaron a ERIC 370 registros bibliográficos; o lo que es lo mismo, el conjunto de la bibliografía sobre el ABP se vio aumentado en un 19,87% en relación con el resultado de la búsqueda de 2010.

cuantitativos, el impacto del ABP en el conjunto de los sectores de conocimiento y en las titulaciones de educación superior tomando como referencia las experiencias educativas innovadoras, las investigaciones de corte histórico, teórico y empírico; y como unidad de análisis la base de datos ERIC. Education Resources Information Center.

Una vez tratada la documentación a partir de su estudio estadístico, era necesario dedicar un primer apartado a la gestación de una metodología didáctica como el ABP —original del contexto especializado de los estudios de medicina y con un carácter propio de ese campo de estudio— y a su extraordinario proceso de expansión por múltiples titulaciones universitarias —las cuales, por cierto, permitieron limar paulatinamente las rigideces propias del contexto disciplinario inicial. El propósito de este apartado es ofrecer un marco general que analice las causas del surgimiento del ABP, plantee el fundamento de su naturaleza en tanto que innovación didáctica y dibuje el conjunto de los principales modelos y submodelos derivados de la práctica educativa. Para lograr tal objetivo se trataron, mediante un enfoque teórico-clásico<sup>29</sup>, las fuentes básicas y todos aquellos documentos que trataban de normativizar la condición heterogénea del ABP en la actualidad.

Más tarde y teniendo en cuenta los temas o tendencias de investigación más relevantes que la tradición sobre el ABP ha dibujado, se dispuso trabajar a partir de dos bloques de relevancia incontestable, sobre los que descansa la tesis fundamental del ABP; esto es, hacer de la figura del estudiante el centro neurálgico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, los dos pilares que sostienen dicha tesis y que a su vez constituyen los bloques temáticos antedichos son, primero, el perfil docente —específico en el ABP— del tutor-facilitador y su actuación fundamental en el proceso educativo; y, segundo, el diseño de los problemas o de las situaciones problemáticas y la concepción general del currículo de ABP. Huelga detenerse demasiado en las razones que justifican la elección de ambos bloques dado que está ampliamente reconocido que, junto con la calidad de los problemas o de las situaciones problemáticas, la aptitud y actitud del tutor-facilitador constituyen factores de influencia determinante en las experiencias de ABP. En lo que se refiere a la orientación y guía del estudiante es indudable la importancia que tiene, junto con el diseño y la planificación del currículo a partir de problemas, la actuación del tutor. Si bien una buena situación problemática debe por fuerza dirigir a los estudiantes a aquellas cuestiones más significativas propias de un determinado

---

<sup>29</sup> Entendemos que un estudio es teórico-clásico cuando realiza una narración de orden cualitativo, tal y como especifican I. Montero y O. G. León (MONTERO; LEÓN 2007: 849).

ámbito de estudio, el tutor tiene el deber de —mediante la sugestión y el fomento de la autonomía del estudiante— concentrar sus esfuerzos en el afianzamiento de esa guía<sup>30</sup>.

Ello no obstante, a pesar de la aparente claridad con la que muchos autores plantean esas dos facetas características del ABP, también en este caso y por los mismos motivos expuestos con anterioridad, el asunto de investigación rebasa los límites que una aproximación teórica y al uso pudiera abarcar. Con el objetivo de lograr un relato representativo que permitiese la estimación de la evidencia acumulada sobre ambos bloques temáticos, se determinó necesario sistematizar el tratamiento de la información a partir del establecimiento de criterios de selección y análisis de la muestra bibliográfica propios de un enfoque meta-analítico<sup>31</sup>.

En resumen, el estado de la cuestión está constituido por los siguientes apartados:

- Estudio bibliométrico sobre el ABP a partir de la base de datos ERIC. Education Resources Information Center.
- Estudio teórico clásico sobre la definición del ABP en sus orígenes y en la actualidad.
- Meta-análisis de la investigación sobre la figura del tutor-facilitador.
- Meta-análisis de la investigación sobre el diseño de problemas o situaciones problemáticas y la concepción general del currículo de ABP.

## **1.2. Estudio bibliométrico a partir de la base de datos ERIC**

### **1.2.1. Unidad de análisis, diseño de la búsqueda y establecimiento de las categorías**

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de este capítulo es el de dibujar de un modo suficientemente representativo la actualidad sobre una modalidad didáctica que está en pleno desarrollo, conviene ser escrupuloso en cada paso. Es por ese

---

<sup>30</sup> Cfr.: WOLTERING 2009: 726; DOLMANS; GINNIS 2005: 534. BERKEL; SCHMIDT 2000: 234; BARROWS 1986: 482; BUDÉ 2009: 25.

<sup>31</sup> A pesar de que existen diversas definiciones sobre la naturaleza del meta-análisis, también en este caso partimos de la ofrecida por I. Montero y O. G. León (MONTERO; LEÓN 2007: 849).



motivo que, antes de nada, se optó por el estudio pormenorizado de los principales recursos de información sobre los que trabajar. Así, se estudiaron las principales bases de datos sobre educación a las que el *Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació* (CRAI) de la Universidad de Barcelona daba acceso<sup>32</sup>. En todas ellas se realizó una búsqueda preliminar utilizando la expresión «Problem Based Learning»<sup>33</sup>. En la tabla que se ofrece a continuación pueden compararse los resultados.

**Tabla 1. Relación de bases de datos y total de registros por palabra clave («Problem Based Learning»)**

Bases de datos	N.º de registros
ERIC. Education Resources Information Center	1862
Current Contents (ISI)	1395
Teacher's Reference (EBSCO)	547
Francis	167
Educational Research Abstracts. ERA	143
Base de Datos del CSIC: ISOC; ICYT; IME	85
Emerald Management Xtra 111	31
Periodicals Index Online	12
Redined	3
National Substance Abuse Web Index. NSAWI	1
Educ@ment	0

Fuente: J. L. Menéndez Varela; E. Gregori Giralt; G. Antequera Gallego<sup>34</sup>.

Como se ve, existe una diferencia clara entre la cantidad de los registros arrojados por ERIC. Education Resources Information Center y Current Contents (ISI), por un lado, y los vertidos por el resto de bases de datos, por el otro. Si bien esa primera diferencia entre los dos bloques de bases de datos resultaba obvia a tenor de la cantidad de registros bibliográficos que albergaba cada repositorio, las semejanzas entre las mencionadas Current Contents y ERIC tenían que ver con aspectos intrínsecos de la base de datos; en concreto, con la cobertura y el modelo de gestión de cada una de ellas. En este sentido ERIC era la que mejor encajaba con nuestros objetivos, pues se trataba de una base de datos especializada en educación, indicada para prestar servicio a investigadores, profesores de todos los niveles de enseñanza y agentes encargados de las políticas académicas. Esa naturaleza especializada de ERIC —que contrastaba con el carácter más genérico de

<sup>32</sup> <http://www.bib.ub.edu/es/recursos-informacion/bbdd/>

<sup>33</sup> La búsqueda en cada una de las bases de datos se realizó el 14 de abril de 2010.

<sup>34</sup> MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 146.

Current Contents— ofrecía una gestión de la información propia de su ámbito disciplinar. A saber: en ERIC se podían realizar búsquedas a partir del nivel de enseñanza y mediante descriptores de tesaurus referidos a modalidades didácticas específicas —entre las que, naturalmente, se incluía el ABP. Además, ERIC indexaba artículos desde el año 1966 —a diferencia de Current Contents que lo hacía solo a partir de 1998 y, por lo tanto, cubría toda la historia del ABP en lo que a publicaciones se refiere. Este argumento fue capital en la decisión de elegir la base de datos ERIC como la fuente de información que había de regir el estudio sobre el impacto en la educación superior de una modalidad didáctica como el ABP que, por cierto, tiene su origen a principios de la década de los setenta del pasado siglo<sup>35</sup>.

Una vez justificada la elección de la unidad de análisis, se convino describir con detalle los delimitadores de la búsqueda bibliográfica de la que partió el estudio bibliométrico. Como indica la tabla uno, ERIC arrojó un total de 1862 registros. Ahora bien, cabe tener en cuenta que dicho resultado se obtuvo sin ningún otro criterio de búsqueda más que la expresión «problem based learning». Por consiguiente, aunque es cierto que la mayoría de los registros hallados presentaban experiencias en las que se había puesto en marcha el ABP, entre los resultados se encontraban muchos otros en los que éste sólo mantenía una relación indirecta. Es por ese motivo que se determinó hacer uso del Tesaurus de ERIC como primer delimitador en tanto que dicha herramienta respondía a la clasificación interna de la propia base de datos. El segundo gran delimitador lo constituyó el nivel educativo. Se estableció trabajar sólo con estudios sobre ABP relativos a la educación superior dados los objetivos de la investigación doctoral y la naturaleza del modelo didáctico objeto de estudio; esto es, una metodología didáctica que nace desde y para la universidad. El tercer gran delimitador estuvo determinado por el periodo que debía comprender el análisis; es decir, desde 1974, año de la primera publicación que registró ERIC hasta 2009, para trabajar con muestras anuales completas<sup>36</sup>. Por último, después de desechar 13 registros bibliográficos que no tenían una relación directa con el ABP, la muestra con la que finalmente se realizó el tratamiento estadístico alcanzó 1007 entradas.

Para el cómputo de los registros se determinó trabajar con cuatro categorías: el año de publicación o realización del documento, la titulación superior a la que afec-

---

<sup>35</sup> Para un análisis pormenorizado en el que se defiende la calidad de la base de datos ERIC véase, por ejemplo, ANGÓS ULLATE; SALVADOR OLIVÁN; FERNÁNDEZ RUÍZ 1999; ALEJO FEBLES; SERRANO MANZANO; BERMELO CRESPO 2002.

<sup>36</sup> La clasificación de los registros bibliográficos se inició el 30 de marzo de 2010 y finalizó el 8 de abril de 2010.

taba, el sector de conocimiento al que estaba vinculado y la tipología de investigación en la que se inscribía. Sobre esta última, se definieron cuatro subcategorías: los estudios de investigación histórica, los de investigación teórica, los de investigación empírica y las experiencias educativas innovadoras.

### 1.2.2. Resultados y discusión del estudio bibliométrico

Los resultados del estudio bibliométrico que siguen muestran las principales tendencias acerca de la evolución de la investigación sobre el ABP. De entrada, al echar un vistazo a las medidas de tendencia central y de dispersión del conjunto de la bibliografía analizada, el lector comprobará fácilmente una desviación respecto a la media inadmisibles en términos estadísticos. Sumada la discrepancia entre la moda, el promedio y la mediana se puso de manifiesto la necesidad de explorar con detalle el ritmo que las publicaciones habían dibujado a lo largo de las casi cuatro décadas de historia del ABP.

*Tabla 2. Medidas de tendencia central y de dispersión generales*

Media	Mediana	Moda	Desv. Tipo
27,97	17,50	1,00	27,06

Fuente: J. L. Menéndez Varela; E. Gregori Giralt; G. Antequera Gallego<sup>37</sup>.

*Tabla 3. Total de resultados por año*

Año	N.º de documentos	Año	N.º de documentos
1974	1	1993	23
1976	1	1994	29
1977	1	1995	34
1978	3	1996	49
1979	3	1997	51
1980	0	1998	61
1981	1	1999	43
1982	0	2000	58
1983	4	2001	50
1984	2	2002	62
1985	5	2003	46
1986	3	2004	56
1987	3	2005	56
1988	8	2006	62
1989	8	2007	70
1990	18	2008	70

<sup>37</sup> MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 150.

1991	13	2009	89
1992	17	Total	1007

Fuente: J. L. Menéndez Varela; E. Gregori Giral; G. Antequera Gallego<sup>38</sup>.

Del análisis detallado de la tabla tres pudieron diferenciarse tres fases de desarrollo de la investigación sobre el ABP. La primera, que comprendió el periodo de 1974 —año en que se registra la primera publicación en ERIC sobre ABP— a 1989, es una fase de escasa relevancia estadística, donde apenas se alcanzan las 8 publicaciones por año. La segunda, que abarca la década de los años 90 del pasado siglo, corresponde al crecimiento mantenido del ABP y, por lo general, en ella se doblan, año tras año, el número de publicaciones. La tercera puede ser considerada como la fase de maduración del ABP y comprende un periodo que va del año 2000 al 2009. Por tanto, de los 1007 registros, 50 correspondieron al primer bloque —esto es, sólo un 4,96% del total; 338 al segundo —es decir, un nada despreciable 33,56%; y 619 al tercero —a saber, un 61,46%. A continuación, y con el fin de aportar más datos sobre la distribución de la bibliografía acerca del ABP, pasaremos a comentar los resultados según los sectores de conocimiento y las titulaciones. Para ello ofrecemos al lector la tabla que sigue junto con un gráfico de barras que la ilustra.

**Tabla 4. Resumen de resultados por sector de conocimiento**

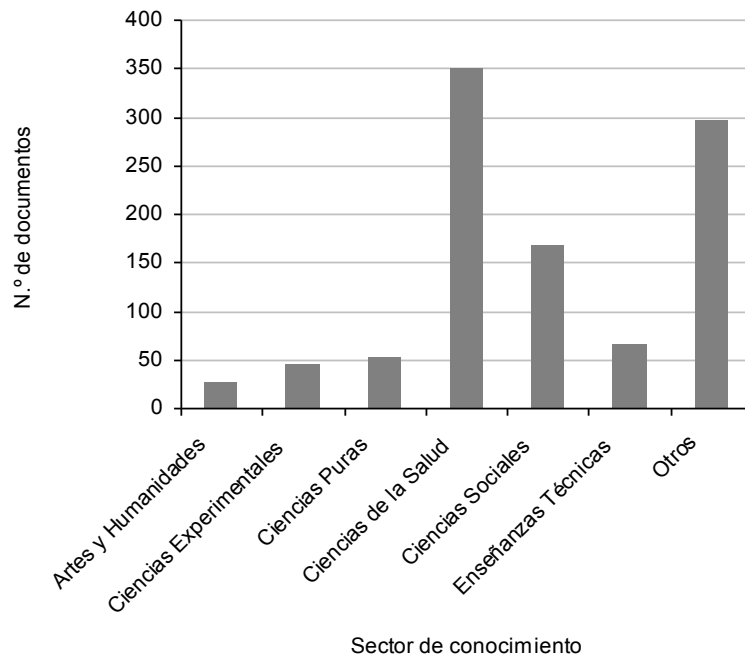
Sector de conocimiento	N.º de documentos
Artes y Humanidades	27
Ciencias Experimentales	45
Ciencias Puras	54
Ciencias de la Salud	350
Ciencias Sociales	168
Enseñanzas Técnicas	66
Otros	297

Fuente: J. L. Menéndez Varela; E. Gregori Giral; G. Antequera Gallego<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 151.

<sup>39</sup> MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 154.

Figura 1. Resumen de resultados por sector de conocimiento



Fuente: J. L. Menéndez Varela; E. Gregori Giralt; G. Antequera Gallego<sup>40</sup>.

Atendiendo a la tabla cuatro y al gráfico de barras que la ilustra, el lector podrá comprobar una clara descompensación entre el sector de conocimiento de Ciencias de la Salud —que representa un 34,75% de los 1007 registros totales—, el grupo de «otros» —que constituye un 29,49% del total— y el resto de sectores; esto es, las Ciencias Sociales —con un 16,68%—, las Enseñanzas Técnicas —con un 6,55%—, las Ciencias Puras —con un 5,36%—, las Ciencias Experimentales —con un 4,46%— y el sector de Artes y Humanidades —con solo un 2,68%. En este punto se debe tener en cuenta que no todos los sectores de conocimiento estaban compuestos por el mismo número de titulaciones. A saber, los sectores de Ciencias Puras, Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud estaban, respectivamente, constituidos por 4 titulaciones. El sector de Ciencias Sociales agrupaba hasta 8 titulaciones, el de Artes y Humanidades 6, y las enseñanzas técnicas ni más ni menos que 22. Con el fin de aportar una imagen más ajustada sobre el interés que las distintas titulaciones han mostrado por el ABP, a continuación se ofrece una tabla resumen y un gráfico de barras que la ilustra sobre el total de documentos por titulación.

<sup>40</sup> MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 154.

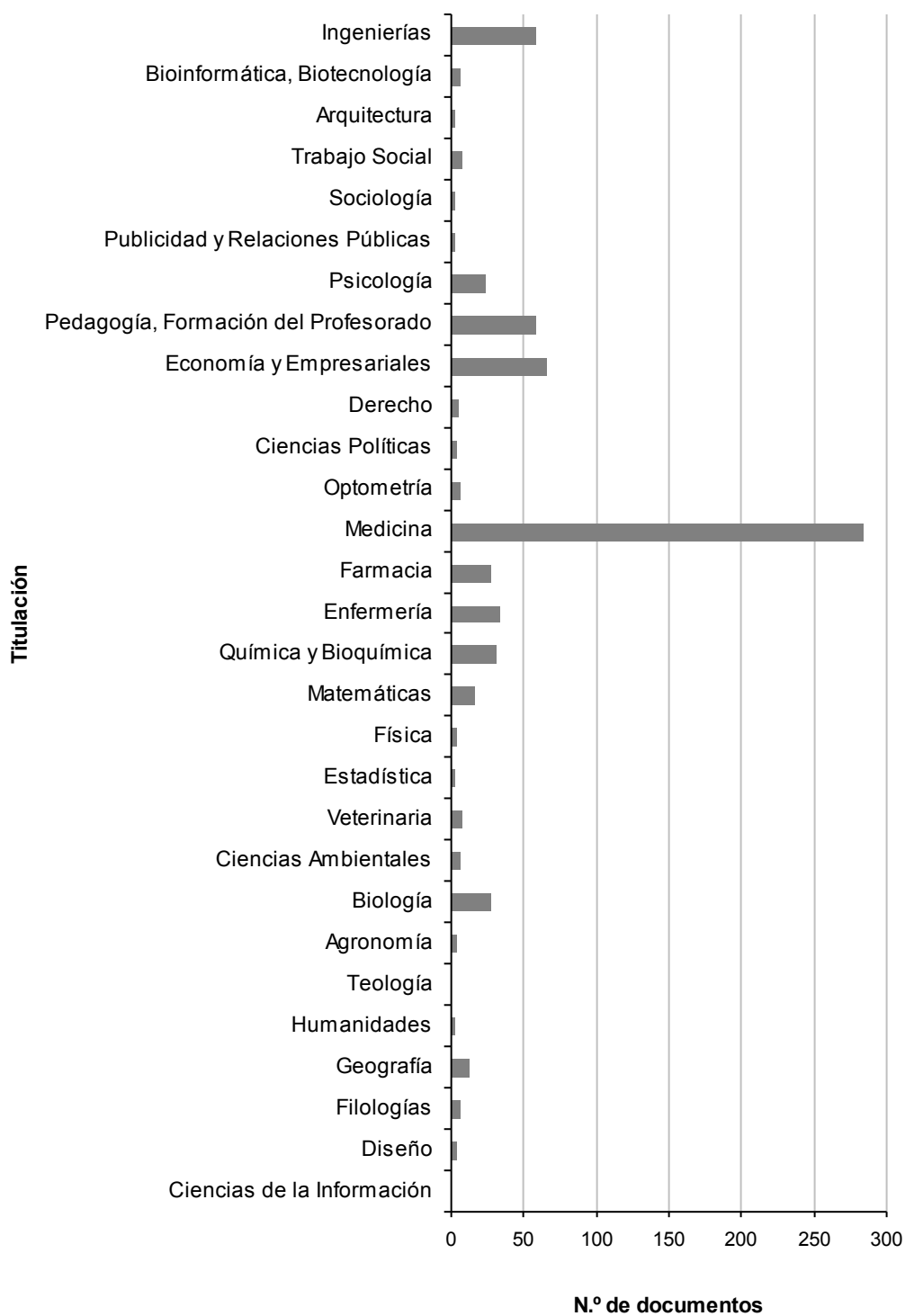
**Tabla 5. Resultados por sector de conocimiento y titulación**

Sector de conocimiento	Titulación	N.º de documentos
	Ciencias de la Información	1
	Diseño	4
Artes y Humanidades	Filologías	6
	Geografía	13
	Humanidades	2
	Teología	1
	<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>27</b>
Ciencias Experimentales	Agronomía	4
	Biología	27
	Ciencias Ambientales	6
	Veterinaria	8
<b>Total Ciencias Experimentales</b>	<b>45</b>	
Ciencias Puras	Estadística	3
	Física	4
	Matemáticas	16
	Química y Bioquímica	31
<b>Total Ciencias Puras</b>	<b>45</b>	
Ciencias de la Salud	Enfermería	33
	Farmacia	27
	Medicina	284
	Optometría	6
<b>Total Ciencias de la Salud</b>	<b>350</b>	
Ciencias Sociales	Ciencias Políticas	4
	Derecho	5
	Economía y Empresariales	66
	Pedagogía, Formación del Profesorado	58
	Psicología	23
	Publicidad y Relaciones Públicas	2
	Sociología	3
	Trabajo Social	7
	<b>Total Ciencias Sociales</b>	<b>168</b>
	Enseñanzas Técnicas	Arquitectura
Bioinformática, Biotecnología		6
Ingenierías		58
<b>Total Enseñanzas Técnicas</b>	<b>66</b>	
<b>Total Otros</b>	<b>297</b>	
<b>Total</b>	<b>1007</b>	

Fuente: J. L. Menéndez Varela; E. Gregori Giralt; G. Antequera Gallego<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 157.

Figura 2. Resumen de resultados por titulación



Fuente: J. L. Menéndez Varela; E. Gregori Giralte; G. Antequera Gallego<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 158.

Como se infiere de la tabla cinco, dentro del sector de conocimiento de Ciencias de la Salud, el 81,14% de la producción estaba relacionada con la titulación de Medicina, solo el 9,42% lo estaba con la de Enfermería, el 7,71% con la de Farmacia y el 1,71% con la de Optometría. Así, los resultados pusieron de manifiesto que, si bien el ABP habría tenido un impacto notabilísimo en los estudios de Medicina, su influencia en otros contextos educativos no había corrido la misma suerte, ni siquiera en aquellas titulaciones que pertenecían al mismo sector de conocimiento. Nótese que el número de registros hallados en Enfermería (33), Farmacia (27) y Optometría (6) no distan demasiado de los 31 de Química y Bioquímica, los 27 de Biología o los 23 de Psicología. Además, quisiéramos llamar la atención sobre el papel —secundario— que en cuanto a la investigación sobre el ABP ocupan las titulaciones de Pedagogía y Formación del Profesorado; sobre todo si se tiene por cierto que deberían ser estos últimos los contextos desde donde habría de nacer cualquier tipo de innovación didáctica y reflexión pedagógica. Concretamente, los 58 registros hallados en Pedagogía y Formación del Profesorado igualaron los de Ingenierías (58) y se mostraron por debajo de los grupos de Economía y Empresariales (66) y de Medicina (284).

Cabe reconocer que, después del sector de Ciencias de la Salud, es el área de Ciencias Sociales —en la que se incluyen aquellas titulaciones directamente relacionadas con la educación— la que reúne un mayor número de documentos (168). Sin embargo, no hay que olvidar que es justamente el área de las Ciencias Sociales la que recoge un mayor número de titulaciones o grupos de titulaciones y que, por consiguiente, éstas últimas —salvando las titulaciones de Economía y Empresariales; y Pedagogía y Formación del Profesorado— no reúnen en sí mismas un número demasiado superior al de titulaciones de otros sectores de conocimiento. Dentro de las Ciencias Sociales, Economía y Empresariales constituyen un 39,28%, Pedagogía y Formación del Profesorado un 34,52%, Psicología un 13,69%, Trabajo Social un 4,16%, Derecho un 2,97%, Ciencias Políticas un 2,38%, Sociología un 1,78%, y Publicidad y Relaciones Públicas un 1,19%.

De Enseñanzas Técnicas destacan las ingenierías, los cuales representan un 87,87% del total del sector de conocimiento. En segundo plano queda Bioinformática y Biotecnología que concentran un 9,09% y Arquitectura que concentra sólo un 3,03%. Del sector de Ciencias Puras destacan los 31 registros adscritos a Química y Bioquímica (57,40%); los 16 de Matemáticas (29,62%), los 4 de Física (7,40%) y los 3 de Estadística (5,55%) ocupan un segundo término. También en el sector de Ciencias Experimentales destaca una titulación: la de Biología, con 27 registros



(60%); le siguen Veterinaria con 8 (17,77%), Ciencias Ambientales con 6 (13,33%) y Agronomía con 4 (8,88%). El caso de Artes y Humanidades constituye una excepción, en la medida en que el sector está compuesto por el mayor número de titulaciones con menor productividad. Por orden jerárquico: Geografía agrupa 13 (48,14%), las Filologías 6 (22,22%), Diseño sólo 4 (14,81%), 2 Humanidades (7,40%), 1 Teología y también 1 Ciencias de la Información (3,7%).

En este punto, se convino clasificar el conjunto de los estudios por tipología de investigación con el fin de aportar una imagen más precisa sobre la naturaleza de la investigación sobre el ABP. Determinar la cuantía de estudios por tipología de investigación habría de servir para calibrar el grado de madurez que el ABP había alcanzado en cada sector de conocimiento y titulación. Atendiendo sólo al monto general de documentos de ABP, se ofrece al lector la siguiente tabla resumen y un gráfico que la ilustra sobre la tipología de investigación.

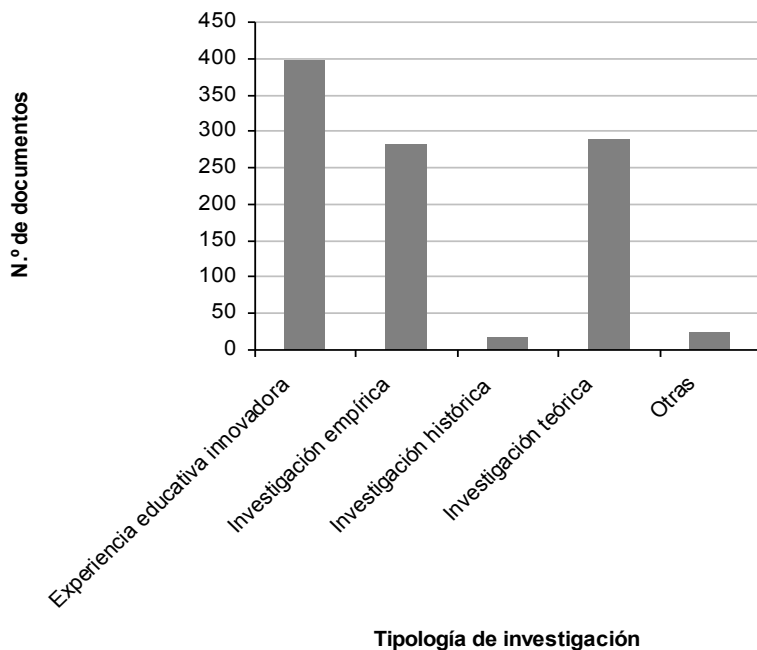
**Tabla 6. Resumen de resultados por tipología de investigación**

Tipología	N.º de documentos
Experiencia educativa innovadora	397
Investigación empírica	281
Investigación histórica	17
Investigación teórica	289
Otras	23

Fuente: J. L. Menéndez Varela; E. Gregori Giralt; G. Antequera Gallego<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 163.

Figura 3. Resumen de resultados por tipología de investigación



Fuente: J. L. Menéndez Varela; E. Gregori Giralt; G. Antequera Gallego<sup>44</sup>.

A la vista de los resultados, se puede apreciar que, por bien que la mayor parte de la investigación ha consistido en la descripción y justificación de experiencias educativas innovadoras, los estudios empíricos y los teóricos han mantenido un cierto equilibrio. Por contra, los resultados en cuanto a investigaciones históricas son escasos. Dado que el 39,42% ha correspondido a experiencias educativas innovadoras, se patentiza que el ABP está aún en fase de desarrollo y que su estabilización teórica no ha llegado a completarse. Ello cobra sentido teniendo en cuenta lo dicho páginas atrás: el ABP parece estar en fase de desarrollo en múltiples sectores de conocimiento y titulaciones ajenos al contexto que le vio nacer. Ahora bien, que el 28,69% haya correspondido a investigaciones teóricas y el 27,90% a investigaciones empíricas matiza con mucho la anterior afirmación. Finalmente, el conjunto de las investigaciones históricas (1,68%) junto con el grupo de otras tipologías de investigación (2,28%) ocuparon un modesto segundo plano.

<sup>44</sup> MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 163.

**Tabla 7. Resumen de resultados por sector de conocimiento y tipología de investigación**

Área de conocimiento	Tipología de investigación	N.º de documentos
Artes y Humanidades	Experiencia educativa innovadora	14
	Investigación empírica	6
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	7
	Otras	0
Ciencias Experimentales	Experiencia educativa innovadora	27
	Investigación empírica	9
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	9
	Otras	0
Ciencias Puras	Experiencia educativa innovadora	25
	Investigación empírica	9
	Investigación histórica	1
	Investigación teórica	19
	Otras	0
Ciencias de la Salud	Experiencia educativa innovadora	138
	Investigación empírica	122
	Investigación histórica	5
	Investigación teórica	81
	Otras	4
Ciencias Sociales	Experiencia educativa innovadora	81
	Investigación empírica	49
	Investigación histórica	2
	Investigación teórica	36
	Otras	0
Enseñanzas Técnicas	Experiencia educativa innovadora	37
	Investigación empírica	17
	Investigación histórica	3
	Investigación teórica	7
	Otras	2
Otros	Experiencia educativa innovadora	75
	Investigación empírica	69
	Investigación histórica	6
	Investigación teórica	130
	Otras	17

Fuente: J. L. Menéndez Varela; E. Gregori Giralt; G. Antequera Gallego<sup>45</sup>

De la tabla siete se extrajeron algunas conclusiones interesantes. Las Ciencias de la Salud es el sector de conocimiento que agrupa el mayor número de experiencias

<sup>45</sup> MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 164.

educativas innovadoras (138), de investigaciones empíricas (122) e investigaciones teóricas (81). Y de ello se deriva que, además de ser el sector más prolífico del ABP, ha sido el responsable directo de su análisis, reflexión teórica y difusión en el terreno científico. El sector de las Ciencias Sociales muestra una ordenación jerárquica idéntica al de las Ciencias de la Salud con 81 experiencias educativas innovadoras, 46 investigaciones empíricas, 36 teóricas, y 2 históricas. Lo mismo ocurre con las Enseñanzas Técnicas, aunque en este caso se destacan con mayor diferencia las experiencias educativas innovadoras, con un total de 37 registros. Por su parte, 17 fueron investigaciones empíricas, 7 investigaciones teóricas, 3 históricas y 2 quedaron adscritas al grupo de otras.

De los otros tres sectores de conocimiento se reconocen algunas diferencias significativas; por un lado, eliminan las categorías de estudios históricos y de otras; por el otro, sitúan en un puesto destacado a las investigaciones teóricas. Así, en Ciencias Puras, 25 documentos correspondieron a experiencias educativas innovadoras, 19 a investigaciones teóricas y 9 a investigaciones empíricas. En Ciencias Experimentales, 27 fueron experiencias educativas innovadoras, 9 investigaciones teóricas y otras 9 investigaciones empíricas. En relación con las Artes y las Humanidades, 14 fueron experiencias educativas innovadoras, 7 investigaciones teóricas y 6 investigaciones empíricas.

### **1.3. Estudio teórico clásico sobre la definición del ABP en sus orígenes y en la actualidad**

El ABP se originó en la Facultad de Medicina de la McMaster University de Hamilton (Ontario, Canadá). Si bien se tiende a considerar que el modelo original nace a finales de la década los 60 del pasado siglo<sup>46</sup>, según H. S. Barrows —quien capitaneó la reforma educativa en el seno de la McMaster<sup>47</sup>— fue en el año 1971 cuando, en sentido estricto, se puso en marcha la primera experiencia piloto de ABP<sup>48</sup>. Dicha experiencia innovadora, de diez semanas de duración y dos cursos académicos afectó sólo a la parte del currículo de medicina relativa a la neurología y per-

---

<sup>46</sup> Cfr.: LEE; KWAN 1997; BRANDA 2001: 80; SCHMIDT 1993: 427; MOUST; BOUHUIJS; SCHMIDT 2007: 17.

<sup>47</sup> Junto con H. S. Barrows, en el nuevo modelo de la McMaster participaron J. Evans, B. Spaulding, B. Walsh, J. Anderson y F. Mustard (SCHMIDT 1993: 427).

<sup>48</sup> «In 1971, I returned to McMaster and took advantage of what seemed to be an appropriate opportunity to develop the techniques of problem-based learning. [...] A pilot program of totally problem-based learning was applied in the neuroscience portion of the curriculum, centered around some 22 problem boxes adapted from the neurology clerkship model» (BARROWS 1980: XI).

siguió el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo o auto-dirigido («self-directed learning») y de habilidades cognitivas de resolución de problemas («problem solving skills»); desde el convencimiento de que ambos aprendizajes constituían la clave de una actuación médica competente<sup>49</sup>. Después de la experiencia, los autores aseguraron beneficios relevantes del ABP con respecto al método de instrucción tradicional a partir del análisis cualitativo de entrevistas semiestructuradas a tutores y estudiantes. Sin embargo, habría que esperar hasta el año 1976 para que el estudio comparado de H. S. Barrows y R. M. Tamblyn corroborase de un modo fehaciente las diferencias entre estudiantes de ABP y estudiantes de un grupo de control en cuanto a las habilidades mencionadas<sup>50</sup>.

Si bien los dos estudios preliminares nos sirven para determinar el origen de lo que los propios fundadores bautizaron como ABP, es innegable que dicha innovación didáctica tiene sus precedentes en estudios inmediatamente anteriores. En este sentido suelen citarse los *problemas estandarizados de pacientes* («standadized patient problem») que H. S. Barrows y S. Abrahamson pusieron en marcha en 1964<sup>51</sup>. Además, es de rigor hacer mención al uso de *problemas de la vida real* («real-life problems») que la Facultad de Negocios de la Universidad de Harvard llevaba utilizando durante décadas antes del surgimiento del ABP<sup>52</sup>. A este respecto, cabe advertir que el aporte más relevante del ABP no recae en el hecho exclusivo del estudio por problemas. Contrariamente, la especificidad del ABP venía marcada por el establecimiento de situaciones problemáticas como punto de partida y como eje rector del aprendizaje de la medicina<sup>53</sup>. En síntesis, el ABP se inspiró en el proceso de aprendizaje básico que permite al hombre resolver problemas para sobrevivir en su entorno. El ABP es, por tanto, el aprendizaje que se deriva del proceso de trabajo dirigido a la comprensión o a la resolución de los problemas que le sobrevienen al hombre<sup>54</sup>. De este modo, es siempre el problema el que ge-

---

<sup>49</sup> BARROWS; MITCHELL 1975: 229. Véase también BARROWS; BENNET 1972.

<sup>50</sup> BARROWS; TAMBLYN 1976.

<sup>51</sup> BARROWS; ABRAHAMSON 1964.

<sup>52</sup> LEE; KWAN 1997: 149-150; SCHMIDT 1993: 427.

<sup>53</sup> BRANDA 2001: 80. La aproximación de H. S. Barrows y R. M. Tamblyn en la facultad de medicina de la McMaster suponía un alejamiento del *problem-solving learning* por el que los estudiantes respondían de forma individual a un conjunto de preguntas a partir de la información que aportaba la lectura del problema. El nuevo método implicaba, entre otras cosas, que el aprendizaje partiese de una situación problemática que fomentase la participación activa de los estudiantes (SAVIN-BADEN; HOWEL MAJOR 2004: 3).

<sup>54</sup> Frente a hechos o experiencias complejas, los humanos tendemos a hacernos preguntas e intentar responderlas y ello supone un viaje del pensamiento; una investigación, en suma, que puede llevar minutos, meses, o, en ocasiones, toda una vida. Por consiguiente, el ABP tiene la función de crear medios para que los docentes y los discentes

nera y motiva el proceso de aprendizaje<sup>55</sup>. Y, como es lógico, antes de iniciarse ese proceso, el estudiante debe tomar conciencia de que el conocimiento de que dispone no es suficiente para la comprensión profunda del problema<sup>56</sup>. Y así, es el promover que el estudiante colija del problema sus necesidades de aprendizaje el objetivo esencial del ABP<sup>57</sup>.

Volviendo al centro de la discusión, algunos autores se han referido al impacto que las primeras experiencias de ABP supusieron en la comunidad educativa que las vio nacer. Según plantea L. A. Branda, la primera reacción frente a lo desconocido fue la propia de un «sistema inquisitorial». El autor utiliza términos severos: habla de «resistencia» y «acoso» por parte de la comunidad educativa hacia un cambio fundamental —probablemente necesario— de los programas clínicos de enseñanza y aprendizaje. Por la naturaleza beligerante de la vanguardia educativa, por el trabajo continuado de unos pocos o quizá por ambas razones, esa actitud inicial de pasmo frente a un modelo innovador fue, de manera paulatina, transformándose en otras disposiciones más amables, de tolerancia e incluso de curiosidad<sup>58</sup>. Superados los recelos y asumido el riesgo que por su carácter inédito conlleva la vanguardia educativa, el ABP —en su versión original— pronto fue reconocido como una de las más radicales innovaciones en educación médica<sup>59</sup>, constituyendo el horizonte al que múltiples instituciones de educación superior dirigirían la mirada<sup>60</sup>. En algo más de una década habría franqueado los límites del continente americano y su aplicación afectaría a una docena de facultades de medicina de prestigiosas

---

puedan, mediante situaciones complejas, estimular la investigación, la indagación, la motivación (BARELL 1999: 14-5).

<sup>55</sup> «Problem-based learning is the Basic human learning process that allowed primitive man to survive in his environment. [...] Problem-based Learning is the learning that results from the process of working toward the understanding or resolution of a problema. The problem is encountered first in the learning process!» (BARROWS; TAMBLYN 1980: 1).

«The principal idea behind problem-based learning is... that the starting point of learning should be a problem, a query or a puzzle that the learner wishes to solve» (BOUD 1995: 13).

<sup>56</sup> Ese tomar conciencia sobre las necesidades de aprendizaje lleva consigo el fomento del pensamiento reflexivo. En efecto, para J. Dewey, es la propia reflexión sobre las actividades lo que las convierte en experiencias significativas (DEWEY 1963: 151).

<sup>57</sup> NORMAN; SCHMIDT 1992: 557.

<sup>58</sup> BRANDA 2009: 12.

<sup>59</sup> «Problem-based learning (PBL) is the most significant innovation in the education for the professions for many years. Some argue that it is the most important development since the move of professional training into educational institutions» BOUD; FELETY 1999: 1.

<sup>60</sup> PALLIE 1987: 59.

universidades. Poco tiempo después, se habría extendido a múltiples sectores de conocimiento y titulaciones superiores<sup>61</sup>.

Si el ABP constituye una innovación radical es porque su forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo de la medicina rehúsa diametralmente la forma en la que hasta entonces dichos procesos eran concebidos. El ABP surge, según D. Boud y G. Feletti, de la constatación de la dureza y de la ineffectividad de los programas clínicos de aprendizaje, en su momento agravados por el influjo creciente de información, la explosión de las nuevas tecnologías y la aceleración de las investigaciones moleculares de vanguardia<sup>62</sup>. A ello hay que añadir un paulatino proceso de compartimentación de la medicina en disciplinas afines que hizo incrementar de forma notable las horas de estudio<sup>63</sup>. En suma, el ABP —por lo menos en sus orígenes— debe ser entendido como la consecuencia natural de un debate sobre la mejora de la enseñanza médica que venía de lejos<sup>64</sup>. El sistema de la McMaster surgió, pues, como respuesta a una necesi-

---

<sup>61</sup> En concreto, J. R. Savery determina que fue durante las décadas de 1980 y 1990 del pasado siglo cuando se produjo la expansión del ABP (SAVERY 2006: 12). En Estados Unidos pronto adoptaron el método múltiples facultades de medicina; entre otras, las universidades de New Mexico, Michigan State, Harvard o Southern Illinois. En este sentido, algunos profesores de la propia McMaster University participaron en la renovación de planes de estudios de universidades tales como la University of Hawaii o la Harvard University (LEE; KWAN 1997: 150). Es verdad que, a mediados de la década de los 70, había llegado excepcionalmente a Europa (FONT RIBAS 2004: 80). Fue el caso de la Facultad de Medicina de la Universidad de Maastricht. Dicha Facultad introdujo por primera vez el ABP en el año 1974 y pocos años después el sistema se expandiría a las Facultades de Derecho, Ciencias Económicas, Psicología y Humanidades de la misma Universidad (MOUST; BOUHUIJS; SCHMIDT 2007: 17; SCHMIDT; MOUST 2000: 20).

<sup>62</sup> BOUD; FELETTY 1997: 2; SAVERY 2006: 9-10. El surgimiento del ABP coincide con la emergencia de algunos estudios que pusieron de manifiesto la ineffectividad de los métodos educativos en medicina (cfr.: MILLER 1962; MILLER 1978; WEST 1966).

<sup>63</sup> PALLIE 1987: 61.

<sup>64</sup> En efecto, el problema sobre la educación médica venía de lejos y ello se puso de manifiesto a partir del conocido informe de evaluación de A. Flexner de principios del pasado siglo (FLEXNER 1910). Ese trabajo sirvió para dar cuenta, a partir del estudio de ciento cincuenta y cinco escuelas de medicina de Estados Unidos y Canadá, de la necesidad imperiosa de reforma que acuciaba la educación médica americana de entonces. La evaluación crítica de Flexner puso en tela de juicio a profesores y escuelas del sistema médico americano y alegó que dicho sistema —en contraste con el modelo de enseñanza alemán de la John Hopkins University (Baltimore, Maryland, Estados Unidos) por el que dicho autor quedó impresionado— presentaba planes de estudio e instalaciones inadecuados, así como un enfoque no científico en relación con la preparación para la profesión médica. Los resultados expuestos por el informe hicieron levantar no pocas ampollas en la comunidad médica americana que, bajo el imperativo del «publicar o morir», ponía de manifiesto la importancia dedicada a la investigación en detrimento de la conferida a la práctica educativa. A partir del estudio de A. Flexner la educación médica americana de principios del siglo XX hizo amago de rectificación e impulsó tímidamente la integración del trinomio investigación, docencia y atención al paciente; acción que pronto quedaría truncada, a mitad del mismo siglo, por la vuelta al laboratorio que demandaron las investigaciones moleculares de vanguardia (COOKE 2006: 1340).

dad patente de mejora cuyas causas tenían que ver no sólo en la tradición académica de la educación médica Canadiense y Estadounidense en general, sino también con la situación económica, medioambiental y social de la ciudad de Hamilton en particular. A saber: en la década de los 60, Hamilton era una ciudad con un fuerte núcleo industrial cuya población se encontraba en circunstancias claramente desfavorables y padecía graves problemas de salud (fundamentalmente respiratorios). Ante tal situación, las autoridades académicas empezaron a reflexionar sobre la conveniencia de una mejor formación de los profesionales sanitarios competentes de su territorio que permitiera paliar los problemas coyunturales que aquejaban a la población<sup>65</sup>.

Con todo, a principios de la década de los 70 del pasado siglo, se generó un nuevo modelo educativo que consistiría, a grandes rasgos, en la puesta marcha de un currículo basado en problemas y en un sistema continuado de tutoría, cuyo objetivo era hacer del estudiante el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello, además de constituir un método o estrategia de aprendizaje, supondría el eje central de la filosofía de la McMaster<sup>66</sup>. La nueva modalidad educativa proponía cambios profundos con respecto al sistema anterior. De entrada y teniendo en cuenta el valor didáctico de los debates que habitualmente se generaban entre estudiantes y ponentes después de las conferencias de la Facultad de medicina de la antedicha universidad, se consideró oportuno para el aprendizaje reducir en gran medida el número de sesiones magistrales o expositivas por bloque temático<sup>67</sup>. En

---

Una de las primeras tentativas de solución que no debe olvidarse correspondió a la llamada *integración horizontal* de los temas comunes de las diversas disciplinas que conforman el currículo de medicina. A pesar de que la medida no obtuvo el éxito esperado —en parte porque, a pesar de que con ese sistema el estudiante adquiriría un aprendizaje experto (en neurología, psicología, anatomía, etc.), no dejaba de estar relegado del contexto de la práctica clínica— resulta coherente ver ahí un precedente del nuevo modelo curricular que habría de irrumper en la McMaster (SAVERY 2006: 10)

<sup>65</sup> FONT RIBAS 2004: 80.

<sup>66</sup> BARROWS 1980: 2. J. R. Savery afirma que el ABP es tanto un método de enseñanza como un enfoque curricular, centrados ambos en el estudiante. Presumiblemente este enfoque instructivo-curricular capacita a los estudiantes para llevar a cabo investigaciones, integrar teoría y práctica, y aplicar, en definitiva, el conocimiento y las habilidades en la tarea de resolución de problemas. Es de suma importancia para asimilar todo ello la selección de problemas no-estructurados, a menudo interdisciplinarios; así como la ayuda de un tutor que guíe el proceso de aprendizaje y conduzca a un replanteamiento constante de las conclusiones a las que lleva la experiencia de aprendizaje (SAVERY 2006: 12).

<sup>67</sup> Se redujeron —que no eliminaron— las sesiones expositivas o magistrales en la medida en que pronto se las relacionó con el aprendizaje centrado en el profesor («Teacher-based Learning») por el que se considera al docente sabedor y transmisor del conocimiento, en torno al cual los estudiantes deben aprender. Por contra, el aprendizaje basado en el estudiante («Student-based Learning») se vinculó con el aprendizaje individual o auto-dirigido mediante el que el estudiante experimenta en primera persona el proceso de conocimiento. Cabe subrayar, en este punto,



su lugar, los estudiantes se reunían en pequeños grupos de trabajo de cinco o seis integrantes a los que se les asignaba un tutor<sup>68</sup>. Los grupos de trabajo debían, con la ayuda del tutor, enfrentar problemas relacionados con la salud y la bioquímica sin antes disponer de un conocimiento experto sobre ciencias básicas. Para una asignatura de cien estudiantes (unos veinte grupos de trabajo) de una duración aproximada de dieciocho meses, se disponían unos ciento veinte problemas o situaciones problemáticas.

En una primera sesión de tutoría se presentaba el problema a los estudiantes. El objetivo de ese encuentro preliminar era el de detectar las impresiones que dicho problema generaba en los estudiantes e incentivar el debate y el estudio sobre el mismo. En consiguientes reuniones, el tutor debía guiar al grupo de estudiantes, evitar posibles desvíos en el estudio sobre el problema y facilitar, en suma, el éxito en el aprendizaje. A dichas tutorías los grupos de trabajo intercalaban su estudio autónomo; el cual les debía llevar a fuentes de información adecuadas a la naturaleza de la situación problemática. En este sentido, en ocasiones podía ponerse a disposición del estudiante material de apoyo para una mejor comprensión y análisis del problema. Asimismo los estudiantes tenían acceso e expertos en la materia objeto de estudio<sup>69</sup>.

---

que el sistema de la McMaster jamás renunció a al uso de sesiones expositivas o magistrales. Por el contrario, se consideró que éstas podían ser un recurso efectivo siempre que los estudiantes les concediesen importancia para su formación. (BARROWS; TAMBLYN 1980: 15).

<sup>68</sup> El número de miembros óptimo para un grupo de trabajo de ABP ha sido también asunto de controversia a lo largo de los años. En opinión de D. H. J. M. Dolmans y otros, los grupos de ABP deberían mantenerse reducidos, y no exceder en ningún caso los 8 miembros por tres motivos. Primero porque el crecimiento en cuanto al número de miembros de un grupo mantiene una relación inversamente proporcional con el grado de participación de los estudiantes del mismo (cfr.: WHEELAN; MCKEAGE 1993; BURNS; KELLER 1995) lo cual conlleva una significativa pérdida de motivación. Segundo porque las dinámicas de grupo pueden verse afectadas, sobre todo porque las contribuciones individuales tendrán poco protagonismo y no podrán ser suficientemente contrastadas con las del resto de compañeros; lo cual, a su vez, implica una participación más directiva del tutor, quien se ve forzado a implicar a los estudiantes para que mantengan interacciones positivas. Y tercero porque los grupos pequeños permiten a sus miembros mayores oportunidades para la cooperación y el desarrollo de habilidades comunicativas (DOLMANS *et al.* 1996: 4).

Desde la experiencia de la Universidad de Maastricht, se aconsejaba que los grupos no sobrepasaran las diez personas, dado que, en ese caso, los estudiantes apenas tienen oportunidad de participar activamente y realizar aportaciones significativas (MOUST; BOUHUIJS; SCHMIDT 2007: 24).

<sup>69</sup> PALLIE 1987: 63-64. Sobre las diversas fases que los estudiantes deben acometer durante el proceso de aprendizaje en un escenario de ABP, la Universidad de Maastricht elaboró el conocido como *método de los siete pasos*. En síntesis, dicho método comprende una primera fase de aclaración de los términos del problema que no se entiendan; una segunda de definición del problema, en la que los estudiantes deben ya comprender las cuestiones centrales del mismo; una tercera que consiste en el análisis del problema, en la que los miembros del grupo deben poner de manifiesto su conocimiento previo sobre el tema; una cuarta de ordenación de las ideas y de análisis sistemático de las mismas, por la que los estudiantes pueden discutir posiciones opuestas; una quinta de estableci-

El de la McMaster quería ser un programa individualizado de aprendizaje en el que se fomentase la proximidad entre el tutor y el estudiante y en el se buscara, a la vez, que dicho estudiante fuera capaz de *auto-dirigir* su aprendizaje, aplicando el conocimiento construido a las diversas situaciones problemáticas que componían el programa de ABP. El modo de lograr ese equilibrio que procuraba a la vez la autonomía del estudiante y su guía individualizada podía llevarse a cabo mediante pequeños grupos de tutoría con una dinámica de trabajo que debía respetar las siguientes premisas:

- Se consideraba que tanto las interpretaciones de las situaciones problemáticas que realizaban los estudiantes más experimentados como las que llevaban a cabo los que lo estaban menos podían ser igualmente valiosas.
- Se promovía el aprendizaje entre iguales («Peer Teaching») entre los miembros del grupo en la medida en que los estudiantes que avanzaban más rápidamente debían ayudar al resto de los miembros.
- Se fomentaba que el estudiante tomase el control de sus propias emociones, sobre todo en el momento en que un estudiante debía defender una posición contraria a la del resto de los miembros del grupo.
- Se pensaba que la duda era el camino para un conocimiento más real y se promovía la mayéutica socrática<sup>70</sup>.

Para la buena marcha de los procesos de aprendizaje era capital no entender al tutor como un maestro en la acepción más tradicional del término; antes bien, su función debía ser más próxima a la de un crítico. Se consideraba que la actividad del tutor debía evitar la pasividad y tenía que procurar la participación uniforme del conjunto de los miembros del grupo de trabajo. Se pretendía, en suma, un tutor cercano a los estudiantes, que guiase o sugiriese, pero que en ningún caso, haciendo uso de su conocimiento avanzado, se impusiera o enfrentase a los estu-

---

miento de los objetivos de aprendizaje, en base a la discusión y el análisis precedente; una sexta —ajena al grupo de tutoría— de búsqueda de información en la que los estudiantes deben tener siempre presentes los objetivos de aprendizaje establecidos; y una séptima de síntesis y puesta en común de los resultados hallados (MOUST; BOUHUIJS; SCHMIDT 2007: 41-51).

<sup>70</sup> PALLIE 1987: 65-66.

diantes<sup>71</sup>. Para que los tutores llevaran a cabo sus labores, en el propio diseño curricular de la McMaster estaba programada la actuación de los mismos y, en este sentido, se les ofrecían guías sobre cómo debían participar en cada una de las situaciones problemáticas<sup>72</sup>.

El modelo curricular de la McMaster, mediante el uso de problemas como centro de generación de actividades de aprendizaje que entrelazaban ciencias básicas y cuestiones propias de la práctica clínica, permitía superar —ahora sí— la rigidez de la compartimentación departamental. Además, mediante la nueva estructura del plan de estudios de licenciatura en medicina —de tan solo 3 cursos académicos, esto es, 33 meses lectivos en total— se pretendía evitar el estancamiento de los programas basados en las diversas tradiciones disciplinares por una estructura basada en problemas más flexible e interdisciplinar cuya periódica renovación pudiese satisfacer las necesidades formativas de cada momento y, a su vez, promoviese en el estudiante habilidades de razonamiento clínico y la capacidad de aprendizaje autónomo suficiente como para hacer frente a un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida («Lifelong Learning Programme»)<sup>73</sup>.

Un comentario aparte merece el sistema de evaluación del programa formativo de la McMaster. En sus orígenes dicho sistema de evaluación no incluía exámenes formales por escrito dado que éstos se consideraron ineficientes para la medición de las habilidades propias de la práctica clínica. Se estimó que una observación por parte del tutor de 6 a 8 horas semanales durante un periodo de 10 a 12 semanas era ya una buena herramienta para la evaluación de los aprendizajes<sup>74</sup>. A diferencia de otros aspectos, la evaluación de los aprendizajes en el ABP no ha recibido demasiada atención por parte de la investigación educativa. Ello ha provocado que en muchas ocasiones la utilización del ABP como sistema de enseñanza y aprendizaje fuese acompañado por un sistema de evaluación tradicional; de tal

---

<sup>71</sup> BARROWS 1988: 44.

<sup>72</sup> PALLIE 1987: 66-7. El asunto de la actuación del tutor será asunto de atención más adelante, en el apartado dedicado a tal fin.

<sup>73</sup> PALLIE 1987: 67-68. Cabe tener en cuenta, sin embargo, que el acceso a la McMaster implicaba un proceso de selección estricto de los estudiantes en el que se valoraba la experiencia previa y las cualidades personales y las capacidades académicas. De una media de 400 estudiantes podían acceder sólo 100. Como es natural, de ahí podría derivarse el bajo grado de deserción, pues éste no superaba el 1% (PALLIE 1987: 69). Cfr.: BARROWS; TAMBLYN 1980: 57.

<sup>74</sup> PALLIE 1987: 69.

como que muchos objetivos de aprendizaje perseguidos por el ABP no quedasen reflejados en los resultados académicos<sup>75</sup>.

Según R. F. McDonald y M. Savin-Baden para que la evaluación sea congruente con el enfoque didáctico del ABP debe respetar algunos principios fundamentales. En primer lugar, dicha evaluación debe estar basada en el contexto que los estudiantes se encontrarán en su futura práctica profesional y, por consiguiente, ha de evaluar los procesos que el estudiante va a desarrollar en su futura práctica, respaldados por adecuados conocimientos, actitudes y habilidades. En segundo, la evaluación tiene que estar adecuada al estudiante, según su grado de conocimiento y experiencia; y debe familiarizar al estudiante con los principales agentes con los que deberá trabajar en el futuro. En tercero, se debe fomentar la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiante, como refuerzo de su autonomía e inicio del proceso de aprendizaje que habrá de prolongarse durante toda su carrera profesional. En cuarto y último, debe procurarse una congruencia entre los objetivos marcados, los resultados de aprendizaje esperados y los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación adoptados<sup>76</sup>.

De especial relevancia es para la evaluación el tener en cuenta la meta del ABP. Según se deriva del planteamiento original, el ABP tiene como finalidad hacer del egresado un aprendiente autónomo, en el pensamiento y en su actuación profesional. Desde esta óptica, parece que el objetivo de la educación tiene que ver con una suerte de fuerza liberadora que permitiese el desarrollo profesional —y con él, el personal y el cívico— mediante el fomento de la capacidad de los estudiantes para generar juicios que regulen su propio pensamiento ante una situación problemática original. En este sentido, algunos autores han sugerido que el ABP es una modalidad didáctica especialmente adecuada para promoción del pensamiento crítico<sup>77</sup>. Muchos estudios empíricos han tratado de aportar evidencias sobre dicha

---

<sup>75</sup> MCDONALD 2005: 85. Aún así, algunos otros autores también han advertido la importancia de una evaluación congruente con el ABP; véase, por ejemplo: SAVIN-BADEN; MAJOR 2004; SCHWARTZ; MENNIN; WEBB, 2001; DUCH; ALLEN 2001; BOUD; FELETTI 1997.

<sup>76</sup> MACDONALD 2005: 86. El ABP se ha combinado con múltiples sistemas de evaluación, tales como la carpeta de aprendizaje («portfolio»), la evaluación entre iguales («peer assessment»), la evaluación tripartita («tripartite assessment»), auto-evaluación («self-assessment»), etc. (MACDONALD; SAVIN-BADEN 2004: 88-89).

<sup>77</sup> BARROWS; TAMBLYN 1980: 57. No nos extenderemos aquí sobre la naturaleza —ambigua— del sintagma «pensamiento crítico». R. A. Day y B. A. Williams manifiestan que el pensamiento crítico está afectado por tres problemas: qué es, cómo se enseña y cómo se mide (DAY; WILLIAMS 2002: 203).

relación a partir de múltiples instrumentos de evaluación<sup>78</sup>. El considerar que el ABP puede jugar un papel destacado en el desarrollo de las dos dimensiones más ampliamente reconocidas del constructo: esto es, las habilidades y las disposiciones de pensamiento crítico<sup>79</sup>, es lo que, en la actualidad, lo ha convertido en un modelo didáctico prometedor.

La definición del sistema fundado en el seno de la McMaster pronto quedaría truncada por la proliferación de múltiples y diversas modalidades didácticas de ABP que la extraordinaria expansión geográfica y disciplinaria del método llevaría aparejada<sup>80</sup>. Sin duda ninguna, sería la constatación de una creciente divergencia en la concepción y aplicación del ABP en múltiples contextos educativos lo que motivaría a H. S. Barrows a publicar, en el año 1986, su taxonomía de métodos<sup>81</sup>. En ese artículo, el autor reconocía que el popular «Problem-based Learning» ya no identificaba una sola modalidad didáctica, sino que el sintagma refería un amplio conjunto de modelos educativos cuyo denominador común era el uso de situaciones problemáticas a lo largo del proceso de aprendizaje<sup>82</sup>.

Asimismo, según planteaba H. S. Barrows aquello que determina la especificidad didáctica de los modelos de ABP se concentra en dos aspectos fundamentales. Uno se refiere al diseño y formato de los problemas o situaciones problemáticas. El

---

<sup>78</sup> Cfr.: LESPERANCE 2008; SANDERSON 2008; WESSEL; WILLIAMS 2004; DEHKORDI; HAYDARNEJAD 2008; KAMIN 2001; FRASER 2005. Para un análisis pormenorizado sobre los diversos instrumentos de evaluación del pensamiento crítico utilizados en experiencias didácticas de ABP y las definiciones sobre el constructo que dichos instrumentos llevan aparejadas véase ANTEQUERA GALLEGO 20011. A pesar de las tentativas, dicho estudio exploratorio resuelve que, dadas las diferencias entre las variables que concurren en las diversas experiencias de ABP en las que se analiza el pensamiento crítico, no es posible afirmar con contundencia —por lo menos todavía— una relación positiva entre el ABP y el pensamiento crítico (ANTEQUERA GALLEGO 2011: 88).

<sup>79</sup> NIETO CARRACEDO; SAIZ SÁNCHEZ 2008: 255.

<sup>80</sup> En otras palabras: «Pasar de ser una herejía artificial [trato que según el autor recibió el ABP en sus inicios] a ser una *res popularis* ha oscurecido la comprensión de lo que es realmente esencial en el ABP como estrategia de aprendizaje» (BRANDA 2009: 12).

<sup>81</sup> BARROWS 1986.

<sup>82</sup> BARROWS 1986: 481. El ABP, por consiguiente, no debe ser visto como un único método de aprendizaje, sino más bien como un aprendizaje que puede tomar diferentes formas. El ABP difiere de acuerdo con la disciplina en la que se aplique y con los objetivos concretos del programa curricular (SAVIN-BADEN; HOWEL MAJOR 2004: 4).

En este sentido, algunos autores se decantan por considerar que el ABP debe ser entendido no tanto como un método de enseñanza particular, sino más bien como una estrategia educativa o incluso como una filosofía de aprendizaje que respetase tres características esenciales. Primero que el currículo estuviera organizado por problemas —que no disciplinas. Segundo, que el aprendizaje se organizase mediante pequeños grupos de trabajo y sesiones de tutoría. Y tercero que se fomentasen habilidades profesionales, la motivación y el aprendizaje para toda la vida. (SAVIN-BADEN HOWEL MAJOR 2004: 5-6).

autor diferencia, en este punto, tres modelos: el caso completo («complete case or case vignette»), el cual implica entregar a los estudiantes la historia clínica o un resumen organizado de los hechos que se precisan para comprender el problema; la simulación total del problema («full problem simulation») a partir del cual los estudiantes tienen que ensamblar diversos hechos a partir de la investigación libre y el razonamiento clínico, tal y como ocurre en la realidad; y la simulación parcial del problema («partial problem simulation») que es una mezcla de los dos anteriores y, por tanto, se calibra el número de hechos de los que informa el problema y las posibilidades en cuanto a la investigación independiente del estudiante<sup>83</sup>. El segundo aspecto tiene que ver con el grado con el que el aprendizaje es dirigido por el profesor (o tutor) o por el estudiante. Barrows diferencia, en este sentido, tres categorías: el aprendizaje dirigido por el profesor («teacher-directed learning») por el que el docente determina la secuencia de la información del problema; el aprendizaje dirigido por el estudiante («student-directed learning») por el que el propio estudiante asume una mayor autonomía y puede —bajo la supervisión del tutor— dirigir su propio aprendizaje; y el aprendizaje codirigido entre el estudiante y el profesor («Partially student and teacher directed») por la que estudiante y profesor comparten la dirección el aprendizaje<sup>84</sup>.

A pesar de que según Barrows los posibles modelos de ABP son infinitos, los más comunes resultan de la combinación de los aspectos antes definidos, materializados en el grado de consecución de 4 objetivos de aprendizaje fundamentales. Dichos objetivo son: primero, la ordenación y estructuración del conocimiento en virtud de los problemas concretos del contexto particular de una profesión<sup>85</sup>; segundo, y en relación directa con lo anterior, el desarrollo de procesos de razonamiento o actividades cognitivas específicos de un determinado contexto profesional; tercero, el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo; y cuarto, la motivación de

---

<sup>83</sup> BARROWS 1986: 482. Sobre el formato de simulación parcial del problema, véase el formato de *problema administrado secuencialmente* («sequential management problem») de E. S. BERNER, L. S. HAMILTON y W. R. BEST (BERNER; HAMILTON; BEST 1974) y el *problema de gestión del paciente* («patient management problem») de C. H. McGuire, L. M. Solomon, P. G. Bashook (MCGUIRE; SOLOMON; BASHOOK 1976).

<sup>84</sup> BARROWS 1986: 482.

<sup>85</sup> En opinión de C. Vizcarro y E. Juárez la forma de estructuración del conocimiento a la que se hace referencia en este objetivo del ABP debe ser entendida en la acepción de J. Biggs (VIZCARRO; JUÁREZ 2008: 13). Así, ese proceso estaría relacionado con el conocimiento funcional que implica la experiencia del aprendiente y su comprensión sobre la misma. Implica, por tanto, saber cómo hacer una determinada tarea; y cómo, cuándo y por qué desarrollar o aplicar determinados procedimientos o destrezas (BIGGS 1999: 64).

los estudiantes<sup>86</sup>. Según el grado de consecución de dicho objetivos H. S. Barrows propone 6 submodalidades didácticas de ABP típicas que resumimos en la tabla número ocho y de las que damos noticia a continuación.

**Tabla 8. Modalidades didácticas de ABP según objetivos educativos**

Modalidad didáctica de ABP	Estructuración del conocimiento	Procesos de razonamiento	Aprendizaje autónomo	Motivación de los estudiantes
Casos basados en lecciones magistrales	1	1	0	1
Lecciones magistrales basadas en casos	2	2	0	2
Estudio de caso	3	3	3	4
Modificación a partir de casos	4	3	3	5
Sistema basado en problemas	4	4	4	5
Sistema reiterativo basado en problemas	5	5	5	5

Fuente: H. S. Barrows<sup>87</sup>.

- En la submodalidad de *Casos basados en lecciones magistrales* («Lecture-based cases»), el docente, después de una clase expositiva, se utilizan uno o dos casos como ejemplos didácticos. Acto seguido se formulan preguntas a los estudiantes sobre los casos. Dicho modalidad didáctica es la que menos se aproxima a los objetivos educativos propios del ABP.
- En la submodalidad de *Lecciones magistrales basadas en casos* («Case-based lectures») se presentan casos reales a los estudiantes para que estos puedan realizar un análisis a partir de su propio conocimiento, antes de recibir una lección expositiva sobre el mismo. Este diseño educativo promueve levemente los objetivos educativos de estructuración de la información para su aplicación, razonamiento efectivo y motivación para el aprendizaje.
- En la submodalidad denominada *Método del estudio de caso* («Case method») se ofrece un caso a los estudiantes para su estudio e investigación.

<sup>86</sup> Según J. Moust, P. A. J. Bouhuijs y H. G. Schmidt, la motivación que persigue el ABP es de tipo intrínseca; esto es, implica un interés del estudiante para con la propia materia. Por el contrario, la motivación extrínseca espera una recompensa material; por ejemplo, superar una prueba de evaluación u obtener un título (MOUST; BOUHUIJS; SCHMIDT 2007: 20).

<sup>87</sup> BARROWS 1986: 484.

En una sesión posterior se discute el caso con el profesor, quien adquiere el rol de tutor. Así, se promueven de un modo notable los objetivos educativos de estructuración de la información para su aplicación, razonamiento efectivo, aprendizaje autodirigido y motivación para el aprendizaje.

- En la submodalidad de *Aprendizaje basado en la modificación a partir de casos* («Modified case-based [learning]») se suelen ofrecer problemas administrados secuencialmente a grupos pequeños de estudiantes. Mediante esta modalidad se promueve un alto nivel de motivación y un notable desarrollo del conjunto de objetivos educativos antes mencionados.
- En la submodalidad *Aprendizaje basado en problemas* («Problem-based [learning]»), que mantiene la misma etiqueta que su hiperónimo, los problemas adquieren un formato simulado que permite la investigación libre por parte de los estudiantes. Se practica una activa exploración y evaluación del problema guiada por el profesor mediante la tutoría. Se persigue una activación del conocimiento previo que facilite la integración del nuevo. Como en el anterior diseño educativo se promueve un alto nivel de motivación y un notable desarrollo del conjunto de objetivos de ABP antedichos.
- El *Sistema de realimentación basado en problemas* («Closed-loop or re-iterative problem-based») es una extensión de la anterior submodalidad. Después del proceso de aprendizaje autodirigido se pregunta a los estudiantes por las fuentes de información utilizadas y se les insta a recurrir una y otra vez al problema con el fin de evaluar el proceso seguido y los objetivos de aprendizaje adquiridos. Mediante este diseño se promueve un alto nivel en el conjunto de los objetivos educativos propios del ABP antes referidos<sup>88</sup>.

A partir de la definición de los dos pilares que sostienen el sistema —a saber: el diseño de problemas y la planificación curricular, por un lado, y la actuación del tutor como facilitador, por el otro— la literatura sobre el ABP ha pretendido responder a una pregunta fundamental para cuya respuesta ha hecho falta una notable labor investigadora que aún a día de hoy se encuentra en fase expansiva. Dicha pregunta, que aúna el propósito de múltiples esfuerzos evaluadores, podría formularse del siguiente modo: ¿Aporta el ABP mejores resultados de aprendizaje y, por tanto, sirve para una mejor formación de los profesionales de un determinado cam-

---

<sup>88</sup> BARROWS 1986: 483-484.



po de estudio que el sistema de enseñanza tradicional<sup>89</sup>? El apartado que sigue intentará responder a esa pregunta en la estela del presupuesto de Barrows acerca de esa doble ruta que ha seguido la investigación sobre el ABP.

## **1.4. Meta-análisis sobre el tutor-facilitador y el diseño de problemas**

### **1.4.1. Objetivo y procedimiento**

Un vez esbozadas las dos mayores líneas que, según sugiere Barrows deben regir la investigación sobre ABP, una vez subrayado el objetivo común que ambos pilares sustentan, y antes, sin embargo, de pasar al análisis pormenorizado de la documentación sobre cada bloque, conviene justificar la elección del enfoque meta-analítico con el que hemos procedido y explicar, asimismo, las distintas fases que lo han articulado. Como se sabe, cada vez más, las evidencias científicas sobre un determinado problema de investigación no responden al esfuerzo de una individualidad, sino a la integración de multiplicidad de estudios e investigadores, máxime cuando el objeto de investigación ostenta una naturaleza multidimensional, como es el caso. La creciente aparición de redes o colegios invisibles arrojan conjuntos heterogéneos de publicaciones que, en muchas ocasiones, pueden sobrepasar la capacidad de los especialistas en el momento de realizar una valoración sobre el conjunto de los resultados acerca de un determinado ámbito de investigación académica. Todo ello, sumado a las inconsistencias derivadas tanto de la propia heterogeneidad de variables concurrentes y de tipologías y enfoques de investigación, como de la puesta en común de resultados contrarios o inconclusos, aconseja el uso de técnicas e instrumentos de revisión sistemáticos. El meta-análisis pretende evitar los sesgos que provienen de una interpretación subjetiva o incluso errónea

---

<sup>89</sup> A pesar de la claridad de la pregunta, resulta muy difícil responder con rotundidad; sobre todo porque para resolver dicho problema investigador haría falta establecer un marco común de evaluación que supere la parcialidad de los tests convencionales.

Desde el ámbito de la educación médica, no podemos olvidar los esfuerzos de evaluación llevados a cabo por M. A. Albanese y S. Mitchel, por un lado, y los de D. T. A. Vernon y R. L. Blacke, por el otro. Dichos estudios de meta-análisis, que parten de la estimación de las evidencias empíricas desde el origen del ABP hasta los inicios de la década de los 90 del pasado siglo, coincidieron en considerar que, si bien el ABP y el método tradicional estaban en pie de igualdad desde el punto de vista de los test convencionales de conocimientos médicos, los estudiantes formados mediante ABP mostraban una mayor competencia en la resolución de problemas clínicos (cfr.: VERNON; BLACKE 1993; ALBANESE; MITCHEL 1993).

sobre el orden de importancia de los datos analizados, generada a partir del análisis narrativo y asistemático de la información<sup>90</sup>.

Para la elaboración de los meta-análisis sobre la figura del tutor-facilitador y el diseño de problemas se llevaron a cabo las fases que detallamos a continuación. En primer lugar, se procedió a la elaboración de un diseño muestral, por el que se establecieron criterios selectivos de inclusión y exclusión de los documentos. En segundo, se realizó un instrumento categorial que incluyera las principales variables con las que, acto seguido, se codificarían los documentos hallados. En tercero y último, se procedió a un análisis de grupos y subgrupos sobre los registros hallados. Dada la heterogeneidad de los resultados —en lo referido, sobre todo, a los objetivos o hipótesis; aunque también en lo concerniente a otras variables metodológicas— se estimó necesario un análisis prudente, que se limitase a la descripción crítica y representativa de los conjuntos y subconjuntos hallados. Futuras investigaciones podrían combinar los efectos del conjunto de los estudios y aportar resultados sobre el tamaño del efecto a partir del tratamiento estadístico de los datos.

La muestra bibliográfica a partir de la que se realizaron los meta-análisis partió de la búsqueda general de ERIC cuyo diseño hemos tenido oportunidad de detallar en el apartado dedicado al estudio bibliométrico<sup>91</sup>. Del conjunto de los registros arrojados por ERIC se seleccionaron aquellos que estaban directamente relacionados con el tema de investigación objeto de estudio, a partir de la opción de *Búsqueda entre los resultados* («Search within results»). A tal efecto se utilizaron, para el meta-análisis sobre el tutor-facilitador, las palabras clave «tutor», «tutorial», «tutoring» y «facilitator» agrupadas mediante el booleano «or»; y para el meta-análisis sobre el diseño de problemas las de «instructional design», «case design», «problem design», «problem» y «case» combinadas con el mismo operador. Los conjuntos de registros resultantes se cotejaron, asimismo, con los resultados de una búsqueda de iguales características en la base de datos Current Contents. Finalmente, las muestras se compararon con la revisión de los listados bibliográficos de los documentos extraídos de las antedichas bases de datos para minimizar el riesgo de que algunas publicaciones no hubiesen sido localizadas en primera instancia. Se dis-

---

<sup>90</sup> Algunos autores establecen una relación antitética entre los estudios exploratorios tradicionales —también denominados *verbales*, *narrativos* o incluso *de revisión cualitativa*— y los meta-análisis —o estudios *de revisión cuantitativa*— que se fundamenta en el grado de sistematicidad aplicado en la selección y tratamiento de los datos. Cfr.: MANRIQUE HERNÁNDEZ 2002: 58; SÁNCHEZ MECA 1986: 80-81.

<sup>91</sup> El lector recordará que la búsqueda general de ERIC incluía criterios restrictivos de selección que se conservan ahora en la selección de la muestra bibliográfica del meta-análisis.

puso que los trabajos seleccionados contuvieran —bien en el título o subtítulo, bien en el resumen— las palabras clave antedichas por cada uno de los temas de investigación.

Dada la inexistencia de un término que identificase de forma inequívoca al docente que realiza las funciones de facilitación en el contexto de una experiencia didáctica de ABP, la elección de los indicadores o palabras clave con los que se discriminaron los registros bibliográficos respondió a motivos estrictamente utilitarios. A este propósito, algunos autores han mostrado su descontento con los términos *tutor* y *tutoría*, por no corresponder su raíz etimológica con el sentido —más complejo— que la práctica docente e investigadora sobre el ABP les ha impreso<sup>92</sup>. Lo mismo se podría decir del término *facilitador*, aunque esta última opción no goce de un uso tan generalizado<sup>93</sup>. Nótese en ese punto —a pesar de que no está entre nuestros objetivos tratar este asunto en profundidad— que la falta de una nomenclatura especializada que abarque el sentido y la función del tutor-facilitador puede jugar en contra de la reivindicación de su especificidad docente y su innovadora contribución a la práctica educativa y la reflexión pedagógica. Algo similar ocurre con los términos «problema» y «caso», por bien que no sólo el ABP los emplea. Los más célebres: el estudio de caso («case study») y la resolución de problemas («problem solving»).

Del conjunto bibliográfico resultante después de la búsqueda mediante palabras clave, se determinó trabajar sólo con los formatos académicos; esto es: artículos de publicaciones en serie, contribuciones a congresos y monografías o partes de monografías. Se prescindió, por lo tanto, de todos aquellos documentos no publicados o difundidos a través de canales no ordinarios de divulgación (literatura invisible o gris, «grey literature» en inglés). Las publicaciones en formato académico aseguraban un tratamiento científico de la información en la medida en que, por lo general, habían estado sometidos a normas de control bibliográfico, tales como procesos de revisión editorial mediante comités evaluadores, con el sistema de revisión por pares mediante doble ciego, etc.

Finalmente y con el fin de extraer los aspectos más significativos de cada uno de los estudios seleccionados por cada tema de investigación, se elaboró un instrumento categorial compuesto por cinco dimensiones que estimamos fundamentales

---

<sup>92</sup> Cfr.: KOSCHMANN; GLENN; CONLEE 2000: 53.

<sup>93</sup> En opinión de A. J. Neville, a pesar de que el término *facilitación* alude al proceso de tutoría y al aprendizaje que de ahí se deriva, su interpretación no está todavía cerrada (NEVILLE 1999: 400).

dada la naturaleza de los estudios. A saber: la referencia del estudio, que incluía, como categorías, el autor o autores, el año, el formato de publicación y la revista o editorial; los objetivos de investigación y las hipótesis; la metodología empleada, que agrupaba la tipología y el enfoque metodológico del estudio; la enseñanza con la que se vinculaba el estudio, destacando de aquí el sector de conocimiento, la titulación y el nivel académico; y los resultados y/o conclusiones, de los que convenía aportar una sintética descripción.

**Tabla 9. Ficha para la clasificación y el análisis de los registros bibliográficos**

Dimensión	Categorías	Opciones
1. Referencia del estudio	1.1. Autor/es	Discrecional
	1.2. Año de publicación	1974-2009
	1.3. Formato de publicación	Artículo
		Comunicación
Ponencia		
	Libro	
	1.4. Revista/editorial	Discrecional
2. Objetivos y/o hipótesis		Discrecional
3. Metodología empleada	3.1. Tipología de estudio	Teórico
		Empírico
	3.2. Enfoque metodológico*	Cualitativo
		Cuantitativo
		Teórico clásico
		Meta-análisis
4. Enseñanza	4.1. Sector de conocimiento	Discrecional
	4.2. Titulación	Discrecional
	4.3. Nivel académico*	Grado
Posgrado		
5. Resultados y/o conclusiones		Discrecional

\*Solo en caso de estudios empíricos.

Fuente: original del autor.

## 1.4.2. Análisis y discusión de los resultados

### 1.4.2.1. Impacto de la bibliografía

Con relación al bloque de publicaciones sobre el tutor-facilitador, la búsqueda antes descrita arrojó un conjunto de 52 registros bibliográficos, de los cuales 47 eran artículos de publicaciones en serie, 4 eran monografías o partes de monografías y sólo 1 era una contribución a un congreso. Sobre las publicaciones del diseño de problemas, se hallaron 14 publicaciones, de las cuales sólo 2 eran monografías o

partes de monografías y 12 artículos de publicaciones en serie. Con el fin de estimar el impacto del conjunto de publicaciones por cada tema de investigación, se creyó oportuno listar los registros hallados por formato de publicación, nombre de la revista, editorial o congreso y factor de impacto, en caso de que lo hubiese<sup>94</sup>. Las tablas diez y once presentan los resultados.

**Tabla 10. Resumen de publicaciones sobre el tutor-facilitador por formato de publicación, revista, editorial o congreso y factor de impacto**

Formato de publicación	Revista, editorial o congreso		N.º de publicaciones	
	Nombre	Factor de impacto		
Artículos de publicaciones en serie	Academic Medicine	2.631	10	
	Medical Education	2.639	9	
	Medical Teacher	1,494	6	
	Higher Education	—	5	
	Advances in Health Sciences Education	1.416	4	
	Teaching and Learning in Medicine	0.679	3	
	Instructional Science	—	2	
	East and Central African Journal of Surgery	—	1	
	Education for Health	—	1	
	International Education Journal	—	1	
	Kaohsiung Journal of Medical Science	—	1	
	Mentoring and Tutoring	—	1	
	New Directions for Teaching and Learning	—	1	
	Nurse education Today	1.113	1	
	Procedia Social and Behavioral Sciences	—	1	
	Contribuciones a congresos	Annual meeting of the American Educational Research	—	1
		Kogan Page	—	1
	Monografías o partes de monografías	Lawrence Erlbaum Associates Publishers	—	1
		Springer	—	1
Springfield		—	1	
Total			52	

Fuente: original del autor.

<sup>94</sup> Los datos sobre el índice de impacto de las revistas se extrajeron de ISI. Web of Knowledge, y respondieron a la estimación de las citas sobre los años 2008 y 2009.

**Tabla 11. Resumen de publicaciones sobre el diseño de problemas por formato de publicación, revista, editorial o congreso, factor de impacto y enfoque de investigación**

Formato de publicación	Revista, editorial o congreso		N.º de publicaciones
	Nombre	Factor de impacto	
Artículos de publicaciones en serie	Medical Education	2.639	2
	Educational Technology Research and Development	—	1
	European Journal of Dental Education	1.237	1
	Instructional Science	—	1
	Journal of Learning Design	—	1
	Journal on Excellence in College Teaching	—	1
	Medical Teacher	1.494	1
	New Directions For Teaching And Learning	—	1
	Nurse Education Today	1.113	1
	Science Education	—	1
Contribuciones a congresos	—	—	—
Monografías o partes de monografías	Springer	—	2
Total		14	

Fuente: original del autor.

Como puede apreciarse, el principal canal por el que tanto el asunto del tutor-facilitador como el del diseño de problemas ha cobrado visibilidad e impacto ha sido el de las publicaciones en revistas especializadas. En otro plano quedarían las contribuciones a congresos y los libros. Todo ello pone de manifiesto que las dos principales líneas de investigación sobre el ABP se encuentran aún en una primera fase, en la que los resultados se han dado a conocer por los canales de mayor inmediatez, a la espera de un segundo momento en el que aunar evidencias y generar un marco teórico y preceptivo sobre el particular.

De esa primera fase de publicaciones en formato artículo, las tablas diez y once aportan algunos datos sobre su impacto. Por un lado, el mayor número de artículos sobre el tutor se concentró en revistas de medicina que, por cierto, ostentaban el factor de impacto más alto del conjunto; a saber: *Academic Medicine* con 10 publicaciones y un índice de impacto de 2.631, *Medical Education* con 9 y 2.639 como índice de impacto, y *Medical Teacher* con 6 documentos y un índice de 1.494. Con

menor número de documentos e índice de impacto se encontraban *Advances in Health Sciences Education* con 4 artículos y un índice de impacto de 1.416, *Higher Education* con 5 publicaciones y sin índice de impacto y *Teaching and Learning in Medicine* con 3 registros y un índice de impacto de 0.679. Nótese, que de este segundo conjunto sólo *Higher Education* era ajena al contexto disciplinar de la medicina. Del monto general, sin embargo, 7 revistas no están directamente vinculadas con la medicina; a saber: *Procedia Social and Behavioural Sciences*, *Nurse Education Today*, *New Directions For Teaching And Learning*, *Mentoring and Tutoring*, *International Education Journal*, *Instructional Science* y *East and Central African Journal of Surgery*. La última está vinculada con la medicina.

Por el otro, con respecto al diseño de problemas, sólo 2 artículos se publicaron en la revista *Medical Education* cuyo índice de impacto alcanza el 2.639. El resto de revistas registraron sólo 1 artículo. En este caso un total de 7 revistas no estaba vinculadas con la medicina: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *Nurse Education Today*, *New Directions For Teaching And Learning*, *Mentoring and Tutoring*, *International Education Journal*, *Instructional Science* y *East and Central African Journal of Surgery*. La última está vinculada con la medicina.

#### 1.4.2.2. Dispersión de la bibliografía por sectores de conocimiento y titulaciones

Las 52 publicaciones que trataban el asunto del tutor-facilitador y las 14 que se ocuparon del diseño de problemas se analizaron a tenor de su dispersión por los sectores de conocimiento y titulaciones, metodologías y enfoques de investigación. Las tablas doce y trece muestran los resultados de las publicaciones en relación con dichos aspectos.

**Tabla 12. Resumen de publicaciones sobre el tutor-facilitador por sector de conocimiento, titulación, metodología y enfoque de investigación**

Sector de conocimiento	Titulación	Metodología de investigación	Enfoque de investigación	N.º de publicaciones
Ciencias de la Salud	Medicina	Estudio empírico	Cuantitativo	31
			Cualitativo	6
		Estudio teórico	Meta-análisis	1
			Clásico	5
	Fisioterapia	Estudio empírico	Cuantitativo	0
			Cualitativo	1
		Estudio teórico	Meta-análisis	0

			Clásico	0	
		Odontología	Estudio empírico	Cuantitativo	1
				Cualitativo	0
			Estudio teórico	Meta-análisis	0
			Clásico	0	
Total Ciencias de la Salud				45	
Ciencias Sociales	Derecho	Estudio empírico	Cuantitativo	2	
			Cualitativo	0	
		Estudio teórico	Meta-análisis	0	
			Clásico	0	
Total Ciencias Sociales				2	
Ciencias Experimentales	Ciencias Ambientales	Estudio empírico	Cuantitativo	0	
			Cualitativo	1	
		Estudio teórico	Meta-análisis	0	
			Clásico	0	
Total Ciencias Experimentales				1	
Ciencias Puras	Estadística	Estudio empírico	Cuantitativo	1	
			Cualitativo	0	
		Estudio teórico	Meta-análisis	0	
			Clásico	0	
Total Ciencias Puras				1	
Otros	Otras	Estudio empírico	Cuantitativo	0	
			Cualitativo	0	
		Estudio teórico	Meta-análisis	0	
			Clásico	3	
Total Otros				3	
Total				52	

Fuente: original del autor.

A tenor de los resultados que muestra la tabla 12, el lector percibirá que se ve reforzada la tesis sostenida en el estudio bibliométrico por la que las Ciencias de la Salud, en general, y la medicina, en particular, son el sector de conocimiento y la titulación que —respectivamente— capitanean la investigación sobre el ABP. Si en el estudio bibliométrico, las Ciencias de la Salud representaban un 34,75% del total de registros, ahora alcanzan el 86,53% del total de publicaciones sobre el tutor. De igual modo, también ahora las Ciencias de la Salud concentran la mayor parte de la investigación empírica. De los 39 estudios empíricos dedicados al análisis del tutor-facilitador, 32 utilizaron un enfoque cuantitativo —31 en Medicina y 1 en Odontología— y sólo 7 uno cualitativo —6 en Medicina y 1 en Fisioterapia. Por su parte, los estudios teóricos —de los cuales 5 utilizaron un enfoque clásico y sólo 1 meta-analítico— ocuparon un modesto segundo plano.



El resto de sectores de conocimiento y titulaciones recogió un número de publicaciones muy inferior. Las Ciencias Puras registran sólo 1 publicación empírica con enfoque cuantitativo de la titulación de Estadística (1,92% del total). Las Ciencias Experimentales también sólo 1 publicación empírica cualitativa de la titulación de Ciencias Ambientales (1,92%). Por su parte, las Ciencias Sociales, reunieron 2 publicaciones empíricas con encuadre cuantitativo de la titulación de Derecho (3,85%). Y, finalmente, el grupo de «otros» agrupó 3 estudios teóricos clásicos (5,77%). Con respecto al estudio bibliométrico, cabe considerar un claro descenso por parte de las publicaciones registradas en Ciencias Sociales. Aunque en menor medida, también se vieron reducidos el número de publicaciones en Ciencias Experimentales y Ciencias puras. Por su parte, las Artes y las Humanidades y las Enseñanzas Técnicas no registraron ninguna publicación acerca del tutor. Si como afirma Barrows, el tutor es un pilar del ABP, los resultados no dan lugar a dudas: las Ciencias de la Salud y, en concreto la titulación de Medicina, son los únicos contextos en los que el efecto del tutor ha sido evaluado de un modo suficiente.

**Tabla 13. Resumen de publicaciones sobre el diseño de problemas por sector de conocimiento, titulación, metodología y enfoque de investigación**

Sector de conocimiento	Titulación	Metodología de investigación	Enfoque de investigación	N.º de publicaciones
Ciencias de la Salud	Medicina	Estudio empírico	Cuantitativo	1
			Cualitativo	0
		Estudio teórico	Meta-análisis	0
			Clásico	4
	Psicología	Estudio empírico	Cuantitativo	1
			Cualitativo	0
		Estudio teórico	Meta-análisis	0
			Clásico	0
	Odontología	Estudio empírico	Cuantitativo	1
			Cualitativo	0
		Estudio teórico	Meta-análisis	0
			Clásico	0
	Biología	Estudio empírico	Cuantitativo	0
			Cualitativo	1
		Estudio teórico	Meta-análisis	0
			Clásico	0
	Enfermería	Estudio empírico	Cuantitativo	0
			Cualitativo	1
Estudio teórico		Meta-análisis	0	
		Clásico	0	
Total Ciencias de la Salud				9
Ciencias Sociales	Educación	Estudio empírico	Cuantitativo	0

		Cualitativo	1
	Estudio teórico	Meta-análisis	0
		Clásico	0
Total Ciencias Sociales			1
Otros	Estudio empírico	Cuantitativo	0
		Cualitativo	0
	Estudio teórico	Meta-análisis	0
		Clásico	4
Total Otros			4
Total			14

Fuente: original del autor.

La primera consideración después de observar los datos de la tabla trece es que, en comparación con la producción que refleja la tabla doce sobre el tutor, el diseño de problemas es aún un tema de investigación sobre el que —dada su relevancia— conviene seguir avanzando. Aún cuando el volumen de publicaciones vinculadas a la Medicina ahora se muestra muy inferior en términos absolutos, su valor relativo porcentual —un 28,57%, concretamente— sigue siendo superior al del resto de titulaciones —al 7,14% que reflejan, respectivamente, Psicología, Odontología, Biología, Enfermería y Educación. Bien es cierto que el sector de conocimiento que capitanea la producción sigue siendo el de Ciencias de la Salud —con un 64,29%— frente al de Ciencias Sociales —con tan solo un 7,14%.

#### 1.4.2.3. Estudios teóricos sobre el tutor-facilitador

Como hemos tenido oportunidad de comentar, si bien el grueso de los estudios sobre el tutor-facilitador corresponde a artículos empíricos, la reflexión teórica ha ocupado, en este sentido, un modesto segundo plano. No obstante, según los parámetros de la búsqueda bibliográfica antes indicados, el monto total de estudios teóricos alcanzó 10 registros, de los cuales 9 eran clásicos y sólo 1 era un estudio exploratorio.

Desde un encuadre teórico-clásico, la primera aportación sobre el asunto del tutor-facilitador pertenece —como no podía ser de otro modo— a su máximo patrocinador, H. S. Barrows<sup>95</sup>. En su monografía sobre el particular, el autor plantea que, en sus orígenes, se consideró que el tutor ideal tenía que ser experto en tanto que

<sup>95</sup> BARROWS 1988.

tutor y en tanto que conocedor de la materia<sup>96</sup>. Sin embargo, se determinó que, en el caso de no poder lograr que el tutor fuese un experto en ese doble sentido, era preferible que fuera un buen tutor en su tarea de facilitación y no tanto un experto en la materia objeto de estudio<sup>97</sup>. Se entendía que la función del tutor era la de permitir que los estudiantes decidieran, por sí mismos, cuáles eran sus necesidades de aprendizaje, y en ningún caso la de marcarles qué y cuándo aprender<sup>98</sup>. El tutor, por consiguiente, juega un papel central en el ABP porque guía a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, les ayuda a tener un profundo nivel de conocimiento e intenta que todos los ellos participen activamente en el grupo de tutoría<sup>99</sup>. Son justamente estas reflexiones acerca de la actuación del tutor, que surgen de la experiencia de más de una década de ABP en la McMaster, las que inauguran la primera línea de investigación sobre el asunto del tutor, mediante la que se pretende conocer cómo actúan y rinden los estudiantes ante un tutor con conocimiento experto o ante uno sin él. O, lo que en la práctica viene a ser lo mismo, qué reacción y resultados produce la actuación de un tutor-estudiante o la de un tutor-profesor.

En el trabajo de naturaleza teórica de H. G. Schmidt y J. H. C. Moust se reflexiona sobre la conveniencia de aclarar qué entendemos por tutor experto y no-experto. Los autores manifiestan que hay pocos estudios —fundamentalmente empíricos— que hayan especificado cuándo consideran que sus tutores son o no expertos y, en caso afirmativo, si lo son sobre determinados temas derivados de una situación problemática y si lo son, en un sentido más general, sobre la materia de la asignatura<sup>100</sup>.

El meta-análisis de D. H. J. M. Dolmans y otros analiza los estudios empíricos sobre el rol del tutor-facilitador publicados durante la década de los 90 del pasado siglo en revistas relevantes de educación médica o de ciencias de la salud indizadas en ERIC<sup>101</sup>. En dicho estudio, los autores definen tres líneas fundamentales de

---

<sup>96</sup> «There is no question that the ideal situation is for the tutor to be an expert both as a tutor and in the discipline being studied by the students.» (BARROWS 1988: 43).

<sup>97</sup> Por ese motivo Barrows considera que «A faculty person who is a good tutor can successfully tutor in any area» (BARROWS; TAMBLYN 1980: 107).

<sup>98</sup> «If it is not possible, the next best tutor is the teacher who is good at being a tutor, as described here, though not an expert in the discipline being studied.» (BARROWS 1988: 43).

<sup>99</sup> BARROWS 1988: XX.

<sup>100</sup> SCHMIDT; MOUST 2000: 38.

<sup>101</sup> DOLMANS *et al.* 2002.

investigación con respecto al tutor-facilitador. La primera de esas líneas trataba de comparar la influencia del tutor-experto y la del tutor no-experto en relación con los resultados académicos de los estudiantes<sup>102</sup>. El foco estaba dispuesto en la comparación entre los objetivos de aprendizaje —descritos en términos de comportamientos observables— y lo logrado, esto es, los resultados de aprendizaje<sup>103</sup>. Con el tiempo, esa tendencia consideró no solo los resultados sino también el proceso de aprendizaje a partir de la valoración del rendimiento del estudiante<sup>104</sup>. Estudiar el proceso de aprendizaje permitía tener una idea más clara de qué actividades podían afectar a un mejor rendimiento por parte del estudiante. En la bibliografía sobre el ABP eso se ha materializado en la investigación de las diferencias entre los grupos de tutoría guiados por un tutor experto y los guiados por un tutor no-experto desde el punto de vista del proceso. La emergencia de estudios centrados en el proceso de aprendizaje en el contexto de las sesiones de tutoría respondía a la necesidad de resolver las contradicciones entre estudios que tuvieron sólo en cuenta los resultados<sup>105</sup>. La tercera gran línea de investigación puso el foco en la interacción entre las variables de proceso y las variables de resultados. La idea que subyacía es que el proceso de aprendizaje tiene lugar en un complejo y dinámico ambiente en donde variables de diferentes naturaleza están mutuamente influenciadas. Esta línea de investigación parte de la consideración de que el tutor no tiene por qué tener una actuación docente constante y estable. Por tanto, se determinó investigar la relación entre las características del tutor y otras variables curriculares. Así, junto con la actuación del tutor se suelen combinar variables co-

---

<sup>102</sup> Teniendo en cuenta el incremento exponencial de la ratio profesor-estudiantes y los constantes reajustes económicos que sufrieron muchas universidades —la de Maastricht es un buen ejemplo de ello—, se creyó necesario incorporar tutores que no fuesen miembros docentes e investigadores de las facultades; por lo general se trataba de estudiantes de cursos avanzados (DE VOLDER; DE GRAVE; GIJSELAERS 1985: 643). Naturalmente, en ningún caso dichos tutores no-expertos podían ser los responsables únicos y su actuación debía estar complementada por clases magistrales de miembros facultativos (DE VOLDER; DE GRAVE; GIJSELAERS 1985: 644).

<sup>103</sup> DOLMANS *et al.* 2002: 174. Este primera línea entroncaba con el modelo de evaluación de R. W. Tyler, de base psicométrica y fundamento conductista, que tuvo una influencia más que considerable en materia de evaluación curricular durante la década de los años 50 y 60 del siglo XX y cuyo propósito era el de «determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos educativos» (DE PABLOS PONS 1991: 10. Cfr.: TYLER 1949). Según los autores del meta-análisis, en dicho modelo existía una dependencia casi absoluta de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (DOLMANS *et al.* 2002: 174).

<sup>104</sup> Por su parte, los nuevos trabajos sobre esta segunda línea de investigación que tenía en cuenta el proceso educativo parecían estar emparentados con el modelo de *evaluación comprensiva* de R. E. Stake (STAKE 2004) por el que el evaluador no sólo mide y describe sino que también organiza e interpreta los datos.

<sup>105</sup> DOLMANS *et al.* 2002: 174.

mo el modelo de problemas, la estructura curricular, el conocimiento de los estudiantes o el funcionamiento de los grupos de trabajo<sup>106</sup>.

El estudio teórico de L. Wilkerson parte de la experiencia de la Facultad de Medicina de la Universidad de Harvard y explora una definición del tutor basada en la opinión de los estudiantes. En este sentido, se reclama un tutor que permita a los estudiantes desarrollar su autonomía pero que, a su vez, vele por una evaluación crítica del discurso de las sesiones de tutoría. Sus intervenciones deben servir, por tanto, para focalizar el tema, para resumir u orientar la discusión; y, en ningún caso, para ejercer control. Debe partir de su experiencia profesional e investigadora con el fin de enriquecer los asuntos expuestos a debate. Y, además, debe fomentar un ambiente agradable de aprendizaje<sup>107</sup>. Por tanto, como bien explican L. Wilkerson y E. M. Hundert, en un segundo estudio teórico, es competencia del tutor resolver los conflictos que advienen en las sesiones de tutoría y que pueden venir dados tanto por la competitividad entre estudiantes, como por discrepancias entre opiniones sobre los temas a tratar o los asuntos a los que dedicar el tiempo de las tutorías<sup>108</sup>.

Pocos años después, el estudio teórico de A. J. Neville defiende una posición intermedia por la que el rol óptimo que debe desempeñar el tutor debe estar a medio camino entre la facilitación y el conocimiento experto. Asimismo, se reconoce que este es un asunto central, debatido ampliamente en la literatura sobre el ABP. Según el estudio, parece que lo más razonable es pensar que la conducta del tutor no debe ser la misma en todas las situaciones de ABP, pues dependerá del conocimiento y las capacidades de los estudiantes y de la estructura del currículum. En este sentido, se suele pensar que los estudiantes de primeros cursos se benefician de una actitud más directiva y de un conocimiento experto por parte del tutor que les permita construir una estructura base para el nuevo conocimiento. La falta de experiencia y de conocimientos disciplinarios básicos de los estudiantes de nuevo ingreso podría estar compensada, por lo tanto, con un plan de estudios detallado y estructurado<sup>109</sup>.

---

<sup>106</sup> DOLMANS *et al.* 2002: 176.

<sup>107</sup> WILKERSON 1996: 28-29.

<sup>108</sup> WILKERSON; HUNDERT 1997: 167.

<sup>109</sup> NEVILLE 1999: 399-400. Cfr.: SCHMIDT *et al.* 1993; NEAME; POWIS'S 1981; DAVID *et al.* 1994. Nótese, asimismo, que las consideraciones sobre la incidencia de otros factores contextuales entroncan con la tercera línea de investigación descrita por D. H. J. M. Dolmans (DOLMANS *et al.* 2002: 176).

En opinión de H. G. Schmidt y J. H. C. Moust, es durante las décadas de los 80 y 90 del pasado siglo cuando la investigación sobre el ABP se concentra en el estudio del tutor-facilitador<sup>110</sup>. A partir de entonces, H. G. Schmidt y W. H. Gijsselaers desarrollan un concepto clave sobre el comportamiento del tutor que denominan *congruencia cognitiva* y que definen como la habilidad del tutor para expresarse y para entender a los estudiantes en su nivel de conocimientos<sup>111</sup>. Para lograr la congruencia cognitiva el tutor tiene que hablar a los estudiantes utilizando un lenguaje próximo y explicar los conceptos de modo que éstos puedan comprenderlos. El constructo desarrollado por Schmidt y Gijsselaers también tiene que ver con la sensibilidad del tutor en relación con las dificultades que los estudiantes pueden tener con el problema o con el conocimiento relevante relativo al problema. El tutor tiene que saber cuándo intervenir y qué ofrecer; debe preguntar para clarificar, sugerir mediante contraejemplos o aportar breves explicaciones. Sin embargo, según los autores, un tutor sólo puede ser efectivo en el sentido antes descrito si dispone conocimiento experto sobre los temas relevantes y de un interés auténtico en el aprendizaje de los estudiantes. Sin el conocimiento experto suficiente sobre la materia difícilmente los tutores podrán seguir la línea de pensamiento de los estudiantes y no podrán contribuir activamente en la discusión. Además sin el interés adecuado, el tutor no ayudará a los estudiantes a identificar sus dificultades y tampoco utilizará un razonamiento convincente que les motive<sup>112</sup>. En síntesis, el proceso de tutoría parece implicar tres cualidades distintas —relacionadas entre ellas— de las que debe disponer el tutor. A saber: la posesión de un conocimiento suficiente relacionado con los temas de los problemas; la voluntad de implicarse con los estudiantes de un modo auténtico, y el entender y expresarse en un lenguaje comprensible para los estudiantes. Esta teoría sobre la eficacia del tutor entronca con otras dos líneas de trabajo presentes en la literatura: la que pone énfasis en las cualidades del mismo —en sus habilidades comunicativas, combinadas con una actitud empática para con los estudiantes mediante la creación de un ambiente que facilite el intercambio de ideas— y la que enfatiza la necesidad del conocimiento experto del tutor<sup>113</sup>.

Finalmente, las investigaciones más recientes advierten de la importancia de seguir explorando múltiples aspectos referidos al comportamiento del tutor y a las

---

<sup>110</sup> SCHMIDT; MOUST 2000: 47.

<sup>111</sup> SCHMIDT; GIJSELAERS 1990.

<sup>112</sup> SCHMIDT; MOUST 2000: 43.

<sup>113</sup> SCHMIDT; MOUST 2000: 47.

dinámicas de tutoría. En su estudio teórico sobre la naturaleza del tutor, M. Haith Cooper pone de relieve la importancia del lenguaje no verbal y de la capacidad de adaptación a las circunstancias del tutor; aspectos que, por bien que no han recibido demasiada atención, tienen una influencia capital en el desarrollo de las sesiones de tutoría<sup>114</sup>. Asimismo, según D. Bowman y P. Hughes, tampoco han sido suficientemente consideradas las necesidades psicológicas de los estudiantes y del tutor de ABP, aún cuando tienen una influencia más que destacada en los procesos de tutela<sup>115</sup>. Finalmente S. A. Azer reconoce que, en suma, es necesaria una mayor reflexión acerca de los procesos que acaecen en las sesiones de tutoría, sobre todo en lo referido a la medición de la calidad de las interacciones y de su impacto en el aprendizaje profundo («deep learning»)<sup>116</sup>.

#### **1.4.2.4. Estudios empíricos sobre el tutor-facilitador**

Publicados durante la década de los 80 del siglo XX, se registraron solo 3 estudios empíricos pertenecientes todos ellos a la Universidad de Limburg con un mismo objeto de investigación: analizar las diferencias entre los grupos de estudiantes guiados por un tutor experto y los tutelados por uno no-experto a partir de un enfoque cuantitativo. El primer estudio elaborado por M. L. De Volder —que se aplicó en la Facultad de Medicina— detectó algunas diferencias significativas entre tutores. Concretamente, se consideró que, aunque no era imprescindible que el tutor dispusiera de experiencia para el buen funcionamiento de los grupos de trabajo, el disponer de un conocimiento experto sobre la materia objeto de estudio podía ayudar a detectar incoherencias en la discusión y a formular preguntas que fomentasen el diálogo<sup>117</sup>. El trabajo de Moust, Nuy y M. L. De Volder —que en este caso afectó al currículo de Derecho— complementó los resultados hallados por el estudio antedicho en la medida en que detectó que los tutores con un conocimiento experto fueron más capaces que los tutores no-expertos en la detección de incoherencias en el esquema cognitivo de los estudiantes y en su posterior reconstrucción<sup>118</sup>. Sin embargo, el segundo estudio de M. L. De Volder, W. S. De Grave y W.

---

<sup>114</sup> HAITH COOPER 2003: 71.

<sup>115</sup> BOWMAN; HUGHES 2005: 152.

<sup>116</sup> AZER 2009: 247.

<sup>117</sup> DE VOLDER 1982: 271.

<sup>118</sup> MOUST; NUJ; DE VOLDER 1989.

H. Gijsselaers —que, como el primero, tuvo lugar en la Facultad de Medicina— no encontró diferencias significativas entre tutores expertos y no-expertos<sup>119</sup>.

En contraste con los 3 trabajos de la década precedente, durante los años 90 del pasado siglo se registraron un total de 19 estudios empíricos —15 con un encuadre cuantitativo y sólo 4 con un enfoque cualitativo<sup>120</sup>. En esta segunda fase expansiva, además de la antedicha Universidad de Limburg, aportaron evidencias sobre el efecto del tutor en experiencias de ABP la Universidad de Michigan, la Universidad de Calgary, la Universidad de Genève y la Universidad de Maastricht. De los 18 estudios empíricos registrados, 16 provinieron del contexto educativo de la Medicina, 1 pertenecía a Derecho y 1 también a Ciencias Ambientales. En cuanto a los resultados, los trabajos parecen fluctuar entre dos tendencias. Si el primer grupo aportaba evidencias que ponían de relieve la eficacia del tutor experto y en tela de juicio la falta de conocimientos del no-experto, el segundo planteaba justo lo contrario; esto es: destacaba las bondades de la tutoría entre iguales y ponía de manifiesto los puntos débiles del comportamiento del tutor experto<sup>121</sup>. Un debate que, por cierto, se refleja en el estudio en Ciencias Ambientales sobre la opinión de los tutores llevado a cabo por M. A. Dahlgren, C. Reinhold y L. O. Dahlgren<sup>122</sup>.

W. K. Davis y otros, en su análisis sobre las interacciones entre tutor de la Universidad de Michigan, detectaron que no existían diferencias significativas entre el tiempo en el que intervenían tutores y estudiantes en los grupos guiados por tutores expertos y no-expertos<sup>123</sup>. Sin embargo, sí apreciaron que el rendimiento de los estudiantes guiados por un tutor experto se mostró significativamente superior<sup>124</sup>; hecho que, según los propios autores, ratifica la tesis del primer estudio de M. L.

---

<sup>119</sup> DE VOLDER; DE GRAVE; GIJSELAERS 1985.

<sup>120</sup> Como bien afirman H. G. Schmidt y J. H. C. Moust, a partir de finales de la década de los 80 y sobre todo durante la de los 90 es cuando las publicaciones sobre la efectividad del tutor crecen exponencialmente (Schmidt, H. G.; Moust, J. H. C. 2000: 47).

<sup>121</sup> Según afirman Schmidt y otros, la bibliografía especializada sobre el tutor ha dado lugar a dos perspectivas que, en cierta medida, coinciden con las dos tendencias advertidas en la década de los 90 del siglo XX. La primera enfatiza las cualidades del tutor, sus habilidades para comunicar, la actitud empática que ayude al estudiante y facilite un ambiente en el que puedan intercambiarse ideas. La segunda, pone el acento en el conocimiento experto del tutor como elemento determinante para el aprendizaje. Según los autores, dichas tendencias no son contrarias: esto es, el tutor ideal debería sintetizarlas (SCHMIDT *Et al.* 1995: 13).

<sup>122</sup> DAHLGREN 1998: 445-446.

<sup>123</sup> Tampoco detectó diferencias significativas entre tutores expertos y no-expertos el trabajo de la Universidad de Toronto de Regehr y otros (REGEHR *et al.* 1995: 231).

<sup>124</sup> DAVIS *et al.* 1992: 472-474.



De Volder por la que se afirma que los tutores expertos son más efectivos<sup>125</sup>. Otros dos estudios aportan datos a este respecto. En la Universidad de Calgary, el trabajo de C. J. Eagle, P. M. Harasym y H. Mandin demostró que los estudiantes guiados por tutores expertos eran capaces de derivar prácticamente el doble de líneas de investigación a partir de las situaciones problemáticas<sup>126</sup>. Para resolver las deficiencias del tutor no-experto, los autores aconsejaron que el tutor no-experto debía, en primer lugar, ser conocedor de los objetivos de aprendizaje de cada problema, haber estudiado el problema previamente y mantener un contacto directo con otros tutores con experiencia y con expertos en cada uno de los problemas<sup>127</sup>. En línea con lo anterior, el trabajo de A. Barofio resuelve que, además de la formación dirigida al desarrollo de las habilidades de facilitación, para lograr una mayor efectividad del tutor no-experto es necesaria una experiencia de, como mínimo tres años<sup>128</sup>.

En la Universidad de Limburg, el trabajo de H. G. Schmidt y otros sostuvo que la mayoría de los estudiantes obtuvieron un mejor rendimiento —sobre todo los de primer y segundo curso— y dedicaron más tiempo a su estudio autónomo —especialmente los de tercer y cuarto curso— cuando estaban guiados por un tutor experto<sup>129</sup>. De otro estudio de H. G. Schmidt y otros, de la misma facultad y Universidad, se derivó que para que los estudiantes pudieran beneficiarse de las ventajas del ABP era necesario que estos dispusieran de cierto conocimiento previo sobre un determinado ámbito de estudio y de ciertas indicaciones sobre los aspectos de mayor relevancia de los problemas. Los autores aseguraban que, si los estudiantes no encontraban esa guía por sí solos, acudían a un tutor que —precisaban— fuese directivo<sup>130</sup>. A todo ello J. L. E. Dueck y L. Wilkerson sumaron evidencias a partir de su estudio de caso. Los resultados demostraron que, cuando los estudiantes estaban guiados por un tutor no-experto, detectaban menos objetivos de aprendizaje de las situaciones problemáticas<sup>131</sup>. Al final de la década de los 90 un estudio de W. S. De Grave reconoció que, aunque los tutores expertos suelen fomentar en mayor medida la interacción entre los miembros del grupo, su actuación resulta,

---

<sup>125</sup> DE VOLDER 1982: 271.

<sup>126</sup> EAGLE; HARASYM; MANDIN 1992: 468.

<sup>127</sup> EAGLE; HARASYM; MANDIN 1992: 469.

<sup>128</sup> BAROFIO *et al.* 1999: 77.

<sup>129</sup> SCHMIDT *et al.* 1993: 788.

<sup>130</sup> SCHMIDT *et al.* 1994: 661.

<sup>131</sup> DUECK; WILKERSON; ADINOLFI 1994: 7.

por lo general, más directiva<sup>132</sup>. Asimismo, otro estudio de D. H. J. M. Dolmans demostró que el nivel experto de los tutores no compensa la falta de estructura de los problemas o la falta de conocimiento de los estudiantes<sup>133</sup>.

El estudio de W. K. Davis y otros sugirieron que, para grupos de trabajo guiados por un tutor no-experto, era preferible el uso de problemas estructurados<sup>134</sup>. W. S. De Grave y otros analizaron las diferencias en el efecto de tutores expertos y no-expertos en los procesos de discusión de las tutorías y añadieron algunas otras consideraciones. Concretamente, el estudio no mostró diferencias significativas entre tutores sobre la participación de los estudiantes en los debates; sin embargo, los estudiantes guiados por un tutor no-experto indicaron que éste parecía estar mejor informado sobre los principios educativos del ABP, respondía con frecuencia a cuestiones emocionales y motivaciones y, en suma, resultaba menos directivo<sup>135</sup>. Esa actitud propia del tutor no experto, según afirman H. G. Schmidt y otros en un estudio empírico de la misma facultad y universidad estuvo mejor valorada por los estudiantes, sobre todo por los de primer curso<sup>136</sup>. En otra evidencia empírica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Michigan, R. M. Anderson y otros advirtieron que los tutores expertos dedicaron algo más de tiempo a actividades dirigidas por ellos mismos y algo menos a tareas dirigidas por los estudiantes<sup>137</sup>. El trabajo de J. H. C. Moust refuerza lo dicho y añade que dada la cercanía generacional, los tutores no-expertos son más capaces de comprender a los estudiantes. Por contra, en la medida en que profesores-tutores mostraron un comportamiento más autoritario a través del uso de su conocimiento experto empatizaron menos con los estudiantes<sup>138</sup>. El trabajo de D. H. J. M. Dolmans y otros de la Universidad de Maastricht demostró que un factor de influencia determinante en la actuación del tutor es el rendimiento académico del grupo de estudiantes. De modo que los

---

<sup>132</sup> DE GRAVE 1999: 904.

<sup>133</sup> DOLMANS 1996: 1010.

<sup>134</sup> DAVIS *et al.* 1994: 669.

<sup>135</sup> DE GRAVE *et al.* 1990: 129-132.

<sup>136</sup> SCHMIDT *et al.* 1995. Conviene tener en cuenta que la posición de Schmidt y otros parece querer sintetizar determinados aspectos del tutor experto y del no-experto. En este sentido, los autores aceptan que si bien resulta positivo para el aprendizaje que el tutor manifieste un interés auténtico por los estudiantes y utilice un registro acorde con los mismo, también es beneficioso disponer de, por lo menos, un conocimiento suficiente sobre los ámbitos de estudio en los que se inscriben las situaciones problemáticas (SCHMIDT *et al.* 1995: 14).

<sup>137</sup> ANDERSON 1992: 473.

<sup>138</sup> MOUST; SCHMIDT 1995: 295-296.

grupos con una baja productividad precisan de un mayor número de estímulos y refuerzos intelectuales que los grupos con un alto grado<sup>139</sup>.

A pesar de la controversia que la profusión de estudios empíricos durante la década de los 90 generó acerca de la naturaleza del tutor de ABP óptimo, el trabajo de W. H. Gijsselaers puso en tela de juicio el conjunto de los resultados. El análisis, que utilizó una muestra muy superior a la que utilizaron los estudios precedentes (concretamente se analizó el comportamiento de 427 tutores a lo largo de 8 cursos académicos del grado de medicina de la Universidad de Maastricht), demostró que el comportamiento del tutor resultaba difícilmente estable a lo largo del tiempo dado que dependía de múltiples variables de contexto y, por consiguiente, se negaba la posibilidad de establecer generalizaciones. Los resultados hallados en el estudio sugirieron que, en adelante, la investigación acerca del tutor habría de discurrir teniendo en cuenta las características específicas del contexto educativo y del sistema organizativo subyacente<sup>140</sup>.

Durante los primeros años del siglo XXI se encontraron 15 estudios empíricos —2 con un enfoque cualitativo y 13 con un encuadre cuantitativo— de los cuales sólo 1 comparó el comportamiento de un tutor experto o muy directivo y otro no-experto o poco directivo<sup>141</sup>. Contrariamente, como bien advierte D. H. J. M. Dolmans en su meta-análisis sobre el tutor, los trabajos se centran en la interacción entre las variables de proceso y las variables de resultados<sup>142</sup>. Algunos ejemplos claros de ellos son el trabajo de D. H. J. M. Dolmans e I. H. A. P. Wolfhagen en el que se analiza cómo el rendimiento del tutor interactúa positivamente con otras dos variables como la productividad del grupos de trabajo y la eficacia de los problemas. Los resultados del estudio demostraron que la calidad de los problemas promueve el buen funcionamiento del grupo, el cual es imprescindible para el buen rendimiento de los estudiantes<sup>143</sup>. Por su parte, el estudio de H. J. M. Van Berkel y D. H. J. M. Dolmans de la Universidad de Maastricht demostró cómo el estímulo del aprendizaje activo, autónomo y colaborativo por parte del tutor beneficia a los

---

<sup>139</sup> DOLMANS *et al.* 1999: 190-191.

<sup>140</sup> GIJSELAERS 1997: 123-124.

<sup>141</sup> El estudio de L. Budé de la Universidad de Maastricht, que sugiere que los estudiantes del grado de estadística obtuvieron un mejor rendimiento bajo la guía de un tutor directivo, es una clara excepción (BUDÉ *et al.* 2009: 31).

<sup>142</sup> DOLMANS *et al.* 2002: 176.

<sup>143</sup> DOLMANS; WOLFHAGEN 2005: 259-260.

objetivos de los problemas y al funcionamiento del grupo<sup>144</sup>. En adición, los trabajos de Abu-Hijleah y otros de la Arabian Gulf University y M. Groves, P. Régo y P. O'Rourke de la Universidad de Queensland advirtieron la necesidad de formación de los tutores en una amplia gama de estrategias con el objeto de fomentar el aprendizaje de los grupos de estudiantes<sup>145</sup>.

Otros trabajos focalizaron la investigación en la opinión de estudiantes y tutores. En este sentido sobresalieron los trabajos de P. Solomon y J. Crowe de la McMaster University, y M. McLean de la Universidad de Natal, cuyos resultados destacaron una valoración positiva de la tutoría entre iguales como experiencia formativa para los propios tutores<sup>146</sup>; el de P. Rosado Pinto, A. Rendas y T. Gamboa de la Universidad Nova de Lisboa en el los estudiantes valoran la función del tutor en su orientación cognitiva como en lo relativo a los dominios afectivos<sup>147</sup>; o los de S. Turan y otros de la Universidad de Ankara, y A. Baroffio y otros de la Universidad de Genève, en los que las opiniones de los estudiantes pusieron de relieve la importancia de una constante realimentación con el tutor<sup>148</sup>. Sobre la relación entre estudiantes y tutores, M. Das y otros de la United Arab Emirates University destacaron la necesidad de un acercamiento desde la posición del tutor a la del estudiante que permita superar las barreras socioculturales; las evidencias aportadas por los autores demostraron que las diferencias en ese sentido van en detrimento de la riqueza de la discusión generada en las sesiones de tutoría<sup>149</sup>.

La proliferación de estudios llevó consigo el análisis de múltiples aspectos particulares del tutor y de la tutoría. En este sentido deben incluirse el trabajo de A. Gilkison que compara un tutor de formación médica con otro de formación humanística y detecta una actitud más directiva por parte del primero<sup>150</sup>; el de P. Kindler que se ocupa de analizar los problemas que suelen aquejar al grupo de tutoría<sup>151</sup>; el de J. L. M. Machado y otros que destaca las incompatibilidades entre la evaluación sumativa y la evaluación entre iguales y la autoevaluación en un

---

<sup>144</sup> VAN BERKEL; DOLMANS 2006: 736.

<sup>145</sup> GROVES; RÉGO; O'ROURKE 2005:6; ABU-HIJLEH *et al.* 2005: 525.

<sup>146</sup> SOLOMON; CROWE 2001: 182; MCLEAN 2004: 183.

<sup>147</sup> ROSADO PINTO; RENDAS; GAMBOA 2001: 292.

<sup>148</sup> TURAN *et al.* 2009: 8; BAROFFIO *et al.* 2007: 437-438.

<sup>149</sup> DAS *et al.* 2002: 277.

<sup>150</sup> GILKISON 2003: 10-11.

<sup>151</sup> KINDLER *et al.* 2009: 868-869.

entorno de tutoría de ABP<sup>152</sup>; el de V. Woltering que demuestra que, mediante una correcta combinación del aprendizaje en línea y de las tutorías presenciales, la influencia del tutor puede reducirse, de modo que este no constituya la única fuente de información<sup>153</sup>; o el de R. Shingaki; H. Kamioka; M. Irie; F. Nishimura por el que se demuestra que el debate formal en las tutorías es una herramienta de aprendizaje eficaz para el desarrollo de habilidades de razonamiento<sup>154</sup>.

#### 1.4.2.5. Estudios teóricos sobre el diseño de problemas

Tal como se ha sugerido al inicio del capítulo, el rasgo que identifica al ABP es su naturaleza inductiva. Como en la vida real, lo primero con lo que se encuentra el estudiante de ABP es con un problema al que debe enfrentarse sin más herramientas que su propia experiencia y conocimientos; por el que se genera un proceso de aprendizaje en el que el estudiante induce del caso particular conceptos e ideas que deberán regular futuros problemas de similar naturaleza. Si las situaciones problemáticas son el eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entonces, tendrá una importancia capital en la planificación curricular del ABP el diseño de los mismos. Para dicha planificación curricular deberá tenerse en cuenta que la colección de problemas que resulte de un determinado plan de estudios ha de responder a los aspectos de mayor relevancia del campo académico en el que se inscriba<sup>155</sup>.

Aunque está ampliamente aceptado que la efectividad del ABP depende en gran medida del diseño de los problemas, el estudio sobre tal cuestión no ha recibido aún la atención merecida<sup>156</sup>. Este hecho se pone de manifiesto en comparación con la bibliografía sobre el tutor-facilitador. Como bien afirman W. H. Gijsselaers y H. S. Schmidt, si bien a tenor de los estudios —fundamentalmente empíricos—, y a pesar de la controversia que los mismos han generado, podemos hacernos una idea de cuál debe ser la función óptima del tutor en el contexto educativo del ABP, la pregunta que rige la investigación sobre el diseño de problemas parece no haber acumulado aún suficientes evidencias. Por decirlo rápidamente, si bien entendemos que para el buen funcionamiento de las experiencias educativas de ABP es

---

<sup>152</sup> MACHADO *et al.* 2008: 54.

<sup>153</sup> WOLTERING *et al.* 2009: 735-736.

<sup>154</sup> SHINGAKI; KAMIOKA; IRIE; NISHIMURA 2006: 312.

<sup>155</sup> «The curricular linchpin in PBL... is the collection of problems in any given course or curriculum with each problem designed to stimulate student learning in areas relevant to the curriculum.» (BARROWS 1996: 8).

<sup>156</sup> JONASSEN; HUNG 2008: 6; WEISS 2005: 25.

necesario partir de problemas de calidad, la investigación empírica no ha demostrado todavía qué hace útil para el aprendizaje un caso o problema<sup>157</sup>.

A pesar de la falta de estudios originales, no han sido pocos los esfuerzos para normativizar los modelos de problemas a tenor de sus características formales y conceptuales, desde un enfoque teórico clásico. H. S. Barrows y R. M. Tamblyn aportaron una primera clasificación partiendo de las características esenciales de los problemas. Según explican los autores, en la McMaster el formato de problemas de pacientes («patient problems») era el más habitual. De entre ellos se podían distinguir los problemas con pacientes reales («real patients») y las historias escritas de casos («written case histories»). Los primeros mostraban unos beneficios claros vinculados fundamentalmente a la motivación y a la capacidad de generar hipótesis, evaluar casos y tomar decisiones apropiadas. Sin embargo, este tipo de problemas presentaba también algunas desventajas: con frecuencia los pacientes se mostraban hostiles con los aprendientes y ello conllevaba falta de cooperación y dificultad en la comunicación médico-paciente. Asimismo, resultaba difícil controlar la multitud de variables que concurrían en el contexto de una clínica u hospital; lugares que, por cierto, no resultaban del todo adecuados para trabajar de forma autónoma o mediante grupos de discusión<sup>158</sup>. Los segundos —esto es, las historias escritas de casos— contenían el examen físico del paciente, los resultados de las pruebas, entre otras evidencias clínicas. El problema en esta segunda modalidad podía ser estudiado en cualquier lugar por el grupo de trabajo adecuando, a su vez, el tiempo a las necesidades de aprendizaje. La principal desventaja de este segundo formato es que el estudiante no tenía la percepción directa de un caso real y se perdía, con ello, el examen médico in situ<sup>159</sup>. La solución propuesta a las desventajas de los problemas de pacientes reales y las historias escritas de casos fue la de los problemas simulados («simulated problems»)<sup>160</sup>, diseñados para el fomento del razonamiento crítico y el estudio autónomo<sup>161</sup>.

Además de los problemas de pacientes —esenciales para la formación médica— desde la McMaster ya se aconsejaba el uso de problemas sobre temas vinculados a la administración y los sistemas de salud pública; situaciones problemáticas que,

---

<sup>157</sup> O por lo menos eso mismo se consideraba en la década de los 90 del pasado siglo (GIJSELAERS; SCHMIDT 1990: 95).

<sup>158</sup> BARROWS; TAMBLYN 1980: 58.

<sup>159</sup> BARROWS; TAMBLYN 1980: 60.

<sup>160</sup> Sobre la evaluación del ABP a partir del uso de problemas simulados véase: BARROWS; TAMBLYN 1976.

<sup>161</sup> Cfr.: BARROWS 1971.

en suma, implicaran a otras disciplinas y sectores de conocimiento. Ello hace pensar que se entendió, ya desde su origen, que el ABP era una modalidad didáctica capaz de servir a otros contextos educativos más allá del de las ciencias de la salud<sup>162</sup>. En este sentido, D. Jonassen y W. Hung advierten que los modelos de problema habrán de variar según los objetivos de aprendizaje y el contexto disciplinar para el que estén diseñados. A este propósito los autores ofrecen una interesante clasificación por la que se asocian los problemas de diseño con la Arquitectura y las Ingenierías; los problemas de diagnóstico de situaciones con titulaciones como Enfermería, Trabajo Social o Magisterio; los problemas de toma de decisiones con los estudios de negocios; y los que fomenten la correcta argumentación con el Derecho<sup>163</sup>.

Dicha clasificación se fundamenta, según los propios autores, en cinco aspectos. El primero se refiere al grado apropiado de dificultad de un problema, dependiendo de los conocimientos y las habilidades que se requieren para comprender y/o resolver la situación problemática, por un lado, y del grado de estructuración de las variables que concurren en el problema, por el otro<sup>164</sup>. El segundo tiene que ver con el grado de definición del problema; lo cual redundará en la heterogeneidad de las interpretaciones que pueden darse sobre el problema. En ese sentido, son habituales los problemas que esconden datos y fomentan, con ello, el planteamiento de hipótesis y la especulación. El tercero habla de la interdisciplinariedad del problema; aspecto que se percibe como positivo puesto que, al concitar múltiples enfoques disciplinares, son los que más se aproximan a los problemas reales. El cuarto está relacionado con el nivel de dinamismo del problema. A saber: por cada suposición que los estudiantes establezcan, las variables que concurren en el problema cambian. Cuanto más dinámico resulte un problema, mayor número de variables habrán de tenerse en cuenta por decisión. Por último, el quinto está relacionado con la legitimidad de la solución adoptada. Cuando un problema admite múltiples soluciones, aumenta la incertidumbre sobre la opción escogida y, en este sentido, resulta necesario evaluar las múltiples opciones aparentemente válidas<sup>165</sup>.

---

<sup>162</sup> BARROWS; TAMBLYN 1980: 57.

<sup>163</sup> JONASSEN; HUNG 2008: 7. Partiendo de las consideraciones de D. Jonassen y W. Hung, A. E. J. P. Jacobs y otros desarrollaron un cuestionario que da noticia a los profesores sobre la percepción de los estudiantes de la complejidad y la estructura de los problemas (JACOBS *et al.* 2003).

<sup>164</sup> Los problemas poco estructurados son ampliamente utilizados dado que se suelen considerar más semejantes a los problemas de la vida real (CHIEN 2009: 34). Algunos estudios han desarrollado métodos para el desarrollo de este tipo de problemas (Vgr.: GE; LAND 2004).

<sup>165</sup> JONASSEN; HUNG 2008: 9-15.

La clasificación de D. Jonassen y W. Hung está, a su vez, basada en estudios teóricos anteriores, específicos del contexto de la educación médica. Por un lado, y desde la tradición de la McMaster, G. D. Majoor y otros ya habían propugnado que los problemas debían partir del nivel de conocimientos de los estudiantes, que habían de prever el tipo de análisis que se les aplicaría, que tenían la función de motivar a los estudiantes en sus futuras actividades profesionales y que, como es natural, debían estar diseñados para la consecución de objetivos de aprendizaje preestablecidos<sup>166</sup>.

Por el otro, a partir de la experiencia de la Universidad de Maastricht, D. H. J. M. Dolmans y otros habían planteado siete principios por los que debería regirse la elaboración de las situaciones problemáticas. Primero, como en las otras dos clasificaciones, el contenido de los casos debe adecuarse al conocimiento previo de los estudiantes. Segundo, el problema ha de mover a los estudiantes a llevar a cabo actividades como la discusión, a la formulación de preguntas críticas, a la explicación de los fenómenos, entre otras. Tercero, es preferible que el problema se presente en un contexto relevante para la futura práctica profesional. Cuarto, las situaciones problemáticas deben incorporar conceptos fundamentales que fomenten la integración del conocimiento. Quinto, el caso debe estimular el aprendizaje autónomo fomentando que los estudiantes detecten objetivos de aprendizaje y realicen búsquedas bibliográficas. Sexto, el problema debe fomentar el interés del estudiante en la materia manteniendo la discusión sobre las posibles explicaciones y/o soluciones. Y séptimo, el caso debe estar vinculado a uno o más objetivos previamente establecidos<sup>167</sup>.

Con respecto al proceso de elaboración de las situaciones problemáticas, R. E. Weis define dos fases. Una primera en la que debe establecerse la finalidad educativa del problema; sus objetivos de aprendizaje. Y una segunda de producción, en la que deben elaborarse los problemas según los propósitos educativos antes definidos. Asimismo, la autora considera que un buen problema ha de poner en funcionamiento la capacidades de pensamiento de alto nivel y que para la consecución de tal propósito es necesario que cumpla las siguientes premisas. De nuevo la autora menciona la conveniencia de una adaptación por parte del problema al grado de conocimiento y habilidades de los estudiantes y defiende el problema poco estructurado también porque lo considera más cercano a los conflictos reales lo

---

<sup>166</sup> MAJOOR 1990: 117-118.

<sup>167</sup> DOLMANS *et al.* 1997: 185-186.



cual a su vez lo hace auténtico<sup>168</sup>. Además, añade que un buen problema debe fomentar la colaboración a partir del debate entre los miembros del grupo y el ejercicio de síntesis de las ideas de los diversos miembros, el aprendizaje autónomo y permanente<sup>169</sup>.

Por su parte H. G. Schmidt y J. H. C. Moust proponen una taxonomía de problemas que pretende abarcar la gran diversidad de tipologías existente y en la que diferencian cuatro modelos fundamentales a tenor de su naturaleza y del tipo de conocimiento que los estudiantes pueden adquirir a partir de los mismo. Los autores destacan los problemas explicativos («explanation problems»), cuya función es aportar descripciones generales sobre determinados fenómenos de relevancia —con frecuencia históricos— sobre los que los estudiantes centran su labor en la comprensión de los hechos mediante explicaciones («explanatory knowledge»); los problemas de determinación de hechos («fact-finding problems») por los que se detalla un caso concreto que los estudiantes deben contextualizar, catalogar en un determinado marco de pensamiento que lo describa («descriptive knowledge»); los problemas estratégicos («strategy problems») que por lo general también plantean un caso concreto para cuya resolución efectiva los estudiantes deben elaborar una estrategia de actuación («procedural knowledge»); y los problemas fundados en la resolución de dilemas morales («moral dilemma resolution problems») a partir de los que se insta a los estudiantes a una reflexión interna que les permita mantener una posición determinada frente al caso («personal knowledge»). Aunque los autores no reparan en una explicación detallada sobre el proceso de elaboración de problemas, su taxonomía resulta útil a los profesores para buscar la estrategia educativa más adecuada a la tipología de conocimiento que se pretenda desarrollar<sup>170</sup>.

Finalmente, los cinco criterios de evaluación de la calidad de los problemas, definidos por J. E. Des Marchais a partir del método Delphi en el que participaron múltiples expertos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Rouen, establecen que un buen problema debía, primero, estimular el análisis y el razonamiento; segundo, asegurar el aprendizaje autónomo; tercero, movilizar el conocimiento pre-

---

<sup>168</sup> En este sentido véase GE; LAND 2004.

<sup>169</sup> WEISS 2005: 27-28.

<sup>170</sup> SCHMIDT; MOUST 1999: 60 y ss.

vio; cuarto, partir de un contexto real; y quinto, conducir a los estudiantes a la consecución de los diversos objetivos de aprendizaje<sup>171</sup>.

#### 1.4.2.6. Estudios empíricos sobre el diseño de problemas

Sobre el efecto de los problemas poco estructurados se hallaron 3 evidencias. En primer lugar, el estudio de D. Mpofo y otros advirtió que mediante el uso de problemas poco estructurados en formato escrito los estudiantes del grado de medicina de la United Arabs Emirates University podían identificar temas directamente relacionados con los objetivos de aprendizaje marcados por el programa<sup>172</sup>. Sin embargo, también detectó que tanto los objetivos de aprendizaje muy genéricos como un grupo y un tutor faltos de experiencia son factores que dificultan el aprendizaje con problemas poco estructurados<sup>173</sup>. En segundo, el análisis cualitativo de C. Ching y L. G. Chia demostró que el estudio a partir de problemas poco estructurados estimula el planteamiento de líneas de trabajo en los estudiantes de un grupo del grado de Biología de la Nanyang Technological University. Y en tercero, el estudio de C. H. Chien de la National Changhua University of Education analizó cómo un grupo de estudiantes del grado de Educación se enfrentaban a problemas poco estructurados. Los resultados permitieron concluir que los estudiantes son capaces de generar hipótesis, sintetizar la información y tomar decisiones al enfrentarse a este tipo de problemas<sup>174</sup>.

Finalmente, otros tres estudios analizaron cómo algunos otros aspectos relativos a las situaciones problemáticas influían en los estudiantes. Primero, el estudio de M. C. Lohman y M. Finkelstein demostró que mediante los casos fragmentados los estudiantes del grado de Odontología de la Universidad de Iowa podían enfrentarse con mayor eficacia a futuros problemas de similar naturaleza<sup>175</sup>. Segundo, el trabajo de M. Cooke y A. Donovan de la Facultad de Enfermería de la Griffith University examinó el modo en que los estudiantes de grado se enfrentan a los pro-

---

<sup>171</sup> DES MARCHAIS 1999: 506.

<sup>172</sup> Hemos utilizado la expresión «poco estructurados» en referencia a los problemas parciales y fragmentarios que no siguen una estructura cerrada y acabada, y hemos obviado la de «mal estructurados» dado que ello podría llevar a pensar en un error de diseño. M. Lipman define los problemas poco estructurados del siguiente modo. «Cuando los estudiantes no tienen la sensación de que falta algo o de que la información está incompleta, no tienen ninguna necesidad de ir más allá de los datos que se les brinda. En contraste, lo parcial, lo fragmentario y lo problemático nos impulsa a completarlo o resolverlo» (LIPMAN 1991: 68).

<sup>173</sup> MPOFU 1997: 333.

<sup>174</sup> CHIEN 2009: 37.

<sup>175</sup> LOHMAN; FINKELSTEIN 2002: 126.

blemas de ABP para ilustrar cómo estos ganan responsabilidad y control sobre su propio aprendizaje<sup>176</sup>. Y tercero, el estudio de M. Soppe, M. Schmidt y R. J. Bruysten demostró que los estudiantes de psicología de la Erasmus University Rotterdam mostraban un mayor interés por el proceso de aprendizaje y percibieron menos la dificultad cuando los problemas estaban diseñados de modo que resultasen más familiares<sup>177</sup>.

---

<sup>176</sup> COOKE; DONOVAN 1998: 469.

<sup>177</sup> SOPPE; SCHMIDT; BRUYSTEN 2005: 278.

## 2. Un modelo de ABP para los estudios de las artes

### 2.1. Objetivo y estructura del capítulo

Como se dijo, el núcleo de nuestra investigación doctoral consiste en el diseño, la puesta en marcha y el análisis pormenorizado de una experiencia de ABP específica del contexto de las artes. Para todo ello resultaba necesario —como así lo aconseja la propia tradición investigadora en materia de educación— proceder a una descripción del modelo de asignatura en el que la citada experiencia tuvo lugar; máxime cuando la propia naturaleza controvertida del ABP —que el estudio sistemático de la bibliografía especializada había puesto de manifiesto— planteaba diferencias relevantes entre las diversas submodalidades didácticas actualmente establecidas.

La descripción del modelo de asignatura permitiría conocer los límites de nuestra investigación y sus posibilidades en lo que a la transferibilidad y aplicabilidad de los resultados se refiere. De ese modo, podría calibrarse el impacto —presumiblemente beneficioso— del ABP en el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y su redundancia inmediata en los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza en ese contexto educativo particular.

Con todo, el presente capítulo atiende, primero, a los datos generales de la asignatura, a la tipología de sesiones que en ella concurren y a su carga de trabajo; segundo, a las competencias y a los objetivos de aprendizaje recogidos en los diversos planes de estudio; tercero, a la naturaleza de los recursos didácticos específicos —concretamente al perfil del tutor y a la tipología de situaciones problemáticas empleadas; y cuarto, a las diversas actividades de aprendizaje y sistemas de evaluación de cada uno de los programas.

### 2.2. Un modelo de ABP para los estudios de las Artes

#### 2.2.1. Datos generales de la asignatura, tipología de sesiones y carga de trabajo

Lo que presentamos a continuación constituye la primera experiencia de ABP puesta en marcha en los estudios de las artes de la Universidad de Barcelona que ha sido analizada desde un enfoque cualitativo de investigación. Aunque el modelo de ABP que procedemos a describir es específico de la asignatura de Teoría del Arte, dicho modelo ha sido concebido respetando los criterios de *modularidad* —de

las diversas partes que lo constituyen— y *aplicabilidad* —a otras asignaturas del mismo contexto disciplinar— que vienen caracterizando las diferentes líneas de trabajo de ODAS. Dicha asignatura, de seis créditos ECTS y de periodicidad semestral, era obligatoria del primer curso de la titulación de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. La modalidad didáctica de ABP que sigue fue diseñada y puesta en marcha por ODAS en cuatro de los ocho grupos-aula de la titulación, durante el curso académico 2009-2010, y 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 materializado en unos Cursos Optativos de Formación (COF)<sup>178</sup>. La conveniencia de trabajar a partir de la modalidad didáctica del ABP estuvo justificada por tres razones fundamentales. En primer lugar, se creyó necesario plantear un escenario didáctico que permitiese a los estudiantes aproximarse a algunos de los conceptos más relevantes de la asignatura desde una práctica reflexiva. En segundo, el ABP se presentó como la mejor opción para abordar aprendizajes fundamentales del trabajo en grupo y la resolución de problemas que adquirieron un tratamiento especial en el programa de la asignatura. En tercer lugar, y derivado de lo anterior, era necesario iniciar experiencias didácticas de ABP, acompañadas por un análisis riguroso, que permitieran reflexionar sobre su aplicación al contexto educativo de las artes. Esta necesidad venía impuesta por el hecho de que el ABP no ha alcanzado todavía el desarrollo que sería deseable, como demostraron los resultados del estudio bibliométrico descriptivo de J. L. Menéndez Varela, E. Gregori Giralte y G. Antequera Gallego<sup>179</sup>.

Siguiendo con lo establecido en la normativa de la propia universidad<sup>180</sup>, la asignatura de Teoría del Arte permitía que los estudiantes optasen por la evaluación única de los aprendizajes que, en este caso, consistía en un examen final sobre la materia de la asignatura y sobre las referencias bibliográficas obligatorias recogidas en el programa. Por su parte, los estudiantes que aceptasen trabajar con la modalidad del ABP se comprometían a trabajar en grupo, a asistir a las tutorías de ABP en las que se analizaban y debatían las situaciones problemáticas y a realizar una carpeta de aprendizaje constituida por cuatro actividades enfocadas todas ellas a la concepción, planificación y realización de un proyecto de investigación plástica. En la asignatura se distinguieron tres tipologías de sesiones cuya carga de trabajo total se detalla a continuación. Las sesiones presenciales ocuparon 56 horas; repartidas en 28 horas de sesiones expositivas (un 50%), 24 en tutorías de

---

<sup>178</sup> El modelo de carpeta de aprendizaje propuesto para el curso académico 2009-2010 está fundado en el que ODAS puso en marcha en el curso 2006-2007, cuyo análisis pormenorizado y evaluación se recoge en la tesis doctoral de E. Gregori Giralte (GREGORI GIRALTE 2009).

<sup>179</sup> MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALTE; ANTEQUERA GALLEGO 2010.

<sup>180</sup> UNIVERSIDAD DE BARCELONA 2008: 2.

ABP (un 42,85%) y 4 en exposiciones orales (un 7,14%). La Tabla 14 recoge los datos.

**Tabla 14. Carga de trabajo prevista por tipología de sesiones lectivas**

Tipología de actividad	Horas	Porcentaje total
Sesiones expositivas	28	50%
Tutorías de ABP	24	42,85%
Exposiciones orales	4	7,14%
Total	56	100%

Fuente: original del programa de ABP de Bellas Artes.

Mediante las sesiones expositivas de dos horas de duración y de periodicidad semanal se pretendió que el estudiante adquiriera una visión general de los problemas y los ejes rectores de la materia de la asignatura. El objetivo de dichas sesiones fue el de introducirle en el ámbito que corresponde a la disciplina de modo que tomase contacto con los asuntos y el vocabulario específicos que debería guiar su investigación futura. Así, las lecciones magistrales conducidas por un profesor experto presentaron asuntos de relevancia de la asignatura, en total sintonía con las situaciones problemáticas que los estudiantes trataron en las tutorías de ABP.

En las mentadas tutorías de ABP de periodicidad semanal y de una hora de duración, los grupos de trabajo siguieron el proceso de trabajo típico del ABP. En primer lugar, el grupo tuvo que entrar en contacto con la situación problemática, aclarar y definir los conceptos allí contenidos; en segundo, tuvo que detectar y definir las principales ideas del problema; en tercero, interpretar el caso desde el conocimiento previo; en cuarto, ordenar y analizar de manera sistemática las ideas; en quinto, establecer los objetivos de aprendizaje; en sexto, buscar información de forma autónoma; y en séptimo y último lugar, sistematizar y verificar las nuevas ideas<sup>181</sup>. Además de todo ello, en el marco de las tutorías, el grupo presentó y defendió el marco teórico y el proceso de ejecución del proyecto plástico a fin de preparar la exposición pública del mismo frente a un auditorio universitario. De esta manera, las sesiones de tutoría de ABP constituyeron un recurso indispensable para el buen funcionamiento de la asignatura y para la consecución de los objetivos de aprendizajes establecidos. Por ese motivo, la asistencia a dichas sesiones de tutoría semanales fue obligatoria para todos los miembros del grupo de trabajo. Sin embargo, esa fue la única condición exigida por la asignatura en lo que al funcionamiento del grupo respecta. El resto de normas que regularon el trabajo mancomunado de los integrantes del equipo fue responsabilidad de todos y cada uno de sus miembros y hubieron de ser consensuadas y debidamente registradas en un documento de acta al inicio del curso. En ningún caso, dicha normativa de fun-

<sup>181</sup> Dichas fases están recogidas por MOUST; BOUHUIJS; SCHMIDT 2007: 41-48.

cionamiento del grupo podía ir en detrimento o entrar en contradicción con los objetivos de aprendizaje referidos a conocimientos, habilidades, actitudes o valores generales de la universidad y particulares de la asignatura. Asimismo, el grupo de trabajo designó a un coordinador para todo el curso, y a un secretario, para cada sesión de tutoría. El primero ostentó una función eminentemente administrativa, de entrega, en tiempo y forma, de las actividades en grupo previstas. Los estudiantes que ejercieron de secretarios levantaron acta de los asuntos tratados, los acuerdos alcanzados y el plan de trabajo previsto por el grupo de tutoría, al término de cada sesión. Cada acta debió ser revisada y aprobada al inicio en la tutoría siguiente, constituyendo así el punto de partida de las sucesivas reuniones.

La culminación del trabajo realizado por el grupo de estudiantes se concretó en la presentación oral de un proyecto de investigación plástica resultante del análisis y el estudio de la situación problemática elegida por el grupo de trabajo. Por medio de la exposición oral, los grupos de estudiantes defendieron su proyecto en el aula, frente al resto de compañeros, mostrando sus fundamentos teóricos y los pasos seguidos para su consecución. Las sesiones de exposición oral tuvieron lugar al final de la asignatura y fueron obligatorias para el conjunto del grupo-aula dado que, en ellas, no solo los ponentes afrontaban una actividad de aprendizaje; también el resto de compañeros desempeñaron un papel activo en su condición de evaluadores. La actividad de *evaluación entre iguales* se llevó a cabo a partir de un cuestionario electrónico dispuesto a tal efecto, al que los estudiantes tenían acceso mediante la plataforma electrónica de aprendizaje de la asignatura.

Asimismo, los estudiantes dispusieron de otros dos recursos de apoyo; ambos de carácter optativo. Por un lado, podían acudir a las horas de tutoría oficiales del profesor de la asignatura con el fin de plantear dudas de tipo conceptual —sobre la materia de la asignatura tratada en las sesiones expositivas— o de índole procedimental —acerca de las actividades que constituían la carpeta de aprendizaje. Por el otro, con la finalidad de que los estudiantes conocieran el funcionamiento de determinados recursos e instrumentos de información y otros procedimientos útiles para el correcto desarrollo de las actividades de aprendizaje, ODAS y el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) de la Universidad de Barcelona organizaron los antedichos Cursos Optativos de Formación, de libre asistencia, a los que los estudiantes podían inscribirse por medio de la correspondiente aplicación web. Estos cursos optativos, que constituían un programa de aprendizaje entre iguales paralelo a las sesiones lectivas, estaban guiados por estudiantes de tercer ciclo con experiencia en la metodología y en la materia de la asignatura. A continuación se listan las sesiones temáticas ofrecidas:

- Introducción general a la metodología de la asignatura.

- Recursos para la búsqueda y selección de fuentes de información especializada y estándares para la elaboración de listados bibliográficos.
- Recursos para la búsqueda y selección de bancos de imágenes y estándares para la elaboración de fichas técnicas de imágenes.
- Procedimientos para la preparación y ejecución de exposiciones orales.
- Protocolos para la planificación y ejecución de un proyecto de investigación plástica.

## **2.2.2. Competencias y objetivos de aprendizaje de la asignatura**

### *Objetivos*

- Introducción del estudiante a todos aquellos enfoques que suponen un acercamiento especulativo a los principales aspectos inherentes al fenómeno artístico.
- Comprensión de las reflexiones de mayor importancia sucedidas históricamente desde la Antigüedad hasta el siglo XIX.
- Identificación de los principales problemas que dichas reflexiones han suscitado y las soluciones propuestas en cada momento histórico, así como su aplicación concreta a la interpretación de las obras de arte.

### *Competencias transversales*

- Búsqueda sistemática, selección e integración de documentación mediante el uso de bases de datos especializadas.
- Uso de estándares de referencia bibliográficos y no bibliográficos.
- Comunicación oral y escrita.
- Evaluación de los resultados del trabajo de terceros.
- Trabajo en grupo.
- Aprendizaje autónomo o autodirigido.
- Comprensión y análisis de problemas.
- Pensamiento y análisis crítico.
- Aprendizaje profundo.

## **2.2.3. Aspectos específicos del ABP**

### **2.2.3.1. Tipología de tutor-facilitador**

En la experiencia que se llevó a cabo durante el curso 2009-2010 intervinieron dos tutores cuyo estatus, habilidades, destrezas y conocimientos estaban deliberadamente diferenciados. Si el primero disponía de un conocimiento experto sobre la materia de la asignatura, de una acreditada experiencia docente y de una posición



consolidada en la institución; el segundo era un estudiante de tercer ciclo que no disponía ni de dicho conocimiento experto ni de experiencia docente en la materia de la asignatura. No obstante, ambos tutores asistieron a un curso sobre ABP de dos semanas de duración impartido por un profesor especialista procedente de la McMaster University. El hecho de que la asignatura dispusiera de esas dos figuras docentes bien diferenciadas posibilitó el análisis comparado de la actuación de cada tutor en los grupos de trabajo. Ello, a su vez, forzó a dividir el grupo-aula entre los estudiantes que habrían de ser guiados por un tutor experto y los que deberían estar conducidos por un tutor no-experto. La asignación de dichos grupos y tutores fue aleatoria.

### **2.2.3.2. Tipología de situaciones problemáticas**

Para la asignatura de *Teoría del Arte*, se dispuso de un total de cuatro problemas que versaron sobre asuntos de capital importancia referidos a la disciplina y confrontaron posiciones típicas. Para el diseño de los problemas se cuidó que el grado de dificultad estuviese adaptado al perfil medio de los estudiantes de primer curso. Se optó por una tipología de problema en el que la información se presenta de un modo estructurado y sigue un orden lógico, desde el convencimiento de que ese modelo favorecería el aprendizaje de estudiantes de reciente ingreso que se enfrentaban por primera vez con la asignatura y que no disponían de experiencia en el entorno didáctico del ABP.

El formato de los problemas fue el escrito y su extensión en ningún caso superó los tres mil caracteres (dos páginas aproximadamente). El modo de presentación varió según el problema: desde una carta hasta un diálogo entre diversos personajes o incluso un monólogo interior. Las situaciones problemáticas estuvieron a disposición de los estudiantes desde el inicio del curso por medio de la plataforma electrónica de aprendizaje de la asignatura. Se puso especial atención en el hecho de que la estructuración de los problemas no afectase a su dinamismo en el sentido expresado por D. Jonassen y W. Hung<sup>182</sup>; es decir, al número de variables que concurren en el caso en el momento en el que los estudiantes aceptan una hipótesis explicativa o supuesto. Esto último habría de permitir un debate rico en torno a la situación problemática que, por un lado, favoreciese un conocimiento profundo sobre los asuntos teóricos aludidos mediante el problema y, por el otro, permitiese su aplicación práctica en el proceso de elaboración del proyecto de investigación plástica. Asimismo, la naturaleza de las situaciones problemáticas se asemejó a los problemas explicativos («explanation problems») planteados por H. G. Schmidt y J. H. C. Moust en la medida en que los estudiantes deberían describir los hechos

---

<sup>182</sup> JONASSEN; HUNG 2008: 7.

recogidos en los problemas para, acto seguido, comprender un determinado contexto histórico y paradigma de pensamiento<sup>183</sup>.

#### **2.2.4. Actividades de aprendizaje y sistema de evaluación**

En el contexto de la experiencia didáctica de ABP, el modelo de carpeta de aprendizaje de ODAS recogió un conjunto de evidencias que tuvieron como finalidad dar cuenta del progreso de los estudiantes en el transcurso de la asignatura y ante unos estándares determinados. Asimismo, las actividades que constituyeron dicho recurso de aprendizaje y evaluación continuada reprodujeron las diversas fases de documentación, reflexión, elaboración y defensa pública de un proyecto de plástico. Tal y como fueron concebidas, el orden natural de ejecución de las actividades de aprendizaje es el que sigue:

- Un taller de bibliografía.
- Un taller de galería de imágenes.
- Una exposición en el aula sobre el proyecto de investigación plástica.
- Un cuestionario de respuestas de opción múltiple.

Todas las actividades de la carpeta se supeditaron al tipo de trabajo realizado por los estudiantes en el entorno de ABP. Para ello, el profesor puso a disposición de los estudiantes cuatro problemas que versaron sobre asuntos de relevancia vinculados con la Teoría del Arte que promovieran la reflexión crítica y motivasen el estudio. Según sus propios intereses, cada estudiante podría optar por una de esas situaciones problemáticas. Ello hasta que el número de estudiantes adscrito a cada uno de los problemas alcanzase el máximo permitido para cada grupo de trabajo. En ese momento se procedió a la constitución del grupo y al inicio del trabajo en las tutorías de ABP, enfocado a la consecución de las diferentes actividades de aprendizaje programadas. La especificidad de la carpeta consistió en impulsar y recoger un aprendizaje reflexivo del estudiante sobre la información analizada en las clases expositivas, en los seminarios de ABP, en el Curso Optativo de Formación y en las sesiones de trabajo autónomo.

Por último, el cuestionario de respuestas de opción múltiple fue una actividad que transcurrió en paralelo a las sesiones expositivas. Cada semana, el estudiante elaboraba una pregunta tipo test con una serie de respuestas posibles que problematizase algún asunto relevante vinculado con la materia de la asignatura y tratado en las sesiones expositivas. Dicha actividad debía llevarse a cabo a título individual y las preguntas se remitían por medio de la plataforma electrónica de aprendizaje en

---

<sup>183</sup> SCHMIDT; MOUST 1999: 60 y ss.

el plazo de tiempo indicado en el calendario de la asignatura. La finalidad de la actividad era la de fomentar la reflexión regular y mantenida con respecto del contenido de las sesiones expositivas. De esta manera, el estudiante revisaba asiduamente la materia impartida y valoraba cuáles eran los asuntos de mayor relevancia sobre los que resultaba interesante preguntarse y realizar la actividad.

Los talleres de bibliografía y galería de imágenes compartieron idéntica estructura y exigieron el trabajo en equipo de los estudiantes. El primer taller consistió en la selección de un listado bibliográfico, mientras que el segundo supuso la recopilación de un conjunto de imágenes. En ambos casos, las referencias seleccionadas debieron mantener un estrecho vínculo con un tema de investigación que el grupo de estudiantes había extraído de la situación problemática elegida. En las dos actividades, se previó una primera fase en la que los grupos de trabajo elaborasen y remitiesen, en tiempo y forma, un informe de justificación —de la bibliografía y las imágenes seleccionadas— y un informe de trabajo —sobre los problemas hallados y las soluciones aplicadas en los procesos de búsqueda del material seleccionado— mediante la plataforma electrónica de aprendizaje. En la segunda fase prevista, a partir de los mismos criterios utilizados por el profesor, cada grupo evaluó la actividad realizada por otro grupo de estudiantes asignado por azar y remitió los resultados de dicha valoración al grupo evaluado.

Al final del período lectivo, los estudiantes tuvieron que exponer oralmente y en forma de proyecto plástico los resultados del proceso de reflexión y análisis de la situación problemática a la que se hubiesen adscrito. La exposición se dividió en dos bloques bien diferenciados. Por un lado, los estudiantes justificaron su proyecto a partir del desarrollo del marco teórico que previamente habían ido elaborando en las sesiones de tutoría. Por el otro, el equipo de trabajo informó de los aspectos técnicos y procedimentales vinculados a la realización de su proyecto plástico. En esas sesiones de exposición los miembros de cada grupo fueron también evaluados por sus compañeros a partir de un cuestionario específicamente diseñado para tal fin.

## 3. Diseño metodológico

### 3.1. Justificación del enfoque, el método y la estrategia de análisis

De acuerdo con los objetivos de investigación expresados al inicio y la naturaleza de los fenómenos que se pretenden analizar, el núcleo de la presente tesis doctoral constituye un estudio empírico con un enfoque cualitativo, una aproximación procedimental asociada a la etnografía, y una estrategia de investigación basada en el estudio de casos múltiples. Dada la falta de consenso en la clasificación de las diversas modalidades de investigación cualitativa y en las denominaciones que dichas modalidades utilizan para estructurar sus análisis, para la catalogación de nuestro trabajo hemos adoptado el término «etnografía» entendido como el estudio descriptivo y analítico que reconstruye a una determinada comunidad, cultura o grupo de individuos desde una perspectiva general o desde la consideración de alguna de sus particularidades. A partir de la clasificación ofrecida por G. Rodríguez Gómez, J. Gil Flores y E. García Jiménez, la presente tesis utiliza un enfoque etnográfico en la medida en que trata la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto a partir de la interpretación de los significados y las funciones del colectivo analizado expresados a través de descripciones detalladas<sup>184</sup>. En cuanto a la estrategia de investigación<sup>185</sup>, englobamos nuestro trabajo en la categoría de estudio de casos múltiples en tanto que el análisis empírico con enfoque cualitativo que se propone analiza fenómenos sociales complejos y actuales en relación con un contexto organizativo más amplio por medio de diversas fuentes de evidencia<sup>186</sup>.

---

<sup>184</sup> Así, en una investigación con enfoque etnográfico «el objeto de estudio es descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo.» (RODRÍGUEZ GÓMEZ; GIL FLORES; GARCÍA JIMÉNEZ 1996: 45).

<sup>185</sup> El hecho de que el estudio de casos se haya convertido en la estrategia más común en el contexto de la investigación con enfoque cualitativo en sus múltiples formas de aplicación —como sugiere Stake (2000: 435)— quizá ha propiciado que no exista un consenso suficientemente amplio sobre su denominación. Si bien algunos autores defienden que se trata de un método en la medida en que lo conciben como una simple técnica de recogida de datos (Vgr.: OTLEY; BERRY 1994: 47), otros niegan esa categoría y sostienen que los estudios de caso deben elevarse al rango de metodología de investigación en tanto que su aplicación constituye un enfoque general que abarca diferentes fases del proceso investigador y que tiene por finalidad estudiar en profundidad un determinado problema o fenómeno social (Vgr.: HARTLEY 1994: 209). En la medida en que no está entre nuestros objetivos de investigación ahondar en ese debate sobre la categoría del estudio de caso, hemos adoptado una opción más operativa e imparcial —el sintagma «estrategia de investigación»— del que algunos autores también han hecho uso (Cfr.: KOLHBACHER 2006; BONACHE 1999).

<sup>186</sup> Un monto considerable de investigaciones coinciden en considerar que el estudio de casos se centra en el análisis de un fenómeno social complejo —en sí mismo y en relación con el contexto (Cfr.: GILLHAM 2000; ME-

En contraste con la abundante bibliografía sobre estrategias de investigación con un enfoque cuantitativo, el estudio de casos —como también ocurre con otras formas de análisis interpretativo— se encuentra en una posición menos aventajada. Por consiguiente, conviene reparar en la justificación de su empleo en relación con los objetivos y los problemas de investigación, así como en lo concerniente a sus presupuestos epistemológicos<sup>187</sup>. Tanto el enfoque, como el método y la estrategia de análisis propuestos, en sintonía con la naturaleza del objeto de estudio de nuestra tesis —los sujetos de diversas comunidades académicas, sus pautas de comportamiento, sus implicaciones y opiniones en relación con la realidad educativa, sus posibilidades de conocimiento y aprendizaje y sus conductas y condiciones éticas— implican una suerte de cientificidad propia de las Ciencias Sociales y de parte de la tradición acumulada en investigación educativa<sup>188</sup>. Concretamente, nuestro trabajo parte de los postulados de la llamada investigación social no clásica y del presupuesto de reflexividad en el sentido planteado por Ibáñez. Así, nuestra forma de investigación pone el énfasis en la relación entre el observador y lo observado<sup>189</sup>; entiende que el investigador está de facto en el objeto de estudio, forma parte de la investigación en tanto que sujeto activo que reflexiona sobre su propia relación con lo observado<sup>190</sup>. Esa suerte de conciliación entre el sujeto y el objeto en el acto mismo de construcción del conocimiento constituye una posición alejada de los planteamientos positivistas y post-positivistas, y cercana a los paradigmas crítico social, constructivista y dialógico en los que la subjetividad —o la

---

RRIAM 2001; PATTON 2002). Yin postula que un estudio de casos es «una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son evidentes, y en la que se utilizan múltiples fuentes de evidencia.» (YIN 1994: 13).

<sup>187</sup> BONACHE 1999: 124.

<sup>188</sup> GARCÍA LLAMAS; GONZÁLEZ GALÁN; BALLESTEROS VELÁZQUEZ 2001: 75. El término «tradición» nos permite integrar la complejidad de múltiples enfoques epistemológicos que apoyan determinados métodos de investigación que la práctica y la reflexión educativa ha ido asumiendo a lo largo del tiempo, deudora en muchos casos de la manera de otras disciplinas cercanas (SANDIN ESTEBAN 2003: 238).

<sup>189</sup> Por contra, la investigación social clásica supone un presupuesto de objetividad que postula un objeto separado del sujeto. Allí, el sujeto debe permanecer al margen del proceso de investigación. De algún modo, ese sujeto debe ser objetivo. «La inevitable integración de alguna parcela de subjetividad será considerada como “ecuación personal” o “coeficiente de rozamiento”.» (IBÁÑEZ 1994: 11-12).

El enfoque cualitativo y el etnográfico implica el examen reflexivo e interpretativo que permite valorar el efecto que como investigador se tiene sobre el objeto de estudio, esto es, la interacción entre el investigador y el mundo social (DE LA CUESTA-BENJUMEA 2011: 164).

<sup>190</sup> IBÁÑEZ 1994: 12.

intersubjetividad— son concebidas como medios adecuados para la exploración de la realidad humana<sup>191</sup>.

Esa posición del investigador, tradicionalmente asociada con la etnografía, implica un mirar desde dentro el fenómeno analizado. Se pretende que el sujeto observador —el etnógrafo, si se quiere— represente el punto de vista del colectivo que constituye el objeto de estudio; renunciando así a la imposición de un marco de referencia externo<sup>192</sup>. Desde ese enfoque —denominado *émic* en la bibliografía especializada— los sujetos analizados son juez y parte de la investigación en la medida en que el propio observador es un agente interno del fenómeno<sup>193</sup>. O dicho de otro modo: si desde el encuadre contrapuesto —conocido como *étic*— el investigador adopta un punto de vista presumiblemente objetivo frente al fenómeno, desde la perspectiva *émic*, el etnógrafo atiende a su subjetivo punto de vista, en la medida en que su mirada se corresponde con las miradas del conjunto de quienes constituyen el colectivo social analizado<sup>194</sup>. Por consiguiente, las descripciones y las conclusiones que se extraen desde el enfoque *émic* se caracterizan por ser *específicas* —del contexto—, *relativas* —a los sujetos y a sus creencias y comportamientos— e *integradoras* —en relación con las fuentes de datos y las dimensiones del fenómeno social estudiado<sup>195</sup>.

Para analizar un fenómeno social desde la propia estructura de pensamiento de los agentes involucrados es necesario afirmar la posibilidad y la pertinencia de hablar sobre la estructura interna de un lenguaje o una lógica de pensamiento. Ello se hace posible a partir del establecimiento de una jerarquía de lenguajes o lógicas. Esto es, hablar de un lenguaje por medio de otro lenguaje con una renovada estructura —un metalenguaje— y de éste último por medio de un tercero también con

---

<sup>191</sup> SANDOVAL CASILIMAS 2002: 29.

<sup>192</sup> BONACHE 1999: 126.

<sup>193</sup> «En el enfoque *étic* la pertinencia es decidida por un observador externo al sistema, en el enfoque *émic* por un observador interno al sistema.» (IBÁÑEZ 1994: 50). Y por ello, «El enfoque *émic* erige como juez último al observador interno (al “nativo”).» (IBÁÑEZ 1994: 51).

<sup>194</sup> «En el enfoque *étic* [el investigador] sería objetivo, frente al *émic*, que sería subjetivo (el primero sería materialista, el segundo idealista).» (IBÁÑEZ 1994: 51).

<sup>195</sup> Así, «El enfoque *émic* se caracteriza, frente al enfoque *étic*, por los siguientes rasgos: es específico e intracultural (el *étic* es genérico e intercultural), constituye un punto de vista interior (el *étic* exterior), es relativo (el *étic* absoluto), es integrador (el *étic* fragmentador), es final —proporciona un punto de llegada— (el *étic* es inicial —proporciona un punto de partida).» (IBÁÑEZ 1994: 50).

un orden diferenciado —un meta-metalenguaje; y así ad infinitum<sup>196</sup>. Nótese que en el ejercicio analítico que se propone no existe una conversión de los datos a números —ni siquiera a palabras. No entendemos que el encuadre cuantitativo reduzca el fenómeno a número, ni que el cualitativo lo haga a palabra. La clásica antítesis entre lo cualitativo y lo cuantitativo parece resolverse mediante un concepto más general e integrador: el orden.

«Tanto las técnicas llamadas “cuantitativas” como las llamadas “cualitativas” se inscriben en procesos de matematización —esto es, de análisis ordenado del orden— del orden social.»<sup>197</sup>

Sin embargo, la estrategia de investigación que se propone va más allá de la mera ordenación de un sistema de pensamiento que se presenta oculto —en forma de conductas, actitudes, creencias, postulados y acciones concretas. El estudio de casos que se pretende ostenta también una dimensión crítica, desde el convencimiento de que una investigación de corte cualitativo y etnográfico puede —y debe— superar las fronteras de lo meramente descriptivo para adentrarse en un análisis de segundo orden que permita explorar problemas de investigación y resolver hipótesis<sup>198</sup>. El sentido de las preguntas y los problemas de investigación no sólo debe estar orientado al cómo se comportan los fenómenos, sino también —y sobre todo— a por qué lo hacen de una determinada manera<sup>199</sup>. Por consiguiente, es propio de la investigación con enfoque cualitativo el ejercicio interpretativo de la realidad social. En este sentido, conviene hablar de acciones —y no de meros actos— en la medida en que el foco debe estar en la interpretación del significado de las conductas y dinámicas sociales<sup>200</sup>.

Además, para alcanzar el significado de los procesos acaecidos en el contexto social analizado es necesario partir de una doble perspectiva que atienda, por un lado, a la macroestructura y, por el otro, a las microdinámicas —por utilizar una distinción clásica. De lo primero es necesario extraer un conocimiento general sobre el contexto organizativo en el que tiene lugar la experiencia —en nuestro caso

---

<sup>196</sup> «Todo lenguaje tiene, como Wittgenstein dice, una estructura de la cual nada puede decirse en el lenguaje, pero puede haber otro lenguaje que trata de la estructura del primer lenguaje y que tenga una nueva estructura, y que esta jerarquía de lenguajes no tenga límites.» (RUSSELL 1973: 27).

<sup>197</sup> IBÁÑEZ 1994: 48.

<sup>198</sup> DE LA CUESTA-BENJUMEA 2011: 164 y ss.

<sup>199</sup> LOSADA LÓPEZ; LÓPEZ-FEAL RAMIL 2003: 115.

<sup>200</sup> SMITH 1993: 190.

el entorno académico y la tradición de las facultades y universidades implicadas, así como la estructura y el formato de las asignaturas, sus planes de estudio, sus sistemas de evaluación y otros pormenores vinculados por la metodología de aprendizaje<sup>201</sup>. De lo segundo es menester llevar a cabo una observación detenida del funcionamiento y la cotidiana interacción de los diversos actores participantes —de los estudiantes, los profesores, los coordinadores, etc.— en el marco de la mencionada macroestructura académica. De la afirmación de la posibilidad de establecer puentes entre una perspectiva micro y una macro se trasluce una posición epistemológica que supone la posibilidad de transitar la realidad social en sus diversos sustratos y formas particulares o generales<sup>202</sup>. En este sentido:

«[...] El análisis del contexto histórico y cultural por sí mismo no es suficiente, de ahí el valor de la investigación cualitativa realizada desde una práctica situada y autorreflexiva. La concepción actual de la investigación cualitativa no sólo exige superar la lógica binaria distorsionante (micro/macro, sujeto/objeto interior/exterior, sentido común/teoría, cualitativo/cuantitativo, etcétera) del modernismo, y adoptar el carácter abierto, impreciso, flexible y polisémico de los significados sociales; sino incorporar una visión a la vez local, parcial y fragmentaria, pero también contextual, interconectada y globalizante en una lógica radicalmente transdisciplinaria.»<sup>203</sup>

Para llevar a cabo un examen de esa naturaleza, la etnografía concede al investigador una importancia capital. Tanto es así que su papel en la investigación es el de un auténtico instrumento de observación. Su interpretación acerca de los fenómenos acaecidos así como en relación con el punto de vista de los agentes participantes debe quedar registrada de forma sistemática y paulatina, a través de una prolongada observación. En este sentido, la observación participante constituye uno de los métodos más extendidos y de mayor tradición e implica un auténtico compromiso por parte del observador para con el colectivo analizado en la medida en que debe formar parte de la situación de estudio. Ello requiere un ejercicio emocional complejo que transita entre una suerte de empatía con los participantes y

---

<sup>201</sup> Siguiendo con lo establecido por la tradición investigadora en educación, en nuestra tesis hemos dedicado un capítulo a la descripción de los modelos de asignaturas implicados en las experiencias de ABP objeto de estudio con la finalidad de establecer las dichas estructuras organizativas generales.

<sup>202</sup> SALLES 2001: 134.

<sup>203</sup> JIMÉNEZ-DOMÍNGUEZ 2000: s.p.



una cierta distancia que permita la asimilación y el conocimiento del conjunto del fenómeno social<sup>204</sup>.

Naturalmente ese ejercicio interpretativo que implica a la vez empatía y distancia constituye una clara posición y un marco general de referencia. Ello por supuesto, sin el menoscabo de las consideraciones que antes hemos apuntado acerca del enfoque émic. La posibilidad de una forma de interpretación que no imponga un marco de referencia inamovible es posible a partir de lo que R. Quecedo Lecaña y C. Castaño Garrigo han denominado *preconcepción* del fenómeno estudiado.

«La interpretación parte de una preconcepción de lo que se pretende interpretar. La preconcepción hace referencia a lo que el investigador sabe ya, y es capaz de reconocer en el hecho analizado; no se puede comprender algo sin un bagaje previo de preconcepciones ni al margen de dicho equipamiento interpretativo; funciona como un marco general en el que pueden ser comprendidos las informaciones y los datos. [La preconcepción actúa] como estructura previa de significados, no [...] como una barrera inflexible, sino como un conjunto de componentes cognitivos y experienciales que van alterando sus contenidos y filtros analíticos, en base a la interacción con cada nuevo proceso de conocimiento e interpretación. Es un proceso a través del cual en cada nuevo conocimiento, el intérprete sobrepasa los límites de sus propias preconcepciones y elabora un nuevo horizonte de interpretación, que a su vez actúa como preconcepción en las fases siguientes.»<sup>205</sup>

De acuerdo con los presupuestos generales de los que parte la estrategia de investigación, el método y el enfoque que definen nuestro estudio, se han diseñado las fases, las técnicas y los instrumentos de investigación con los que hemos procedido. En primer lugar, se plantea un monto de preguntas de investigación e hipótesis, acordes con los objetivos y la finalidad planteados en la presentación, que materializan los intereses que la bibliografía sobre el ABP ha puesto de relieve a lo largo de las últimas cuatro décadas y que establecen los límites del posterior análisis empírico. En segundo, se describe el perfil de la muestra del estudio y se justifican los criterios de selección de los casos, de los grupos de estudiantes y de los informantes clave. En tercero, se especifican los procesos empleados para acceder al campo y los instrumentos utilizados para la recogida de los datos. En cuarto, se

---

<sup>204</sup> VAN MAANEN 1985: 20.

<sup>205</sup> QUECEDO LECANDA; CASTAÑO GARRIDO 2003: 13.

detallan las diversas fases que ocupó el tratamiento y el análisis de la información recogida. Y en quinto y último, se explican los criterios y procedimientos empleados para la evaluación de la calidad del estudio empírico.

### **3.2. Preguntas e hipótesis de investigación**

Algunos autores han planteado que una investigación de corte etnográfico y cualitativo no debe, en estricto rigor epistemológico, establecer hipótesis —entendidas aquí como una respuesta anticipada de las preguntas de investigación desde un marco teórico ajeno al fenómeno estudiado<sup>206</sup>— que rijan el proceso de análisis de la información. Sin embargo, en nuestro trabajo hemos dado a las hipótesis un sentido eminentemente orientativo y una posición subordinada con respecto a la singularidad de los datos empíricos. Así, las preguntas e hipótesis generales y específicas de investigación que a continuación se listan, derivan, tanto de la consideración de las líneas de investigación y los debates a los que la tradición investigadora del ABP ha dado lugar, como de una aproximación laxa al fenómeno objeto de estudio; desde la experiencia del investigador en el campo y desde la escucha y el análisis de los datos recogidos. Como se dijo, es necesario afirmar la posibilidad de una investigación de corte cualitativo capaz de establecer supuestos y premisas teóricas que sirvan para analizar el *porqué* desde un punto de vista interno —a los fenómenos sociales analizados— y externo —en su relación con el contexto organizativo en el que se integran.

#### **3.2.1. Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles fueron y qué diferencias se hallaron en los procesos de comprensión y análisis de las situaciones problemáticas entre los estudiantes con un alto y un bajo rendimiento académico? ¿Y entre los estudiantes dirigidos por un tutor experto y los guiados por un tutor no-experto?
- ¿Cuáles fueron y qué diferencias se hallaron en las dinámicas y las interacciones acaecidas en la discusión entre los estudiantes con un alto y un bajo rendimiento? ¿Y entre los estudiantes dirigidos por un tutor experto y los guiados por un tutor no-experto? ¿Cuáles fueron y qué influencia tuvieron un tutor experto y un tutor no-experto en las dinámicas y las interacciones acaecidas en la discusión?

---

<sup>206</sup> CISTERNA CABRERA 2005: 63-64.

- ¿Cuál fue y qué diferencias se hallaron en el comportamiento y la actitud de los grupos de estudiantes con un alto y bajo rendimiento académico? ¿Cuál fue y qué diferencias se hallaron en el comportamiento y la actitud de un tutor experto y un tutor no-experto? ¿Qué influencia tuvieron un tutor experto y un tutor no-experto en el comportamiento y la actitud de los estudiantes?
- ¿Cuáles fueron y qué diferencias se hallaron en las representaciones sobre el aprendizaje de los grupos de estudiantes con un alto y bajo rendimiento académico? ¿Cuáles fueron y qué diferencias se hallaron en las representaciones de un tutor experto y un tutor no-experto sobre el aprendizaje de los estudiantes?

### 3.2.2. Hipótesis de investigación derivadas del marco teórico

- Los estudiantes guiados por un tutor experto detectaron un mayor número de objetivos de aprendizaje y líneas de investigación de las situaciones problemáticas que los guiados por un tutor no-experto<sup>207</sup>.
- Los tutores expertos fueron capaces de resolver un mayor número de incoherencias en la discusión y fomentaron en mayor medida el diálogo que los tutores no-expertos<sup>208</sup>.
- La actuación de los tutores expertos resulta más directiva que la de los tutores no-expertos<sup>209</sup>.
- Los tutores expertos dedicaron más tiempo a la dirección de actividades que los estudiantes<sup>210</sup>.
- Los estudiantes guiados por un tutor experto dedicaron más tiempo al desarrollo de sus habilidades de estudio autónomo que los estudiantes guiados por un tutor no-experto<sup>211</sup>.

---

<sup>207</sup> DUECK; WILKERSON; ADINOLFI 1994: 7. EAGLE; HARASYM; MANDIN 1992: 468.

<sup>208</sup> DE VOLDER 1982: 271.

<sup>209</sup> DE GRAVE 1999: 904.

<sup>210</sup> ANDERSON 1992: 473.

<sup>211</sup> SCHMIDT *et al.* 1993: 788.

- Los tutores no-expertos respondieron con mayor frecuencia a cuestiones emocionales y motivaciones y empatizaron en mayor medida con los estudiantes que los tutores expertos<sup>212</sup>.
- Los grupos de estudiantes con un bajo rendimiento académico demandaron un mayor número de estímulos intelectuales que los grupos con un alto rendimiento académico<sup>213</sup>.

### 3.3. Descripción de la muestra

#### 3.3.1. Selección de los casos, de los grupos de estudiantes y de los informantes clave

Los criterios de inclusión y exclusión de los casos —o experiencias de aprendizaje derivadas de un determinado programa de ABP—, de los grupos de trabajo y de los informantes clave de cada una de dichas experiencias, así como la selección del material empírico derivado del conjunto de los informantes, respondieron a procedimientos de muestreo teórico característicos de la investigación con enfoque cualitativo. En este sentido se primó que la información recogida contribuyera de un modo relevante a la fundamentación de determinadas teorías —previas o emergentes— sin la necesidad de que los resultados arrojados en el análisis fueran representativos de una determinada población. Esto es, se seleccionó la información derivada de aquellos casos, grupos o individuos que presumiblemente constituirían un aporte original y permitan una reconstrucción compleja y pluridimensional del fenómeno objeto de estudio<sup>214</sup>.

Como se dijo, el modelo de ABP diseñado por ODAS se puso en práctica en cuatro de los ocho grupos aula de la asignatura de *Teoría del Arte* de la titulación de Bellas Artes, durante el primer y segundo semestre del curso 2009-2010. El primer

---

<sup>212</sup> DE GRAVE *et al.* 1990: 129-132; SCHMIDT *et al.* 1995. Conviene tener en cuenta que la posición de Schmidt y otros parece querer sintetizar determinados aspectos del tutor experto y del no-experto. En este sentido, los autores aceptan que si bien resulta positivo para el aprendizaje que el tutor manifieste un interés auténtico por los estudiantes y utilice un registro acorde con ellos, también es beneficioso disponer de, por lo menos, un conocimiento suficiente sobre los ámbitos de estudio en los que se inscriben las situaciones problemáticas (SCHMIDT *et al.* 1995: 14).

<sup>213</sup> DOLMANS *et al.* 1999: 190-191.

<sup>214</sup> Las decisiones vinculadas con el muestreo teórico pueden referirse tanto a grupos de personas como a individuos particulares. En todo caso, «el muestreo de los individuos, grupos o campos concretos no se basa en los criterios y técnicas usuales de muestreo estadístico. [...] Por el contrario, los individuos, los grupos, etc., se seleccionan según su nivel (esperado) de nuevas ideas para la teoría en desarrollo.» (FLICK 2007: 78).

semestre constituyó una experiencia piloto a partir de la que tanto los profesores, como los investigadores y colaboradores de ODAS concretaron su papel en el modelo de ABP que hemos presentado páginas atrás. Dadas las limitaciones que la puesta en marcha de cualquier innovación docente implica —en relación con la inexperiencia del conjunto de los agentes participantes, los obstáculos que del nuevo contexto organizativo se derivan y el necesario proceso de adecuación de la técnica y de los instrumentos investigadores— se consideró oportuno desestimar los datos recogidos durante esa primera fase del curso académico y concentrar el análisis en la muestra de estudiantes y docentes participantes en el segundo semestre del mentado curso; esto es, en dos grupos aula.

Para el análisis cualitativo de la experiencia se seleccionaron cuatro grupos de trabajo de entre diez y trece estudiantes atendiendo a los criterios fundamentales de rendimiento académico y tipología de tutor con el que fueron guiados. A partir de ese criterio de muestreo teórico se escogieron dos grupos de trabajo guiados por un tutor no-experto: uno con bajo rendimiento (grupo 1E) y otro con alto rendimiento académico (grupo 2L). Y otros dos guiados por un tutor experto: de nuevo, uno con un alto rendimiento (grupo 3R) y otro con un bajo rendimiento académico (grupo 4S). En el estudio participaron un total de 47 estudiantes, de los cuales 34 fueron mujeres (esto es, un 72,34%) y 13 fueron hombres (es decir, el 27,66%). De los grupos de estudiantes seleccionados, la media de edad fue de 24,17, la mediana de 20, la moda de 19 y el rango de 37. La muestra de estudiantes fue especialmente heterogénea en cuanto a edad, según indicaron los 8,75 puntos de la desviación típica. En la Tabla 15 se resumen los criterios de homogeneidad utilizados para clasificar el material empírico derivado de la muestra de estudiantes.

*Tabla 15. Criterios de homogeneidad de la muestra de estudiantes*

Sistema (Primer nivel)	Dimensión (Segundo nivel)	Categoría (Tercer nivel)	Subcategoría (Cuarto nivel)
Identificación de los informantes	Enseñanza	Tipología de tutor	Experto
			No-experto
	Rendimiento académico	Alto	
		Bajo	
	Datos generales	Género	Mujer
			Hombre
		Edad	18-55
		Pseudónimo	Discrecional

Fuente: original del autor.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de los datos**

Se pretendió que, desde el momento en el que el investigador entrase en contacto con el grupo de estudiantes hasta que finalizase su estancia, su presencia no afectase sustancialmente a los procesos y a las dinámicas habituales de trabajo. Para ello se pactó el registro en audio del conjunto de las sesiones de tutoría. Se utilizaron dos grabadoras digitales de idéntica calidad (Olympus WS-321M) y todos los archivos resultantes fueron coleccionados con una extensión de audio .WMA de alta definición, especialmente indicada para el registro de voz. El trabajo mediante esos estándares de calidad habría de facilitar la posterior transcripción y análisis del contenido de las grabaciones.

### **3.5. Procedimiento de análisis de los datos**

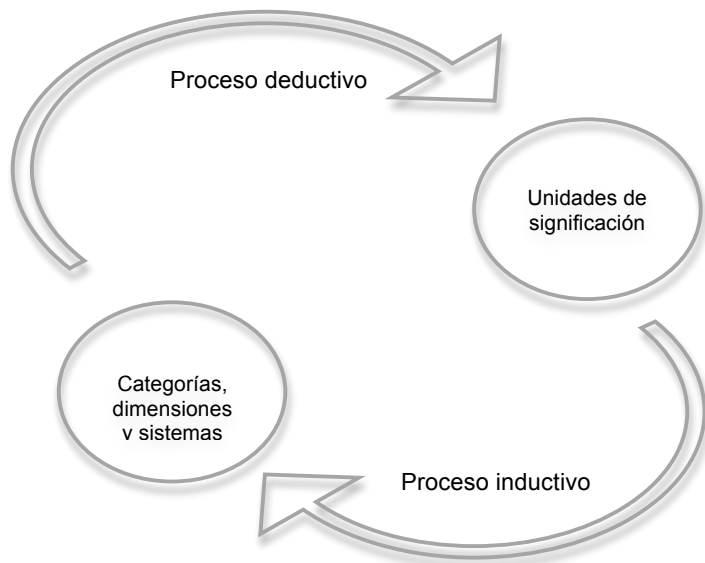
#### **3.5.1. Características generales**

Para la construcción de las dimensiones y las categorías y el establecimiento de las unidades de significación se optó por un sistema abierto de codificación por el que dichas dimensiones, categorías y unidades de análisis se establecieron a partir de procesos deductivos e inductivos. Así, por deducción se pasó del establecimiento de sistemas, dimensiones y categorías generales a la determinación de las diversas unidades de significación concretas; y por inducción, éstas últimas harían emerger nuevas agrupaciones en forma de subcategorías, categorías, dimensiones y sistemas —como ilustra la figura 4 que presentamos a continuación<sup>215</sup>.

---

<sup>215</sup> En aras de un mayor abarcamiento de la realidad social objeto de estudio, se optó por la combinación de dichos procesos deductivos e inductivos desde el convencimiento de que «La inducción utiliza menos información de la que hay: es un intento de alcanzar la unidad desde más abajo [...]. La deducción utiliza más información de la que hay: es un intento de alcanzar la unidad desde más arriba [...]» (IBÁÑEZ 1994: 23-24).

Figura 4. Dinámicas de realimentación del proceso de establecimiento de las categorías



Fuente: original del autor.

Dado el carácter eminentemente inductivo por el que se conoce al enfoque cualitativo de investigación<sup>216</sup>, en nuestro trabajo primaron las llamadas categorías emergentes sin olvidar que cualquier aproximación reflexiva a un fenómeno social va precedida necesariamente por un determinado enfoque, aunque éste sea general y vago<sup>217</sup>. O dicho de otro modo:

«Cuando nos enfrentamos con un sistema desconocido (y todos los sistemas, aun aquellos de que formamos parte, nos son —al menos parcialmente— desconocidos), no tenemos más remedio que iniciar la investigación desde el enfoque étic (y someter perpetuamente a crítica, desde ese enfoque, los supuestos descubrimientos émic).»<sup>218</sup>

<sup>216</sup> QUECEDO LECANDA; CASTAÑO GARRIDO 2003: 7.

<sup>217</sup> Así: «Frente al modelo inductivo-romántico, el modelo reflexivo se caracteriza porque el investigador afronta la recogida y análisis de datos con ciertos esquemas de organización del campo que declara previamente como objeto de estudio. Son estos esquemas los que orientan y enmarcan teóricamente el trabajo del investigador. En todo caso, se trata de que el investigador tenga estructuras de delimitación del campo de análisis, —no se trata de analizarlo todo, sino de analizarlo desde cierta perspectiva—, precisamente la perspectiva que es capaz de justificar teóricamente sobre la base de los modelos que le sirven de punto de partida. [... Así,] en la investigación cualitativa procede entrar a analizar (texto, observar, recoger un hecho, un episodio) con un marco general teórico. Supone acudir a los contextos o a los textos a analizar con unas categorías previas» (QUECEDO LECANDA; CASTAÑO GARRIDO 2003: 13).

<sup>218</sup> IBÁÑEZ 1994: 50.

Asimismo, para justificar la forma en la que han sido formuladas las categorías, dimensiones y sistemas que constituyen nuestra matriz, conviene referirse a los «conceptos sensibilizadores» en el sentido planteado por H. Blumer. Si, por contraposición, los «conceptos definidores» sirven para identificar inequívocamente un elemento, sus atributos y sus aspectos demarcadores; los *conceptos sensibilizadores* tienen la finalidad de propiciar al investigador una sensación de referencia y guía que le permita acercarse a los casos objeto de estudio. Los definidores indican qué debe ser observado, los sensibilizadores proporcionan sólo una orientación de aquello en torno a lo cual puede centrarse la observación. Desde este punto de vista, los conceptos sensibilizadores tienen una representación original en cada experiencia concreta. Su naturaleza los sitúa en un lugar intermedio entre dos extremos: lo particular y lo general. Por todo ello deben ser modificados y revisados a tenor de cada uno de los casos para cuyo análisis se utilicen<sup>219</sup>.

### 3.5.2. Establecimiento de las categorías deductivas

En el proceso de categorización se diferenciaron tres fases fundamentales. La primera de ellas consistió en la determinación de las categorías deductivas y se llevó a cabo a partir de análisis detenido de la bibliografía empírica sobre el ABP. En concreto se tuvieron en cuenta los grandes temas de investigación que han sido objeto de análisis en las múltiples experiencias de ABP que la tradición investigadora nos ofrece. Se analizaron los indicadores de dichas experiencias y se cotejaron con las preguntas y las hipótesis de investigación planteados páginas atrás. De todo ello derivaron un total de 4 sistemas de categorías compuestos por 8 dimensiones y 53 categorías deductivas<sup>220</sup>. En la tabla 16 el lector puede apreciar que de las 53 categorías, 16 resultaron estar repetidas según si pretendieron analizar las intervenciones del tutor o las de los estudiantes. Más abajo, el lector encontrará una clasificación de las categorías deductivas con su correspondiente identificador y definición (tablas 17-24).

---

<sup>219</sup> BLUMER 1969: 148. Cfr.: DENZIN 1978: 16.

<sup>220</sup> El número de categorías deductivas con el que se inició el análisis está por debajo del máximo de códigos – entre cincuenta y sesenta- que el investigador puede retener en su memoria a corto plazo y manejar con facilidad en las fases de codificación del material cualitativo (FERNÁNDEZ NÚÑEZ 2006: 9).



**Tabla 16. Número de categorías deductivas originales y repetidas por sistema y dimensión**

Dimensión	Categorías	Categorías repetidas	Categorías originales
A1	3	0	9
A2	6	0	9
B1	9	5	13
B2	9	5	13
C1	8	6	10
C2	8	6	10
D1	5	5	5
D2	5	5	5
Total	53	16	37

Fuente: original del autor.

### 3.5.2.1. Sistema de categorías A: comprensión y análisis de las situaciones problemáticas

**Tabla 17. Dimensión A1: categorías deductivas acerca de los objetivos de aprendizaje derivados de la comprensión y el análisis del problema**

Identificador	Categoría	Descripción
A101	Objetivo de aprendizaje	Intervenciones por las que se definen las líneas de investigación o los asuntos objeto de estudio del problema.
A102	Temas relativos al problema	Intervenciones por las que se refieren asuntos no recogidos explícitamente en el texto del problema pero que resultan pertinentes.
A103	Factores de dispersión	Intervenciones por las que se genera desorden y confusión en la discusión acerca del problema.

Fuente: original del autor.

**Tabla 18. Dimensión A2: categorías deductivas acerca de los recursos empleados para la comprensión y el análisis del problema**

Identificador	Categoría	Descripción
A201	Textos académicos	Intervención por la que se alude a documentos o partes de documentos que son adecuados al ámbito universitario.
A202	Textos no académicos	Intervención por la que se alude a documentos o partes de documentos que no son adecuados al ámbito universitario.
A203	Información de otras asignaturas de la titulación	Intervención por la que se alude a alguna información extraída de otras asignaturas de la titulación.
A204	Experiencias educativas formales anteriores	Intervención por la que se alude a conocimientos vinculados con ciclos y cursos preuniversitarios.

A205	Experiencias educativas no formales	Intervención por la que se alude a conocimientos vinculados con ciclos y cursos de educación no reglada.
A206	Experiencias educativas informales	Intervención por la que se alude a conocimientos vinculados con la experiencia individual y el contexto de la vida real.

Fuente: original del autor.

### 3.5.2.2. Sistema de categorías B: dinámicas y formas de interacción en la discusión

**Tabla 19. Dimensión B1: categorías deductivas acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por el tutor**

Identificador	Categoría	Descripción
B101	Facilitadora	Interpelación o intervención que pretende impulsar las dinámicas de trabajo.
B102	Directiva	Interpelación o intervención que dirige las dinámicas de trabajo.
B103	Impositiva	Interpelación o intervención que impone dinámicas de trabajo.
B104	Metodológica	Interpelación acerca de asuntos vinculados con los métodos y/o las técnicas utilizados por el grupo de trabajo.
B105	De contenido	Interpelación acerca de asuntos vinculados con el contenido de la asignatura.
B106	De gestión del trabajo	Interpelación acerca de asuntos vinculados con la organización y el reparto de las tareas de grupo.
B107	Verificación o falsación	Intervención por la que se confirma o ratifica algún comentario o actuación del grupo de estudiantes. O bien intervención por la que se rebate o señala algún error en algún comentario o actuación del grupo de estudiantes.
B108	Tensión o distensión	Intervención que genera tensión y nerviosismo en los estudiantes. O bien intervención que produce un momento de distensión y risas.
B109	Silencio	Intervención por la que se genera un silencio de más de tres segundos de duración.

Fuente: original del autor.

**Tabla 20. Dimensión B2: categorías deductivas acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes**

Identificador	Categoría	Descripción
B201	Entre estudiantes	Interpelación entre estudiantes.
B202	Al tutor	Interpelación al tutor.
B203	Metodológica	Interpelación acerca de asuntos vinculados con los métodos y/o técnicas utilizados por el grupo de trabajo.
B204	De contenido	Interpelación acerca de asuntos vinculados con el contenido de la asignatura.
B205	De gestión del	Interpelación acerca de asuntos vinculados con la organi-

B206	trabajo Solicitud de ayuda	zación y el reparto de las tareas de grupo. Intervención por la que se solicita ayuda para resolver algún asunto o tomar alguna decisión.
B207	Iniciativa o sugere- rencia	Intervención por la que se toma la iniciativa sobre los asuntos a tratar o las actividades a realizar. O bien intervención por la que se sugiere una opción alternativa sobre los asuntos a tratar o las actividades a realizar.
B208	Tensión o dis- tensión	Intervención que genera tensión y nerviosismo. O bien intervención que produce un momento de distensión y risas.
B209	Silencio	Intervención por la que se genera un silencio de más de tres segundos de duración.

Fuente: original del autor.

### 3.5.2.3. Sistema de categorías C: comportamiento y actitud

**Tabla 21. Dimensión C1: categorías deductivas acerca del comportamiento y la actitud del tutor**

Identificador	Categoría	Descripción
C101	Autoridad	Intervención por la que se manifiesta la autoridad del tutor.
C102	Reconocimiento	Intervención por la que el tutor reconoce el esfuerzo de los estudiantes, el valor o la calidad del trabajo de estos u otros aspectos.
C103	Compromiso	Intervención por la que se adquiere un compromiso.
C104	Incumplimiento	Intervención por la que se manifiesta un incumplimiento —justificado o no— por parte del tutor.
C105	Reprensión	Intervención por la que el tutor amonesta a los estudiantes.
C106	Justificación	Intervención por la que se manifiestan las razones que pretenden justificar un incumplimiento de la índole que fuere.
C107	Interrupción	Interrupción a los estudiantes.
C108	Desconsideración	Intervención por la que se manifiesta un trato descortés para con los estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 22. Dimensión C2: categorías deductivas acerca del comportamiento y la actitud de los estudiantes**

Identificador	Categoría	Descripción
C201	Ayuda	Intervención por la que los estudiantes se ayudan.
C202	Reconocimiento	Intervención por la que los estudiantes reconocen el esfuerzo de sus compañeros, el valor o la calidad del trabajo de estos u otros aspectos.
C203	Compromiso	Intervención por la que se adquiere un compromiso.
C204	Incumplimiento	Intervención por la que se manifiesta un incumplimiento —justificado o no— por parte de los estudiantes.

C205	Reprensión	Intervención por la que los estudiantes amonestan a sus compañeros o al propio tutor.
C206	Justificación	Intervención por la que se manifiestan las razones que pretenden justificar un incumplimiento de la índole que fuere.
C207	Interrupción	Interrupción al tutor o a otros estudiantes.
C208	Desconsideración	Intervención por la que los estudiantes manifiestan un trato descortés para con el tutor o para con sus compañeros.

Fuente: original del autor

### 3.5.2.4. Sistema de categorías D: representaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes

**Tabla 23. Dimensión D1: categorías deductivas acerca de la percepción y satisfacción del tutor sobre el aprendizaje de los estudiantes**

Identificador	Categoría	Descripción
D101	Trabajo individual	Opiniones, críticas o significados vinculados con el trabajo autónomo.
D102	Trabajo en grupo	Opiniones, críticas o significados vinculados con el trabajo en grupo.
D103	Programa de ABP	Opiniones, críticas o significados vinculados con el programa de ABP.
D104	Contenidos de la disciplina	Opiniones, críticas o significados vinculados con los contenidos de la disciplina.
D105	Contexto académico	Opiniones, críticas o significados vinculados con el contexto académico.

Fuente: original del autor.

**Tabla 24. Dimensión D2: categorías deductivas acerca de la percepción y satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje**

Identificador	Categoría	Descripción
D201	Trabajo individual	Opiniones, críticas o significados vinculados con el trabajo autónomo.
D202	Trabajo en grupo	Opiniones, críticas o significados vinculados con el trabajo en grupo.
D203	Programa de ABP	Opiniones, críticas o significados vinculados con el programa de ABP.
D204	Contenidos de la disciplina	Opiniones, críticas o significados vinculados con los contenidos de la disciplina.
D205	Contexto académico	Opiniones, críticas o significados vinculados con el contexto académico.

Fuente: original del autor.

La segunda fase del proceso de categorización consistió en una revisión de las dimensiones y las categorías deductivas. Para ello se procedió, por un lado, a un estudio parcial de los datos empíricos mediante la selección de una muestra aleatoria de la información recogida y, por el otro, a una evaluación de las categorías, las dimensiones y los sistemas finales mediante una comisión de tres expertos. Para la revisión de los sistemas de categorías deductivas se solicitó a la comisión de expertos una valoración de la coherencia interna de la matriz de datos y de la adecuación de ésta a las necesidades de la investigación doctoral (sus objetivos, problemas y preguntas de investigación) y al fenómeno social analizado.

Para evaluar el grado de acuerdo entre los diversos expertos participantes, se elaboró un cuestionario en el que dichos expertos indicaron el grado de relevancia de las diversas categorías propuestas. Para cumplimentar dicho cuestionario se establecieron tres opciones de respuesta (*Poco relevante*, *Relevante*, o *Muy relevante*) por cada categoría deductiva<sup>221</sup>. El cálculo del grado de acuerdo se llevó a cabo mediante el coeficiente de Kappa de Cohen. El procedimiento de revisión de los sistemas de categorías deductivas se extendió en diversas etapas de prueba y error hasta alcanzar un grado de acuerdo suficientemente amplio entre los expertos. Las tablas 25-27 presentan los acuerdos definitivos alcanzados entre los diversos expertos participantes. El lector puede observar unos índices Kappa del 0,633 entre los expertos 1 y 2; del 0,748 entre los expertos 1 y 3; y del 0,872 entre el 2 y el 3. De ello se deriva una fuerza de concordancia *Buena* para los dos primeros casos y *Muy buena* para el tercer caso.

**Tabla 25. Coeficiente de Kappa entre la observación de los expertos 1 y 2**

Ordenación de los datos					Resultados	
Experto 1	Experto 2					
	1	2	3	Marginal		
1	3	0	0	3	Acuerdo observado	0,91
2	0	2	5	7	Acuerdo esperado	0,74
3	0	0	43	43	Índice Kappa	0,633
Marginal	3	2	48	53	Error estándar	0,156
					Fuerza de la concordancia	Buena

Fuente: original del autor.

**Tabla 26. Coeficiente de Kappa entre la observación de los expertos 1 y 3**

Ordenación de los datos					Resultados	
Experto 1	Experto 3					
	1	2	3	Marginal		
1	3	0	0	3	Acuerdo observado	0,94
					Acuerdo esperado	0,78
					Índice Kappa	0,748

<sup>221</sup> Véase el documento anexo número 2.

	2	0	2	0	2
	3	0	3	45	48
Marginal	3	5	45	53	

Fuente: original del autor.

Error estándar	0,142
Fuerza de la concordancia	Buena

Fuente: original del autor.

**Tabla 27. Coeficiente de Kappa entre la observación de los expertos 2 y 3**

Ordenación de los datos					Resultados	
Experto 1	Experto 2				Acuerdo observado	0,96
	1	2	3	Marginal	Acuerdo esperado	0,70
1	3	0	0	3	Índice Kappa	0,872
2	0	5	2	7	Error estándar	0,089
3	0	0	43	43	Fuerza de la concordancia	Muy buena
Marginal	3	5	45	53		

Fuente: original del autor.

Fuente: original del autor.

### 3.5.3. Agrupación de los datos y establecimiento de las categorías inductivas

En la tercera fase del análisis se transcribió y categorizó el conjunto de la información a partir del establecimiento de las unidades de significación a tenor de los sistemas, dimensiones y categorías deductivas. Posteriormente se transcribió y agrupó la información a tenor de los criterios de homogeneidad de la muestra establecidos con anterioridad. Finalmente se categorizaron las unidades de significación en las categorías deductivas. En nuestro estudio se tomó como unidad de registro el turno de conversación en tanto que elemento fundamental de conversación. El hecho de establecer una unidad lingüística como criterio de descomposición del discurso permitió un tratamiento ágil y ordenado de la información en los procesos de ordenación sistemática de los datos<sup>222</sup>. Sin embargo, dicha ordenación tuvo en cuenta la relación contextual de un determinado turno de conversación; esto es, la relación entre los turnos posteriores y siguientes en la construcción del significado. Es por ello que en el momento de la codificación de un determinado turno conversacional se reparó en la necesidad de especificar, siempre que fuese necesario, el sentido de las intervenciones categorizadas mediante la alusión a las unidades de contexto<sup>223</sup>. Se prestó especial atención a las ocasiones en las que el discurso ana-

<sup>222</sup> «La unidad de registro: Es la unidad de significación que se ha de codificar. Corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial. [...] La unidad de registro puede ser de naturaleza y tamaño muy variables. Reina una cierta ambigüedad en cuanto a los criterios de distinción de las unidades de registro. En efecto, ciertas limitaciones se hacen a nivel semántico, por ejemplo el "tema", mientras que otras se hacen a nivel aparentemente lingüístico, por ejemplo, la "palabra" o la "frase".» (BARDIN 2002: 79).

<sup>223</sup> «La unidad de contexto: Sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro. Corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro.» (BARDIN 2002: 81).

lizado no respetó el flujo de turnos dictado por las normas de cortesía; a saber, las ocasiones en las que se produjeron solapamientos entre interlocutores que implicaron pugnas, los momentos en los que se produjeron interrupciones forzadas que implicaron la pérdida del turno de palabra y las veces en las que sólo se produjeron intentos de interrupción del discurso<sup>224</sup>.

A lo largo de la tercera fase, aparecieron subgrupos —o subcategorías emergentes o inductivas— dentro de las categorías preestablecidas o deductivas. El proceso de análisis de la información finalizó en el momento en el que se alcanzó la saturación informativa o teórica. Esto es, cuando no aparecieron más subcategorías por cada categoría durante como mínimo tres fases consecutivas de codificación. Cada una de esas fases se completó con la codificación de un grupo de cincuenta turnos conversacionales. El número de turnos que compuso cada fase de codificación se estableció a partir de la consideración del número de turnos total por los que estuvo compuesta una sesión de tutoría de ABP de una hora de duración. El trabajo mediante grupos de cincuenta turnos permitió trabajar con hasta un máximo de seis fases de codificación; material suficiente para la saturación del conjunto de las categorías, dimensiones y sistemas.

De resultas del análisis, el monto de sistemas, dimensiones y categorías inicial se vio sustancialmente modificado. A dicho conjunto se añadieron un total de 180 subcategorías emergentes<sup>225</sup>. El hecho de que dichas subcategorías inductivas hubiesen triplicado al conjunto de las categorías deductivas (al inicio se partió con 53 categorías), constituía un dato especialmente significativo. Sin duda ninguna, la inicial organización de constructos con la que se enfrentó el análisis pasaba ahora a un segundo plano, cediendo el protagonismo a las agrupaciones emergentes que constituían un modelo teórico adaptado a las particularidades de los fenómenos observados. Todo ello desde la certidumbre de que la definición de dichas categorías inductivas son un aporte en el ejercicio de interpretación de los fenómenos evaluados y constituyen, asimismo, un contrapunto del inicio de nuestra investigación.

La obtención de la matriz de datos sobre categorías emergentes fue el resultado de la aplicación de cinco principios fundamentales referidos al proceso de categorización inductiva. Así, se determinó que el conjunto de las subcategorías que se cons-

---

<sup>224</sup> CORTÉS RODRÍGUEZ; CAMACHO ADARVE 2003.

<sup>225</sup> En el documento anexo número 1, el lector encontrará un glosario en el que se enumeran, clasifican y definen las subcategorías que emergieron a lo largo del proceso de codificación y análisis.

truyeron fueran *relevantes* —en relación con la naturaleza de los fenómenos sociales analizados y/o desde la óptica de los actores implicados; *exclusivas* —evitando toda redundancia o solapamiento; *complementarias* —en tanto que cada una de ellas debía aportar información nueva que complementase al resto; *específicas* —del caso objeto de estudio y de los agentes participantes; y *exhaustivas* —en la medida en que el conjunto de las subcategorías pudiera abarcar la totalidad de los aspectos relevantes del fenómeno objeto de estudio<sup>226</sup>.

#### 3.5.4. Recursos para el análisis y la interpretación de los datos

El proceso de análisis e interpretación del material empírico se llevó a cabo por medio del paquete informático NVIVO 10, como recomiendan M. A. Valdemoros San Emeterio, A. Ponce de León Elizondo y E. Sanz Aranzuri en su estudio sobre las ventajas de dicha herramienta en el tratamiento de datos de naturaleza cualitativa<sup>227</sup>. NVIVO 10 facilita la conversión del texto en unidades de significado, el proceso de asignación de códigos y meta-códigos a dichas unidades, la agrupación de unidades en categorías, dimensiones y sistemas, el establecimiento de jerarquías entre categorías y la exploración del conjunto de la información a partir del establecimiento de matrices textuales y relaciones entre códigos<sup>228</sup>.

Dada la cantidad de material cualitativo que había que movilizar, se generó un sistema de categorías de contenido por cada una de las tipologías de sesión del programa de ABP. Se trabajó únicamente con fuentes de datos (o recursos, según la nomenclatura propia de NVIVO) susceptibles de ser transformados en elementos internos. Cada una de esas fuentes de datos estaba compuesta por un total de cincuenta turnos de conversación y ocuparon una fase de codificación. En la parte superior de la figura 5 podemos apreciar el listado de fuentes de datos utilizados en una de las tipologías de sesión. En la parte inferior de la misma figura el lector puede observar una de las fuentes de datos abierta en la que pueden apreciarse los diversos turnos de conversación transcritos. El hecho de trabajar con recursos transformables en elementos internos de NVIVO aseguró la posibilidad de manejar

---

<sup>226</sup> ROMERO CHAVES 2005: 116-117.

Con la finalidad de evaluar la calidad de la matriz de datos, una comisión de expertos evaluó el conjunto de los sistemas, las dimensiones, las categorías y subcategorías resultantes del proceso de análisis y categorización (documento anexo número 2).

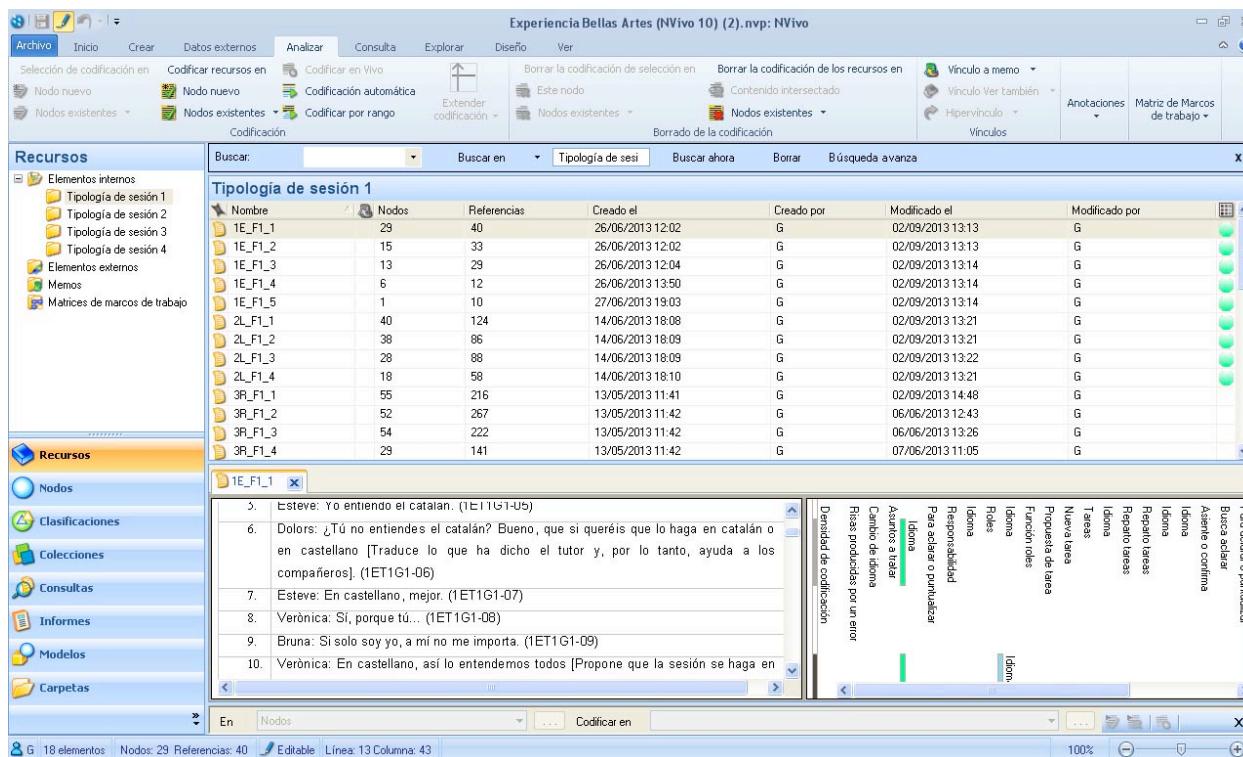
<sup>227</sup> Entre otras herramientas como NUD\*ist, ATLAS.ti, AQUAD, Ethnograph, WINMAX y MAXQDA, los autores destacan NVIVO como el software por excelencia para el tratamiento de datos en investigación cualitativa (VALDEMOROS-SAN-EMETERIO; PONCE-DE-LEÓN-ELIZONDO; SANZ-ARAZURI 2011: 12 y ss.).

<sup>228</sup> VALDEMOROS-SAN-EMETERIO; PONCE-DE-LEÓN-ELIZONDO; SANZ-ARAZURI 2011: 14.



la totalidad de las opciones de consulta y gestión de la información que el software nos brinda.

Figura 5. Listado de fuentes de datos empleados en NVIVO 10



Fuente: original del autor.

Una vez creado el proyecto, se procedió a la representación en forma de árbol de la matriz de datos expuesta páginas atrás en la que se establecieron las relaciones jerárquicas correspondientes entre los sistemas, las dimensiones y las categorías deductivas. En paralelo se generó un sistema categorial correspondiente a la identificación de los informantes<sup>229</sup>. Las figuras 6 y 7 que presentamos a continuación representan los mentados sistemas de categorías de contenido y de identificación.

<sup>229</sup> VALDEMOROS-SAN-EMETERIO; PONCE-DE-LEÓN-ELIZONDO; SANZ-ARAZURI 2011: 16.

Figura 6. Sistemas conceptuales de categorías deductivas en NVIVO 10

Nombre	Recursos	Referencias	Creado el	Creado por	Modificado el	Modificado por
Comprensión y análisis	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:18	G
Objetivos de aprendizaje	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:19	G
Objetivo de aprendizaje	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:19	G
Temas relativos al problema	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:19	G
Factores de dispersión	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:20	G
Recursos para la comprensión y el análisis	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:20	G
Textos académicos	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:21	G
Textos no académicos	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:21	G
Información de otras asignaturas de la titulación	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:22	G
Experiencias educativas formales anteriores	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:23	G
Experiencias educativas no formales	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:23	G
Experiencias educativas informales	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:23	G
Dinámicas e interacciones	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:24	G
Comportamiento y actitud	0	0	08/05/2013 11:43	G	06/05/2013 11:34	G
Representaciones sobre el aprendizaje	0	0	08/05/2013 11:43	G	28/08/2013 13:24	G

Fuente: original del autor.

Figura 7. Sistema de categorías de identificación de los informantes

Nombre	Recursos	Referencias	Creado el	Creado por	Modificado el	Modificado por
1E	0	0	07/05/2013 11:31	G	07/05/2013 11:31	G
4S	8	202	07/05/2013 11:32	G	08/05/2013 14:00	G
3R	0	0	07/05/2013 11:31	G	07/05/2013 11:31	G
2L	0	0	07/05/2013 11:30	G	07/05/2013 11:30	G
Júlia	2	2	07/05/2013 10:34	G	02/09/2013 13:21	G
Núria	3	7	07/05/2013 10:34	G	02/09/2013 13:21	G
Antònia	1	7	07/05/2013 10:34	G	02/09/2013 13:21	G
Carlota	2	4	07/05/2013 10:34	G	02/09/2013 13:21	G
Jana	1	1	07/05/2013 10:34	G	18/06/2013 17:06	G
Avlet	1	2	07/05/2013 10:34	G	18/06/2013 17:06	G
Martina	2	2	07/05/2013 10:34	G	02/09/2013 13:21	G
Lara	3	9	07/05/2013 10:34	G	02/09/2013 13:21	G
Miriam	4	20	07/05/2013 10:34	G	02/09/2013 13:21	G
Maria	4	54	07/05/2013 10:34	G	02/09/2013 13:21	G
Natàlia	1	1	07/05/2013 10:34	G	18/06/2013 17:06	G
Experto	13	283	07/05/2013 10:34	G	02/09/2013 15:03	G
No experto	4	71	07/05/2013 10:34	G	02/09/2013 13:21	G

Fuente: original del autor.

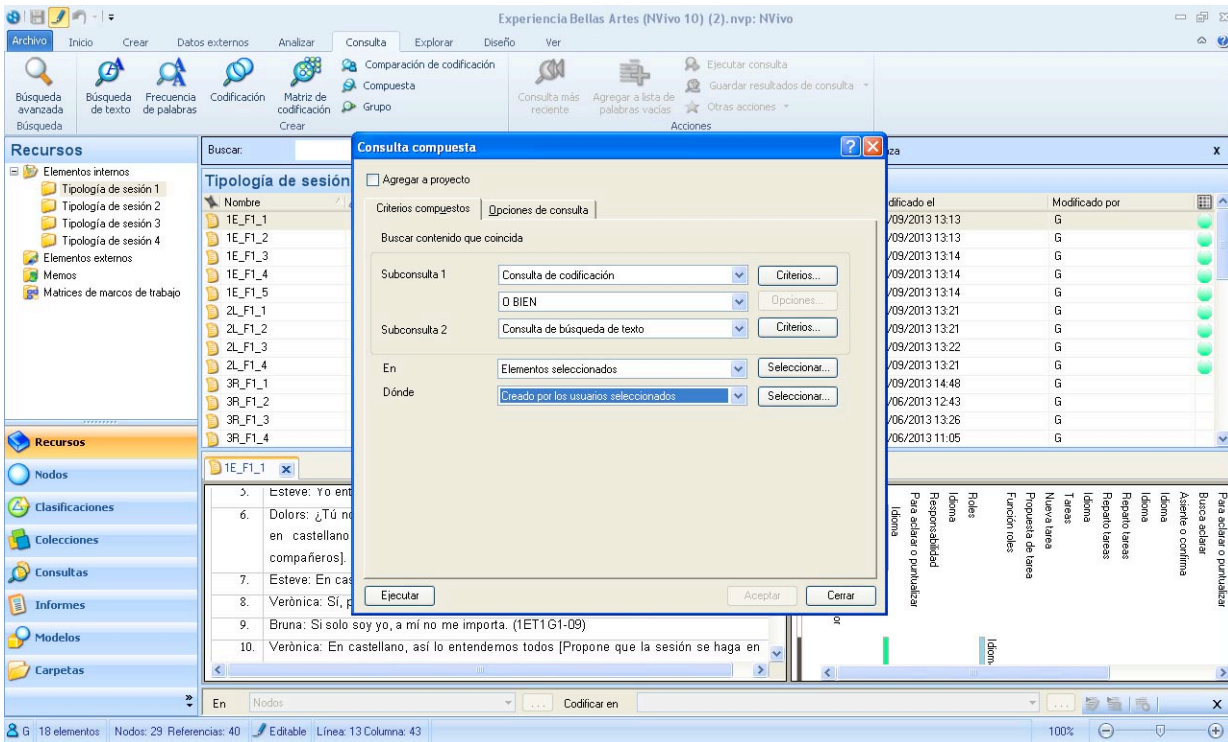
Una vez finalizado el proceso de introducción de los sistemas deductivos de categorías, también mediante NVIVO 10 se inició la fase de *codificación descriptiva*, por la que paulatinamente se fueron introduciendo los datos —en forma de turnos conversacionales— en las categorías deductivas generadas previamente. Aprovechando la flexibilidad que permite el paquete informático, se introdujeron subcategorías por cada categoría a tenor de la naturaleza del material codificado y con la finalidad de separar conceptos generales en nuevas ideas más concretas y definidas —en una suerte de *codificación creativa* de los datos<sup>230</sup>. Ambos procesos de codificación —descriptiva y creativa— se alternaron de forma ordenada hasta alcanzar la saturación teórica de las categorías.

Para el análisis de la información almacenada se utilizaron diversas opciones de búsqueda en la matriz de datos. Por ejemplo, se utilizaron estrategias de búsqueda de turnos de conversación a partir del valor del atributo de una determinada categoría —o nodo— o a partir del valor del atributo de una determinada fuente de datos —o recurso. NVIVO 10 también permitió ejecutar búsquedas compuestas a partir de marcadores booleanos. Por ejemplo, permitió buscar fragmentos de texto en los turnos de conversación que o bien se traslaparon en diversas categorías o bien se hallaron solo en una determinada categoría. Estas opciones de combinación de diversos criterios de búsqueda (véase la figura 8) facilitaron la verificación o falsación de las hipótesis planteadas en nuestra investigación.

---

<sup>230</sup> VALDEMOROS-SAN-EMETERIO; PONCE-DE-LEÓN-ELIZONDO; SANZ-ARAZURI 2011: 19.

Figura 8. Consulta compuesta en la matriz de datos de NVIVO 10



Fuente: original del autor.

### 3.6. Representación gráfica de los resultados

Como es habitual en los estudios empíricos con enfoque cualitativo, los resultados de nuestro estudio se iniciaron con la descripción de las frecuencias mediante redes sistémicas. Así, se generaron un conjunto de tablas de doble entrada que definieron la cantidad de unidades de significación por cada una de las categorías y subcategorías resultantes del proceso de codificación descriptiva y creativa a tenor de los agentes participantes y del origen de las fuentes de datos. El estudio de frecuencias tenía la finalidad de detectar la relevancia de determinadas categorías en el contexto de las experiencias educativas analizadas. Así, un notable volumen de fragmentos asociado a una determinada categoría o subcategoría advirtió de la relevancia y, por lo tanto, de la pertinencia de la misma. Por contra, un conjunto o subconjunto que albergase una cantidad reducida de unidades de significación informó de cuáles fueron los aspectos y las dimensiones secundarias del fenómeno objeto de estudio.

Más tarde, se inició un análisis pormenorizado del conjunto de los turnos conversacionales agrupados en cada una de las categorías y subcategorías con la finalidad de sintetizarlas a partir del establecimiento de fragmentos representativos de dichos grupos y subgrupos. Ello permitió generar una primera aproximación descriptiva y detallada de cada una de las dimensiones y los sistemas establecidos y, por consiguiente, del fenómeno social objeto de estudio.

En el capítulo de resultados, los datos se presentan respetando las tres etapas fundamentales del análisis e interpretación de la información. En un primer nivel de análisis, se muestran los procesos de codificación deductivos e inductivos del material empírico. Para ello se ofrece una representación de las frecuencias que informa del número de turnos conversacionales hallados en cada subcategoría, categoría, dimensión y sistema durante el proceso de codificación; hasta el momento en el que se alcanzó la saturación teórica o informativa. En aras de una mayor claridad en la representación de esos procesos complejos de codificación se emplearon diversos recursos gráficos. Como el lector puede observar en la tabla 28, para indicar la fase en la que emergieron las subcategorías se utilizó un sombreado en gris desde la etiqueta de la subcategoría hasta la celdilla en la que aparecieron los primeros turnos conversacionales. Los datos tachados señalan la fase en la que la categoría alcanzó la saturación teórica, esto es, cuando durante tres fases consecutivas no emergieron nuevas subcategorías. Las celdillas vacías indican que los datos no eran aplicables porque la subcategoría emergió en fases de codificación posteriores. Las celdillas con una raya señalan que no se obtuvieron datos puesto que la subcategoría y la fase que en ellas intersectaron fueron posteriores a la saturación teórica de la categoría a la que pertenecen. Además, en dichas tablas sobre el proceso de codificación se ofrecen los totales derivados de la suma de los turnos conversacionales registrados en cada categoría a lo largo de las múltiples fases de codificación (columna derecha) y los totales procedentes de la suma de todas las categorías —que naturalmente agrupan ya los resultados arrojados por las subcategorías— por cada una de las fases de codificación (fila inferior).

**Tabla 28. Ejemplo de representación de los resultados derivados del proceso de codificación deductiva e inductiva de las categorías**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
N101	Etiqueta de la categoría	3	3	1	—	7
N101-01	Etiqueta de la subcategoría	1	1	0	—	
N101-02	Etiqueta de la subcategoría	2	2	1	—	
N102	Etiqueta de la categoría	1	3	2	2	8
N102-01	Etiqueta de la subcategoría	1	2	2	1	
N102-02	Etiqueta de la subcategoría		1	0	1	
	Total	4	6	3	2	15

Fuente: original del autor

En un segundo nivel de análisis, se ofrece una comparación de los resultados arrojados por los sistemas de categorías. En este sentido, se plantea el flujo de frecuencias de las subcategorías emergentes agrupadas en cada categoría por cada uno de los grupos de trabajo, como bien muestra la tabla 29. Los datos en estas tablas comparativas están ponderados tomando como referencia 3 fases de codificación. Así, los valores que expresan las tablas derivan de la división del número de turnos conversacionales codificados en cada subcategoría entre las fases de codificación necesarias para la saturación de la categoría y de la multiplicación del resultado por las tres fases de codificación de referencia (3).

**Tabla 29. Ejemplo de comparación de las subcategorías emergentes de una categoría deductiva**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
N101-01	Etiqueta de la subcategoría	1	1	—	1	3
N101-02	Etiqueta de la subcategoría	1,5	1,5	1	1	5
	Total	2,5	2,5	1	2	8

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor

En un tercer nivel de análisis y como se ejemplifica en la tabla 30, se presenta la reducción del conjunto del material codificado por medio de la selección de los turnos de conversación representativos de cada una de las subcategorías. En este modelo de tabla también se incorporan el número de turnos conversacionales ponderados según lo establecido en las tablas comparativas de frecuencias (tabla 32) por cada uno de los grupos de trabajo en los que emergieron las subcategorías emergentes.

**Tabla 30. Ejemplo de representación de la reducción del material codificado en una categoría deductiva**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>Identificador y etiqueta de la subcategoría</i>		
1E	2	«[Transcripción del turno conversacional e identificador del mismo]».
<i>Identificador y etiqueta de la subcategoría</i>		
2L	1,5	«[Transcripción del turno conversacional e identificador del mismo]».
3R	2,5	«[Transcripción del turno conversacional e identificador del mismo]».

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor

### 3.6.1. Criterios y procedimientos de evaluación de la calidad de la investigación

La conveniencia de realizar un análisis que integrase grupos de trabajo y tutores con características diversas derivó de la necesidad de aplicar criterios de aplicabilidad y transferibilidad —entendidos como la capacidad del estudio para adaptar y resituar las conclusiones alcanzadas en un determinado contexto. Así, la selección de los casos respondió a una suerte de muestreo teórico en sentido indicado por S. Taylor y R. Bodgan. Así:

«[Se] seleccionaron conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas. Con este procedimiento, los investigadores examinan si los descubrimientos de un escenario son aplicables a otros, y en qué medida.»<sup>231</sup>

A pesar de que algunos autores incluso afirman la posibilidad de hablar de generalización de los datos desde un análisis con encuadre cualitativo y a partir de la comparación de los casos de contextos similares<sup>232</sup>, en nuestro estudio hemos preferido adoptar los criterios de evaluación de la calidad científica específicos de la investigación cualitativa desde el convencimiento de que:

«[...] los cánones y estándares con que se juzgan los estudios cuantitativos son inapropiados para evaluar el rigor metodológico de los estudios cualitativos, por lo que [algunos autores] proponen otros criterios coherentes con los propósitos, fines y bases filosóficas del paradigma que representan.»<sup>233</sup>

Como aconsejan E. Guba e Y. Lincoln, en investigación cualitativa es pertinente hablar —además de la mentada transferibilidad— de dependencia, credibilidad y

---

<sup>231</sup> TAYLOR; BOGDAN 1990: 34.

<sup>232</sup> QUECEDO LECAÑA; CASTAÑO GARRIDO 2002: 23.

<sup>233</sup> SALGADO LÉVANO 2007: 74. La evaluación de la calidad científica constituye en sí misma una forma de investigación disciplinar y, por consiguiente, los criterios de los que dispone parten de unos presupuestos anclados a un determinado paradigma de pensamiento (GUBA; LINCOLN 1989: 240 y ss). Cfr.: LINCOLN; GUBA 1985; LICHTMAN 2006; LINCOLN 1986; MORSE *et al.* 2002.

audibilidad<sup>234</sup>. Sobre la transferibilidad conviene aclarar que —a diferencia de la generalización, que pretende ser absoluta y que los mismos autores asocian con un modelo de investigación con enfoque cuantitativo— sus aportaciones son siempre relativas a las condiciones particulares del caso del que derivan<sup>235</sup>. En nuestro estudio empírico, para probar el grado de transferibilidad de los resultados de la experiencia de ODAS, hemos optado por una forma de descripción densa de los fenómenos estudiados, como recomiendan los citados autores<sup>236</sup>.

Por su parte, la dependencia —que sustituye al convencional criterio de fiabilidad— está referida a la congruencia lógica de los datos y al modo de estructuración empleado y suele medirse por el grado de disparidad de los investigadores en el análisis y la interpretación de los datos. Para evaluar la dependencia en nuestro estudio hemos optado por dos estrategias directamente vinculadas con dicho proceso de análisis e interpretación. Por un lado, los procesos de transcripción, agrupación y categorización de la información se llevaron a cabo por medio de la colaboración de dos investigadores cuyas intervenciones fueron permanentemente contrastadas con la finalidad de evitar interpretaciones erróneas o sesgos en el establecimiento de las categorías y las unidades de significación. Por el otro, una comisión de expertos se encargó de evaluar la consistencia lógica de la matriz de datos sobre los sistemas, las dimensiones y las categorías deductivas.

La credibilidad de la investigación —concebida como la capacidad del estudio para hacer corresponder lo acaecido, lo observado y lo descrito— se consideró a partir de una observación participante prolongada en el campo, que comprendió el ciclo total de la experiencia; de la detección de los patrones de comportamiento y las cualidades del fenómeno persistentes; y de la triangulación de la información a partir del diseño y la puesta en marcha de diversas fuentes e instrumentos de recogida de los datos (en nuestro caso las grabaciones en audio y los cuadernos de campo). Finalmente, en cuando al criterio de credibilidad en los resultados de nuestra investigación doctoral se presentaron ejemplos representativos para cada una de las subcategorías emergentes, así como el conjunto del material empírico transcrito como documento anejo<sup>237</sup>.

---

<sup>234</sup> GUBA; LINCOLN 1989: 241 y ss. Cfr.: RUIZ; ISPIZUA 1989; FLANKLIN; BALLAU 2005; MERTENS 2005.

<sup>235</sup> GUBA; LINCOLN 1989: 241.

<sup>236</sup> GUBA; LINCOLN 1989: 242.

<sup>237</sup> SALGADO LÉVANO 2007: 75.





## **4. Resultados**

### **4.1. Objetivo y estructura del capítulo**

En el presente capítulo se ofrecen los resultados de nuestra investigación siguiendo los procedimientos de recogida y análisis de la información establecidos en el apartado metodológico que antecede. El relato que acompaña a los resultados obedece a la necesidad de apoyar al lector en la labor de observación y análisis de los abundantes conjuntos de datos y en la aún más ardua tarea de discriminación de asuntos relevantes o de sensible apreciación. En base a esa aproximación interpretativa, se construyó la posterior discusión general en la que se analizaron las implicaciones del conjunto de datos aquí referidos con el marco teórico correspondiente.

La presentación de los datos relativos a la experiencia ABP se estructuró en cuatro bloques, a tenor de la naturaleza de las diversas sesiones de trabajo que se llevaron a cabo. La especificidad de los asuntos tratados, las dinámicas de trabajo generadas en cada una de las sesiones de trabajo y la incidencia de todo ello en los diversos indicadores y objetivos de nuestra investigación así lo aconsejó. Para cada uno de dichos análisis se utilizaron idénticos procedimientos de codificación a partir de los sistemas de categorías deductivas presentados en el diseño metodológico de nuestra investigación doctoral. Así, se expusieron, en primer lugar, los resultados correspondientes a las sesiones de regulación de las normas de funcionamiento de los grupos de trabajo; en segundo, los que tenían que ver con los procesos de comprensión y análisis de las situaciones problemáticas; y en tercero, los referidos a la construcción del marco teórico necesario para la elaboración de los proyectos plásticos.

### **4.2. Sesiones sobre la regulación de las normas de funcionamiento de los grupos de trabajo**

#### **4.2.1. Datos generales sobre el material empírico analizado**

Para el análisis de las sesiones dedicadas a la regulación de las normas de funcionamiento de los grupos de trabajo se transcribieron un total de 900 turnos conversacionales y fue necesario codificar hasta 516 para la saturación del conjunto de los sistemas de categorías de los grupos de trabajo. En la tabla 31, no se aprecian diferencias reseñables entre grupos de trabajo en cuanto al número de grupos de turnos conversacionales empleados para la saturación de las diversas dimensiones del análisis. Únicamente en la dimensión C1, el 4S presentó una diferencia de hasta dos grupos de turnos conversacionales menos que los grupos 2L y 3R. En el resto de dimensiones los grupos de tutoría no presentaron diferencias de más de un grupo de turnos conversacionales.

**Tabla 31. Grupos de turnos y turnos codificados por dimensión y grupo de trabajo**

Dimensión	GT	GTC	TC
B1	1E	4	23
	2L	4	29
	3R	5	61
	4S	4	33
Total dimensión B1			146
B2	1E	4	46
	2L	5	45
	3R	5	67
	4S	4	45
Total dimensión B2			203
Total sistema de categorías B			349
C1	1E	4	8
	2L	3	4
	3R	3	1
	4S	4	4
Total dimensión C1			17
C2	1E	4	12
	2L	5	8
	3R	5	7
	4S	3	6
Total dimensión C2			33
Total sistema de categorías C			50
D1	1E	5	2
	2L	4	6
	3R	5	8
	4S	5	13
Total dimensión D1			29
D2	1E	3	34
	2L	3	3
	3R	4	26
	4S	4	25
Total dimensión D2			88
Total sistema de categorías D			117
Total			516

Nota: GT= Grupo de trabajo. GTC= Grupos de turnos conversacionales. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Por razones evidentes que tienen que ver con la naturaleza de las sesiones sobre la regulación de las normas de funcionamiento, se prescindió del sistema de categorías sobre la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas (dimensiones A1 y A2). El análisis de frecuencias se inició, por consiguiente, por el sistema de categorías sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión de los diversos grupos de trabajo.

#### 4.2.2. Proceso de codificación sobre las Interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor (dimensión B1)

Con respecto a las fases de codificación del grupo de trabajo 1E, en la tabla 32 pueden diferenciarse dos grupos de categorías. Mientras que la mayor parte de las categorías precisaron sólo tres grupos de turnos conversacionales en el proceso de codificación, las categorías «facilitadora», «directiva» e «impositiva» necesitaron una fase de codificación adicional para su saturación. Solo en el caso de la categoría «impositiva» emergió una subcategoría en la primera fase de codificación. En cuanto a la frecuencia de turnos conversacionales codificados en el grupo 1E, la categoría «facilitadora» destacó tímidamente (con 6) frente a las categorías «directiva» e «impositiva» (con 3 y 4). Por su parte, tomó un cierto protagonismo la categoría «verificación o falsación» (con 6) frente a las categorías «tensión o distensión» y «de gestión del trabajo» (con 1 y 3).

Tabla 32. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las Interacciones y las dinámicas generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B101	Facilitadora	0	4	2	0	6
B101-01	Opinión		4	2	0	
B102	Directiva	0	2	1	0	3
B102-01	Disensión		1	1	0	
B102-02	Advertencia		1	0	0	
B103	Impositiva	3	1	0	0	4
B103-01	Asunto	3	0	0	0	
B103-02	Tarea		1	0	0	
B104	Metodológica	0	0	0	—	0
B105	De contenido	0	0	0	—	0
B106	De gestión del trabajo	2	0	1	—	3
B106-08	Hora	1	0	0	—	
B106-09	Idioma	1	0	1	—	
B107	Verificación o falsación	3	1	2	—	6
B107-01	Aclaración	1	0	1	—	
B107-02	Confirmación	2	1	1	—	

B108	Tensión o distensión	1	0	<del>0</del>	—	1
B108-01	Risas por un error	1	0	0	—	
B109	Silencio	0	0	<del>0</del>	—	0
	Total	9	8	6	0	23

Fuente: original del autor.

En el grupo 2L (tabla 33) se incrementó levemente el número de categorías que requirieron una cuarta fase de codificación para el alcance de la saturación teórica. Si bien se mantuvo con cuatro fases de codificación la categoría «directiva», también lo hicieron las categorías «facilitadora», «de gestión del trabajo» y «tensión o distensión». Si en el grupo 1E era la categoría «facilitadora» la que agrupaba un mayor número de turnos conversacionales, en el 2L tuvo mayor relevancia la categoría «directiva» (con 5) frente a las categorías «facilitadora» e «impositiva» (con 3 y 1). También en cuanto a la frecuencia de codificación, tomaron prácticamente la misma importancia las categorías «de gestión del trabajo» (7), «verificación o falsación» (7) y «tensión o distensión» (6).

**Tabla 33. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las interacciones y las dinámicas generadas del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B101	Facilitadora	1	0	<del>2</del>	—	3
B101-02	Aclaración	1	0	2	—	
B102	Directiva	2	2	0	<del>1</del>	5
B102-04	Centra el debate	2	0	0	1	
B102-02	Advertencia		1	0	0	
B102-05	Sugerencia		1	0	0	
B103	Impositiva	1	0	<del>0</del>	—	1
B103-03	Sanciones	1	0	0	—	
B104	Metodológica	0	0	<del>0</del>	—	0
B105	De contenido	0	0	<del>0</del>	—	0
B106	De gestión del trabajo	4	3	0	<del>0</del>	7
B106-01	Nombre	2	2	0	0	
B106-02	Tarea	2	0	0	0	
B106-07	Tono de voz		1	0	0	
B107	Verificación o falsación	5	1	<del>1</del>	—	7
B107-02	Confirmación	3	0	1	—	
B107-03	Valoración positiva	2	1	0	—	
B108	Tensión o distensión	2	4	0	<del>0</del>	6
B108-01	Risas por un error	1	2	0	0	
B108-02	Risas por expresión de sorpresa	1	0	0	0	
B108-03	Risas por un comentario irónico		2	0	0	

B109	Silencio	0	0	<del>0</del>	—	0
	Total	15	10	3	1	29

Fuente: original del autor.

El hecho de que las categorías «metodológica» y «de contenido» no recibieran turnos conversacionales tanto en el grupo 1E como en el 2L cobraba sentido a tenor de la naturaleza de las sesiones de tutoría analizadas. Parecía lógico pensar que en una sesión de tutoría en la que los estudiantes tomaron por primera vez contacto con el tutor y establecieron las bases que regularían el trabajo en equipo no hubiera lugar todavía para preguntas sobre el contenido de la asignatura o sobre los procedimientos y las técnicas utilizados para la ejecución de las diversas actividades didácticas. Dicha hipótesis se confirmó con el proceso de codificación de los grupos guiados por un tutor experto (3R y 4S), como reflejan las tablas 34 y 35 que presentamos a renglón seguido.

**Tabla 34. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las interacciones y las dinámicas del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B101	Facilitadora	0	0	<del>0</del>	—	—	0
B102	Directiva	2	1	7	0	<del>0</del>	10
B102-01	Disensión	1	0	0	0	0	
B102-02	Advertencia	1	1	4	0	0	
B102-05	Sugerencia		0	2	0	0	
B102-04	Centrar el debate			1	0	0	
B103	Impositiva	1	6	1	<del>0</del>	—	8
B103-02	Tarea	1	2	1	0	—	
B103-01	Asunto		3	0	0	—	
B103-04	Tono de voz		1	0	0	—	
B104	Metodológica	0	0	<del>0</del>	—	—	0
B105	De contenido	0	0	<del>0</del>	—	—	0
B106	De gestión del trabajo	18	2	1	<del>0</del>	—	21
B106-05	Móvil	2	0	0	0	—	
B106-06	Calendario	1	0	0	0	—	
B106-02	Tarea	9	0	0	0	—	
B106-01	Nombre	4	1	1	0	—	
B106-03	Asistencia	2	0	0	0	—	
B106-07	Tono de voz		1	0	0	—	
B107	Verificación o falsación	3	3	4	<del>2</del>	—	12
B107-02	Confirmación	3	1	2	0	—	
B107-03	Valoración positiva		2	2	2	—	
B108	Tensión o distensión	2	3	<del>0</del>	—	—	5
B108-04	Tensión por una pregunta	1	0	0	—	—	
B108-03	Risas por un comentario irónico	1	3	0	—	—	

B109	Silencio	1	2	2	0	0	5
B109-02	Pregunta	1	0	0	0	0	
B109-03	Causa desconocida		1	0	0	0	
B109-04	Incomprensión		1	0	0	0	
B109-05	Advertencia			2	0	0	
	Total	27	17	15	2	0	61

Fuente: original del autor.

**Tabla 35. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las interacciones y las dinámicas del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B101	Facilitadora	1	0	0	—	1
B101-01	Opinión	1	0	0	—	
B102	Directiva	2	2	0	0	4
B102-03	Compromiso	1	0	0	0	
B102-01	Disensión	1	0	0	0	
B102-04	Centrar el debate		2	0	0	
B103	Impositiva	1	0	0	—	1
B103-02	Tarea	1	0	0	—	
B104	Metodológica	0	0	0	—	0
B105	De contenido	0	0	0	—	0
B106	De gestión del trabajo	8	1	0	0	9
B106-01	Nombre	3	0	0	0	
B106-02	Tarea	4	0	0	0	
B106-03	Asistencia	1	0	0	0	
B106-04	Sanciones		1	0	0	
B107	Verificación o falsación	3	1	2	8	14
B107-02	Confirmación	3	0	2	7	
B107-03	Valoración positiva		1	0	1	
B108	Tensión o distensión	1	2	0	0	3
B108-03	Risas por un comentario irónico	1	0	0	0	
B108-05	Risas por causa desconocida		2	0	0	
B109	Silencio	1	0	0	—	1
B109-01	Incumplimiento	1	0	0	—	
	Total	17	6	2	8	33

Fuente: original del autor.

Que la categoría «silencio» no hubiera recibido turnos conversacionales en el proceso de codificación de los grupos de trabajo 1E y 2L (tablas 32 y 33) pero que en cambio sí los hubiera registrado en los grupos 3R y 4S (tablas 34 y 35), permitía asociar dicha categoría con la modalidad del tutor con la que fueron guiados los estudiantes. De hecho, en el caso del grupo 3R, junto con la categoría «directiva», fue la de «silencio» la que precisó un mayor número de fases de codificación para

su saturación —cinco en total. El resto de categorías necesitaron entre tres y cuatro fases. Además del mencionado aumento observado en la categoría «silencio», en el grupo 3R se puede percibir una importante subida de las categorías «de gestión del trabajo» (21), «verificación o falsación» (12), «impositiva» (8) y «directiva» (10). En contraste con todo ello, la categoría «facilitadora» destacó por la ausencia de turnos conversacionales. Con respecto del 3R, en el caso del grupo 4S (tabla 39), se percibe un considerable descenso en el flujo de turnos en la categoría «impositiva» (1), «directiva» (4) y «silencio» (1). Además, en el grupo 4S se registró 1 intervención en la categoría «facilitadora» y en ningún caso el conjunto de las categorías superaron las cuatro fases de codificación.

#### 4.2.3. Proceso de codificación sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes (dimensión B2)

En cuanto a las intervenciones generadas por los estudiantes, en las tablas 36-39 las categorías «metodológica» y «de contenido» se mantuvieron a cero en el conjunto de los grupos de trabajo por las mismas razones evidentes que esgrimimos con anterioridad. En el caso de los grupos 1E, 2L y 4S tampoco la categoría «silencio» arrojó resultados. Únicamente en el grupo 3R se registraron 3 turnos conversacionales que generaron silencios.

Tabla 36. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B201	Entre estudiantes	3	2	2	3	10
B201-01	Idioma	1	0	0	0	
B201-02	Tarea	2	0	0	0	
B201-03	Confirmación		2	2	3	
B202	Al tutor	6	0	0	—	6
B202-01	Tono de voz	1	0	0	—	
B202-02	Idioma	1	0	0	—	
B202-03	Rol	2	0	0	—	
B202-04	Acta	1	0	0	—	
B202-05	Tarea	1	0	0	—	
B203	Metodológica	0	0	0	—	0
B204	De contenido	0	0	0	—	0
B205	De gestión del trabajo	9	0	0	—	9
B205-01	Idioma	1	0	0	—	
B205-02	Tono de voz	1	0	0	—	
B205-03	Rol	3	0	0	—	
B205-04	Tarea	3	0	0	—	
B205-05	Acta	1	0	0	—	



B206	Solicitud de ayuda	0	0	0	—	0
B207	Iniciativa o sugerencia	3	9	2	7	21
B207-01	Idioma	1	0	0	0	
B207-02	Rol	1	0	0	0	
B207-03	Tarea	1	0	0	3	
B207-04	Sanciones		9	2	4	
B208	Tensión o distensión	0	0	0	—	0
B209	Silencio	0	0	0	—	0
	Total	21	11	4	10	46

Fuente: original del autor.

**Tabla 37. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B201	Entre estudiantes	0	2	2	0	—	4
B201-03	Confirmación		1	2	0	—	
B201-04	Experiencia		1	0	0	—	
B202	Al tutor	6	1	0	0	—	7
B202-06	Avanzar en la discusión	2	0	0	0	—	
B202-07	Confirmación	1	0	0	0	—	
B202-08	Calidad del trabajo	1	0	0	0	—	
B202-09	Incomprensión	2	0	0	0	—	
B202-04	Acta		1	0	0	—	
B203	Metodológica	0	0	0	—	—	0
B204	De contenido	0	0	0	—	—	0
B205	De gestión del trabajo	1	1	1	2	—	5
B205-04	Tarea	1	0	1	2	—	
B205-05	Acta		1	0	0	—	
B206	Solicitud de ayuda	0	0	1	0	0	1
B206-01	Sanciones			1	0	0	
B207	Iniciativa o sugerencia	6	1	5	8	0	20
B207-02	Rol	3	0	0	3	0	
B207-03	Tarea	2	1	0	2	0	
B207-04	Sanciones	1	0	4	3	0	
B207-05	Votación			1	0	0	
B208	Tensión o distensión	3	5	0	0	—	8
B208-01	Risas por un comentario irónico	3	3	0	0	—	
B208-02	Comentario irónico sin risas		2	0	0	—	
B209	Silencio	0	0	0	—	—	0
	Total	16	10	9	10	0	45

Fuente: original del autor.

Amén de las mentadas similitudes, entre los grupos 1E y 2L, ambos guiados por un tutor no-experto, se hallaron diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de codificación de la mayoría de categorías. Si bien en el grupo 1E fue la categoría «entre estudiantes» la que registró un mayor número de turnos (10) en relación con la categoría «al tutor» (con sólo 6), en el grupo 2L ocurrió justo lo contrario: se hallaron 7 turnos en la categoría «al tutor» y sólo 4 en la categoría «entre estudiantes». Además, mientras que en el grupo 1E la categoría «de gestión del trabajo» registró un notable número de turnos (9), y en las categorías «solicitud de ayuda» y «tensión o distensión» no se hallaron resultados; en el grupo 2L, la categoría «de gestión del trabajo» se redujo considerablemente (con 5) y las categorías «tensión y distensión» y «solicitud de ayuda» agruparon 8 y 1 registros, respectivamente. Sorprendió la acumulación de turnos conversacionales en la categoría «iniciativa o sugerencia», con 21 para el grupo 1E y 20 para el grupo 2L.

**Tabla 38. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B201	Entre estudiantes	3	3	0	0	—	6
B201-02	Tarea	3	0	0	0	—	
B201-05	Sanciones		3	0	0	—	
B202	Al tutor	0	0	2	0	0	2
B202-10	Sanciones			1	0	0	
B202-11	Calendario			1	0	0	
B203	Metodológica	0	0	0	—	—	0
B204	De contenido	0	0	0	—	—	0
B205	De gestión del trabajo	3	4	2	0	1	10
B205-04	Tarea	3	1	0	0	0	
B205-06	Sanciones		3	1	0	1	
B205-07	Calendario			1	0	0	
B206	Solicitud de ayuda	0	0	0	—	—	0
B207	Iniciativa o sugerencia	5	17	11	7	—	40
B207-02	Rol	2	0	0	0	—	
B207-03	Tarea	3	0	3	0	—	
B207-04	Sanciones		17	8	7	—	
B208	Tensión o distensión	2	4	0	—	—	6
B208-03	Risas por un error	1	0	0	—	—	
B208-01	Risas por un comentario irónico	1	4	0	—	—	
B209	Silencio	0	1	1	0	1	3
B209-01	Tarea		1	0	0	1	
B209-02	Incomprensión			1	0	0	
	Total	13	29	16	7	2	67

Fuente: original del autor.

**Tabla 39. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B201	Entre estudiantes	1	0	<del>2</del>	—	3
B201-03	Confirmación	1	0	2	—	
B202	Al tutor	2	2	<del>1</del>	—	5
B202-10	Sanciones	2	2	1	—	
B203	Metodológica	0	0	<del>0</del>	—	0
B204	De contenido	0	0	<del>0</del>	—	0
B205	De gestión del trabajo	2	3	<del>0</del>	—	5
B205-08	Sistema de aprendizaje	1	1	0	—	
B205-06	Sanciones	1	2	0	—	
B206	Solicitud de ayuda	1	1	<del>0</del>	—	2
B206-01	Sanciones	1	1	0	—	
B207	Iniciativa o sugerencia	5	2	13	<del>10</del>	30
B207-02	Rol	5	0	0	0	
B207-04	Sanciones		2	13	10	
B208	Tensión o distensión	0	0	<del>0</del>	—	0
B209	Silencio	0	0	<del>0</del>	—	0
	Total	11	8	16	10	45

Fuente: original del autor.

En base a los resultados de las tablas 38 y 39, el lector puede observar, de nuevo, divergencias significativas en cuanto al flujo de turnos conversacionales entre los grupos de trabajo guiados por un tutor experto (3R y 4S). Por un lado, el grupo 3R codificó un número mayor de turnos en la categoría «entre estudiantes» (6) que en la categoría «al tutor» (2), registró 10 turnos conversacionales en la categoría «de gestión del trabajo», 6 en la de «tensión y distensión», 3 en la de «silencio» y 0 en la de «solicitud de ayuda». Por el otro, el grupo 4S agrupó más turnos en la categoría «al tutor» (5) que en la categoría «entre estudiantes» (3), concentró 5 turnos en la categoría «de gestión del trabajo», 2 en la categoría «solicitud de ayuda» y 0 en las categorías de «tensión o distensión» y «silencio». De un modo similar a lo ocurrido en el caso de los grupos conducidos por el tutor no-experto, la categoría «iniciativa o sugerencia» reunió 40 turnos en el grupo 3R y 30 en el grupo 4S.

#### **4.2.4. Comparación de los resultados generales del proceso de codificación sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por el tutor y por los estudiantes (dimensión B1 y B2)**

En cuanto al número total de turnos conversacionales codificados en cada grupo de trabajo, en las tablas 36-39 se percibe una importante diferencia entre el grupo

3R y el resto de grupos. No obstante, en la medida en que dicha diferencia en el flujo de turnos conversacionales afectó tanto a las intervenciones de los estudiantes como a las del tutor, los resultados ponderados según el porcentaje de participación entre unos y el otro no reflejaron diferencias significativas con el resto de grupos (tabla 40). Asimismo, tampoco en los grupos en los que el tutor intervino en mayor medida pudo apreciarse un descenso en las aportaciones de los propios estudiantes a la discusión. En este sentido, la categoría «iniciativa o sugerencia» constituyó un buen indicador. A la luz de los resultados, puede afirmarse que las interacciones generadas por el tutor experto fomentaron la participación activa de los estudiantes dado que fueron los grupos 3R y 4S los que contabilizaron un mayor número de turnos conversacionales en la categoría antedicha (40 en el grupo 3R y 30 en el 4S frente a los 21 para el grupo 1E y 20 para el grupo 2L).

**Tabla 40. Diferencias de los turnos conversacionales codificados por tutor, estudiantes y grupo de trabajo**

Grupo de trabajo	Tutor		Estudiantes	
	TC	%	TC	%
1E (n=13)	23	33,33	46	66,67
2L (n=11)	29	39,19	45	60,81
3R (n=13)	61	47,65	67	52,34
4S (n=10)	33	42,31	45	57,69

Nota: n = número de estudiantes. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### **4.2.5. Comparación de las subcategorías sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por el tutor (dimensión B1)**

Los resultados de la tabla 40 advirtieron un índice de participación mayor por parte del tutor respecto de los estudiantes, cuando dicho tutor disponía de experiencia y de un conocimiento experto sobre la materia (véanse los grupos 3R y 4S). Quedaba por contrastar si dicha presencia algo más destacada por parte del tutor experto había, a su vez, desembocado en una actuación más directiva. Para ello, fue necesario ahondar en el análisis de contenido y examinar el sentido y el peso relativo de las subcategorías emergentes en el proceso de codificación del material cualitativo.

Como bien refleja la tabla 41 sobre la categoría «facilitadora», mientras que la subcategoría «opinión» apareció tanto en el grupo 1E como en el grupo 4S, las subcategorías «confirmación» y «aclaración» emergieron en un solo grupo de trabajo (1E y 2L respectivamente). Sin embargo, en la misma tabla puede observarse como la mayor parte de las intervenciones que pretendieron impulsar las dinámicas de trabajo por medio de preguntas abiertas se concentraron en los gru-

pos de trabajo guiados por un tutor no-experto 1E y 2L (con 4,5 y 3 turnos conversacionales).

**Tabla 41. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B101-01	Opinión	4,5	—	—	1	5,5
B101-02	Aclaración	—	3	—	—	3
	Total	4,5	3	0	1	8,5

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

En los ejemplos representativos de la de la tabla 42, se puede apreciar cómo en los grupos 1E y 4S los tutores plantearon preguntas para impulsar la emergencia de opiniones en un sentido y bajo una forma de expresión muy similar. Sin embargo, entre las subcategorías «opinión» y «aclaración» se aprecia una leve diferencia. Si bien el tutor del grupo 1E expresó él mismo un asunto que previamente el grupo de estudiantes había acordado (ejemplo 1ET1G2-35), el tutor del grupo 2L solicitó al grupo de estudiantes o a uno de sus miembros que incidieran ellos mismos en un asunto determinado (ejemplo 2LT1G2-09).

**Tabla 42. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B101-01. Opinión</i>		
1E	4,5	«No-experto: Puede que sea mejor dejarlo abierto y cargar de un trabajo que sea proporcional a la que no ha hecho. ¿Qué ibas a decir?» (1ET1G2-47).
4S	1	«Experto: ¿Qué os parece?» (4ST1G1-12).
<i>B101-02. Aclaración</i>		
2L	3	«No-experto: Vale, ¿me lo puedes repetir? O sea el primero es...» (2LT1G2-09).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Si bien los datos de las tablas precedentes asociaban al tutor no-experto con una posición abierta que pretendía la facilitación de las dinámicas de trabajo, los datos arrojados por la categoría «directiva» matizó dicha correlación. En este caso, las diferencias y similitudes en el flujo de turnos conversacionales por subcategoría dibujó una distribución algo más ponderada (véase la tabla 43). Ello demostró que,

en el conjunto de los grupos de trabajo, tanto los tutores expertos como los no-expertos utilizaron con una cierta frecuencia elementos que dirigieron los debates generados en las sesiones de tutoría.

**Tabla 43. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B102-01	Disensión	2	—	0,6	0,75	3,35
B102-02	Advertencia	1	0,75	3,6	—	5,35
B102-05	Sugerencia	—	0,75	1,2	—	1,95
B102-04	Centra el debate	—	2,25	0,6	1,5	4,35
B102-03	Compromiso	—	—	—	0,75	0,75
	Total	3	3,75	6	3	15,75

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

Las subcategorías «disensión», «advertencia» y «centra el debate» aparecieron respectivamente en todos los grupos menos en uno. Así, fue en el grupo 2L donde el tutor no impulsó la aparición de opiniones contrapuestas, en el 4S donde el tutor no efectuó advertencias sobre posibles problemas futuros en el grupo de trabajo, y en el 1E donde el tutor no focalizó el debate de un modo explícito. Por su parte, sólo el tutor del grupo 4S solicitó la confirmación del compromiso de los estudiantes sobre una determinada tarea (4ST1G1-43). Amén de las diferencias expresadas, fueron los grupos 2L y 3R —ambos con un rendimiento académico alto— los que compartieron un mayor número de subcategorías emergentes y, a su vez, los que reflejaron un valor más alto de turnos conversacionales (3,75 para el 2L y 6 para el 3R). Concretamente, los mismos grupos 2L y 3R compartieron las subcategorías «advertencia», «sugerencia» y «centra el debate». En los ejemplos representativos de dichas categorías (tabla 44) se colige una forma más controlada de enderezar el debate —en contraste con los de las subcategorías «disensión» y «compromiso».

**Tabla 44. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B102-01. Disensión</i>		
1E	1,5	«No-experto: ¿Todo el mundo está de acuerdo que por un día no pasaría nada?» (1ET1G2-24).
3R	1	«Experto: [...] ¿Todo el mundo está de acuerdo con que sea Manel? Manel, ¿tú lo aceptas? [...]» (3RT1G1-41).
4S	1	«Experto: [...] ¿Nadie tiene nada que objetar a lo que ha dicho Oriol? [...]» (4ST1G1-15).

<i>B102-02. Advertencia</i>		
1E	0,75	«No-experto: [Interrumpe] Cuidado con esto porque puede que el trabajo que debía hacer hoy es una pequeña exposición oral sobre un resultado de una investigación que debía hacer y puede que a la siguiente sesión no tenga sentido que haga lo mismo.» (1ET1G2-45).
2L	1	«No-experto: Es que eso comporta muchos problemas. Es que es mi amiga, me da pena...» (2LT1G3-35).
3R	6	«Experto: Cuidado porque si hay alguien que no ha entregado su tarea, yo me apunto aquí que la responsable de entregar el acta es Laura, yo no le voy a pedir el acta a la persona sancionada, yo se la voy a pedir a Laura. Si Laura no entrega la tarea... Lo veis, ¿no?» (3RT1G3-36).
<i>B102-05. Sugerencia</i>		
2L	1	«No-experto: Lo que quieras. Me parece que el tema que nos ha tocado es muy interesante, que la metodología que usamos es muy interesante... [El tutor pone un ejemplo de lo que podría decir una estudiante al presentarse y lo hace en tono irónico]» (2LT1G2-16).
3R	3	«Experto: A mi me podéis hacer referencia a la nota... me podéis decir: este señor, cuando hay un incumplimiento, este señor tiene la nota final menos tanto. Yo me lo apunto y lo aplico al final.» (3RT1G3-24).
<i>B102-04. Centra el debate</i>		
2L	3	«No-experto: No, claro. Entonces, ¿qué decidís?» (2LT1G4-12).
3R	1	«Experto: Muy interesante ese punto de vista. ¿Cómo se articula eso? ¿Cómo te llamas?» (3RT1G3-26).
4S	2	«Experto: Por cierto, es un tema muy interesante [el] que ha salido ahora ¿Cuándo están justificadas las faltas?» (4ST1G2-13).
<i>B102-03. Compromiso</i>		
4S	1	«Experto: Rosa, eres tú la encargada de este listado para el próximo día, ¿no?» (4ST1G1-43).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la tabla 45, puede observarse como aparecieron subcategorías vinculadas con formas impositivas de control de las dinámicas de trabajo en el conjunto de los grupos de trabajo. Si bien es cierto que la frecuencia no fue la misma en todos los grupos, de dichos datos no podía derivarse una actuación más impositiva por parte de una tipología u otra de tutor; máxime cuando fueron los grupos 3R y 1E — ambos guiados por una tipología de tutor distinta— los que ostentaron los valores más elevados (6 en el primer caso y 3 en el segundo).

**Tabla 45. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B103-01	Asunto	2,25	—	2,25	—	4,5

B103-02	Tarea	0,75	—	3	1	4,75
B103-03	Sanciones	—	1	—	—	1
B103-04	Tono de voz	—	—	0,75	—	0,75
	Total	3	1	6	1	11

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

La tabla 46 permite remachar lo expresado anteriormente sobre el flujo de frecuencias sobre la categoría «impositiva». Aquí podemos observar cómo los fragmentos representativos sobre la subcategoría «asunto» (ejemplos 3RT1G2-45 y 1ET1G1-42) o «tarea» (ejemplos 1ET1G2-26, 3RT1G1-31 y 4ST1G1-31) muestran fórmulas imperativas similares en ambas tipologías de tutor para conducir al grupo de estudiantes. En el caso de las subcategorías «tarea» y «asunto», se observa que el tutor no-experto del grupo 1E plantea el tema o la labor como algo que también a él le compete y de lo que se siente responsable (ejemplos 1ET1G2-26 y 1ET1G1-42).

**Tabla 46. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B103-01. Asunto</i>		
1E	2,25	«No-experto: De momento hoy vamos a decidir las normas de funcionamiento.» (1ET1G1-42). «Experto: A mi me ha gustado la idea de progresividad. Quizá convendría que la cosa fuera progresiva. Hombre yo no apostaría por la lapidación... yo soy más afrancesado, apostaría por la guillotina. [Risas] Pero quizás conviene ser un poco más progresivo. Esa idea a mí me ha gustado. Entonces venga... hay que explorar, analizar, debatir y llegar a acuerdos.» (3RT1G2-45).
3R	2,25	
<i>B103-02. Tarea</i>		
1E	0,75	«No-experto: Pues apuntémoslo [en el acta].» (1ET1G2-26). «Experto: Vale, entonces, me lo tendréis que dar en un documento Word. Ya sabéis: nombre, apellidos, NIUB, correo electrónico.» (3RT1G1-31). «Experto: Entonces, en el acta hay que explicar un poco los temas tratados explicándolos un poco, y luego los acuerdos adquiridos. Por ejemplo, habéis tratado el tema del coordinador, habéis llegado a acuerdos, lo mismo con el secretario... etcétera. Vale, queda una última cosa muy sencillita. Necesito que el próximo día me traigáis un documento impreso en el que consten todos los miembros del grupo, con los nombres ordenados alfabéticamente por apellidos y donde figuren estos datos: apellidos y nombre, NIUB, correo electrónico y teléfono. A poder ser móvil. Y que sea por orden alfabético.» (4ST1G1-31).
3R	3	
4S	1	
<i>B103-03. Sanciones</i>		
2L	1	«No-experto: Hay justificaciones válidas y no válidas. Las que son válidas son las que están fuera de la voluntad de cada uno. Así de senc-



*B103-04. Tono de voz*

3R 0,75 «Experto: Alto, ¿eh?, que lo oigamos todos.» (3RT1G2-09).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En relación con la categoría «gestión del trabajo» (tabla 47), las subcategorías emergentes «nombre», «tarea» y «asistencia» coincidieron en los grupos 3R y 4S —guiados por un tutor experto—; las dos primeras aparecieron también en el 2L, conducido por un tutor no-experto. Ello contrasta con el resto de las subcategorías, que emergieron de forma exclusiva en un único grupo de trabajo.

**Tabla 47. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B106-01	Nombre	—	3	4,5	2,25	9,75
B106-02	Tarea	—	1,5	6,75	3	11,25
B106-03	Asistencia	—	—	1,5	0,75	2,25
B106-04	Sanciones	—	—	—	0,75	0,75
B106-05	Móvil	—	—	1,5	—	1,5
B106-06	Calendario	—	—	0,75	—	0,75
B106-07	Tono de voz	—	0,75	—	—	0,75
B106-08	Hora	1	—	—	—	1
B106-09	Idioma	2	—	—	—	2
	Total	3	5,25	15	6,75	30

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

Los fragmentos representativos de las subcategorías «tarea» y «asistencia» de la tabla 48 (turnos 3RT1G1-35 y 4ST1G1-19) que, como hemos comentado, tienen una especial importancia en los grupos 3R y 4S, permiten interpretar que la actuación del tutor experto estuvo más enfocada al control de la distribución de las tareas y a la necesidad de asistir a las sesiones de tutoría. En efecto, si observamos los fragmentos representativos de los grupos moderados por un tutor no-experto —sobre todo en el caso del grupo 1E— podemos apreciar intervenciones que, si bien no hay duda que tienen que ver con la gestión del trabajo, se concentran en asuntos intrínsecos a la propia sesión de tutoría como el tiempo dedicado a cada tema, el idioma con el que se van a expresar los diversos miembros o el tono de voz que deben emplear los estudiantes (véanse los turnos 1ET1G1-01, 1ET1G1-03 y 2LT1G2-30 de las subcategorías hora, idioma y tono de voz).

**Tabla 48. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B106-01. Nombre</i>		
2L	3	«No-experto: ¿Cómo te llamas tú?» (2LT1G1-45).
3R	4,5	«Experto: ¿Manel? ¿Manel qué?» (3RT1G1-19).
4S	2,25	«Experto: ¿Cómo te llamas tú?» (4ST1G1-39).
<i>B106-02. Tarea</i>		
2L	1,5	«No-experto: ¿Tú eres la coordinadora del grupo?» (2LT1G1-37). «Experto: ¿Sí? Yo creo que mejor repartir tareas, ¿no? [Apoya la afirmación de un estudiante] Para no cargar al pobre Manel de... Además Manel tendría o cualquiera de nosotros tiene todo el derecho de decir, oye, no, yo esta responsabilidad ahora no la quiero. Tiene todo el derecho, ¿no? Vale, entonces, ¿lo asumes libremente? [Se dirige a Paula]» (3RT1G1-35).
3R	6,75	
4S	3	«Experto: Vale. ¿Quién va a hacer de secretario hoy? No coordinador, el secretario de hoy, el que levante el acta de la reunión.» (4ST1G1-19).
<i>B106-03. Asistencia</i>		
3R	1,5	«Experto: Te toca la china de hacer hoy de secretario. Entonces, el acta la tendría que traer Manel el día siguiente. Se leerá, se verá si hay objeciones, se aprueba y se firma. Punto. Y eso constituiría un documento oficial del grupo. Vale, ¿hay alguna incidencia? ¿Hay algún miembro del grupo que no ha venido?» (3RT1G1-21). «Experto: Espera, espera, Jaume, perdona. [Interrumpe al estudiante]. Déjame que haga antes una pregunta. Vamos a quitarnos antes las cosas sencillas de encima. Es que tengo otra cosa más. Entonces, antes de nada lo clarifico. Tú Jaume, el próximo viernes traerás pasada a máquina y con el formulario correspondiente, el acta con los asistentes, la hora, los que os habéis reunido, las incidencias... ¿Hay alguien que forme parte del grupo que no haya venido?» (4ST1G1-27).
4S	0,75	
<i>B106-04. Sanciones</i>		
4S	0,75	«Experto: [...] Como uno no ha hecho su parte, otra parte del grupo tiene que asumir ese trabajo. Se siguen cumpliendo fases, esa persona no hace el trabajo y el grupo tiene que seguir asumiendo. Lo que pregunto es: ¿qué hace el grupo con los parásitos? Es que es una pregunta muy sencilla.» (4ST1G2-50).
<i>B106-05. Móvil</i>		
3R	1,5	«Experto: Vale, entonces siempre lo mantendrás en vibración, ¿no? [Se refiere al teléfono móvil de uno de los estudiantes que debe mantenerlo siempre encendido dado que es médico].» (3RT1G1-07).
<i>B106-06. Calendario</i>		
3R	0,75	«Experto: A ver, eh... m... 3R, ¿no? [Se refiere al grupo de trabajo] Hoy estamos a día... [Se interpreta una pregunta indirecta]» (3RT1G1-09).

---

*B106-07. Tono de voz*

---

2L	0,75	«No-experto: [Interrumpe] ¿Puedes hablar un poco más alto?» (2LT1G2-30).
----	------	--

---

*B106-08. Hora*

---

1E	1	«No-experto: Bueno, buenas. Pues... ¿qué hora es?» (1ET1G1-01).
----	---	---

---

*B106-09. Idioma*

---

1E	1	«No-experto: Bueno, pues acabaremos a las cuatro. ¿Preferís catalán o castellano? Yo hablaré en castellano porque en la asignatura así está dispuesto, pero si todos quieren que lo haga en catalán no tengo ningún problema.» (1ET1G1-03).
----	---	---

---

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la tabla 49, los resultados de la categoría «verificación o falsación» muestran dos diferencias fundamentales entre los tutores expertos y los no-expertos. La primera de ellas radica en una mayor frecuencia en el flujo de turnos conversacionales en los grupos 3R y 4S. La segunda en el hecho de que dichos grupos guiados por un tutor experto registraron turnos conversacionales en dos subcategorías y los grupos dirigidos por un tutor no-experto lo hicieron en tres.

**Tabla 49. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B103-01	Aclaración	2	—	—	—	2
B103-02	Confirmación	4	4	4,5	9	21,5
B103-03	Valoración positiva	—	3	4,5	1,5	9
	Total	6	7	9	10,5	32,5

---

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

La subcategoría «aclaración» (tabla 50) nos muestra los momentos en los que el tutor sugirió que los estudiantes aportasen explicaciones con la finalidad de clarificar un asunto. Esa forma de verificación que puede apreciarse en el ejemplo representativo del grupo 1E (turno 2LT1G3-32) contrasta con otras formas más explícitas que se agrupan en la subcategoría «confirmación» por las que el tutor planteó su opinión seguida de una pregunta que buscara el consenso (ejemplo 3RT1G1-35) o reafirmó lo dicho por otro estudiante con la finalidad de corroborar un asunto con el resto de miembros (ejemplos 4ST1G1-17, 1ET1G2-30 y 2LT1G1-21). En relación con la subcategoría «valoración positiva» se observa que los tutores reconocieron en más ocasiones que los estudiantes habían hecho buenas

aportaciones al debate en los grupos que obtuvieron un alto rendimiento académico (ejemplos 3RT1G3-26 y 2LT1G2-30).

**Tabla 50. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B107-01. Aclaración</i>		
1E	2	«No-experto: O sea, a vuestra propuesta de rebajar puntos todo el mundo dice que no. [El tutor espera que los estudiantes aclaren por qué].» (2LT1G3-32).
<i>B107-02. Confirmación</i>		
1E	4	«No-experto: O sea, descontar nota, hablando claro. <u>Sí, sí, aquí se hace todo por mayoría, pero lo que dice él es cierto.</u> » (1ET1G2-30).
2L	4	«No-experto: Eso es.» (2LT1G1-21).
3R	4,5	«Experto: ¿Sí? <u>Yo creo que mejor repartir tareas, ¿no?</u> [Apoya la afirmación de un estudiante] Para no cargar al pobre Manel de... Además Manel tendría o cualquiera de nosotros tiene todo el derecho de decir, oye, no, yo esta responsabilidad ahora no la quiero. Tiene todo el derecho, ¿no? Vale, entonces, ¿lo asumes libremente? [Se dirige a Paula] (3RT1G1-35).
4S	9	«Experto: <u>Como decía Jaume, el coordinador va a ser Oriol.</u> ¿Es correcto? ¿Es correcto? Lo apunto. ¿Oriol qué? (4ST1G1-17).
<i>B107-03. Valoración positiva</i>		
2L	3	«No-experto: Bueno, os explico. Es que vais muy rápido, <u>me estoy quedando impactado.</u> [El tutor se sorprende del ritmo de trabajo de los estudiantes].» (2LT1G2-30).
3R	4,5	«Experto: <u>Muy interesante ese punto de vista.</u> ¿Cómo se articula eso? ¿Cómo te llamas?» (3RT1G3-26).
4S	1,5	«Experto: <u>Muy buena consideración.</u> Ir con el pito en la garganta porque uno no ha hecho su trabajo y además tener que decidir en ese momento particular qué hacemos con esa persona. <u>Buena consideración.</u> » (4ST1G4-33).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Como muestra la tabla 51, en el caso de la categoría «tensión o distensión», se percibe una diferencia notable entre los tutores de los grupos 2L y 3R con un alto rendimiento académico y los tutores de los grupos 1E y 4S con un bajo rendimiento.

**Tabla 51. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B108-01	Risas por un error	1	2,25	—	—	3,25

B108-02	Risas por expresión de sorpresa	—	0,75	—	—	0,75
B108-03	Risas por un comentario irónico	—	1,5	4	0,75	6,25
B108-04	Tensión por una pregunta	—	—	1	—	1
B108-05	Risas por causa desconocida	—	—	—	1,5	1,5
Total		1	4,5	5	2,25	12,75

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

Asimismo, los fragmentos representativos que ofrece la tabla 52 muestran diferencias entre el tipo de risas que generaron los tutores expertos y los no-expertos. Mientras que en los grupos 1E y 2L el tutor produjo risas bien por un error, bien por expresar sorpresa ante los estudiantes (ejemplos 1ET1G1-13, 2LT1G2-01 y 2LT1G1-39); en el grupo 3R el tutor experto generó de forma deliberada —y en más ocasiones— distensión entre los estudiantes. También fue el propio tutor experto el que generó algún momento de tensión en el grupo 3R (4ST1G1-11).

**Tabla 52. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B108-01. Risas por un error</i>		
1E	1	«No-experto: ¡Ay! Perdón. [Los estudiantes ríen porque el tutor ha empezado a hablar en catalán cuando los estudiantes le acababan de pedir que lo hiciera en castellano]. Empiezo otra vez. Hay dos decisiones fundamentales para el funcionamiento del grupo. [...].» (1ET1G1-13).
2L	2,25	«No-experto: ¿Con “b” o con “v”? [El tutor pregunta cómo se escribe el apellido de una estudiante. Sin embargo, dicho apellido no se escribe ni con “b” ni con “v”].» (2LT1G2-01).
<i>B108-02. Risas por expresión de sorpresa</i>		
2L	0,75	«No-experto: La secretaria, de acuerdo. Y la coordinadora eres tú. Vale, voy por partes. Me estáis dejando alucinando, en serio.» (2LT1G1-39).
<i>B108-03. Risas por un comentario irónico</i>		
2L	1,5	«No-experto: Y eres de “ses illes”. [El tutor ha reconocido el dialecto de una estudiante y bromea].» (4ST1G2-32).
3R	4	«Experto: A mi me ha gustado la idea de progresividad. Quizá convendría que la cosa fuera progresiva. Hombre yo no apostaría por la lapidación... yo soy más afrancesado, apostaría por la guillotina. [Risas] Pero quizás conviene ser un poco más progresivo. Esa idea a mi me ha gustado. Entonces venga... hay que explorar, analizar, debatir y llegar a acuerdos. (3RT1G2-45).
4S	0,75	«Experto: ¿Sí? ¿Lo aceptas libremente o coaccionado? [El experto utiliza un cierto tono irónico que produce risas].» (4ST1G1-21).
<i>B108-04. Tensión por una pregunta</i>		
3R	1	«Experto: Bueno, antes de nada, ¿sabéis que en cada sesión tiene que haber un secretario? Y tiene que pasar nota... ¿Alguien ha traído el

impreso de las actas? ¿Quién lo ha traído? [Después de este comentario se genera un silencio que connota tensión entre los estudiantes.]» (4ST1G1-11).

*B108-05. Risas por causa desconocida*

4S	1,5	«Experto: O una noticia del periódico que puedas traer y decir: oye, mira. [Se refiere a una posible justificación de una falta de asistencia mediante un periódico que refiera un determinado acontecimiento que imposibilitase acudir a clase.]» (4ST1G2-25).
----	-----	---

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Si los momentos de distensión se asociaron con los grupos con un alto rendimiento académico, en el caso de los silencios dicha asociación se produjo con los grupos tutorizados por expertos. Como muestra la tabla 53, el experto controló los momentos de silencios en el grupo 4S con bajo rendimiento e incrementó dichos silencios en el 3R con alto rendimiento académico.

**Tabla 53. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B109-01	Incumplimiento	—	—	—	0,75	0,75
B109-02	Pregunta	—	—	0,6	—	0,6
B109-03	Causa desconocida	—	—	0,6	—	0,6
B109-04	Incomprensión	—	—	0,6	—	0,6
B109-05	Advertencia	—	—	1,2	—	1,2
	Total	0	0	3	0,75	3,75

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

La tabla 54 informa sobre el sentido de los silencios provocados por el tutor. Además de los silencios agrupados en la subcategoría «causa desconocida» y los registrados en la subcategoría «incomprensión», el resto de silencios pudieron ser interpretados como un momento de tensión que se produjeron porque el tutor experto evidenció el incumplimiento de alguna tarea por parte de un estudiante (4ST1G2-25), porque simplemente preguntó por alguna tarea (4ST1G2-25) o bien porque advirtió de las consecuencias de ser expulsado del grupo de trabajo (4ST1G3-08).

**Tabla 54. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B109-01. Incumplimiento</i>		
4S	0,75	«Experto: Dos personas, vale. Esto por favor. Ya sabéis, lo que voy a

hacer yo ahora lo puede hacer cualquier miembro del grupo. Interpelar al secretario y decirle: que conste en acta, Jaume, por favor, que hay dos incidencias, dos miembros del grupo, que son desconocidos ahora, que no han asistido.» (4ST1G2-25).

*B109-02. Pregunta*

3R	0,6	«Experto: Bueno, antes de nada, ¿sabéis que en cada sesión tiene que haber un secretario? Y tiene que tomar notas... ¿Alguien ha traído el impreso de las actas? ¿Quién lo ha traído?» (3R1G1-11).
----	-----	--

*B109-03. Causa desconocida*

3R	0,6	«Experto: Por ejemplo, cuando hay límites y hay espacio para hacer entregas, oye tengo la rodilla mal por el accidente de moto. Pero oye, puedes trabajar en casa... una semana más. (3RT1G2-40).
----	-----	---

*B109-04. Incomprensión*

3R	0,6	«Experto: ¿Cómo se le pone el cascabel al gato? [Se interpreta que los estudiantes no entienden la expresión y ello produce un silencio tenso].» (4ST1G2-42).
----	-----	---

*B109-05. Advertencia*

3R	1,2	«Experto: Ah, sí, claro. Y cuidado porque una expulsión significa una "S" en la calificación. "S" de suspenso. Directo. O sea, cuando el grupo... Es que tiene que ser muy gordo para que el grupo diga... oye es que tienes que irte. Y esto ha ocurrido más de una vez, de dos y de tres.» (4ST1G3-08).
----	-----	---

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.2.6. Comparación de las subcategorías sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes (dimensión B2)

En la categoría «entre estudiantes» (tabla 55), el grupo 1E registró el valor más alto (7,5). La mayor parte de de las intervenciones entre estudiantes del grupo 1E se concentraron en la subcategoría «confirmación».

*Tabla 55. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo*

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B201-01	Idioma	0,75	—	—	—	0,75
B201-02	Tarea	1,5	—	2,25	—	3,75
B201-03	Confirmación	5,25	2,25	—	3	10,5
B201-04	Experiencia	—	0,75	—	—	0,75
B201-05	Sanciones	—	—	2,25	—	2,25
	Total	7,5	3	4,5	3	18

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

Aunque las preguntas confirmatorias aparecieron en todos los grupos excepto en el 3R, los estudiantes de dicho grupo de trabajo fueron los que preguntaron en más ocasiones a sus compañeros por la gestión de las tareas de grupo (3RT1G1-47) y por la regulación de las sanciones para los miembros que cometieron faltas (3RT1G2-24).

**Tabla 56. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B201-01. Idioma</i>		
1E	0,75	«Dolors: A mi... bueno, ¿hay alguien que no entienda catalán?» (1ET1G1-04).
<i>B109-02. Tarea</i>		
1E	1,5	«Gemma: ¿Quién quiere empezar?» (1ET1G1-31).
3R	2,25	«Manel: ¿Quién quiere ser el secretario hoy? ¿Tú?» (3RT1G1-47).
<i>B201-03. Confirmación</i>		
1E	5,25	«Sílvia: No, en todo caso lo decidimos al momento, ¿no?» (1ET1G3-02).
2L	2,25	«Lara: A ver, ¿qué decía?» (2LT1G3-26).
4S	3	«Jaume: ¿[Tienes] Todos los datos [de los estudiantes]?.» (4ST1G1-37).
<i>B201-04. Experiencia</i>		
2L	0,75	«Míriam: [Interrumpe] ¿Has hecho este problema? [Pregunta dirigida a un compañero repetidor]» (2LT1G2-35).
<i>B201-05. Sanciones</i>		
3R	2,25	«David: Quiero decir, y si no es ninguna de esas [faltas justificadas], ¿qué pasa con esa persona?» (3RT1G2-24).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la categoría «al tutor», el grupo 3R es el que presenta el valor más bajo. Por su parte, el resto de grupos presentan valores más cercanos. Empero, en este caso el grado de coincidencia entre subcategorías emergentes es escaso. Los grupos guiados por un tutor no-experto coinciden únicamente en una subcategoría; lo mismo que los grupos dirigidos por un tutor experto.

**Tabla 57. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B202) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B202-01	Tono de voz	1	—	—	—	1



B202-02	Idioma	1	—	—	—	1
B202-03	Rol	2	—	—	—	2
B202-04	Acta	1	0,75	—	—	1,75
B202-05	Tarea	1	—	—	—	1
B202-06	Avanzar en la discusión	—	1,5	—	—	1,5
B202-07	Confirmación	—	0,75	—	—	0,75
B202-08	Calidad del trabajo	—	0,75	—	—	0,75
B202-09	Incomprensión	—	1,5	—	—	1,5
B202-10	Sanciones	—	—	0,75	5	5,75
B202-11	Calendario	—	—	0,75	—	0,75
	Total	6	5,25	1,5	5	17,75

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

El sentido de las intervenciones dirigidas al tutor presenta un amplio abanico de posibilidades. Cabe notar que las interpelaciones generadas por los estudiantes del grupo 1E tienen que ver con asuntos básicos sobre la gestión inmediata de la propia tutoría —como la necesidad de que el tutor hable más alto (ejemplo 1ET1G1-14), que lo haga en un determinado idioma (ejemplo 1ET1G-12), que explique cómo deben acometerse las actas o bien que especifique el papel del secretario a lo largo de la sesión. Sin embargo, en las preguntas de los estudiantes del resto de los grupos de trabajo —sobre todo en las del grupo 4S— se detecta una reflexión más profunda sobre el tiempo de que disponen a lo largo de la asignatura (ejemplo 3RT1G3-45), las posibles situaciones futuras en las que los estudiantes tengan que sancionar a sus propios compañeros (ejemplos 4ST1G1-50 y 3RT1G3-05), o los criterios de calidad para la valoración de las diversas actividades didácticas (ejemplo 2LT1G1-26).

**Tabla 58. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B202-01. Tono de voz</i>		
1E	1	«Verònica: ¿Puedes subir un poco el volumen?» (1ET1G1-14).
<i>B202-02. Idioma</i>		
1E	1	«Verònica: [Interrumpe] Castellano, castellano, que sino... [Indirectamente solicita al tutor que hable en castellano]» (1ET1G-12).
<i>B202-03. Rol</i>		
1E	3	«Verònica: [Interrumpe] ¿Qué función tiene el secretario?» (1ET1G1-19).
<i>B202-04. Acta</i>		
1E	1	«Dolors: ¿No había una plantilla [para la elaboración de actas]?»

		(1ET1G1-34).
2L	0,75	«Sara: El secretario no hace falta ponerlo [en el acta], ¿no?» (2LT1G2-05).
<i>B202-05. Tarea</i>		
1E	1	«Antoni: Entonces el primer punto es buscar bibliografía. ¿Y hoy tenemos que decidir cómo vamos a buscar esa bibliografía?» (1ET1G1-40).
<i>B202-06. Avanzar en la discusión</i>		
2L	1,5	«Sara: ¿Qué más?» (2LT1G1-22).
<i>B202-07. Confirmación</i>		
2L	0,75	«Sara: O sea, consecuencias de no entregar un trabajo. [Se interpreta por el tono que la estudiante espera confirmación por parte del tutor]» (2LT1G1-20).
<i>B202-08. Calidad del trabajo</i>		
2L	0,75	«Sara: [Pregunta al tutor]. ¿A qué se da prioridad para que un trabajo sea de calidad?» (2LT1G1-26).
<i>B202-09. Incomprensión</i>		
2L	1,5	«Sara: ¿Cómo, cómo?» (2LT1G1-14).
<i>B202-10. Sanciones</i>		
3R	0,75	«Marc: ¿Se puede expulsar del grupo?» (3RT1G3-05).
4S	3	«Jaume: Y... pero hay gente que no quiere sanciones, hay gente que quiere sanciones. Hemos intentado alcanzar un acuerdo y la verdad es que yo personalmente lo que tengo apuntado es muy confuso. Y es muy difícil. Yo lo que quería preguntarte [Se dirige al tutor] es por si nos podrías ayudar con alguna fórmula preestablecida.» (4ST1G1-50).
<i>B202-11. Calendario</i>		
3R	0,75	«David: ¿Cuántas sesiones son de clase?» (3RT1G3-45).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la tabla 59, la categoría de gestión del trabajo presenta valores similares entre los grupos guiados por un tutor experto, mientras que en los grupos guiados por un tutor no-experto dichos valores distan sobremanera.

**Tabla 59. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B205-01	Idioma	1	—	—	—	1
B205-02	Tono de voz	1	—	—	—	1
B205-03	Rol	3	—	—	—	3

B205-04	Tarea	3	3	2,4	—	8,4
B205-05	Acta	1	0,75	—	—	1,75
B205-06	Sanciones	—	—	3	3	6
B205-07	Calendario	—	—	0,6	—	0,6
B205-08	Sistema de aprendizaje	—	—	—	2	2
Total		9	3,75	6	5	23,75

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

Si analizamos el sentido de los ejemplos representativos que nos ofrece la tabla 60, podemos observar que las interpelaciones formuladas por los estudiantes tratan asuntos básicos sobre la dinámica de funcionamiento de la propia tutoría o el sistema de aprendizaje y evaluación que se aplica en la asignatura. En el caso del grupo 1E se reconoce un mayor desconocimiento de los roles de secretario y coordinador de grupo (1ET1G1-21) así como del funcionamiento de los formularios de acta (1ET1G1-34). Por contra, en el caso de los grupos 3R y 4S se detectan preguntas avanzadas sobre la gestión del trabajo (ejemplos 3RT1G2-24 y 4ST1G2-02).

**Tabla 60. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B205-01. Idioma</i>		
1E	1	«Dolors: A mi... bueno, ¿hay alguien que no entienda catalán?» (1ET1G1-04).
<i>B205-02. Tono de voz</i>		
1E	1	«Verònica: ¿Puedes subir un poco el volumen?» (1ET1G1-14).
<i>B205-03. Rol</i>		
1E	3	«Verònica: [Interrumpe] ¿Es lo mismo que el coordinador?» (1ET1G1-21).
<i>B205-04. Tarea</i>		
1E	3	«Gemma: ¿Quién quiere empezar?» (1ET1G1-31).
2L	3	«Sara: Sí. Nosotros, cuando hayamos leído... ya lo hemos leído todas, por supuesto, el texto que teníamos puesto. Eh... los primeros puntos que tenemos que hacer... ¿en qué consisten?» (2LT1G1-31).
3R	2,4	«Paula: Si queréis podemos repartírnoslo... ¿no? [las tareas]» (1ET1G1-34).
<i>B205-05. Actas</i>		
1E	1	«Dolors: ¿No había una plantilla [para la elaboración de actas]?» (1ET1G1-34).
2L	0,75	«Sara: El secretario no hace falta ponerlo [en el acta], ¿no?» (2LT1G2-05).

<i>B205-06. Sanciones</i>		
3R	3	«David: Quiero decir, y si no es ninguna de esas [faltas justificadas], ¿qué pasa con esa persona?» (3RT1G2-24).
4S	3	«Roser: ¿Puedes poner ejemplos de castigos?» (4ST1G2-02).
<i>B205-07. Calendario</i>		
3R	0,6	«David: ¿Cuántas sesiones son de clase?» (3RT1G3-45).
<i>B205-08. Sistema de aprendizaje</i>		
4S	2	«Rosa: ¿El coordinador [es el] que tiene que colgar el acta? [La estudiante se refiere al acta de cada sesión de trabajo que el grupo de trabajo tiene que realizar obligatoriamente. Cuando habla de «colgar el acta» se refiere a subirla a la plataforma electrónica de aprendizaje.]» (4ST1G1-14).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.  
Fuente: original del autor.

Si en las tablas 59 y 60 se percibía que los grupos 3R y 4S habían formulado preguntas para gestionar las sanciones de sus respectivos miembros, las tablas 61 y 62 muestra, además, que los grupos 2L y 4S solicitaron ayuda al tutor de forma explícita para regular las normas del trabajo en grupo (ejemplos 2LT1G2-39 y 4ST1G1-50).

**Tabla 61. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «solicitud de ayuda» (B206) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B206-01	Sanciones	—	0,6	—	2	2,6
	Total	0	0,6	—	2	2,6

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 62. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «solicitud de ayuda» (B206) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B206-01. Sanciones</i>		
2L	0,6	«Sara: Si nos puedes ayudar en las consecuencias que puede tener una falta... (2LT1G2-39) «Jaume: Y... pero hay gente que no quiere sanciones, hay gente que quiere sanciones. Hemos intentado alcanzar un acuerdo y la verdad es que yo personalmente lo que tengo apuntado es muy confuso. Y es muy difícil. Yo lo que quería preguntarte [Se dirige al tutor] es por si nos podrías ayudar con alguna fórmula preestablecida.» (4ST1G1-50).
4S	2	

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Los datos de la tabla 63 sobre la categoría «iniciativa o sugerencia» presentan diferencias entre los grupos guiados por una tipología de tutor u otra. Así, los valores hallados en los grupos 3R y 4S presentan prácticamente el doble de registros (concretamente: 29,25 y 22,5) que sus homólogos 1E y 2L (con sólo 15,75 y 12, respectivamente).

**Tabla 63. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría iniciativa o sugerencia (B207) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B207-01	Idioma	0,75	—	—	—	0,75
B207-02	Rol	0,75	3,6	0,75	3,75	8,85
B207-03	Tarea	3	3	4,5	—	10,5
B207-04	Sanciones	11,25	4,8	24	18,75	58,8
B207-05	Votación	—	0,6	—	—	0,6
	Total	15,75	12	29,25	22,5	79,5

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

En cuanto a la emergencia de subcategorías, las de «rol» y «sanciones» aparecieron en el conjunto de los grupos. En las subcategorías «rol» se observa una mayor frecuencia para asumir los diversos roles de trabajo en el grupo 4S y 2L —frente a los grupos 1E y 3R. Con respecto a las tareas propuestas por los propios estudiantes se observa un nivel similar en todos los grupos de trabajo excepto en el grupo 4S, que no registró turnos conversacionales. En la subcategoría «sanciones» se presenta una clara diferencia entre el volumen de iniciativas que generaron los estudiantes de los grupos de trabajo guiados por un tutor no-experto (11,25 para el 1E y 4,8 para el 2L) y el que generaron los estudiantes guiados por un tutor experto (24 en el caso del 3R y 18,75 en el del 4S).

**Tabla 64. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «iniciativa o sugerencia» (B207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B207-01. Idioma</i>		
1E	0,75	«Verònica: En castellano, así lo entendemos todos. [Propone que en la sesión se hable en castellano porque hay un compañero que no entiende el catalán].» (1ET1G1-10).
<i>B207-02. Rol</i>		
1E	0,75	«Victoria: Pues yo misma.» (1ET1G1-38).
2L	3,6	«Miriam: No, la coordinadora, bueno, yo, me encargaré de colgar... bueno de apuntar en internet, por la plataforma, las cosas. La secretaria es ella, que lo será por hoy». (2LT1G1-03).
3R	0,75	«Laura: Ya lo hago yo hoy [de secretaria].» (3RT1G1-49).

4S	3,75	«Jaume: Vale, nosotros ya sabemos quiénes somos, ya tenemos coordinador y ya tenemos secretario que será Oriol.» (4ST1G1-02).
<b>B207-03. Tarea</b>		
1E	3	«Antoni: Entonces el primer punto es buscar bibliografía. Y hoy tenemos que decidir cómo vamos a buscar esa bibliografía.» (1ET1G1-39).
2L	3	«Antònia: Sí, estábamos habando de hacernos alguna plataforma nuestra virtual para ponernos al día. O sea, ¿cómo hacemos esto? Si alguna...» (2LT1G4-14).
3R	4,5	«Joan: Incluso podríamos corregir [el acta de un compañero por e-mail], que también podría ser interesante corregirla.» (3RT1G3-40).
<b>B207-04. Sanciones</b>		
1E	11,25	«Oriol: Bueno, entonces claro, si es una fecha límite y el incumplimiento del plazo afecta a la nota, entonces ¿qué [sanciones] aplicamos?» (4ST1G2-46).
2L	4,8	«Míriam: Al principio habíamos dicho que se le daría una semana de margen» (2LT1G2-18).
3R	24	«Manel: Que quizá habría que evaluar los factores —entre todos— por los cuales no se han podido llevar a cabo esa tarea. Porque si fuese una cuestión de fuerza mayor por la que no pudiese hacer el trabajo o lo que fuera, bueno, pues evaluarlo entre todos y ver lo que pasa.» (3RT1G2-10).
4S	18,75	«Eva: Pero si falta una persona, la nota se le quita a esa persona, no al grupo.» (4ST1G2-48).
<b>B207-05. Votación</b>		
2L	0,6	«Míriam: Es que como es algo que aún no sabemos qué es. Podemos hacer votaciones» (2LT1G2-34).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

La tabla 65 muestra con rotundidad como únicamente los estudiantes que ostentaron un alto rendimiento académico generaron momentos de distensión a lo largo de los procesos de regulación del trabajo en equipo.

**Tabla 65. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B208) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B208-01	Risas por un comentario irónico	—	4,5	5	—	9,5
B208-02	Comentario irónico sin risas	—	1,5	—	—	1,5
B208-03	Risas por un error	—	—	1	—	1
	<b>Total</b>	0	6	6	0	12

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

En los diversos ejemplos representativos se puede diferenciar que en el caso de los estudiantes del grupo 2L generaron momentos de distensión referidos a comentarios del propio tutor (ejemplos 2LT1G2-38 y 2LT1G2-38), mientras que los estudiantes del grupo 3R dirigieron sus comentarios irónicos a sus compañeros (ejemplos 3RT1G1-43 y 3RT1G1-28).

**Tabla 66. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «ten-sión o distensión» (B208) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B208-01. Risas por un comentario irónico</i>		
2L	4,5	«Jana: De una sólo. [En respuesta a un comentario irónico del tutor por el que se le preguntaba si era de las islas baleares]» (2LT1G2-38).
3R	5	«Paula: Tiene poca vida privada [y por eso acepta también hacer de coordinador del grupo]» (3RT1G1-43).
<i>B208-02. Comentario irónico sin risas</i>		
2L	1,5	«Jana: Yo soy Jana, también soy de “Ses Illes” y me acaban de poner en el grupo, me comentaron de qué iba y me entraron ganas» (2LT1G2-38).
<i>B208-03. Risas por un error</i>		
3R	1	«Laura: Yo diría más González... No lo sabemos. [La estudiante dice un apellido aleatorio sabiendo que no es el del compañero en cuestión]» (3RT1G1-28).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

El 3R fue el único grupo de trabajo por el que los estudiantes generaron silencios (tabla 67). Dichos silencios obtuvieron una baja frecuencia de codificación (1,2 y 0.6) y se generaron bien por la incomprensión de la explicación de un miembro del grupo de trabajo (3RT1G3-42) o bien por la negativa de un estudiante a realizar una tarea en la medida en que ya se había comprometido a otra (4ST1G2-46).

**Tabla 67. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B209-01	Tarea	—	—	1,2	—	1,2
B209-02	Incomprensión	—	—	0,6	—	0,6
	Total	0	0	1,8	0	1,8

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 68. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B209-01. Tarea</i>		
3R	1,2	«Oriol: Ya que voy a hacer de coordinador no haré nunca de secretario.» (4ST1G2-46).
<i>B209-02. Incomprensión</i>		
3R	0,6	«Joan: Y entonces se presentará... en nombre de...» (3RT1G3-42).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.2.7. Proceso de codificación sobre comportamiento y actitud del tutor (dimensión C1)

Los datos que presentan las tablas 69-72 advierten resultados en las categorías «interrupción», «reprensión» y «autoridad». El resto de categorías se mantuvieron a 0 desde la primera fase de codificación. Únicamente en los grupo 1E y 4S fue necesaria una fase de codificación extra para la saturación de la categoría «interrupción» en el primer caso y «autoridad» en el segundo.

**Tabla 69. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
C101	Autoridad	0	0	<del>0</del>	—	0
C102	Reconocimiento	0	0	<del>0</del>	—	0
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	—	0
C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	—	0
C105	Reprensión	0	0	<del>0</del>	—	0
C106	Justificación	0	0	<del>0</del>	—	0
C107	Interrupción	0	4	3	1	8
C107-01	Puntualización		4	3	1	
C108	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	—	0
	Total	0	4	3	1	8

Fuente: original del autor.

**Tabla 70. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
C101	Autoridad	0	0	<del>0</del>	0
C102	Reconocimiento	0	0	<del>0</del>	0
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	0



C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	0
C105	Reprensión	0	0	<del>0</del>	0
C106	Justificación	0	0	<del>0</del>	0
C107	Interrupción	2	1	<del>1</del>	4
C107-01	Puntualización	1	1	1	
C107-02	Cambio de tema	1	0	0	
C108	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	0
	Total	2	1	1	4

Fuente: original del autor.

**Tabla 71. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
C101	Autoridad	0	0	<del>0</del>	0
C102	Reconocimiento	0	0	<del>0</del>	0
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	0
C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	0
C105	Reprensión	1	0	<del>0</del>	1
C105-01	Asistencia	1	0	0	
C106	Justificación	0	0	<del>0</del>	0
C107	Interrupción	1	1	<del>0</del>	2
C107-01	Puntualización	1	1	0	
C108	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	0
	Total	2	1	0	3

Fuente: original del autor.

**Tabla 72. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
C101	Autoridad		2	0	<del>0</del>	2
C101-02	Sanciones		2	0	0	
C102	Reconocimiento	0	0	<del>0</del>	—	0
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	—	0
C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	—	0
C105	Reprensión	1	0	<del>0</del>	—	1
C105-01	Asistencia	1	0	0	—	
C106	Justificación	0	0	<del>0</del>	—	0
C107	Interrupción	1	0	<del>0</del>	—	1
C107-02	Cambio de tema	1	0	0	—	
C108	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	—	0
	Total	2	2	0	0	4

Fuente: original del autor.

#### 4.2.8. Proceso de codificación sobre el comportamiento y actitud de los estudiantes (dimensión C2)

Las tablas 73-76 muestran los resultados hallados en el proceso de análisis del comportamiento y la actitud de los estudiantes de los diversos equipos de trabajo. Los datos recogen turnos conversacionales en las categorías de «ayuda», «reconocimiento» del trabajo, «compromiso», «incumplimiento» e «interrupción». Las categorías se saturaron en la quinta fase de codificación en los grupos 2L y 3R, en la cuarta en el 1E y en la tercera en el 4S. En los grupos 1E y 2L, la categoría «interrupción» tuvo una marcada presencia en relación con el resto de categorías. Asimismo, la categoría «compromiso» destacó en el 3R. Por último, en el 4S destacaron por igual las categorías de «compromiso» e «incumplimiento».

**Tabla 73. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
C201	Ayuda	2	1	2	0	5
C201-01	Idioma	2	0	0	0	
C201-02	Expresión oral		1	1	0	
C202	Reconocimiento del trabajo	0	0	0	—	0
C203	Compromiso	0	0	0	—	0
C204	Incumplimiento	0	0	0	—	0
C205	Reprensión	0	0	0	—	0
C206	Justificación	0	0	0	—	0
C207	Interrupción	4	2	1	—	7
C207-01	Puntualización	3	2	1	—	
C207-02	Confirmación	1	0	0	—	
C208	Desconsideración	0	0	0	—	0
	Total	6	3	3	0	12

Fuente: original del autor.

**Tabla 74. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
C201	Ayuda	0	0	0	—	—	0
C202	Reconocimiento	0	0	0	—	—	0
C203	Compromiso	0	0	0	—	—	0
C204	Incumplimiento	0	0	0	—	—	0
C205	Reprensión	0	0	0	—	—	0
C206	Justificación	0	0	0	—	—	0
C207	Interrupción	1	0	3	4	0	8
C207-01	Puntualización	1	0	1	4	0	

C207-03	Cambio de tema	2	0	0		
C208	Desconsideración	0	0	0	—	0
	Total	1	0	3	4	8

Fuente: original del autor.

**Tabla 75. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
C201	Ayuda	1	0	0	—	—	1
C201-02	Expresión oral	1	0	0	—	—	
C202	Reconocimiento			1	0	0	1
C202-01	Valora positivamente			1	0	0	
C203	Compromiso	4	0	0	—	—	4
C203-01	Rol	3	0	0	—	—	
C203-02	Tarea	1	0	0	—	—	
C204	Incumplimiento		1	0	0	—	1
C204-01	Asistencia		1	0	0	—	
C205	Reprensión	0	0	0	—	—	0
C206	Justificación	0	0	0	—	—	0
C207	Interrupción	0	0	0	—	—	0
C208	Desconsideración	0	0	0	—	—	0
	Total	5	1	1	0	0	7

Fuente: original del autor.

**Tabla 76. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
C201	Ayuda	0	0	0	0
C202	Reconocimiento	0	0	0	0
C203	Compromiso	3	0	0	3
C203-01	Rol	2	0	0	
C203-02	Tarea	1	0	0	
C204	Incumplimiento	3	0	0	3
C204-01	Asistencia	3	0	0	
C205	Reprensión	0	0	0	0
C206	Justificación	0	0	0	0
C207	Interrupción	0	0	0	0
C208	Desconsideración	0	0	0	0
	Total	6	0	0	6

Fuente: original del autor.

#### 4.2.9. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y actitud del tutor (dimensión C1)

El grupo 4S fue el único que, con una baja frecuencia (de 1,5), registró turnos conversacionales en la categoría «autoridad» y bajo la subcategoría «sanciones». En el ejemplo representativo de la tabla 87 podemos apreciar cómo el tutor experto del grupo 4S mostró su autoridad al plantear los límites en el planteamiento de las sanciones que podía aplicar el grupo de trabajo o las sanciones que dependían única y exclusivamente de él. En el mismo turno conversacional puede observarse cómo el propio tutor afirma ser «mucho más contundente» que los propios estudiantes al aplicar las sanciones (4ST1G2-28).

**Tabla 77. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C101-02	Sanciones	—	—	—	1,5	1,5
	Total	0	0	0	1,5	1,5

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 78. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C101-02. Sanciones</i>		
4S	1,5	«Experto: De todas formas cuidado porque lo de la falta de asistencia y la falta de puntualidad no os tenéis que pelear vosotros, <u>se tiene que pelear la persona implicada conmigo</u> . [...] Me podéis decir: "haz lo que quieras". Si me dejáis yo lo hago. Pero no quiero que me llaméis dictador y luego porque a lo mejor <u>yo soy mucho más contundente que vosotros</u> . Vosotros sois más comprensivos que yo. Y además porque creo que es un ejercicio de responsabilidad que tenéis que asumir vosotros.» (4ST1G2-28).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

La tabla 79 nos habla de las intervenciones en las que el tutor experto reprendió la falta de asistencia de los estudiantes de los grupos 3R y 4S. En los ejemplos representativos (tabla 80) el tutor utiliza un tono serio en ambos casos y acompaña su comentario de una pausa en la que el investigador interpretó tensión en el caso del grupo 3R (3RT1G1-29).

**Tabla 79. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reprensión» (C105) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C105-01	Asistencia	—	—	1	1	2
	Total	0	0	1	1	2

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 80. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reprensión» (C105) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C105-01. Asistencia</i>		
3R	1	«Experto: Vale, tiene una falta de asistencia, ya sabéis lo que implica eso. Sobre todo lo tiene que saber él. [Pausa en la que el tutor se interpreta que piensa y en la que se infiere tensión] Vale, segunda cuestión. Un segundo tema que tendríamos que hacer y vamos a empezar por lo más facilito.» (3RT1G1-29).
4S	1	«Experto: Ah, pues lo siento. Estos dos no han aparecido... [El tutor utiliza un tono serio por que el que se infiere que la falta de asistencia tendrá consecuencias negativas en la calificación de los ausentes]» (4ST1G1-33).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En cuanto a las interrupciones generadas en el discurso (tabla 81) se observa una leve diferencia entre el número de turnos conversacionales codificados entre los grupos guiados por un tutor experto y los guiados por uno no-experto. En la tabla 82 se diferencian dos subcategorías. En la subcategoría «puntualización», los tutores de los grupos 2L y 3R interrumpieron a los estudiantes porque resultaba necesario que estos elevaran el todo de voz (ejemplos 2LT1G2-30 y 3RT1G2-09). Empero, en el 1E dichas puntualizaciones se produjeron con el fin de solicitar una aclaración sobre los asuntos que se estaban exponiendo (1ET1G1-47).

Las interrupciones que supusieron un cambio de tema en el discurso se produjeron con baja frecuencia en los grupos 2L y 4S. En los ejemplos representativos podemos observar cómo en el grupo 2L el tutor no-experto pretende hacer un comentario que no termina, permitiendo al estudiante interrumpido seguir con el discurso (2LT1G1-42). Por su parte, el tutor experto del grupo 4S finaliza su intervención tras interrumpir aunque pide disculpas por ello (4ST1G1-27).

**Tabla 81. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C107-01	Puntualización	3,75	3	2	—	8,75
C107-02	Cambio de tema	—	1	—	1	2,5
	Total	3,75	4	2	1	10,75

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 82. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C107-01. Puntualización</i>		
1E	3,75	«No-experto: [Interrumpe] ¿Eso qué quiere decir?» (1ET1G1-47).
2L	3	«No-experto: [Interrumpe] ¿Puedes hablar un poco más alto?» (2LT1G2-30).
3R	2	«Experto: [Interrumpe] Alto, ¿eh? que lo oigamos todos.» (3RT1G2-09).
<i>C107-02. Cambio de tema</i>		
2L	1	«No-experto: [Interrumpe] Yo venía con un orden del día...» (2LT1G1-42).
4S	1	«Experto: [Interrumpe] Espera, espera Jaume, perdona: déjame que haga antes una pregunta. Vamos a quitarnos las cosas fáciles de encima. Es que tengo otra cosa más. Entonces, antes de nada lo clarifico. Tú Jaume, el próximo viernes traerás pasada a máquina y con el formulario correspondiente, el acta con los asistentes, la hora, los que os habéis reunido, las incidencias... ¿Hay alguien que forme parte del grupo que no haya venido?» (4ST1G1-27).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.2.10. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y actitud de los estudiantes (dimensión C2)

La categoría «ayuda» (tabla 83) registró turnos de conversación en los grupos 1E y 3R, siendo el primero el que agrupó el valor más alto (3 frente a un único registro del segundo). En el conjunto de los ejemplos representativos de la tabla 84, se aprecia el mismo gesto de ayuda entre compañeros bajo diversas formas. En el caso de la subcategoría «idioma», los estudiantes del grupo 1E mostraron su preocupación por los estudiantes que no entendían el catalán (1ET1G1-06). En el de la subcategoría «expresión oral», los estudiantes de los grupos 1E y 3R ayudaron a sus compañeros a expresar una idea (ejemplos 3RT1G1-45 y 1ET1G3-12).

**Tabla 83. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C201-01	Idioma	1,5	—	—	—	1,5
C201-02	Expresión oral	1,5	—	1	—	2,5
	Total	3	0	1	0	4

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 84. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C201-01. Idioma</i>		
1E	1,5	«Dolors: ¿Tú no entiendes el catalán? Bueno, que si queréis que lo haga en catalán o en castellano. [Traduce lo que ha dicho el tutor en catalán a los compañeros que parecen expresar incomprensión]» (1ET1G1-06).
<i>C201-02. Expresión oral</i>		
3R	1	«Laura: ...que era lo mismo [Ayuda a terminar la oración a una estudiante].» (3RT1G1-45).
1E	1,5	«Verònica: Si no traes el trabajo un día porque haces mil cosas y no te da tiempo. Si tienes que traer el doble el próximo día pues... [Ayuda a un compañero a expresarse]» (1ET1G3-12).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En un solo grupo de trabajo (3R) los estudiantes evidenciaron el reconocimiento del trabajo de un compañero. En las tablas 85 y 86, puede observarse la baja frecuencia con la que los estudiantes valoraron una idea de uno de sus compañeros (3RT1G3-34).

**Tabla 85. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C202-01	Valora positivamente	0	0	0,5	0	0,5
	Total	0	0	0,5	0	0,5

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 86. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C202-01. Valora positivamente</i>		
3R	0,5	«Joan: Igual estamos considerando exclusivamente que no haya más tareas dentro del grupo. <u>Tú has dicho una cosa muy buena</u> . Mejor establecemos 13 tareas y haciendo 23 podríamos sacar mejor el tema. Puede el señor que ha cometido la falta, hacer algo más que beneficie al grupo. Una tarea más. Si no la hace, es que no quiere enmendarlo. Entonces tiene razón. Ello significa que no quiere seguir en el grupo, que no quiere estar con nosotros. Se le hace una crucecita y a la tercera pues adiós.» (3RT1G3-34).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Los turnos codificados en la categoría compromiso pertenecieron a los grupos de trabajo dirigidos por un tutor experto (tabla 87). En la subcategoría «rol», se aprecia una diferencia entre los dos grupos. Mientras que el estudiante que ejerció de coordinador en el grupo 3R no impuso condiciones (3RT1G1-42), el del 4S solicitó no hacer nunca de secretario en las sesiones de tutoría (4ST1G1-09).

**Tabla 87. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «compromiso» (C203) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C203-01	Rol	—	—	3	2	5
C203-02	Tarea	—	—	1	1	2
	Total	0	0	4	3	7

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 88. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «compromiso» (C203) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C203-01. Rol</i>		
3R	3	«Manel: Sí. Sí, lo acepto libremente [Ser el coordinador].» (3RT1G1-42).
4S	2	«Oriol: Yo, pero ya que voy a hacer de coordinador no haré nunca de secretario.» (4ST1G1-09).
<i>C203-02. Tarea</i>		
3R	1	Paula: Sí. [Acepta libremente hacer un listado de los miembros del grupo para el tutor]. (3RT1G1-36).
4S	1	«Rosa: Vale... Oye, esto lo dejo en el foro [Se refiere a un documento con los datos de los miembros del grupo de trabajo]» (4ST1G1-44).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.



En cuanto a los incumplimientos realizados por los estudiantes, únicamente se evidenciaron faltas de asistencia en los grupos de estudiantes guiados por un tutor experto. En la tabla 89 se muestra cómo fue el grupo 4S el que incidió en mayor medida en las ausencias, con una frecuencia de 3 en relación con los 0,75 del grupo 3R. En los ejemplos de la tabla 90 se muestra además que en ambos grupos fue el tutor el que se encargó de evidenciar el incumplimiento de la asistencia y de que ello quedara registrado en las actas de grupo (ejemplos 3RT1G2-07 y 4ST1G1-29).

**Tabla 89. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «incumplimiento» (C204) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C204-01	Asistencia	—	—	0,75	3	3,75
	Total	0	0	0,75	3	3,75

Nota:  $n$  = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 90. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «incumplimiento» (C204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C204-01. Asistencia</i>		
3R	0,75	«Experto: Vale, Laura, te agradecería, por favor, que hicieras constar... Ya sabéis, el acta es un documento de trabajo del grupo. Y cada miembro puede hacer constar lo que a cada miembro del grupo le parezca conveniente. Mientras esté abierta la sesión, no a posteriori. Por ejemplo, <u>Laura, a mi me gustaría que hicieras constar la falta de asistencia de Raúl</u> . Hay que investigar cuál es su apellido y que conste. Vale, entonces, ya lo sabes, Laura, pero lo repito para todos los miembros del grupo. Hay que hacer un resumen de los temas tratados y luego los acuerdos alcanzados en cada una de las sesiones. [Silencio, se interpreta que piensa]. Pues ya se acabó lo fácil, ahora empieza lo medianamente difícil. Esto es, eh, esas normas de funcionamiento, eh, interno del grupo. Esto es, qué ocurre o qué podría ocurrir en el caso improbable, altamente improbable [Ironía], que alguno de sus miembros no cumpliera la tarea que libremente ha asumido. O sea, ya sabéis, el grupo no puede endosar una tarea, una actividad, a un miembro del grupo si no quiere. Pero una vez que esta es asumida, qué ocurre si esa tarea no se lleva a cabo. Y ahora se abre el debate y...» (3RT1G2-07).
4S	3	«Experto: Dos personas, vale. Esto por favor. Ya sabéis, lo que voy a hacer yo ahora lo puede hacer cualquier miembro del grupo. Interpelar al secretario y decirle: <u>“que conste en acta, Jaume, por favor, que hay dos incidencias, dos miembros del grupo que son desconocidos por ahora que no han asistido.”</u> » (4ST1G1-29).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la categoría «interrupción» se detectan diferencias significativas entre los registros hallados en los diversos equipos de trabajo. En el caso de los grupos guiados por un tutor experto, los estudiantes no interrumpieron a otros miembros del grupo, mientras que en los grupos 1E y 2L se registraron valores de 7 en el primer caso y 4,8 en el segundo. En los ejemplos de la tabla 92 se observa que la mayoría de las interrupciones de ambos grupos se utilizaron para puntualizar (ejemplos 1ET1G-12 y 2LT1G1-16). Únicamente en el caso del grupo 2L dichas interrupciones ocasionaron un cambio de tema (2LT1G2-38).

**Tabla 91. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C207-01	Puntualización	6	3,6	—	—	9,6
C207-02	Confirmación	1	—	—	—	1
C207-03	Cambio de tema	0	1,2	—	—	1,2
	Total	7	4,8	0	0	11,8

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 92. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C207-01. Puntualización</i>		
1E	6	«Verònica: [Interrumpe] Castellano, castellano, que sino...[Indirectamente solicita al tutor que hable en castellano]» (1ET1G-12).
2L	3,6	«Sara: [Interrumpe] ¿O sea que lo podemos eliminar ya aquí?» (2LT1G1-16).
<i>C207-02. Confirmación</i>		
1E	1	«Verònica: [Interrumpe] Vale, vale, vale.» (1ET1G1-23).
<i>C207-03. Cambio de tema</i>		
2L	1,2	«Sara: [Interrumpe] Normalmente... ¿qué tipo de...?» (2LT1G2-38).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.2.11. Proceso de codificación sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes (dimensión D1)

En las tablas 93-96, solo registraron turnos de conversación las categorías «trabajo individual» y «trabajo en grupo». Si bien la categoría «trabajo en grupo» contabilizó turnos en el conjunto de los grupos, la de «trabajo individual» únicamente lo hizo en el 4S. En los grupos de trabajo 1E y 2L se precisaron 3 fases para la saturación de dichas categorías, mientras que en el 3R y en el 4S fueron necesarias 4.

**Tabla 93. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
D101	Trabajo individual	0	0	<del>0</del>	0
D102	Trabajo en grupo	1	0	<del>1</del>	2
D102-01	Calidad	1	0	1	
D103	Programa de ABP	0	0	<del>0</del>	0
D104	Contenidos	0	0	<del>0</del>	0
D105	Contexto académico	0	0	<del>0</del>	0
	Total	1	0	1	2

Fuente: original del autor.

**Tabla 94. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
D101	Trabajo individual	0	0	<del>0</del>	0
D102	Trabajo en grupo	2	0	<del>4</del>	6
D102-01	Calidad	1	0	0	
D102-02	Sanciones	1	0	4	
D104	Programa de ABP	0	0	<del>0</del>	0
D105	Contenidos	0	0	<del>0</del>	0
D106	Contexto académico	0	0	<del>0</del>	0
	Total	2	0	4	6

Fuente: original del autor.

**Tabla 95. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
D101	Trabajo individual	0	0	0	—	0
D102	Trabajo en grupo	1	4	3	<del>0</del>	8

D102-03	Ritmo de trabajo	1	0	0	0	
D102-02	Sanciones		4	3	0	
D204	Programa de ABP	0	0	0	—	0
D205	Contenidos	0	0	0	—	0
D206	Contexto académico	0	0	0	—	0
	Total	1	4	3	0	8

Fuente: original del autor.

**Tabla 96. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
D101	Trabajo individual		2	1	0	3
D101-01	Responsabilidad		2	1	0	
D102	Trabajo en grupo	1	6	1	2	10
D102-03	Ritmo de trabajo	1	0	0	0	
D102-02	Sanciones		3	1	2	
D103-04	Justificación		3	0	0	
D104	Programa de ABP	0	0	0	—	0
D105	Contenidos	0	0	0	—	0
D106	Contexto académico	0	0	0	—	0
	Total	1	8	2	2	13

Fuente: original del autor.

#### 4.2.12. Proceso de codificación sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje (dimensión D2)

En contraste con los resultados —en general escasos— sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes, en las tablas 97-100 se percibe un incremento notable de las aportaciones de los estudiantes. Aquí, además de las categorías de «trabajo individual» y «trabajo en grupo», también registró turnos de conversación la categoría «programa de ABP». Asimismo, el mencionado incremento de las aportaciones de los estudiantes se ve también acompañado por un aumento en la emergencia de subcategorías y en las fases de codificación. Concretamente, en el conjunto de los grupos fueron necesarias hasta 5 fases de codificación, menos en el grupo 2L en el que sólo fueron necesarias cuatro fases de codificación.

**Tabla 97. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
D201	Trabajo individual	0	0	0	—	—	0

D202	Trabajo en grupo	1	8	10	1	—	20
D202-01	Responsabilidad	1	0	2	0	—	
D202-02	Sin sanciones		5	6	1	—	
D202-03	Restar nota como sanción		3	2	0	—	
D203	Programa de ABP	0	0	2	1	9	12
D203-01	Demasiado serio o estricto			1	1	9	
D203-02	Complejo pero estructurado			1	0	0	
D204	Contenidos de la disciplina	0	0	2	0	0	2
D204-01	Interesante			2	0	0	
D205	Contexto académico	0	0	0	—	—	0
	Total	1	8	14	2	9	34

Fuente: original del autor.

**Tabla 98. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
D201	Trabajo individual	0	1	0	0	1
D201-01	Organización		1	0	0	
D202	Trabajo en grupo	1	0	1	—	2
D202-02	Sin sanciones	1	0	1	—	
D203	Programa de ABP	0	0	0	—	0
D204	Contenidos de la disciplina	0	0	0	—	0
D205	Contexto académico	0	0	0	—	0
	Total	1	1	1	0	3

Fuente: original del autor.

**Tabla 99. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
D201	Trabajo individual	0	0	0	—	—	0
D202	Trabajo en grupo	0	11	6	4	5	26
D202-05	Justificaciones válidas		5	0	0	0	
D202-06	Sanción proporcional a la falta		3	1	0	0	
D202-07	Dinero como sanción		2	0	0	0	
D202-08	Expulsión como sanción		1	3	4	4	
D202-04	Calidad			1	0	1	
D202-02	Sin sanciones			1	0	0	
D203	Programa de ABP	0	0	0	—	—	0
D204	Contenidos de la disciplina	0	0	0	—	—	0
D205	Contexto académico	0	0	0	—	—	0
	Total	0	11	6	4	5	26

Fuente: original del autor.

**Tabla 100. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
D201	Trabajo individual	0	0	3	0	0	3
D201-01	Organización			3	0	0	
D202	Trabajo en grupo	2	9	11	—	—	22
D202-02	Sin sanciones	2	1	0	0	—	
D202-01	Responsabilidad	0	2	0	0	—	
D202-05	Justificaciones válidas		2	0	0	—	
D202-03	Restar nota como sanción		2	4	0	—	
D202-08	Expulsión como sanción		2	7	0	—	
D203	Programa de ABP	0	0	0	—	—	0
D204	Contenidos de la disciplina	0	0	0	—	—	0
D205	Contexto académico	0	0	0	—	—	0
	Total	2	9	14	0	0	25

Fuente: original del autor.

#### 4.2.13. Comparación de las subcategorías sobre la percepción y la satisfacción del tutor sobre el aprendizaje de los estudiantes (dimensión D1)

En la categoría «trabajo individual» (tabla 101) únicamente se registraron turnos conversacionales en el caso del tutor experto del grupo 4S. Con una frecuencia de 2,25, dicho tutor experto puso de relieve la responsabilidad que suponía presentar, en tiempo y forma, las aportaciones individuales al grupo (4ST1G2-50).

**Tabla 101. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo individual» (D101) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
D101-01	Responsabilidad	—	—	—	2,25	2,25
	Total	0	0	0	2,25	2,25

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 102. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo individual» (D101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>D101-01. Responsabilidad</i>		
4S	2,25	«Experto: Fijaros, hay dos problemas. Uno: que se reparta el trabajo entre todos y que haya una persona o dos o tres o veinte que no haya hecho su trabajo y, por lo tanto, no se pueda presentar la actividad de grupo y se pierde el porcentaje correspondiente a esa actividad para

todo el grupo. [...] Como una no ha hecho su parte, el grupo tiene que asumir ese trabajo. [...]» (4ST1G2-50).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En contraste con los resultados sobre la opinión de los tutores acerca del trabajo individual de los estudiantes (tablas 101 y 102), la categoría «trabajo en grupo» presenta valores en el conjunto de los equipos de trabajo. En este sentido, es el tutor del grupo 1E el que ostenta el valor más bajo (2) con respecto al resto de grupos.

**Tabla 103. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D102) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
D102-01	Calidad	2	1	—	—	3
D102-02	Sanciones	—	5	5,25	4,5	14,75
D102-03	Ritmo de trabajo	—	—	0,75	0,75	1,5
	Total	2	6	6	5,25	19,25

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

En cuanto a la calidad del trabajo, los tutores no-expertos de los grupos 1E y 2L consideraron que debía ser labor del grupo de trabajo valorar cuándo la aportación de un miembro cumplía o no los estándares mínimos de calidad (ejemplos 1ET1G2-07 y 2LT1G1-29).

**Tabla 104. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>D102-01. Calidad</i>		
1E	2	«No-experto: La norma quedará fijada. <u>Lo que estará a juicio siempre de la mayoría será el hecho de valorar si un trabajo tiene una calidad suficiente, es decir, que si pedimos un resumen, que por lo menos se corresponda a las bases mínimas que habíamos establecido el día anterior.</u> Estoy hablando de casos exagerados, ¿eh? Generalmente es verdad que esto no ocurre. La gente no lo presenta o lo presenta. Quien lo presenta ya lo hace con una calidad mínima. Pero mínima no quiere decir que haga faltas de ortografía o..., esto es normal. Estoy hablando de que si hay que presentar una imagen, no lo presente, yo que sé, un dibujo o algo así.» (1ET1G2-07).
2L	1	«No-experto: Pues eso, es subjetivo. En la medida que es subjetivo dependerá de lo que decidan todas. No el mío. <u>Vosotras debéis decidir cuándo un trabajo es tan malo que puede comportar alguna consecuencia.</u> O sea imaginaros que decidimos que para el próximo día te-

nemos que hacer una reseña de un libro, ¿vale?. Y alguien nos trae como reseña una frase. Y la frase da risa cuando la lees. Pues ahí, quizá, ese trabajo... Me explico, ¿no?» (2LT1G1-29).

#### D102-02. Sanciones

2L	5	«No-experto: Hay justificaciones válidas y no válidas. Las que son justificaciones válidas son las que están fuera de la voluntad de cada uno, así de sencillo.» (2LT1G1-13).
3R	5,25	«Experto: O un puesto de trabajo. [Se refiere a que las faltas que están justificadas son aquellas que quedarían justificadas en un puesto de trabajo].» (3RT1G2-20).
4S	4,5	«Experto: Claro es que si todos somos mayores y todo el mundo tenemos una responsabilidad al cien por cien, entonces venga, pongamos la guillotina, porque como nadie va a fallar, da lo mismo la sanción. O sea se pone sanción, no porque nadie dude de nadie, en el caso improbable de que...» (4ST1G4-05).

#### D102-03. Ritmo de trabajo

3R	0,75	«Experto: Vale, está, está grabando ya, ¿eh? Uf, tardísimo. Recordad que móviles, por favor, apagados, ¿eh? [el tutor considera que van tardísimo y ello puede ser interpretado como la necesidad de avanzar con mayor rapidez en el trabajo].» (3RT1G1-01).
4S	0,75	«Experto: Vale, un momento, un momento, ahora apunto. Dejadme... ¡Dios que vais como motos! [El tutor emplea aquí un tono irónico que parece ser interpretado en positivo por los estudiantes] ¿Qué estamos a veintiséis no?» (4ST1G1-04).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.2.14. Comparación de las subcategorías sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje (dimensión D2)

En la categoría «trabajo individual» (tabla 105) emergió sólo una subcategoría en la que se codificaron turnos conversacionales de los grupos 2L y 4S. Las frecuencias en ambos grupos fueron bajas: de 0,75 para el 2L y de 1,18 para el 4S. Ambos grupos aludieron a cuestiones que tienen que ver con las dinámicas de trabajo individuales. Sin embargo, en el caso de grupo 2L se entiende que los estudiantes quieren extrapolar dichas dinámicas personales a las del grupo; en el caso del 4S se infiere que dichos procesos no tienen por qué converger en una misma forma de trabajo (ejemplos 2LT1G2-23 y 4ST1G3-09).

Tabla 105. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo individual» (D201) por grupo de trabajo

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
D201-01	Organización	—	0,75	—	1,18	1,93



Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 106. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo individual» (D201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>D201-01. Organización</i>		
2L	0,75	«Sara: Yo soy Sara, ya te lo habría dicho y tenía claro que quería hacer este tema, lo que pasa es que quiero profundizar lo antes posible. Bueno, yo por lo menos soy de esas personas que en su trabajo personal primero hago lo difícil y lo fácil ya vendrá después. Ya lo has visto» (2LT1G2-23).
4S	1,18	«Eva: Lo del tiempo es relativo para cada uno. Lo que tú te tienes que comprometer es que si tal día se entrega, tal día tienes que entregarlo. Si yo tardo un día en hacer lo que otra persona tarda una hora, ese ya es mi problema. Como yo me lo gestiono no tiene que ser problema del grupo.» (4ST1G3-09).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la categoría trabajo en grupo (tabla 107) se codificaron un alto número de turnos conversacionales en el conjunto de los equipos de trabajo —excepto en el grupo 2L. Se detectaron diferencias leves en cuanto a los valores arrojados por los grupos 1E, 3R y 4S. Los grupos que coincidieron en la emergencia de un mayor número de subcategorías (3, concretamente) fueron los guiados por un tutor experto.

**Tabla 107. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D202) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
D202-01	Responsabilidad	2,25	—	—	1,5	3,75
D202-02	Sin sanciones	9	2	0,6	2,25	13,85
D202-03	Restar nota como sanción	3,75	—	—	4,5	8,25
D202-04	Calidad	—	—	1,2	—	1,2
D202-05	Justificaciones válidas	—	—	3	1,5	4,5
D202-06	Sanción proporcional a la falta	—	—	2,4	—	2,4
D202-07	Dinero como sanción	—	—	1,2	—	1,2
D202-08	Expulsión como sanción	—	—	6	6,75	12,75
	Total	15	2	14,4	16,5	47,9

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

Únicamente la subcategoría «sin sanciones» apareció en el conjunto de los grupos de trabajo. Su peso en los grupos guiados por un tutor experto fue más que bajo (0,6 en relación con el total de 14,4 turnos codificados en el grupo 3R; y 2,25 en comparación con los 16,5 registros totales del 4S). En contraste con esos resultados, los 9 puntos hallados en el 1E suponían un 60% del total (15); y los 2 puntos del grupo 2L suponían el 100% del conjunto de los turnos codificados en el grupo (2). En los fragmentos representativos de los grupos 1E y 2L (tabla 108), puede apreciarse —en palabras de los propios estudiantes— la negativa a establecer «de entrada un régimen disciplinario» (1ET1G1-43) optando, en el caso del 2L, por que fuera el propio grupo de trabajo el que decidiera, en el momento en que se produzca una falta, la sanción que estimara pertinente y las razones que la podrían justificar (2LT1G1-10).

No obstante, tanto en los datos de los informantes guiados por un tutor experto como en los guiados por un tutor no-experto se detectaron fragmentos en los que se advertía la responsabilidad que implicaba el trabajo en equipo (ejemplos 1ET1G1-43 y 4ST1G2-09). Ello explicaba que, a pesar de las mencionadas negativas, en general los estudiantes del conjunto de los equipos reflexionaron sobre las posibles sanciones con las que procederían en caso de faltas y sobre las justificaciones que eximirían de dichas sanciones. Los grupos 3R y 4S fueron los que establecieron una normativa más dura para las ocasiones en las que los estudiantes no presentasen una parte o la totalidad de su trabajo. En el caso del grupo 3R incluso se reflexionó, por un lado, sobre la calidad del trabajo presentado a título individual y sobre la posibilidad de establecer sanciones cuando dicho trabajo no alcanzase los estándares mínimos requeridos por los miembros del equipo (3RT1G5-50); y, por el otro, sobre la necesidad de que las sanciones establecidas fueran proporcionales a la falta por la que se aplicasen (3RT1G2-27).

En el análisis del material empírico derivado del conjunto de los grupos, los estudiantes propusieron tres fórmulas para sancionar a los miembros que cometieran alguna falta a lo largo del curso. Únicamente en el grupo 3R se barajó la posibilidad —con una frecuencia de codificación de 1,2— de penalizar a los estudiantes por medio de una sanción económica (3RT1G2-27). En los grupos 1E y 4S los estudiantes consideraron con mayor frecuencia —de 3,75 para el primer caso y de 4,5 para el segundo— penalizar a los miembros que cometieran una falta, restándoles un pequeño porcentaje de la nota. En ambos casos se consideró que dichas faltas constituirían «casos muy extremos» (1ET1G3-40) o bien un hecho que «se supone que, como mucho, puede pasar una vez» (4ST1G2-47). Con una frecuencia de codificación de 7,2 en el 3R y del 6,75 en el 4S, los estudiantes previeron aplicar la expulsión del grupo a los miembros que cometieran faltas de forma reiterada a lo largo del curso (ejemplos 3RT1G3-34 y 4ST1G3-23). Asimismo, los grupos 3R y 4S

también reflexionaron sobre la necesidad de considerar cuándo la justificación de una falta puede ser considerada válida. Con una frecuencia de 3 —con respecto al 1,5 del 4S— los estudiantes del grupo 3R consideraron que las únicas justificaciones válidas serían aquellas que también sirvieran para excusar una ausencia en un puesto de trabajo (3RT1G2-21).

**Tabla 108. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>D202-01. Responsabilidad</i>		
1E	2,25	«Miguel: Hombre es tan sencillo como pensar que no es un trabajo individual que... bueno, suspendo o apruebo. Me importa suspender, me importa aprobar. Es pensar en el colectivo y decir, yo qué sé, estoy jugando con la nota del resto.» (1ET1G1-43).
4S	1,5	«Jaume: Claro, es que en un trabajo en equipo si alguien falla, falla todo el mundo.» (4ST1G2-09).
<i>D202-02. Sin sanciones</i>		
1E	9	«Antoni: <u>Claro, pero si vamos a establecer ya de entrada un régimen disciplinario pues es mucho porque tío yo no digo que el próximo día no vaya a traer el trabajo pero puede haber gente que lo tenga complicado. Si una persona que no ha traído el trabajo se le exige el doble, probablemente, si no hizo el primer trabajo, probablemente acumule dos trabajos la semana que viene. Podría darse el caso.</u> » (1ET1G2-12).
2L	2	«Míriam: Ah, vale, vale. Se debe cumplir puntualidad y asistencia, entregar el trabajo en el tiempo acordado, en tercer lugar motivación e implicación similar entre los miembros del grupo, justificación de las faltas en clase y hemos acordado, porque no queríamos ser muy drásticas el primer día, que el grupo decidirá la validez de esa justificación en el momento que esa persona diga: “me fui de paseo o me di un porrazo”. Diremos: “el porrazo tiene justificación y el paseo no”. <u>Quinto: en caso de no entregar un trabajo esa persona o grupo tiene una semana para actualizar el trabajo y si no se actualiza decidiremos consecuencias</u> » (2LT1G1-10).
3R	0,6	«Manel: Que quizá habría que evaluar los factores entre todos por los cuales no se ha podido llevar a cabo esa tarea. Porque si fuese una cuestión de fuerza mayor por la que no pudiese hacer el trabajo o lo que fuera bueno, pues evaluarlo entre todos y ver lo que pasa.» (3RT1G2-10).
4S	2,25	«Jaume: Vale, pues el problema que tenemos es el de la metodología del trabajo en grupo porque cada uno opina diferente y yo no entiendo. <u>Y yo, por ejemplo, no soy de echar fuera del grupo a nadie.</u> Quizá no lo tenía que haber dicho...» (4ST1G1-48).
<i>D202-03. Restar nota como sanción</i>		
1E	3,75	«Esteve: Hombre, en el caso extremo a lo mejor sí [se le puede quitar nota], pero no creo que hayan casos muy extremos, ¿no?» (1ET1G3-40).

4S	4,5	«Teresa: A mi como sanción me valdría quitar un poco de nota, porque se supone que, como mucho, puede pasar una vez.» (4ST1G2-47).
<i>D202-04. Calidad</i>		
3R	1,2	«Joan: Hay otro tema que también es importante. Estamos hablando de que no se presente un trabajo, pero... también se puede presentar algo y que no tenga calidad. Tenemos el mismo problema, porque también lo van a evaluar y una vez que lo evalúan ese porcentaje nos lo quitarán. Es muy fácil decir tú te encargas de la bibliografía y la presentación. Y resulta que tú consultas internet y sacas dos referencias...» (3RT1G5-50).
<i>D202-05. Justificaciones válidas</i>		
3R	3	«Joan: O un puesto de trabajo: salud, dar a luz, accidente, o... muerte de un familiar. Son esas cuatro, no hay más. [El estudiante se refiere a las faltas que deben estar justificadas en el equipo de trabajo]» (3RT1G2-21).
4S	1,5	«Oriol: Si está bien justificada [una falta de uno de los miembros del grupo] no hay sanción.» (4ST1G2-12).
<i>D202-06. Sanción proporcional a la falta</i>		
3R	2,4	«Joan: Pongamos grado de sanción y no únicamente una sanción matadora. Diferentes sanciones, ¿no? Que vaya acorde con la importancia de la tarea» (3RT1G2-27).
<i>D202-07. Dinero como sanción</i>		
3R	1,2	«Laura: Una hucha y la vamos llenando [Cada vez que alguien cometa una falta]» (3RT1G2-33).
<i>D202-08. Expulsión como sanción</i>		
3R	7,2	«Joan: Igual estamos considerando exclusivamente que no haya más tareas dentro del grupo. Tú has dicho una cosa muy buena. Mejor establezcamos trece tareas y haciendo veintitrés podríamos sacar mejor el tema. Puede el señor que ha cometido la falta hacer algo más que beneficie al grupo. Una tarea más. Si no lo hace, es que no quiere enmendarlo. Entonces tienes razón. Ello significa que no quiere seguir en el grupo que no quiere estar con nosotros. Se le hace una crucecita y a la tercera pues adiós» (3RT1G3-34).
4S	6,75	«Alba: Hacemos como cuatro sanciones y a la quinta expulsión. Algo así, ¿no?» (4ST1G3-23).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En las tablas 109 y 110, puede apreciarse como únicamente en el caso del grupo 1E los estudiantes se atrevieron, en la primera sesión de tutoría y frente a un tutor no-experto, a opinar sobre el programa de ABP. Con una frecuencia de 6,6 los estudiantes consideraron que el sistema de aprendizaje y evaluación era demasiado serio o estricto (1ET1G5-07). Con mucha menos frecuencia (0,6) determinaron que

a pesar de complejo, el programa de aprendizaje les parecía estructurado y que podía reportarles grandes beneficios en su aprendizaje (1ET1G5-50).

**Tabla 109. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «programa de ABP» (D203) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
D203-01	Demasiado serio o estricto	6,6	—	—	—	6,6
D203-02	Complejo pero estructurado	0,6	—	—	—	0,6
	Total	7,2	0	0	0	7,2

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 110. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «programa de ABP» (D203) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>D203-01. Demasiado serio o estricto</i>		
1E	6,6	«Sílvia: Pues me llamo Sílvia y es mi primer año aquí... no sé qué más... Estoy aquí porque es lo único que sé hacer y esta asignatura en principio me interesa pero no sé cómo acabará la cosa porque lo veo un poco serio, la verdad.» (1ET1G5-07).
<i>D203-02. Complejo pero estructurado</i>		
1E	0,6	«Enric: Bueno, yo me llamo Enric, soy de Granollers. Me dedico a la educación y por eso he escogido el tema. La metodología me parece muy compleja, muy estructurada y espero que los beneficios sean la hostia. Entrás a la plataforma y vemos cuarenta páginas que los explican todo, vas a clase y también te explican cómo va todo. Entonces es tan complejo que no sé si hace falta. Grupos tan grandes son poco operativos, se aprenden cosas pero con menos gente sería mucho mejor.» (1ET1G5-50).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Por último, también los estudiantes del grupo 1E fueron los únicos que se significaron sobre los contenidos de la situación problemática con la que trabajaron (tablas 111 y 112). Dichos estudiantes enfatizaron, con una baja frecuencia (1,2) que los aprendizajes de la asignatura podrían ayudarles a dar sentido a la propia titulación (1ET1G3-14).

**Tabla 111. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «contenidos de la disciplina» (D204) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
D204-01	Interesante	1,2	—	—	—	1,2
	Total	1,2	0	0	0	1,2

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 112. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «contenidos de la disciplina» (D204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>D204-01. Interesante</i>		
1E	1,2	«Cristina: Y fui a apuntarme [a la situación problemática y al grupo de trabajo] porque me parece interesante el tema de la educación. Planteas un poco de qué te servirá esta carrera y lo que hacemos aquí.» (1ET1G3-14).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

### 4.3. Sesiones sobre la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas

#### 4.3.1. Datos generales sobre el material empírico analizado

Para el estudio de las sesiones sobre la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas se transcribieron un total de 1083 turnos conversacionales. Fue necesario codificar hasta 570 turnos para saturar el conjunto de los sistemas de categorías de los grupos de tutoría. Como se puede observar en la tabla 113, en esta ocasión, el sistema de categorías D sobre las representaciones de los estudiantes y el tutor sobre el aprendizaje registró 1 turno conversacional —en contraste con los 88 que había registrado en el análisis sobre las sesiones de regulación del trabajo en equipo (tabla 31). Por su parte, el sistema de categorías sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión (dimensiones B1 y B2) siguió siendo el que codificó el mayor número de turnos conversacionales. Asimismo, la complejidad de los fenómenos analizados a tenor del número de grupos de turnos conversacionales utilizados para cada sistema y dimensión, pareció ser superior en aquellas dimensiones y sistemas que habían registrado valores elevados en cuanto a turnos conversacionales. Así, fue el sistema de categorías D el que registró los puntajes más bajos y el B los más altos.

**Tabla 113. Grupos de turnos y turnos codificados por dimensión y grupo de trabajo**

Dimensión	GT	GTC	TC
A1	1E	4	18
	2L	4	14
	3R	6	39
	4S	6	20
Total dimensión A1			91
A2	1E	5	9
	2L	5	16
	3R	5	1
	4S	5	11
Total dimensión A2			37
Total sistema de categorías A			128
B1	1E	5	50
	2L	5	53
	3R	6	85
	4S	6	86
Total dimensión B1			274
B2	1E	5	27
	2L	5	30
	3R	6	16
	4S	5	20
Total dimensión B2			93
Total sistema de categorías B			367
C1	1E	4	8
	2L	4	11
	3R	3	9
	4S	4	7
Total dimensión C1			35
C2	1E	4	6
	2L	4	10
	3R	4	4
	4S	6	16
Total dimensión C2			36
Total sistema de categorías C			71
D1	1E	3	1
	2L	5	0
	3R	3	0
	4S	3	0
Total dimensión D1			1
D2	1E	3	1
	2L	3	2

3R	3	0
4S	3	0
Total dimensión D2		3
Total sistema de categorías D		4
Total		570

Nota: GT= Grupo de trabajo. GTC= Grupos de turnos conversacionales. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.3.2. Proceso de codificación sobre los objetivos de aprendizaje derivados por los estudiantes de la comprensión y el análisis del problema (dimensión A1)

En relación con las tablas 114-117 sobre el análisis de las situaciones problemáticas y la detección de los objetivos de aprendizaje, el lector puede observar diferencias relevantes en cuanto al número de turnos conversacionales codificados en cada grupo de trabajo. Si bien los grupos 1E y 4S (con 18 y 20 turnos respectivamente) son los que muestran unos valores más aproximados, los grupos 2L y 3R arrojan valores muy dispares (14 en el primer caso y 39 en el segundo). En el caso de los grupos 3R y 4S además de ser los que recogieron un mayor número de referencias fueron los grupos que presentaron una mayor complejidad en los procesos de codificación y de emergencia de las subcategorías. Concretamente fue necesario transcribir hasta 6 grupos de turnos para la saturación de sus respectivas categorías.

Tabla 114. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre los objetivos de aprendizaje por categoría, subcategoría y fase

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
A101	Objetivo de aprendizaje	0	3	1	1	5
A101-01	Línea de fuerza		3	1	1	
A102	Temas relativos al problema	1	0	0	—	1
A102-02	Personaje relevante	1	0	0	—	
A103	Factores de dispersión	2	8	2	—	12
A103-01	Anécdotas	1	5	1	—	
A103-02	Asuntos vagos o amplios	1	3	1	—	
	Total	3	11	3	1	18

Fuente: original del autor.



**Tabla 115. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre los objetivos de aprendizaje por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
A101	Objetivo de aprendizaje	0	1	3	1	5
A101-01	Línea de fuerza		1	3	1	
A102	Temas relativos al problema	0	0	0	—	0
A103	Factores de dispersión	0	5	3	1	9
A103-02	Asuntos vagos o amplios		5	3	1	
	Total	0	6	6	2	14

Fuente: original del autor.

**Tabla 116. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre los objetivos de aprendizaje por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación						Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	6.a	
A101	Objetivo de aprendizaje	0	5	2	5	3	2	17
A101-01	Línea de fuerza		5	2	2	2	2	
A101-02	Término				3	1	0	
A102	Temas relativos al problema	0	3	5	0	3	—	11
A102-01	Movimiento artístico		2	3	0	1	—	
A102-02	Personaje relevante		1	1	0	2	—	
A102-03	Paradigma de pensamiento			1	0	0	—	
A103	Factores de dispersión	0	3	0	7	0	1	11
A103-01	Anécdotas		1	0	0	0	0	
A103-02	Asuntos vagos o amplios		2	0	1	0	1	
A103-03	Término confuso				6	0	0	
	Total	0	11	7	12	6	3	39

Fuente: original del autor.

**Tabla 117. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre los objetivos de aprendizaje por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación						Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	6.a	
A101	Objetivo de aprendizaje	0	0	3	2	6	0	11
A101-01	Línea de fuerza			3	2	6	0	
A102	Temas relativos al problema	0	0	1	0	6	—	7
A102-01	Movimiento artístico			1	0	2	—	
A102-04	Contexto histórico			1	0	4	—	
A103	Factores de dispersión	0	0	1	0	1	—	2
A103-01	Anécdotas			1	0	0	—	
A103-02	Asuntos vagos o amplios			1	0	1	—	
	Total	0	0	5	2	13	0	20

Fuente: original del autor.

### 4.3.3. Proceso de codificación sobre los recursos empleados por los estudiantes para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas (dimensión A2)

Las tablas 118, 119 y 121 muestran valores cercanos entre los grupos 1E, 2L y 4S. Sin embargo, la tabla 120 del grupo 3R destaca por arrojar un único turno conversacional. El conjunto de los grupos de trabajo precisaron el mismo número de fases de codificación (5) para la saturación de las categorías. Asimismo, en el conjunto de los equipos de trabajo, los turnos conversacionales se hallaron codificados de forma mayoritaria en la categoría «textos académicos» y en la subcategoría «texto del problema». Ello tenía sentido en las sesiones de tutoría analizadas en este segundo bloque de resultados, que tenían por finalidad analizar y debatir por primera vez las situaciones problemáticas a partir de sus conocimientos previos, sin disponer aún de recursos de información externos.

**Tabla 118. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
A201	Textos académicos	1	6	<del>1</del>	—	—	8
A201-01	Texto del problema	1	6	1	—	—	
A202	Textos no académicos	0	0	<del>0</del>	—	—	0
A203	Información de otras asignaturas	0	0	<del>0</del>	—	—	0
A204	Educación formal	0	0	<del>0</del>	—	—	0
A205	Educación no formal	0	0	<del>0</del>	—	—	0
A206	Educación informal			1	0	<del>0</del>	1
A206-02	Contexto de las artes			1	0	0	
	Total	1	6	2	0	0	9

Fuente: original del autor.

**Tabla 119. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
A201	Textos académicos	0	0	3	6	<del>5</del>	14
A201-01	Texto del problema			3	6	5	
A202	Textos no académicos	0	0	<del>0</del>	—	—	
A203	Información de otras asignaturas	0	0	<del>0</del>	—	—	
A204	Educación formal	0	0	1	0	<del>0</del>	1
A204-01	El dibujo es un lenguaje universal			1	0	0	
A205	Educación no formal	0	0	<del>0</del>	—	—	0
A206	Educación informal	0	0	1	0	<del>0</del>	1
A206-01	El dibujo es un lenguaje			1	0	0	

	informal						
Total		0	0	5	6	5	16

Fuente: original del autor.

**Tabla 120. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
A201	Textos académicos	0	0	1	0	0	1
A201-01	Texto del problema			1	0	0	
A202	Textos no académicos	0	0	0	—	—	0
A203	Información de otras asignaturas	0	0	0	—	—	0
A204	Educación formal	0	0	0	—	—	0
A205	Educación no formal	0	0	0	—	—	0
A206	Educación informal	0	0	0	—	—	0
	Total	0	0	1	0	0	1

Fuente: original del autor.

**Tabla 121. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
A201	Textos académicos	0	0	3	5	3	11
A201-01	Texto del problema			3	5	3	
A202	Textos no académicos	0	0	0	—	—	0
A203	Información de otras asignaturas	0	0	0	—	—	0
A204	Educación formal	0	0	0	—	—	0
A205	Educación no formal	0	0	0	—	—	0
A206	Educación informal	0	0	0	—	—	0
	Total	0	0	3	5	3	11

Fuente: original del autor.

#### **4.3.4. Comparación de las subcategorías sobre los objetivos de aprendizaje derivados por los estudiantes de la comprensión y el análisis del problema (dimensión A1)**

En la categoría objetivos de aprendizaje (tabla 122), se detectan diferencias importantes en cuanto a la frecuencia de codificación en los diversos grupos de trabajo. En relación con la subcategoría «línea de fuerza», fueron los grupos guiados por un tutor experto los que arrojaron los valores más altos (6,5 y 5,5). Ello significaba que fueron los grupos 3R y 4S los que mencionaron un mayor número de asuntos centrales de sus respectivas situaciones problemáticas.

**Tabla 122. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «objetivo de aprendizaje» (A101) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
A101-01	Línea de fuerza	3,75	3,75	6,5	5,5	19,5
A101-02	Término	—	—	2	—	2
	Total	3,75	3,75	8,5	5,5	21,5

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

En los fragmentos representativos de las líneas de fuerza se observa cómo los estudiantes detectaron diversos asuntos que, a su juicio, debían ser debatidos y tratados como objetivos de aprendizaje en los planes de trabajo. En el caso del grupo 1E los estudiantes plantearon dichos objetivos de aprendizaje en forma de pregunta (ejemplo 1ET2G3-41), mientras que los grupos 2L y 3R lo hicieron a partir de la identificación de posiciones opuestas sobre un mismo asunto (ejemplos 2LT2G3-14 y 3RT2G2-13). Por su parte, en las líneas de fuerza detectadas por los estudiantes del grupo 4S únicamente se identifican los temas a rastrear, sin explicitar las problemáticas o las preguntas que deben ser resueltas (ejemplo 4ST2G5-11).

En el proceso de análisis de las situaciones problemáticas, el grupo 3R no solo fue el que codificó un mayor número de turnos conversacionales en la subcategoría «línea de fuerza», sino que además fue el único que suscitó un debate terminológico acerca del núcleo temático del problema que trataron, estableciendo en su plan de trabajo la necesidad de buscar información que aclarase las dudas en ese sentido (ejemplo 3RT2G4-30).

**Tabla 123. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «objetivo de aprendizaje» (A101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>A101-01. Línea de fuerza</i>		
1E	3,75	«Sílvia: Yo he resumido... A ver, hay tres preguntas básicas: del sentido del arte en la sociedad, de si es fundamental el arte en el ser humano y la tercera, eh... <u>en qué puede beneficiar el conocimiento del arte en la educación de las sociedades, que creo que es la pregunta que resumen a las otras dos, que pueden estar englobadas.</u> » (1ET2G3-41).
2L	3,75	«Antònia: <u>Uno se piensa que el arte quiere imitar la realidad y el otro le dice que es una realidad diferente a la realidad de la naturaleza.</u> Bueno...» (2LT2G3-14).
3R	6,5	«Paula: Y es una discusión acerca de la importancia... o sea de dónde reside la esencia del arte y su mayor valor... si en la autoría, en el espectador o en el arte en sí mismo.» (3RT2G2-13).
4S	5,5	«Jaume: "La subjetivada en gran parte dejaba paso a la consciencia de ser un momento de un proceso plural, históricamente condicionado, de

un sujeto construido colectivamente y compromiso social". Es decir, yo el segundo párrafo, lo había destacado por esto, esta vinculación de lo que sería su compromiso como artista hacia la sociedad.» (4ST2G5-11).

*A101-02. Término*

3R	2	«Carme: Hombre representación aquí es comunicación, ¿no?» (3RT2G4-30).
----	---	--

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

El hecho de que se hubieran identificado un número variable de objetivos de aprendizaje nos llevaba a pensar que los estudiantes habían acometido una comprensión temática del problema más o menos profunda. Naturalmente, la forma de plantear dichos objetivos de aprendizaje (por medio de preguntas, o poniendo de relieve contradicciones o posiciones contrapuestas) manifestaba diferencias en el grado de profundidad y reflexión del análisis textual.

Sin embargo, que los grupos de estudiantes hubieran además relacionado temas externos a la situación problemática nos hablaba de una comprensión y asimilación aún mayor. En este sentido, la categoría «temas relativos al problema» (tablas 124 y 125) nos proporciona algunos datos que permiten matizar las conclusiones alcanzadas hasta el momento en la categoría «objetivo de aprendizaje» (tablas 122 y 123). Por un lado, el hecho de que el grupo 3R hubiera sido el que codificara un mayor número de turnos conversacionales y un mayor abanico de subcategorías en relación con los temas relativos al problema, permitía colegir de sus estudiantes una asimilación del problema más que notable. Por ejemplo, con una frecuencia de 3,6 los estudiantes identificaron movimientos artísticos (3RT2G2-21) y con una de 2,4 aludieron a personajes relevantes directamente vinculados con las ideas halladas en la situación problemática (3RT2G5-02).

Por el otro, que el grupo 4S ostentara el segundo valor más alto hacía pensar en una cierta correlación entre el tutor experto y la afluencia de temas relativos al problema. Podría haber sido el tutor experto el que hubiera impulsado la emergencia de asuntos directamente relacionados con el problema. En el caso del grupo 4S destacaron con una frecuencia de 3 las ocasiones en las que los estudiantes vincularon las ideas del problema con determinadas circunstancias históricas (4ST2G6-34).

**Tabla 124. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «temas relativos al problema» (A102) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
A102-01	Movimiento artístico	—	—	3,6	1,8	5,4

A102-02	Personaje relevante	1	—	2,4	—	3,4
A102-03	Paradigma de pensamiento	—	—	0,6	—	0,6
A102-04	Contexto histórico	—	—	—	3	3
	Total	1	0	6,6	4,8	12,4

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 125. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «temas relativos al problema» (A102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>A102-01. Movimiento artístico</i>		
3R	3,6	«Paula: <u>Yo creo que tiene mucha relación Salvador</u> [personaje que aparece en la situación problemática] <u>con el Cinquecento</u> , ¿no? La versión... como era el artista en el Cinquecento... la importancia del artista. Cómo el artista tiene mucha más importancia, por ejemplo, que el demandante de la obra de arte, está por encima. Es un poco lo que expresa Salvador ¿no? La biografía del artista frente a la obra, el demandante y todo el resto. Creo...» (3RT2G2-21).
4S	1,8	«Oriol: Del imaginario del <u>artista romántico</u> .» (4ST2G3-01).
<i>A102-02. Personaje relevante</i>		
1E	1	«Pol: Bueno, yo he hecho primeramente una parte más de análisis del texto. Porque el otro día dudábamos, no sabíamos si el chico era artista, si no lo era... Lo primero de todo, el medio de comunicación es una carta. Me he planteado el porqué es una carta que tiene un emisor, un receptor, tienen unas... tiene también connotaciones artístico-personales... artístico en cuanto a “cuantas veces hemos debatido el sentido del arte en nuestra sociedad y en nuestras vidas” y tiene un aspecto más personal de “te imagino haciendo cosas grotescas que hacen los turistas”. Y eso, primero de todo la importancia del hecho de que sea una carta. Después, el primer párrafo habla de él, que es el que está fuera, y... “ se intuye que el sujeto está desarrollando los proyectos artísticos en París”. Creo que es importante que sea París y no Portbou, ¿vale? Porque no dice qué está haciendo y París es un poco el paradigma —no se si está bien dicho— de ciudad del arte, un poco y tiene unas connotaciones que asociamos en seguida, ¿no?. Eh... vale. También le pregunta por la intensidad de su trabajo... si sigue trabajando tanto, que no hace cosas grotescas... <u>Pero lo que ilustra un poco un artista como no sé... Picasso... Un artista-genio que se contrapone al perfil del segundo artista, que es la chica, la emisora de la carta.</u> Es decir, la segunda habla del título, de cerrar una etapa y habla... (1ET2G1-46).»
3R	2,4	«Tamara: Sí, pero entonces... Yo había apuntado que el ciclo artístico era que un artista expresa un sentimiento en la obra o puede representar también algo en la obra, no tiene porque ser un sentimiento definido, como obras que son batallas que expresan un sentimiento pero que no es propio del artista, es propio de la obra. No sé cómo explicarte. Cuando se hacían los cuadros de los caballos y de <u>Napoleón</u> , yo no creo que

Napoleón quizá estuviera súper contento y Napoleón le pusiera una sonrisa hasta aquí... en cambio eso es una obra de arte y no tiene porque expresar su sentimiento. Pero es comunicación.» (3RT2G5-02).

*A102-03. Paradigma de pensamiento*

3R	0,6	«Paula: Quizá es muy probable que me equivoque pero lo comento para que sepáis que <u>he visto un paralelismo con la idea platónica de la caverna</u> , con la parte cuando dice que el espectador que se pasea por los museos... he visto al espectador como aquellos esclavos que tienen la imagen siempre delante y no ven nada más y él mismo [se refiere al artista] se ve que encuentra casi diría... es el único capaz de ir más allá de lo trivial, que puede ir a la idea superior de...» (3RT2G3-04).
----	-----	---

*A102-04. Contexto histórico*

4S	3	«Rosa: A la hora de crear creo que todos nos hacemos unas cuestiones, más ahora que tenemos tantos caminos abiertos. <u>Creo que es una problemática del artista actual</u> , por no caer en tópicos busca otras vías. Por no caer en el tópico de mirarte el ombligo, que es lo fácil, es consciente de que la obra carece de sentido, tiene un vacío que explica algo solo de él y no del contexto. No hay implicación.» (4ST2G6-34).
----	---	---

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la tabla 126 puede fácilmente observarse como fueron los grupos guiados por un tutor no-experto los que registraron los valores más altos. Entre el conjunto de los grupos, destaca la alta frecuencia registrada en el 1E, en contraste con las frecuencias moderadas de los grupos 2L y 3R y la baja frecuencia del 4S.

**Tabla 126. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «factores de dispersión» (A103) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
A103-01	Anécdotas	7	—	0,5	0,6	8,1
A103-02	Asuntos vagos o amplios	5	6,75	2	1,2	14,95
A103-03	Término confuso	—	—	3	—	3
	Total	12	6,75	5,5	1,8	26,05

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

Amén de la detección de términos que generaron confusión en el grupo 3R (ejemplo 3RT2G4-27), los factores de dispersión se concentraron, en la mayoría de los grupos, o bien en el comentario de asuntos de poca relevancia que formaban parte del texto —como el hecho de que fuera hombre o mujer el autor del problema (1ET2G2-02)— o bien en el desarrollo de explicaciones vagas que resultaban con frecuencia de difícil comprensión (ejemplos 1ET2G2-31, 2LT2G2-28, 3RT2G2-48 y 4ST2G3-03).

**Tabla 127. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «factores de dispersión» (A103) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<b>A103-01. Anécdotas</b>		
1E	7	«Verònica: Ya, todos hemos supuesto que era una chica la que enviaba la carta...» (1ET2G2-02).
3R	0,5	«Paula: Va de unos artistas, incluido Salvador que está en su taller.» (3RT2G2-11).
4S	0,6	«Oriol: [Interviene para ayudar a su compañera] Filosofía y... la actualidad, a través de la prensa [El estudiante refiere que el protagonista del texto lee la prensa aunque ello es un aspecto anecdótico de la situación problemática].» (4ST2G4-27).
<b>A103-02. Asuntos vagos o amplios</b>		
1E	5	«Miquel: Bueno, a mí, según los puntos, eh... yo creo que la gran idea principal sería eso, la función que cumple el arte dentro de la sociedad. Es la función educativa que tiene, que puede llegar a la gente y después, también para el individuo, para sí mismo. Después también se puede hacer otras preguntas, como... como...no sé... Comenzando por el principio, lo que decíamos, que le habla a la pareja, no sé si un chico o una chica, pero que le habla de eso, que le dice cosas grotescas. Uno, no nos habla de nada del arte, nos habla de una relación y es de la idealización que a veces caes con la persona. Tienes pareja y piensas "yo creo que está haciendo", y a veces está haciendo una cosa distinta. Yo creo que en ese primer párrafo se habla de la idealización platónica de una persona. Sería eso, como primer punto. No sé...» (1ET2G2-31).
2L	6,75	«Míriam: Bueno, más o menos todas hemos pensado en lo mismo. Te lo digo resumiendo. El primer punto sería el triangulo entre arte, realidad y verdad.» (2LT2G2-28).
3R	2	«Biel: Yo creo que Salvador da una visión que yo estoy de acuerdo... es una visión muy íntima, o sea que el arte es la intimidad entre el artista y lo que él siente y lo que refleja en la obra. Porque yo encuentro que es demasiado... es muy simple esta visión... es un poco simple para mi entender. Yo creo que además, esto que luego lo podemos retomar o yo que sé, como otro punto más. Creo que deberían aparecer más personajes en esta obra y esa visión tan íntima entre el artista y lo que él expresa no deja entrar a otros personajes que son necesarios para entender un poco el arte y que los otros personajes ayudan un poco al espectador, qué es la obra... qué es el sentimiento... qué es el crítico... qué es la visión histórica del arte... que yo creo que aquí falta continuar esta obra, quizá. Pero en cuanto al personaje Salvador pues eso es un poco egoísta, es un poco íntimo, es la visión de él centrada que tú no puedes entenderle porque no soy yo... en su visión excluye al resto de personajes.» (3RT2G2-48).
4S	1,2	«Roser: La influencia de la sociedad y el contexto sobre el artista y viceversa. Y la individualidad y la subjetividad del individuo.» (4ST2G3-03).



3R	3	«Marc: Se crea una cierta confusión con la palabra [representación].» (3RT2G4-27).
----	---	--

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.3.5. Comparación de las subcategorías sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas (dimensión A2)

Como dijimos con anterioridad, en la medida en que los estudiantes no habían tenido todavía oportunidad de acceder a fuentes documentales, parecía natural que la presente dimensión —referida a los recursos para la comprensión de las situaciones problemáticas— arrojase escasos resultados en el proceso de codificación. En el caso de la categoría «textos académicos», los registros hallados se agruparon en una única subcategoría —«texto del problema»— que apareció en el conjunto de los grupos de trabajo. En cuanto a la frecuencia de codificación, destaca el grupo 3R por ser el que agrupó un menor número de turnos conversacionales (0,6), en contraste con el grupo 2L que ostentó el valor más elevado (8,4). Sin embargo, a tenor de los datos sobre la dimensión A1 (tablas 122-125), que fueran los grupos guiados por un tutor no-experto los que hubieran elaborado un análisis más pegado al texto, no significó que dicho análisis se hubiera desarrollado en mayor profundidad.

Tabla 128. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «textos académicos» (A201) por grupo de trabajo

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
A201-01	Texto del problema	8	8,4	0,6	6,6	23,6
	Total	8	8,4	0,6	6,6	23,6

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

Tabla 129. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría textos académicos (A201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>A201-01. Texto del problema</i>		
1E	8	«Enric: Bueno, la idea principal —dejándonos de tonterías— es contraponer las dos figuras de artista: la del chico, no lo acaba de explicar, pero si deja entrever que es muy diferente de la chica, del título de cerrar una etapa habla de dudas, “ <u>intuye</u> ” —esta palabra me parece un poco fuerte— que la formación artística es fundamental en la educación y si se quiere dedicar a la educación, el hecho de poner aquí “ <u>intuyo</u> ”...

		pues... (1ET2G2-05).
2L	8,4	«No-experto: Sí, sí, sí. Sí que habla, perdón. El tema central es el lenguaje. Ver como representar, en este caso la ópera, un tipo de representación escénica. Y por otro lado, cómo acceder a aquello que está representado. Por ejemplo hace referencia a <u>“sentir un placer vivo y completo”</u> [el tutor lee un fragmento del texto]. Entonces, partiendo de este eje, explicadme cuál es el debate que se produce en el texto. Es decir, hay dos personas que se encuentran delante de una ópera o cuando ha acabado una ópera. ¿Y qué pasa? ¿Cuáles son las dos posiciones? [El tutor hace un resumen de lo que han dicho antes las estudiantes y hace diversas preguntas que centran el debate]» (2LT2G3-13).
3R	0,6	«Joan: Perdón, cuando dice <u>“que se imprime inexplicablemente en su trabajo”</u> ... como si fuera una fotocopia de sí mismo.» (3RT2G3-19).
4S	6,6	«Jaume: <u>“En estas circunstancias, ¿cómo tenerme como pintor, cuál era el fondo último de mi ser, en dónde se hallaba? ¿Cómo hacer de estos interrogantes desmedidos material útil para mi quehacer artístico?”</u> O sea cómo vehicular sus intereses y su proyección personal en una obra. Y <u>“Unos días sentía un poder inmenso que atribuía a mi individualidad y todo esto se antojaba un fatuo romanticismo, otras...”</u> » (4ST2G5-28).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Las escasas aportaciones sobre experiencias educativas formales e informales anteriores se registraron en los grupos 1E y 2L. Sobre la categoría «educación formal», los estudiantes hicieron referencia a lo aprendido en ciclos de educación preuniversitaria para justificar una determinada tesis acerca de la universalidad del dibujo (ejemplo 2LT2G3-46). Asimismo, en la categoría «educación informal», los estudiantes justificaron, por un lado, la misma tesis a partir de un ejemplo de la vida real (2LT2G3-50); y, por el otro, realizaron una crítica sobre una opinión corriente en el campo de las artes (1ET2G3-07).

**Tabla 130. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «educación formal» (A204) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
A204-01	El dibujo es un lenguaje universal	—	0,6	—	—	0,6
	Total	0	0,6	0	0	0,6

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 131. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «educación formal» (A204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>A204-01. El dibujo es un lenguaje universal</i>		
2L	0,6	«Arlet: Yo diría... quiero decir que también es un lenguaje propio y mundial, como se dice... Es que yo cuando comencé primero de bachillerato lo primero que recuerdo que me dijeron es que si hago esto [se interpreta que dibuja algo] todo el mundo comprenderá que es una Luna. Y si digo Luna no todo el mundo sabrá a qué me refiero.» (2LT2G3-46).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

**Tabla 132. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «educación informal» (A206) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
A206-01	El dibujo es un lenguaje informal	—	0,6	—	—	0,6
A206-02	Contexto de las artes	0,6	—	—	—	0,6
	Total	0,6	0,6	0	0	1,2

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 133. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «educación informal» (A206) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>A206-01. El dibujo es un lenguaje informal</i>		
2L	0,6	«Martina: Pero si alguien te pregunta por una calle tú le haces un dibujo y lo entiende perfectamente.» (2LT2G3-50).
<i>A206-02. Contexto de las artes</i>		
1E	0,6	«Antoni: Pero hay un juicio que es muy común en el mundo de las artes. Cuando dice que es muy grotesco el hecho de ejercer de turista. Y el que ejerce de artista parece que tiene un nivel de conocimiento de la realidad más profundo, ¿no? Está claro que lo que hace es inspeccionar la realidad. Dice que lo encuentra grotesco, del vulgo, del pueblo.» (1ET2G3-07)

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.3.6. Proceso de codificación sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor (dimensión B1)

En contraste con los resultados hallados en la primera tipología de sesión analizada (tabla 32), en la segunda tipología de sesión los resultados del grupo 1E nos hablan de un comportamiento más directivo por parte del tutor. Así, es la categoría «directiva», junto a la de «silencio», la que despunta (con 11 turnos codificados) sobre el resto. Asimismo, se aprecia un incremento de 2 turnos en la categoría «impositiva» y un aumento aún mayor —de 11 puntos— en la categoría «silencio».

**Tabla 134. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B101	Facilitadora	1	1	1	0	—	3
B101-03	Tarea	1	0	0	0	—	
B101-01	Opinión		1	1	0	—	
B102	Directiva	3	3	2	3	—	11
B102-01	Disensión	1	0	0	1	—	
B102-02	Advertencia	1	0	0	0	—	
B102-03	Compromiso	1	0	0	0	—	
B102-04	Centra el debate		3	2	2	—	
B103	Impositiva	5	0	1	—	—	6
B103-02	Tarea	4	0	1	—	—	
B103-01	Asunto	1	0	0	—	—	
B104	Metodológica	0	0	0	—	—	0
B105	De contenido	0	3	2	0	—	5
B105-01	Confirmación		2	2	0	—	
B105-02	Línea de fuerza		1	0	0	—	
B106	De gestión del trabajo	4	0	1	—	—	5
B106-02	Tarea	2	0	0	—	—	
B106-01	Nombre	1	0	1	—	—	
B106-03	Asistencia	1	0	0	—	—	
B107	Verificación o falsación	4	2	3	—	—	9
B107-02	Confirmación	4	2	3	—	—	
B108	Tensión o distensión	0	0	0	—	—	0
B109	Silencio	6	1	1	2	1	11
B109-02	Pregunta	3	1	0	0	1	
B109-06	Propuesta de tarea	2	0	0	0	0	
B109-03	Causa desconocida	1	0	0	0	0	
B109-04	Tarea			1	2	0	
	Total	23	10	11	5	1	50

Fuente: original del autor.

Lo mismo que en la tipología de sesión anterior (tabla 33) y en sintonía con lo observado en la tabla 134 sobre el grupo 1E, el tutor no-experto del grupo 2L destacó por una actuación eminentemente directiva (tabla 135). Los 18 turnos recogidos en dicha categoría no dejan lugar a dudas —sobre todo si se contrastan con los valores de las categorías «facilitadora» (3) e «impositiva» (6). Ello no obstante, si bien en el grupo 1E fueron 11 los turnos conversacionales que generaron silencios tensos, en el grupo 2L se recogieron mayoritariamente momentos de distensión (7, concretamente).

**Tabla 135. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B101	Facilitadora	0	3	0	0	—	3
B101-04	Duda		1	0	0	—	
B101-02	Aclaración		2	0	0	—	
B102	Directiva	1	0	9	7	1	18
B102-02	Advertencia	1	0	1	0	0	
B102-04	Centra el debate			7	6	1	
B102-01	Disensión			1	1	0	
B103	Impositiva	4	2	0	—	—	6
B103-02	Tarea	4	2	0	—	—	0
B104	Metodológica	0	0	0	—	—	0
B105	De contenido	0	1	2	5	2	10
B105-01	Confirmación		1	0	2	1	
B105-02	Línea de fuerza			2	3	1	
B106	De gestión del trabajo	2	1	0	—	—	3
B106-01	Nombre	1	0	0	—	—	
B106-03	Asistencia	1	1	0	—	—	
B107	Verificación o falsación	1	2	2	—	—	5
B107-02	Confirmación	1	2	2	—	—	
B108	Tensión o distensión	3	3	1	0	—	7
B108-03	Risas por un comentario irónico	3	1	1	0	—	
B108-05	Risas por causa desconocida		1	0	0	—	
B108-06	Comentario irónico sin risas		1	0	0	—	
B109	Silencios	1	0	0	—	—	1
B109-07	Tarea	1	0	0	—	—	
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>53</b>

Fuente: original del autor.

Mientras que en los grupos 1E y 2L dirigidos por un tutor experto fueron necesarias 5 fases de codificación para la saturación de la dimensión B1, para los grupos 3R y 4S hubo que transcribir y codificar una fase adicional dada la emergencia de sub-

categorías hasta la cuarta fase de codificación (tablas 136 y 137). Las diferencias en cuanto a la complejidad de los fenómenos analizados pudo observarse no sólo en la necesidad de incorporar esa fase de codificación adicional, sino también en el aumento de los turnos conversacionales codificados.

Como también ocurrió en el análisis de las primeras sesiones de tutoría, las intervenciones del tutor experto tuvieron un marcado componente directivo en los grupos 3R y 4S; bien lo demuestran los 20 turnos codificados en la categoría «directiva» del primer grupo y los 19 del segundo. Empero, también es cierto que en el grupo 3R el tutor compensó las intervenciones de tintes directivos por una notable afluencia de intervenciones facilitadoras (11 concretamente).

Por su parte, los silencios —tensos en la mayoría de los casos— tuvieron una marcada presencia en el grupo con un bajo rendimiento (4S); mientras que los momentos de distensión se produjeron ligeramente en más ocasiones en el grupo con un alto rendimiento académico (3R). Ese mismo patrón puede apreciarse en los grupos 1E y 2L (tablas 138 y 139).

**Tabla 136. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación						Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	6.a	
B101	Facilitadora	2	1	3	4	1	0	11
B101-03	Tarea	1	0	0	1	1	0	
B101-05	Incidencia	1	0	0	0	0	0	
B101-06	Ánimo		1	3	2	0	0	
B101-01	Opinión				1	0	0	
B102	Directiva	4	7	4	5	—	—	20
B102-05	Sugerencia	3	0	0	0	—	—	
B102-01	Disensión	1	1	0	1	—	—	
B102-04	Centrar el debate		5	4	4	—	—	
B102-02	Advertencia		1	0	0	—	—	
B103	Impositiva	2	1	1	—	—	—	4
B103-02	Tarea	1	0	1	—	—	—	
B103-04	Tono de voz	1	1	0	—	—	—	
B104	Metodológica	0	0	0	—	—	—	0
B105	De contenido	0	3	5	3	—	—	11
B105-02	Línea de fuerza		3	5	3	—	—	
B106	De gestión del trabajo	10	2	2	—	—	—	14
B106-01	Nombre	6	1	1	—	—	—	
B106-02	Tarea	2	1	1	—	—	—	
B106-10	Rol	1	0	0	—	—	—	
B106-04	Sanciones	1	0	0	—	—	—	

B107	Verificación o falsación	2	4	4	2	<del>2</del>	—	14
B107-02	Confirmación	2	4	1	2	2	—	
B107-04	Negación u objeción			3	0	0	—	
B108	Tensión o distensión	3	3	0	<del>3</del>	—	—	9
B108-03	Risas por un comentario irónico	3	1	0	2	—	—	
B108-06	Comentario irónico sin risas		2	0	1	—	—	
B109	Silencio	2	0	<del>0</del>	—	—	—	2
B109-02	Pregunta	1	0	0	—	—	—	
B109-08	Error	1	0	0	—	—	—	
	Total	25	21	19	17	3	0	85

Fuente: original del autor.

**Tabla 137. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación						Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	6.a	
B101	Facilitadora	2	1	<del>2</del>	—	—	—	5
B101-07	Cesión de la palabra	1	0	1	—	—	—	
B101-02	Aclaración	1	1	1	—	—	—	
B102	Directiva	2	3	10	1	<del>3</del>	—	19
B102-03	Compromiso	1	1	0	0	0	—	
B102-01	Disensión	1	0	5	0	1	—	
B102-02	Advertencia		2	2	0	0	—	
B102-04	Centrar discusión			3	1	2	—	
B103	Impositiva	2	0	<del>2</del>	—	—	—	4
B103-02	Tarea	2	0	2	—	—	—	
B104	Metodológica	1	0	<del>0</del>	—	—	—	1
B104-01	Tarea	1	0	0	—	—	—	
B105	De contenido	0	0	3	2	<del>3</del>	—	8
B105-02	Línea de fuerza			3	2	3	—	
B106	De gestión del trabajo	4	3	<del>1</del>	—	—	—	8
B106-01	Nombre	1	1	1	—	—	—	
B106-02	Tarea	2	2	0	—	—	—	
B106-11	Plataforma electrónica	1	0	0	—	—	—	
B107	Verificación o falsación	6	7	1	<del>3</del>	—	—	17
B107-02	Confirmación	6	5	1	3	—	—	
B107-04	Negación u objeción		2	0	0	—	—	
B108	Tensión o distensión	3	4	<del>1</del>	—	—	—	8
B108-07	Nerviosismo	1	4	0	—	—	—	
B108-03	Risas por un comentario irónico	2	0	1	—	—	—	
B109	Silencio	2	2	4	2	2	<del>4</del>	16
B109-01	Incumplimiento	1	2	0	0	0	0	
B109-09	Objeción	1	0	3	0	0	0	

B109-02	Pregunta	1	1	1	4			
B109-03	Causa desconocida		1	1	0			
	Total	22	20	24	8	8	4	86

Fuente: original del autor.

Con respecto al análisis sobre la primera sesión de tutoría, en el conjunto de los grupos de trabajo (tablas 134-137) se puede apreciar un aumento de los turnos codificados en la categoría «de contenido». Lo cual resulta lógico dada la naturaleza de las sesiones de tutoría ahora analizadas. Sin embargo, también en esta segunda fase del análisis se siguen echando en falta consideraciones de tipo metodológico por parte del tutor. Únicamente en el grupo 4S se registra un turno en este sentido (tabla 141).

#### 4.3.7. Proceso de codificación sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes (dimensión B2)

En el grupo 1E (tabla 138) no se observan diferencias entre las categorías «entre estudiantes» y «al tutor»; hecho que contrasta con los resultados de la primera tipología de sesiones (tabla 36). Cosa que no ocurre en el grupo 2L en el que, sorprendentemente, no se hallaron preguntas entre estudiantes (tabla 139). En ambos grupos guiados por un tutor no-experto no se registraron turnos en la categoría «metodológica» y únicamente en el 2L se hallaron registros en la «de contenido» (4, concretamente).

En cuanto a los silencios y a los momentos de tensión y distensión podemos observar el mismo patrón del que hemos hablado con anterioridad. Sólo en el grupo con alto rendimiento (2L) se hallaron momentos de distensión generados por los estudiantes; mientras que también exclusivamente en el grupo con un bajo rendimiento (1E) se produjeron silencios.

**Tabla 138. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B201	Entre estudiantes	0	4	0	1	—	5
B201-03	Confirmación		2	0	1	—	
B201-06	Incomprensión		1	0	0	—	
B201-08	Desacuerdo		1	0	0	—	
B202	Al tutor	2	2	1	0	—	5
B202-04	Acta	2	0	0	0	—	
B202-07	Confirmación		1	1	0	—	
B202-09	Incomprensión		1	0	0	—	



B203	Metodológica	0	0	0	—	—	0
B204	De contenido	1	2	2	—	—	5
B204-01	Confirmación	1	2	2			
B205	De gestión del trabajo	6	0	0	—	—	6
B205-05	Acta	5	0	0	—	—	
B205-09	Asistencia	1	0	0	—	—	
B206	Solicitud de ayuda	0	0	0	—	—	0
B207	Iniciativa o sugerencia	3	0	1	—	—	4
B207-03	Tarea	3	0	1	—	—	
B208	Tensión o distensión	0	0	0	—	—	0
B209	Silencio	0	0	2	0	0	2
B209-03	Causa desconocida			1	0	0	
B209-04	Expresión de sorpresa			1	0	0	
	Total	12	8	6	1	0	27

Fuente: original del autor.

**Tabla 139. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B201	Entre estudiantes	0	0	0	—	—	0
B202	Al tutor	2	2	1	0	—	5
B202-11	Calendario	2	0	0	0	—	
B202-12	Matrícula COF		1	0	0	—	
B202-06	Tarea		1	0	0	—	
B202-07	Confirmación			1	0	—	
B203	Metodológica	0	0	0	—	—	0
B204	De contenido	0	0	1	3	0	4
B204-01	Confirmación			1	3	0	
B205	De gestión del trabajo	2	0	0	—	—	2
B205-07	Calendario	2	0	0	—	—	
B206	Solicitud de ayuda	0	0	0	—	—	0
B207	Iniciativa o sugerencia	6	2	0	3	—	11
B207-03	Tarea	6	1	0	3	—	
B207-06	Delega trabajo		1	0	0	—	
B208	Tensión o distensión	3	0	2	2	1	8
B208-01	Risas por un comentario irónico	2	0	0	2	1	
B208-02	Comentario irónico sin risas	1	0	1	0	0	
B208-04	Nerviosismo			1	0	0	
B209	Silencio	0	0	0	—	—	0
	Total	13	4	4	8	1	30

Fuente: original del autor.

En el conjunto de los grupos de trabajo se detectan valores mucho más bajos que los hallados en la sesión de regulación del trabajo en equipo en cuanto a la categoría «iniciativa o sugerencia» (tablas 36-39). En este sentido destaca el grupo 2L por ser el que más turnos conversacionales registró (11); y el 4S por ser el que menos agrupó (2).

En los grupos 3R y 4S no se detectaron turnos en la categoría «de gestión del trabajo»; como tampoco se encontraron registros en la categoría «solicitud de ayuda» en el conjunto de los grupos. Sin embargo, en los grupos 3R y 4S sí que se hallaron algunos registros en la categoría «metodológica» (1 en el primer caso y 5 en el segundo).

**Tabla 140. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación						Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	6.a	
B201	Entre estudiantes	0	0	1	2	0	0	3
B201-03	Confirmación			1	0	0	0	
B201-09	Término				2	0	0	
B202	Al tutor	4	0	1	—	—	—	5
B202-07	Confirmación	4	0	1	—	—	—	
B203	Metodológica	0	1	0	—	—	—	1
B203-01	Técnicas de análisis		1	0	—	—	—	
B204	De contenido	0	1	1	0	—	—	2
B204-01	Confirmación		1	1	0			
B205	De gestión del trabajo	0	0	0	—	—	—	0
B206	Solicitud de ayuda	0	0	0	—	—	—	0
B207	Iniciativa o sugerencia	2	1	0	0	—	—	3
B207-07	Disposición de material	1	0	0	0	—	—	
B207-03	Tarea	1	0	0	0	—	—	
B207-08	Nuevo tema		1	0	0	—	—	
B208	Tensión o distensión	0	1	1	0	0	—	2
B208-04	Nerviosismo		1	0	0	0	—	
B208-01	Risas por un comentario irónico			1	0	0	—	
B209	Silencio	0	0	0	—	—	—	0
	Total	6	4	4	2	0	0	16

Fuente: original del autor.

**Tabla 141. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B201	Entre estudiantes	0	1	0	0	—	1

B201-03	Confirmación	1	0	0	—	
B202	Al tutor	1	1	1	<del>1</del>	4
B202-07	Confirmación	1	0	1	0	—
B202-13	Objeción		1	0	1	—
B203	Metodológica	3	1	0	<del>1</del>	5
B203-02	Problemas técnicos	3	0	0	0	—
B203-01	Técnicas de análisis		1	0	1	—
B204	De contenido	0	0	<del>0</del>	—	0
B205	De gestión del trabajo	0	0	<del>0</del>	—	0
B206	Solicitud de ayuda	0	0	<del>0</del>	—	0
B207	Iniciativa o sugerencia	1	1	<del>2</del>	—	4
B207-03	Tarea	1	1	2	—	—
B208	Tensión o distensión	0	0	3	0	<del>1</del> 4
B208-01	Risas por un comentario irónico			3	0	1
B209	Silencio	0	1	0	<del>1</del>	2
B209-04	Expresión de sorpresa		1	0	1	—
	Total	5	5	6	3	1 20

Fuente: original del autor.

#### 4.3.8. Comparación de los resultados generales del proceso de codificación sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por el tutor y por los estudiantes (dimensión B1 y B2)

Si contrastamos los turnos conversacionales codificados en las dimensiones B1 y B2, podemos observar diferencias más que significativas entre las intervenciones del tutor no experto (grupos 1E y 2L) y las del tutor experto (3R y 4S), por un lado, y las de sus respectivos estudiantes, por otro. En segundo lugar, la tabla 142 confirma que la participación del tutor experto en las sesiones de tutoría es considerablemente mayor que la del no-experto. En los grupos 3R y 4S se aprecia una diferencia de más de treinta turnos conversacionales; mayor incluso a la que se observaba en la tabla 40 en la que se comparaban los mismos indicadores aplicados al análisis sobre la regulación del trabajo en equipo. En tercero, en la tabla 142, los niveles más bajos de participación por parte de los estudiantes se advierten en los grupos guiados por un experto; lo cual difiere radicalmente de lo mostrado en la mencionada tabla 40. En aquella ocasión, de una participación más alta por parte del tutor no pudo colegirse una reducción de las aportaciones de los estudiantes. En esta nueva tipología de sesiones, en cambio, una mayor incidencia por parte del tutor tuvo repercusiones desfavorables al nivel de participación de los estudiantes. El impacto de una mayor presencia de los dos tipos de tutores queda confirmado por los bajos valores hallados en el conjunto de los grupos de trabajo en la categoría «iniciativa o sugerencia» de los que hemos dado noticia con anterioridad (tablas 138-141).

**Tabla 142. Diferencias de los turnos conversacionales codificados por tutor, estudiantes y grupo de trabajo**

Grupo de trabajo	Tutor		Estudiantes	
	TC	%	TC	%
1E (n=13)	50	64,94	27	35,06
2L (n=11)	53	63,86	30	36,14
3R (n=13)	85	84,16	16	15,84
4S (n=10)	86	81,13	20	18,87

Nota: TC= Turnos conversacionales. n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

#### 4.3.9. Comparación de las subcategorías sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor (dimensión B1)

En la categoría «facilitadora» emergieron un grupo considerable de subcategorías. La coincidencia de subcategorías entre los diversos grupos fue escasa, únicamente los grupos 1E y 3R coincidieron en dos ocasiones, y los grupos 2L y 4S lo hicieron en una ocasión. Como ya hemos mencionado en los datos relativos al proceso de codificación, fue el tutor del grupo 3R quien impulsó en un número considerable de ocasiones (11) las dinámicas de trabajo del grupo de tutoría. Luego del tutor del 3R le seguía el del 4S con 5 puntos, quien también resultaba ser experto.

**Tabla 143. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B101-03	Tarea	0,75	—	3	—	3,75
B101-01	Opinión	1,6	—	1	—	2,6
B101-04	Duda	—	0,75	—	—	0,75
B101-02	Aclaración	—	1	—	3	4
B101-05	Incidencia	—	—	1	—	1
B101-06	Ánimo	—	—	6	—	6
B101-07	Cesión de la palabra	—	—	—	2	2
	Total	2,35	1,75	11	5	20,1

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

Sin duda, resultaba sorprendente que hubieran sido los tutores expertos los que hubieran *facilitado* en mayor número de ocasiones las dinámicas de trabajo. Cabía reconocer si, a pesar de ello, el sentido y la naturaleza de las subcategorías que emergieron en los diversos grupos de trabajo podían matizar las diferencias halladas en cuanto a frecuencias. Sin embargo, el lector apreciará que la mayoría de las subcategorías que emergieron en los grupos guiados por un tutor no-experto tam-

bién lo hicieron —con una mayor frecuencia— en los grupos dirigidos por un tutor experto. Las subcategorías «tarea» y «aclaración» son un buen ejemplo de lo dicho (en la tabla 144 véanse los fragmentos 1ET2G1-01 y 3RT2G1-49, por un lado, y los ejemplos 2LT2G2-49 y 4ST1G2-49, por el otro).

Las dinámicas generadas por el tutor del grupo 3R destacaron por muestras de ánimo a lo largo de la sesión que parecieron impulsar la discusión entre estudiantes (3RT2G3-28); mientras que las generadas por el tutor del 4S se dedicaron o bien a buscar que los estudiantes aclarasen alguna cuestión acaecida en el debate o bien a facilitar las intervenciones mediante la cesión del turno de palabra (ejemplos 4ST1G2-49 y 4ST2G1-17).

**Tabla 144. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B101-03. Tarea</i>		
1E	0,75	«No-experto: ¿Quieres leer el acta de la sesión anterior?» (1ET2G1-01).
3R	3	«Experto: Vale. Ahora «per feina». ¿Qué teníamos hoy?» (3RT2G1-49)
<i>B101-01. Opinión</i>		
1E	1,6	«No-experto: Podríamos llegar a saber si el arte tiene una función educativa en sí si no llegamos al arte... ¿qué opináis?» (1ET2G2-19).
3R	1	«Experto: Marc. Es esto que dice Marc. ¿Joan qué querías decir?» (3RT2G4-06).
<i>B101-04. Duda</i>		
2L	0,75	«No-experto: Vale, ¿qué más? Si tenéis más dudas ya al principio me las podéis hacer. Ahora, ya.» (2LT2G2-05).
<i>B101-02. Aclaración</i>		
2L	1	«No-experto: Sí, está clarísimo que el problema está subyugado a otros. La primera cuestión que habéis planteado, <u>¿la podéis explicar un poco más?</u> Representación, verdad, realidad...» (2LT2G2-49).
4S	3	«Experto: ¿Puedes repetirlo?» (4ST1G2-49).
<i>B101-05. Incidencia</i>		
3R	1	«Experto: Biel, no... sólo la pueden firmar los asistentes. Listo, ¿no? Me la quedo ya entonces. Ya sabéis... en el momento que haya... imagino que vosotros... imagino no. Os habréis quedado con una copia como mínimo electrónica para luego entregármela en un CD, todos los materiales. Vale muy bien. Entonces... <u>¿Ninguna incidencia hoy, no, Paula?</u> » (3RT2G1-47).
<i>B101-06. Ánimo</i>		
3R	6	«Experto: <u>Señoras, señores.</u> Muy bien esto que ha hecho Paula. Fija-

ros, yo estoy totalmente de acuerdo con ella. Pero ya sabéis que históricamente no hay un romanticismo, que esa es la etiqueta que nosotros acuñamos a una determinada manifestación artística de principios del siglo XIX y que se prolonga un poco más allá, incluso hasta nuestro siglo. Pero ya sabéis: más allá de esta etiqueta histórica hay romanticismos. Ese es el perfil, ese es el ejemplo. Romanticismo como categoría histórica o romanticismos como postura. [Silencio]» (3RT2G3-28).

*B101-07. Cesión de la palabra*

4S                    2                    «Experto: Vale, continúa, continúa.» (4ST2G1-17).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la categoría «directiva», la convergencia entre grupos en cuanto a subcategorías fue mucho mayor (tabla 145). Una sola subcategoría emergió exclusivamente en un grupo de trabajo. Los resultados de la categoría por grupo de trabajo indican valores mucho más aproximados que los observados con anterioridad. El grupo 3R es, de nuevo, el que agrupa el valor más alto (15), mientras que el 1E es el que ostenta el más bajo (8,25).

*Tabla 145. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo*

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B102-01	Disensión	1,5	1,2	2,25	4,2	9,15
B102-02	Advertencia	0,75	1,2	0,75	2,4	5,1
B102-03	Compromiso	0,75	—	—	1,2	1,95
B102-04	Centra el debate	5,25	8,4	9,75	3,6	27
B102-05	Sugerencia	—	—	2,25	—	2,25
	Total	8,25	10,8	15	11,4	45,45

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

La subcategoría «centra el debate» concentró la mayoría de los turnos en el conjunto de los grupos —excepto en el 4S que lo hizo la de «disensión» (tabla 145). Las intervenciones generadas por tutores expertos y no-expertos pretendieron concentrar el debate en virtud de una correcta interpretación del problema. Por ejemplo, el fragmento del grupo 1E pretendió que los estudiantes evitasen los asuntos anecdóticos y se concentrasen en el núcleo de la situación problemática (1ET2G3-13); lo mismo que los ejemplos de los grupos 2L, 3R y 4S (fragmentos 2LT2G3-09, 3RT2G2-10 y 4ST2G3-25). Con más celo —si cabe— el tutor del grupo 3R solicitó a los estudiantes que se dirigiesen al problema y se concentrasen en el texto (2LT2G3-05).

La subcategoría «disensión» ocupa un lugar relevante sobre todo en los grupos 3R y 4S. Los tutores de los mencionados grupos formularon preguntas que buscaron cerciorarse de la ausencia de errores (véanse los ejemplos 3RT2G1-15 y 4ST2G1-25); mientras que los tutores de los grupos 1E y 2L pretendieron hacer dudar a los estudiantes sobre una determinada cuestión.

En el conjunto de los grupos, los tutores advirtieron de posibles riesgos relacionados con la gestión del tiempo (ejemplos 2LT2G1-23 y 3RT2G2-05), con las consecuencias de una falta de asistencia (4ST1G2-19) o con los diversos apartados por los que debería estar compuesta un acta (1ET2G1-35). Sin embargo, únicamente en el caso de los grupos con un bajo rendimiento los tutores buscaron el compromiso de los estudiantes (ejemplos 1ET2G1-32 y 4ST1G2-32).

**Tabla 146. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B102-01. Disensión</i>		
1E	1,5	«No-experto: ¿Está todo el mundo de acuerdo con esto?» (1ET2G1-05).
2L	1,2	«No-experto: ¿Quieres decir que todo el mundo sabrá que eso es una Luna?» (2LT2G3-47).
3R	2,25	«Experto: ¿Alguien tiene alguna objeción al acta?» (3RT2G1-15).
4S	4,2	«Experto: Vale, ¿objeciones? Al acta.» (4ST2G1-25).
<i>B102-02. Advertencia</i>		
1E	0,75	«No-experto: Pues eso, debes tener en cuenta que una cosa son los temas tratados y otra son los acuerdos.» (1ET2G1-35). «No-experto: Entonces... como sabéis estamos en la primera parte de documentación relativa al proyecto que debemos desarrollar a lo largo de la asignatura. Y por tanto en esta primera fase hemos decidido que, bueno [nombre del profesor titular de la asignatura], que comenzaremos con la bibliografía, con los libros. El día 25 es el último día para entregar el ejercicio de bibliografía, ya lo sabéis.» (2LT2G1-23).
2L	1,2	
3R	0,75	«Experto: Sí, pero ya sabéis que tenemos una hora, ¿eh?» (3RT2G2-05).
4S	2,4	«Experto: Por favor, avisad a esta persona [de que ha cometido cierta falta y que, por lo tanto, se le restaran puntos].» (4ST1G2-19).
<i>B102-03. Compromiso</i>		
1E	0,75	«No-experto: Sí. A ver, déjame verlo. A ver, esto lo debéis tener en cuenta la próxima vez: una cosa son los temas tratados y otra cosa son los acuerdos. Los acuerdos debería ir después, en el punto 4, acuerdos tratados. Entonces todo esto, la primera vez que no venga, todo son acuerdos. ¿Quién hará de secretario o secretaria hoy?» (1ET2G1-32).
4S	1,2	«Experto: Yo... que conste en acta. ¿Quién está tomando nota? Que conste en acta que Rosa me... que conste en acta que Jaume ha pre-

sentado el acta correspondiente y que Rosa ha presentado la tarea correctamente también. Eh... señoras, señores, a por el trabajo, ¿no? Texto, ¿no?. ¿O quedaba algo más pendiente?» (4ST1G2-32).

**B102-04. Centra el debate**

1E	5,25	«No-experto: Os digo que el primer párrafo quizá es más anecdótico. Donde está realmente la cosa es después...» (1ET2G3-13).
2L	8,4	«No-experto: Un momento, has comenzado muy bien antes diciendo que habla del lenguaje, del lenguaje en relación a cómo representar.» (2LT2G3-09).
3R	9,75	«Experto: ¿Puedo preguntar una cosa a alguien que hable de Salvador? Si... ¿Puedo preguntar una cosa antes de que alguien hable de Salvador? ¿De qué va el texto en general?» (3RT2G2-10).
4S	3,6	«Experto: Esto es, no es necesario que hoy hagan demasiado esfuerzo, los demás días sí. Entonces, vamos a ver, ¿cuál es el núcleo del texto? Si queréis decirme solo un palabra me parece bien.» (4ST2G3-25).

**B102-05. Sugerencia**

3R	2,25	«Experto: ¿Paula [apellido]? Ya sabéis que convendría ayudar también al secretario de turno. Os va a tocar tarde o temprano... Paula [apellido]... Muy bien, ¿la vais firmando y me la pasáis? Muy bien. Mientras, Paula [apellido] se había comprometido conmigo para entregarme el listado [de los miembros del grupo]. Vale. Joanna: no entiendo el correo electrónico.» (3RT2G1-23).
----	------	--

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la categoría «impositiva», llama la atención que fueran los tutores no-expertos los que hubieran registrado entre 2 y 4 turnos más que sus homólogos (tabla 147). En cuanto a la emergencia de subcategorías, el núcleo del asunto parecía concentrarse en la subcategoría «tarea». En los ejemplos de la tabla 148 se puede observar cómo la mayoría de intervenciones impositivas sobre una tarea estuvieron referidas a asuntos de gestión de trabajo (1ET2G1-07, 3RT2G4-26, 2LT2G1-03 y 4ST2G1-48).

**Tabla 147. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B103-02	Tarea	5	6	2	2	15
B103-01	Asunto	1	—	—	—	1
B103-04	Tono de voz	—	—	2	—	2
	Total	6	6	4	2	18

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.



**Tabla 148. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B103-02. Tarea</i>		
1E	5	«No-experto: Pues ya que la firmen [el acta].» (1ET2G1-07).
2L	6	«No-experto: Vale, lo primero, ¿la coordinadora? Me debía entregar la hoja con los asistentes, los NIUB y los correos.» (2LT2G1-03).
3R	2	«Experto: Pues apúntala, que lo apunte la secretaria [en el acta] que es un término importante... lo habéis dicho vosotros.» (3RT2G4-26).
4S	2	«Experto: Conservad ese correo y dadme una copia, por favor. [Se refiere a una estudiante que abandona el grupo]» (4ST2G1-48).
<i>B103-01. Asunto</i>		
1E	1	«No-experto: Sí, te la puedes quedar y después me la devuelves. Vale, entonces habíamos dicho que debemos extraer las ideas principales del texto. Pues empezamos por donde queráis.» (1ET2G1-37).
<i>B103-04. Tono de voz</i>		
3R	2	«Experto: Alto y claro, por favor.» (3RT2G1-03).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En las tablas 149 y 150, puede apreciarse como en la categoría «metodológica» destaca una única intervención acerca de los problemas que habían planteado los estudiantes con el formulario del acta que el profesor de la asignatura había puesto a su disposición (4ST2G1-33).

**Tabla 149. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B104) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B104-01	Tarea	—	—	—	1	1
	Total	0	0	0	1	1

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 150. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B104) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B104-01. Tarea</i>		
4S	1	«Experto: ¿No podías estirar más el campo [de la plantilla del acta]?» (4ST2G1-33).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

El grueso de las preguntas generadas por los tutores y codificadas en la categoría «de contenido» se concentraron en la subcategoría «línea de fuerza» (tabla 151). De dicha subcategoría destacó el grupo 3R con el valor más alto (8,25) y el 1E con el más bajo (0,75). Los ejemplos representativos de la tabla 152 no plantean diferencias significativas, amén de las expresadas sobre la frecuencia de codificación.

**Tabla 151. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B105) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B105-01	Confirmación	3	2,4	—	—	5,4
B105-02	Línea de fuerza	0,75	3,6	8,25	4,8	17,4
	Total	3,75	6	8,25	4,8	22,8

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 152. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B105) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B105-01. Confirmación</i>		
1E	3	«No-experto: ¿Crees que debería estar seguro de...? [El tutor pregunta para confirmar que el estudiante ha afirmado que cree que uno de los personajes del problema debería estar seguro de lo que afirma]. (1ET2G2-06).
2L	2,4	«No-experto: Vosotras creéis que uno de los problemas fundamentales es la esencia del arte, ¿no?» (2LT2G2-41).
<i>B105-02. Línea de fuerza</i>		
1E	0,75	«No-experto: ¿Podríamos llegar a saber si el arte tiene una función educativa en sí, si no llegamos al arte?» (1ET2G2-19). «No-experto: Sí, sí, sí. Sí que habla, perdón. El tema central es el lenguaje. Ver como representar, en este caso la ópera, un tipo de representación escénica. Y por otro lado, cómo acceder a aquello que está representado. Por ejemplo hace referencia a “sentir un placer vivo y completo” [el tutor lee un fragmento del texto]. Entonces, partiendo de este eje, explicadme cuál es el debate que se produce en el texto. Es decir, hay dos personas que se encuentran delante de una ópera o cuando ha acabado una ópera. ¿Y qué pasa? ¿Cuáles son las dos posiciones? [El tutor hace un resumen de lo que han dicho antes las estudiantes y hace diversas preguntas que centran el debate]» (2LT2G3-13).
3R	8,25	«Experto: Entonces que... ¿la tesis central es que el arte es fundamentalmente expresión del artista? ¿Es correcto esto o no? Se me acaba de ocurrir ahora, ¿eh? En virtud de lo que acaba de decir, de lo que tú dijiste.» (3RT2G2-18).

4S	4,8	«Experto: Me encanta. Fijaros, habéis localizado las tres líneas del texto. Ahora hay que ordenarlas. Una ya sabemos que tiene que ver con el compromiso social; otra anterior, la de ahora, cómo el individuo busca su identidad dentro de sí y la expresa a través del arte; pero antes de la de Rosa, que ha resaltado, pregunto: ¿este perfil de artista dónde aparece históricamente?» (4ST2G5-40).
----	-----	--

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la tabla 153 podemos observar cómo entre las preguntas por la gestión del trabajo en equipo, la subcategorías que recibieron un mayor número de turnos fueron las de «nombre» y «tarea». A tenor de los ejemplos representativos de la tabla 154 en los grupos 3R y 4S se percibe un tutor, el experto, que regula con mayor control las tareas encomendadas a los estudiantes que el no-experto (ejemplos 3RT2G1-23 y 4ST2G1-01). Sin embargo, las preguntas del tutor no-experto destacan por pretender un control mayor de la asistencia (ejemplos 1ET2G1-16 y 2LT2G1-07).

**Tabla 153. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B106-02	Tarea	2	—	4	4	10
B106-01	Nombre	2	1	8	3	14
B106-03	Asistencia	1	2	—	—	3
B106-10	Rol	—	—	1	—	1
B106-04	Sanciones	—	—	1	—	1
B106-11	Plataforma electrónica	—	—	—	1	1
	Total	5	3	14	8	30

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 154. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B106-02. Tarea</i>		
1E	2	«No-experto: ¿Quieres leer el acta de la sesión anterior?» (1ET2G1-01).
3R	4	«Experto: ¿Paula [apellido]? Ya sabéis hay que ayudar también al secretario de turno. Os va a tocar tarde o temprano... Paula... Muy bien, ¿la vais firmando y me la pasáis? Muy bien. Mientras, Paula se había comprometido conmigo para entregarme el listado [de los miembros del grupo]. Vale. Joanna: no entiendo el correo electrónico.» (3RT2G1-23).
4S	4	«Experto: Vale, ¿lectura del acta anterior? [Indirectamente el tutor está reclamando la elaboración del acta del día anterior].» (4ST2G1-01).

<i>B106-01. Nombre</i>		
1E	2	«No-experto: ¿Cómo te llamas?» (1ET2G1-12).
2L	1	«No-experto: A ver, ¿T3, no? [El tutor se refiere al grupo-aula]» (2LT2G1-01).
3R	8	«Experto: ¿David [apellido]?» (3RT2G1-09).
4S	3	«Experto: ¿Sabemos sus nombres?» (4ST2G1-46).
<i>B106-03. Asistencia</i>		
1E	1	«No-experto: Vale. ¿Sabéis que debéis traer una justificación?» (1ET2G1-16).
2L	2	«No-experto: Vale, perfecto. ¿Quién falta?» (2LT2G1-07).
<i>B106-10. Rol</i>		
3R	1	«Experto: Mis felicitaciones. Mis felicitaciones. ¡Un acta muy bien realizada! No bajemos ahora el listón, ¿no? Ahora los siguientes... ¿Quién es ahora el siguiente secretario?» (3RT2G1-19).
<i>B106-04. Sanciones</i>		
3R	1	«Experto: Biel, no... sólo la pueden firmar los asistentes. Listo, ¿no? Me la quedo ya entonces. Ya sabéis... en el momento que haya... imagino que vosotros... imagino no. Os habréis quedado con una copia como mínimo electrónica para luego entregármela en un CD, todos los materiales. Vale muy bien. Entonces... ¿Ninguna incidencia hoy, no, Paula?» (3RT2G1-47).
<i>B106-11. Plataforma electrónica</i>		
4S	1	«Experto: ¿Están en otros grupos? Vale. ¿Todos los que estamos aquí estáis en la plataforma? [El tutor pregunta que si todos los miembros que asisten a la tutoría se han adscrito antes al grupo de trabajo por medio de la aplicación telemática correspondiente].» (4ST2G1-15).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la categoría «verificación o falsación» fue la subcategoría «confirmación» la que recogió el mayor número de turnos en el conjunto de los grupos de trabajo. En la tabla 155 se puede apreciar cómo en el caso de los grupos con bajo rendimiento académico el tutor asintió o confirmó cuestiones planteadas por los estudiantes en un mayor número de ocasiones (ejemplos 1ET2G1-18 y 4ST2G1-19). Asimismo, únicamente los tutores de los grupos 3R y 4S plantearon objeciones o negaciones explícitas (ejemplos 3RT2G3-28 y 4ST2G3-19).

**Tabla 155. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B107-02	Confirmación	9	5	6,6	11,25	31,85

B107-04	Negación u objeción	—	—	1,8	1,5	3,3
	Total	9	5	8,4	12,75	35,15

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 156. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B107-02. Confirmación</i>		
1E	9	«No-experto: Sí, cuando quieras.» (1ET2G1-18).
2L	5	«No-experto: Exactamente.» (2LT2G3-18).
3R	6,6	«Experto: Lo has explicado bien al decir que la concepción del artista es algo derivado de su época, de su tiempo concreto.» (3RT2G2-26).
4S	11,25	«Experto: Naturalmente, no hay nada. (4ST2G1-19)».
<i>B107-04. Negación u objeción</i>		
3R	1,8	«Experto: Señoras, señores. Muy bien esto que ha hecho Paula. Fijaos, yo estoy totalmente de acuerdo con ella. <u>Pero ya sabéis que históricamente no hay un romanticismo que esa es la etiqueta que nosotros acuñamos a una determinada manifestación artística de principios del siglo XIX y que se prolonga un poco más allá, incluso hasta nuestro siglo.</u> Pero ya sabéis: más allá de esta etiqueta histórica hay romanticismos. Ese es el perfil, ese es el ejemplo. Romanticismo como categoría histórica o romanticismos como postura. [Silencio]» (3RT2G3-28).
4S	1,5	«Experto: Escuchadme una cosa, no tenemos tiempo para llevar a cabo todo esto. [El tutor se refiere al conjunto de los temas de investigación que los estudiantes han traído a colación con anterioridad.]» (4ST2G3-19).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Como hemos tenido oportunidad de comentar páginas atrás, se percibe una cierta diferencia entre los momentos de distensión generados por los tutores en los grupos con un alto o bajo rendimiento. Si sumamos las subcategorías referidas a momentos de distensión podemos inferir como los tutores de los grupos 2L y 3R impulsaron momentos de distensión en más ocasiones; deliberadamente (ejemplos 3RT2G1-32, 4ST2G1-38, 2LT2G3-33 y 3RT2G4-42) o incluso de forma espontánea (2LT2G2-05). Únicamente en el grupo con bajo rendimiento guiado por un tutor experto se detectaron momentos de nerviosismo por parte de los estudiantes generados por el tutor (4ST1G2-45).

**Tabla 157. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B108-03	Risas por un comentario irónico	—	3,75	4,5	3	11,25
B108-05	Risas por causa desconocida	—	0,75	—	—	0,75
B108-06	Comentario irónico sin risas	—	0,75	2,25	—	3
B108-07	Nerviosismo	—	—	—	5	5
	Total	0	5,25	6,75	8	20

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 158. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B108-03. Risas por un comentario irónico</i>		
2L	3,75	«No-experto: Vale, entonces... no me pongáis nervioso porque si sois muy aplicadas me ponéis muy nervioso.» (2LT2G1-13).
3R	4,5	«Experto: Vale muy bien. Qué bien que esté ordenado por orden alfabético. Lástima que no lo esté.» (3RT2G1-32).
4S	3	«Experto: Jaume eso te pasa por ser tan moderno.» (4ST2G1-38).
<i>B108-05. Risas por causa desconocida</i>		
2L	0,75	«No-experto: Vale, ¿qué más? Si tenéis más dudas ya al principio me las podéis hacer. Ahora, ya.» (2LT2G2-05).
<i>B108-06. Comentario irónico sin risas</i>		
2L	0,75	«No-experto: Ya. Pero si me decís: arte, realidad, verdad... [El tutor hace referencia a la forma tan escueta como los estudiantes habían hecho referencia a una línea de trabajo con anterioridad y utiliza un tono irónico].» (2LT2G3-33).
3R	2,25	«Experto: No, te explicas muy bien, somos nosotros que somos tontos [ironiza]. Dime.» (3RT2G4-42).
<i>B108-07. Nerviosismo</i>		
4S	5	«Experto: Lo tienes apuntado, ¿no? [Lo dice en voz baja para no interrumpir y se dirige a la que se interpreta que es la secretaria. La pregunta genera nerviosismo en la secretaria que lo expresa con balbuceos.]» (4ST1G2-45).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

A los momentos de nerviosismo detectados en el grupo 4S se sumaron hasta 8 ocasiones en las que se produjeron silencios —generados mayoritariamente por momentos de tensión entre los estudiantes y el tutor. También en el grupo 1E fue-

ron considerables las ocasiones en las que se produjeron silencios tensos (6,6). En general los momentos de silencio se produjeron bien porque el tutor formuló una pregunta (1ET2G1-09, 3RT2G1-15 y 4ST2G3-25), bien porque refirió una tarea (1ET2G4-32) o bien porque expresó algún incumplimiento (4ST1G2-19) u objeción (4ST2G3-19).

**Tabla 159. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B109-02	Pregunta	3	—	1	3,5	7,5
B109-06	Propuesta	1,2	—	—	—	1,2
B109-03	Causa desconocida	0,6	—	—	1	1,6
B109-07	Tarea	1,8	1	—	—	2,8
B109-08	Error	—	—	1	—	1
B109-01	Incumplimiento	—	—	—	1,5	1,5
B109-09	Objeción	—	—	—	2	2
	Total	6,6	1	2	8	17,6

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 160. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B109-02. Pregunta</i>		
1E	3	«No-experto: ¿No tienes apuntado eso? Sí, apúntalo. Incidencias, si no ha habido ninguna, pues ninguna.» (1ET2G1-09).
3R	1	«Experto: ¿Alguien tiene alguna objeción al acta?» (3RT2G1-15).
4S	3,5	«Experto: Esto es, no es necesario que hoy hagan demasiado esfuerzo, los demás días sí. Entonces, vamos a ver, ¿cuál es el núcleo del texto? Si queréis decirme solo un palabra me parece bien.» (4ST2G3-25).
<i>B109-06. Propuesta</i>		
1E	1,2	«No-experto: ¿Quién comienza?» (1ET2G1-42).
<i>B109-03. Causa desconocida</i>		
1E	0,6	«No-experto: Sí.» (1ET2G1-40).
4S	1	«Experto: Sí, es lo que dice el primer párrafo: “estudiando con avidez la prensa diaria, con la necesidad de saber con avidez lo que pasaba en el mundo”. Todo esto, ¿no? “Leía libros de filosofía” [Continúa leyendo el texto], etcétera, etcétera. Y luego al final: “cuando mis nervios se resentían me refugiaba en la literatura y me recomponía”». (4ST2G4-28).
<i>B109-07. Tarea</i>		
1E	1,8	«No-experto: Sí. Bueno, ¿por qué no vamos por partes? Alguien que

		vaya leyendo el segundo párrafo y cuando haya una idea paramos, la escribimos y así tenemos las líneas de trabajo. Tienen que resultar unas cuatro o cinco líneas, las ideas principales del texto.» (1ET2G4-32).
2L	1	«No-experto: A ver, aquí está. Vale, hoy el objetivo es definir las líneas de trabajo del texto.» (2LT2G1-21).

*B109-08. Error*

3R	1	«Experto: Vale muy bien. Qué bien que esté ordenado por orden alfabético. Lástima que no lo esté.» (3RT2G1-32).
----	---	---

*B109-01. Incumplimiento*

4S	1,5	«Experto: Por favor, avisad a esta persona [de que ha cometido cierta falta y que, por lo tanto, se le restaran puntos].» (4ST1G2-19).
----	-----	--

*B109-09. Objeción*

4S	2	«Experto: Escuchadme una cosa, no tenemos tiempo para llevar a cabo todo esto.» (4ST2G3-19).
----	---	--

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.3.10. Comparación de las subcategorías sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes (dimensión B2)

Las preguntas entre estudiantes se concentraron en la mayoría de las ocasiones en el grupo 1E (tabla 161). En dicho grupo tuvieron una presencia relativamente notable las intervenciones de los estudiantes que pretendieron buscar el consenso mediante la confirmación (1ET2G1-27). En el mismo grupo se hallaron, además, preguntas a los compañeros que denotaron incompreensión (1ET2G2-39) o desacuerdo (1ET2G2-42).

*Tabla 161. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo*

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B201-03	Confirmación	2,25	—	0,5	0,75	3,5
B201-06	Incompreensión	0,75	—	—	—	0,75
B201-08	Desacuerdo	0,75	—	—	—	0,75
B201-09	Término	—	—	1	—	1
	Total	3,75	0	1,5	0,75	6

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.



**Tabla 162. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B201-03. Confirmación</i>		
1E	2,25	«Verònica: No, ¿no? [La estudiante pregunta si alguien está en contra de la aprobación del acta].» (1ET2G1-27).
3R	0,5	«Paula: De la esencia de lo que él quiere... de lo que ha encontrado, ¿no?» (3RT2G3-08).
4S	0,75	«Alba: ¿Seguro que está bien el email?» (4ST1G2-07).
<i>B201-06. Incomprensión</i>		
1E	0,75	«Miquel: ¿Eh? [Expresa incomprensión respecto de lo que ha dicho un compañero].» (1ET2G2-39).
<i>B201-08. Desacuerdo</i>		
1E	0,75	«Bruna: Yo no creo lo de la idealización. Que tú te pienses que una persona... es que no...» (1ET2G2-42).
<i>B201-09. Término</i>		
3R	1	«Carme: ¿Qué diferencias hay entre expresar y representar?» (3RT2G4-34).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

A diferencia de la categoría «entre estudiantes», los valores arrojados respecto de la categoría «al tutor» por los diversos grupos de trabajo mantuvieron diferencias leves (tabla 163). La mayoría de las preguntas dirigidas al tutor fueron de carácter confirmatorio, incorporaron elementos como «¿sí?», «¿no?», «¿vale?», etc. y connotaron cierta inseguridad respecto de cómo proceder en determinadas tareas (ejemplos 1ET2G1-39, 3RT2G1-02 y 4ST2G1-09). El resto de preguntas al tutor tratan asuntos diversos: desde el calendario de actividades (2LT2G1-24) hasta el procedimiento de matrícula a los Cursos Optativos de Formación (2LT2G2-09). Únicamente en el grupo 3R se registraron objeciones directas al tutor (4ST1G2-16).

**Tabla 163. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B202) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B202-04	Acta	1,5	—	—	—	1,5
B202-07	Confirmación	1,5	0,75	5	1,5	8,75
B202-09	Incomprensión	0,75	—	—	—	0,75
B202-11	Calendario	—	1,5	—	—	1,5
B202-12	Matrícula COF	—	0,75	—	—	0,75

B202-05	Tarea	—	0,75	—	—	0,75
B202-13	Objeción	—	—	—	1,5	1,5
Total		3,75	3,75	5	3	15,5

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 164. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B202-04. Acta</i>		
1E	1,5	«Verònica: ¿Y ahora qué se debe poner aquí? Bueno, asistentes...» (1ET2G1-08).
<i>B202-07. Confirmación</i>		
1E	1,5	«Verònica: ¿Cómo se pone? Arriba el nombre y abajo el apellido, ¿no?» (1ET2G1-39).
2L	0,75	«Sara: ¿Cómo has dicho esa segunda parte? El arte...» (2LT2G3-28).
3R	5	«Laura: Leo el acta, ¿vale?» (3RT2G1-02).
4S	1,5	«Jaume: En el acta, ¿no?» (4ST2G1-09).
<i>B202-09. Incomprensión</i>		
1E	0,75	«Enric: ¿Qué?» (1ET2G2-24).
<i>B202-11. Calendario</i>		
2L	1,5	«Sara: 25 de... [Pregunta idirecta al tutor]» (2LT2G1-24).
<i>B202-12. Matrícula COF</i>		
2L	0,75	«Carlota: Si te apuntas a uno hay otro que no te puedes apuntar [Se refiere a los Cursos Optativos de Formación]. Eso me han dicho. ¿Eso es verdad o no es verdad?» (2LT2G2-09).
<i>B202-05. Tarea</i>		
2L	0,75	«Natàlia: Ah y otra cosa, eso que dices del libro... has dicho para el día 25, ¿no?» (2LT2G1-12).
<i>B202-13. Objeción</i>		
4S	1,5	«Jaume: No, pero no dijimos de bajar 0'25 si no revisabas el acta. [Corrige al tutor en el cálculo de las penalizaciones que el grupo debe aplicar a un compañero.]» (4ST1G2-16).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Los estudiantes de los grupos 3R y 4S formularon comentarios sobre los procedimientos empleados por el grupo de trabajo (tablas 165 y 166). En la subcategoría «técnicas de análisis», los estudiantes plantearon diversas fórmulas para discutir ordenadamente la situación problemática que les correspondiese (3RT2G2-04 y

4ST1G2-35). Asimismo, en alguna ocasión los estudiantes del grupo 4S plantearon problemas de orden práctico con el formulario de las actas (4ST2G1-32).

**Tabla 165. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B203) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E	2L	3R	4S	
		(n=13)	(n=11)	(n=13)	(n=10)	
B203-01	Técnicas de análisis	—	—	1	1,5	2,5
B203-02	Problemas técnicos	—	—	—	2,25	2,25
	Total	0	0	1	3,75	4,75

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 166. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B203) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B203-01. Técnicas de análisis</i>		
3R	1	«Paula: ¿Hacemos un poco en general [el comentario del texto] y después discutimos?» (3RT2G2-04).» «Jaume: Hemos hecho una ronda para que cada uno explique su trabajo y que destacase algunos puntos. Y entonces si alguien tenía algún comentario que hacer o algo que decir, ha tenido su momento. Y como hemos acabado hemos apostado por que digamos muchos posibles trabajos, puntos para tratar, pero no coincidíamos mucho. Y hemos decidido que hacer otra ronda rápida después para que cada uno dijese el punto que más le interesase o tuviese más ganas. Y tenemos tres.» (4ST1G2-35)
4S	1,5	
<i>B203-02. Problemas técnicos</i>		
4S	2,25	«Jaume: El único problema que he tenido es que a la hora de introducir esta información, como era muy larga... lo que son las claves, el formato, me ha hecho un movimiento de texto, aunque no tiene importancia en principio. No podía, no podía... [El estudiante se refiere al formulario del acta]» (4ST2G1-32).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Las frecuencias de codificación indican que son los grupos guiados por un tutor no-experto los que formularon en más ocasiones preguntas de contenido (tabla 167). Sin embargo, en la tabla 168 puede apreciarse que las preguntas de contenido formuladas por los estudiantes fueron estrictamente confirmatorias en el conjunto de los grupos de trabajo (2LT2G3-28).

**Tabla 167. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B204) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B204-01	Confirmación	5	2,4	1,5	—	8,9
	Total	5	2,4	1,5	0	8,9

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 168. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B204-01. Confirmación</i>		
1E	5	Miquel: ¿No? O sea, él... esta carta... antes eran pareja. (1ET2G2-33).
2L	2,4	«Sara: ¿Cómo has dicho esa segunda parte? El arte...» (2LT2G3-28). Paula: Yo creo que tiene mucha relación Salvador con el Cinquecento, ¿no? La versión... como era el artista en el Cinquecento... la importancia del artista. Cómo el artista tiene mucha más importancia, por ejemplo, que el demandante de la obra de arte, está por encima. Es un poco lo que expresa Salvador, ¿no? La biografía del artista frente a la obra, el demandante y todo el resto. Creo...(3RT2G2-21).
3R	1,5	

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la tabla 169 se puede apreciar cómo las interpelaciones sobre gestión del trabajo generadas por los estudiantes se concentraron en los grupos guiados por un tutor no-experto, siendo el grupo 1E el que arrojó el valor más alto (6). En los fragmentos representativos y en las subcategorías emergentes de la tabla 170 se observa que la mayoría de las preguntas se refirieron a asuntos vinculados con la elaboración de las actas de las sesiones de trabajo (1ET2G1-08) y, en menor medida, sobre la normativa de asistencia (1ET2G1-21) y el calendario de la asignatura (2LT2G1-24).

**Tabla 169. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B205-05	Acta	5	—	—	—	5
B205-09	Asistencia	1	—	—	—	1
B205-07	Calendario	—	2	—	—	2
	Total	6	2	0	0	8

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 170. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B205-05. Acta</i>		
1E	5	«Verònica: ¿Y ahora qué se debe poner aquí? Bueno, asistentes...» (1ET2G1-08).
<i>B205-09. Asistencia</i>		
1E	1	«Dolors: ¿Pero en caso que fuese un viaje que ya estaba programado? [Se deriva de la estudiante la consideración de que un viaje de placer no debería constituir una penalización en la asistencia]» (1ET2G1-21).
<i>B205-07. Calendario</i>		
2L	2	«Sara: 25 de... [Pregunta indirecta al tutor]» (2LT2G1-24).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En cuanto a las iniciativas o las sugerencias de los estudiantes, en la tabla 171 se advierte que los grupos 1E y 2L fueron los que agruparon los niveles más altos. La subcategoría «tarea» apareció en el conjunto de los grupos de trabajo. En los fragmentos representativos sobre dichas subcategoría recogidos en la tabla 172 se observa cómo los estudiantes propusieron o sugirieron tratar múltiples asuntos o elaborar determinadas tareas (1ET2G1-02, 2LT2G1-42, 3RT2G1-50 y 4ST2G1-07).

**Tabla 171. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «iniciativa o sugerencia» (B207) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B207-03	Tarea	4	7,5	0,75	3	15,25
B207-06	Delega trabajo	—	0,75	—	—	0,75
B207-07	Disposición de material	—	—	0,75	—	0,75
B207-08	Nuevo tema	—	—	0,75	—	0,75
	Total	4	8,25	2,25	3	17,5

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 172. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «iniciativa o sugerencia» (B207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B207-03. Tarea</i>		
1E	4	«Verònica: Sí. Bueno, comienzo por los temas tratados porque lo demás...» (1ET2G1-02).
2L	7,5	«Lara: Es que más o menos ya lo hemos hecho. [Los estudiantes han hecho el análisis del texto con anterioridad a la sesión de tutoría por iniciativa propia].» (2LT2G1-42).

3R	0,75	«Tamara: Los estilos... hablar del texto... asimilarlo... para poder comentarlo y buscar más bibliografía [La estudiante refiere tareas que cree que deben ser ejecutadas a lo largo de la sesión].» (3RT2G1-50).
4S	3	«Jaume: A ver, comenzaré por asistentes.» (4ST2G1-07).

*B207-06. Delega trabajo*

2L	0,75	«Míriam: Mejor que lo explique la Jana que es la que...» (2LT2G2-33).
----	------	---

*B207-07. Disposición de material*

3R	0,75	«Paula: Yo tengo una copia con todos los e-mails. Lo digo por si hay algún tipo de duda.» (3RT2G1-25).
----	------	--

*B207-08. Nuevo tema*

3R	0,75	«Paula: Ya habíamos hecho tres grupos de cada uno. Así que si empezamos por Salvador, ¿no? Esto ya lo leímos. Ya está enfocado.» (3RT2G2-06).
----	------	---

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En cuanto a los momentos de tensión y distensión generados por los estudiantes, en la tabla 173, se observa que el grupo 2L alcanzó el valor más alto. En los fragmentos representativos de los grupos 2L y 3R se puede observar que los comentarios irónicos de los estudiantes estaban dirigidos a la persona del tutor (2LT2G1-16 y 3RT2G3-02); mientras que la mayoría de las intervenciones del resto de los grupos ironizaban entre compañeros (4ST2G3-17).

**Tabla 173. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B208) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B208-01	Risas por un comentario irónico	—	3	0,6	2,4	6
B208-02	Comentario irónico sin risas	—	1,2	—	—	1,2
B208-04	Nerviosismo	—	0,6	0,6	—	1,2
	Total	0	4,8	1,2	2,4	8,4

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 174. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B208) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B208-01. Risas por un comentario irónico</i>		
2L	3	«Míriam: Pues te pondrás nervioso porque somos muy aplicadas.» (2LT2G1-16).
3R	0,6	«Paula: Paula, con una P [La estudiante bromea en relación con una pregunta anterior del tutor].» (3RT2G3-02).
4S	2,4	«Teresa: Yo estoy igual [“de enferma”]. [La estudiante quiere decir que

es muy puntillosa y, en este sentido, que está igual de enferma que su compañera].» (4ST2G3-17).

*B208-02. Comentario irónico sin risas*

2L	1,2	«Míriam: Sí, porque si no... [La estudiante hace un ruido que se puede interpretar como un castigo para aquel que falte a la sesión de tutoría que pretende producir risas]» (2LT2G1-11).
----	-----	---

*B208-04. Nerviosismo*

2L	0,6	«Míriam: Pues nos dice que una cosa no porque sea real, tiene que representar la verdad. O sea, que... [La estudiante no encuentra las palabras para expresarse y se detiene. Se percibe un cierto nerviosismo].» (2LT2G3-08).
3R	0,6	«Daniel: Sí, no sé si el enfoque es correcto. Comentemos lo que tenemos y... [Al estudiante le cuesta expresarse y se le percibe nervioso]» (3RT2G2-07).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Por último, los silencios generados por los estudiantes se concentraron con valores similares en los grupos 1E y 4S (tabla 175). En la tabla 180 se pueden observar ejemplos de intervenciones que generaron silencios bien por causas desconocidas, posiblemente porque los compañeros esperaban que la estudiante que intervino finalizase su intervención (1ET2G3-03) o bien por momentos en los que el grupo de trabajo expresó extrañeza o sorpresa (ejemplos 1ET2G3-22 y 4ST2G4-37).

**Tabla 175. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B209-03	Causa desconocida	0,6	—	—	—	0,6
B209-04	Expresión de sorpresa	0,6	—	—	1,5	2,1
	Total	1,2	0	0	1,5	2,7

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 176. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B209-03. Causa desconocida</i>		
1E	0,6	«Sílvia: Pero una cosa...» (1ET2G3-03).
<i>B209-04. Expresión de sorpresa</i>		
1E	0,6	«Miquel: No, es que no tengo [correo electrónico].» (1ET2G3-22).
4S	1,5	«Roser: Como que yo pensaba que al ser algo más de la imaginación...

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.3.11. Proceso de codificación sobre el comportamiento y la actitud del tutor (dimensión C1)

En lo referente al proceso de codificación de aspectos referidos al comportamiento y la actitud del tutor los diversos grupos de trabajo muestran un volumen de turnos similar (entre 7 y 9 turnos, concretamente). Si en el análisis sobre la sesiones de regulación del trabajo en grupo se hallaron turnos en las categorías de interrupción, reprensión y autoridad, en las sesiones sobre la comprensión y el análisis de problema también se recogieron datos en la categoría reconocimiento. Excepto en el grupo 3R, en el resto de grupos de trabajo fue necesario sumar una fase de codificación adicional a las 3 de referencia para la saturación de las categorías.

*Tabla 177. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el Comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase*

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
C101	Autoridad	0	0	<del>0</del>	—	0
C102	Reconocimiento	0	0	<del>0</del>	—	0
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	—	0
C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	—	0
C105	Reprensión	0	0	<del>0</del>	—	0
C106	Justificación	0	0	<del>0</del>	—	0
C107	Interrupción	1	4	1	<del>2</del>	8
C107-03	Confirmación	1	0	1	0	
C107-01	Puntualización		4	0	2	
C108	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	—	0
	Total	1	4	1	2	8

Fuente: original del autor.

*Tabla 178. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el Comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase*

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
C101	Autoridad	0	1	0	<del>0</del>	1
C101-01	Cursos Optativos de Formación		1	0	0	
C102	Reconocimiento	2	1	<del>2</del>	—	5
C102-01	Buen trabajo	2	1	2	—	
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	—	0
C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	—	0



C105	Reprensión	0	2	0	<del>0</del>	2
C105-02	Desinformación	2		0	0	
C106	Justificación	0	0	0	—	0
C107	Interrupción	2	0	1	—	3
C107-01	Puntualización	1	0	1	—	
C107-02	Cambio de tema	1	0	0	—	
C108	Desconsideración	0	0	0	—	
	Total	4	4	3	0	11

Fuente: original del autor.

**Tabla 179. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el Comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
C101	Autoridad	0	0	<del>0</del>	0
C102	Reconocimiento	5	0	<del>1</del>	6
C102-01	Buen trabajo	3	0	1	
C102-02	Felicitaciones	1	0	0	
C102-03	Trabajo realizado	1	0	0	
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	0
C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	0
C105	Reprensión	2	0	<del>0</del>	2
C105-03	Error	2	0	0	
C106	Justificación	0	0	<del>0</del>	0
C107	Interrupción	1	0	<del>0</del>	1
C107-01	Puntualización	1	0	0	
C108	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	0
	Total	8	0	1	9

Fuente: original del autor.

**Tabla 180. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el Comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
C101	Autoridad	1	0	<del>0</del>	—	1
C101-03	Retraso	1	0	0		
C102	Reconocimiento	2	1	0	<del>0</del>	3
C102-02	Felicitaciones	1	0	0	0	
C102-01	Buen trabajo	1	0	0	0	
C102-03	Trabajo realizado		1	0	0	
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	—	0
C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	—	0
C105	Reprensión	0	0	<del>0</del>	—	0
C106	Justificación	0	0	<del>0</del>	—	0
C107	Interrupción	1	2	0	<del>0</del>	3
C107-02	Cambio de tema	1	0	0	0	

C107-01	Puntualización	2	0	0		
C108	Desconsideración	0	0	0	—	0
	Total	4	3	0	0	7

Fuente: original del autor.

#### 4.3.12. Proceso de codificación sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes (dimensión C2)

En el análisis sobre la segunda tipología de sesión se obtuvieron resultados de codificación en el conjunto de las categorías sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes —excepto en las categorías desconsideración y compromiso. Asimismo, se observaron diferencias notables entre el monto de turnos conversacionales codificados en cada grupo. Fue el grupo 3R el que arrojó el valor más bajo (4) y el 4S el más alto (16). Sólo para el grupo 4S fueron necesarias hasta 6 fases de codificación. Para el resto de los grupos hubo suficiente con 4.

**Tabla 181. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el Comportamiento y la actitud los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
C201	Ayuda	0	0	0	—	0
C202	Recocimiento del trabajo	0	0	0	—	0
C203	Compromiso	0	0	0	—	0
C204	Incumplimiento	0	0	0	—	0
C205	Repreñión	0	0	0	—	0
C206	Justificación	0	0	0	—	0
C207	Interrupción	0	2	1	3	6
C207-01	Puntualización		2	1	3	
C208	Desconsideración	0	0	0	—	0
	Total	0	2	1	3	6

Fuente: original del autor.

**Tabla 182. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el Comportamiento y la actitud los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
C201	Ayuda	2	1	0	0	3
C201-03	Tarea	2	0	0	0	
C201-02	Expresión oral		1	0	0	
C202	Reconocimiento del trabajo	0	1	0	0	1
C202-02	Confianza en terceros		1	0	0	
C203	Compromiso	0	0	0	—	
C204	Incumplimiento	0	0	0	—	
C205	Repreñión	0	0	0	—	

C206	Justificación	0	0	0	—	
C207	Interrupción	0	1	3	2	6
C207-01	Puntualización		1	3	2	
C208	Desconsideración	0	0	0	—	
	Total	2	3	3	2	10

Fuente: original del autor.

**Tabla 183. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el Comportamiento y la actitud los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
C201	Ayuda	0	0	0	—	0
C202	Reconocimiento del trabajo	0	0	0	—	0
C203	Compromiso	0	0	0	—	0
C204	Incumplimiento	2	0	0	—	2
C204-01	Asistencia	2	0	0	—	
C205	Reprensión	0	0	0	—	0
C206	Justificación	0	0	0	—	0
C207	Interrupción	0	2	0	0	2
C207-01	Puntualización		2	0	0	
C208	Desconsideración	0	0	0	—	
	Total	2	2	0	0	4

Fuente: original del autor.

**Tabla 184. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el Comportamiento y la actitud los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación						Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	6.a	
C201	Ayuda	0	1	0	1	1	0	3
C201-03	Justificación de terceros		1	0	0	1	0	
C201-06	Situación problemática				1	0	0	
C202	Reconocimiento	0	0	0	—	—	—	0
C203	Compromiso	0	0	0	—	—	—	0
C204	Incumplimiento	2	5	0	1	—	—	8
C204-01	Asistencia	2	1	0	1	—	—	
C204-02	Tarea		4	0	0	—	—	
C205	Reprensión	0	1	0	0	—	—	1
C205-01	Tarea		1	0	0	—	—	
C206	Justificación	0	1	0	1	—	—	2
C201-05	Justificación de terceros		1	0	1	—	—	
C207	Interrupción	0	2	0	0	—	—	2
C207-01	Puntualización		2	0	0	—	—	
C208	Desconsideración	0	0	0	—	—	—	0
	Total	2	10	0	3	1	0	16

Fuente: original del autor.

### 4.3.13. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y la actitud del tutor (dimensión C1)

Por lo general, la categoría «autoridad» destaca por la ausencia de resultados (tabla 185). En dos ocasiones los investigadores consideraron que los tutores de los grupos 2L y 4S mostraron su autoridad frente a los estudiantes (ejemplos 2LT2G2-15 y 4ST2G1-05).

**Tabla 185. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C101-01	Cursos Optativos de Formación	—	0,75	—	—	0,75
C101-03	Retraso	—	—	—	1	1
	Total	0	0,75	0	1	1,75

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 186. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C101-01. Cursos Optativos de formación</i>		
2L	0,75	«No-experto: No, no, un momento, un momento. La entrega es el día 25, del ejercicio de bibliografía... Id a los cursos. [El tutor parece demostrar su autoridad al utilizar el imperativo y también se interpreta reprensión]» (2LT2G2-15).
<i>C101-03. Retraso</i>		
4S	1	«Experto: Venid aquí, por favor [Llama a los estudiantes que han llegado con retraso y justo entran en el aula. Esta orden pone de manifiesto la autoridad del tutor.]» (4ST2G1-05).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

El tutor reconoció el trabajo de los estudiantes con más frecuencia en los grupos con un alto rendimiento (tabla 187). Ambas tipologías de tutor optaron por un reconocimiento moderado del trabajo en múltiples ocasiones (2LT2G1-13, 3RT2G1-17 y 4ST2G1-42). Sin embargo, el tutor experto fue el que lo hizo con más celo, felicitando a los estudiantes cuando fuera necesario (3RT2G1-19 y 4ST2G1-31).

**Tabla 187. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C102) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C102-01	Buen trabajo	—	5	4	0,75	9,75
C102-02	Felicitaciones	—	—	1	0,75	1,75
C102-03	Trabajo realizado	—	—	1	0,75	1,75
	Total	0	5	6	2,25	13,25

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 188. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C102-01. Buen trabajo</i>		
2L	5	«No-experto: Vale, entonces... no me pongáis nervioso porque si sois muy aplicadas me ponéis muy nervioso.» (2LT2G1-13). «Experto: ¿Nadie? ¿La firmáis todos el acta que me vais a dar una copia? Señoras, señores: un acta muy bien realizada, hay algún término que a lo mejor patina y tal... pero un acta muy bien realizada. Laura, ¿la has hecho tú sola?» (3RT2G1-17).
3R	4	«Experto: Muy buen trabajo, Jaume. Eh... incidencias, hoy.» (4ST2G1-42).
4S	0,75	
<i>C102-02. Felicitaciones</i>		
3R	1	«Experto: <u>Mis felicitaciones. Mis felicitaciones. ¡Un acta muy bien realizada!</u> No bajemos ahora el listón, ¿no? Ahora los siguientes... ¿Quién es ahora el siguiente secretario?» (3RT2G1-19). «Experto: Vale, quedaros con una copia electrónica vosotros. Escuchadme una cosa, es un acta muy bien realizada. Quizás con un exceso de celo. <u>Jaume, si la has hecho tú o te han ayudado, mis felicitaciones.</u> No es necesario en la descripción de los temas tratados pero es un acta excelente. ¿Está claro esto, no? Las venideras como mínimo así... o un poco menos extensas . Vuelvo a decir, un trabajo excelente, de excelente, de sobresaliente.» (4ST2G1-31).
4S	0,75	
<i>C102-03. Trabajo realizado</i>		
3R	1	«Experto: Paula, que conste en acta que tú has entregado el listado correctamente.» (3RT2G1-45). «Experto: Yo... que conste en acta. ¿Quién está tomando nota? Que conste en acta que Rosa me... que conste en acta que Jaume ha presentado el acta correspondiente y que Rosa ha presentado la <u>tarea correctamente también.</u> Eh... señoras, señores, a por el trabajo, ¿no? Texto, ¿no?. ¿O quedaba algo más pendiente?» (4ST1G2-32).
4S	0,75	

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Las frecuencias en cuanto a los momentos de repreñión fueron bajas en el conjunto de los grupos (tabla 189). Dichos momentos se produjeron bien porque el tutor repreñió el modo insuficiente en que los estudiantes manejan los recursos puestos a su disposición en la asignatura (2LT2G2-15) o bien porque repreñió un error (3RT2G1-32).

**Tabla 189. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «repreñión» (C105) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C105-02	Desinformación	—	1,5	—	—	1,5
C105-03	Error	—	—	2	—	2
	Total	0	1,5	2	0	3,5

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 190. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «repreñión» (C105) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C105-02. Desinformación</i>		
2L	1,5	«No-experto: No, no, un momento, un momento. La entrega es el día 25, del ejercicio de bibliografía... Id a los cursos. [El tutor parece demostrar su autoridad al utilizar el imperativo y también se interpreta repreñión]» (2LT2G2-15).
<i>C105-03. Error</i>		
3R	2	«Experto: Vale muy bien. Qué bien que esté ordenado por orden alfabético. Lástima que no lo esté. [El tutor utiliza un cierto tono irónico y se interpreta una cierta repreñión por el error].» (3RT2G1-32).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la tabla 191 sobre las interrupciones del tutor, se perciben valores algo más altos en el caso de los tutores de los grupos 1E y 2L. En el conjunto de los casos, las interrupciones puntualizan el discurso de los estudiantes (1ET2G2-23, 2LT2G1-32, 3RT2G1-07 y 4ST1G2-24). En menor medida, las interrupciones del tutor supusieron un cambio de tema (2LT2G1-41 y 4ST2G1-08) o simplemente sirvieron para confirmar lo dicho por los estudiantes (1ET2G1-47).

**Tabla 191. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C107-01	Puntualización	4,5	2	1	1,5	9

C107-02	Cambio de tema	—	1	—	0,75	1,75
C107-03	Confirmación	1,5	—	—	—	1,5
Total		6	3	1	2,25	12,25

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 192. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C1071-01. Puntualización</i>		
1E	4,5	«No-experto: [Interrumpe] Es por eso que el arte es prescindible o imprescindible.» (1ET2G2-23).
2L	2	«No-experto: [Interrumpe] No te ahogues, ¿eh? [La estudiante estaba leyendo sin respirar, por lo que el no-experto se lo señala]» (2LT2G1-32).
3R	1	«Experto: [Interrumpe] Un momento. Un momento. ¿Manel [apellido]?» (3RT2G1-07).
4S	1,5	«Experto: [Interrumpe] No, no, pero a las siete en punto, ¡pam!, como si no pasara nada.» (4ST1G2-24).
<i>C107-02. Cambio de tema</i>		
2L	1	«No-experto: [Interrumpe] No, ya está bien así. Bueno, si queréis, empecemos con el texto. El planteamiento que me hago es: hacemos un primer <i>brainstorming</i> para ver que ideas tenéis sobre el texto y luego vamos parte por parte, analizándolo todo y sacando las cinco líneas de análisis de texto.» (2LT2G1-41).
4S	0,75	«Experto: A ver un momento, eh. [Interrumpe] ¿hay incidencias?» (4ST2G1-08).
<i>C107-03. Confirmación</i>		
1E	1,5	«No-experto: [Interrumpe] Un momento, un momento. ¿El que envía la carta es el artista-genio?» (1ET2G1-47).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.3.14. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes (dimensión C2)

La categoría «ayuda» agrupó diversos turnos en los que se manifestó la asistencia que los estudiantes de los grupos 2L y 4S se prestaron (tabla 193). Las subcategorías que emergieron expresaron dicha ayuda al acabar la oración de un compañero (2LT2G2-38), al substituirlo en una tarea (2LT2G1-29), al justificar su ausencia (4ST1G2-21) o al interpretar la situación problemática (4ST2G4-27).

**Tabla 193. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C201-03	Tarea	—	1,5	—	—	1,5
C201-02	Expresión oral	—	0,75	—	—	0,75
C201-05	Justificación de terceros	—	—	—	1	1
C201-06	Situación problemática	—	—	—	1,5	1,5
	Total	0	2,25	0	2,5	4,75

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 194. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C201-03. Tarea</i>		
2L	1,5	«Lara: Ya lo leo yo. [La estudiante sale volutaria para ayudar a su compañera, quien se encuentra indispuesta para leer el acta]» (2LT2G1-29).
<i>C201-02. Expresión oral</i>		
2L	0,75	«Júlia: [interrumpe] Tendrás una visión. [La estudiante ayuda a su compañera a acabar la oración].» (2LT2G2-38).
<i>C201-05. Justificación de terceros</i>		
4S	1	«Jaume: Y bueno, ella se irá hoy a las siete en punto porque tiene que coger un vuelo [Se refiere a Teresa].» (4ST1G2-21).
<i>C201-06. Situación problemática</i>		
4S	1,5	«Oriol: [Interviene para ayudar a su compañera] Filosofía y... la actualidad, a través de la prensa.» (4ST2G4-27).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Únicamente en una ocasión los estudiantes reconocieron la valía de uno de sus compañeros de un modo explícito (tabla 195 y 196). El turno que refería dicha ocasión perteneció al grupo 2L (2LT2G2-33).

**Tabla 195. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C202-02	Confianza en terceros	—	0,75	—	—	0,75
	Total	0	0,75	0	0	0,75

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.



**Tabla 196. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C202-02. Confianza en terceros</i>		
2L	0,75	«Míriam: Mejor que lo explique la Jana que es la que...» (2LT2G2-33).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En las tablas 197 y 198, puede advertirse que los estudiantes de los grupos 3R y 4S expusieron públicamente los incumplimientos de sus compañeros en cuanto a la asistencia (ejemplos 3RT2G1-04 y 4ST2G1-13) y en cuanto a la elaboración del trabajo comprometido (4ST1G2-06).

**Tabla 197. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «incumplimiento» (C204) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C204-01	Asistencia	—	—	2	3	5
C204-02	Tarea	—	—	—	3	3
	Total	0	0	2	6	8

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 198. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «incumplimiento» (C204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C204-01. Asistencia</i>		
3R	2	«Laura: Los asistentes del día anterior, del día 26, fuimos todos menos Biel [apellido]. Luego no hay aprobación de acta anterior porque es la primera.» (3RT2G1-04).
4S	3	«Jaume: No conocemos los nombres de los que no han asistido por lo que no podemos especificarlo.» (4ST2G1-13).
<i>C204-02. Tarea</i>		
4S	3	«Jaume: [Interrumpe] Supuestamente era la siguiente secretaria y le tocaba revisar el acta y como el martes le dije que lo hiciese antes de ese martes para tener más flexibilidad. Y como el martes no me había enviado nada al respecto, lo imprimí y decidí que lo comentaría el viernes.» (4ST1G2-06).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En una única ocasión los estudiantes del grupo 2L reprendieron a sus compañeros (tabla 199). En el ejemplo de la tabla 200 se puede observar como las amonesta-

ciones se produjeron porque un compañero no hizo el trabajo comprometido y/o tampoco contestó a un aviso (4ST1G2-01).

**Tabla 199. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «repreñión» (C205) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C205-01	Tarea	—	—	—	0,75	0,75
	Total	0	0	0	0,75	0,75

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 200. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «repreñión» (C205) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
----	----	------------------------

*C205-01. Tarea*

4S	0,75	«Eva: A ver, yo le mandé un mensaje para que me dijese algo y no ha contestado. Y tampoco ha hecho nada del grupo. [La estudiante utiliza un tono serio].» (4ST1G2-01).
----	------	---

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En el caso del grupo 4S, los estudiantes justificaron, con una baja frecuencia, que uno de sus compañeros debiera abandonar el grupo de tutoría con puntualidad (4ST1G2-21).

**Tabla 201. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «justificación» (C206) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C201-05	Justificación de terceros	—	—	—	0,75	0,75
	Total	0	0	0	0,75	0,75

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 202. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «justificación» (C206) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
----	----	------------------------

*C201-05. Justificación de terceros*

4S	0,75	«Jaume: Y bueno, ella se irá hoy a las siete en punto porque tiene que coger un vuelo [Se refiere a Teresa].» (4ST1G2-21).
----	------	--

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Finalmente, en cuanto a las interrupciones generadas por los estudiantes, las frecuencias muestran valores más altos en los grupos tutorizados por un no-experto que por un experto (tabla 203). El monto total de las intervenciones se agruparon en la subcategoría «puntualización» (1ET2G4-14, 2LT2G2-38, 3RT2G2-43 y 4ST1G2-06).

**Tabla 203. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C207-01	Puntualización	4,5	4,5	1,5	1,5	12
	Total	4,5	4,5	1,5	1,5	12

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 204. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C207-01. Puntualización</i>		
1E	4,5	«Silvia: [Interrumpe] Pero para extender la respuesta tienes que saber cuál es el sentido...» (1ET2G4-14).
2L	4,5	«Júlia: [interrumpe] Tendrás una visión.» (2LT2G2-38).
3R	1,5	«Paula: Si espera... [Interrumpe] Casi diría que...» (3RT2G2-43).
4S	1,5	«Jaume: [Interrumpe] Supuestamente era la siguiente secretaria y le tocaba revisar el acta y como el martes le dije que lo hiciese antes de ese martes para tener más flexibilidad. Y como el martes no me había enviado nada al respecto, lo imprimí y decidí que lo comentaría el viernes.» (4ST1G2-06).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### **4.3.15. Proceso de codificación sobre la percepción y satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes (dimensión D1)**

Los resultados acerca de las representaciones del tutor alcanzan a un solo registro que se agrupa en la categoría «trabajo en grupo» y que pertenece al grupo 1E. Las fases de codificación necesarias para la saturación de dicha categoría fueron 3. En el resto de los equipos de trabajo no se hallaron turnos conversacionales referidos a la percepción y la satisfacción de los tutores.

**Tabla 205. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre la percepción y la satisfacción del tutor sobre el aprendizaje de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
D101	Trabajo individual	0	0	<del>0</del>	0
D102	Trabajo en grupo	1	0	<del>0</del>	1
D102-04	Justificación	1	0	<del>0</del>	
D103	Programa de ABP	0	0	<del>0</del>	0
D104	Contenidos de la disciplina	0	0	<del>0</del>	0
D105	Contexto académico	0	0	<del>0</del>	0
	Total	1	0	0	1

Fuente: original del autor.

#### 4.3.16. Proceso de codificación sobre la percepción y el grado de satisfacción de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje (dimensión D2)

En cuanto a las representaciones de los estudiantes, sólo recibieron turnos de conversación los grupos 1E y 2L. Las aportaciones se concentraron en dos categorías: «trabajo en grupo» y «programa de ABP». Para el proceso de codificación del grupo 1E fueron necesarias sólo tres fases de codificación y los resultados arrojaron un único registro. Para el mismo proceso del grupo 2L hubo que codificar hasta 5 fases aunque los resultados de codificación en este caso arrojaron únicamente 2 turnos conversacionales.

**Tabla 206. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
D201	Trabajo individual	0	0	<del>0</del>	0
D202	Trabajo en grupo	1	0	<del>0</del>	1
D202-05	Justificaciones válidas	1	0	<del>0</del>	
D204	Programa de ABP	0	0	<del>0</del>	0
D205	Contenidos	0	0	<del>0</del>	0
D206	Contexto académico	0	0	<del>0</del>	0
	Total	1	0	0	1

Fuente: original del autor.

**Tabla 207. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
D201	Trabajo individual	0	0	<del>0</del>	0	0	0

D202	Trabajo en grupo	0	0	1	0	0	1
D202-09	Limitaciones			1	0	0	
D203	Programa de ABP	1	0	0	—	—	1
D203-03	Tutor	1	0	0	—	—	
D204	Contenidos de la disciplina	0	0	0	—	—	0
D205	Contexto académico	0	0	0	—	—	0
	Total	1	0	1	0	0	2

Fuente: original del autor.

#### 4.3.17. Comparación de las subcategorías sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes (dimensión D1)

En la subcategoría «justificación», el tutor del grupo 1E explica su opinión acerca de las ausencias que están o no justificadas, en contra de la opinión de los propios estudiantes (1ET2G1-24).

Tabla 208. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D102) por grupo de trabajo

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
D102-04	Justificación	1	—	—	—	1
	Total	1	0	0	0	1

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

Tabla 209. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>D102-04. Justificación</i>		
1E	1	«No-experto: No, no serviría porque la asignatura también está programada, los horarios de la asignatura también están programados. O sea, la causa debe ser ajena a tu voluntad. [El tutor explica que no considera que un viaje programado con anterioridad implicara la justificación de una falta de asistencia.» (1ET2G1-24).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.3.18. Comparación de las subcategorías sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje (dimensión D2)

La subcategoría «justificaciones válidas» de la tabla 210 contrasta con la opinión expresada por el tutor con anterioridad. Aquí los estudiantes del grupo 1E plantearon subrepticamente que la ausencia por un viaje de placer debiera estar justifica-

da siempre que la planificación de dicho viaje hubiera sido previa al programa de la asignatura (1ET2G1-21).

En la subcategoría «limitaciones», los estudiantes del grupo 2L manifestaron la necesidad de desarrollar un mayor vocabulario técnico para la expresión de determinadas ideas identificadas en las situaciones problemáticas (2LT2G3-35).

**Tabla 210. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D202) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
D202-05	Justificaciones válidas	1	—	—	—	1
D202-09	Limitaciones	—	0,6	—	—	0,6
	Total	1	0,6	0	0	1,6

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 211. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>D202-05. Justificaciones válidas</i>		
1E	1	«Dolors: ¿Pero en caso que fuese un viaje que ya estaba programado? [Se deriva de la estudiante la consideración de que un viaje de placer no debería constituir una penalización en la asistencia siempre que esté planificado con anterioridad al programa de la asignatura.]» (1ET2G1-21).
<i>D202-09. Limitaciones</i>		
2L	0,6	«Júlia: Ya habíamos llegado [a la comprensión de una de las líneas de trabajo], pero nos falta vocabulario.» (2LT2G3-35).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Finalmente, en la subcategoría «tutor», los estudiantes del 2L expresaron que era importante plantear las cuestiones acordadas por el grupo de trabajo frente al tutor (2LT2G1-43). De dicha afirmación se derivaba la consideración del tutor en tanto que elemento crítico que guiara el trabajo del equipo.

**Tabla 212. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «programa de ABP» (D203) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
D203-03	Tutor	—	1	—	—	1
	Total	0	1	0	0	1

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 213. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «programa de ABP» (D203) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>D203-03. Tutor</i>		
2L	1	«Sara: Bueno pero es importante hacerlo delante de él [se refiere al tutor] para que nos...» (2LT2G1-43)

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.4. Sesiones sobre la construcción del marco teórico para la elaboración de los proyectos

##### 4.4.1. Datos generales sobre el material empírico analizado

Para las sesiones dedicadas a la construcción del marco teórico para la elaboración de los proyectos se transcribieron 900 turnos de conversación de los que se codificaron hasta 376. Las razones que explican el descenso de los turnos codificados en esta tipología de sesiones pudieron estar relacionadas con dos hechos fundamentales. Por un lado, tiene una evidente repercusión el hecho de que en esta tercera tipología de sesión no fuera aplicable la dimensión A1 sobre los objetivos de aprendizaje derivados de la comprensión de las situaciones problemáticas; por las mismas razones esgrimidas para la primera tipología de sesión. Por el otro, también explica dicho descenso la ausencia de resultados registrados en el sistema de categorías D sobre las representaciones del tutor y de los estudiantes sobre el aprendizaje. Como puede observarse en la tabla 214 y como también ocurría en las tipologías de sesión anteriores, las dimensiones B1 y B2 fueron las que arrojaron los valores más altos de codificación (171 y 120, respectivamente). La mayor complejidad de los fenómenos se patentizó en la dimensión A2 y en el sistema de categorías B en la medida en que fueron dicha dimensión y sistema los que precisaron un mayor número de grupos de turnos conversacionales para la saturación de las categorías —de 4 a 5, concretamente.

**Tabla 214. Grupos de turnos y turnos codificados por dimensión y grupo de trabajo**

Dimensión	GT	GTC	TC
A2	1E	3	4
	2L	5	12
	3R	5	11
	4S	5	13
Total dimensión A2			40

Total sistema de categorías A			40
B1	1E	4	32
	2L	5	34
	3R	5	63
	4S	5	42
Total dimensión B1			171
B2	1E	4	41
	2L	5	28
	3R	5	32
	4S	4	19
Total dimensión B2			120
Total sistema de categorías B			291
C1	1E	3	3
	2L	5	7
	3R	4	9
	4S	5	6
Total dimensión C1			25
C2	1E	3	10
	2L	3	3
	3R	3	6
	4S	5	1
Total dimensión C2			20
Total sistema de categorías C			45
D1	1E	3	0
	2L	3	0
	3R	3	0
	4S	3	0
Total dimensión D1			0
D2	1E	3	0
	2L	3	0
	3R	3	0
	4S	3	0
Total dimensión D2			0
Total sistema de categorías D			0
Total			376

Nota: GT= Grupo de trabajo. GTC= Grupos de turnos conversacionales. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.



#### 4.4.2. Proceso de codificación sobre los recursos empleados por los estudiantes para la construcción del marco teórico (dimensión A2)

En la tercera tipología de sesión se estimó necesario también aplicar la dimensión A2. Si en la segunda tipología de sesiones las categorías por las que estaba compuesta dicha dimensión eran necesarias para reconocer los recursos de los estudiantes y que aplicarían para el primer contacto con las situaciones problemáticas, en la tercera tipología de sesión la misma dimensión sirvió para dar cuenta de los recursos de información empleados para la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos y para la comprensión profunda de los problemas. Todo ello con la finalidad de calibrar el nivel de desempeño de la competencia de búsqueda y selección de información relevante en los diversos equipos de trabajo.

En el proceso de análisis sobre los recursos de información empleados por los estudiantes para la comprensión de las situaciones problemáticas, en las tablas 215-218 se observa una diferencia notable entre las fases de codificación empleadas y los registros hallados en el grupo 1E (4 en total) en relación con el resto de los grupos (entre 11 y 13). Los 4 turnos codificados en el grupo 1E se agruparon en la categoría «textos académicos» y únicamente precisaron hasta 3 fases de codificación para su saturación. En el resto de los grupos de trabajo la mayoría de los registros se hallaron en la misma categoría («textos académicos»), a pesar de que también se encontraron turnos en la categoría «textos no académicos» —en el caso de los grupos 3R y 4S— y en las categorías «educación formal» y «educación informal» —en el caso del grupo 2L. Para los grupos 2L, 3R y 4S fueron necesarias hasta 5 fases de codificación para saturar las categorías.

**Tabla 215. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
A201	Textos académicos	3	1	<del>0</del>	4
A201-02	Libro	3	1	0	
A202	Textos no académicos	0	0	<del>0</del>	0
A203	Información de otras asignaturas	0	0	<del>0</del>	0
A204	Educación formal	0	0	<del>0</del>	0
A205	Educación no formal	0	0	<del>0</del>	0
A206	Educación informal	0	0	<del>0</del>	0
	Total	3	1	0	4

Fuente: original del autor.

**Tabla 216. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
A201	Textos académicos		5	4	1	<del>1</del>	11
A201-02	Libro		5	3	1	1	
A201-03	Aportación a congreso			1	0	0	
A202	Textos no académicos	0	0	<del>0</del>	—	—	
A203	Información de otras asignaturas	0	0	<del>0</del>	—	—	
A204	Educación formal	0	1	0	<del>0</del>	—	1
A204-02	Seminarios de teoría del arte		1	0	0	—	
A205	Educación no formal	0	0	<del>0</del>	—	—	
A206	Educación informal	0	0	0	<del>0</del>	—	
A206-03	Formas de comunicación en la actualidad		1	0	0	—	
	Total	0	6	4	1	1	12

Fuente: original del autor.

**Tabla 217. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
A201	Textos académicos	0	3	2	2	<del>3</del>	10
A201-04	Artículo		3	1	0	0	
A201-02	Libro			1	2	3	
A202	Textos no académicos	0	0	1	0	<del>0</del>	1
A202-01	Enciclopedia			1	0	0	
A203	Información de otras asignaturas	0	0	<del>0</del>	—	—	0
A204	Educación formal	0	0	<del>0</del>	—	—	0
A205	Educación no formal	0	0	<del>0</del>	—	—	0
A206	Educación informal	0	0	<del>0</del>	—	—	0
	Total	0	3	3	2	3	11

Fuente: original del autor.

**Tabla 218. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
A201	Textos académicos	4	5	3	<del>0</del>	—	12
A201-02	Libro	4	4	3	0	—	
A201-04	Artículo		1	0	0	—	
A202	Textos no académicos	0	0	1	0	<del>0</del>	1
A202-02	Novela			1	0	0	
A203	Información de otras asignaturas	0	0	<del>0</del>	—	—	0
A204	Educación formal	0	0	<del>0</del>	—	—	0

A205	Educación no formal	0	0	<del>0</del>	—	—	0
A206	Educación informal	0	0	<del>0</del>	—	—	0
Total		4	5	4	0	0	13

Fuente: original del autor.

#### 4.4.3. Comparación de las subcategorías sobre los recursos para la construcción del marco teórico (dimensión A2)

En la tabla 219 se observa que los grupos 1E y 4S fueron los que ostentaron una mayor frecuencia en la codificación de turnos conversacionales que refirieron libros. Sin embargo, excepto el grupo 1E, el resto de los grupos de trabajo refirieron dos modalidades de textos académicos.

Tabla 219. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «textos académicos» (A201) por grupo de trabajo

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
A201-02	Libro	5	3	3,6	8,25	19,85
A201-03	Aportación a congreso	—	0,6	—	—	0,6
A201-04	Artículo	—	—	2,4	0,75	3,15
Total		5	3,6	6	9	23,6

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

En los ejemplos de la tabla 220, se percibe que los comentarios sobre la mayor parte de los textos aludieron al título o la temática (ejemplos 1ET3G1-01, 2LT3G3-28, 4ST3G1-31 y 4ST3G2-33). Únicamente en el caso del grupo 3R se percibe un estudio más detallado del texto seleccionado (3RT3G2-48).

Tabla 220. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «textos académicos» (A201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>A201-02. Libro</i>		
1E	5	«Dolors: Bueno, una cosa... yo tengo un libro que habla de la sociedad y el arte...» (1ET3G1-01). «Carlota: Yo, se llama <i>El lenguaje del arte</i> o sea que más claro imposible. Pero en realidad no quería hacer este, quería hacer uno que se llama <i>Educación y experiencia estética</i> pero tenía que ir a una biblioteca de Badalona y no...» (2LT3G3-28).
2L	3	«Experto: ¿El qué? ¿Abordarme? ¿En esta hora? [Risas] Que tenéis tres minutos más. ¿Qué tienes, dos libros? [Se interpreta que un estudiante le enseña los libros] <u>Mira, éste de Bozal es un clásico. Este es un teórico de la Historia del Arte, este libro en concreto no me lo leí.</u> » (3RT3G5-38).
3R	3,6	

4S	8,25	«Teresa: Yo he traído <i>En torno a la postmodernidad y romanticismo.</i> » (4ST3G1-31).
<i>A201-03. Aportación a congreso</i>		
2L	0,6	«Míriam: Vale. Yo no me lo he currado tanto como Sara, aparte que los libros que quería coger estaban cogidos y he estado mirando un montón y he cogido estos tres. Bueno, esto no es un libro, sí es un libro pero recoge una conferencia.» (2LT3G2-39).
<i>A201-04. Artículo</i>		
3R	2,4	«Marta: ¿Sí? He encontrado dos artículos de ella que hablan sobre Arthur Danto. Y que me ha parecido muy interesante, habla mucho de... es más del arte... moderno pero que habla mucho sobre la representación de... del arte moderno en sí. Y que hay un fin y un lugar. También he leído algunos artículos sobre esto.» (3RT3G2-48).
4S	0,75	«Rosa: Es que sí encontramos. Hay un artículo que se llama Schlegel y el primer romanticismo alemán.» (4ST3G2-33).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

El contraste entre las frecuencias aparecidas en la categoría «textos académicos» y las de la categoría «textos no académicos» (tabla 221) permitía inferir un juicio crítico de los estudiantes en cuanto a la selección de los registros bibliográficos a tenor del formato de publicación. En este sentido, únicamente los estudiantes de los grupos 2L y 4S refirieron textos no académicos. Sin embargo, en los ejemplos de la tabla 222, se observa como en el caso del grupo 4S los estudiantes mencionaron una novela de un autor reconocido (4ST3G3-49) y, en el del 3R, hablaron de las enciclopedias como fuentes de información válidas únicamente como primera aproximación a un asunto de investigación (3RT3G3-29).

**Tabla 221. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «textos no académicos» (A202) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
A202-01	Enciclopedia	—	—	0,6	—	0,6
A202-02	Novela	—	—	—	0,6	0,6
	Total	0	0	0,6	0,6	1,2

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 222. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «textos no académicos» (A202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>A202-01. Enciclopedia</i>		
3R	0,6	«Joan: Enciclopedias. [El estudiante considera que puede consultar una enciclopedia cuando va a empezar una búsqueda bibliográfica como

A202-02. *Novela*

4S	0.6	«Rosa: Yo he traído La obra maestra desconocida de Balzac. Como es un cuento largo, para explicar un personaje que entra en crisis.» (4ST3G3-49).
----	-----	---

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En las tablas 223 y 224, se observa como en una única ocasión, los estudiantes del grupo 2L mencionaron alguna idea derivada de su asistencia a los seminarios de Teoría del Arte y la relacionaron con el problema objeto de estudio (2LT3G3-10).

**Tabla 223. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «educación formal» (A204) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
A204-02	Seminarios de Teoría del Arte	—	0,75	—	—	0,75
	Total	0	0,75	0	0	0,75

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 224. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «educación formal» (A204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
A204-02.	<i>Seminarios de Teoría del Arte</i>	
2L	0,75	«Natàlia: Es ¿Qué es el arte? Me lo comencé a leer. Es un artista, bueno, un escritor, que iba a hacer artículos periodísticos de la visión que es arte para varios autores diferentes. Comienza con Platón y bueno me he leído éste, que es corto, y no sé, está bien. <u>Es lo que nos explicaba en Teoría [del arte] [el profesor de la asignatura] el otro día. Y bueno, no sé...</u> » (2LT3G3-10).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Los estudiantes del mismo grupo que hicieron referencia a los seminarios de Teoría del Arte fueron, según las tablas 225 y 226, los que aludieron al conocimiento informal en relación con las formas de comunicación en la actualidad (2LT3G2-21).

**Tabla 225. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «educación informal» (A206) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
A206-03	Formas de comunicación en la	—	0,75	—	—	0,75

	actualidad					
	Total	0	0,75	0	0	0,75

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 226. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «educación informal» (A206) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>A206-03. Formas de comunicación en la actualidad</i>		
2L	0,75	«Sara: Hay muchas formas de comunicación en esta vida, desde los signos, la mirada... en fin. Y pienso que cada vez, precisamente porque los medios de comunicación son amplísimos y la forma en que llega a nosotros cada vez es más ágil y más rápida.» (2LT3G2-21).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### **4.4.4. Proceso de codificación sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por el tutor (dimensión B1)**

Como bien presenta la tabla 227, en la tercera tipología de sesión, el tutor no-experto del grupo 1E destacó por ser el que registró un mayor número de turnos en la categoría «facilitadora» (13) y un menor número en las categorías «directiva» e «impositiva» (3 y 2). Por su parte, las intervenciones de los tutores del resto de los grupos de trabajo se agruparon con mayor frecuencia en la categoría «directiva» (tablas 228-230). En este sentido destacaron los valores del grupo 3R, con hasta 17 intervenciones que dirigieron las dinámicas de trabajo —frente a las 7 que ostentaron respectivamente los grupos 2L y 4S. Ese mismo patrón sobre las dinámicas y las interacciones generadas por los tutores se dibuja en la primera tipología de sesión.

En cuanto a las aportaciones metodológicas, se percibe una diferencia clara entre las dos tipologías de tutor. Si bien no se hallaron intervenciones sobre cuestiones metodológicas por parte de los tutores no-expertos, se agruparon entre 6 y 4 turnos en el caso de los expertos. En este sentido, también se detectaron diferencias significativas entre el volumen de turnos codificados en el caso de los tutores expertos y no-expertos en relación con los momentos de tensión o distensión y de silencios generados a lo largo de los discursos acaecidos en las sesiones de tutoría. Las tablas 227-230 muestran cómo los tutores expertos generaron con mayor frecuencia momentos de tensión o distensión y silencio que sus homólogos. En cuanto a las fases de codificación, se observa que mientras el grupo 1E precisó 4 fases, el resto de los grupos de trabajo utilizó hasta 5 fases de codificación para la saturación de las diversas categorías.

**Tabla 227. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B101	Facilitadora	7	2	4	0	13
B101-02	Aclaración	5	1	0	0	
B101-03	Tarea	2	0	4	0	
B101-04	Duda		1	0	0	
B102	Directiva	0	1	1	1	3
B102-04	Centra el debate		1	1	1	
B103	Impositiva	2	0	0	—	2
B103-02	Tarea	2	0	0	—	
B104	Metodológica	0	0	0	—	0
B105	De contenido	1	2	3	—	6
B105-02	Línea de fuerza	1	2	3	—	
B106	De gestión del trabajo	1	0	2	—	3
B106-02	Tarea	1	0	2	—	
B107	Verificación o falsación	0	0	0	—	
B108	Tensión o distensión	0	0	0	—	
B109	Silencio	2	2	1	0	5
B109-02	Pregunta	1	1	0	0	
B109-07	Tarea	1	0	0	0	
B109-03	Causa desconocida		1	1	0	
	Total	13	7	11	1	32

Fuente: original del autor.

**Tabla 228. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B101	Facilitadora	0	1	2	0	—	3
B101-02	Aclaración		1	2	0	—	
B102	Directiva	2	4	0	2	—	8
B102-03	Compromiso	1	0	0	0	—	
B102-04	Centra el debate	1	1	0	0	—	
B102-01	Disensión		3	0	2	—	
B103	Impositiva	3	1	0	—	—	4
B103-02	Tarea	3	1	0	—	—	
B104	Metodológica	0	0	0	—	—	0
B105	De contenido	0	4	2	2	—	8
B105-02	Línea de fuerza		4	2	2	—	
B106	De gestión del trabajo	2	1	3	0	1	7
B106-01	Nombre			1	0	0	
B106-02	Tarea	2	1	2	0	1	

B107	Verificación o falsación	0	0	3	0	<del>0</del>	3
B107-02	Confirmación			3	0	0	
B108	Tensión o distensión	0	0	<del>0</del>	—	—	0
B109	Silencio	0	1	0	<del>0</del>	—	1
B109-03	Causa desconocida		1	0	0	—	
	Total	7	12	10	4	1	34

Fuente: original del autor.

**Tabla 229. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B101	Facilitadora	0	0	<del>0</del>	—	—	0
B102	Directiva	7	7	<del>3</del>	—	—	17
B102-04	Centra el debate	1	1	1	—	—	
B102-01	Disensión	5	1	2	—	—	
B102-02	Advertencia	1	5	0	—	—	
B103	Impositiva	2	0	<del>0</del>	—	—	2
B103-02	Tarea	2	0	0	—	—	
B104	Metodológica	0	3	0	<del>3</del>	—	6
B104-02	Recursos de información		3	0	3	—	
B105	De contenido	1	5	5	<del>0</del>	—	11
B105-01	Confirmación	1	1	4	0	—	
B105-02	Línea de fuerza		4	1	0	—	
B106	De gestión del trabajo	3	1	<del>1</del>	—	—	5
B106-02	Tarea	3	1	1	—	—	
B107	Verificación o falsación	3	4	<del>3</del>	—	—	10
B107-02	Confirmación	3	4	3	—	—	
B108	Tensión o distensión	0	0	2	2	<del>0</del>	4
B108-03	Risas por un comentario irónico			2	2	0	
B109	Silencio	0	6	0	<del>2</del>	—	8
B109-05	Advertencia		2	0	0	—	
B109-02	Pregunta		3	0	2	—	
B109-03	Causa desconocida		1	0	0	—	
	Total	16	26	14	7	0	63

Fuente: original del autor.

**Tabla 230. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B101	Facilitadora	3	0	<del>1</del>	—	—	4
B101-02	Aclaración	1	0	0	—	—	
B101-04	Duda	1	0	0	—	—	



B101-03	Tarea	1	0	1	—	—	
B102	Directiva	5	0	<del>2</del>	—	—	7
B102-01	Disensión	3	0	0	—	—	
B102-02	Advertencia	2	0	2	—	—	
B103	Impositiva	2	1	<del>0</del>	—	—	3
B103-02	Tarea	1	1	0	—	—	
B103-04	Tono de voz	1	0	0	—	—	
B104	Metodológica	0	3	1	<del>0</del>	—	4
B104-02	Recursos de información	3		1	0	—	
B105	De contenido	1	1	<del>2</del>	—	—	4
B105-02	Línea de fuerza	1	1	2	—	—	
B106	De gestión del trabajo	1	0	<del>0</del>	—	—	1
B106-01	Nombre	1	0	0	—	—	
B107	Verificación o falsación	3	0	<del>0</del>	—	—	3
B107-02	Confirmación	3	0	0	—	—	
B108	Tensión o distensión	0	0	1	0	<del>0</del>	1
B108-02	Risas por expresión de sorpresa			1	0	0	
B109	Silencio	6	2	<del>7</del>	—	—	15
B109-05	Advertencia	1	0	0	—	—	
B109-02	Pregunta	1	0	1	—	—	
B109-07	Tarea	3	2	5	—	—	
B109-03	Causa desconocida	1	0	1	—	—	
	Total	21	7	14	0	0	42

Fuente: original del autor.

#### 4.4.5. Proceso de codificación sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por los estudiantes (dimensión B2)

Sobre el proceso de codificación de las dinámicas generadas por los estudiantes (tablas 231-234) se aprecian tres diferencias fundamentales en cuanto al flujo de frecuencias entre los estudiantes guiados por un tutor experto y no-experto. En primer lugar, se observa cómo los estudiantes de los grupos 1E y 2L dirigieron muchas más cuestiones al tutor no-experto que sus homólogos del 3R y el 4S al experto. Hecho que, por cierto, también se manifestó en las primeras sesiones de tutoría analizadas (tablas 36-39). En segundo, los resultados muestran como únicamente los estudiantes de los grupos 3R y 4S generaron aportaciones metodológicas directamente relacionadas con la naturaleza de las sesiones de tutoría analizadas. Dichas aportaciones derivaron de las preguntas metodológicas que únicamente los tutores expertos generaron y que se registraron en las tablas 229 y 230. En tercer y último lugar, se percibe que solo los estudiantes de los grupos 1E y 2L generaron momentos de tensión o distensión y silencios a lo largo de las sesiones

de tutoría y que ello se relaciona directamente con la tipología de tutor con la que fueron guiados.

En términos generales, se perciben diferencias en cuanto al número de fases de codificación empleadas para la saturación de las categorías de los diversos grupos de trabajo. Se aprecia que los grupos con un bajo rendimiento académico precisaron 4 fases de codificación, mientras que los grupos con un alto rendimiento necesitaron hasta 5.

**Tabla 231. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B201	Entre estudiantes	0	3	4	<del>4</del>	11
B201-10	Contenido		1	0	2	
B201-03	Confirmación		2	4	2	
B202	Al tutor	1	10	4	<del>2</del>	17
B202-07	Confirmación	1	6	3	2	
B202-11	Calendario		2	0	0	
B202-05	Tarea		2	1	0	
B203	Metodológica	0	0	<del>0</del>	—	0
B204	De contenido	0	0	<del>0</del>	—	0
B205	De gestión del trabajo	0	2	0	<del>2</del>	4
B205-04	Tarea		2	0	2	
B206	Solicitud de ayuda	0	0	<del>0</del>	—	0
B207	Iniciativa o sugerencia	1	0	<del>5</del>	—	6
B207-03	Tarea	1	0	5	—	
B208	Tensión o distensión	1	0	<del>1</del>	—	2
B208-01	Risas por un comentario irónico	1	0	1	—	
B209	Silencio	0	1	0	<del>0</del>	1
B209-03	Causa desconocida		1	0	0	
	Total	3	16	14	8	41

Fuente: original del autor.

**Tabla 232. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B201	Entre estudiantes	3	0	<del>0</del>	—	—	3
B201-06	Incomprensión	1	0	0	—	—	
B201-07	Problemas con las instalaciones	2	0	0	—	—	
B202	Al tutor	2	2	2	<del>1</del>	—	7

B202-05	Tarea	1	1	1	—	
B202-07	Confirmación	2	1	1	0	—
B203	Metodológica	0	0	<del>0</del>	—	0
B204	De contenido	0	0	<del>0</del>	—	0
B205	De gestión del trabajo	1	2	<del>0</del>	—	3
B205-04	Tarea	1	2	0	—	—
B206	Solicitud de ayuda	0	0	<del>0</del>	—	0
B207	Iniciativa o sugerencia	2	3	<del>2</del>	—	7
B207-03	Tarea	2	3	2	—	—
B208	Tensión o distensión	3	0	2	0	<del>1</del>
B208-05	Risas por expresión de sorpresa	3	0	1	0	1
B208-03	Risas por un error			1	0	0
B209	Silencio	2	0	<del>0</del>	—	2
B209-01	Tarea	2	0	0	—	—
	Total	13	7	6	1	1
						28

Fuente: original del autor.

**Tabla 233. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B201	Entre estudiantes	0	3	2	<del>1</del>	—	6
B201-03	Confirmación		2	1	1	—	
B201-11	Enfoque teórico		1	1	0	—	
B202	Al tutor	3	1	<del>0</del>	—	—	4
B202-07	Confirmación	3	1	0	—	—	
B203	Metodológica	0	1	8	3	<del>0</del>	12
B203-03	Motores de búsqueda de información		1	1	2	0	
B203-04	Fiabilidad de la información			1	0	0	
B203-05	Palabras clave			6	1	0	
B204	De contenido	0	0	<del>0</del>	—	—	0
B205	De gestión del trabajo	1	0	<del>0</del>	—	—	1
B205-07	Calendario	1	0	0	—	—	
B206	Solicitud de ayuda	0	1	0	<del>0</del>	—	1
B206-02	Contenidos		1	0	0	—	
B207	Iniciativa o sugerencia	3	2	<del>3</del>	—	—	8
B207-03	Tarea	3	2	3	—	—	
B208	Tensión o distensión	0	0	<del>0</del>	—	—	0
B209	Silencio	0	0	<del>0</del>	—	—	0
	Total	7	8	13	4	0	32

Fuente: original del autor.

**Tabla 234. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B201	Entre estudiantes	1	0	0	—	1
B201-02	Tarea	1	0	0	—	
B202	Al tutor	0	2	1	0	3
B202-07	Confirmación		2	1	0	
B203	Metodológica	3	3	1	0	7
B203-06	Análisis del material bibliográfico	1	0	0	0	
B203-04	Fiabilidad de las fuentes de información	1	0	0	0	
B203-02	Problemas técnicos	1	0	0	0	
B203-05	Palabras clave		2	0	0	
B203-03	Motores de búsqueda de información		1	1	0	
B204	De contenido	0	0	0	—	0
B205	De gestión del trabajo	2	0	0	—	2
B205-05	Acta	1	0	0	—	
B205-04	Tarea	1	0	0	—	
B206	Solicitud de ayuda	2	0	1	—	3
B206-03	Adecuación de la bibliografía	2	0	1	—	
B207	Iniciativa o sugerencia	3	0	0	—	3
B207-03	Tarea	3	0	0	—	
B208	Tensión o distensión	0	0	0	—	0
B209	Silencio	0	0	0	—	0
	Total	11	5	3	0	19

Fuente: original del autor.

#### 4.4.6. Comparación de los resultados generales del proceso de codificación sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por el tutor y por los estudiantes (dimensión B1 y B2)

Los datos de la tabla 235 presentan una distribución general de los turnos conversacionales que presenta notables diferencias a la que ofrecía la tabla 142 en la segunda tipología de sesiones. Primero, la brecha existente entre los turnos codificados en relación con los tutores y los codificados en relación con los estudiantes ha disminuido considerablemente, pese a que se mantienen los mayores porcentajes en el caso de los tutores –con la excepción del grupo 1E. Segundo, las diferencias entre la participación del tutor experto y la del tutor no-experto se han agudizado. Mientras que el tutor no-experto presenta casi el mismo porcentaje de turnos

conversacionales que los estudiantes con los que trabaja, el tutor experto supera en dos tercios las intervenciones de sus estudiantes. Que el tutor experto tenga asignados hasta 64 turnos codificados en el caso del grupo 3R no parece tener una repercusión directa en la frecuencia de turnos relativos a las dinámicas generadas por los estudiantes de dicho grupo, puesto que estos se incrementaron respecto de la segunda tipología de sesiones. Además, su valor absoluto está en consonancia con los de los grupos guiados por el tutor no-experto. Nótese, asimismo, que un retroceso de la presencia del tutor experto en el grupo 4S no supuso un ascenso de las intervenciones de los estudiantes. En este caso concreto, el valor absoluto incluso se redujo respecto de la tipología de sesión anterior. Por otro lado, no pueden establecerse correlaciones entre los niveles de codificación de los estudiantes con los alcanzados por la categoría «iniciativa o sugerencia», dado que en dicha categoría fue el 3R el que ostentó el valor más alto en comparación con el resto de grupos de trabajo (tabla 233). Por su parte, el grupo 4S mostró una disminución considerable de las aportaciones de los estudiantes frente a los niveles que mostraron el resto de los grupos de trabajo.

**Tabla 235. Diferencias de los turnos conversacionales codificados por tutor, estudiantes y grupo de trabajo**

Grupo de trabajo	Tutor		Estudiantes	
	TC	%	TC	%
1E (n=13)	32	43,84	41	56,16
2L (n=11)	34	54,84	28	45,16
3R (n=13)	63	66,32	32	33,68
4S (n=10)	42	70	18	30

Nota: n = número de estudiantes. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### **4.4.7. Comparación de las subcategorías sobre las dinámicas y las interacciones generadas por el tutor (dimensión B1)**

Como dijimos, el tutor que mayor dinámicas de facilitación generó a lo largo de la tercera tipología de sesión fue el del grupo 1E. En las tabla 236 y 237 dichas dinámicas se perciben con mayor frecuencia en las subcategorías de «aclaración» y «tarea». Las aclaraciones del tutor no-experto constituían preguntas abiertas por las que se instaba a los estudiantes a que explicasen algún asunto con mayor profundidad (1ET3G1-24 y 2LT3G2-24). Por su parte, las intervenciones vinculadas con las tareas pretendían impulsar el trabajo de los estudiantes haciéndoles responsables de las tareas y los asuntos que convenía desarrollar en la sesión (1ET3G1-02 y 4ST3G1-22).

**Tabla 236. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B101-02	Aclaración	4,5	2,25	—	1	7,75
B101-04	Duda	0,75	—	—	1	1,75
B101-03	Tarea	4,5	—	—	2	6,5
	Total	9,75	2,25	0	4	16

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 237. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B101-02. Aclaración</i>		
1E	4,5	«No-experto: ¿Lo puedes explicar un poco más?» (1ET3G1-24).
2L	2,25	«No-experto: ¿Puedes explicarlo?» (2LT3G2-24).
4S	1	«Experto: ¿Sobre qué?» (4ST3G1-02).
<i>B101-04. Duda</i>		
1E	0,75	«No-experto: ¿Queda claro entonces? ¿Alguien tiene alguna duda?» (1ET3G2-49).
4S	1	«Experto: Sí. ¿Algo más? [Se interpreta que el tutor pregunta si existen dudas].» (4ST3G1-14).
<i>B101-03. Tarea</i>		
1E	4,5	«No-experto: [Interrumpe] Bueno, ¿el acta del día anterior?» (1ET3G1-02).
4S	2	«Experto: Venga. ¿Qué tenemos para hoy?» (4ST3G1-22).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En cuanto a la categoría «directiva», los tutores de los grupos 2L, 3R y 4S sobre todo dirigieron el debate buscando la disensión sobre un determinado asunto por parte de alguno de los miembros (tablas 238 y 239). La manera de fomentar la reflexión crítica por parte de los tutores podía manifestarse en preguntas confirmatorias (4ST3G1-20 y 2LT3G2-22) o solicitando explícitamente a los estudiantes la necesidad de analizar una determinada posición o procedimiento (3RT3G3-07).

Los tutores de los grupos 1E, 2L y 3R también dirigieron las dinámicas de trabajo concentrando el debate en un determinado asunto de interés. Las estrategias en este sentido pasaron por aludir a temas mencionados por lo propios estudiantes y que habían pasado desapercibidos (1ET3G1-15), por utilizar fórmulas confirmato-

rias (2LT3G1-46), o por dirigir de un modo más directo a los estudiantes que hubieran desviado de la discusión (3RT3G1-22).

Asimismo, los tutores expertos advirtieron con una cierta frecuencia a los estudiantes sobre el enfoque teórico y temático con el que pretendieron proceder (3RT3G2-32) o bien en relación a alguna laguna que convenía atender (4ST3G2-12).

**Tabla 238. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B102-03	Compromiso	—	0,75	—	—	0,75
B102-04	Centra el debate	2,25	1,5	3	—	6,75
B102-01	Disensión	—	3,75	8	3	14,75
B102-02	Advertencia	—	—	6	4	10
	Total	2,25	6	17	7	32,25

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 239. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B102-03. Compromiso</i>		
2L	0,75	«No-experto: Y... un momento, ¿quién hace de secretaria?» (2LT3G1-32).
<i>B102-04. Centra el debate</i>		
1E	2,25	«No experto: Si dejamos este tema y vamos con otra persona... porque sinó no tendremos tiempo.» (1ET3G2-17).
2L	1,5	«No experto: ¿Todo el mundo sabe lo que es la semiótica?» (2LT3G2-22). «Experto: Vale, a ver una cosa, fijaros. Es una asignatura de teoría del arte, yo veo mucha historia del arte, os prevengo y que conste en acta. Veo un riesgo de que os salgáis de la materia de teoría del arte y que os vayáis al monte de la historia del arte. Y esto estaría fuera de la materia de la asignatura. ¿Está claro este primer riesgo? Entonces, ¿quiere esto decir que no podemos tratar algún artista que nos interese? No, yo no he dicho eso. Hay que tratar al artista desde la óptica de la teoría del arte. Esto es, vida, milagros, fases de su vida y tal nos importa un bledo. <u>Lo que nos importa son sus teorizaciones directamente relacionadas con el tema de nuestro trabajo.</u> ¿Me explico? ¿Está claro esto? Que conste en acta todo esto, ¿eh?» (3RT3G2-30).
3R	3	
<i>B102-01. Disensión</i>		
2L	3,75	«No-experto: ¿Todo el mundo sabe lo que es la semiótica?» (2LT3G2-22).
3R	8	«Experto: Vale. El enfoque... hemos dicho que tiene que ver mucho con

la filosofía. Entonces, ese punto de partida de Marta está bien. Ahora, yo quiero que me critiquéis la mecánica, el procedimiento que ha seguido. Hay que machacarla [El tutor utiliza una cierta ironía].» (3RT3G3-07).

4S 3 «Experto: Pues habría que haberlo consignado en acuerdos. Que no se nos vuelva a pasar la próxima vez. ¿Alguna objeción? ¿Ninguna? Firmadlo y dádmelo.» (4ST3G1-20).

**B102-02. Advertencia**

3R 6 «Experto: Claro, o alguien... esto es, las teorías que se desprenden de... sí. ¿Está clara esta segunda cuestión? O sea, primero, muy, muy, muy amplio y muy ambicioso [Se refiere al plan de trabajo que le presentó el grupo]. Yo temo que organicéis vuestro trabajo en superficie y eso os impida ir en profundidad. O sea, el problema del arte es el de la dispersión. Esto es los temas que tratáis son enormes. Segundo, riesgo de que caigáis en la Historia del Arte. Veo un riesgo ciego por el Henry Moore, el Rothko, el Monet... etc., etc., etc. Un análisis de bueno... que se ha hecho dentro de este movimiento...» (3RT3G2-32).

4S 4 «Experto: Vale, a ver... La parte del romanticismo, como visión general, no está mal y de ahí podríais sacar algún aspecto en relación con el sujeto romántico. No he visto ningún libro que haga referencia a historia del sujeto, problema de la subjetividad, no he visto ninguno y es el eje.» (4ST3G2-12).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Los tutores del conjunto de los grupos de trabajo, generaron ciertas dinámicas impositivas en relación con determinadas tareas (tablas 240 y 241). No obstante, las fórmulas imperativas utilizadas por los tutores consistieron o bien en la lectura y/o la firma del acta (1ET3G1-04, 3RT3G1-36 y 4ST3G1-20) o bien en algún asunto conceptual vinculado con el texto del problema (3RT3G1-36).

**Tabla 240. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B103-02	Tarea	2	4	2	2	10
B103-04	Tono de voz	—	—	—	1	1
	Total	2	4	2	3	11

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 241. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
----	----	------------------------

**B103-02. Tarea**

1E 2 «No-experto: ¿Quién la hizo? ¿tú? Vale, pues lee los asuntos tratados y los acuerdos.» (1ET3G1-04).



2L	4	«No-experto: Sí, lee los acuerdos.» (2LT3G1-28). «Experto: Es decir, la representación de los valores y los símbolos.
3R	2	Vale, muy bien. Luego, entonces, <u>que otra persona me diga cuánto tiempo tenemos de clase.</u> » (3RT3G1-44). «Experto: Pues habría que haberlo consignado en acuerdos. Que no se nos vuelva a pasar la próxima vez. ¿Alguna objeción? ¿Ninguna? <u>Firmadlo y dádmelo.</u> » (4ST3G1-20).

*B103-04. Tono de voz*

4S	1	«Experto: Alto, Jaime [Quiere que el estudiante hable más alto].» (4ST3G1-24).
----	---	--

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Las intervenciones de carácter metodológico tuvieron lugar únicamente en los grupos guiados por un tutor experto y con una cierta frecuencia de codificación (tablas 242 y 243). Mediante dichas preguntas se pretendió incidir en las estrategias utilizadas por los estudiantes para buscar información especializada (3RT3G4-01 y 4ST3G3-07).

**Tabla 242. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B104) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B104-02	Recursos de información	—	—	4,5	3	7,5
	Total	0	0	4,5	3	7,5

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 243. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B104) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B104-02. Recursos de información</i>		
3R	4,5	«Experto: ¿Está claro? Yo creo que las posturas están más cerca... Había entendido mal. ¿Está claro esto? Vale, entonces, a ver una cosita. Sabemos cómo buscar bibliografía básica sobre la representación. <u>¿Aquí sabéis usar todos cómo usar el catálogo colectivo de las bibliotecas de Barcelona? ¿Todo el mundo sabe buscar artículos, también? Vale.</u> » (3RT3G4-01). «Experto: Ese es un problema que tenemos. Es verdad que los libros generales, lógicamente, sale la cuestión del sujeto. Pero tendríamos que saber si hay bibliografía del sujeto a lo largo de la historia, la subjetividad... Tiene que haber algo. Luego, el tema más flojo es sin duda, de la modernidad, del sujeto ilustrado. <u>¿Cómo lo buscamos? ¿Cómo lo has buscado Jaime?»</u> (4ST3G3-07).
4S	3	

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Las preguntas de contenido generadas por los tutores se agruparon en las subcategorías «línea de fuerza» y «confirmación» (tablas 244 y 245). La primera subcategoría emergió en el conjunto de los grupos de trabajo con una frecuencia muy similar. En dicha subcategoría los tutores preguntaron o bien sobre la adecuación de la bibliografía a las líneas de fuerza del problema (2LT3G2-32) o bien por cuestiones de tipo conceptual vinculadas con dichas líneas de fuerza (1ET3G1-38, 3RT3G2-04 y 4ST3G1-04).

**Tabla 244. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B105) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B105-02	Línea de fuerza	6	6	3,75	4	19,75
B105-01	Confirmación	—	—	4,5	—	4,5
	Total	6	6	8,25	4	24,25

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 245. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B105) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B105-02. Línea de fuerza</i>		
1E	6	«No-experto: ¿Y esto cómo lo relacionas con el sentido del arte en la sociedad?» (1ET3G1-38).
2L	6	«No-experto: ¿A qué línea de trabajo del problema se adscribe el libro y por qué?» (2LT3G2-32). «Experto: Vale, fijaros. Aquí decís: “la representación como expresión de lo subjetivo”. Yo diría más bien... está bien, pero yo diría más bien: la representación de lo subjetivo. La representación de lo puramente no sensible, no como la representación de algo puramente sensible, de lo puramente sensible. ¿Está claro esto? La representación de lo simbólico. Antes de nada, <u>¿todo el mundo se da cuenta de que estos tres aspectos, por lo general, acompañan cualquier representación artística?»</u> (3RT3G2-04)
3R	3,75	
4S	4	«Experto: Yo tengo una objeción, ¿quién es la secretaria? Quiero que conste en acta que hay que dividir. Por un lado está el modelo romántico y por otro el modelo postmoderno. <u>¿Y luego no había salido el tercer modelo? Pregunto yo.»</u> (4ST3G1-04).
<i>B105-01. Confirmación</i>		
3R	4,5	«Experto: La representación de aquella dimensión puramente sensible de la realidad y del arte trasladada al espectador, para educar su sensibilidad. <u>¿Y la tercera?</u> [Pretende confirmar lo que los estudiantes dijeron con anterioridad]» (3RT3G1-42).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En comparación con el análisis sobre las anteriores tipologías de sesión de tutoría, las preguntas del tutor sobre la gestión del trabajo en grupo disminuyeron considerablemente en la tercera. Así, dichas intervenciones se agruparon fundamentalmente en la categoría «tarea» y se materializaron en preguntas de control sobre determinadas actividades (1ET3G1-22 y 2LT3G1-17) o en cuestiones directamente relacionadas con la aprobación del acta (3RT3G1-30).

**Tabla 246. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B106-01	Nombre	—	0,6	—	1	1,6
B106-02	Tarea	3	3	5	—	11
	Total	3	3,6	5	1	12,6

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 247. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B106-01. Nombre</i>		
2L	0,6	«No-experto: [Interrumpe] Disculpa un segundo, ¿cómo te llamabas?» (2LT3G3-45).
4S	1	«Experto: El de la ilustración. ¿Cómo te llamas tú?» (4ST3G1-06).
<i>B106-02. Tarea</i>		
1E	3	«No-experto: ¿Te lo has leído el libro?» (1ET3G1-22).
2L	3	«No-experto: Bueno, a ver, ¿el acta de la sesión anterior?» (2LT3G1-17).
3R	5	«Experto: Vale, señoras, señores, como hay objeciones hay que aprobarla. ¿Votos a favor de aprobar esta acta? [Todos los miembros levantan el brazo] ¿Unanimidad?» (3RT3G1-30).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En la categoría «verificación o falsación» emergió una sola subcategoría por la que el tutor confirmó con más o menos frecuencia la opinión de los estudiantes sobre un determinado asunto (tablas 248 y 249). Se observa una frecuencia mucho mayor en el grupo 3R con respecto al resto de grupos de trabajo.

**Tabla 248. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B107-02	Confirmación	—	1,5	10	3	14,5
	Total	0	1,5	10	3	14,5

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 249. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B107-02. Confirmación</i>		
2L	1,5	«No-experto: ¿Te cuesta entender el castellano? Vale. [El tutor pregunta para confirmar lo que la estudiante le había dicho].» (2LT3G3-37). «Experto: En efecto. Todo lo que habéis dicho ayuda a matizar el término. Es bueno empezar así. Fijaros, hay una cosa que se aprecia en vuestro reparto de tareas y es lógico lo que habéis hecho. Cuando uno empieza no se sabe donde agarrarse. Cuesta arrancar. Cuando uno no sabe donde agarrarse, ¿qué tiene?» (3RT3G3-28)
3R	10	
4S	3	«Experto: Cierto.» (4ST3G2-40).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Los tutores expertos de los grupos 3R y 4S fueron los únicos que generaron momentos de distensión a lo largo de las sesiones (tablas 250 y 251). Dichos momentos de distensión se materializaron en risas provocadas por un comentario irónico (3RT3G3-07) o bien risas provocadas por una expresión de sorpresa (4ST3G3-42).

**Tabla 250. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B108-03	Risas por un comentario irónico	—	—	2,4	—	2,4
B108-02	Risas por expresión de sorpresa	—	—	—	0,6	0,6
	Total	0	0	2,4	0,6	3

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 251. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B108-03. Risas por un comentario irónico</i>		
3R	2,4	«Experto: Vale. El enfoque... hemos dicho que tiene que ver mucho con la filosofía. Entonces, ese punto de partida de Marta está bien. Ahora, yo quiero que me critiquéis la mecánica, el procedimiento que ha seguido. Hay que machacarla. [Risas]» (3RT3G3-07).
<i>B108-02. Risas por expresión de sorpresa</i>		
4S	0,6	«Experto: ¡Hombre! [Risas] La crítica de la identidad, está directamente relacionado con el tema. La producción, la obra, el autor. También.» (4ST3G3-42).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

De los momentos de tensión generados por los tutores en forma de silencios — mucho más frecuentes en los grupos 3R y 4S— emergieron hasta cuatro subcategorías (tablas 252 y 253). Si bien es cierto que algunos de dichos silencios se produjeron por causas desconocidas o mientras el tutor leía o analizaba un texto para sí mismo (1ET3G3-03, 2LT3G2-45, 3RT3G2-16, 4ST3G3-15, 1ET3G1-06 y 4ST3G3-18), también es verdad que la mayoría de ellos se produjo por una advertencia (3RT3G2-02 y 4ST3G1-20) o por una pregunta sobre alguna tarea (1ET3G1-02, 3RT3G2-04 y 4ST3G1-20).

**Tabla 252. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B109-03	Causa desconocida	0,75	0,6	0,75	2	4,1
B109-05	Advertencia	—	—	1,5	1	2,5
B109-02	Pregunta	1,5	—	3,75	2	7,25
B109-07	Tarea	0,75	—	—	10	10,75
	Total	3	0,6	6	15	24,6

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 253. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B109-03. Causa desconocida</i>		
1E	0,75	«No-experto: Ah, no, podemos decidir cómo lo hacemos: si trae cada miembro un artículo o qué hacemos.» (1ET3G3-03).

2L	0,6	«No-experto: Sí, sí, muy bien.» (2LT3G2-45).
3R	0,75	«Experto: Con la tres.» (3RT3G2-16). «Experto: Luego, postmodernidad. Hay cosas que no te puedes leer. A bote pronto porque son complejas y no tienen que ver con la condición postmoderna. Yo no lo me lo leería. Yo no me lo leería para este trabajo. Y yo no me lo leería sin unas lecturas previas sobre la postmodernidad. Entonces...» (4ST3G3-15).
4S	2	

---

*B109-05. Advertencia*

3R	1,5	«Experto: Sí, no vais a tener tiempo, Biel. No vais a tener tiempo.» (3RT3G2-02). «Experto: Pues habría que haberlo consignado en acuerdos. Que no se nos vuelva a pasar la próxima vez. ¿Alguna objeción? ¿Ninguna? Firmadlo y dádmelo.» (4ST3G1-20).
4S	1	

---

*B109-02. Pregunta*

1E	1,5	«No-experto: [Interrumpe] Bueno, ¿el acta del día anterior?» (1ET3G1-02). «Experto: Vale, fijaros. Aquí decís: «la representación como expresión de los subjetivo». Yo diría más bien... está bien, pero yo diría más bien: la representación de lo subjetivo. La representación de lo puramente no sensible, no como la representación de algo puramente sensible, de lo puramente sensible. ¿Está claro esto? La representación de lo simbólico. Antes de nada, ¿todo el mundo se da cuenta de que estos tres aspectos, por lo general, acompañan cualquier representación artística?» (3RT3G2-04). «Experto: Pues habría que haberlo consignado en acuerdos. Que no se nos vuelva a pasar la próxima vez. ¿Alguna objeción? ¿Ninguna? Firmadlo y dádmelo.» (4ST3G1-20).
3R	3,75	
4S	2	

---

*B109-07. Tarea*

1E	0,75	«No-experto: ¡Ah! ¿Ya lo habéis hecho? Bueno, pues dímelo a mí. [Silencio mientras el tutor lee el acta del día anterior.]» (1ET3G1-06). «Experto: Sí. Sí, hay alguna cosa sobre la postmodernidad que no está mal, se podría leer. Pero siempre... ¡Ah!, un momento, que aquí hay otras fuentes de interés. [Se produce un silencio mientras el tutor lee para sí mismo].» (4ST3G3-18).
4S	10	

---

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### **4.4.8. Comparación de las subcategorías sobre las dinámicas y las interacciones generadas por los estudiantes (dimensión B2)**

Las interpelaciones entre estudiantes presentaron múltiples agrupaciones en forma de subcategorías emergentes (tablas 254 y 255). La mayoría de dichas intervenciones se concentran en la subcategoría «confirmación» y estuvieron generadas por los estudiantes de los grupos 1E y 3R (1ET3G2-13 y 3RT3G3-35). Con menor frecuencia los estudiantes preguntaron sobre una tarea (4ST3G1-39), expresaron

incomprensión para con sus compañeros (2LT3G1-03), plantearon problemas con las instalaciones (2LT3G1-07), advirtieron posibles riesgos relativos al enfoque teórico (3RT3G3-38) o generaron preguntas sobre el contenido del libro que un compañero había seleccionado previamente (1ET3G2-07).

**Tabla 254. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B201-02	Tarea	—	—	—	1	1
B201-06	Incomprensión	—	1	—	—	1
B201-07	Problemas con las instalaciones	—	2	—	—	2
B201-03	Confirmación	6	—	3	—	9
B201-11	Enfoque teórico	—	—	1,5	—	1,5
B201-10	Contenido	2,25	—	—	—	2,25
	Total	8,25	3	4,5	1	16,75

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 255. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B201-02. Tarea</i>		
4S	1	«Alba: ¿Y cuál es el libro que has dicho tú, Jaume?» (4ST3G1-39).
<i>B201-06. Incomprensión</i>		
2L	1	«Sara: ¿Eh?». (2LT3G1-03).
<i>B201-07. Problemas con las instalaciones</i>		
2L	2	«Sara: Aquí... ¿qué es lo que pasa? Está mojado. [La estudiante se la cuenta de que el papel del acta está mojado porque existe una gotera en el techo del aula].» (2LT3G1-07).
<i>B201-03. Confirmación</i>		
1E	6	«Bruna: Yo creo que sí que nos puede servir, ¿no? Por lo menos en el segundo punto, alguna... no todo pero...» (1ET3G2-13).
3R	3	«Joan: Porque de lo contrario nos perderemos. Si ahora consiguiéramos unificar, es decir, ver cuando empezó esto y cómo, y luego pasó tal cosa, o el pensamiento de Nietzsche o la música de Debussy, ¿no?. Es decir, si pudiéramos hacer esa recolección histórica creo que todos lo tendríamos mucho más claro.» (3RT3G3-35).
<i>B201-11. Enfoque teórico</i>		
3R	1,5	«Laura: ¿No os da miedo volver a caer en la Historia del Arte?» (3RT3G3-38).

B201-10. Contenido

1E	2,25	«Antoni: ¿Hay alguna historia que no acabe en éxito?» (1ET3G2-07).
----	------	--

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

La mayor parte de las preguntas dirigidas al tutor se centraron en la subcategoría «confirmación» (tablas 256 y 257). Mediante las preguntas confirmatorias los estudiantes expresaron la necesidad de recibir el visto bueno del tutor (1ET3G1-17, 2LT3G1-29, 3RT3G1-45 y 4ST3G3-08). De los estudiantes de los grupos 1E y 2L se infiere una mayor proximidad con el tutor a la hora de preguntar sobre las actividades didácticas que componen la asignatura o el calendario académico (1ET3G3-02, 2LT3G3-04 y 1ET3G2-38).

Tabla 256. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B202) por grupo de trabajo

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B202-05	Tarea	2,25	2,25	—	—	4,5
B202-07	Confirmación	9	3	4	1,5	17,5
B202-11	Calendario	1,5	—	—	—	1,5
	Total	12,75	5,25	4	1,5	23,5

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

Tabla 257. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B202-05. Tarea</i>		
1E	2,25	«Cristina: ¿Pero de forma individual tenemos que tratar también diez artículos? ¿O los que quieras?» (1ET3G3-02).
2L	2,25	«Antònia: Y si pasa como ella, por ejemplo, que ves otro que es mejor, ¿puedes dejarlo y coger el otro?» (2LT3G3-04).

*B202-07. Confirmación*

1E	9	«Dolors: Estaba hablando yo, en realidad. Nada, mi libro también habla del arte y la sociedad en un capítulo. Pero bueno, a lo mejor hay otros libros que son mejores. Entonces de momento lo voy a descartar por eso. Es que a veces sí que se refiere al arte, pero muchas veces habla solo de la educación, de las nuevas reformas, etc... Y también habla del arte pero lo hace muy subjetivamente. ¿Sabes? No habla directamente...» (1ET3G1-17).
2L	3	«Antònia: ¿Los temas tratados o los acuerdos?» (2LT3G1-29).
3R	4	«Daniel: ¿Cuánto queda de clase? [Confirma una pregunta previa del tutor].» (3RT3G1-45).



*B202-11. Calendario*

1E	1,5	«Bruna: El día 25 es el jueves que viene, ¿no?» (1ET3G2-38).
----	-----	--

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Las intervenciones de carácter metodológico generadas por los estudiantes respondieron a las cuestiones sobre los recursos de información que plantearon los tutores expertos. En la tablas 258 y 259 se observa cómo únicamente los grupos 3R y 4S arrojaron turnos conversacionales. Las intervenciones de los estudiantes refirieron Google como buscador general y los catálogos de las bibliotecas como motores de búsqueda especializados (3RT3G2-50 y 4ST3G2-39). Asimismo, los propios estudiantes discutieron la fiabilidad de la información derivada de determinados buscadores o herramientas de búsqueda de información (3RT3G3-09 y 4ST3G1-40) así como las palabras clave utilizadas para las búsquedas bibliográficas (3RT3G3-18 y 4ST3G2-19).

Los estudiantes del grupo 4S plantearon, además, estrategias para analizar parcialmente la información bibliográfica (4ST3G1-27) y manifestaron, asimismo, limitaciones idiomáticas para acceder a las fuentes de información (4ST3G2-29).

**Tabla 258. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B203) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B203-03	Motores de búsqueda de información	—	—	2,4	1,2	3,6
B203-04	Fiabilidad de las fuentes de información	—	—	0,6	0,6	1,2
B203-05	Palabras clave	—	—	4,2	1,2	5,4
B203-06	Análisis del material bibliográfico	—	—	—	0,6	0,6
B203-02	Problemas técnicos	—	—	—	0,6	0,6
	Total	0	0	7,2	4,2	11,4

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 259. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B203) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
----	----	------------------------

*B203-03. Motores de búsqueda de información*

3R	2,4	«Marta: Pues... busqué artículos sobre Teoría del Arte en Google.»
----	-----	--

		(3RT3G2-50).
4S	1,2	«Rosa: Ella [Mireia] los buscaba por el método [se refiere al catálogo de la biblioteca] y luego yo los buscaba en Google. Una de las cosas de este método de búsqueda es que no explicaba mucho del libro.» (4ST3G2-39).

*B203-04. Fiabilidad de las fuentes de información*

3R	0,6	«Biel: Yo creo que deberíamos centrarnos en bibliografías contrastadas, que... unas fuentes... con más solidez. Porque Google es un buscador que luego te llevará a encaminarte pero claro, no sabes si la fuente es fidedigna o no. Puedes leer cualquier cosa de cualquier persona...» (3RT3G3-09).
4S	0,6	«Oriol: ¡Ah!, sí. Yo he encontrado uno... eh, de filosofía, que he encontrado muy interesante desde la óptica de que nosotros no tenemos conocimientos de estos temas. Se llama ¿Qué es arte?. Posiciones de estética desde el planteamiento de Danto. Y es un pequeño, muy sintético y no es un ensayo, es puramente divulgativo. Además, la parte que nos interesa son treinta páginas o un poco más. Es un poco una alternativa a mirarte un artículo de la Wikipedia. ¿Me entiendes? Propongo que lo leamos para tener una base.» (4ST3G1-40).

*B203-05. Palabras clave*

3R	4,2	«Paula: Subjetivo [La estudiante propone utilizar "subjetivo" como palabra clave, además de "Teoría del Arte"].» (3RT3G3-18).
4S	1,2	«Mireia: Apunté algunas cosas pero luego me desvié un poco, la verdad. Había puesto "sujeto", "sujeto en el romanticismo"... [Menciona las palabras clave con las que buscó bibliografía].» (4ST3G2-19).

*B203-06. Análisis del material bibliográfico*

4S	0,6	«Jaume: Yo creo que ha salido una cosa... como lo diría... que cada uno ha encontrado cosas muy diferentes. Y como tampoco hemos podido profundizar demasiado... Yo, por ejemplo, he fotocopiado algunas bibliografías e índices como referencia, para saber de qué tratarían, y la parte de detrás, el resumen. Como no los hemos leído suponíamos que podríamos explicar qué libros hemos seleccionado y si tú los encuentras adecuados para nuestro trabajo.» (4ST3G1-27).
----	-----	---

*B203-02. Problemas técnicos*

4S	0,6	«Mireia: Yo también busqué individuo y tampoco... En libros nada y en artículos salían bastantes pero estaba todo en inglés.» (4ST3G2-29).
----	-----	--

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En las tablas 260 y 261 se puede observar cómo las interpelaciones sobre la gestión del trabajo producidas por los estudiantes se agruparon en la subcategoría «tarea» y en los grupos 1E, 2L y 4S (1ET3G3-49, 2LT3G3-04 y 4ST3G1-39). En el grupo 3R se registró una sola intervención acerca del calendario de la asignatura (3RT3G1-19).

**Tabla 260. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B205-04	Tarea	3	3	—	2	8
B205-07	Calendario	—	—	1	—	1
	Total	3	3	1	2	9

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 261. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B205-04. Tarea</i>		
1E	3	«Cristina: ¿El qué? ¿Qué será más difícil si hacemos grupos [de trabajo]?» (1ET3G3-49).
2L	3	«Antònia: Y si pasa como ella, por ejemplo, que ves otro que es mejor, ¿puedes dejarlo y coger el otro?» (2LT3G3-04).
4S	2	«Alba: ¿Y cuál es el libro que has dicho tú, Jaume?» (4ST3G1-39).
<i>B205-07. Calendario</i>		
3R	1	«Paula: Vale. Yo ahora modifico esto, ¿y la semana que viene?» (3RT3G1-19).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En las tablas 262 y 263 se muestra como los estudiantes de los grupos 2L y 4S solicitaron la ayuda del tutor para verificar la adecuación de la bibliografía a las líneas de fuerza derivadas de la situación problemática (2LT3G3-06 y 4ST3G1-27). En el grupo 3R dicha ayuda fue solicitada para evitar enfoques teóricos que no encajaran con los propios de la asignatura (3RT3G2-34).

**Tabla 262. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «solicitud de ayuda» (B206) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B206-03	Adecuación de la bibliografía	—	0,6	—	3	3,6
B206-02	Contenidos	—	—	0,75	—	0,75
	Total	0	0,6	0,75	3	4,35

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 263. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «solidaridad de ayuda» (B206) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B206-03. Adecuación de la bibliografía</i>		
2L	0,6	«Sara: Porque, una pregunta, ¿tú nos puedes orientar un poco si algún libro... [es adecuado al problema]?» (2LT3G3-06). «Jaume: Yo creo que ha salido una cosa... como lo diría... que cada uno ha encontrado cosas muy diferentes. Y como tampoco hemos podido profundizar demasiado... Yo, por ejemplo, he fotocopiado algunas bibliografías e índices como referencia, para saber de qué tratarían, y la parte de detrás, el resumen. Como no los hemos leído suponíamos que podríamos explicar qué libros hemos seleccionado y si tú los encuentras adecuados para nuestro trabajo.» (4ST3G1-27).
4S	3	
<i>B206-02. Contenidos</i>		
3R	0,75	«Marc: ¿En base a esto tienes alguna alternativa [para evitar dispersarnos y no caer en un tratamiento propio de la Historia del Arte]?» (3RT3G2-34).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Las iniciativas y sugerencias de los estudiantes obtuvieron valores considerablemente altos en los grupos 1E, 2L y 3R; y algo más bajos en el 4S (tablas 264 y 265). El conjunto de los turnos se codificaron en la subcategoría «tarea» y manifestaron actividades que los estudiantes ya hicieron (2LT3G2-09 y 4ST3G1-48) o bien con propuestas para avanzar en el trabajo en grupo (1ET3G3-36 y 3RT3G3-33).

**Tabla 264. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «iniciativa o sugerencia» (B207) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B207-03	Tarea	6	7	8	3	24
	Total	6	7	8	3	24

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 265. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «iniciativa o sugerencia» (B207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B207-03. Tarea</i>		
1E	6	«Cristina: Lo que podemos hacer es que el próximo día traiga un artículo cada uno.» (1ET3G3-36).
2L	7	«Sara: He traído también, a parte de estos dos, he traído dos [libros] más por si alguno no es aceptado o ves tú [se refiere al tutor] que pue-

de ser substituidos por estos.» (2LT3G2-09).

3R 8 «Joan: Yo creo que nos conviene a todos tener una visión clara de cómo unir las, incluso en el tiempo. Es decir, aunque sea repetir lo que has dicho, no caer en la Historia del Arte, no hace falta para entender la relación entre las tres.» (3RT3G3-33).

4S 3 «Jaume: Sí. Y entre paréntesis, bueno era un apunte para mí, están los que he podido fotocopiar y si los tengo o no. Lo he puesto en cinco bloques: general, moderno, postmoderno y romántico y un anexo.» (4ST3G1-48).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Los momentos de distensión generados por los estudiantes se produjeron en los grupos guiados por un tutor no-experto (tablas 266 y 267). En el caso del 1E los estudiantes generaron deliberadamente comentarios irónicos que produjeron risas (1ET3G1-28). Por el contrario, en el grupo 2L los momentos de distensión se generaron a raíz de una expresión de sorpresa o de un error por parte de un estudiante (2LT3G1-12 y 2LT3G3-50).

**Tabla 266. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B208) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B208-05	Risas por expresión de sorpresa	—	3	—	—	3
B208-03	Risas por un error	—	0,6	—	—	0,6
B208-01	Risas por un comentario irónico	2	—	—	—	2
	Total	2	3,6	0	0	5,6

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 267. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B208) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B208-05. Risas por expresión de sorpresa</i>		
2L	3	«Sara: Es increíble [que haya una gotera en el aula]. [Risas].» (2LT3G1-12).
<i>B208-03. Risas por error</i>		
2L	0,6	«Arlet: No, el libro [La estudiante pone de manifiesto un error de una compañera y ello produce risas].» (2LT3G3-50).
<i>B208-01. Risas por un comentario irónico</i>		
1E	2	«Bruna: En plan... ¡no le van las novelas!» (1ET3G1-28).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

También fueron los estudiantes de los mismos grupos (1E y 2L) los que en alguna ocasión propiciaron silencios tensos a lo largo de las sesiones de tutoría (tablas 268 y 269). Dichos silencios de generaron bien a tenor de un comentario sobre una tarea (2LT3G1-19) bien por causas desconocidas (1ET3G2-36).

**Tabla 268. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B209-01	Tarea	—	2	—	—	2
B209-03	Causa desconocida	0,75	—	—	—	0,75
	Total	0,75	2	0	0	2,75

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 269. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>B209-01. Tarea</i>		
2L	2	«Miriam: La tenemos que firmar.» (2LT3G1-19).
<i>B209-03. Causa desconocida</i>		
1E	0,75	«Dolors: Sí porque... es que el otro libro es más lioso.» (1ET3G2-36).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### **4.4.9. Proceso de codificación sobre el comportamiento y la actitud del tutor (dimensión C1)**

En análisis sobre el comportamiento y la actitud del tutor en la tercera tipología de sesión presenta resultados en las categorías «autoridad», «reconocimiento» e «interrupción» (tablas 270-273). El resto de categorías no arrojaron resultados en el conjunto de los equipos de trabajo. Los grupos de trabajo 2L y 4S precisaron hasta 5 fases de codificación mientras que el grupo 3R precisó 4 y el 1E solo 3. Los grupos 2L y 3R son los que mostraron el mayor número de referencias del conjunto de las tablas.

**Tabla 270. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
C101	Autoridad	0	0	<del>0</del>	0
C102	Reconocimiento	0	0	<del>0</del>	0
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	0
C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	0
C105	Reprensión	0	0	<del>0</del>	0
C106	Justificación	0	0	<del>0</del>	0
C107	Interrupción	3	0	<del>0</del>	3
C107-01	Puntualización	2	0	0	
C107-02	Cambio de tema	1	0	0	
C108	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	0
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

**Tabla 271. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
C101	Autoridad	0	0	<del>0</del>	—	—	0
C102	Reconocimiento	1	0	<del>0</del>	—	—	1
C102-01	Buen trabajo	1	0	0	—	—	
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	—	—	0
C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	—	—	0
C105	Reprensión	0	0	<del>0</del>	—	—	0
C106	Justificación	0	0	<del>0</del>	—	—	0
C107	Interrupción	0	1	3	2	<del>0</del>	6
C107-01	Puntualización		1	2	2	0	
C107-02	Nuevo tema			1	0	0	
C108	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	—	—	0
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>7</b>

Fuente: original del autor.

**Tabla 272. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
C101	Autoridad	1	0	<del>0</del>	—	1
C101-04	Acta	1	0	0	—	
C102	Reconocimiento	1	0	<del>0</del>	—	1
C102-01	Buen trabajo	1	0	0	—	
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	—	0
C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	—	0
C105	Reprensión	0	0	<del>0</del>	—	0

C106	Justificación	0	0	<del>0</del>	—	0
C107	Interrupción	0	1	0	<del>6</del>	7
C107-01	Puntualización		1	0	6	
C108	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	—	0
	Total	2	1	0	6	9

Fuente: original del autor.

**Tabla 273. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías/subcategorías	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
C101	Autoridad	0	0	0	—	—	0
C102	Reconocimiento	1	0	<del>0</del>	—	—	1
C102-01	Buen trabajo	1	0	0	—	—	
C103	Compromiso	0	0	<del>0</del>	—	—	0
C104	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	—	—	0
C105	Reprensión	0	0	<del>0</del>	—	—	0
C106	Justificación	0	0	<del>0</del>	—	—	0
C107	Interrupción	0	0	1	3	<del>1</del>	5
C107-01	Puntualización			1	3	1	
C108	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	—	—	0
	Total	1	0	1	3	1	6

Fuente: original del autor.

#### 4.4.10. Proceso de codificación sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes (dimensión C2)

En el análisis sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes en la tercera tipología de sesión, se encontraron turnos conversacionales en la categorías de «ayuda», «reconocimiento» e «interrupción» (tablas 274-277). Las categorías restantes no produjeron resultados de codificación. Los grupos 1E, 2L y 3R precisaron tres grupos de turnos conversacionales para la saturación de las categorías mientras que el grupo 4S necesitó hasta 5.

**Tabla 274. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
C201	Ayuda	0	0	<del>0</del>	0
C202	Reconocimiento	0	0	<del>0</del>	0
C203	Compromiso	0	0	<del>0</del>	0
C204	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	0
C205	Reprensión	0	0	<del>0</del>	0
C206	Justificación	0	0	<del>0</del>	0



C207	Interrupción	2	6	<del>2</del>	10
C207-01	Puntualización	2	6	2	
C208	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	0
	Total	2	6	2	10

Fuente: original del autor.

**Tabla 275. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
C201	Ayuda	2	0	<del>0</del>	2
C201-03	Tarea	1	0	0	
C201-02	Expresión oral	1	0	0	
C202	Reconocimiento	0	0	<del>0</del>	0
C203	Compromiso	0	0	<del>0</del>	0
C204	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	0
C205	Reprensión	0	0	<del>0</del>	0
C206	Justificación	0	0	<del>0</del>	0
C207	Interrupción	1	0	<del>0</del>	1
C207-01	Puntualización	1	0	0	
C208	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	0
	Total	3	0	0	3

Fuente: original del autor.

**Tabla 276. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación			Total
		1.a	2.a	3.a	
C201	Ayuda	0	0	<del>0</del>	0
C202	Reconocimiento	1	0	<del>0</del>	1
C202-03	Trabajo realizado	1	0	0	
C203	Compromiso	0	0	<del>0</del>	0
C204	Incumplimiento	0	0	<del>0</del>	0
C205	Reprensión	0	0	<del>0</del>	0
C206	Justificación	0	0	<del>0</del>	0
C207	Interrupción	1	2	<del>2</del>	5
C207-01	Puntualización	1	2	2	
C208	Desconsideración	0	0	<del>0</del>	0
	Total	2	2	2	6

Fuente: original del autor.

**Tabla 277. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase**

Identificador	Categorías y subcategorías	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
C201	Ayuda	0	0	0	—	—	0
C202	Reconocimiento	0	0	0	—	—	0
C203	Compromiso	0	0	0	—	—	0
C204	Incumplimiento	0	0	0	—	—	0
C205	Reprensión	0	0	0	—	—	0
C206	Justificación	0	0	0	—	—	0
C207	Interrupción	0	0	1	0	0	1
C207-01	Puntualización			1	0	0	
C208	Desconsideración	0	0	0	—	—	0
	Total	0	0	1	0	0	1

Fuente: original del autor.

#### 4.4.11. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y la actitud del tutor (dimensión C1)

El único turno de conversación hallado en la categoría «autoridad» se registró en el grupo 3R (tablas 278 y 279). Los investigadores consideraron que dicho turno conversacional relativo al acta debía ser codificado en dicha categoría por el tono serio con el que se produjo la intervención (3RT3G1-01).

**Tabla 278. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C101-04	Acta	—	—	1	—	1
	Total	0	0	1	0	1

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 279. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C101-04. Acta</i>		
3R	1	Experto: ¡Eh!, [nombre del propio tutor]. No hay que ser... No se puede corregir en el papel, ¡no lo corrigas en el papel! [El tutor utiliza un tono serio]. (3RT3G1-01)

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Los momentos en los que los tutores reconocieron el buen trabajo de los estudiantes disminuyeron en la tercera tipología de sesión; en comparación con los datos de la segunda tipología de sesión (tabla 137). La subcategoría que emergió en esta ocasión informó de un reconocimiento moderado del trabajo que pretendía alentar a los estudiantes (2LT3G1-40, 3RT3G1-40 y 4ST3G1-17).

**Tabla 280. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C102) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C102-01	Buen trabajo	—	1	1	1	3
	Total	0	1	1	1	3

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 281. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C102-01. Buen trabajo</i>		
2L	1	«No-experto: <u>Muy bien</u> . Que bonita te ha quedado el acta.» (2LT3G1-40).
3R	1	«Experto: La representación del artista, de la subjetividad del artista, <u>muy bien Biel</u> .» (3RT3G1-40). «Experto: Claro porque todavía estamos trabajando sobre... vale. ¿Alguien tiene alguna objeción sobre el acta? <u>Está bien escrito</u> , Eva, hay que distinguir entre temas tratados y acuerdos. El problema es que no sé si establecimos algún acuerdo.» (4ST3G1-17).
4S	1	

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Con respecto a las interrupciones producidas por los tutores, se observan diferencias leves entre los diversos grupos de trabajo; siendo el grupo 3R el que mayor número de registros agrupó (tablas 282 y 283). Se observa, asimismo, que la mayor parte de las intervenciones de produjeron para puntualizar el discurso de los estudiantes (1ET3G1-18, 2LT3G2-26, 3RT3G2-37 y 4ST3G3-36). En pocas ocasiones dichas interrupciones supusieron un cambio de tema en el discurso (1ET3G1-02 y 2LT3G3-45).

**Tabla 282. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C107-01	Puntualización	2	3	5,25	3	13,25
C107-02	Cambio de tema	1	0,6	—	—	1,6
	Total	3	3,6	5,25	3	14,85

Nota: n = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 283. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C107-01. Puntualización</i>		
1E	2	«No-experto: [Interrumpe] ¿Cómo se titula el libro?» (1ET3G1-18).
2L	3	«No-experto: [Interrumpe] Pero estrictamente la semiótica... es la ciencia que...» (2LT3G2-26).
3R	5,25	«Experto: [Interrumpe] Yo sé muy poco [Se interpreta que usa la ironía para hacer hablar a los estudiantes].» (3RT3G2-37).
4S	3	«Experto: [Interrumpe] Sí, sí. Y además el título es muy significativo. Mirad, este... Un momento que me lo acabo de leer.» (4ST3G3-36).
<i>C107-02. Cambio de tema</i>		
1E	1	«No-experto: [Interrumpe] Bueno, ¿el acta del día anterior?» (1ET3G1-02).
2L	0,6	«No-experto: [Interrumpe] Disculpa un segundo, ¿cómo te llamabas?» (2LT3G3-45).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

#### 4.4.12. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes (dimensión C2)

En cuanto a la categoría «ayuda», únicamente se observaron turnos en el grupo 2L (tablas 284 y 285). Allí los estudiantes tomaron la iniciativa de imprimir un documento para una compañera (2LT3G1-13) y en ayudar a otra compañera en la finalización de una oración (2LT3G1-02).

**Tabla 284. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C201-03	Tarea	—	1	—	—	1
C201-02	Expresión oral	—	1	—	—	1

Total 0 2 0 0 2

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 285. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C201-03. Tarea</i>		
2L	1	«Carlota: Te lo vuelvo a sacar yo [La hoja del acta].» (2LT3G1-13).
<i>C201-02. Expresión oral</i>		
2L	1	«Júlia: Que lo haga el último. [Ayuda a acabar la oración a una compañera].» (2LT3G1-02).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

En las tablas 286 y 287 se observa como en una sola ocasión los estudiantes del grupo 2L reconocieron el trabajo de sus compañeros e hicieron que ello constara en el acta de la sesión correspondiente (3RT3G1-27).

**Tabla 286. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E <i>(n=13)</i>	2L <i>(n=11)</i>	3R <i>(n=13)</i>	4S <i>(n=10)</i>	
C202-03	Trabajo realizado	—	1	—	—	1
	Total	0	1	0	0	1

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 287. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C202-03. Trabajo realizado</i>		
2L	1	«Marta: Que conste en acta que Joanna no ha venido pero ha hecho el trabajo.» (3RT3G1-27).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Finalmente, en lo relativo a las interrupciones, las tablas 288 y 289 mostraron diferencias entre los grupos 1E y 3R —que presentaron los niveles más elevados— y los grupos 2L y 4S —que ostentaron las frecuencias más bajas. Las subcategorías emergentes explican que las interrupciones se produjeron siempre con motivo de una puntualización sobre los asuntos debatidos a lo largo de las sesiones de tutoría (1ET3G1-44, 2LT3G1-43, 3RT3G2-27 y 4ST3G3-35).

**Tabla 288. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo**

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
C207-01	Puntualización	10	1	5	0,6	16,6
	Total	10	1	5	0,6	16,6

Nota: *n* = número de estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 289. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales**

GT	TC	Ejemplo representativo
<i>C207-01. Puntualización</i>		
1E	10	«Bruna: [Interrumpe] ¿Pero habla del arte también?» (1ET3G1-44).
2L	1	«Sara: [Interrumpe] ¿La vamos pasando para firmarla?» (2LT3G1-43).
3R	5	«Biel: [Interrumpe] Abstracto». (3RT3G2-27).
4S	0,6	«Teresa: [Interrumpe] Sí, esto más que nada habla de las apropiaciones y los cambios que han habido de... Son un par de capítulos de cada uno. Pero sobre todo este, Un retrato en collage del sujeto postmoderno. No sé si es en plan relato o...» (4ST3G3-35).

Nota: GT= Grupo de trabajo. TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.



## 5. Discusión e implicaciones de los resultados

### 5.1. Objetivo y estructura del capítulo

Una vez finalizados los procesos de recogida, transcripción, codificación, reducción y análisis detallado del material empírico que ofrecimos en los capítulos precedentes sobre metodología y resultados, se procedió a una interpretación de los datos que implicara una mirada más amplia. Así pues, si el texto que acompañaba a los resultados de nuestra tesis atendía a aquellos aspectos más relevantes que definían las peculiaridades de cada grupo de estudiantes y discurso en virtud de los diversos sistemas de categorías propuestos, este apartado busca ahondar en el análisis por medio de un enfoque relacional e integrador. En este sentido, el presente capítulo reúne y sintetiza los resultados de las diversas tipologías de sesión analizadas; problematiza las conclusiones alcanzadas y las integra en el marco teórico de referencia a tenor de las preguntas de investigación planteadas en nuestra tesis doctoral.

En lo que sigue, el lector encontrará un conjunto de tablas que recogen los sistemas de categorías resultantes de la integración de los diversos análisis de las sesiones de tutoría. En dichas tablas, se encuentran todas las subcategorías que emergieron a lo largo del proceso de análisis por cada una de las categorías deductivas con las que se procedió al tratamiento del material empírico. Desde esa perspectiva, se pretende observar la coincidencia o la divergencia entre grupos de trabajo en lo que a subcategorías emergentes se refiere y contrastar dicha información con los resultados del análisis de frecuencias y de contenido. Así, a mayor coincidencia entre grupos, mayor representatividad de las subcategorías emergentes en relación con la experiencia de aprendizaje, y a menor coincidencia entre grupos menor representatividad de dichas subcategorías emergentes y mayor complejidad en los fenómenos observados.

La estructura del capítulo respeta el orden conceptual de los sistemas de categorías propuestos y plantea un análisis transversal que pone en discusión los datos arrojados por las mencionadas tablas en donde se recoge la emergencia del total de subcategorías por grupos de trabajo, las tablas de frecuencias y de fragmentos representativos, y los elementos del marco teórico que sintonizan o contrastan con los resultados de nuestro trabajo. Todo ello considerando que el conjunto de las categorías y subcategorías derivadas del análisis de los datos no constituirían compartimentos estancos para la reconstrucción y la interpretación de los fenómenos objeto de estudio. Por el contrario, dichas formas de organización pretendían ser una arquitectura flexible que debía permitir la interpretación holística entre las categorías y las subcategorías pertenecientes a dimensiones y sistemas diversos.



## 5.2. Un experiencia de ABP en los estudios de las artes: beneficios, alcance y limitaciones

La innovación docente presentada en nuestra tesis se diseñó respetando las premisas esbozadas por Barrows en lo que se refiere a los dos pilares que identifican al ABP, sobre los que ya nos extendimos al inicio de nuestra investigación<sup>238</sup>. En síntesis, se estableció que la figura del tutor-facilitador fuera el principio rector del programa en cuanto al seguimiento continuado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se dispuso que el aprendizaje de los estudiantes estuviera motivado y dirigido por el conocimiento profundo de diversas situaciones problemáticas que se diseñaron a tenor de los principales bloques temáticos y conceptuales de la asignatura de Teoría del Arte.

Además de mantener esos principios generales que permitieron la identificación de nuestra innovación docente como una experiencia de ABP, el modelo didáctico de ODAS se construyó en consideración de las características particulares de la realidad educativa en la que se implantó. Sin duda, era necesario tener en cuenta el carácter innovador de la experiencia que se ponía en marcha. En la medida en que se trataba de la primera innovación didáctica que involucraba un entorno de aprendizaje basado en los principios del ABP en los estudios de las artes de la Universidad de Barcelona, convenía que los cambios se introdujeran paulatinamente, poniendo especial atención a las resistencias y oportunidades que ofrecía el contexto educativo y los diversos agentes involucrados. En este sentido, cabía tener en cuenta sobre todo las respuestas del perfil del estudiante de reciente ingreso de la Facultad de Bellas Artes dado que no son pocas las exigencias que demanda un entorno de ABP<sup>239</sup>.

Como es natural, esa conciliación entre los mencionados principios del ABP y la realidad educativa en donde se llevó a cabo la experiencia tenía por finalidad alcanzar los beneficios que, en la literatura especializada, se acostumbran a predicar del propio recurso didáctico. En consideración de la revisión bibliográfica que se ofreció al inicio de la tesis, los principales beneficios que persigue el ABP pueden cifrarse en cuatro dimensiones fundamentales. La primera de ellas está referida al

---

<sup>238</sup> BARROWS 1986: 482.

<sup>239</sup> A menudo, se afirma que el estudiante óptimo de ABP es aquel que puede indentificar sus propias necesidades de aprendizaje, relativas tanto a conocimientos como a habilidades y disposiciones; con capacidad para el razonamiento y la estructuración del conocimiento derivados de las situaciones problemáticas propias de una determinada disciplina; con el dominio necesario para el uso de las herramientas que le permitan enfrentar dichas necesidades de aprendizaje; y con la actitudes y aptitudes necesarias para el trabajo en colaboración (BARROWS 1986: 484).

fomento del aprendizaje autónomo o autodirigido. La segunda tiene que ver con la competencia de trabajo en colaboración y en pequeños grupos. La tercera busca la participación activa de los estudiantes y su motivación intrínseca por el conocimiento. Y, finalmente, la cuarta implica el desarrollo de habilidades cognitivas de resolución de problemas y el pensamiento crítico. Así las cosas, en el presente apartado se dará noticia de cada uno de dichos beneficios, se plantearán cuáles fueron los elementos de nuestro modelo didáctico que estuvieron dirigidos a la consecución de los mismos y se explicará en qué medida todos esos aprendizajes estuvieron al alcance de los estudiantes.

En lo que se refiere al aprendizaje autónomo, pueden hallarse referencias bibliográficas que asocian el ABP —desde su origen hasta nuestros días— con el fomento de dicha competencia<sup>240</sup>. En el plano teórico, tiene sentido pensar que el proceso de aprendizaje *por descubrimiento* que se manifiesta en un entorno de trabajo marcado por el análisis constante de situaciones problemáticas particulares exige al estudiante un rol activo y una notable independencia en los ejercicios de detección y evaluación de las necesidades de aprendizaje, en el manejo de recursos de búsqueda y análisis de información relevante y en el planteamiento de posibles explicaciones o soluciones que permitan la comprensión profunda de los casos y la construcción significativa de nuevos conocimientos. Desde el punto de vista de la evidencia empírica, se reconoce también esa correlación entre el ABP y el aprendizaje autónomo. Se hallan referencias bibliográficas que aseveran que dicho aprendizaje auto-dirigido es, junto con el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas, uno de los principales logros del ABP<sup>241</sup>. Otras aportaciones aseguran que, además del fomento de habilidades cognitivas de razonamiento específicas de cada disciplina, la competencia de aprendizaje autónomo resulta indispensable para el llamado proceso de aprendizaje a lo largo de la vida<sup>242</sup>.

En el aprendizaje autónomo, el tutor juega un papel de suma importancia en la medida en que su función no es, en ningún caso, la de determinar el momento y la naturaleza de los aprendizajes, sino más bien la de guiar en la detección por parte de los estudiantes de sus necesidades de aprendizaje y facilitar, acto seguido, los recursos para resolverlas<sup>243</sup>. Como es natural, todo ello pasa, en gran medida, por hacer que el estudiante tome el control de sus propias emociones y gestione su trabajo de manera adecuada<sup>244</sup>. En nuestra experiencia de ABP, se procuró que los

---

<sup>240</sup> Cfr.: BARROWS 1986: 482; PALLIE 1987: 67-68; NORMAN; SCHMIDT 1992: 563.

<sup>241</sup> BARROWS; MITCHELL 1975: 229.

<sup>242</sup> Cfr.: PALLIE 1987: 67-68; NORMAN; SCHMIDT 1992: 563.

<sup>243</sup> Cfr.: BARROWS 1988: 43; WILKERSON 1996: 28-29.

<sup>244</sup> PALLIE 1987: 65-66.

tutores se comportaran como auténticos facilitadores del aprendizaje. Para ello se estableció trabajar en tres grandes fases que siguieron un orden lógico y que se caracterizaron por una amplia flexibilidad. Como el lector recordará, la primera tenía por objetivo la regulación del trabajo en equipo, la segunda la comprensión de las situaciones problemáticas y la detección de los objetivos de aprendizaje, y la tercera la búsqueda de información especializada y la construcción de un marco teórico que sirviera para la elaboración de un proyecto plástico. Más allá de la demarcación de esos objetivos, se esperaba que no fueran ni los tutores ni las propias directrices del programa de ABP los que determinaran las dinámicas y la forma con las que debía gestionarse el aprendizaje en cada uno de los grupos de trabajo. Por el contrario, se estimulaba que fueran los propios estudiantes los que tomaran las riendas del grupo de tutoría y se hicieran responsables de su propio aprendizaje.

Para apoyar que los estudiantes tuvieran un alto grado de autonomía en el aprendizaje, era necesario que estuvieran versados en las herramientas y los recursos de información adecuados, así como en otros procedimientos necesarios para el correcto desarrollo de las actividades didácticas que integraban la asignatura. Por ello, el equipo de ODAS, en colaboración con el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), ofrecieron un conjunto de actividades complementarias identificadas como Cursos Optativos de Formación (COF). Dichos cursos de libre asistencia constituyeron un programa de aprendizaje entre iguales que se desarrolló en paralelo al propio programa de ABP y que pretendió reforzar el aprendizaje auto-dirigido en un doble sentido.

Por un lado, que el COF se hubiera llevado a cabo sin la intervención de profesores permitía reforzar la idea de autonomía de los estudiantes —como mínimo en lo relativo al conocimiento y al uso de los recursos de información. Habitualmente los estudiantes que guiaban las sesiones de trabajo planteaban su propia experiencia a la hora de utilizar herramientas de información enfocadas a la resolución de determinadas actividades didácticas o bien ofrecían la posibilidad de generar discusiones en torno a problemas y soluciones vinculados con la asignatura. Por el otro, que la asistencia a las sesiones de formación hubiera sido voluntaria atribuía una mayor responsabilidad al estudiante en la gestión de su propio aprendizaje. En este sentido, antes de matricularse, debían evaluar qué sesiones temáticas resultaban más adecuadas a sus necesidades de aprendizaje para enfrentar las diversas actividades y problemas planteados en la asignatura.

Además del apoyo que ofrecía el programa de aprendizaje entre iguales, en nuestra experiencia de ABP, los estudiantes enfrentaron las diversas situaciones problemáticas a partir de un trabajo mantenido de colaboración entre compañeros. En

la literatura especializada, no cabe duda de que el ABP es, por definición, un recurso didáctico que estimula el aprendizaje colaborativo y los procesos de construcción social del conocimiento. Como en el caso del aprendizaje autónomo, para la buena marcha de los procesos de trabajo en colaboración, el tutor de ABP es un elemento de suma importancia. Dicho tutor debe ser capaz tanto de mantener un clima agradable de aprendizaje como de resolver los posibles conflictos asociados con la propia discusión del grupo de trabajo o con otras situaciones de competitividad entre estudiantes<sup>245</sup>. Además de mantener la estructura típica de trabajo en grupos colaborativos guiados por un tutor y con la finalidad de construir aprendizajes vinculados con la competencia de trabajo en equipo, la participación de los estudiantes en el establecimiento de normas que sirvieran para regular el trabajo en grupo constituyó el objetivo de la primera fase del trabajo de tutorías de nuestra experiencia de ABP.

Los estudiantes trabajaron en grupos de entre diez y trece miembros guiados por un tutor. Ello suponía una diferencia con respecto al modelo original de ABP. En la Facultad de Medicina de la McMaster University los recursos materiales y humanos permitían que los estudiantes se reunieran en grupos más pequeños, de cinco o seis integrantes. Aunque muchos autores han incidido en la importancia de que los grupos de trabajo en el contexto del ABP se mantuvieran reducidos, las cifras aconsejadas han sufrido variaciones, y han dependido de cada contexto educativo particular y de los recursos disponibles. Como se indica en la revisión bibliográfica de nuestra tesis, según D. H. J. M. Dolmans el tamaño de los grupos de trabajo no debe superar los ocho miembros dado que, como mayor sea el grupo de trabajo, menor participación existirá de sus diversos miembros en los debates y, por consiguiente, menor también será la motivación de todos ellos. Según la misma autora, el hecho de que los estudiantes no puedan intervenir de manera constante en los debates, a menudo fuerza al tutor a tomar una posición más directiva que regule la carga de trabajo de los estudiantes y su participación ecuánime<sup>246</sup>. No obstante, el número de estudiantes de los grupos de trabajo de nuestra experiencia no fue, ni mucho menos, un caso aislado. El mejor ejemplo de ello lo encontramos en los diversos programas de ABP del contexto educativo de la Universidad de Maastricht en los que el número aconsejado de estudiantes por grupo se cifra en diez<sup>247</sup>.

Si como afirma Dolmans la motivación está positivamente relacionada con la participación activa de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dicha motivación debe constituir por fuerza uno de los objetivos de importancia

---

<sup>245</sup> WILKERSON 1996: 28-29; WILKERSON; HUNDERT 1997: 167.

<sup>246</sup> DOLMANS *et al.* 1996: 4. Cfr.: WHEELAN; MCKEAGE 1993; BURNS; KELLER 1995.

<sup>247</sup> MOUST; BOUHUIJS; SCHMIDT 2007: 24.

para el ABP. En efecto, según la taxonomía de Barrows, la motivación no sólo es un objetivo fundamental, sino que es también el objetivo que en mayor grado de desempeño se asocia con más submodalidades didácticas de ABP<sup>248</sup>. Asimismo, la motivación que se pretende que el estudiante logre es de tipo intrínseca y, por lo tanto, debe estar motivada por la propia construcción del aprendizaje<sup>249</sup>.

Para lograr la participación activa y la consiguiente motivación del estudiante, así como para coadyuvar al fomento de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, nuestro modelo didáctico concedió una importancia notable al formato de los problemas y a su comprensión y análisis en las sesiones de tutoría. Así, para suscitar el interés de los estudiantes, las situaciones problemáticas integraron de manera subrepticia ideas o líneas de fuerza por medio de la descripción de situaciones comunicativas simuladas y la construcción de personajes que representaban posturas o defendían posiciones controvertidas. Se buscaba que dichos planteamientos resultasen relevantes para la práctica artística y profesional de los estudiantes, desde el convencimiento que esa era la mejor forma de suscitar su interés por el aprendizaje<sup>250</sup>. Según Hunt, la motivación o la necesidad intrínseca al ser humano para reducir la incongruencia constituye un elemento fundamental del proceso cognitivo<sup>251</sup>. Por ello, en nuestro programa el grado de complejidad de los problemas se estableció tanto en consideración de los conocimientos previos de los estudiantes como de su interés por la búsqueda de explicaciones para aquellos elementos que ocasionaron opiniones contrapuestas y para los que era necesario un análisis profundo.

Como se dijo en la descripción de la propuesta didáctica y con la finalidad de hacer del estudiante el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las tutorías constituyeron un 42,85% de las sesiones lectivas (tabla 14). El programa hizo al tutor responsable de la participación activa de los estudiantes<sup>252</sup>, y a las tutorías el espacio común de los diversos integrantes de los equipos de trabajo en donde debatir, alcanzar acuerdos y plantear las estrategias necesarias para regular los procesos de trabajo en equipo. Con todo, se potenciaba una profunda exploración de los casos o problemas por medio de un monitoreo constante por parte del tutor, el control de los recursos de información y la evaluación del proceso de aprendizaje.

---

<sup>248</sup> BARROWS 1986: 482. Cfr.: NORMAN; SCHMIDT 1992: 562-563.

<sup>249</sup> MOUST; BOUHUIJS; SCHMIDT 2007: 20.

<sup>250</sup> Según Bruner, la mejor manera para que los estudiantes demostraran interés y vincularan situaciones y temas relacionados con los problemas era aludiendo a asuntos les resultarían especialmente significativos (BRUNER 1961).

<sup>251</sup> HUNT 1971.

<sup>252</sup> Cfr.: PALLIE 1987: 65-66; BARROWS 1988: XX.

En suma, se pretendía que fuera el estudiante el que construyera nuevo conocimiento detectando necesidades y objetivos de aprendizaje a partir de una evaluación constante del conocimiento previo<sup>253</sup>.

Por último, cabe hacer mención de los aprendizajes que tienen que ver con el desarrollo de los procesos cognitivos de alto nivel. El primero de dichos aprendizajes —el que está referido a las llamadas habilidades de resolución de problemas («problem solving skills» en inglés)— pareciera desarrollarse necesariamente en cualquier experiencia de ABP. El primer estudio de Barrows y Mitchell en la Facultad de Medicina de la McMaster University así lo atestiguaba<sup>254</sup>. Sin embargo, en trabajos posteriores, el constructo de habilidades generales para la resolución de problemas y la idea de que ello podía ser enseñado para que, en una segunda etapa, dichos aprendizajes pudieran ser aplicados a nuevas situaciones problemáticas entró en crisis<sup>255</sup>. En cierto modo, plantear la existencia de habilidades de resolución de problemas implicaba aceptar que el conjunto de los problemas sobre un determinado ámbito podían ser agrupados en un número limitado de dimensiones. Asimismo, cabía también aceptar que dichos grupos de problemas podrían estar vinculados a un número también limitado de estrategias de resolución de problemas. En este sentido, K. W. Eva, A. J. Neville y G. R. Norman sostienen que cualquier intento de reducir y limitar los factores involucrados en la habilidad de un experto a la hora de resolver un problema particular no resulta suficiente para que dicha resolución se lleva a cabo en cualquier situación de manera efectiva<sup>256</sup>.

El segundo aprendizaje de alto nivel está vinculado con el pensamiento crítico y, en cierto modo, viene a ayudar al anterior. Como se dijo al inicio de la tesis, muchos autores han afirmado que el ABP es un recurso didáctico especialmente enfocado al desarrollo del pensamiento crítico. La investigación educativa ha dedicado una creciente atención a su estudio en las últimas décadas<sup>257</sup>. Dicha investigación ha transcurrido de un modo equitativo en relación con las que son las dos dimensio-

---

<sup>253</sup> FOLEY; POLSON; VANCE 1997: 5.

<sup>254</sup> BARROWS; MITCHELL 1975: 229. Cfr.: BARROWS 1986: 482.

<sup>255</sup> NORMAN; SCHMIDT 1992: 558; EVA; NEVILLE; NORMAN 1998: S2; NORMAN 1988; POST 1979. La evidencia empírica tampoco demostró resultados relevantes que fortalecieran una correlación directa entre las experiencias de ABP y el desarrollo de habilidades generales de resolución de problemas (véase, por ejemplo NEUFELD *et al.* 1981).

<sup>256</sup> EVA; NEVILLE; NORMAN 1998: S2.

<sup>257</sup> A escala global, en las propias conferencias de la UNESCO sobre educación superior vinculan con frecuencia el desarrollo del pensamiento crítico con la puesta en marcha de nuevos modelos didácticos. En síntesis, se declara que la misión de las universidades pasa necesariamente por el desarrollo del pensamiento crítico a partir tanto de la docencia, como de la investigación y la extensión (UNESCO 1998: 25-26; UNESCO 2009: 2).

nes más ampliamente aceptadas sobre el pensamiento crítico: la que tiene que ver con sus habilidades y la que se refiere a sus disposiciones. La mayor parte de dicha investigación ha empleado instrumentos estandarizados de evaluación del pensamiento crítico como el CCTST (California Critical Thinking Skills Test) y el CCTDI (California Critical Thinking Disposition Inventori)<sup>258</sup>. Mediante dichas herramientas, los estudios que aseguran una mejora significativa en las habilidades y en las disposiciones de pensamiento crítico son aquellos que en su innovación utilizaron las submodalidades didácticas de «sistema basado en problemas» o de «sistema reiterativo basado en problemas»<sup>259</sup>. Si nos remitimos a la taxonomía de donde nacen las submodalidades podemos observar cómo las citadas son las que, según Barrows, son capaces de desarrollar en mayor medida la motivación, el aprendizaje autónomo y los procesos de razonamiento y estructuración del conocimiento<sup>260</sup>.

Como aconseja la investigación empírica en materia de pensamiento crítico, nuestro modelo de ABP puede vincularse con el sistema reiterativo basado en problemas. Sin duda, el hecho de que los estudiantes se concentraran a lo largo de su experiencia de aprendizaje en la asignatura en la comprensión y el análisis de una sola situación problemática permitía que, como requiere la submodalidad de ABP, los estudiantes pudieran debatir sobre los recursos de información empleados para la comprensión profunda y recurrir de forma reiterada al problema para la aplicación de los nuevos conocimientos.

---

<sup>258</sup> Dichos instrumentos derivaron de la definición desarrollada a partir del proyecto Delphi de la American Psychological Association (APA) que suele resumirse del modo que sigue.

«Entendemos el pensamiento crítico como un juicio autorregulador y sensato que da lugar a interpretaciones, análisis, evaluaciones e inferencias, así como a una explicación de las evidencias, y de las consideraciones conceptuales, metodológicas, criterio-lógicas o contextuales sobre las que dicho juicio se basa. El pensamiento crítico es una herramienta esencial de la investigación. Como tal, el pensamiento crítico es una fuerza liberadora en educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de pensamiento correcto, el pensamiento crítico es un fenómeno humano penetrante que se cuestiona a sí mismo.» (FACIONE 1990: 3).

<sup>259</sup> En cuanto a la mejora de las habilidades, véase DAY; WILLIAMS 2002; YUAN 2008. En cuanto a la mejora de las disposiciones véase DAY; WILLIAMS 2002; TIWARI 2006; OZTURK; MUSLU; DICLE 2008; DEHKORDI; HAYDARNEJAD 2008; WESSEL; WILLIAMS 2004.

<sup>260</sup> BARROWS 1986: 483-484.

### 5.3. Comprensión y análisis de las situaciones problemáticas (dimensión A1)

Como ya se explicó en el apartado de resultados, la dimensión A1 fue aplicada exclusivamente a la segunda tipología de sesiones, dedicada a la comprensión y al análisis de las situaciones problemáticas. En la tabla 290 se pueden observar conjuntamente las subcategorías que resultaron del análisis de las sesiones de tutoría sobre dicha dimensión. El material codificado en esas agrupaciones emergentes dio cuenta de una fase inicial e imprescindible en cualquier proceso de resolución de problemas<sup>261</sup>. Dicha fase tiene que ver con la familiarización por parte de los estudiantes con los elementos de la situación problemática, con la detección de las ideas centrales, las líneas de fuerza o los puntos que entrañan dificultad y que, por consiguiente, constituyen objetivos de aprendizaje necesarios para la comprensión profunda del sentido del problema.

*Tabla 290. Dimensión A1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de los objetivos de aprendizaje derivados de la comprensión y el análisis del problema*

Id.	Categoría deductiva	Id.	Subcategoría emergente	Grupo de trabajo			
				1E	2L	3R	4S
A101	Objetivo de aprendizaje	A101-01	Línea de fuerza	✓	✓	✓	✓
		A101-02	Término			✓	
A102	Temas relativos al problema	A102-01	Movimiento artístico			✓	✓
		A102-02	Personaje relevante	✓		✓	
		A102-03	Paradigma de pensamiento			✓	
		A102-04	Contexto histórico				✓
A103	Factores de dispersión	A103-01	Anécdotas	✓		✓	✓
		A103-02	Asuntos vagos o amplios	✓	✓	✓	✓
		A103-03	Término confuso			✓	

Fuente: original del autor.

Como muestra la tabla 290, en el ejercicio de detección de dichos objetivos de aprendizaje, el conjunto de los grupos de trabajo hizo emerger la subcategoría «línea de fuerza». Este solo dato era ya un primero indicio de que el conjunto de los grupos de trabajo —guiados por una u otra tipología de tutor y caracterizados por un alto o bajo rendimiento académico— habían detectado, por lo menos en apariencia, determinadas ideas o conceptos centrales en el problema que parecían entrañar dificultad y que, por lo tanto, suponían un reto para el aprendizaje. En la misma categoría de «objetivo de aprendizaje», se observa que el grupo 3R se destacó del resto por asociarse con la subcategoría emergente de «término». O lo que es lo mismo: por incluir en la reflexión sobre los objetivos de aprendizaje

<sup>261</sup> Cfr.: DEWEY 1933; PÓLYA 1945; SCHOENFELD 1985.



no sólo ideas o líneas de fuerza vinculadas con la materia de la asignatura, sino por también atender a asuntos de carácter eminentemente terminológico.

Como muestra el ejemplo que sigue del grupo 4S (4ST2G5-11), los turnos de conversación codificados en la mencionada subcategoría «línea de fuerza» presentaron, por lo general, fragmentos contenidos en una línea o párrafo que, a juicio de los estudiantes, destacaron por materializar una idea central en el texto del problema.

«Jaume: “La subjetivada en gran parte dejaba paso a la consciencia de ser un momento de un proceso plural, históricamente condicionado, de un sujeto construido colectivamente y compromiso social”. Es decir, yo el segundo párrafo, lo había destacado por esto, esta vinculación de lo que sería su compromiso como artista hacia la sociedad.» (4ST2G5-11, tabla 123).

En otras ocasiones, los estudiantes detectaron una línea de fuerza en el problema y la expresaron con sus propias palabras. En el caso de los estudiantes de los grupos 1E, 2L y 4S dichas intervenciones sirvieron o bien para generar un resumen que ordenase la información contenida en el texto —como muestra el ejemplo 1ET2G3-41— o bien para establecer puntos en común y disparidad entre las diversas ideas planteadas en la situación problemática (ejemplos 3RT2G2-13 y 2LT2G3-14, tabla 123).

«Sílvia: Yo he resumido... A ver, hay tres preguntas básicas: del sentido del arte en la sociedad, de si es fundamental el arte en el ser humano y la tercera, eh... en qué puede beneficiar el conocimiento del arte en la educación de las sociedades, que creo que es la pregunta que resumen a las otras dos, que pueden estar englobadas.» (1ET2G3-41, tabla 123).

«Antònia: Uno se piensa que el arte quiere imitar la realidad y el otro le dice que es una realidad diferente a la realidad de la naturaleza. Bueno...» (2LT2G3-14, tabla 123).

«Paula: Y es una discusión acerca de la importancia... o sea de dónde reside la esencia del arte y su mayor valor... si en la autoría, en el espectador o en el arte en sí mismo.» (3RT2G2-13, tabla 123).

La propia detección de los temas considerados relevantes por los estudiantes por medio de la alusión explícita de fragmentos o a partir del parafraseo de las ideas

dieron cuenta de una primera aproximación *literal* al texto del problema. En el caso del grupo 3R en ese mismo nivel literal de comprensión, y como ya hemos dicho, los estudiantes generaron un cierto debate terminológico que puede observarse en los fragmentos codificados en la subcategoría «término».

«Carme: Hombre representación aquí es comunicación, ¿no?»  
(3RT2G4-30, tabla 123).

En los procesos de decodificación descriptiva del texto, la intervención del tutor constituyó un elemento de importancia. Los grupos guiados por un tutor experto fueron los que recogieron un mayor número de fragmentos en las subcategoría «línea de fuerza» —6,5 en el grupo 3R y 5,5 en el 4S; frente a los 3,75 que agruparon el 1E y el 2L, respectivamente (tabla 122). Los datos permitían pensar que el conocimiento experto del tutor ayudaba a los estudiantes a relevar un mayor número de ideas y conceptos del texto. Asimismo, el rendimiento académico de los estudiantes fue un factor cuya influencia fue irrelevante tanto para los grupos guiados por un no-experto —que expresaron idénticos resultados— como para los dirigidos por un experto —que mantuvieron una diferencia de 1 punto a favor del grupo con alto rendimiento.

Naturalmente, dichas afirmaciones derivaban de la consideración de los datos sobre el flujo de turnos conversacionales codificados y no de un análisis experto que validara la interpretación de los estudiantes sobre los puntos presumiblemente más relevantes derivados de las diversas situaciones problemáticas. Por lo tanto, si bien es cierto que la comprensión del texto del problema significaba que lo codificado se presentase con sentido para los estudiantes, ello no implicaba necesariamente una correspondencia entre la interpretación esperada y la que los estudiantes efectivamente llevaron a cabo. En este sentido, el valor de las situaciones problemáticas y de los puntos que de ellas se relevaron radicó más bien en el hecho de que constituyeran el punto de partida para el aprendizaje en la medida en que propiciaron la reflexión y el análisis de determinadas ideas y conceptos vinculados con la materia de la asignatura. Es por ello que las frecuencias de codificación se tuvieron como un indicador que advirtió de la emergencia de dichas ideas y conceptos sobre los que iniciar la discusión, detectar necesidades de aprendizaje y plantear estrategias para afrontarlas.

Por lo dicho y por los datos observados en las tablas 122-127 del capítulo de resultados, podemos afirmar un efecto positivo por parte del tutor experto en los procesos de detección y comprensión de las necesidades de aprendizaje derivadas de las situaciones problemáticas así como una leve correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes guiados por un experto. En este sentido, el grupo

3R fue el que reunió los antedichos factores y el que, por consiguiente, manifestó el puntaje más alto en cuanto a frecuencia de codificación. Dichos resultados están en consonancia con las conclusiones del estudio que J. E. Duek, L. Wilkerson y T. Adinolfi llevaron a cabo a mediados de la década de los 90 del pasado siglo en la Facultad de Medicina de la Universidad de California<sup>262</sup>. Los autores detectaron una disminución en la emergencia de objetivos de aprendizaje cuando los grupos de trabajo sesionaban sin la presencia de un tutor experto. Asimismo, además de la coherencia en los resultados, las características de aquel estudio establecían fuertes similitudes metodológicas con nuestro trabajo vinculadas con el enfoque —cualitativo— de la investigación, la muestra —de 52 estudiantes—, el nivel académico —de primer año de licenciatura— y la duración de la investigación —de medio curso académico.

El trabajo C. J. Eagle, P. H. Harasym y H. Mandin de la Facultad de Medicina de la Universidad de Calgary también presentó resultados coherentes con las conclusiones de nuestro trabajo<sup>263</sup>. En dicho estudio se resolvió que los grupos de estudiantes guiados por un tutor dotado de conocimiento experto sobre la materia eran capaces de derivar un mayor número de objetivos de aprendizaje derivados de las situaciones problemáticas que sus homólogos tutelados por un no-experto. Sin embargo, en este caso se presentaron diferencias metodológicas importantes con respecto a nuestro trabajo que permitieron corroborar desde otro ángulo las conclusiones alcanzadas. Concretamente, el análisis presentaba un enfoque cuantitativo y una muestra de hasta 70 estudiantes de cursos académicos diversos de la titulación de Medicina.

Así las cosas, la asunción de las necesidades de aprendizaje a partir del establecimiento de las líneas de fuerza del texto, hablaba —tanto en nuestro estudio como en los trabajos empíricos mencionados— de una forma de comprensión caracterizada por un apego a la literalidad del texto. La interpretación manifestada por los estudiantes radicaba, a lo sumo, en una adecuación del vocabulario especializado del problema a la forma de expresión propia de los propios estudiantes (véase de nuevo el ejemplo 4ST2G5-11) o en una discusión del significado de algunos términos (compárese con el ejemplo 3RT2G4-30). Dicha discusión terminológica únicamente se detectó de manera explícita en el grupo 3R (tabla 290) con una frecuencia de codificación relativamente baja (tabla 122).

En los ejemplos representativos sobre la subcategoría «línea de fuerza» puede observarse que, en el conjunto de los grupos, los estudiantes plantearon una de-

---

<sup>262</sup> DUECK; WILKERSON; ADINOLFI 1994: 7.

<sup>263</sup> EAGLE; HARASYM; MANDIN 1992: 468.

terminada organización de la información —bien en forma de resumen sobre determinadas ideas (ejemplos 1ET2G3-41 y 4ST2G5-11), bien expresando una confrontación de las diversas posiciones que presentaba el problema (ejemplos 2LT2G3-14 y 3RT2G2-13). Este ejercicio permite afirmar que, si bien con diferencias en las formas y los niveles de análisis de la información, el conjunto de los grupos de estudiantes generó un tratamiento *inferencial* del texto del problema.

El diseño de las situaciones problemáticas planteado por ODAS había previsto una comprensión que necesariamente habría de pasar por una interacción continuada entre los estudiantes y el texto. Naturalmente, dicho enfoque rehusaba el modelo de lectura e interpretación que pretendía que los estudiantes solo descubrieran los significados hallados objetivamente en el caso o la situación problemática. Por el contrario, en ese proceso interactivo entre los estudiantes y el problema se pretendía llevar a cabo una interpretación profunda que además de contemplar los niveles literal e inferencial, también lo hiciera con el grado *crítico* de comprensión<sup>264</sup>.

La categoría deductiva «temas relativos al problema» constituyó un buen indicador sobre el mencionado nivel crítico de comprensión de las situaciones problemáticas. En dicha categoría se registraron fragmentos en los que los estudiantes establecieron asociaciones entre el texto del problema y elementos o referentes que aún siendo externos resultaron pertinentes al mismo. En la tabla 290 presentada con anterioridad, en la que se resumen las subcategorías emergentes en el conjunto de las sesiones de trabajo, se observa una notable diversidad de subcategorías vinculadas con los grupos guiados por un tutor experto. Se aprecia cómo los estudiantes de los grupos 3R y 4S asociaron movimientos artísticos, personajes relevantes, paradigmas de pensamiento y datos sobre el contexto histórico al texto del problema. Por su parte, el grupo 1E únicamente vinculó personajes relevantes y el grupo 2L no realizó ninguna de dichas asociaciones.

En la tabla 124 sobre la frecuencia de codificación, se observa que el 3R fue el grupo que registró el índice más alto de codificación (6,6) y el que agrupó el mayor número de subcategorías emergentes. Las subcategorías con los valores más altos alcanzados a partir de la suma de los resultados de los diversos grupos de trabajo fueron «movimiento artístico» (5,4), «personaje relevante» (3,4) y «contexto histórico» (3). Como puede verse en el ejemplo que sigue, los fragmentos codificados en dichas subcategorías mantuvieron, por lo general, un marcado enfoque historiográfico.

---

<sup>264</sup> JENIKSON 1976; SMIDTH 1989.

«Paula: Yo creo que tiene mucha relación Salvador [personaje que aparece en la situación problemática] con el Cinquecento, ¿no? La versión... como era el artista en el Cinquecento... la importancia del artista. Cómo el artista tiene mucha más importancia, por ejemplo, que el demandante de la obra de arte, está por encima. Es un poco lo que expresa Salvador ¿no? La biografía del artista frente a la obra, el demandante y todo el resto. Creo...» (3RT2G2-21, tabla 125).

Sin embargo, en otras ocasiones los estudiantes se refirieron a determinados acontecimientos o personajes históricos como una excusa para abordar un asunto propio de la disciplina. El fragmento que presentamos a renglón seguido es un buen ejemplo de ello.

«Tamara: Sí, pero entonces... Yo había apuntado que el ciclo artístico era que un artista expresa un sentimiento en la obra o puede representar también algo en la obra, no tiene porque ser un sentimiento definido, como obras que son batallas que expresan un sentimiento pero que no es propio del artista, es propio de la obra. No sé cómo explicarte. Cuando se hacían los cuadros de los caballos y de Napoleón, yo no creo que Napoleón quizá estuviera súper contento y Napoleón le pusiera una sonrisa hasta aquí... en cambio eso es una obra de arte y no tiene porque expresar su sentimiento. Pero es comunicación.» (3RT2G5-02, tabla 125).

Por su parte, la subcategoría emergente «paradigma de pensamiento» ostentó el valor más bajo de codificación a partir de la suma de los resultados de codificación del conjunto de los grupos de trabajo (0,6).

«Paula: Quizá es muy probable que me equivoque pero lo comento para que sepáis que he visto un paralelismo con la idea platónica de la caverna, con la parte cuando dice que el espectador que se pasea por los museos... he visto al espectador como aquellos esclavos que tienen la imagen siempre delante y no ven nada más y él mismo [se refiere al artista] se ve que encuentra casi diría... es el único capaz de ir más allá de lo trivial, que puede ir a la idea superior de...» (3RT2G3-04, tabla 125).

Las diferencias en cuanto a frecuencia en relación con el resto de las subcategorías vinculadas con la categoría deductiva «temas relativos al problema», ponían de relieve que, por lo general, a los estudiantes les resultaba más sencillo vincular determinadas ideas del texto del problema con determinadas referencias históri-

cas que hacerlo con una determinada línea o paradigma de pensamiento. La alusión a movimientos, personajes o acontecimientos históricos se percibió con mayor rotundidad en los grupos 3R y 4S, guiados por un experto. Cobra sentido que a lo largo de la sesiones de tutoría —concretamente en el discurso analizado en la tercera tipología de sesiones— el tutor experto, encargado de guiar a los estudiantes de los mencionados grupos 3R y 4S, advirtiera el riesgo de mantener un enfoque demasiado cercano a la Historia del Arte en la elaboración del marco teórico de los proyectos de investigación plástica. El fragmento que se presenta a continuación, codificado en la subcategoría «advertencia» de la categoría «directiva», ilustra bien la preocupación del tutor.

«Experto: Claro, o alguien... esto es, las teorías que se desprenden de... sí. ¿Está clara esta segunda cuestión? O sea, primero, muy, muy, muy amplio y muy ambicioso [Se refiere al plan de trabajo que le presentó el grupo]. Yo temo que organicéis vuestro trabajo en superficie y eso os impida ir en profundidad. O sea, el problema del arte es el de la dispersión. Esto es los temas que tratáis son enormes. Segundo, riesgo de que caigáis en la Historia del Arte. Veo un riesgo cierto por el Henry Moore, el Rothko, el Monet... etc., etc., etc. Un análisis de bueno... qué se ha hecho dentro de este movimiento...» (3RT3G2-32, tabla 239).

De lo dicho no puede afirmarse que los estudiantes guiados por un experto hubieran fomentado en mayor medida las relaciones de carácter histórico con el texto del problema. El lector debe tener en cuenta que —frente a los grupos guiados por un tutor no-experto— fueron los estudiantes del 3R y 4S los que registraron un número significativamente mayor de referencias en la categoría «temas relativos al problema» (tabla 124). La baja frecuencia de codificación en los grupos 1E y 2L no permitía establecer una comparación que, o bien advirtiera una relación entre las asociaciones de corte histórico y los estudiantes del conjunto de los grupos, o bien confirmara la relación entre esa tipología de vínculos y la presencia del tutor experto. El alto rendimiento académico fue un factor que, si bien se correlacionó positivamente en el caso de los grupos de trabajo guiados por un experto, no lo hizo en los dirigidos por un no-experto. Sin embargo, mientras que las diferencias entre los grupos guiados por un experto son de 1,8 puntos a favor del grupo con alto rendimiento académico, entre los grupos guiados por un no-experto lo son de solo 1 punto. Todo ello parece advertir que el mencionado efecto del tutor experto sobre la interpretación contextualizada y crítica de las situaciones problemáticas se ve incrementada cuando los grupos de trabajo ostentan un alto rendimiento académico.

Por consiguiente, en relación con la primera pregunta de investigación planteada en el capítulo metodológico de nuestra tesis, los datos llevaban a pensar que el tutor experto propiciaba un efecto positivo en la emergencia de asuntos externos al problema y, por consiguiente, mejoraba la comprensión de las situaciones problemáticas por parte de los estudiantes. Si bien es verdad que en el conjunto de los grupos de trabajo intervinieron determinados factores de dispersión, no es menos cierto que esos mismos factores registraron una mayor frecuencia en los grupos guiados por un tutor no-experto. Concretamente, en la tabla 126 los grupos 1E y 2L arrojaron una frecuencia de 12 y 6,75, respectivamente; frente a los valores que presentaron el 3R (5,5) y el 4S (1,8). Todo ello, llevaba a pensar en un mayor control por parte del tutor experto de los factores que pudieran generar dispersión que podría haber facilitado el análisis y la comprensión del texto de las diversas situaciones problemáticas. La subcategoría en la que esa diferencia entre los grupos guiados con una tipología de tutor u otra se refleja con mayor claridad es la de «asuntos vagos o amplios» (tabla 126). Allí se observan valores de 2 y 1,2 en los grupos guiados por un experto y 5 y 6,75 en los dirigidos por un no-experto. Un buen ejemplo sobre el sentido de los fragmentos registrados en la categoría «asuntos vagos o amplios» se expresa en la siguiente declaración.

«Miquel: Bueno, a mí, según los puntos, eh... yo creo que la gran idea principal sería eso, la función que cumple el arte dentro de la sociedad. Es la función educativa que tiene, que puede llegar a la gente y después, también para el individuo, para sí mismo. Después también se puede hacer otras preguntas, como... como...no sé... Comenzando por el principio, lo que decíamos, que le habla a la pareja, no sé si un chico o una chica, pero que le habla de eso, que le dice cosas grotescas. Uno, no nos habla de nada del arte, nos habla de una relación y es de la idealización que a veces caes con la persona. Tienes pareja y piensas “yo creo que está haciendo”, y a veces está haciendo una cosa distinta. Yo creo que en ese primer párrafo se habla de la idealización platónica de una persona. Sería eso, como primer punto. No sé...» (1ET2G2-31, tabla 127).

Sin menoscabo de lo dicho, debe tenerse en cuenta que de los datos mencionados sobre frecuencia de codificación relativos a la categoría de factores de dispersión, las diferencias más destacadas se observaron entre los grupos 1E y 4S con bajo rendimiento académico y, por lo tanto, los valores más cercanos se dieron entre los grupos 2L y 3R. Ello era indicativo de que también el rendimiento académico de los estudiantes contribuía una variable que reducía, por lo menos en el caso de los grupos guiados por un tutor no-experto, el volumen de intervenciones que generaban dispersión en el grupo de trabajo.

En resumidas cuentas, los resultados en cuanto a frecuencia de codificación indican que tanto la tipología de tutor como el rendimiento académico de los estudiantes fueron factores de influencia mutua. Como hemos dicho, tanto en la categoría de «objetivo de aprendizaje» como en la de «temas relativos al problema», los datos son reveladores y expresan un claro efecto positivo del conocimiento experto del tutor en la comprensión descriptiva, inferencial y crítica de las situaciones problemáticas (tablas 122 y 124). En ambas categorías, además, el rendimiento académico imprimió sensibles diferencias entre los grupos 3R y 4S. En concreto, el grupo con alto rendimiento mostró una diferencia de hasta 3 puntos en la detección de los objetivos de aprendizaje y de 1,8 en el establecimiento de asuntos relativos al problema. En este punto podría pensarse que la suma de los dos factores (el alto rendimiento y la guía por parte de un tutor experto) constituía el escenario más propicio en los procesos de comprensión de las situaciones problemáticas.

#### **5.4. Recursos empleados para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas (dimensión A2)**

La dimensión referida a los recursos empleados para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas fue aplicada tanto en la segunda como en la tercera tipología de sesión. La propia naturaleza de dichas tipologías de sesión hizo que los recursos para la comprensión se presentaran en dos acepciones. Una de ellas tenía que ver con los recursos propios de los estudiantes: sus conocimientos previos derivados de textos —académicos o no-académicos— o relativos a experiencias de aprendizaje anteriores. La otra entendía a los recursos de aprendizaje como las herramientas de información externa al conocimiento previo de los estudiantes. Las representaciones sobre esta última forma de interpretación de los recursos de información se coligió del proceso de documentación que se llevó a cabo luego de la familiarización de los estudiantes con las situaciones problemáticas, así como de la comprensión de cuáles debían ser las necesidades de aprendizaje derivadas de las principales líneas de fuerza. Del proceso documental, que tenía como finalidad enriquecer el debate y cubrir las lagunas detectadas, derivaron una serie de reuniones de tutoría en las que se pusieron en común los resultados de las búsquedas bibliográficas llevadas a cabo por los estudiantes. El análisis del material empírico relativo a esos encuentros manifestó diversos niveles de desempeño de la competencia de búsqueda, selección e integración de información relevante.

En la tabla 291 que ofrecemos a continuación, el lector puede observar cómo, en términos generales, la mayor parte de los grupos de trabajo aludieron de forma



directa o indirecta a textos de carácter académico. En la categoría relativa a dicha tipología de documentos, todos los grupos de trabajo hicieron referencia —como era natural— al texto de las situaciones problemáticas en la primera tipología de sesiones y —como también cabía esperar— a las monografías o a los libros especializados en la segunda.

**Tabla 291. Dimensión A2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de los recursos empleados para la comprensión y el análisis del problema**

Id.	Categoría	Id.	Subcategoría	Grupo de trabajo			
				1E	2L	3R	4S
A201	Textos académicos	A201-01	Texto del problema	✓	✓	✓	✓
		A201-02	Libro	✓	✓	✓	✓
		A201-03	Aportación a congreso		✓		
		A201-04	Artículo			✓	✓
A202	Textos no académicos	A202-01	Enciclopedia		✓		
		A202-02	Novela				✓
A203	Información de otras asignaturas de la titulación		—				
A204	Educación formal	A204-01	El dibujo es un lenguaje universal		✓		
		A204-02	Seminarios de Teoría del Arte		✓		
A205	Educación no formal		—				
A206	Educación informal	A206-01	El dibujo es un lenguaje informal		✓		
		A206-02	Contexto de las artes	✓			
		A206-03	Formas de comunicación en la actualidad		✓		

Fuente: original del autor.

En la tabla 128 del capítulo de resultados relativa a la segunda tipología de sesión, se observan frecuencias de codificación similares (8 y 8,4) en la subcategoría «texto del problema» entre los grupos 1E y 2L. Sin embargo, se observa también una leve diferencia en el grupo 4S —que concretamente registró un valor de 6,6— y una desemejanza significativa en el grupo 3R —que únicamente alcanzó los 0,6 registros. En relación con las inferencias antes presentadas relativas al nivel crítico de comprensión de las situaciones problemáticas, parecía lógico pensar que, en la medida en que los estudiantes de los grupos 3R y 4S manifestaron una interpretación más profunda de los problemas mediante la alusión a asuntos externos al mismo, la frecuencia en la alusión directa al texto del problema no fue tan necesaria como en el resto de grupos de trabajo.

A lo largo de la tercera tipología de sesiones, los estudiantes presentaron textos académicos en diversos formatos de publicación (libros, artículos y, en menor me-

dida, contribuciones a congresos). Sin embargo, en la tabla 219 los estudiantes de los grupos guiados por un tutor experto lo hicieron en más ocasiones; siendo el grupo 4S el que arrojó el valor máximo (9) y el 2L el mínimo (3,6). Asimismo, entre los grupos de trabajo vinculados con una misma tipología de tutor, se observa que fueron los estudiantes que mostraron un rendimiento académico más bajo los que arrojaron el mayor número de referencias. Concretamente, en el caso de los grupos guiados por un no-experto, se manifiesta una diferencia de 1,4 puntos a favor del grupo 2L. En el caso de los estudiantes guiados por un experto, dicha diferencia alcanza los 3 puntos a favor del 4S.

En la tabla 219 del capítulo de resultados se observa una importante diferencia entre los valores registrados por los diversos grupos de trabajo en la subcategoría «libro» y el resto de subcategorías referidas a otros formatos de publicación. Concretamente, en la subcategoría «artículo» se registraron fragmentos en los grupos 3R y 4S (con valores de 2,4 y 0,75, respectivamente) y en la subcategoría «contribución a congreso» únicamente se asociaron fragmentos con una frecuencia de 0,6 en el grupo 2L. Se observa, por consiguiente, que si bien el tutor pareciera tener un efecto positivo en la emergencia de un mayor número de referencias bibliográficas en formato de textos académicos, la variedad de dichos formatos no permitía establecer una asociación clara ni con la tipología de tutor ni con el rendimiento académico de los estudiantes.

Parece claro que —excluidas las alusiones al texto de las situaciones problemáticas— los grupos de trabajo guiados por un tutor experto manejaron más información y dicha información se extrajo mayoritariamente de libros. El hecho que los estudiantes hubieran utilizado con poca frecuencia los artículos y las contribuciones a congresos hablaba de una falta de familiaridad con dichos formatos de publicación. Naturalmente, esa baja frecuencia en el uso de formatos de publicación periódica hablaba de un cierto desconocimiento sobre las herramientas y las fuentes de información especializada. Este hecho puede correlacionarse con las intervenciones generadas por los tutores. En los fragmentos codificados en la subcategoría «recursos de información» de la categoría «metodológica» relativa a la dimensión B1 de la tercera tipología de sesiones, se observa una preocupación por parte del tutor experto —que, por cierto, no se detecta en el no-experto (véase tabla 242)— en relación con los procesos de búsqueda de información relevante para el trabajo de los estudiantes. He aquí un ejemplo representativo:

«Experto: ¿Está claro? Yo creo que las posturas están más cerca...  
Había entendido mal. ¿Está claro esto? Vale, entonces, a ver una cosita. Sabemos cómo buscar bibliografía básica sobre la representación.  
¿Aquí sabéis usar todos cómo usar el catálogo colectivo de las biblio-

tecas de Barcelona? ¿Todo el mundo sabe buscar artículos, también? Vale.» (3RT3G4-01, tabla 243).

En la misma categoría «metodológica» de la dimensión B2 también de la tercera tipología de sesiones, se hallaron múltiples subcategorías que respondieron a los estímulos planteados por el tutor de los grupos de estudiantes 3R y 4S (tabla 258 y 259) sobre los mecanismos y las estrategias de búsqueda de información. La hipótesis por la que se infería una falta de familiaridad de los estudiantes con determinados formatos de publicación (artículos y contribuciones a congresos) podía relacionarse con los motores de búsqueda de información que manejaron. En el siguiente fragmento, se observa cómo los estudiantes aludieron a Google y al catálogo de la biblioteca de la Facultad de Bellas Artes para referirse a los motores de búsqueda de información relevante para la comprensión de las situaciones problemáticas.

«Rosa: Ella [Mireia] los buscaba por el método [se refiere al catálogo de la biblioteca] y luego yo los buscaba en Google. Una de las cosas de este método de búsqueda es que no explicaba mucho del libro.» (4ST3G2-39, tabla 259).

Por el contrario, en ninguno de los grupos de trabajo se mencionó el uso de bases de datos especializadas o de otros recursos de información. Sin embargo, sí se encontró una cierta reflexión sobre la fiabilidad de las fuentes de información por parte de los estudiantes del grupo con alto rendimiento guiado por un tutor experto. Como muestra el ejemplo que sigue, aunque los estudiantes no afirmaron cuáles eran las fuentes de información que podían ser consideradas fiables y adecuadas a los estudios universitarios, sí reflexionaron sobre la necesidad de discriminar la información extraída en Google.

«Biel: Yo creo que deberíamos centrarnos en bibliografías contrastadas, que... unas fuentes... con más solidez. Porque Google es un buscador que luego te llevará a encaminarte pero claro, no sabes si la fuente es fidedigna o no. Puedes leer cualquier cosa de cualquier persona...» (3RT3G3-09, tabla 259).

Por último, en la misma categoría «metodológica», los estudiantes reflexionaron sobre las palabras clave que utilizaron para realizar sus búsquedas bibliográficas y mencionaron un único problema —idiomático— en relación con el acceso a la información.

«Mireia: Yo también busqué individuo y tampoco... En libros nada y en artículos salían bastantes pero estaba todo en inglés.» (4ST3G2-29, tabla 259).

En la tercera tipología de sesión, los resultados sobre la categoría de «textos no académicos» dieron cuenta de una baja frecuencia de codificación en las dos subcategorías que emergieron (0,6 fue el valor de cada una de ellas, tabla 221). El hecho de que los estudiantes hubieran seleccionado con mayor frecuencia textos de carácter académico —con un valor máximo de 9 y uno mínimo de 3,6 (tabla 219)— era indicativo de que, por un lado, los estudiantes habían establecido criterios de selección de los registros bibliográficos y, por el otro, de que dichos criterios habían tenido en cuenta la fiabilidad y la solvencia de la información a partir de la consideración de los formatos académicos de publicación.

Según los datos de las tablas 223-226, en muy pocas ocasiones, los estudiantes de los diversos grupos de trabajo aludieron a conocimientos previos construidos en etapas formativas preuniversitarias o en contextos no formales o informales (tablas 223-226). Como muestran los ejemplos representativos que siguen, únicamente el grupo 2L mantuvo una cierta frecuencia en el empleo de referencias a conceptos derivados de la educación formal y la educación informal (tabla 291).

«Natàlia: Es *¿Qué es el arte?* Me lo comencé a leer. Es un artista, bueno, un escritor, que iba a hacer artículos periodísticos de la visión que es arte para varios autores diferentes. Comienza con Platón y bueno me he leído éste, que es corto, y no sé, está bien. Es lo que nos explicaba en Teoría [del arte] [el profesor de la asignatura] el otro día. Y bueno, no sé...» (2LT3G3-10, tabla 224).

«Sara: Hay muchas formas de comunicación en esta vida, desde los signos, la mirada... en fin. Y pienso que cada vez, precisamente porque los medios de comunicación son amplísimos y la forma en que llega a nosotros cada vez es más ágil y más rápida.» (2LT3G2-21, tabla 226).

En términos generales, el análisis sobre los recursos que aseguraron la comprensión profunda de las situaciones problemáticas permitió estimar el nivel de desarrollo de la competencia de búsqueda y selección de información relevante en los diversos equipos de trabajo. Si para la comprensión de las situaciones problemáticas el escenario que propiciaba el mayor grado de análisis crítico estaba determinado por la presencia y el estímulo de un tutor experto, parecía coherente pensar que dicho estímulo podía haber consistido en el trabajo con las fuentes y los re-

cursos de información necesarios para el desarrollo de la antedicha competencia. En efecto, a tenor de la interpretación ofrecida en el presente apartado, la frecuencia en la alusión a textos académicos externos a las propias situaciones problemáticas fue algo superior en el caso de los grupos 3R y 4S (tabla 219). Además, el análisis de contenido manifestó la preocupación del tutor experto en cuanto al manejo de recursos de información especializada y propició la reflexión por parte de los estudiantes sobre dichas herramientas.

Ahora bien, si como hemos visto en la categoría «objetivos de aprendizaje» de la dimensión A1 fueron los grupos con mayor rendimiento académico los que descubrieron más líneas de fuerza que sus compañeros guiados por una misma tipología de tutor, la frecuencia en el uso de textos académicos no dibujó el mismo patrón de comportamiento. Por el contrario, los estudiantes con un bajo rendimiento fueron los que registraron un mayor uso de documentos académicos que sus compañeros con alto rendimiento y la misma tipología de tutor. Este hecho maticaba lo afirmado con anterioridad y permitía subrayar el efecto del tutor experto frente al nivel de rendimiento académico de los estudiantes.

## **5.5. Dinámicas e interacciones en la discusión (sistema de categorías B)**

### **5.5.1. Interacciones y dinámicas generadas por el tutor (dimensión B1)**

En el caso de la categoría «facilitadora», la compilación de los datos que presenta la tabla 292 no permite establecer asociaciones claras entre la presencia o la ausencia de subcategorías y la tipología de tutor o el rendimiento de los grupos de estudiantes. En la misma tabla puede observarse que no existen subcategorías comunes en el conjunto de los grupos de trabajo. Las que aparecieron en más grupos (en todos menos en uno) fueron las de «opinión», «aclaración», «tarea» y «duda». En lo que tiene que ver con la categorías «directiva», sin embargo, se observa una mayor coincidencia. Las subcategorías de «disensión», «advertencia» y «centra el debate» representaron —en mayor o menor medida— tanto la actuación del tutor experto como a la del no-experto en el conjunto de los grupos de trabajo. La subcategoría «compromiso» emergió en todos los grupos excepto en el 3R y la subcategoría «sugerencia» se mantuvo vinculada a los tutores de los grupos con un alto rendimiento. En la categoría «impositiva» se observa una única subcategoría coincidente en el conjunto de los grupos (la de «tarea»). Por su parte, la subcategoría «asunto» se relaciona con la actuación del tutor de los grupos 1E y 2L. Finalmente, la subcategoría «tono de voz» representa solo la actuación del tutor experto en los grupos 3R y 4S.

De la consideración de la emergencia de subcategorías puede inferirse que, si bien el conjunto de los tutores participaron con una notable diversidad tanto en la facilitación como en la imposición de dinámicas de trabajo, su actuación fue considerablemente más similar en sus intervenciones directivas. El hecho de que la coincidencia de subcategorías equipare el comportamiento del tutor experto como el del no-experto en sus intervenciones directivas permitía subrayar la afirmación de D. H. J. M. Dolmans que presentamos páginas atrás. Como el lector recordará, la autora asociaba la necesidad de que los tutores se mostraran más directivos en la gestión de los equipos de trabajo cuando dichos grupos superaban el número de miembros aconsejado<sup>265</sup>. Sin embargo, para que la hipótesis sobre la similitud entre el comportamiento de las dos tipologías de tutor en las intervenciones directivas pudiera corroborarse era necesario ahondar en el análisis de frecuencias y de contenido que contrastase los resultados de codificación de las categorías «facilitadora», «directiva» e «impositiva».

**Tabla 292. Dimensión B1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por el tutor**

Id.	Categoría	Id.	Subcategoría	Grupo de trabajo			
				1E	2L	3R	4S
B101	Facilitadora	B101-01	Opinión	✓		✓	✓
		B101-02	Aclaración	✓	✓		✓
		B101-03	Tarea	✓		✓	✓
		B101-04	Duda	✓	✓		✓
		B101-05	Incidencia			✓	
		B101-06	Ánimo			✓	
		B101-07	Cesión de la palabra				✓
B102	Directiva	B102-01	Disensión	✓	✓	✓	✓
		B102-02	Advertencia	✓	✓	✓	✓
		B102-03	Compromiso	✓	✓		✓
		B102-04	Centra el debate	✓	✓	✓	✓
		B102-05	Sugerencia		✓	✓	
B103	Impositiva	B103-01	Asunto	✓		✓	
		B103-02	Tarea	✓	✓	✓	✓
		B103-03	Sanciones		✓		
		B103-04	Tono de voz			✓	✓
B104	Metodológica	B104-01	Tarea				✓
		B104-02	Recursos de información			✓	✓
B105	De contenido	B105-01	Confirmación	✓	✓	✓	
		B105-02	Línea de fuerza	✓	✓	✓	✓
B106	De gestión del trabajo	B106-01	Nombre	✓	✓	✓	✓
		B106-02	Tarea	✓	✓	✓	✓
		B106-03	Asistencia	✓	✓	✓	✓

<sup>265</sup> DOLMANS et al. 1996: 4.

		B106-04	Sanciones		✓	✓		
		B106-05	Móvil			✓		
		B106-06	Calendario			✓		
		B106-07	Tono de voz		✓			
		B106-08	Hora	✓				
		B106-09	Idioma	✓				
		B106-10	Rol			✓		
		B106-11	Plataforma electrónica					✓
B107	Verificación o falsación	B107-01	Aclaración	✓				
		B107-02	Confirmación	✓	✓	✓	✓	
		B107-03	Valoración positiva		✓	✓	✓	
		B107-04	Negación u objeción			✓	✓	
B108	Tensión o distensión	B108-01	Risas por un error	✓	✓			
		B108-02	Risas por expresión de sorpresa		✓			✓
		B108-03	Risas por un comentario irónico		✓	✓	✓	
		B108-04	Tensión por una pregunta			✓		
		B108-05	Risas por causa desconocida		✓			✓
		B108-06	Comentario irónico sin risas		✓	✓		
		B108-07	Nerviosismo					✓
B109	Silencio	B109-01	Incumplimiento					✓
		B109-02	Pregunta	✓		✓	✓	
		B109-03	Causa desconocida	✓	✓	✓	✓	
		B109-04	Incomprensión			✓		
		B109-05	Advertencia			✓	✓	
		B109-06	Propuesta	✓				
		B109-07	Tarea	✓	✓			✓
		B109-08	Error			✓		
		B109-09	Objeción					✓

Fuente: original del autor.

En lo referente a la categoría «facilitadora», un primer examen de los datos sobre las frecuencias de codificación manifestó algunas diferencias tanto en lo relativo a la tipología de tutor como en lo que tiene que ver con el rendimiento académico de los estudiantes (tablas 41, 143 y 236). Si bien en la primera y tercera tipologías de sesión fue el tutor no-experto el que registró más intervenciones que su homólogo experto (tablas 41 y 236), en la segunda tipología ocurrió justo lo contrario (tabla 143). Así, la diferencia de resultados detectada entre los dos tipos de tutor en las mencionadas tipologías de sesión no permitía establecer una correlación entre la tipología de tutor y las estrategias de facilitación que se mantuviera en el tiempo. En este primer análisis general, el mayor número de actuaciones facilitadoras del tutor no-experto se concentraron siempre en el grupo de menor rendimiento académico (4,5 del 1E frente a 3 del 2L en la primera tipología de sesión [tabla 41] y

2,35 del 1E frente a 1,75 del 2L en la segunda [tabla 143]), si bien hay que decir que las diferencias fueron significativas solo en la tercera tipología de sesión (9,75 del 1E frente a solo 2,25 del 2L [tabla 236]). El tutor experto las puso en práctica de manera variable: se hallaron diferencias relevantes a favor de los estudiantes con mayor rendimiento en la segunda tipología (11 del 3R frente a 5 del 4S), pero aconteció justo lo contrario en la tercera tipología de sesiones (0 del 3R frente a 4 del 4S).

Un examen más atento de las frecuencias con las que aparecieron las diferentes subcategorías en las tres tipologías de sesiones arrojan cuestiones de interés puesto que matizan los datos de la tabla 292. Tal y como se observa en las tablas ya mencionadas para el conjunto de las tres tipologías de sesiones (41, 143 y 236), las subcategorías «incidencia» y «cesión de la palabra» mantuvieron una baja frecuencia (1 en el primer caso y 2 en el segundo), lo que obliga a desmentir diferencias notables entre los dos tutores. Por otro lado, afloran aspectos que habían quedado inadvertidos. Las frecuencias de la subcategoría «opinión» fueron de 6,1 en el tutor no-experto y de solo 2 en el tutor experto. De manera similar, las frecuencias de la subcategoría «aclaración» fue de 10,75 y de 4, respectivamente. Por el contrario, la categoría «ánimo» presentó una frecuencia de 0 en el tutor no-experto y de 6 en el experto. El resto de subcategorías no mostraron diferencias significativas entre ambos tipos de tutores.

De estos datos se concluye dos maneras de entender la función facilitadora. El tutor no-experto incentivó con mayor énfasis que los estudiantes expresaran sus opiniones y aclararan los aspectos que no se comprendieron, mientras que el tutor experto puso en práctica estrategias de reconocimiento del esfuerzo y los logros de su trabajo. Por fuerza estas estrategias tuvieron que afectar de diferente modo a los grupos de estudiantes según su rendimiento académico. Si la estrategia del tutor experto destacó en el grupo con mayor rendimiento, por razones obvias, la del tutor no-experto fue más compensada: la estrategia de pedir la opinión de los estudiantes se puso en práctica en el grupo con bajo rendimiento; en cambio, la de facilitar que los estudiantes generasen aclaraciones cobró más relieve en el grupo con mejor rendimiento académico.

El análisis de los totales de frecuencias que recibieron las subcategorías en el conjunto de las tipologías de sesión demuestra que el grueso del esfuerzo de los tutores en las labores de facilitación se concentró, por este orden, en propiciar las aclaraciones de las dudas (con una frecuencia total de 14,75 turnos conversacionales para la subcategoría «aclaración»), el seguimiento del trabajo de los estudiantes (con una frecuencia total de 10,25 para la subcategoría «tarea») y el incentivar el debate y la libre expresión de las opiniones de los estudiantes (fre-



cuencia total de 8,1 para la subcategoría «opinión»). Por otro lado, los totales de las frecuencias que se repitieron en más de una tipología de sesiones alertan de algunas diferencias. Los tutores propiciaron las aclaraciones de los estudiantes de un modo creciente a medida que se sucedieron los tres tipos de sesiones, y el mayor número (frecuencia total de 7,75 para la subcategoría «aclaración», tabla 236) se concentraron sobre cuestiones conceptuales y procedimentales de la preparación de los proyectos que ocuparon la tercera fase. Paradójicamente, con la subcategoría «opinión» ocurrió lo contrario: en la segunda tipología de sesiones la frecuencia se redujo a la mitad (tablas 41 y 143). Da la impresión que en las sesiones dedicadas a la regulación de las normas de funcionamiento de los grupos de trabajo, los tutores fueron más proclives al contraste de pareceres que las enfocadas a la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas y al desarrollo de los proyectos. Posiblemente ello tenía que ver con el hecho de que en las primeras sesiones se pretendía que los estudiantes generasen una dinámica de trabajo propia y, por consiguiente, su opinión era capital para el establecimiento de normas en el equipo de trabajo. Por último, y como era de esperar por el propio ritmo creciente de trabajo, la subcategoría «tarea» presentó en la tercera tipología de sesiones una frecuencia que dobló la obtenida en las dos fases anteriores (con un 6,5, tabla 236).

A continuación se incluyen algunos fragmentos ilustrativos de lo anteriormente expuesto sobre la categoría «facilitadora». Los que se presentan a renglón seguido se codificaron en la subcategoría «aclaración» que fue la más representativa del comportamiento general de los tutores —y, en particular, del tutor no-experto. En los ejemplos, se observa que, a excepción del fragmento 2LT1G2-09 relativo al grupo con alto rendimiento, las intervenciones del tutor no-experto (ejemplos 1ET3G1-24, 2LT2G2-49 y 2LT3G2-24), en comparación con las del experto (ejemplos 4ST1G2-49 y 4ST3G1-02), solicitaron aclaraciones complementarias mediante explicaciones abiertas.

«No-experto: ¿Lo puedes explicar un poco más?» (1ET3G1-24, tabla 237).

«No-experto: Vale, ¿me lo puedes repetir? O sea el primero es...» (2LT1G2-09, tabla 42).

«No-experto: Sí, está clarísimo que el problema está subyugado a otros. La primera cuestión que habéis planteado, ¿la podéis explicar un poco más? Representación, verdad, realidad...» (2LT2G2-49, tabla 144).

«No-experto: ¿Puedes explicarlo?» (2LT3G2-24, tabla 237).

«Experto: ¿Puedes repetirlo?» (4ST1G2-49, tabla 144).

«Experto: ¿Sobre qué?» (4ST3G1-02, tabla 237).

En cuando a la subcategoría «opinión», que también tuvo un impacto importante en los procesos de facilitación, los fragmentos representativos no mostraron diferencias relevantes de forma que permitieran distinguir la actuación de los tutores (véanse los ejemplos 4ST1G1-12, 1ET2G2-19 y 3RT2G4-06).

«No-experto: Podríamos llegar a saber si el arte tiene una función educativa en sí si no llegamos al arte... ¿qué opináis?» (1ET2G2-19, tabla 144).

«Experto: ¿Qué os parece?» (4ST1G1-12, tabla 42).

Finalmente, el fragmento de la subcategoría «ánimo» que sigue muestra la forma con la que el tutor experto se destacó del no-experto por medio de la manifestación de expresiones que alentaron el trabajo de los estudiantes.

«Experto: Señoras, señores. Muy bien esto que ha hecho Paula. Fijaros, yo estoy totalmente de acuerdo con ella. Pero ya sabéis que históricamente no hay un romanticismo, que esa es la etiqueta que nosotros acuñamos a una determinada manifestación artística de principios del siglo XIX y que se prolonga un poco más allá, incluso hasta nuestro siglo. Pero ya sabéis: más allá de esta etiqueta histórica hay romanticismos. Ese es el perfil, ese es el ejemplo. Romanticismo como categoría histórica o romanticismos como postura. [Silencio]» (3RT2G3-28, tabla 144).

Pero las dinámicas de facilitación generadas por los tutores no excluyen la existencia de otro tipo de dinámicas; lo contrario dibujaría un perfil plano de tutor que difícilmente se hallaría en la realidad. La suma de los resultados de codificación relativos a las dinámicas de dirección que se llevaron a cabo en las tres tipologías de sesiones (tablas 43, 145 y 238) releva las subcategorías «disensión» (con 27,25 registros), «advertencia» (con 20,45) y «centra el debate» (con 38,1). También la categoría «directiva» presentó diferencias entre los tutores. La subcategoría «disensión» tuvo una frecuencia global de 8,45 para el tutor no-experto y de 18,8 para el tutor experto, pero las diferencias significativas entre ambos se presentaron únicamente en las últimas dos fases del curso. La subcategoría «adver-

tencia» mostró una frecuencia global de 3,7 para el tutor no-experto y de 16,75 para el experto; también en este caso las diferencias se concentraron al final, en la tercera tipología de sesiones. Las otras subcategorías no diferenciaron los dos tutores. Es evidente que el tutor experto impulsó más que el no-experto este tipo de dinámicas en la fase de preparación de los proyectos y especialmente en lo que se refiere a suscitar en las sesiones de trabajo opiniones contrarias a las expresadas por un estudiante y en alertar sobre los puntos fuertes y débiles del trabajo de los estudiantes.

Pero lo anterior no significa que este tipo de dinámicas no aparecieran también en el tutor no-experto, como demuestra la subcategoría «centra el debate» en la que no se hallaron diferencias relevantes entre los tutores (el no-experto alcanzó los 18,45 y el experto los 19,65). La suma de ambos resultados (38,1) advirtió de la importancia y la representatividad de la subcategoría. Finalmente, debe señalarse que, en los resultados globales por grupo de trabajo y subcategoría, las frecuencias estuvieron más compensadas en el caso del tutor no-experto a despecho del rendimiento académico de los grupos de estudiantes. En cambio, la distribución por rendimiento académico evidenció que el tutor experto adecuó la intensidad de sus interacciones en función de la calidad de los resultados alcanzados en cada momento, exigiendo más al grupo que prometía mejores resultados.

A continuación se incluyen algunos fragmentos ilustrativos de las subcategorías referidas sobre la categoría «directiva». Los que siguen constituyen diversos ejemplos de intervenciones de los tutores en las que se muestra cómo, en las sesiones de debate, se intencionaba la emergencia de posiciones contrapuestas.

«No-experto: ¿Está todo el mundo de acuerdo con esto?» (1ET2G1-05, tabla 146).

«No-experto: ¿Quieres decir que todo el mundo sabrá que eso es una Luna?» (2LT2G3-47, tabla 146).

«Experto: ¿Alguien tiene alguna objeción al acta?» (3RT2G1-15, tabla 146).

«Experto: [...] ¿Nadie tiene nada que objetar a lo que ha dicho Oriol? [...]» (4ST1G1-15, tabla 44).

Más abajo se muestran algunos ejemplos sobre la subcategoría «advertencia» en la que también destacó el tutor experto en frecuencia de codificación.

«No-experto: Pues eso, debes tener en cuenta que una cosa son los temas tratados y otra son los acuerdos.» (1ET2G1-35, tabla 146).

«No-experto: Es que eso comporta muchos problemas. Es que es mi amiga, me da pena...» (2LT1G3-35, tabla 44).

«Experto: Sí, pero ya sabéis que tenemos una hora, ¿eh?» (3RT2G2-05, tabla 146).

«Experto: Por favor, avisad a esta persona [de que ha cometido cierta falta y que, por lo tanto, se le restaran puntos].» (4ST1G2-19, tabla 146).

Lo acontecido con la categoría «impositiva» viene a reforzar lo dicho. El hecho de que solo la subcategoría «tarea» presentara diferencias significativas entre los tutores y que las frecuencias globales de las restantes subcategorías hayan sido bajas con respecto a las originadas en otras categorías, demuestra que los tutores se decantaron por una dinámica directiva (tablas 45, 147 y 240). Contrario a lo que podría esperarse, en este caso fue el tutor no-experto quien acumuló unas frecuencias ligeramente superiores en el total de las tres tipologías de sesiones (17,75 frente a 12 del tutor experto). La distribución de las frecuencias totales entre las tres fases (de 4,75, 15 y 10 respectivamente) informa de que los momentos en que los tutores impusieron las tareas a realizar estuvieron concentrados en la fase de análisis de las situaciones problemáticas y en la de desarrollo de los proyectos. Las frecuencias no permiten afirmar que los tutores mostraran una dinámica impositiva más o menos intensa en función del rendimiento académico de los estudiantes. Tampoco en el análisis de contenido no se detectaron diferencias relevantes entre los tutores y el rendimiento académico de los grupos a la hora de imponer tareas en el transcurso de las sesiones. A continuación se presentan algunos fragmentos representativos codificados en la subcategoría «tarea».

«No-experto: ¿Quién la hizo? ¿tú? Vale, pues lee los asuntos tratados y los acuerdos.» (1ET3G1-04, tabla 241).

«No-experto: Sí, lee los acuerdos.» (2LT3G1-28, tabla 241).

«Experto: Pues apúntala, que lo apunte la secretaria [en el acta] que es un término importante... lo habéis dicho vosotros.» (3RT2G4-26, tabla 148).

«Experto: Conservad ese correo y dadme una copia, por favor. [Se refiere a una estudiante que abandona el grupo]» (4ST2G1-48, tabla 148).

En la categoría «verificación o falsación», la suma de los totales por subcategoría releva a la de «confirmación» respecto del resto, con 67,85 registros y una frecuencia de codificación mantenida en las dos primeras tipologías de sesión y algo más reducida en la tercera (tablas 49, 155 y 249). Se observa, asimismo, que fue el tutor experto el que agrupó prácticamente el doble de intervenciones (44,35) que el no-experto (23,5). Ello era indicativo de que, en consonancia con esa actuación más valorativa que se observaba en la categoría de facilitación, el tutor experto fue el que reafirmó en mayor medida el discurso de los estudiantes. Además, los resultados indican que, si bien el experto incidió de un modo más o menos ecuánime en los grupos que dirigía, el no-experto lo hizo más del doble en el grupo del que se presumía un bajo rendimiento y en el que, justamente por ese motivo, quizá convenía ser más asertivo.

Sin embargo, si las expresiones de confirmación habían solo subrayado ese carácter más crítico del tutor experto, los resultados arrojados por las subcategorías «valoración positiva» y «negación u objeción» no dieron lugar a dudas. En la primera se hallaron 9 registros, de los cuales 6 pertenecieron al tutor experto. En la segunda se encontraron 3,3 en total, todos ellos asociados con la misma tipología de tutor. A continuación se muestran algunos ejemplos representativos de las subcategorías mencionadas. Los que se muestran a reglón seguido fueron codificados en la subcategoría «confirmación».

«No-experto: O sea, descontar nota, hablando claro. Sí, sí, aquí se hace todo por mayoría, pero lo que dice él es cierto.» (1ET1G2-30, tabla 50).

«No-experto: Eso es.» (2LT1G1-21, tabla 50).

«Experto: Lo has explicado bien al decir que la concepción del artista es algo derivado de su época, de su tiempo concreto.» (3RT2G2-26, tabla 156).

«Experto: Naturalmente, no hay nada. (4ST2G1-19, tabla 156)».

En relación con las subcategoría «valoración positiva» (ejemplos 2LT1G2-30 y 3RT1G3-26) y «negación u objeción» (ejemplo 3RT2G3-28), además de la dife-

rencia de frecuencias entre los tutores, se observa que el experto fue mucho más explícito que el no-experto a la hora de enjuiciar el trabajo de los estudiantes.

«No-experto: Bueno, os explico. Es que vais muy rápido, me estoy quedando impactado. [El tutor se sorprende del ritmo de trabajo de los estudiantes].» (2LT1G2-30, tabla 50).

«Experto: Muy interesante ese punto de vista. ¿Cómo se articula eso? ¿Cómo te llamas?» (3RT1G3-26, tabla 50).

«Experto: Señoras, señores. Muy bien esto que ha hecho Paula. Fijaros, yo estoy totalmente de acuerdo con ella. Pero ya sabéis que históricamente no hay un romanticismo que esa es la etiqueta que nosotros acuñamos a una determinada manifestación artística de principios del siglo XIX y que se prolonga un poco más allá, incluso hasta nuestro siglo. Pero ya sabéis: más allá de esta etiqueta histórica hay romanticismos. Ese es el perfil, ese es el ejemplo. Romanticismo como categoría histórica o romanticismos como postura. [Silencio]» (3RT2G3-28, tabla 156).

En la categoría «tensión y distensión», únicamente la subcategoría de «risas por un comentario irónico» emergió en las tres tipologías de sesión. Dicha subcategoría fue además la que obtuvo los mayores puntajes globales (19,9) y relativos a cada una de las tipologías de sesión (tablas 51, 157 y 250). En la misma subcategoría se aprecia una más que considerable diferencia entre la frecuencia vinculada con las dos tipologías de tutor. Se observa que el tutor experto (con una frecuencia de 14,65 frente a los 5,25 del no-experto) lideró los momentos de distensión o risas a partir de comentarios irónicos. La generación de bromas que caracterizó el comportamiento de los tutores —sobre todo del experto— se incrementó en el trabajo con los estudiantes con alto rendimiento. La previsión de un buen rendimiento académico condujo a los tutores a premiar a los estudiantes con más momentos de distensión con la finalidad de promover un mejor ambiente de trabajo. Dicho comportamiento se mantuvo en todas las tipologías de sesión en el caso del tutor experto. En el del no-experto afectó solo a las dos primeras tipologías de sesión.

Con respecto al resto de subcategorías, los resultados muestran cifras mucho menores. Luego de los comentarios irónicos que generaron risas, la actuación de los tutores se caracterizó o bien por la emergencia de nerviosismo (con una frecuencia total de 5) o bien por las risas causadas por un error (con una frecuencia de 3,25). En este sentido, la actuación de los tutores manifestó diferencias bien

marcadas. Por un lado, el hecho de que los registros de la subcategoría «nerviosismo» se hubieran concentrado en el grupo 4S subrayaba la influencia del rendimiento académico en la actuación del tutor experto. Si bien el experto había premiado a los estudiantes con alto rendimiento con bromas, su actuación produjo un mayor nerviosismo en el caso de los estudiantes con bajo rendimiento académico. Asimismo, por lo datos de la tabla 157 se observa que el nerviosismo de dichos estudiantes estuvo asociado a la segunda tipología de sesión, esto es, al momento en que se enfrentaron —por primera vez y frente a la mirada de un experto en la materia— a la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas. Por el otro, los fragmentos codificados en la subcategoría «risas por un error» se asociaron con los dos grupos guiados por el no-experto y únicamente con la primera tipología de sesión. Naturalmente, no era casual que los errores del tutor pudieran ser objeto de risas cordiales por parte de los tutorizados justamente cuando dicho tutor no ostentaba la categoría de experto y resultaba, por lo tanto, más cercano a los estudiantes. A continuación se muestran algunos fragmentos representativos de las subcategorías más relevantes; dos de la subcategoría «risas por un comentario irónico», en representación de las dos tipologías de tutor (ejemplos 4ST1G2-32 y 3RT1G2-45); uno sobre la subcategoría «nerviosismo» que caracterizó al experto (ejemplo 4ST1G2-45); y, finalmente, otro sobre la de «risas por un error», vinculada con el no-experto (ejemplo 1ET1G1-13).

«No-experto: Y eres de “ses lles”. [El tutor ha reconocido el dialecto de una estudiante y bromea.]» (4ST1G2-32, tabla 52).

«Experto: A mi me ha gustado la idea de progresividad. Quizá convendría que la cosa fuera progresiva. Hombre yo no apostaría por la lapidación... yo soy más afrancesado, apostaría por la guillotina. [Risas] Pero quizás conviene ser un poco más progresivo. Esa idea a mi me ha gustado. Entonces venga... hay que explorar, analizar, debatir y llegar a acuerdos. (3RT1G2-45, tabla 52).

«Experto: Lo tienes apuntado, ¿no? [Lo dice en voz baja para no interrumpir y se dirige a la que se interpreta que es la secretaria. La pregunta genera nerviosismo en la secretaria que lo expresa con balbuceos.]» (4ST1G2-45, tabla 158).

«No-experto: ¡Ay! Perdón. [Los estudiantes ríen porque el tutor ha empezado a hablar en catalán cuando los estudiantes le acababan de pedir que lo hiciera en castellano]. Empiezo otra vez. Hay dos decisiones fundamentales para el funcionamiento del grupo. [...].» (1ET1G1-13, tabla 52).

Como también ocurría en la categoría «tensión y distensión», en la categoría «silencio» los datos dibujan un tutor experto cuya presencia repercute en la afluencia de silencios que connotan nerviosismo y tensión (tablas 53, 159 y 252). El caso más notable es el de las subcategorías «pregunta» y «tarea» en tanto que fueron las que agruparon el mayor número de intervenciones totales: 15,35 en el primer caso y 13,55 en el segundo. En cuanto a las preguntas que generaron silencios tensos se halla una clara diferencia entre los tutores (10,85 del experto frente a solo 4,5 del no-experto). En el caso de los resultados arrojados por la subcategoría «tarea» dicha diferencia se mantiene: el experto agrupa 10 registros y el no-experto 3,55.

De los resultados se infiere que, mientras las pocas preguntas del tutor no-experto que produjeron tensión se hallaron en la sesión dedicada a la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas, las del experto se incrementaron en las tres tipologías de sesión. El hecho de que todas las preguntas del no-experto que generaron silencios tensos se concentraran en el grupo 1E permitía afirmar que la tensión producida podía deberse a la propia naturaleza de la sesión y a la dificultad que suponía la comprensión de las situaciones problemáticas para los estudiantes con bajo rendimiento. Sin embargo, en la medida en que la tensión producida por las preguntas del experto se correlacionó tanto con los estudiantes con alto rendimiento como con los estudiantes con bajo rendimiento, dicha tensión manifestaba una relación más directa con el propio perfil del tutor.

Ese efecto que se achacaba al estatus del tutor experto y que repercutía en los silencios tensos de los grupos de trabajo podía advertirse también en la subcategoría «tarea», como bien indican los datos antes referidos de codificación. Lógicamente en este punto el rendimiento académico de los grupos de estudiantes debía tener una clara incidencia. Es por ello que, tanto en el caso del experto como en el del no-experto, la mayoría de silencios producidos por la alusión a una tarea se produjeron en los estudiantes cuyo desempeño en las diversas tareas y actividades didácticas manifestaría un bajo rendimiento académico. Finalmente, que las intervenciones de esta subcategoría se concentraran tanto para un tutor como para el otro en las dos últimas tipologías de sesión no constataba nada que no pudiera esperarse. A continuación se presentan algunos fragmentos representativos de las subcategorías «tarea» (ejemplos 2LT2G1-21 y 3RT2G1-15) y «pregunta» (ejemplos 1ET2G4-32 y 2LT2G1-21).

«No-experto: A ver, aquí está. Vale, hoy el objetivo es definir las líneas de trabajo del texto.» (2LT2G1-21, tabla 160).



«Experto: ¿Alguien tiene alguna objeción al acta?» (3RT2G1-15, tabla 160).

«No-experto: Sí. Bueno, ¿por qué no vamos por partes? Alguien que vaya leyendo el segundo párrafo y cuando haya una idea paramos, la escribimos y así tenemos las líneas de trabajo. Tienen que resultar unas cuatro o cinco líneas, las ideas principales del texto.» (1ET2G4-32, tabla 160).

«No-experto: A ver, aquí está. Vale, hoy el objetivo es definir las líneas de trabajo del texto.» (2LT2G1-21, tabla 160).

Luego de estudiar las dinámicas de trabajo, para completar el perfil de los tutores era necesario analizar en qué aspectos concretos del trabajo pusieron más énfasis. Para ello cabía dar noticia de los resultados de codificación de las categorías «metodológica», «de contenido» y «de gestión del trabajo». Con respecto a la categoría «metodológica» y «de gestión del trabajo», en la tabla 292, puede observarse una notable divergencia entre la variedad de subcategorías que emergieron en los grupos guiados por un no-experto y los dirigidos por un experto. Asimismo, si analizamos los resultados en cuanto a la frecuencia de codificación sobre las antedichas categorías, podemos apreciar que, en el transcurso de la experiencia de ABP, el tutor experto agrupó muchos más registros que su homólogo en la categoría «metodológica» (8,5 frente a 0, tablas 149 y 242), «de contenido» (25,3 frente a 21,75, tablas 152 y 244) y «de gestión del trabajo» (46,76 frente a 22,85, tablas 47, 153 y 247). En dichos resultados puede apreciarse también que ambos tutores no hicieron mención a la categoría «metodológica» y «de contenido» en la primera tipología de sesión. Ello, sin embargo, resultaba lógico. Cabe recordar que los estudiantes no tuvieron contacto con el contenido de los problemas hasta la segunda tipología de sesión y que únicamente en la tercera tipología tuvieron oportunidad de contrastar información externa a partir de procesos de documentación.

Las interpelaciones de carácter metodológico se agruparon en dos subcategorías. Por un lado, la subcategoría «tarea» afectó únicamente a las intervenciones del tutor del grupo 4S durante la segunda tipología de sesiones y registró una baja frecuencia de codificación (1, tabla 149). Por el otro, en la subcategoría «recursos de información» únicamente se hallaron registros por parte del tutor experto (7,5 concretamente, tabla 242). Además, las preguntas de carácter metodológico sobre los recursos de información se concentraron en la sesión dedicada a la construcción del marco teórico de los proyectos plásticos. Como ya comentamos en el apartado sobre los recursos empleados para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas del presente capítulo, el experto estimuló que los estu-

diantes plantearan sus representaciones acerca de las estrategias de búsqueda, selección y reducción de información relevante con una frecuencia similar, de 4,5 registros en el caso del grupo 3R y de 3 en el del 4S. A continuación, se presenta un ejemplo representativo de las intervenciones del mismo tutor en cada grupo de trabajo (ejemplos 3RT3G4-01 y 4ST3G3-07).

«Experto: ¿Está claro? Yo creo que las posturas están más cerca... Había entendido mal. ¿Está claro esto? Vale, entonces, a ver una cosita. Sabemos cómo buscar bibliografía básica sobre la representación. ¿Aquí sabéis usar todos cómo usar el catálogo colectivo de las bibliotecas de Barcelona? ¿Todo el mundo sabe buscar artículos, también? Vale.» (3RT3G4-01, tabla 243).

«Experto: Ese es un problema que tenemos. Es verdad que los libros generales, lógicamente, sale la cuestión del sujeto. Pero tendríamos que saber si hay bibliografía del sujeto a lo largo de la historia, la subjetividad... Tiene que haber algo. Luego, el tema más flojo es sin duda, de la modernidad, del sujeto ilustrado. ¿Cómo lo buscamos? ¿Cómo lo has buscado Jaime?» (4ST3G3-07, tabla 243).

Si bien únicamente el tutor experto promovió la emergencia de consideraciones de carácter metodológico sobre los recursos de información, ambos tutores plantearon preguntas de contenido a lo largo de la segunda y la tercera tipologías de sesión (tablas 151 y 244). Las preguntas de los tutores estuvieron referidas, sobre todo, a las líneas de trabajo y, en menor medida, a la confirmación de intervenciones sobre el contenido de las situaciones problemáticas. Entre los tutores, las frecuencias de codificación indicaron diferencias poco significativas en la subcategoría «confirmación» (con una frecuencia de 5,4 para el no-experto y de 4,5 para el experto) y leves en la de «línea de fuerza» (16,35 para el no-experto y 20,8 para el experto). Los datos reflejan además que el tutor no-experto preguntó más en las sesiones sobre la construcción del marco teórico que en las dedicadas a la comprensión y el análisis de los problemas. Sorprendentemente los tutores tendieron a preguntar más en aquellos grupos en los que los estudiantes mostraron un alto rendimiento. A renglón seguido se presentan algunos ejemplos de las subcategorías confirmación (ejemplos 1ET2G2-06 y 3RT3G1-42) y línea de fuerza (ejemplos 1ET2G2-19 y 3RT2G2-18).

«No-experto: ¿Crees que debería estar seguro de...? [El tutor pregunta para confirmar que el estudiante ha afirmado que cree que uno de los personajes del problema debería estar seguro de lo que afirma]. (1ET2G2-06, tabla 152).

«Experto: La representación de aquella dimensión puramente sensible de la realidad y del arte trasladada al espectador, para educar su sensibilidad. ¿Y la tercera? [Pretende confirmar lo que los estudiantes dijeron con anterioridad]» (3RT3G1-42, tabla 245).

«No-experto: ¿Podríamos llegar a saber si el arte tiene una función educativa en sí, si no llegamos al arte?» (1ET2G2-19, tabla 152).

«Experto: Entonces que... ¿la tesis central es que el arte es fundamentalmente expresión del artista? ¿Es correcto esto o no? Se me acaba de ocurrir ahora, ¿eh? En virtud de lo que acaba de decir, de lo que tú dijiste.» (3RT2G2-18, tabla 152).

Si de nuevo volvemos a la tabla 292, el lector puede observar que en la categoría «de gestión del trabajo», las subcategorías de «sanciones», «móvil», «calendario», «rol» y «plataforma electrónica» distinguieron las dinámicas generadas por el tutor experto; mientras que las de «tono de voz», «hora» e «idioma» lo hicieron con las del no-experto. Según las frecuencias de codificación, si sumamos los resultados del conjunto de las subcategorías observamos que, también en este punto, el experto hizo muchas más preguntas sobre la gestión del trabajo que el no-experto (tablas 47, 153 y 246). En concreto, el no-experto arrojó una frecuencia total de 22,85 y el experto de 50,75. Asimismo, mientras que el tutor no-experto se comportó del mismo modo en los dos grupos que guió, el experto preguntó mucho más en el grupo con alto rendimiento. Por su parte, las subcategorías que manifestaron las cifras más elevadas fueron, por este orden, la de «nombre», «tarea» y «asistencia». Mientras que el tutor preguntó mucho más, sobre todo a los estudiantes del grupo 3R, por el nombre de los estudiantes (18,75 frente a 6,6) y por las tareas (19,75 frente a 9,5), el no-experto solo lo hizo algo más por la asistencia (3 frente a 2,25). A continuación se ofrecen algunos fragmentos representativos de las subcategorías «nombre» (ejemplos 2LT1G1-45 y 3RT1G1-19), «tarea» (ejemplos 1ET2G1-01 y 3RT1G1-35) y «asistencia» (ejemplos ).

«No-experto: ¿Cómo te llamas tú?» (2LT1G1-45, tabla 48).

«Experto: ¿Manel? ¿Manel qué?» (3RT1G1-19, tabla 48).

«No-experto: ¿Quieres leer el acta de la sesión anterior?» (1ET2G1-01, tabla 154).

«Experto: ¿Sí? Yo creo que mejor repartir tareas, ¿no? [Apoya la afirmación de un estudiante] Para no cargar al pobre Manel de... Además

Manel tendría o cualquiera de nosotros tiene todo el derecho de decir, oye, no, yo esta responsabilidad ahora no la quiero. Tiene todo el derecho, ¿no? Vale, entonces, ¿lo asumes libremente? [Se dirige a Paula]» (3RT1G1-35, tabla 48).

«No-experto: Vale, perfecto. ¿Quién falta?» (2LT2G1-07, tabla 154).

«Experto: Te toca la china de hacer hoy de secretario. Entonces, el acta la tendría que traer Manel el día siguiente. Se leerá, se verá si hay objeciones, se aprueba y se firma. Punto. Y eso constituiría un documento oficial del grupo. Vale, ¿hay alguna incidencia? ¿Hay algún miembro del grupo que no ha venido?» (3RT1G1-21, tabla 48).

De las categorías «de contenido», «metodológica» y «de gestión del trabajo» se interpretan diferencias importantes a la hora de caracterizar la actuación de los tutores. Sin duda, el tutor experto manifiesta mediante preguntas una mayor preocupación por el conocimiento de los estudiantes tanto sobre los procedimientos de búsqueda y selección de información relevante como por los asuntos de contenido directamente vinculados a las líneas de fuerza del problema. En lo que a la gestión de los grupos de trabajo se refiere, mientras el experto incide más en el reconocimiento personalizado de los estudiantes y en el estado de las tareas, el no-experto pone algo más de atención en la asistencia a las sesiones de tutoría. Asimismo, tanto en las interpelaciones sobre los recursos de información, como en las preguntas sobre las líneas de fuerza de las situaciones problemáticas y sobre el estado de las tareas el experto mantuvo una mayor incidencia con aquellos estudiantes que mostraron un mejor ritmo de trabajo. Como el lector recordará, si por medio del análisis de la categoría «objetivo de aprendizaje» se constataba un efecto positivo por parte del tutor experto en la detección de las líneas de fuerza y en la comprensión profunda de las situaciones problemáticas, ahora cabe añadir que todo podía haberse debido no sólo a la calidad de experto del tutor sino también a la afluencia de preguntas sobre los asuntos de contenido, metodológicos y de gestión de los equipos de trabajo.

A partir de la suma del conjunto de las intervenciones de los tutores se detectó que el tutor experto no sólo fue el que había preguntado más que el no-experto, sino que, en términos generales, fue el que más intervino a lo largo de la experiencia de ABP. En la primera tipología de sesiones se observan diferencias leves entre tutores y apenas se detectan diferencias entre los grupos con alto y bajo rendimiento académico. Concretamente, los datos de la tabla 40 revelan que el tutor no-experto ocupó el 33,33% (del grupo 1E) y el 39,19% (del 2L) de las intervenciones codificadas; mientras que al experto se le atribuyó el 47,65% (del 3R) y

el 42,31% (del 4S). En la segunda tipología de sesiones siguen sin observarse diferencias significativas entre grupos a tenor del rendimiento académico, mientras que las desemejanzas entre las tipologías del tutor experto y no-experto se ven agravadas. En la tabla 142 se aprecia que, mientras el tutor no-experto ocupó el 64,94% (del 1E) y el 63,86% (del 2L) de las intervenciones, el tutor experto lo hizo el 84,16% (del 3R) y el 81,13% (del 4S). Finalmente, en la tercera tipología de sesión las tendencias se confirman. En la tabla 235 siguen sin percibirse diferencias en cuanto al rendimiento académico; y se mantienen las diferencias entre el tutor no-experto —a quien se le atribuyeron el 43,84% y el 54,84% de las intervenciones— y el no-experto —quien alcanzó el 66,32% y el 70%.

Todo ello cobraba sentido a la luz de los resultados del estudio de W. K. Davis y otros de la Facultad de Medicina de la Universidad de Michigan en el que se advirtió que los grupos guiados por un tutor experto experimentaron un ligero incremento en el tiempo dedicado a las intervenciones del tutor en detrimento de las iniciativas de los propios estudiantes<sup>266</sup>. Si bien el estudio coincidió con el nuestro en la duración —de medio curso académico— y en el enfoque de investigación —cualitativo, aunque también empleó técnicas de investigación cuantitativa—; a diferencia de los estudiantes que participaron en nuestra investigación, los 201 participantes en el estudio de W. K. Davis y otros cursaron el segundo año académico de la titulación de Medicina. La evaluación de una segunda experiencia de W. K. Davis y otros corroboró que los tutores expertos dedicaban significativamente más tiempo a sus intervenciones que a la escucha de las de los estudiantes<sup>267</sup>. Ese segundo estudio presentó las mismas características que el primero, amén de la muestra que en este caso alcanzó los 211 estudiantes.

El trabajo de A. Gilkison de la Universidad de Liverpool parecía estar también en consonancia con nuestros resultados —sobre todo a la luz de las preguntas generadas por el experto y su repercusión en las líneas de fuerza y en los procesos de comprensión de las situaciones problemáticas. El estudio de A. Gilkison aseveraba que el tutor experto era capaz de promover la emergencia de un mayor número de temas de discusión y utilizar un mayor número de técnicas para concienciar a los estudiantes sobre los asuntos más relevantes derivados de las situaciones problemáticas<sup>268</sup>. Como en el caso de los trabajos de W. K. Davis y otros, la experiencia de ABP y su evaluación también se llevaron a cabo con la participación estudiantes de segundo año de la titulación de Medicina, aunque la muestra aquí se redujo a 91 participantes.

---

<sup>266</sup> DAVIS *et al.* 1992: 472.

<sup>267</sup> DAVIS *et al.* 1994: 666.

<sup>268</sup> GILKISON 2003: 13.

En contraposición a todo ello, el trabajo de W. S. De Grave y otros de la Universidad de Limburg fue el único que no mostró diferencias significativas entre las intervenciones de los tutores expertos y no-expertos en relación con la participación de los estudiantes en las sesiones de tutoría<sup>269</sup>. A diferencia de nuestra tesis, dicho trabajo se llevó a cabo con la participación de estudiantes de la titulación de Medicina, durante un año académico completo, con una muestra de 165 y con una metodología de investigación con enfoque cuantitativo. La principal similitud con nuestro trabajo radicó en el hecho de que los participantes fueron estudiantes de reciente ingreso en la titulación.

### **5.5.2. Interacciones y dinámicas generadas por los estudiantes (dimensión B2)**

Si bien en nuestro estudio se mostraba con meridiana claridad que las intervenciones del tutor experto habían sido más numerosas que las del tutor no-experto, convenía discernir si ello constituía un elemento que afectase a la participación de los estudiantes. Si de nuevo volvemos a la tabla 40 del capítulo de resultados, puede observarse cómo en la primera tipología de sesión no se percibió un descenso de la participación de los estudiantes guiados por un tutor experto. De hecho, los estudiantes guiados por el tutor experto intervinieron más que los guiados por un no-experto en términos absolutos. En concreto, de los grupos 1E y 2L se codificaron hasta 91 intervenciones conjuntamente, frente a las 112 que se registraron en los grupos 3R y 4S. Sin embargo, en la segunda y en la tercera tipología de sesión sí se observó cierta disminución que afectó a los dos grupos de trabajo guiados por un experto. Concretamente, en la segunda (tabla 142), los grupos 3R y 4S sumaron solo 36 registros, frente a los 57 que arrojaron conjuntamente los grupos 1E y 2L. Y en la tercera (tabla 235), los grupos del experto alcanzan los 50 registros, frente a los 69 del no-experto.

Las fluctuaciones en la participación refuerzan algunas de las ideas sugeridas con anterioridad. La alta participación de los estudiantes registrada en las primeras sesiones de tutoría dedicadas a la regulación de los equipos de trabajo puede correlacionarse con las dinámicas de facilitación que los tutores emplearon en ese momento, caracterizadas, como dijimos, por la solicitud de opiniones y aclaraciones a los estudiantes (tablas 41, 143, 236). De igual modo, la reducción en la participación de los estudiantes de los grupos 3R y 4S que se detecta en la segunda y la tercera tipologías de sesión podría haberse debido a las dinámicas —más

---

<sup>269</sup> DE GRAVE *et al.* 1990: 129-132.

directivas— que prevalecieron en la actuación del tutor experto (tablas 43, 145 238).

En este sentido, los resultados de nuestro análisis plantean serias dudas sobre lo expresado en el estudio de M. L. De Volder de la Universidad de Limburg en el que se reconoce que el tutor experto es el que propicia en mayor medida el diálogo y la discusión entre los estudiantes<sup>270</sup>. Si bien es cierto que dicho trabajo mantiene diferencias importantes con nuestra investigación —en la medida en que se trata de un estudio con enfoque cuantitativo aplicado a estudiantes de la titulación de Medicina— sus resultados no son nada despreciables en consideración de la muestra de participantes que emplea (1000) y los cursos académicos que integra (de 1.º a 4.º).

Para remachar la hipótesis de que las intervenciones del tutor habían incidido en la participación y en las dinámicas generadas por los estudiantes, cabía tomar en consideración la frecuencia de iniciativas y sugerencias generadas por los estudiantes en tanto que dicha categoría constituía un buen indicador sobre la autonomía y la participación alcanzada por los diversos grupos de trabajo. En la tabla 63 sobre la primera tipología de sesiones se observaron diferencias significativas entre los grupos guiados por un experto y los tutelados por un no-experto. Concretamente, los grupos 1E y 2L arrojaron 15,75 y 12 registros; mientras que los grupos 3R y 4S lo hicieron con 29,25 y 22,5, respectivamente. En la segunda tipología de sesiones (tabla 171), los valores fueron algo mayores en los grupos guiados por un no-experto (4 para el 1E y 8,25 para el 2L) frente a los grupos dirigidos por un tutor experto (2,25 para el 3R y 3 para el 4S). Finalmente, en la tercera tipología de sesiones (tabla 264), no se hallaron diferencias significativas ni entre en rendimiento académico de los estudiantes ni entre las diversas tipologías de tutor. Así, los grupos 1E y 2L presentaron 6 registros cada uno, el grupo 3R arrojó 8 y el 4S registró únicamente 3.

En consideración de todos esos datos, en el conjunto de las tipologías de sesión puede observarse que, como era natural, la reducción de las intervenciones de los estudiantes redundó siempre en una disminución de la emergencia iniciativas o sugerencias. A saber: si en la primera tipología de sesiones fueron los estudiantes guiados por un tutor experto los que intervinieron con mayor frecuencia en las sesiones (tabla 40), también fueron estos los que registraron un mayor número de iniciativas o sugerencias (tabla 63). En la segunda tipología, fueron los guiados por un tutor experto los que vieron reducidas sus intervenciones en la sesión (tabla 142) y, por consiguiente, también se redujeron sus iniciativas (tabla 171). Por

---

<sup>270</sup> DE VOLDER 1982: 271.

último, en la tercera tipología de sesiones, se vieron reducidas únicamente las intervenciones del grupo 4S dirigido por un experto (235) y, por lo tanto, también sus iniciativas o sugerencias (tabla 264).

En la tabla 293, que presentamos a continuación puede observarse que, en la categoría «iniciativa o sugerencia», el conjunto de los grupos de trabajo estuvo caracterizado por tres subcategorías comunes: «rol», «tarea» y «sanciones». En relación con la frecuencia de codificación, esas mismas subcategorías son las que registraron las cifras globales más altas (tablas 63, 161 y 254). Excepto en la subcategoría «rol», el tutor que guió a los estudiantes fue un factor que, además de condicionar las frecuencias generales, afectó también a la tipología de iniciativas de los estudiantes. Mientras que los grupos del experto manifestaron un número muy superior de iniciativas sobre las sanciones (42,75 frente a 16,05), los del no-experto lo hicieron con las tareas (30,5 frente a 19,25). Por su parte, el rendimiento académico fue un factor de influencia solo en la subcategoría «sanciones». Se detectó que, si bien entre los grupos guiados por un no-experto los estudiantes con bajo rendimiento manifestaron más iniciativas sobre las sanciones, entre los grupos guiados por un experto ocurrió justo lo contrario. En lo que a la emergencia de iniciativas sobre tareas se refiere, fueron los grupos con alto rendimiento los que, como resultaba previsible, alcanzaron los valores más altos.

Así, en la suma global de los resultados de cada subcategoría, la de sanciones registró el valor más alto 58,8. Todos ellos se hallaron en la primera tipología de sesión dado que fue allí cuando se les solicitó a los estudiantes que planteasen las normas de regulación y las sanciones de sus respectivos grupos de trabajo. En este sentido, puede observarse con claridad que el tutor facilitó el cumplimiento de los objetivos de dichas sesiones en la medida en que fue el que propició más participación de los estudiantes. Por su parte, la subcategoría «tarea» arrojó 49,75 registros. Curiosamente las iniciativas sobre las tareas se redujeron de forma considerable a lo largo de las sesiones.

*Tabla 293. Dimensión B2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes*

Id.	Categoría	Id.	Subcategoría	Grupo de trabajo			
				1E	2L	3R	4S
B201	Entre estudiantes	B201-01	Idioma	✓			
		B201-02	Tarea	✓		✓	✓
		B201-03	Confirmación	✓	✓	✓	✓
		B201-04	Experiencia		✓		
		B201-05	Sanciones			✓	
		B201-06	Incomprensión	✓	✓		
		B201-07	Problemas con las instalaciones			✓	



		B201-08	Desacuerdo	✓			
		B201-09	Término				✓
		B201-10	Contenido	✓			
		B201-11	Enfoque teórico				✓
		B202-01	Tono de voz	✓			
		B202-02	Idioma	✓			
		B202-03	Rol	✓			
		B202-04	Acta	✓	✓		
		B202-05	Tarea	✓	✓		
		B202-06	Avanzar en la discusión			✓	
B202	Al tutor	B202-07	Confirmación	✓	✓	✓	✓
		B202-08	Calidad del trabajo			✓	
		B202-09	Incomprensión	✓	✓		
		B202-10	Sanciones			✓	✓
		B202-11	Calendario	✓	✓	✓	
		B202-12	Matrícula COF			✓	
		B202-13	Objeción				✓
		B203-01	Técnicas de análisis			✓	✓
		B203-02	Problemas técnicos				✓
		B203-03	Motores de búsqueda de información			✓	✓
B203	Metodológica	B203-04	Fiabilidad de la información			✓	✓
		B203-05	Palabras clave			✓	✓
		B203-06	Análisis del material bibliográfico				✓
B204	De contenido	B204-01	Confirmación	✓	✓	✓	
		B205-01	Idioma	✓			
		B205-02	Tono de voz	✓			
		B205-03	Rol	✓			
		B205-04	Tarea	✓	✓	✓	✓
B205	De gestión del trabajo	B205-05	Acta	✓	✓		
		B205-06	Sanciones			✓	✓
		B205-07	Calendario			✓	✓
		B205-08	Sistema de aprendizaje				✓
		B205-09	Asistencia	✓			
		B206-01	Sanciones			✓	✓
		B206-02	Recursos de información			✓	
B206	Solicitud de ayuda	B206-03	Contenidos				✓
		B206-04	Adecuación de la bibliografía			✓	✓
		B207-01	Idioma	✓			
		B207-02	Rol	✓	✓	✓	✓
		B207-03	Tarea	✓	✓	✓	✓
B207	Iniciativa o sugerencia	B207-04	Sanciones	✓	✓	✓	✓
		B207-05	Votación			✓	
		B207-06	Delegar trabajo			✓	

		B207-07	Disposición de material				✓
		B207-08	Nuevo tema				✓
B208	Tensión o distensión	B208-01	Risas por un comentario irónico	✓	✓	✓	✓
		B208-02	Comentario irónico sin risas		✓		
		B208-03	Risas por un error		✓	✓	
		B208-04	Nerviosismo		✓	✓	
		B208-05	Risas por expresión de sorpresa		✓		
B209	Silencio	B209-01	Tarea		✓	✓	
		B209-02	Incomprensión				✓
		B209-03	Causa desconocida	✓			
		B209-04	Expresión de sorpresa	✓			

Fuente: original del autor.

En la tabla 293, la categoría «entre estudiantes» muestra que en los grupos 1E, 2L y 3R apareció un número considerable de subcategorías; en cambio, en el grupo 4S emergieron únicamente 2 a lo largo de las sesiones de tutoría analizadas. El análisis global de frecuencias indica que fueron los estudiantes guiados por un tutor no-experto los que generaron el mayor número de preguntas entre ellos (tablas 55, 161 y 254). Asimismo, mientras en los grupos guiados por un tutor no-experto fueron los estudiantes con bajo rendimiento los que registraron los valores más altos (19,5 en el 1E y 6 en el 2L), en el caso de los estudiantes guiados por un experto los valores más destacados se concentraron ligeramente en los estudiantes que demostraron un alto rendimiento académico (10,5 en el 3R y 7,75 en el 4S).

De entre el conjunto de subcategorías, se destacaron dos. La más relevante fue, sin duda, la de «confirmación» con hasta 23 registros, y la que arrojó el valor inmediatamente más bajo (4,75) fue la de «tarea». El resto de subcategorías mostraron valores poco significativos. En la subcategoría «confirmación» se percibe que los estudiantes guiados por un tutor no-experto hicieron muchas más preguntas de confirmación que el resto (15,75 frente a 7,25). Si bien no se hallan diferencias importantes entre los grupos del experto (3,5 frente a 3,75), en los del no-experto son los estudiantes con bajo rendimiento los que aportan los valores más elevados (13,5 frente a 2,25). La subcategoría «tarea» presentó la frecuencia más alta en el grupo 3R (2,25) y únicamente apareció en las dos primeras tipologías de sesión. Tanto las preguntas sobre tareas, como las de confirmación que se dirigieron los estudiantes sufrieron un descenso progresivo en la frecuencia de codificación.

De todo ello puede interpretarse que la actuación del tutor no-experto había tenido un efecto más positivo que el experto en las interacciones entre los estudiantes. Esto encaja con que la labor facilitadora del tutor no-experto incidió más en que los

estudiantes expresaran sus opiniones y aclararan las dudas. En este sentido, las estrategias directivas utilizadas por el tutor experto para suscitar opiniones contrarias fueron menos efectivas. Pero también es cierto que con el tutor no-experto destacaron los estudiantes con bajo rendimiento académico, mientras que en el caso del tutor experto, se mantuvo una distribución más equilibrada entre los grupos, a despecho de su diferente rendimiento. Que los estudiantes hubieran confirmado con frecuencia podía significar que consideraban la opinión de sus compañeros y que, por consiguiente, actuaban como equipo. Sin embargo, el descenso que se observa en los datos globales de codificación de las subcategorías «confirmación» y «tarea» advierte que esa dinámica de trabajo podría verse afectada en las sesiones dedicadas a la comprensión de las situaciones problemáticas y a la construcción del marco teórico para la preparación de los proyectos.

Más abajo se ofrecen algunos fragmentos representativos de las subcategorías. Los primeros (2LT1G3-26 y 4ST1G1-37) se refieren a la de «confirmación» y los segundos (1ET1G1-31 y 3RT1G1-47) a la de «tarea».

«Lara: A ver, ¿qué decía?» (2LT1G3-26, tabla 56).

«Jaume: ¿[Tienes] Todos los datos [de los estudiantes]?.» (4ST1G1-37, tabla 56).

«Gemma: ¿Quién quiere empezar?» (1ET1G1-31, tabla 56).

«Manel: ¿Quién quiere ser el secretario hoy? ¿Tú?» (3RT1G1-47, tabla 56).

En relación con la categoría «al tutor» en la primera y en la tercera tipologías de sesiones (tablas 57 y 256), el grupo 1E agrupó el mayor número de resultados (6 y 12,75, respectivamente). Ello era indicativo de que el hecho de que ese grupo de trabajo hubiera sido el que registrara el mayor número de interpelaciones entre estudiantes no constituyó un impedimento para que, con frecuencia, también se dirigieran al tutor. Asimismo, en la primera y en la tercera tipologías de sesiones, se observa que los estudiantes de los grupos guiados por un no-experto dirigieron notablemente más interpelaciones a dicho tutor que sus homólogos dirigidos por un experto (tablas 57 y 256). Sin embargo, a la hora de afrontar las situaciones problemáticas (esto es: en la segunda tipología de sesión) los estudiantes con alto rendimiento destacaron ligeramente frente a los otros grupos en hacer uso del conocimiento del experto mediante interpelaciones (con una frecuencia de 5, tabla 163).

Las únicas subcategorías que emergieron en las tres tipologías de sesión fueron las de «confirmación» y «calendario». Sin embargo, la única que arrojó índices significativos fue nuevamente la de «confirmación». En este caso, sin embargo, las diferencias fueron más moderadas que en la categoría «entre estudiantes». De un total de 27 registros, 15 estuvieron generados por estudiantes guiados por un tutor no-experto y 12 por un experto. Los resultados globales de la subcategoría manifiestan un crecimiento exponencial de las interpelaciones dirigidas al tutor no-experto a lo largo de las sesiones que, en cambio, se mantuvo más estable entre la segunda y tercera tipologías de sesiones en el caso del tutor experto. En comparación con los resultados de la categoría «entre estudiantes», podemos observar que la reducción de las interpelaciones que los estudiantes se dirigieron mantuvo una relación inversamente proporcional con las que mantuvieron con el tutor. Sobre todo, en las sesiones dedicadas a la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas y a la construcción del marco teórico, los estudiantes requirieron mucho más la confirmación por parte de su tutor. A continuación se presentan algunos ejemplos de las interpelaciones que requirieron la confirmación de los tutores.

«Sara: ¿Cómo has dicho esa segunda parte? El arte...» (2LT2G3-28, tabla 164).

«Laura: Leo el acta, ¿vale?» (3RT2G1-02, tabla 164).

Por su parte, los estudiantes del grupo 4S registraron una mayor frecuencia de codificación en la primera tipología de sesiones (5) y, a diferencia del resto de grupos, sus interpelaciones se concentraron en la subcategoría «sanciones» (tabla 57). En consonancia con lo anterior, si observamos los registros hallados en la categoría «solicitud de ayuda», observaremos que, como muestra el ejemplo que sigue, la mitad de las interpelaciones que los estudiantes del grupo 4S dirigieron al tutor a lo largo de la primera tipología de sesión, explicitaron las dificultades del grupo para establecer normas de regulación del trabajo en equipo (tablas 61 y 62).

«Jaume: Y... pero hay gente que no quiere sanciones, hay gente que quiere sanciones. Hemos intentado alcanzar un acuerdo y la verdad es que yo personalmente lo que tengo apuntado es muy confuso. Y es muy difícil. Yo lo que quería preguntarte [Se dirige al tutor experto] es por si nos podrías ayudar con alguna fórmula preestablecida.» (4ST1G1-50, tabla 58).

Si bien en la segunda tipología de sesión no se registraron fragmentos en ninguno de los grupos de trabajo, en la primera y en la tercera tipologías de sesión también

fue el grupo 4S el que pidió de nuevo la ayuda al tutor con una frecuencia de codificación significativamente superior al resto de grupos: 2 en el primer caso (tabla 61) y 3 en el segundo (tabla 262). Así, el primer ejemplo representa la subcategoría «sanciones» y el segundo la de «adecuación de la bibliografía».

«Jaume: Y... pero hay gente que no quiere sanciones, hay gente que quiere sanciones. Hemos intentado alcanzar un acuerdo y la verdad es que yo personalmente lo que tengo apuntado es muy confuso. Y es muy difícil. Yo lo que quería preguntarte [Se dirige al tutor] es por si nos podrías ayudar con alguna fórmula preestablecida.» (4ST1G1-50).

«Jaume: Yo creo que ha salido una cosa... como lo diría... que cada uno ha encontrado cosas muy diferentes. Y como tampoco hemos podido profundizar demasiado... Yo, por ejemplo, he fotocopiado algunas bibliografías e índices como referencia, para saber de qué tratarían, y la parte de detrás, el resumen. Como no los hemos leído suponíamos que podríamos explicar qué libros hemos seleccionado y si tú los encuentras adecuados para nuestro trabajo.» (4ST3G1-27, tabla 262).

El estudio de D. H. J. M. Dolmans de la Facultad de Medicina de la Universidad de Maastricht, que involucró un total de 272 grupos de tutoría compuestos por un número variable de estudiantes y que empleó un enfoque cualitativo de investigación, concluyó que los estudiantes que a la postre demostraron un rendimiento académico más bajo fueron, en contraste con sus homólogos con alto rendimiento, los que en mayor número de ocasiones se dirigieron al tutor y le demandaron estímulos<sup>271</sup>. Según los datos de nuestro estudio, ese mismo fenómeno se refleja en los resultados de la primera y la tercera tipologías de sesión en relación con la categoría «al tutor», cuando los estudiantes estuvieron guiados por un tutor no-experto; y en la primera y en la tercera tipologías de sesión en relación con la categoría «solicitud de ayuda» en el grupo conducido por el tutor experto.

Los datos de la tabla 293 permiten advertir diferencias en la emergencia de subcategorías relativas a los momentos de tensión y distensión. Concretamente se observa cómo únicamente la subcategoría «risas por un comentario irónico» se halló en el conjunto de los grupos de trabajo, sin diferencias de cuál fue su tutor, y fue la única que registró valores relevantes (17,7, tablas 65, 173 y 266). Las subcategorías «comentario irónico sin risas» y «risas por expresión de sorpresa» aparecieron de manera testimonial entre las dinámicas generadas por los estudiantes con un alto rendimiento guiados por un tutor no-experto; mientras que las subca-

---

<sup>271</sup> DOLMANS *et al.* 1999: 190-191.

tegorías «risas por un error» y «nerviosismo» emergieron también ligeramente en los grupos con un alto rendimiento académico sin distinción del tipo de tutor.

Según los resultados de frecuencia de codificación de las tablas 65, 173 y 266, se observa que, en términos generales, los estudiantes del grupo 2L, conducido por un tutor no-experto, arrojaron los puntajes más altos de la categoría «tensión o distensión» en el conjunto de las tipologías de sesión (14,4). Si bien es cierto que los estudiantes guiados por un experto no arrojaron resultados en la tercera tipología de sesión, sí lo hicieron, por lo menos en una ocasión, en la primera y en la segunda tipologías de sesión.

Como hemos dicho, la subcategoría de mayor relevancia fue la de «risas por un comentario irónico». Los resultados globales de frecuencias entre tutores plantean diferencias leves favorables al tutor no-experto (9,5 frente a 8). Como bien tuvimos ocasión de comentar en el capítulo de resultados, la diferencia entre los fragmentos codificados por los estudiantes guiados por un no-experto y los estudiantes que estuvieron dirigidos por un experto en la categoría «risas por un comentario irónico» radicó en el receptor de dichos fragmentos codificados. Según los ejemplos representativos que ofrecemos a continuación, extraídos de la primera tipología de sesiones, se puede observar cómo, si bien la estudiante del grupo 2L dirige un comentario irónico al tutor, y ello demuestra mayor confianza y familiaridad con este, la del 3R se lo dirige a uno de sus compañeros.

«Jana: De una sólo. [En respuesta a un comentario irónico del tutor por el que se le preguntaba si era de las Islas Baleares]» (2LT1G2-38, tabla 66).

«Paula: Tiene poca vida privada [y por eso acepta también hacer de coordinador del grupo]» (3RT1G1-43, tabla 66).

Por consiguiente, si bien las risas producidas por los estudiantes guiados por un tutor experto implicaron una cierta complicidad entre estudiantes, en el caso de los estudiantes guiados por un tutor no-experto esa misma complicidad se detectó entre los estudiantes y el propio tutor. En este sentido, los resultados de nuestra tesis parecen sintonizar con las conclusiones del estudio de W. S. De Grave y otros de la Facultad de Medicina de la Universidad de Limburg<sup>272</sup>. Dicho estudio, que trabajó con una muestra de 165 estudiantes de reciente ingreso de la titulación de Medicina, analizó una experiencia de ABP de un curso académico de duración y concluyó que las dinámicas generadas por los tutores no-expertos a me-

---

<sup>272</sup> DE GRAVE *et al.* 1990: 129-132. SCHMIDT *et al.* 1995: 14.

nudo favorecían los rasgos emocionales y motivacionales que los vinculaban con los estudiantes.

En nuestro trabajo, hay indicios de que el contacto entre el tutor no-experto y los estudiantes tutorizados fomentase una mejor *congruencia cognitiva* entre ellos<sup>273</sup>; sin embargo, los resultados no son concluyentes. Es cierto que los estudiantes dirigieron más interpelaciones al tutor no-experto en la primera y en la segunda tipologías de sesión y que, por medio de dichas interpelaciones hubieran podido generarse más momentos de distensión. Sin embargo, no puede olvidarse que uno de los grupos del tutor experto (4S) fue el que destacó en la categoría de «solicitud de ayuda (al tutor)» y que en la única subcategoría que se obtuvieron valores relevantes en relación con las situaciones de tensión o distensión («risas por un comentario irónico») no se obtuvieron diferencias entre las tipologías de tutores. Además, los pocos registros de la subcategoría «nerviosismo» afectaron por igual a ambos tutores y se concentraron en los grupos con mayor rendimiento. Asimismo, no puede pasarse por alto que la subcategoría «comentario irónico sin risas» se presentó solo en los grupos de alto rendimiento académico guiados por el tutor no-experto. Aunque esto podría ser representación de intentos fallidos de dicho tutor por promover mejores condiciones socioafectivas con los estudiantes, lo cierto es que también indican una preocupación por este asunto que convendría añadir a los registros de la subcategoría «risas por un comentario irónico». Por último, se observa también un comportamiento similar de los dos tutores al concentrar el mayor número de registros de esta última subcategoría en los estudiantes con alto rendimiento académico.

Si se comparan los datos de las situaciones de tensión o distensión generadas por los estudiantes con aquellas generadas por los tutores (categoría B108), se observa que el liderazgo del tutor experto en la creación de momentos de distensión o risas no afectó en un sentido positivo ni negativo a las dinámicas similares impulsadas por los estudiantes. El volumen notablemente superior de situaciones de distensión (frente a las de tensión) provocadas por los tutores coincide con que fueran también estas las que destacaran en la acción de los estudiantes, y demuestra cómo todos se prodigaron en construir un clima propicio de trabajo. Una mayor incidencia del tutor experto en las situaciones de nerviosismo —en el grupo con bajo rendimiento académico— no pareció tener efectos perniciosos; como

---

<sup>273</sup> El concepto de congruencia cognitiva desarrollado por H. G. Schmidt y J. H. C. Moust se refiere a una suerte de cualidad interpersonal que implica un acercamiento por parte del tutor a los estudiantes, a su forma de pensamiento y, por lo tanto, a su modalidad discursiva. A la postre, ello puede materializarse en el uso de un registro lingüístico próximo que permita la comprensión de sus motivaciones, de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles frente a los objetivos de aprendizaje establecidos. (SCHMIDT; GIJSELAERS 1990).

tampoco pareció tenerlo el hecho de que sus preguntas generaran más silencios. Según se dijo en el párrafo anterior fue este mismo grupo el que se destacó por pedir ayuda al tutor.

Las categorías «metodológica» y «de contenido» de la tabla 293 indican que, si bien en todos los grupos, excepto en el 4S, emergió como máximo una subcategoría en relación con los contenidos, únicamente en los grupos donde el tutor experto estimuló los comentarios acerca de cuestiones procedimentales emergieron subcategorías vinculadas con asuntos metodológicos. Así, las intervenciones sobre aspectos metodológicos se registraron cuando el curso ya había avanzado y los estudiantes habían tomado contacto ya con las situaciones problemáticas (tipologías de sesión segunda y tercera). Las frecuencias totales en ambos grupos registran valores similares; de 8,2 para el grupo con alto rendimiento y de 7,95 para el grupo con bajo rendimiento. Mientras que en el grupo 3R la subcategoría con mayor frecuencia (4,2, tabla 258) advirtió de discusiones por parte de dichos estudiantes en el uso de palabras clave para las búsquedas bibliográficas, en el 4S se trataron con más frecuencia problemas con los procesos documentales (2,25, tabla 165). A continuación, el ejemplo 4ST3G2-19 da cuenta de la subcategoría «palabras clave», mientras que el 4ST2G1-32 representa a la de «problemas técnicos».

«Mireia: Apunté algunas cosas pero luego me desvié un poco, la verdad. Había puesto “sujeto”, “sujeto en el romanticismo”... [Menciona las palabras clave con las que buscó bibliografía].» (4ST3 G2-19, tabla 159).

«Jaume: El único problema que he tenido es que a la hora de introducir esta información, como era muy larga... lo que son las claves, el formato, me ha hecho un movimiento de texto, aunque no tiene importancia en principio. No podía, no podía... [El estudiante se refiere al formulario del acta]» (4ST2G1-32, tabla 166).

Como ya se indicó en el apartado dedicado a los recursos empleados para la comprensión de las situaciones problemáticas del presente capítulo, el sentido de los fragmentos codificados en la categoría «metodológica» respondió claramente a los antedichos estímulos propiciados por el tutor experto (véanse de nuevo los ejemplos 4ST3G2-39 y 3RT3G3-09). Además, por el análisis de contenidos sabemos que las preguntas metodológicas del tutor implicaron un mejor diagnóstico de los problemas con los que los estudiantes se encontraron a la hora de buscar, seleccionar y analizar información que sirviera de un modo relevante a la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas (tablas 258 y 259).



La baja actividad que los grupos guiados por un tutor no-experto mostraron en la categoría «metodológica» quedó compensada por las intervenciones registradas tanto en la categoría «de contenido» como en la categoría «de gestión del trabajo». Por un lado, la categoría «de contenido» únicamente arrojó resultados en la segunda tipología de sesiones, esto es, cuando los estudiantes entraron en contacto con las situaciones problemáticas. En la tabla 167 se observa que, en la única subcategoría que emergió («confirmación»), los estudiantes preguntaron al tutor no-experto con una frecuencia de 7,4, mientras que al experto lo hicieron con la frecuencia de 1,5. En el caso de los estudiantes guiados por el no-experto, se observa que los que ostentaron un bajo rendimiento fueron los que mayor necesidad de confirmación manifestaron. A continuación se ofrecen dos fragmentos representativos; uno dirigido al tutor no-experto (ejemplo 1ET2G2-33) y otro al experto (ejemplo 3RT2G2-21).

Miquel: ¿No? O sea, él... esta carta... antes eran pareja. (1ET2G2-33, tabla 168).

Paula: Yo creo que tiene mucha relación Salvador con el Cinquecento, ¿no? La versión... como era el artista en el Cinquecento... la importancia del artista. Cómo el artista tiene mucha más importancia, por ejemplo, que el demandante de la obra de arte, está por encima. Es un poco lo que expresa Salvador, ¿no? La biografía del artista frente a la obra, el demandante y todo el resto. Creo...(3RT2G2-21, tabla 168).

Por el otro, en relación con la categoría «de gestión del trabajo», en las tres tipologías de sesión, se observó que, por norma general, los grupos guiados por un tutor no-experto agruparon un mayor número de intervenciones que promovieron la gestión del trabajo (en global 26,75) que sus homólogos guiados por un tutor experto (que lo hicieron en 14 ocasiones, tablas 59, 169 y 260). La única excepción se halló en el grupo 2L y en la primera tipología de sesión, en la que dicho grupo mantuvo una frecuencia de codificación menor a la de los grupos 3R y 4S (tabla 59). Las subcategorías más relevantes fueron, por este orden, las de «tarea», «acta» y «sanciones».

En relación con la subcategoría «tarea», se hallaron registros sólo en la primera y en la tercera tipologías de sesión. En dichas tipologías fueron siempre los estudiantes guiados por un tutor no-experto los que arrojaron los valores más altos (12 frente a los 4,4 del resto de grupos). La subcategoría «acta» arrojó resultados en la primera y en la tercera tipologías. En este caso, los estudiantes guiados por el no-experto fueron los únicos que preguntaron por la gestión del trabajo sobre el acta (concretamente, con una frecuencia de 6,75). Por su parte, los estudiantes guiados

por el experto fueron (con una frecuencia de 6) los únicos en preguntar a su tutor por la forma de gestionar los grupos de trabajo (subcategoría «sanciones»).

En líneas generales, puede interpretarse que los estudiantes guiados por un tutor no-experto generaron más preguntas sobre la gestión de los equipos de trabajo. Como el lector recordará, las iniciativas sobre la gestión del trabajo generadas por los tutores expertos fueron prácticamente el doble. Todo ello refuerza la idea por la que los estudiantes guiados por un tutor no-experto fueron capaces de tomar mayor protagonismo en la gestión de los equipos de trabajo y, por lo tanto, en el desarrollo de la competencia de trabajo autónomo. Sin embargo, el hecho de que solo los estudiantes conducidos por un tutor experto planteasen cuestiones de carácter metodológico matiza el asunto e impide cualquier aseveración tajante al respecto. A continuación se presentan tres fragmentos representativos: el primero sobre la subcategoría «tarea» (ejemplo 1ET1G1-31), el segundo sobre la de «acta» (ejemplo 2LT1G2-05) y el tercero sobre la de «sanciones» (ejemplo 2LT1G2-05).

«Gemma: ¿Quién quiere empezar?» (1ET1G1-31, tabla 60).

«Sara: El secretario no hace falta ponerlo [en el acta], ¿no?» (2LT1G2-05, tabla 60).

«David: Quiero decir, y si no es ninguna de esas [faltas justificadas], ¿qué pasa con esa persona?» (3RT1G2-24, tabla 60).

## **5.6. Comportamiento y actitud (sistema de categorías C)**

### **5.6.1. Comportamiento y actitud del tutor (dimensión C1)**

Según los resultados de las dimensiones referidas a las dinámicas y las interacciones generadas por los tutores y los estudiantes (B1 y B2) pueden identificarse algunos rasgos que permiten caracterizar a cada uno de los perfiles. Por un lado, el tutor experto basó su actuación en el reconocimiento del esfuerzo y de los logros alcanzados por los estudiantes. Naturalmente, el juicio crítico del tutor sirvió tanto para hacer valoraciones positivas o confirmaciones como para desmentir u objetar el trabajo de los estudiantes. El perfil del experto se caracterizó por una presencia acentuada. En el debate con los estudiantes, su participación estuvo marcada por la advertencia y la dirección de los debates mediante la búsqueda de la disensión. Su incidencia en asuntos de carácter metodológico pareció redundar en una mejor comprensión y análisis de las situaciones problemáticas por parte de los estudiantes.

La presencia de su autoridad en tanto que experto destacó por el volumen de sus intervenciones. Las bromas y los momentos de distensión generados por el mismo tutor reforzaron la valoración antes indicada y sirvieron para premiar a los estudiantes que mostraron ventaja en el ritmo de trabajo y en el rendimiento académico, fomentando así un mejor clima de trabajo.

Por otro lado, el perfil del tutor no-experto se destacó por la generación de preguntas abiertas a los estudiantes y la búsqueda de aclaraciones. Esa actuación flexible y poco directiva ejerció un efecto positivo en los índices de participación de los estudiantes y, más concretamente, en la emergencia de iniciativas o sugerencias. El hecho de que el tutor no-experto hubiera moderado su participación, forzó a que fueran los propios estudiantes los que debieran generar más preguntas entre ellos y a tomar un mayor control sobre la gestión del trabajo en grupo. Todo ello permitía pensar en un mayor desarrollo de la competencia de trabajo auto-dirigido. A la luz del perfil de los tutores que parecía reconocerse en las dinámicas y las interacciones generadas en las sesiones de tutoría, resultaba adecuado comparar la coherencia o divergencia de los resultados hallados en las dimensiones de comportamiento y actitud. Si bien las dinámicas hablaban de los tutores y de los estudiantes en la acción, cabía considerar de qué modo las disposiciones y las actitudes de ambos habían coadyuvado a todo ello. Posiblemente, mientras que en el caso de los estudiantes podían preverse cambios en el comportamiento y la actitud derivados de los propios procesos de aprendizaje en equipo, en el de los tutores las correspondencias habrían de servir para confirmar sus dinámicas y formas de interacción.

Al comparar las tres tipologías de sesión en cuanto al comportamiento y la actitud de los tutores, se observa que la segunda tipología de sesión registró una mayor frecuencia de codificación en el conjunto de las categorías que constituyen la dimensión. En total se registraron 35 turnos conversacionales (tabla 113), en contraposición con los 17 y 25 que se hallaron, respectivamente, en la primera y en la tercera tipologías de sesión (tablas 31 y 214). Sin embargo, en conjunto no se hallaron diferencias notables entre el número de categoría deductivas que registraron turnos de conversación y que, por consiguiente, definieron los fenómenos observados. Concretamente, en la segunda y en la tercera tipologías de sesión se registraron turnos en 4 categorías: «autoridad», «reconocimiento», «repreñión», e «interrupción» (tablas 185-192 y 278-283); en la primera tipología de sesión se registraron solo 3: «autoridad», «repreñión», e «interrupción» (tablas 77-82).

El hecho de que estas categorías deductivas excepto «reconocimiento» hubieran obtenido registros a lo largo del conjunto de tipologías de sesiones que conformaban la experiencia de ABP hablaba de una cierta uniformidad en el comportamien-

to de los tutores a lo largo de las sesiones de tutoría. Asimismo, que la categoría «reconocimiento» no hubiera sido aplicable al análisis de las primeras sesiones podía atribuirse al hecho de que dichos encuentros iniciales no constituyeran un periodo de tiempo suficiente para que los tutores hubieran tenido oportunidad de reconocer explícitamente el trabajo de los estudiantes.

En la tabla 294 sobre el comportamiento y la actitud del tutor, las categorías de «compromiso», «incumplimiento», «justificación» y «desconsideración» se mantuvieron a cero en todos los grupos de trabajo. El hecho de que la categoría «desconsideración» no recibiera resultados a lo largo de las sesiones de tutoría analizadas hablaba del cordial comportamiento de los tutores. Que el resto de categorías tampoco lo hubiera hecho parecía ser el resultado lógico. Parecía natural que, en la medida en que las sesiones de tutoría habían servido para regular el trabajo del grupo de estudiantes, no se enjuiciasen allí los compromisos y los incumplimientos del tutor. Sin embargo, por nuestra participación en la experiencia sabemos que los tutores cumplieron escrupulosamente con sus obligaciones tanto en lo que a la asistencia a las sesiones se refiere como en lo que tiene que ver con la puesta en marcha de los recursos necesarios para la facilitación del aprendizaje de los estudiantes.

**Tabla 294. Dimensión C1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca del comportamiento y la actitud del tutor**

Id.	Categoría	Id.	Subcategoría	Grupo de trabajo			
				1E	2L	3R	4S
C101	Autoridad	C101-01	Cursos Optativos de Formación		✓		
		C101-02	Sanciones				✓
		C101-03	Retraso				✓
		C101-04	Acta			✓	
C102	Reconocimiento	C102-01	Buen trabajo		✓	✓	✓
		C102-02	Felicitaciones			✓	✓
		C102-03	Trabajo realizado			✓	✓
C103	Compromiso		—				
C104	Incumplimiento		—				
C105	Reprensión	C105-01	Asistencia			✓	✓
		C105-02	Desinformación		✓		
		C105-03	Error			✓	
C106	Justificación		—				
C107	Interrupción	C107-01	Puntualización	✓	✓	✓	✓
		C107-02	Cambio de tema	✓	✓		✓
		C107-03	Confirmación	✓			
C108	Desconsideración		—				

Fuente: original del autor.

En el conjunto de los grupos, los fragmentos que connotaron autoridad se registraron en subcategorías diversas en todos los casos. Si bien los grupos con alto rendimiento coincidieron en la emergencia de una sola categoría, en los estudiantes con bajo rendimiento emergieron dos subcategorías en el caso del equipo liderado por un experto y ninguna en el del grupo tutorizado por un no-experto. El análisis de frecuencias revela que los momentos en los que los tutores mostraron su autoridad fueron escasos en el conjunto de los grupos de trabajo.

Sin embargo, a lo largo de las tipologías de sesión analizadas, el tutor experto fue el que manifestó en un mayor número de ocasiones su autoridad (3,5 frente a 1,5 del no-experto, tablas 77, 185 y 278). Ello resultaba coherente con las dinámicas analizadas con anterioridad por las que se afirmaba una correlación las situaciones de nerviosismo y de silencio generadas por el experto y su autoridad. Volviendo a la categoría de «autoridad», se observa que el grupo 4S fue el que registró un mayor número de fragmentos. Las frecuencias registradas fueron de 1'5 para la primera tipología de sesión y de 1 para la segunda (tablas 77 y 185). Asimismo, el tutor experto del grupo 3R codificó —también con una baja frecuencia (1) y a lo largo de la tercera tipología de sesión— registros en dicha categoría (tabla 278). La única aportación del tutor no-experto a la categoría autoridad se produjo en el grupo 2L y la segunda tipología de sesión, con la frecuencia de codificación de 0,75 (tabla 185). A tenor del análisis de contenido, la autoridad se manifestó a partir de una orden directa en el caso de las dos tipologías de tutor (ejemplos 2LT2G2-15 y 4ST2G1-05) y, en la evidencia explícita de su capacidad para imponer castigos en el caso del tutor experto (ejemplo 4ST1G2-28).

«No-experto: No, no, un momento, un momento. La entrega es el día 25, del ejercicio de bibliografía... Id a los cursos. [El tutor parece demostrar su autoridad al utilizar el imperativo y también se interpreta reprobación]» (2LT2G2-15, tabla 186).

«Experto: Venid aquí, por favor [Llama a los estudiantes que han llegado con retraso y justo entran en el aula. Esta orden pone de manifiesto la autoridad del tutor.]» (4ST2G1-05, tabla 186).

«Experto: De todas formas cuidado porque lo de la falta de asistencia y la falta de puntualidad no os tenéis que pelear vosotros, se tiene que pelear la persona implicada conmigo. [...] Me podéis decir: “haz lo que quieras”. Si me dejáis yo lo hago. Pero no quiero que me llaméis dictador y luego porque a lo mejor yo soy mucho más contundente que vosotros. Vosotros sois más comprensivos que yo. Y además porque

creo que es un ejercicio de responsabilidad que tenéis que asumir vosotros.» (4ST1G2-28, tabla 78).

Con respecto a la categoría «reconocimiento» se hallaron diferencias entre los grupos según hubieran estado tutorizados por un experto o un no-experto. Así, fueron las intervenciones de los tutores expertos las que se reconocieron en más subcategorías emergentes; incluyendo las felicitaciones por el trabajo y la constatación del trabajo realizado. Sin duda ninguna ello encaja perfectamente con las apreciaciones advertidas en la dimensión B1 y en la categoría «facilitadora» por las que destacaba el comportamiento del experto por una mayor tendencia al reconocimiento del esfuerzo y los logros de los estudiantes.

No obstante, el análisis de frecuencias matizó las diferencias encontradas entre ambas tipologías de tutor. En la segunda tipología de sesión, las frecuencias más altas —como parecía lógico esperar— se hallaron en los grupos que ostentaron un alto rendimiento académico: 5 en el 2L y 6 en el 3R, frente a los 2,25 que agrupó el 4S (tabla 187). En la tercera tipología de sesión, los resultados de frecuencias equipararon a los grupos 2L, 3R y 4S en la medida en que todos ellos arrojaron el mismo valor: 1 (tabla 280). En términos generales y como expresan los ejemplos siguientes, el análisis de contenido sobre la categoría «reconocimiento» detectó una forma de reconocimiento moderada en ambas tipologías de tutor. Sin embargo, en ocasiones el tutor experto enfatizó mucho más el reconocimiento del trabajo de los estudiantes (ejemplo 3RT2G1-19 y 4ST2G1-31).

«No-experto: Vale, entonces... no me pongáis nervioso porque si sois muy aplicadas me ponéis muy nervioso.» (2LT2G1-13, tabla 158).

«Experto: ¿Nadie? ¿La firmáis todos el acta que me vais a dar una copia? Señoras, señores: un acta muy bien realizada, hay algún término que a lo mejor patina y tal... pero un acta muy bien realizada. Laura, ¿la has hecho tú sola?» (3RT2G1-17, tabla 188).

«Experto: Mis felicitaciones. Mis felicitaciones. ¡Un acta muy bien realizada! No bajemos ahora el listón, ¿no? Ahora los siguientes... ¿Quién es ahora el siguiente secretario?» (3RT2G1-19, tabla 154).

«Experto: Vale, quedaros con una copia electrónica vosotros. Escuchadme una cosa, es un acta muy bien realizada. Quizás con un exceso de celo. Jaume, si la has hecho tú o te han ayudado, mis felicitaciones. No es necesario en la descripción de los temas tratados pero es un acta excelente. ¿Está claro esto, no? Las venideras como mínimo

así... o un poco menos extensas . Vuelvo a decir, un trabajo excelente, de excelente, de sobresaliente.» (4ST2G1-31, tabla 188).

En la categoría «reprensión» emergió una única subcategoría («asistencia») coincidente en los grupos dirigidos por un experto y relativa a la primera tipología de sesión. Por su parte, la subcategoría «asistencia» arrojó una frecuencia de 1 tanto en el grupo 3R como en el 4S (tabla 79). Por otro lado, en la segunda tipología de sesión, se hallaron dos subcategorías que afectadas a los grupos de estudiantes con un alto rendimiento académico (2L y 3R). La frecuencia de codificación no distó demasiado entre dichos grupos; para el primero fue de 1,5 y para el segundo de 2 (tabla 189). Como rasgo distintivo, en los fragmentos codificados en los grupos guiados por los tutores expertos (ejemplos 3RT1G1-29 y 4ST1G1-33) se observa, como se muestra a continuación, una cierta preocupación por el control de asistencia.

«Experto: Vale, tiene una falta de asistencia, ya sabéis lo que implica eso. Sobre todo lo tiene que saber él. [Pausa en la que el tutor se interpreta que piensa y en la que se infiere tensión] Vale, segunda cuestión. Un segundo tema que tendríamos que hacer y vamos a empezar por lo más facilito.» (3RT1G1-29, tabla 80).

«Experto: Ah, pues lo siento. Estos dos no han aparecido... [El tutor utiliza un tono serio por que el que se infiere que la falta de asistencia tendrá consecuencias negativas en la calificación de los ausentes]» (4ST1G1-33, tabla 80).

En la categoría «interrupción», emergieron tres subcategorías: «puntualización», «cambio de tema» y «confirmación». En términos globales, el tutor no-experto fue el que más fragmentos registró en la categoría (23,35 frente a los 14,5 del experto, tablas 81, 191 y 282). El tutor no-experto interrumpió en más ocasiones cuando los estudiantes ostentaron un bajo rendimiento, sobre todo en la segunda y la tercera tipologías de sesión. Las subcategorías más relevantes fueron las de «puntualización» y «cambio de tema». En ambas el no-experto fue el que interrumpió en más ocasiones (18,25 frente a 12,75 con respecto a la primera; 3,6 frente a 1,75 en relación con la segunda). Si bien en las dos primeras fases de tutorías se observa una frecuencia similar en el número de puntualizaciones, fue en el tercera cuando dicho valor se incrementó de manera considerable. A la luz de la suma de las intervenciones de los tutores en la dimensión relativa a sus dinámicas (B1), llama la atención que hubiera sido el tutor no-experto, esto es, el que tuvo una menor participación en las sesiones de tutoría, el que más interrupciones hubiera

generado; sin embargo el análisis de contenido revela que afectaron a aspectos prácticos de la sesión de trabajo fáciles de resolver.

A continuación se presentan algunos ejemplos de las interrupciones provocadas por los tutores que sirvieron para puntualizar las intervenciones de los estudiantes.

«No-experto: [Interrumpe] ¿Eso qué quiere decir?» (1ET1G1-47, tabla 82).

«No-experto: [Interrumpe] ¿Puedes hablar un poco más alto?» (2LT1G2-30, tabla 48).

«Experto: [Interrumpe] Alto, ¿eh? que lo oigamos todos.» (3RT1G2-09, tabla 82).

### **5.6.2. Comportamiento y actitud de los estudiantes (dimensión C2)**

Los estudiantes de los grupos de trabajo que participaron en la experiencia de ABP no manifestaron desconsideraciones para con sus compañeros o para con su respectivo tutor (tabla 295). Asimismo, como es natural en el discurso y como también ocurría con los tutores, dichos estudiantes generaron diversas formas de interrupción que se agruparon en tres subcategorías: «puntualización», «confirmación» y «cambio de tema».

Los datos sobre el análisis de frecuencias advirtieron que los grupos guiados por un tutor no-experto generaron un mayor número de interrupciones que sus compañeros guiados por un experto en la primera y en la segunda tipologías de sesión (tablas 91 y 203). Hecho que parecía razonable por dos motivos. Por un lado, cabía tener en consideración que los estudiantes de los grupos guiados por un tutor no-experto habían tenido más ocasiones para intervenir con mayor libertad en las sesiones de tutoría. Por el otro, no se puede pasar por alto el hecho de que la presencia de un tutor experto, su autoridad y estatus académico, pudieran afectar a una mayor formalidad a la hora de iniciar intervenciones. Por esa misma razón tiene sentido que, mientras que en todos los grupos de trabajo emergió la subcategoría de «puntualización» a lo largo de las sesiones de tutoría, únicamente en uno de los grupos guiados por un tutor no-experto (el 2L) emergió la subcategoría «cambio de tema», por la que los estudiantes desviaron el tema de conversación interrumpiendo a su interlocutor (tabla 91). Es interesante observar también que en el caso del tutor experto, que fue el que menos interrumpió, lo hizo ligeramente más que sus estudiantes; por el contrario, aunque el tutor no-experto interrumpió



más el discurso, los estudiantes que condujo lo hicieron en un número de ocasiones incluso superior.

**Tabla 295. Dimensión C2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca del comportamiento y la actitud de los estudiantes**

Id.	Categoría	Id.	Subcategoría	Grupo de trabajo			
				1E	2L	3R	4S
C201	Ayuda	C201-01	Idioma	✓			
		C201-02	Expresión oral	✓	✓	✓	
		C201-03	Tarea		✓		
		C201-04	Acabar oración		✓		
		C201-05	Justificación de terceros				✓
		C201-06	Situación problemática				✓
C202	Reconocimiento	C202-01	Valora positivamente			✓	
		C202-02	Confianza en terceros		✓		
		C202-03	Trabajo realizado		✓		
C203	Compromiso	C203-01	Rol			✓	✓
		C203-02	Tarea			✓	✓
C204	Incumplimiento	C204-01	Asistencia			✓	✓
		C204-02	Tarea				✓
C205	Repreñión	C205-01	Tarea				✓
C206	Justificación	C206-01	Asistencia de terceros				✓
C207	Interrupción	C207-01	Puntualización	✓	✓	✓	✓
		C207-02	Confirmación	✓			
		C207-03	Cambio de tema	✓	✓		
C208	Desconsideración		—				

Fuente: original del autor.

En las tres tipologías de sesiones y en todos los grupos de trabajo, emergieron de una a dos subcategorías en la categoría de «ayuda». A pesar de la diversidad de subcategorías que manifestaron ayuda entre estudiantes fue muy variada, la frecuencia de flujos conversacionales fue, por lo general, baja (en torno a 1). En cualquier caso, si sumamos el conjunto de los turnos registrados a lo largo del análisis, el valor más alto se registró en el grupo 1E y el más bajo en el 3R (tablas 83, 193 y 285). Esos dos grupos de trabajo, junto con el grupo 2L, fueron, además, los únicos en los que coincidió la emergencia de una subcategoría: «expresión oral». En dicha categoría se observa cómo los estudiantes de estos grupos de trabajo ayudaron a un compañero a clarificar y explicar lo que querían decir (véanse los ejemplos 1ET1G1-06, 2LT3G1-02 y 3RT1G1-45).

«Dolors: ¿Tú no entiendes el catalán? Bueno, que si queréis que lo haga en catalán o en castellano. [Traduce lo que ha dicho el tutor en catalán a los compañeros que parecen expresar incompreensión]» (1ET1G1-06, tabla 84).

«Júlia: Que lo haga el último. [Ayuda a terminar la oración a una compañera].» (2LT3G1-02, tabla 285).

«Laura: ...que era lo mismo [Ayuda a terminar la oración a una compañera].» (3RT1G1-45, tabla 84).

En la categoría «reconocimiento», emergieron tres subcategorías en las que únicamente registraron fragmentos los grupos 2L y 3R con alto rendimiento académico. La frecuencia con la que se produjeron dichos registros fue baja en el conjunto de las tipologías de sesión que se analizaron. Los datos no superaron en ninguno de los casos el valor de 1 (tablas 85, 195 y 286). El hecho de que los estudiantes reconocieran el trabajo de sus compañeros a partir de valoraciones positivas sobre el trabajo realizado (véase el ejemplo 3RT1G3-34 que sigue) permitía intuir dinámicas favorables al desarrollo del trabajo en equipo.

«Joan: Igual estamos considerando exclusivamente que no haya más tareas dentro del grupo. Tú has dicho una cosa muy buena. Mejor establecemos 13 tareas y haciendo 23 podríamos sacar mejor el tema. Puede el señor que ha cometido la falta, hacer algo más que beneficie al grupo. Una tarea más. Si no la hace, es que no quiere enmendarlo. Entonces tiene razón. Ello significa que no quiere seguir en el grupo, que no quiere estar con nosotros. Se le hace una crucecita y a la tercera pues adiós.» (3RT1G3-34, tabla 86).

A partir de lo recogido en la tabla 295, las categorías «compromiso», «incumplimiento», «reprensión» y «justificación» únicamente agruparon subcategorías en los grupos de trabajo guiados por un experto. Solo los estudiantes de los grupos 3R y 4S manifestaron con una moderada frecuencia compromisos en relación con un rol de trabajo o con una tarea determinados (tabla 87), incumplimientos en la asistencia y en la elaboración de tareas (tabla 89 y 197), y con una baja frecuencia reprensión para con los estudiantes que habían incumplido una tarea (tabla 199) y justificación de la asistencia de terceros (tabla 201).

## **5.7. Representaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes (sistema de categorías D)**

### **5.7.1. Percepción y satisfacción del tutor (dimensión D1)**

En la tabla 296, se puede observar cómo en el transcurso del análisis de las tres tipologías de sesiones no se detectaron turnos conversacionales que expresaran

la opinión de los tutores acerca del programa de ABP, de los contenidos de la disciplina y del contexto académico. No obstante, si bien los tutores mantuvieron una posición imparcial acerca del modelo de asignatura o del contexto universitario en las sesiones de tutoría, sí tuvieron oportunidad de manifestar juicios acerca del trabajo individual y grupal.

A tenor de la información de la tabla 296, las aportaciones del tutor se agruparon en cuatro subcategorías emergentes en el caso de la categoría «trabajo en grupo»: «calidad», «sanciones», «ritmo de trabajo» y «justificaciones». Al establecer comparaciones de presencia o ausencia de subcategorías entre grupos de trabajo, se evidenció que la subcategoría «sanciones» fue la que registró presencia en la mayor cantidad de grupos (2L, 3R, 4S) y una frecuencia destacada (tabla 103). De esta manera, se puso de manifiesto que los tutores expertos —más allá del rendimiento de los estudiantes de los grupos de trabajo— tematizaron, por lo menos en los grupos antes indicados, la posibilidad de establecer sanciones en caso de que los estudiantes no cumplieran con sus responsabilidades en el trabajo en equipo.

**Tabla 296. Dimensión D1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de la percepción y satisfacción del tutor**

Id.	Categoría	Id.	Subcategoría	Grupo de trabajo			
				1E	2L	3R	4S
D101	Trabajo individual	D101-01	Responsabilidad				✓
D102	Trabajo en grupo	D102-01	Calidad	✓	✓		
		D102-02	Sanciones		✓	✓	✓
		D102-03	Ritmo de trabajo			✓	✓
		D102-04	Justificación	✓			
D103	Programa de ABP		—				
D104	Contenidos		—				
D105	Contexto académico		—				

Fuente: original del autor.

La subcategoría «calidad» registró presencia únicamente en dos grupos de trabajo: el 1E y el 2L —ambos guiados por un tutor no-experto; igual que la subcategoría «justificación», que se presentó solo en el grupo de bajo rendimiento académico guiado por un tutor no-experto. Sin embargo, en el caso de la subcategoría «ritmo de trabajo», presente en los grupos de trabajo 3R y 4S, ocurría la situación contraria: sólo los tutores expertos explicitaron su parecer sobre dicho asunto. En cuanto a la subcategoría de «justificación», sólo apareció en el grupo 1E.

A esas diferencias nimias asociadas con la tipología de tutor, se añadieron las que tienen que ver con la subcategoría emergente «responsabilidad», agrupada en la categoría «trabajo individual». Que únicamente el tutor del grupo 4S fuera el que

hubiera registrado turnos de conversación, hacía pensar en la posibilidad de que dicho tutor experto pudiera haber detectado y relacionado el bajo rendimiento del grupo de trabajo con la necesidad de poner de manifiesto la responsabilidad individual de cada uno de los miembros para con sus compañeros.

En efecto, si atendemos al análisis de contenido y frecuencias del capítulo de resultados (tabla 101), se observa cómo los turnos de conversación codificados en la subcategoría «responsabilidad» de la primera tipología de sesión mencionaron, con una frecuencia de 2,25, el trabajo individual únicamente para advertir la importancia de las contribuciones individuales al esfuerzo colectivo:

«Experto: Fijaros, hay dos problemas. Uno: que se reparta el trabajo entre todos y que haya una persona o dos o tres o veinte que no haya hecho su trabajo y, por lo tanto, no se pueda presentar la actividad de grupo y se pierde el porcentaje correspondiente a esa actividad para todo el grupo. [...] Como una no ha hecho su parte, el grupo tiene que asumir ese trabajo. [...]» (4ST1G2-50, tabla 102).

En la tabla 103 de la primera tipología de sesiones del capítulo de resultados, se observa cómo, menos en el grupo 1E que registró una frecuencia de 2, en el resto de grupos, la categoría «trabajo en grupo» arrojó frecuencias de codificación de entre 6 y 5,25. El hecho de que tanto estudiantes como tutores incidieran mucho más en los problemas vinculados con el trabajo en grupo que los que tenían que ver con el propio trabajo individual hablaba por sí mismo. Resultaba inevitable pensar en la propia tradición académica de nuestro contexto disciplinar y en la necesidad de un mayor esfuerzo por adaptarse a formatos didácticos como el ABP que planteaban el trabajo en colaboración como eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como dijimos, en las representaciones de los tutores sobre el trabajo en equipo se percibía que la subcategoría «sanciones» registraba presencia en la mayor cantidad de grupos de trabajo. Aparecía en todos salvo en el 1E. Ello permitía suponer que el tutor no-experto había optado por una posición algo más imparcial y menos intrusiva en consideración de las dinámicas de facilitación por las que parecía haberse decantado. Sin embargo, los fragmentos codificados para el grupo 2L matizaron dicha afirmación en la medida en que en ellos se reflejaba con rotundidad la opinión del tutor no-experto. La opinión manifestada por el tutor no-experto del grupo 2L fue incluso más clara e impositiva que la de los tutores de los grupos 3R y 4S. Mientras que los tutores de los grupos 3R y 4S se mostraron más abiertos al debate, el tutor no-experto no dio lugar al debate sobre las justificaciones consideradas válidas:

«No-experto: Hay justificaciones válidas y no válidas. Las que son justificaciones válidas son las que están fuera de la voluntad de cada uno, así de sencillo.» (2LT1G1-13, tabla 104).

Las subcategorías de «calidad» y «ritmo de trabajo» son las que siguen en cantidad de menciones a la subcategoría «sanciones». En concreto, la subcategoría «calidad» apareció en los grupos 1E y 2L, mientras que la subcategoría «ritmo de trabajo» lo hizo en el 3R y 4S. Esas diferencias parecían poner de relieve diversas inquietudes por parte de una tipología u otra de tutor. Los datos permitían pensar que, si bien el tutor no-experto presentaba una preocupación por la calidad del producto resultante del trabajo en equipo, el experto lo hacía con el propio proceso de trabajo, estimando el ritmo con el que se desarrollaban las actividades.

Conviene tener en cuenta que a pesar de que en relación con la calidad del trabajo los tutores no-expertos incidieron en la necesidad de establecer parámetros para enjuiciar la calidad de las contribuciones individuales y proponer, acto seguido, estrategias para su regulación, en ningún caso los criterios que se fijaron en ese sentido se plantearon al margen de la opinión de los propios estudiantes. En el siguiente ejemplo se pone en evidencia lo dicho.

«No-experto: La norma quedará fijada. Lo que estará a juicio siempre de la mayoría será el hecho de valorar si un trabajo tiene una calidad suficiente, es decir, que si pedimos un resumen, que por lo menos se corresponda a las bases mínimas que habíamos establecido el día anterior. Estoy hablando de casos exagerados, ¿eh? Generalmente es verdad que esto no ocurre. La gente no lo presenta o lo presenta. Quien lo presenta ya lo hace con una calidad mínima. Pero mínima no quiere decir que haga faltas de ortografía o..., esto es normal. Estoy hablando de que si hay que presentar una imagen, no lo presente, yo que sé, un dibujo o algo así.» (1ET1G2-07, tabla 104).

En comparación con los fragmentos del tutor no-experto sobre la calidad del trabajo en grupo, la subcategoría de ritmo de trabajo fue concebida desde un punto de vista negativo; bien porque los estudiantes fueran demasiado rápido o bien porque fueran con excesiva lentitud.

«Experto: Vale, un momento, un momento, ahora apunto. Dejadme... ¡Dios que vais como motos! [El tutor emplea aquí un tono irónico que parece ser interpretado en positivo por los estudiantes] ¿Qué estamos a veintiséis no?» (4ST1G1-04, tabla 104).

«Experto: Vale, está, está grabando ya, ¿eh? Uf, tardísimo. Recordad que móviles, por favor, apagados, ¿eh? [el tutor considera que van tardísimo y ello puede ser interpretado como la necesidad de avanzar con mayor rapidez en el trabajo].» (3RT1G1-01, tabla 104).

Al analizar los flujos conversacionales de la categoría trabajo en equipo, «sanciones» fue la subcategoría que registró los valores más altos de codificación. En tres de cuatro grupos de trabajo, registró las frecuencias más altas (5 en el 2L, 5,25 en el 3R, y 4,5 en el 4S). Es significativo que la subcategoría «sanciones» destacara respecto a las demás en la categoría trabajo en grupo. De ello parecía desprenderse una fuerte asociación por parte de los tutores entre el trabajo en equipo y la necesidad de plantear sanciones para regular el trabajo en equipo. En este sentido, la declaración que sigue es bien ilustrativa:

«Experto: Claro es que si todos somos mayores y todo el mundo tenemos una responsabilidad al cien por cien, entonces venga, pongamos la guillotina, porque como nadie va a fallar, da lo mismo la sanción. O sea se pone sanción, no porque nadie dude de nadie, en el caso improbable de que...» (4ST1G4-05, tabla 104).

La categoría «trabajo en grupo» arrojó escasos resultados en la tercera tipología de sesiones. Allí se identificó la presencia de una sola subcategoría («justificación») en un solo grupo de trabajo (el 1E) con una frecuencia de codificación de 1. Así, el tutor no-experto que guió a estudiantes con bajas calificaciones es el único que se refirió al trabajo en grupo e hizo mención a las situaciones en donde no se justifica que uno de los estudiantes no haya cumplido con sus responsabilidades de asistencia.

«No-experto: No, no serviría porque la asignatura también está programada, los horarios de la asignatura también están programados. O sea, la causa debe ser ajena a tu voluntad. [El tutor explica que no considera que un viaje programado con anterioridad implicara la justificación de una falta de asistencia].» (1ET2G1-24, tabla 209).

### **5.7.2. Percepción y satisfacción de los estudiantes (dimensión D2)**

En el caso de los tutorizados, las representaciones también se concentraron en la categoría de «trabajo en grupo» de la segunda tipología de sesiones (tabla 107). Como ocurría con los tutores, en la categoría «trabajo individual» emergió sólo la subcategoría de «organización», a la que se refirieron —con una baja frecuen-

cia— fórmulas para la organización del trabajo autónomo y personal del estudiante. Esta subcategoría solo apareció en la primera tipología de sesión y afectó únicamente a los grupos 2L y 4S (tabla 105). Las frecuencias en ambos grupos fueron bajas, en torno a uno: de 0,75 para el 2L y de 1,18 para el 4S. Llama la atención que los grupos de trabajo que registraron frecuencias en «organización», no tuvieran características comunes. Ello, sumado a la mentada frecuencia de codificación, no permitía establecer correlaciones entre dicha subcategoría, el rendimiento académico de los estudiantes o la tipología de tutor.

**Tabla 297. Dimensión D2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de la percepción y satisfacción de los estudiantes**

Id.	Categoría	Id.	Subcategoría	Grupo de trabajo			
				1E	2L	3R	4S
D201	Trabajo individual	D201-01	Organización		✓		✓
		D202-01	Responsabilidad	✓			✓
		D202-02	Sin sanciones	✓	✓	✓	✓
		D202-03	Restar nota como sanción	✓			✓
		D202-04	Calidad			✓	
		D202-05	Justificaciones válidas	✓		✓	✓
		D202-06	Sanción proporcional a la falta			✓	
		D202-07	Dinero como sanción			✓	
		D202-08	Expulsión como sanción			✓	✓
D203	Programa de ABP	D202-09	Limitaciones		✓		
		D203-01	Demasiado serio o estricto	✓			
		D203-02	Complejo pero estructurado	✓			
D204	Contenidos de la disciplina	D203-03	Tutor		✓		
		D204-01	Interesante	✓			
D205	Contexto académico		—				

Fuente: original del autor.

Sin embargo, al comparar la percepción de tutores con la de los estudiantes en la categoría «trabajo individual», se evidencia una cierta sintonía entre las aportaciones de los unos y los otros. Los tutores tematizaron la necesidad de ser responsable (véase de nuevo el ejemplo 4ST1G2-50), y los estudiantes, como expresan los ejemplos que siguen de los grupos 2L y 4S, asociaron el trabajo individual con el hecho de conocer los propios tiempos de trabajo y ser capaces de organizarse para poder cumplir con lo establecido (tablas 105 y 106).

«Sara: Yo soy Sara, ya te lo habría dicho y tenía claro que quería hacer este tema, lo que pasa es que quiero profundizar lo antes posible. Bueno, yo por lo menos soy de esas personas que en su trabajo per-

sonal primero hago lo difícil y lo fácil ya vendrá después. Ya lo has visto» (2LT1G2-23, tabla 106).

«Eva: Lo del tiempo es relativo para cada uno. Lo que tú te tienes que comprometer es que si tal día se entrega, tal día tienes que entregarlo. Si yo tardo un día en hacer lo que otra persona tarda una hora, ese ya es mi problema. Como yo me lo gestiono no tiene que ser problema del grupo.» (4ST1G3-09, tabla 106).

Asimismo, en la primera tipología de sesiones y en la subcategoría «responsabilidad», se observó, por parte de los estudiantes de los grupos con un bajo rendimiento académico y con una frecuencia de 2,25 y 1,5, la directa relación entre el trabajo individual y el colectivo (tablas 107 y 108). Los fragmentos que siguen reflejan este hecho.

«Miguel: Hombre es tan sencillo como pensar que no es un trabajo individual que... bueno, suspendo o apruebo. Me importa suspender, me importa aprobar. Es pensar en el colectivo y decir, yo qué sé, estoy jugando con la nota del resto.» (1ET1G1-43, tabla 108).

«Jaume: Claro, es que en un trabajo en equipo si alguien falla, falla todo el mundo.» (4ST1G2-09, tabla 108).

Además de las antedichas categorías, a lo largo de las primeras sesiones de tutoría, las consideraciones sobre el trabajo en equipo por parte de los estudiantes se concentraron en múltiples subcategorías de variada naturaleza. Dichas subcategorías reflejaron las representaciones de los estudiantes sobre diversas estrategias para la regulación del trabajo en grupo (tablas 107 y 108). El grueso de las subcategorías y de las frecuencias acerca de las opiniones de los estudiantes respecto del trabajo en equipo se produjeron en los grupos conducidos por el experto. La frecuencia entre los grupos tutorizados por un experto no manifestaron grandes diferencias; en concreto el 3R arrojó 14,4 y el 4S 16,5. El grupo 3R tematizó la categoría «trabajo en grupo» con el mayor número de subcategorías (6), el que lo hizo con menos —únicamente con 1— fue el 2L. El único consenso entre grupos de trabajo se materializó en la subcategoría «sin sanciones» por la que los estudiantes barajaron la posibilidad de no establecer faltas a determinados incumplimientos.

«Antoni: Claro, pero si vamos a establecer ya de entrada un régimen disciplinario pues es mucho porque tío yo no digo que el próximo día no vaya a traer el trabajo pero puede haber gente que lo tenga cumplido. Si una persona que no ha traído el trabajo se le exige el doble,



probablemente, si no hizo el primer trabajo, probablemente acumule dos trabajos la semana que viene. Podría darse el caso.» (1ET1G2-12, tabla 108).

En contraste con los fragmentos codificados en la subcategoría «sin sanciones», los grupos 3R y 4S plantearon incluso la expulsión del equipo de trabajo para aquellos estudiantes que hubieran cometido faltas de forma reiterada (tabla 107). Asimismo, la frecuencia de flujos conversacionales fue alta en ambos grupos (6 y 6,75 respectivamente). Una posible explicación a esta situación, es que los estudiantes —más allá de sus características en cuanto a rendimiento académico— se hubieran visto afectados por las reflexiones del tutor experto (véase de nuevo el ejemplo 4ST1G4-05) acerca de la necesidad de establecer sanciones para regular las faltas en el trabajo en equipo.

«Joan: Igual estamos considerando exclusivamente que no haya más tareas dentro del grupo. Tú has dicho una cosa muy buena. Mejor establezcamos trece tareas y haciendo veintitrés podríamos sacar mejor el tema. Puede el señor que ha cometido la falta hacer algo más que beneficie al grupo. Una tarea más. Si no lo hace, es que no quiere enmendarlo. Entonces tienes razón. Ello significa que no quiere seguir en el grupo que no quiere estar con nosotros. Se le hace una crucecita y a la tercera pues adiós» (3RT1G3-34, tabla 86).

«Alba: Hacemos como cuatro sanciones y a la quinta expulsión. Algo así, ¿no?» (4ST1G3-23, tabla 108).

Al establecer comparaciones entre grupos de trabajo, se evidencia que es el 1E el que registró la frecuencia de codificación más alta en la subcategoría «sin sanciones» (9), mientras que el 3R es el que manifestó la más baja (0,6). Llama la atención que precisamente fueran los estudiantes con bajo rendimiento académico guiados por un tutor no-experto los que plantearan en mayor medida la posibilidad de no establecer sanciones. Podría pensarse que el hecho de estar dirigidos por un tutor no-experto les diera la confianza suficiente para poder manifestarse con mayor libertad —cosa desmentida por el hecho de que el grupo 2L presentó flujos conversacionales moderados al respecto— o que hubiesen generado la falsa impresión de que con este tutor el nivel de exigencia y responsabilidad sería menor.

Por su parte, los datos hallados en la subcategoría «restar nota como sanción» matizaron dicha inferencia. Justamente, si bien, como hemos dicho, los estudiantes con bajas calificaciones fueron los que barajaron con mayor frecuencia la posibilidad de no establecer sanciones, también los grupos 1E y 4S fueron los que

en mayor medida consideraron el hecho de restar nota como una posibilidad de sanción para las faltas cometidas en el grupo de trabajo (tabla 107). De entre esos grupos, el dirigido por un experto registró el valor más alto (4,5) frente al grupo guiado por un tutor no-experto (3,75).

«Esteve: Hombre, en el caso extremo a lo mejor sí [se le puede quitar nota], pero no creo que hayan casos muy extremos, ¿no?» (1ET1G3-40, tabla 108).

La subcategoría «justificaciones válidas» registró presencia en dos grupos de trabajo: el 3R y el 4S (tabla 107), todos conducidos por el tutor experto. Sin duda, el hecho de plantear cuáles podían ser las justificaciones consideradas válidas por los equipos de trabajo implicaba un segundo nivel de reflexión; esto es, cabía considerar cuáles eran las posibles situaciones susceptibles de ser sancionadas para, en un segundo momento, establecer la naturaleza de dichas justificaciones. Dichas diferencias, además se agravaron a tenor del rendimiento académico de los estudiantes. Así, mientras que los estudiantes del grupo 3R presentaron la mayor frecuencia de codificación (3) y plantearon un escenario próximo al de un entorno profesional (ejemplo 3RT1G2-21), los estudiantes del grupo 4S manifestaron la menor frecuencia de codificación entre los grupos que arrojaron registros (1,5) y únicamente indicaron la necesidad de que las faltas estuvieran bien justificadas (ejemplo 4ST1G2-12).

«Joan: O un puesto de trabajo: salud, dar a luz, accidente, o... muerte de un familiar. Son esas cuatro, no hay más. [El estudiante se refiere a las faltas que deben estar justificadas en el equipo de trabajo]» (3RT1G2-21, tabla 108).

«Oriol: Si está bien justificada [una falta de uno de los miembros del grupo] no hay sanción.» (4ST1G2-12, tabla 108).

La subcategoría «calidad», mostró presencia solo en el grupo de trabajo 3R y registró una frecuencia de 1,2 (tabla 107). Como puede observarse en el ejemplo que se presenta a continuación, el hecho de considerar la calidad del trabajo en equipo y establecer medidas para su regulación, reforzaba la idea de que en dicho grupo de trabajo las reflexiones habían alcanzado un grado de reflexión más profundo.

«Joan: Hay otro tema que también es importante. Estamos hablando de que no se presente un trabajo, pero... también se puede presentar algo y que no tenga calidad. Tenemos el mismo problema, porque

también lo van a evaluar y una vez que lo evalúan ese porcentaje nos lo quitarán. Es muy fácil decir tú te encargas de la bibliografía y la presentación. Y resulta que tú consultas internet y sacas dos referencias...» (3RT1G5-50, tabla 108).

En otro orden de cosas, las subcategorías que emergieron en las categorías de «programa de ABP» y «contenidos de la disciplina» pertenecieron a los grupos guiados por un tutor no-experto. Este hecho volvía a poner de manifiesto una mayor cercanía entre el tutor no-experto y los estudiantes; que, en este caso, facilitaba la emergencia de representaciones. Con respecto al programa de ABP, sólo en el caso del grupo 1E los estudiantes accedieron a compartir sus percepciones sobre el programa de ABP. En este sentido, se asociaron dos características a dicho programa. Por un lado, con una alta frecuencia de codificación (6,6), los estudiantes lo consideraron demasiado serio o estricto. Por el otro, el mismo grupo de estudiantes —aunque aquí con una baja frecuencia (0,6)— consideraron que el programa, a pesar de ser complejo estaba estructurado.

«Sílvia: Pues me llamo Sílvia y es mi primer año aquí... no sé qué más... Estoy aquí porque es lo único que sé hacer y esta asignatura en principio me interesa pero no sé cómo acabará la cosa porque lo veo un poco serio, la verdad.» (1ET1G5-07, tabla 110).

«Enric: Bueno, yo me llamo Enric, soy de Granollers. Me dedico a la educación y por eso he escogido el tema. La metodología me parece muy compleja, muy estructurada y espero que los beneficios sean la hostia. Entrás a la plataforma y vemos cuarenta páginas que los explican todo, vas a clase y también te explican cómo va todo. Entonces es tan complejo que no sé si hace falta. Grupos tan grandes son poco operativos, se aprenden cosas pero con menos gente sería mucho mejor.» (1ET1G5-50, tabla 110).

El otro grupo de trabajo guiado por un no-experto (el 2L) fue el único que, con una frecuencia de 1, registró presencia en la subcategoría «tutor». Del fragmento codificado se observó que los estudiantes consideraron importante que los debates sobre asuntos vinculados con el trabajo en equipo se produjeran frente al tutor (tabla 212).

«Sara: Bueno pero es importante hacerlo delante de él [se refiere al tutor] para que nos...» (2LT2G1-43, tabla 213)

Con respecto a la categoría «contenidos de la disciplina», fue el mismo grupo de trabajo (1E) el que manifestó su parecer. Como se observa a continuación, con una frecuencia de 1,2, dicho grupo de trabajo señaló que los contenidos les parecían «interesantes» (tabla 111).

«Cristina: Y fui a apuntarme [a la situación problemática y al grupo de trabajo] porque me parece interesante el tema de la educación. Planteas un poco de qué te servirá esta carrera y lo que hacemos aquí.» (1ET1G3-14, tabla 112).



## 6. Conclusiones

La innovación docente que ODAS diseñó e implementó durante el curso académico 2009-2010 constituye la primera experiencia de ABP en el contexto de las artes de la Universidad de Barcelona. El estudio empírico correspondiente a la presente investigación doctoral tiene como finalidad avanzar en la mejora continuada de la enseñanza y el aprendizaje a partir de la evaluación del impacto del ABP en el contexto de la titulación de Bellas Artes. Desde el enfoque metodológico con el que hemos procedido en nuestra tesis se han logrado poner de manifiesto las dinámicas, las interacciones, las formas de comportamiento y las representaciones de los grupos de trabajo que participaron en la innovación y formaron parte de la muestra seleccionada. Nuestra tesis parte de la consideración de que el análisis continuado del discurso de los estudiantes y de los tutores involucrados en la experiencia constituye una fuente de información importante para la estimación del sentido y la hondura de los aprendizajes pretendidos.

El capítulo con el que cerramos la tesis pone de relieve las principales aportaciones del análisis sobre el discurso de los estudiantes y su interacción con los tutores en virtud de las preguntas de investigación establecidas en el capítulo metodológico. La respuesta a dichos interrogantes no sólo da noticia de la naturaleza y la calidad de los aprendizajes sino que también describe y matiza el escenario más propicio para su construcción. A la luz de ese objetivo, en este apartado se discuten algunos aspectos de importancia sobre el ABP que tienen una repercusión directa en la consideración del sentido y el alcance de las conclusiones. Asimismo, también se describen las principales limitaciones de nuestro trabajo, tanto en relación con el propio diseño de la innovación como en lo que tiene que ver con la metodología de recogida, análisis e interpretación de los resultados. En consideración de los hallazgos alcanzados en la tesis y de sus limitaciones se establecen algunas líneas futuras de trabajo y se concretan qué tipologías de investigación podrían abordarse. Finalmente, se comparan los resultados de dos estudios empíricos que analizan, desde otros enfoques metodológicos, nuestra misma experiencia de aprendizaje y que se llevaron a cabo en paralelo a la elaboración de la presente tesis.

Para sopesar el sentido y evaluar el alcance de las conclusiones de nuestra investigación conviene reparar en algunos aspectos de notable importancia que han definido al ABP en sus más de cuarenta años de existencia y que podemos cifrar en cuatro puntos fundamentales. En primer lugar, cabe considerar la expansión que el recurso didáctico ha manifestado a lo largo de los múltiples contextos disciplinares de la educación superior, así como el aumento exponencial de la investigación educativa y la innovación docente sobre dicho recurso didáctico. Como re-

flejó el estudio bibliométrico con el que se inicia la presente tesis y sobre el que ya nos hemos extendido, el recorrido histórico sobre la investigación del ABP atravesó tres fases fundamentales. La primera de ellas, caracterizada por la escasez de publicaciones, comprendió del año 1974 hasta el año 1989. La segunda se correspondió con la década de los 90 del pasado siglo y dibujó un incremento notable de los registros bibliográficos. La tercera y última, fue la fase de establecimiento definitivo y éxito del recurso didáctico, y ocupó la primera década de nuestro siglo (tabla 3).

En segundo, cabe tener en cuenta que, si bien la investigación sobre el ABP había dado lugar a un monto considerable de publicaciones en la tercera fase, en la mayoría de los casos dichas publicaciones se habían dedicado a la descripción y fundamentación de experiencias educativas innovadoras (tabla 6). A pesar de que los estudios teóricos y empíricos agruparan un número nada desdeñable de publicaciones, el hecho de que sus posiciones ocuparan el segundo y el tercer lugar de la clasificación parecía informar de que la investigación sobre el ABP no había alcanzado todavía el grado de madurez deseable. A ello cabe sumar el hecho de que los estudios exploratorios, de revisión o con enfoque meta-analítico no alcanzan el número que podría esperarse dada la relevancia y la visibilidad que el recurso didáctico en cuestión ostenta.

En tercer lugar, no debe perderse de vista la dispersión de la literatura especializada sobre el ABP en el conjunto de los sectores de conocimiento y titulaciones de educación superior que el estudio bibliométrico puso de relieve. Como cabía esperar, dado el origen del ABP en la Facultad de Medicina de la McMaster University, la mayoría de la investigación estaba concentrada en el sector de conocimiento de las Ciencias de la Salud y en la titulación de Medicina, aunque también se halló un importante volumen de publicaciones en el ámbito de las Ciencias Sociales, concretamente en las titulaciones de Economía, Empresariales, Pedagogía y Formación del Profesorado (tablas 4 y 5). El ámbito de las Artes y las Humanidades fue el que agrupó el menor número de registros

En cuarto y último lugar, y derivado de la constatación de la multiplicidad de escenarios didácticos en los que el ABP se había extendido así como la falta de un desarrollo teórico suficiente que permitiera la regulación de las prácticas educativas y de la investigación empírica, cabía prever tanto una notable disparidad de enfoques metodológicos como de planteamientos didácticos. La manifestación más preclara de ello la encontramos en la falta de consenso sobre la definición del recurso y en la necesidad de establecer distinciones entre modalidades y submodalidades de ABP. En este sentido, la taxonomía de métodos que el propio H. S. Barrows desarrollara en el año 1986 y de la que ya hemos dado noticia ponía de re-

lieve la existencia de un conjunto diverso de modelos educativos que planteaban el trabajo con problemas desde distintos enfoques metodológicos<sup>274</sup>. Asimismo, el estudio teórico que J. R. Savery elaboró en 2006 reafirmaba la dificultad de alcanzar una definición sobre el ABP en la medida en que, según el autor, todo lo que se conoce sobre el particular deriva de experiencias empíricas y, por consiguiente, las definiciones del ABP responden siempre a un contexto específicamente situado y no a un estudio teórico previo a la práctica educativa<sup>275</sup>.

El ABP nace como una didáctica aplicada que quiere dar respuesta inmediata a las necesidades de mejora de los planes de formación de la Facultad de Medicina de la McMaster University en el contexto de la tradición académica canadiense y el contexto económico y social de Hamilton. A pesar de que el ABP ha desarrollado también un cierto volumen de investigaciones y experiencias de innovación docente en las titulaciones de Pedagogía y Formación del Profesorado —como bien indican los datos del estudio bibliométrico (tablas 4 y 5)—, a nadie escapa que su evolución se ha mantenido, por lo general, alejada de los planteamientos propios de las Ciencias de la Educación. Esa suerte de desarrollo podría haber contribuido a la mentada diversidad de modalidades didácticas de ABP, a la falta de un consenso generalizado sobre el particular y al desarrollo de una fundamentación teórica que, como hemos dicho, fomentase la regulación de las múltiples prácticas y experiencias docentes.

Así las cosas, el origen y la trayectoria del ABP aportan un claro matiz sobre los resultados presentados en nuestra tesis. Sin duda, la escasez de investigaciones empíricas y el poco desarrollo del ABP en el sector de las Artes y las Humanidades explica la motivación de la presente tesis y subraya su conveniencia. Sin embargo, considerar la novedad de la experiencia educativa en el contexto donde se llevó a cabo nos lleva también a aceptar que las conclusiones derivadas de nuestra investigación deben ser consideradas con prudencia, a la espera de nuevos estudios sobre nuestro ámbito de conocimiento. O dicho de otro modo, la primera de las limitaciones del estudio venía dada por la propia tradición investigadora sobre el ABP afectaba al grado de transferibilidad o aplicabilidad de los resultados de nuestra experiencia fuera del sector de conocimiento de las Artes y las Humanidades.

Si bien la primera limitación se derivaba de la propia historia del ABP, la segunda tenía una clara relación con las características metodológicas de nuestro trabajo. En el programa de ABP que se llevó a cabo durante el curso académico 2009-2010

---

<sup>274</sup> BARROWS 1986: 481.

<sup>275</sup> SAVERY 2006: 9.



se primaron —como no podía ser de otro modo— los beneficios desde el punto de vista educativo, aunque en ocasiones ello no facilitara los procedimientos y los objetivos de la propia investigación. Con la finalidad de no entorpecer los ritmos naturales de aprendizaje, se acordó que la recogida de los datos fuera lo menos invasiva posible, a partir del registro en audio del conjunto de las sesiones de trabajo. Se estimó trabajar con lo estrictamente sucedido en ese contexto de tutorías, sin forzar la emergencia de opiniones y comportamientos por parte de los tutores y de los estudiantes participantes. Si bien ello explica el hecho de que en determinadas dimensiones y categorías se agruparan menos intervenciones de lo esperable, también pone de relieve la importancia y la validez de los fragmentos codificados, en la medida en que todos ellos emergieron de manera espontánea en el transcurso de las sesiones de trabajo.

En este sentido, que la tutoría constituyese el eje central del programa suponía un reto desde el punto de vista de la observación y el análisis de los fenómenos allí acontecidos. La modalidad de tutoría que se propició en el programa de ABP, marcada por una interacción y un diálogo constantes entre los participantes que la integraban, resultaba difícil de sistematizar y objetivar. Es por ello que se estimó la necesidad de que el análisis sobre el impacto del ABP en el contexto de las artes se iniciara con un estudio que diera noticia de las múltiples dimensiones que afectaban a los fenómenos que dicha tutoría propiciara. Con la finalidad de incrementar las ventajas que, sin duda, el uso de la investigación cualitativa proporciona a los procesos de mejora de la enseñanza en los contextos particulares, creemos necesario seguir avanzando en la busca y el consenso de nuevos parámetros que sistematicen los procedimientos de recogida, análisis y representación de los datos.

El imperativo de atender a la naturaleza de los fenómenos observados y la necesidad de que los datos recogidos proyectasen una imagen detallada de dichos fenómenos forzó, asimismo, a desarrollar procedimientos de codificación y categorización complejos de los que dimos noticia en el capítulo metodológico. La naturaleza de dichos procesos implicaron trabajar con un grupo de participantes acotado, referido tanto a los equipos de estudiantes como a los tutores participantes. Así, para nuestra investigación se seleccionaron y estudiaron en profundidad cuatro equipos de trabajo de entre diez y trece estudiantes, diferenciados por el rendimiento académico y la tipología de tutor con la que fueron guiados. Sin duda, el número limitado de participantes permitió el estudio en profundidad y la explicación del efecto de los atributos de la muestra y las variables del propio modelo didáctico sobre el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el reducido número de informantes con los que se llevó a cabo la investigación (47 estudiantes, 1 tutor experto y 1 tutor no-experto) constituía el fundamento de la tercera de las limitaciones de la

tesis y un elemento más a tener en cuenta sobre la sobredicha aplicabilidad de los resultados.

Los modos en los que los equipos de trabajo estructuraron los debates y plantearon la gestión de los proyectos y los equipos de trabajo mantuvieron un marcado sello disciplinar. De igual modo, los recursos didácticos empleados para el aprendizaje y la evaluación y el escenario de ABP fueron específicamente diseñados pensando en el estudiante de reciente ingreso de la titulación de Bellas Artes. En futuras investigaciones, resultaría de especial interés llevar a cabo nuevos estudios empíricos con enfoque cualitativo que analizaran con detalle el perfil de ingreso del mentado estudiante. Ello, en directa comparación con el perfil que se espera del egresado de la misma titulación, podría servir para ajustar el trayecto formativo del estudiante en el actual modelo curricular. Además, teniendo en cuenta las inquietudes y motivaciones derivadas del perfil del estudiante, se podrían ajustar el formato de las situaciones problemáticas y de las diversas actividades didácticas.

Las consideraciones de H. G. Schmidt y J. H. C Moust en relación con su noción de «congruencia cognitiva» son un referente importante que parece poner de relieve un modelo de tutor a medio camino entre el conocimiento experto y las habilidades de facilitación. Siguiendo el planteamiento de los mentados autores, la máxima efectividad de la tutoría se logra a partir del cumplimiento de dos condiciones. Por un lado, que el tutor disponga de un conocimiento experto sobre la materia de la asignatura que permita la mediación efectiva de la discusión y fomente el conocimiento profundo de los problemas. Por el otro, que ese mismo tutor participe, a su vez, de lo que los autores denominan «congruencia social». Esto es, que el tutor posea la capacidad de acercarse a los estudiantes, a su forma de pensar y a su modalidad discursiva<sup>276</sup>. Desde nuestro punto de vista, para lograr ese acercamiento es imprescindible que los nuevos modelos didácticos partan de un análisis en profundidad de la figura del estudiante y de su contexto particular. Ese análisis debería considerar sus intereses y motivaciones, sus habilidades y conocimientos, y sus puntos fuertes y débiles.

Luego de la consideración de las categorías y subcategorías más relevantes de nuestro trabajo, podrían llevarse a cabo estudios empíricos longitudinales con enfoque cuantitativo que empleasen muestras de mayor envergadura y que probasen el modelo didáctico presentado en asignaturas diversas de la misma titulación. Ello permitiría calibrar el grado de transferibilidad de nuestros hallazgos en cualquiera de las dimensiones establecidas en los sistemas de categorías. Podría conocerse si la explicación sobre el funcionamiento de los grupos de trabajo objeto de estudio constituye un modelo teórico suficientemente completo y representativo del contex-

---

<sup>276</sup> SCHMIDT *et al.* 1995.

to de los estudios de las artes. Asimismo, el seguimiento continuado de los estudiantes a lo largo de los diversos cursos académicos mediante estudios longitudinales podría dar noticia de la estabilidad de los comportamientos de estudiantes y tutores, y de la consistencia y evolución de los aprendizajes construidos en las asignaturas como la Teoría del Arte, del primer año académico.

La primera pregunta general de investigación de nuestra tesis estaba directamente relacionada con el descubrimiento de los procesos de comprensión y análisis de las situaciones problemáticas y tenía por finalidad examinar las diferencias y similitudes existentes entre los grupos con un alto o bajo rendimiento académico guiados por un tutor experto y no-experto. Ni que decir cabe que, desde cualquier punto de vista, el ABP supone que el estudiante se enfrente a las diversas situaciones problemáticas que constituyen un determinado programa académico de un modo similar al que lo harían en el desarrollo de sus funciones en un contexto profesional futuro. Los problemas constituían, por consiguiente, una suerte de desafíos vinculados con su ámbito profesional por los que los estudiantes debían movilizar sus propios recursos de aprendizaje para comprender y analizar determinados aspectos relevantes sobre la Teoría del Arte.

Por lo tanto, incidir en la evaluación de los modos de comprensión y análisis de los problemas resulta crucial dada la relevancia de dichos procesos. En nuestro estudio, se tuvieron en consideración tres indicadores o categorías deductivas. A saber: «objetivo de aprendizaje», «temas relativos al problema» y «factores de dispersión». En cuanto a la detección de los objetivos de aprendizaje, el conjunto de los grupos de trabajo estableció líneas de fuerza constituidas por conceptos o ideas clave derivadas del texto del problema. La forma en que los estudiantes aludieron al texto de los problemas permitió afirmar un acercamiento descriptivo —mediante la cita de fragmentos o el parafraseo— e inferencial —en forma de resúmenes o establecimiento de planteamientos contrapuestos— por parte del conjunto de los grupos de trabajo. La única excepción radicó en el equipo de trabajo con alto rendimiento guiado por un experto (3R) que se destacó por incluir asuntos de carácter terminológico en el análisis descriptivo sobre los problemas.

También por la frecuencia de codificación se detectaron diferencias entre el 3R y el resto de grupos (tabla 122). Los datos revelan que los estudiantes del 3R fueron los que detectaron un mayor número de líneas de fuerza del problema. Por una parte, todo ello permitía corroborar la primera de las hipótesis de investigación de nuestra tesis por la que se afirmaba una relación positiva entre la intervención del tutor experto y la detección de asuntos relevantes o líneas de fuerza derivados del problema. Por la otra, servía para verificar una más que presumible correlación

entre el buen rendimiento académico de los estudiantes y la tarea de detección de objetivos de aprendizaje.

A tenor del material cualitativo analizado en la categoría de «temas relativos al problema» puede observarse que los beneficios del tutor experto en los procesos de comprensión y análisis de las situaciones problemáticas no se restringieron a la detección de los objetivos sino que también se patentizaron en el fomento de las relaciones críticas. O dicho de otro modo, el experto fue capaz de propiciar más oportunidades para que los estudiantes generasen relaciones entre las líneas de fuerza detectadas y otros temas externos al problema pero que mantuvieron una directa relación con el mismo (tablas 122-127).

Asimismo, las diferencias en el efecto que ejerció la participación de los tutores pueden explicarse con el grado de dispersión que los diversos grupos de trabajo demostraron a lo largo de los debates acaecidos en las sesiones de tutoría examinadas (tablas 126 y 127). Según los datos de la categoría «factores de dispersión» se detectó que —frente a los grupos dirigidos por un experto— en los grupos en donde los estudiantes fueron guiados por un tutor no-experto emergieron un mayor número de asuntos vagos o anecdóticos a lo largo de las sesiones de trabajo.

En resumidas cuentas, los datos relativos a las tres categorías y subcategorías que constituyen la dimensión A1 sobre la comprensión y el análisis de los problemas no expresaron diferencias relevantes con los estudios que se llevaron a cabo con anterioridad en otros contextos lejanos al de nuestra experiencia<sup>277</sup>. Así pues, desde nuestra investigación en el contexto de las artes se corrobora que tanto para la comprensión como para las estrategias de análisis de los problemas se percibe un mejoramiento sensible cuando los estudiantes ostentan un alto rendimiento y notable cuando dichos estudiantes forman parte de un grupo guiado por un tutor experto.

Los resultados sobre los recursos de información empleados para la comprensión y el análisis de los problemas (dimensión A2) sirvieron para dar cuenta, por un lado, de los conocimientos previos de los estudiantes derivados de textos de carácter académico y no-académico o de sus propias experiencias de aprendizaje formales, no-formales o informales; y, por el otro, de las herramientas de búsqueda y selección de información relevante. Entre los «textos académicos» las frecuencias atestiguan que los estudiantes del conjunto de los grupos de trabajo privilegiaron el libro frente a otros formatos de publicación (tabla 219). Así, la baja frecuencia con

---

<sup>277</sup> Cfr.: DUECK; WILKERSON; ADINOLFI 1994: 7; EAGLE; HARASYM; MANDIN 1992: 468.

la que los estudiantes aludieron a artículos o a contribuciones a congresos tiene una directa relación con el conocimiento sobre las herramientas de búsqueda y selección de información especializada. Según lo observado en la dimensión B1 de la tercera tipología de sesión, el tutor experto preguntó directamente a los estudiantes sobre sus conocimientos y habilidades para la búsqueda en los catálogos de las bibliotecas y en las bases de datos académicas (véanse los fragmentos relativos a la subcategoría «recursos de información de la categoría «metodológica», tabla 243). En respuesta a los estímulos del tutor experto, los estudiantes de los grupos 3R y 4S manifestaron haber empleado el catálogo de la biblioteca de la Facultad de Bellas Artes y Google, pero en ningún caso expresaron conocimientos sobre bases de datos o herramientas de búsqueda de información especializados (véanse los fragmentos representativos de las diversas subcategoría pertenecientes a la categoría «metodológica», tabla 259).

Ello no obstante, las bajas frecuencias que los estudiantes registraron en la categoría de «textos no-académicos» reflejó que los estudiantes habían reflexionado sobre la fiabilidad de las fuentes de información y habían establecido criterios para la búsqueda y la selección bibliográficas. Asimismo, resultó llamativa la escasez de ocasiones en las que la mayoría de los grupos de estudiantes —a excepción del grupo 2L— aludieron a los conocimientos construidos en etapas formativas preuniversitarias, en contextos no formales y en entornos informales de aprendizaje (tabla 291). Si bien es cierto que la mayoría de los participantes en la experiencia de ABP fueron estudiantes del primer curso de la titulación de Bellas Artes, y sus conocimientos previos no podían sino estar directamente relacionados con su experiencia fuera del contexto universitario, la escasez de resultados podía interpretarse de dos modos. Por un lado, los estudiantes podían haber considerado que la utilidad de la información para comprender las situaciones problemáticas estaba determinada por la importancia y la autoridad de la fuente de procedencia. Así, la información extraída de textos académicos —y más concretamente la derivada de los libros— constituían una fuente de mayor fiabilidad y solvencia que la que provenía de otras fuentes de información o experiencias de aprendizaje. Por el otro, cabía poner sobre la mesa que los estudiantes quizá no hubieran hallado ejemplos de su propia experiencia por la dificultad que entrañaba la generación de analogías a partir de las ideas o principios planteados en las situaciones problemáticas.

En consideración de la afluencia de objetivos de aprendizaje, temas vinculados con el problema que mantenían una estrecha relación y control de los factores de dispersión, para la comprensión profunda de las situaciones problemáticas la figura del tutor experto parecía resultar clave. Los datos sobre la dimensión A2 sobre los recursos parecen explicar con mayor detalle que dicha comprensión se hace más profunda y crítica en la medida en que el experto demuestra una mayor preocupa-

ción que su homólogo en los procesos de búsqueda y selección de información. O lo que es lo mismo: los estudiantes de los grupos guiados por el tutor experto aludieron a más textos de carácter académico dado que su tutor había incidido en mayor medida en las herramientas de búsqueda de información y, todo ello, había redundado en una mayor afluencia de temas vinculados a las situaciones problemáticas.

En nuestro trabajo hemos atendido a las dinámicas y a las interacciones generadas en las sesiones de tutoría en el contexto universitario de las artes, desde la certidumbre de que dichos aspectos constituyen indicadores de importancia en un modelo didáctico como el ABP que fomenta un ambiente colaborativo de aprendizaje. Todo ello concierne además a la segunda gran pregunta de investigación de nuestra tesis por la que se pretendían descubrir las diferencias y similitudes entre las dinámicas y las interacciones de los tutores para, en un segundo momento, analizar su influencia en las dinámicas y las interacciones de los estudiantes. En relación con la primera parte de la pregunta, en la tabla 292 sobre la presencia o la ausencia de subcategorías emergentes se observa que la actuación de los tutores estuvo marcada por una importante diversidad en la facilitación y la imposición de dinámicas de trabajo entre los estudiantes. Asimismo, las estrategias de dirección de los tutores fueron los modos de interacción más similares entre los tutores.

Las frecuencias indican dos modos bien diferenciados de comprender la función facilitadora entre tutores (tablas 41, 143 y 236). Si, por una parte, el tutor no-experto fomentó en mayor medida que los estudiantes expresaran abiertamente sus opiniones y aportasen aclaraciones en la discusión, el experto dedicó las intervenciones clasificadas como facilitadoras al reconocimiento del esfuerzo y la consecución de logros. Por motivos evidentes, el tutor experto actuó más como un facilitador con los estudiantes con un alto rendimiento. Sin embargo, el no-experto empleó dicha estrategia de facilitación en ambos grupos: motivando la emergencia de opiniones a los estudiantes con bajo rendimiento y solicitando aclaraciones a los estudiantes con alto rendimiento.

A partir de los totales de frecuencia del conjunto de las tipologías de sesión se observa que la mayor parte del esfuerzo de los tutores en las estrategias de facilitación se dedicó, en orden de importancia, a fomentar la aclaración de dudas, el seguimiento de las tareas y el incentivo del debate y la expresión de opiniones por parte de los estudiantes (tablas 41, 143 y 236). Mientras que, a lo largo de las tres tipologías de sesión analizadas los tutores solicitaron aclaraciones de manera creciente, las intervenciones que promovieron la emergencia de opiniones fueron en descenso. Ello lleva a pensar que los tutores propiciaron en mayor medida la emergencia de opiniones cuando del establecimiento de las normas de funciona-

miento de los grupos se trataba, y en menor medida cuando había que enfrentarse a la comprensión y el análisis las situaciones problemáticas o al desarrollo de los proyectos artísticos. Sin embargo, al final de la experiencia, los tutores fueron incidiendo más en las tareas, que paulatinamente fueron incrementando su importancia y volumen, y en las aclaraciones —posiblemente motivadas por la complejidad del trabajo acumulado.

Si atendemos a la suma de las frecuencias de codificación resultantes (tablas 43, 145 y 238), se observa que las subcategorías más relevantes de la categoría «directiva» fueron, en este orden, las de «centra el debate», «disensión» y «advertencia». La coincidencia de subcategorías en la categoría «directiva» en el conjunto de los grupos de trabajo reforzó la idea de que, desde el punto de vista del análisis del contenido y de los significados, lo que se analizaba constituía un mismo patrón de actuación en el que presumiblemente no existían diferencias cualitativas relevantes entre las intervenciones de los tutores (tabla 292). No obstante, a partir de la suma de las frecuencias de codificación a lo largo de las tres tipologías de sesión se muestran diferencias notables entre tutores que nuevamente fuerzan a desmentir lo presupuesto a partir del análisis de la tabla 292. El tutor experto mostró un comportamiento más directivo que el no-experto y dicho comportamiento se incrementó notablemente hacia las fases finales de la experiencia. Sobre todo, dicha actuación se manifestó en las estrategias para la búsqueda de la disensión entre los estudiantes y las advertencias. En ningún caso esas diferencias significan que el tutor no-experto no hubiera generado intervenciones directivas en el contexto de las tutorías. Prueba de ello son los resultados de la subcategoría «centra el debate», en la que los valores en cuanto a frecuencia entre los tutores resultan muy cercanos.

A partir de los bajos resultados de frecuencias asociados con las dinámicas impositivas, puede afirmarse que, en términos generales, la actuación de los tutores para impulsar el trabajo de los estudiantes estuvo determinada por estrategias directivas. A diferencia de lo que podría pensarse, las frecuencias indican que fue el tutor no-experto el que agrupó cifras algo superiores a las de su homólogo experto. Los momentos en los que los tutores *impusieron* dinámicas se concentraron en la segunda y la tercera tipologías de sesiones; esto es, cuando los estudiantes tenían que enfrentarse a las situaciones problemáticas y cuando tenían que elaborar los proyectos artísticos.

En la categoría «verificación o falsación» los fragmentos codificados se agruparon en la subcategoría «confirmación», sobre todo a lo largo de las dos primeras tipologías de sesión (tablas 49, 155 y 249). Sin duda, se observa que el tutor experto fue el que expresó en más ocasiones la reafirmación del discurso de los estudian-

tes. Ello resultaba coherente con las dinámicas valorativas en las que dicho tutor había destacado en las subcategoría «ánimo» de la categoría «facilitadora». En la subcategoría «confirmación» se observa que, mientras la confirmación del discurso de los estudiantes parecía ser un atributo propio del experto dado que su uso no arrojaba diferencias entre los estudiantes con alto o bajo rendimiento, en el caso del no-experto dicha estrategia de reconocimiento se puso en práctica, sobre todo, en el grupo del que se esperaba un menor rendimiento. Las subcategoría de «valoración positiva» y «negación u objeción» agruparon un mayor número de registros en los grupos tutorizados por el experto y reafirmaron, en este sentido, una actuación más valorativa por parte de dicho tutor.

La subcategoría «risas por un comentario irónico» fue la única subcategoría perteneciente a la categoría «tensión y distensión» que emergió en el conjunto de las sesiones de trabajo (tablas 51, 157 y 250). Dicha subcategoría fue además la que arrojó los valores más altos de codificación. El tutor experto generó risas provocadas por comentarios humorísticos en muchas más ocasiones que el no-experto. Ambos tutores acentuaron esa estrategia frente a los estudiantes que demostraron un mayor rendimiento como una forma de premiar los logros y propiciar así un buen ambiente de trabajo.

La actuación de los tutores reforzó sus diferencias en cuanto a las intervenciones que generaron tensión o distensión (tablas 51, 157 y 250). Por una parte, el experto generó el mayor número de comentarios que generaron nerviosismo en los estudiantes. Dichos episodios se registraron mayoritariamente en la segunda tipología de sesión y afectaron a los estudiantes del grupo con bajo rendimiento académico. En este sentido, no resultaba llamativo que el grupo con menor ritmo de trabajo hubiera manifestado tensión frente a la presencia de un experto en el ejercicio de comprensión y análisis de las situaciones problemáticas. Por otra parte, el tutor no-experto agrupó la mayor parte de los fragmentos codificados en la subcategoría «risas por un error» a lo largo de la primera tipología de sesión. Ello demostraba que los estudiantes tenían la suficiente cercanía y confianza con el tutor no-experto como para reírse cordialmente de sus errores.

Entre los resultados en la categoría «silencio» destacan las subcategorías «pregunta» y «tarea» por ser las que mayor número de intervenciones agruparon (tablas 53, 159 y 252). Nuevamente los datos indican que la figura del tutor experto fue la que, debido probablemente a la autoridad que suponía su conocimiento disciplinar, mayor número de silencios tensos generó en las antedichas subcategorías. Mientras que las escasas preguntas generadas por el tutor no-experto se concentraron en las sesiones dedicadas al análisis de los problemas, las del experto manifestaron un aumento paulatino a lo largo de las tres tipologías de sesión. Asi-



mismo, el hecho de que las preguntas del no-experto que generaron silencios se concentraran en el grupo 1E durante la segunda tipología de sesión permitía asociar la tensión con la dificultad que suponía el enfrentarse a las situaciones problemáticas, sobre todo cuando los miembros del grupo ostentaban un bajo rendimiento académico. Sin embargo, en tanto que la tensión generada por las preguntas del experto estuvo vinculada con los de grupos de diverso rendimiento académico a lo largo del conjunto de las tipologías de sesión, llevaba a pensar que dicha tensión guardaba explicación con el propio perfil del tutor. En cuanto a los fragmentos recogidos en la subcategoría «tarea», se aprecia que los tutores generaron más silencios por la alusión a una tarea en los grupos de trabajo con bajo rendimiento.

Los resultados sobre las categorías «metodológica», «de contenido» y «de gestión del trabajo» muestran frecuencias superiores asociadas con el experto. Las intervenciones metodológicas únicamente registran fragmentos en dicha tipología de tutor (tablas 149 y 242), las de contenido muestran valores algo superiores (tablas 152 y 244) y las de gestión del trabajo doblan los resultados del no-experto (tablas 47, 153 y 247). Entre las intervenciones de carácter metodológico, la subcategoría que agrupó la mayor parte de los registros fue «recursos de información» durante la tercera tipología de sesión. Como se comentó en relación con la dimensión A2 (sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas), el tutor experto agrupó el conjunto de las intervenciones en dichas subcategorías y, por ello, fue el único que incidió positivamente en los procesos relativos a la competencia de búsqueda y selección de información relevante.

En la mayoría de las tipologías de sesión analizadas, los tutores expertos generaron un mayor número de intervenciones en el transcurso de las sesiones de tutoría que sus homólogos no-expertos (tablas 40, 142 y 235). Ello permitía afirmar que la frecuencia con la que el experto participó en las tutorías constituía una forma menos explícita aunque igualmente efectiva de control de las dinámicas de trabajo de los grupos. Ese mayor control en las dinámicas de trabajo se relacionó con una disminución de la participación de los estudiantes (tablas 40, 142 y 235) y con el número de iniciativas o sugerencias que ellos mismos propusieron a lo largo de las sesiones de tutoría (tablas 138-141). Ese hecho ponía de manifiesto una tendencia más directiva por parte del tutor con conocimiento experto y de una consecuente disminución de la autonomía de los grupos de estudiantes que dirigía.

No obstante, en nuestro estudio se advierten múltiples ventajas en relación con las intervenciones del tutor experto; se infiere, por ejemplo, que sus indicaciones sobre cuestiones metodológicas y de gestión del trabajo son más concisas e incisivas (tablas 32-35, 133-136), que sus intervenciones fomentan la emergencia de asuntos objeto de debate y que sus apreciaciones permiten tomar mayor conciencia a

los estudiantes sobre los temas de relevancia. Así, podemos afirmar que, si bien el tutor experto facilita que los estudiantes comprendan en mayor medida y profundidad las situaciones problemáticas, su actuación resulta más directiva que la del tutor no-experto si tomamos como indicador la relación entre los índices de participación de los tutores y los estudiantes en las sesiones de tutoría.

La segunda parte de la pregunta de investigación estaba vinculada con las dinámicas y las interacciones de los estudiantes. Los resultados sobre dicha dimensión revelaron diferencias según su rendimiento académico y el tutor con el que fueron guiados. Como hemos indicado, la influencia más clara del tutor se halló en los resultados de la categoría «iniciativa o sugerencia» y, más concretamente, en las subcategorías de «tarea» y «sanciones» que, a su vez, fueron las que registraron las cifras globales más altas (tablas 63, 161 y 254). El análisis de contenido reveló que las iniciativas por parte de los estudiantes guiados por un experto versaron sobre las sanciones, las de los conducidos por un no-experto lo hicieron sobre las tareas. Como era de esperar, el alto rendimiento académico afectó positivamente a la emergencia de intervenciones sobre las tareas en ambas tipologías de tutor. Por su parte, la emergencia de iniciativas sobre sanciones fue mayor en el caso de los estudiantes con bajo rendimiento de entre los dirigido por un no-experto, ocurrió justo lo contrario entre los que estuvieron guiados por un experto.

En la categoría «entre estudiantes» se observa que fueron los estudiantes guiados por un tutor no-experto los que mayor número de intervenciones registraron (tablas 55, 161 y 254). Esto tiene coherencia con que la labor facilitadora del tutor no-experto y con el hecho de que dicho comportamiento propiciara que los estudiantes expresaran sus opiniones y aclararan las dudas. También en la categoría «al tutor» se observa el mismo fenómeno: los estudiantes guiados por un no-experto generaron un mayor número de interpelaciones a su tutor que sus homólogos dirigidos por un experto (tablas 57 y 256). En este punto, cabe recordar que, en contraste con la influencia clara que el no-experto ejerció en las categorías «entre estudiantes» y «al tutor», el experto tuvo una marcada influencia en las categorías «metodológica» y «de contenido» (tablas 258 y 259).

Finalmente, cabe hacer mención a los registros hallados en la categoría «tensión o distensión». En dicha agrupación, la única subcategoría relevante fue la de «risas por un comentario irónico», que se halló en el conjunto de los grupos de trabajo. Si bien no se encontraron frecuencias dispares que permitieran achacar la emergencia de registros a la tipología de tutor o al rendimiento de los estudiantes, sí se encontraron matices en el contenido de los fragmentos codificados. En concreto, se observó que si bien las risas de los estudiantes guiados por un experto manifesta-

ban complicidad entre estudiantes, las de los guiados por un no-experto lo hicieron con el propio tutor (tablas 65, 173 y 266).

La tercera gran pregunta de investigación pretendía rastrear los comportamientos y las disposiciones de las dos tipologías de tutor y su influencia en la actitud y el comportamiento de los estudiantes. Si bien el estudio precedente sobre las dinámicas y las interacciones nos definía un perfil de tutores y estudiantes en la acción, resultaba necesario analizar de qué modo y en qué medida los comportamientos y las actitudes de ambos permitían matizar dicho semblante. Podía presumirse que, para el caso de los tutores, los resultados hallados en el sistema de categorías sobre su comportamiento y actitud (dimensión C1) debían permitir el juicio sobre la coherencia y el sentido de su actuación de lo largo de la experiencia de aprendizaje. En contraste, sobre los estudiantes podían preverse cambios en su comportamiento y actitud, derivados de los propios procesos de aprendizaje y de la influencia del tutor en el contexto de las sesiones de trabajo.

De lo derivado del análisis sobre los resultados de las dimensiones precedentes pueden describirse dos figuras docentes con diferencias notables en su actuación. El tutor experto fundamentó su participación en el reconociendo de los logros alcanzado y el esfuerzo invertido por los estudiantes. Sin duda, la actuación del experto estuvo marcada por una actitud crítica que se demostró tanto en dichas formas de valoración positiva como en el planteamiento de reafirmaciones u objeciones del discurso de los estudiantes. Su implicación en el equipo de tutoría se materializó en el uso de advertencias sobre las decisiones de los estudiantes y el rumbo del trabajo en marcha, así como en la dirección de los debates acaecidos en las sesiones de trabajo. Asimismo, el tutor experto demostró un marcado interés por el conocimiento de las metodologías empleadas por los estudiantes que pareció redundar en una mayor comprensión y profundidad en el análisis de las situaciones problemáticas.

Por el número de intervenciones se infiere que el experto asumió una presencia notable en las sesiones aunque, a su vez, gestionó adecuadamente los momentos de distensión para premiar el trabajo de los estudiantes con alto rendimiento académico. En contraste, el tutor no-experto concentró su actuación en la búsqueda de aclaraciones y en la generación de preguntas abiertas. Su participación en los grupos de trabajo se destacó por ser poco directiva y ello benefició la participación en los debates y la emergencia de iniciativas y sugerencias por parte de los estudiantes. Todo apunta a pensar que el hecho de que el no-experto hubiera moderado su participación forzó a los estudiantes a generar más preguntas entre ellos, a asumir el control de los equipos de trabajo y a desarrollar la competencia de búsqueda y selección de información relevante.

En la experiencia analizada, los tutores mantuvieron una actitud de cordialidad con los estudiantes a lo largo de todo el proceso. Ello se manifestó en el hecho de que las categorías deductivas que pretendían rastrear actitudes o comportamientos reprobables por parte de los tutores hubieran arrojado valores bajos o hubieran permanecido a zero en el conjunto de los casos. Así, por ejemplo, no se hallaron turnos ni en la categoría «desconsideración» ni en la categoría «incumplimiento» en el conjunto de los grupos de trabajo (tabla 294).

Aunque los datos sobre la categoría «autoridad» no mostraron diferencias significativas entre grupos en cuanto a frecuencia de codificación, fue el grupo en el que participó un tutor experto y estudiantes con un bajo rendimiento en el que emergieron más subcategorías a lo largo de los procesos de codificación (tabla 294). En relación con la categoría «reconocimiento» se observan diferencias reseñables entre los grupos guiados por un tutor experto y no-experto. Los datos de frecuencias permiten observar de manera moderada el reconocimiento del trabajo en ambas tipología de tutor (tablas 187 y 280). El hecho de que hubieran sido las intervenciones del experto las que enfatizaran la constatación y el reconocimiento del trabajo encajaba con lo explicado con anterioridad sobre el perfil de experto derivado del estudio de sus dinámicas e interacciones con los estudiantes.

En relación con los momentos en los que los diversos tutores generaron interrupciones, si bien la diversidad de subcategorías se mostró mayor en el caso de los tutores no-expertos, la frecuencia de subcategorías mostró diferencias leves únicamente en la primera y la segunda tipologías de sesión. Así, en dichas tipologías de sesión fueron los tutores no-expertos los que generaron un mayor número de interrupciones; sobre todo cuando los estudiantes ostentaron un bajo rendimiento (tablas 81, 191 y 282). Si bien llamaba la atención que hubiera sido la tipología de tutor con menor participación la que generara el mayor número de interrupciones, el análisis de contenido advirtió que en dichos momentos el tutor procuró la emergencia de aclaraciones o el aumento del tono de voz de los estudiantes.

Al contrastar los datos relativos a la frecuencia de interrupciones generadas por los tutores con las de los estudiantes, nos encontramos un patrón de comportamiento similar. Así, los estudiantes de los grupos 1E y 2L guiados por un no-experto manifestaron un mayor número de interrupciones que sus compañeros únicamente en la primera y la segunda tipologías de sesión analizadas (tablas 91, 203 y 288). Por el contrario, en la tercera tipología de sesión, los grupos que arrojaron los valores más altos fueron el 1E y el 3R. Resultaba llamativo que, a excepción del caso del grupo 1E en la tercera tipología de sesión, en el resto de ocasiones en las que se

analizó el número de interrupciones generadas por los estudiantes, estas guardaron una relación directamente proporcional a las de los tutores.

Sin embargo y como ya dijimos, cabía tomar en consideración que los estudiantes guiados por un tutor no-experto habían dispuesto de más tiempo para intervenir en las sesiones de tutoría. Y, naturalmente, cuanto mayor fuere la posibilidad de intervenir de los estudiantes mayores serían también las posibilidades de interrupción. Este hecho ponía en cuestión que las diferencias entre los estudiantes de los grupos 3R y 4S se hubieran podido deber a la propia presencia del experto y a su autoridad académica. Esa misma autoridad académica podría vincularse también al hecho de que hubieran sido los estudiantes guiados por un experto los que manifestaron, en un mayor número de ocasiones, su compromiso en la asunción de tareas y roles vinculados con el trabajo en grupo (tabla 87).

La última de las preguntas de investigación de nuestra tesis seguía los mismos parámetros que las anteriores y, en este caso, perseguía el descubrimiento de las representaciones de los estudiantes y de los tutores sobre los procesos de aprendizaje. Como es natural, bajo el discurso compartido de los diferentes miembros de un colectivo, en las propias interacciones de los diversos agentes que intervienen en cualquier fenómeno social, existen representaciones e ideologías. En nuestra tesis se dedicó un sistema de categorías que atendiera tanto a la percepción y a los significados manifestados por los tutores como a las representaciones de los estudiantes sobre el contexto de aprendizaje. Con la finalidad de respetar el natural desarrollo de las dinámicas de los grupos de trabajo, en nuestra investigación nos ceñimos a los datos generados única y exclusivamente en el contexto de las sesiones de tutoría. Así pues, las opiniones y percepciones de las que hemos dado noticia no derivan de preguntas deliberadas, sino que emergen de manera accidental, sin atender a más razón que a la propia lógica y discurso de los propios miembros del grupo de tutoría.

En este sentido, las representaciones de los tutores sobre el aprendizaje de los estudiantes se concentraron en dos categorías: «trabajo en grupo» y «trabajo individual». Si bien sólo el tutor del grupo 4S generó apreciaciones sobre el trabajo individual, en el discurso del conjunto de los tutores y equipos se hallaron opiniones acerca del trabajo en grupo de los estudiantes. Dichas opiniones versaron sobre la calidad del trabajo, las sanciones y el ritmo de trabajo de los grupos de estudiantes (tabla 296).

Las intervenciones sobre el trabajo individual del experto se agruparon en la subcategoría «responsabilidad» y se dirigieron a los estudiantes del grupo 4S. Sin duda, la alusión a la responsabilidad de cada uno de los miembros del equipo en relación

con el grupo de trabajo tenía una directa relación con el bajo rendimientos que ostentaron los estudiantes del grupo 4S. El hecho de que, a excepción del grupo 1E, la mayor parte de las intervenciones se hubieran registrado en la categoría «trabajo en grupo» hablaba de la importancia que los tutores confirieron a dicho asunto. Dentro de dicha categoría, la subcategoría «sanciones» fue la que apareció, con valores notables de codificación, en la mayor parte de los grupos de trabajo —en todos excepto en el 1E. Luego de dicha subcategoría, siguieron, en orden de importancia, las de «calidad» y «ritmo de trabajo». La primera de ellas apareció en los grupos 1E y 2L, mientras que la segunda lo hizo sólo en el 3R y en el 4S. Ello permitía pensar que, si bien el no-experto parecía mostrar una preocupación por la calidad del producto resultante, el experto parecía haberlo hecho con el propio proceso de trabajo.

También en el caso de los estudiantes, el grueso de las codificaciones se concentró en la misma categoría de «trabajo en grupo». Aquí, sin embargo, la riqueza de subcategorías fue mayor. Así, pudo interpretarse que los tutores permitieron que fuera el propio juicio de los estudiantes el que sentara las bases para la regulación del trabajo en equipo a lo largo de las diversas sesiones de tutoría que conformaban el programa de ABP (tabla 297). Si bien los grupos establecieron sanciones de diversa naturaleza, fueron los estudiantes guiados por un experto los que plantearon las sanciones más duras para aquellos que incurrieran en faltas a lo largo del curso.

Para finalizar el capítulo daremos noticia de dos investigaciones empíricas con enfoque cuantitativo elaboradas por los directores de la presente tesis doctoral que —de modo paralelo a nuestra investigación— aportaron conclusiones de interés sobre los beneficios y el impacto de la experiencia de ABP. E. Gregori Giralt y J. L. Menéndez Varela presentan, por un lado, un estudio empírico transversal sobre la evaluación y las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las diversas actividades didácticas que componían la carpeta de aprendizaje y<sup>278</sup>, por el otro, un estudio empírico descriptivo de poblaciones mediante encuestas sobre la opinión de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje en cuatro momentos clave de la experiencia de ABP<sup>279</sup>.

Existen diferencias metodológicas que establecen limitaciones importantes a la hora de considerar la vinculación de los resultados de nuestra tesis con los de los análisis elaborados por los antedichos autores. En el caso del trabajo sobre las calificaciones de los estudiantes, y como bien se explica en el artículo, no se em-

---

<sup>278</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015b: 9.

<sup>279</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015a: 12.

plearon criterios de selección muestral específicos. Su estudio partió tanto de la experiencia de ABP en la asignatura de Teoría del Arte —sobre la que también versa la presente tesis doctoral— como de la que tuvo lugar en la asignatura de Historia del Arte I de la titulación de Bellas Artes. Si bien la asignatura de Teoría del Arte pertenecía al primer año académico, la de Historia del Arte I se cursaba en el segundo año de la misma titulación. Así las cosas, para su estudio la muestra ascendió a los 247 estudiantes —en comparación con los 47 por los que estuvo compuesto el trabajo de la presente tesis<sup>280</sup>.

En lo referido al trabajo acerca de la opinión de los estudiantes sobre su aprendizaje, cabe tener en cuenta que si bien el estudio se llevó a cabo con la muestra de estudiantes de Teoría del Arte, a diferencia del nuestro, allí se emplearon los resultados del curso académico (primer y segundo semestre). Asimismo, la selección de la muestra que emplearon los autores se llevó a cabo a tenor del índice de participación de los cuestionarios autoadministrados (que se cifró en un 80,45% del total)<sup>281</sup>.

Los resultados sobre el estudio de las calificaciones finales de los estudiantes manifiestan datos alentadores. Sin lugar a dudas, que el 84% de los estudiantes hubiera obtenido resultados positivos en las diversas actividades de la carpeta permitía inferir que la mayoría había superado los estándares de desarrollo de las competencias de alto nivel previstas en el modelo didáctico y, por consiguiente, se corroboraban —ahora en número— los beneficios del ABP en dichos aprendizajes. Además, cabe tener en cuenta que un conjunto considerable de dichos estudiantes (concretamente el 39%) obtuvo un notable o un sobresaliente<sup>282</sup>.

Sobre las calificaciones, las mayores frecuencias se hallaron, por este orden, en el 5, el 6, el 8, el 7, el 9 y el 4. A saber, en la mayoría de los estudiantes por encima del aprobado. Si bien la media aritmética (de 6,45), la mediana (de 6,33) y la moda (de 5,54) confirmaron esa misma tendencia, la desviación típica (de 2,08) y la varianza (de 4,31) advirtieron una notable heterogeneidad en los resultados académicos<sup>283</sup>. Además, el estudio sobre las calificaciones sostiene que, si el modelo se aplicara en el mismo contexto educativo a estudiantes de un perfil similar, los resultados se seguirían estableciendo los promedios entre el 6,19 y el 6,71, con un 95% de fiabilidad. Los análisis sobre la consistencia interna de las actividades que com-

---

<sup>280</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015b: 9.

<sup>281</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015a: 4.

<sup>282</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015b: 9-10.

<sup>283</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015b: 10.

pusieron la carpeta de aprendizaje arrojaron coeficientes que indicaron homogeneidad del recurso y consistencia interna del modelo didáctico<sup>284</sup>.

Como bien explican los autores, podía concluirse una incidencia positiva del ABP sobre el aprendizaje de los estudiantes siempre que, por un lado, se reconociera el alto valor cognitivo de los resultados de aprendizaje y, por el otro, se diera por válido el sistema de evaluación de los mismos. Para la justificación de lo primero los autores esgrimen la naturaleza y los objetivos de las diversas actividades que componían la carpeta de aprendizaje. En consonancia con el aprendizaje por competencias y los procesos de resolución de problemas, para afrontar las tareas propuestas los estudiantes debieron movilizar de manera integrada recursos de diversa índole. La construcción de dichos aprendizajes procedimentales, actitudinales y conceptuales derivó tanto de la necesidad de análisis y comprensión de las situaciones problemáticas diseñadas específicamente para ambas asignaturas como de los problemas que hallaron en las diversas fases de planificación y ejecución de los proyectos artísticos<sup>285</sup>.

Si en última instancia lo que se pretendía era que el estudiante movilizara de manera integrada sus propios recursos de aprendizaje para la resolución de problemas y el desarrollo de competencias, cabía enfatizar los procesos de reflexión y análisis crítico. En este sentido, los autores del estudio destacan el énfasis de la carpeta de aprendizaje en la metacognición. Como se explicó en el capítulo dedicado a la descripción del modelo de ABP, los diversos talleres por los que estaba compuesta la carpeta de aprendizaje estuvieron siempre acompañados por dos informes de reflexión: uno sobre la justificación de cada una de las etapas de elaboración de los proyectos y el otro relativo al proceso de trabajo, a los problemas hallados y a las soluciones aplicadas<sup>286</sup>.

Partiendo de ese mismo esfuerzo metacognitivo que el modelo didáctico requería al estudiante, el segundo estudio de los mismos autores sobre las opiniones de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje permitió cifrar cuáles fueron las competencias que, a su juicio, habían sido construidas, en qué grado y en qué momento de la experiencia de ABP. Los resultados revelan que la última fase de trabajo, dedicada a la elaboración del proyecto artístico, fue la que reunió los aprendizajes más valorados por los estudiantes. Esto es, los estudiantes profundizaron más en aquellos aprendizajes que estaban más directamente relacionados específicamente con su titulación y, por lo tanto, que les podían parecer más útiles para su futura

---

<sup>284</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015b: 11.

<sup>285</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015b: 12.

<sup>286</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015b: 12.



práctica profesional. Asimismo, la relación entre los aprendizajes esperados en la asignatura y los logrados fue también notable. En concreto, los estudiantes puntuaron con las mejores calificaciones 4 de los 5 aprendizajes pretendidos<sup>287</sup>.

La pregunta general sobre el parecer de los estudiantes sobre su propio aprendizaje es respondida por los autores como la manifiestación de un cierto desconcierto al atestiguar los índices de dispersión en los diversos indicadores planteados. Los autores interpretan que dicho desconcierto puede estar debido a la novedad en las experiencias de aprendizaje con el ABP que requiere del estudiante aprendizajes de alto nivel: estructuración del conocimiento específico de una profesión, aprendizaje autónomo y motivación. En este sentido, se presume que la naturaleza de dichos aprendizajes requiere tiempo; tanto para la construcción de un entorno didáctico adecuado como para su desarrollo por los propios estudiantes<sup>288</sup>.

Se observa una sensible disminución en la valoración de los aprendizajes en las tres primeras etapas y un crecimiento en la última (la que tiene que ver con la realización del proyecto plástico). La tendencia al descenso puede deberse a la fatiga que el estudiante pudiera percibir ante un escenario didáctico completamente nuevo en su formación. Sin embargo, la baja desviación típica que mostraron los resultados de la última fase y los niveles alcanzados en los aprendizajes relevados permitieron afirmar que la propuesta educativa tuvo sentido para los estudiantes en tanto que se sintieron motivados por el reconocimiento de sus logros de aprendizaje. Ni que decir cabe que, en realidad, el éxito en la última fase —en la que la actividad constituía en la concreción material de todo lo aprendido a lo largo del semestre— ponía de manifiesto también el de las anteriores<sup>289</sup>.

De media, los estudiantes consideraron haber logrado aprendizajes de alto nivel (vinculados con la concepción y la realización de un proyecto artístico, el trabajo con niveles altos de calidad, la exposición oral y la ilustración de un tema, los procesos de documentación, la capacidad y crítica de las propias tesis). Los aprendizajes más valorados fueron aquellos directamente vinculados con la titulación y por lo tanto con su competencia profesional. Sin embargo, los estudiantes plantearon que dichos aprendizajes se lograron de forma moderada y ello nuevamente se achaca a la complejidad de dichos aprendizajes y al hecho de que los estudiantes fueran de reciente ingreso<sup>290</sup>.

---

<sup>287</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015a: 22-23.

<sup>288</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015a: 20

<sup>289</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015a: 21.

<sup>290</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015a: 22.

Finalmente, la relación entre los aprendizajes esperados y los logrados fue también notable. En concreto, los estudiantes puntuaron con las mejores calificaciones 4 de los 5 aprendizajes esperados. Dichos aprendizajes fueron: organizar y planificar un proyecto artístico, establecer conexiones congruentes entre el discurso teórico y la práctica artística, exponer y defender públicamente los resultados del propio trabajo, y enjuiciar los resultados del trabajo sobre criterios de calidad. En relación con los aprendizajes propios del ABP, los estudiantes relevaron en el sexto y en el séptimo lugar la capacidad crítica y la defensa de las propias tesis. Los autores establecen una relación entre dichos aprendizajes y la competencia de pensamiento crítico, habitualmente asociada al ABP. En este sentido, se observa que si bien los estudiantes fueron capaces de considerar la práctica de la resolución de problemas en un plano más procedimental (en la búsqueda y selección de información relevante, en las estrategias para captar y fomentar el interés del auditorio o para afrontar sus preguntas) no lo hicieron al considerar los problemas con los que iniciaron su experiencia de aprendizaje y a cuyo desarrollo contribuyeron las diferentes actividades y fases de trabajo<sup>291</sup>.

---

<sup>291</sup> GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2015a: 24.



## 7. Bibliografía

- ABU-HIJLEH, M. F. *et al.* (2005). «Student-led Tutorials in Problem-Based Learning: Educational Outcomes and Students' Perceptions». *Medical Teacher*. Vol. 27, núm. 6, 521–526.
- ALBANESE, M. A.; MITCHEL, S. (1993). «Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues». *Academic Medicine*. Vol. 68, núm. 1, 52-81.
- ALEJO FEBLES, T.; SERRANO MANZANO, P.; BERMELLO CRESPO, L. (2002). «Un modelo de evaluación de bases de datos como recurso de información. Estudio de caso: evaluación de la base de datos ERIC (Educational Resources Information Center)» [documento en línea]. *IV Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación* (La Habana, 28 de enero – 1 de febrero de 2002). [Fecha de consulta: 2 de junio de 2010].  
<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/index/assoc/HASHc4ab.dir/doc.pdf>
- ANDERSON, R. M. *et al.* (1992). «Effects of Expert and Non-expert Facilitators on the Small-group Process and on Student Performance». *Academic Medicine*. Vol. 67, núm. 7, 470-474.
- ANDERSON, T. *et al.* (2001). «Assessing teaching presence in a computer conferencing context». *Journal of Asynchronous Learning Networks*. Vol. 5, núm. 2, 1-17.
- ANGÓS ULLATE, J. M.; SALVADOR OLIVÁN, J. A.; FERNÁNDEZ RUÍZ, M. J. (1999). «Evaluación de la base de datos Eric en diferentes medios: online y web». In: LÓPEZ-HUERTAS PÉREZ, J. M.; FERNÁNDEZ MOLINA, J. C. (Coord.). *La representación y la organización del conocimiento en sus distintas perspectivas: su influencia en la recuperación de la información. Actas del IV Congreso ISKO-España EOCONSID'99* (Granada, 22-24 de abril de 1999), 367-393.
- ANTEQUERA GALLEGO, G. (2011). «La promoción del pensamiento crítico en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Un análisis a partir de los instrumentos de medición». *Observar*. Núm. 5, 68-94.

- AUSUBEL, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, D. J.; HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- AZER, S. A. (2009). «Interactions between Students and Tutor in Problem-Based Learning: the Significance of Deep Learning». *Kaohsiung Journal of Medical Science*. Vol. 25, núm. 5, 492-498.
- BAROFFIO, A. *et al.* (1999). «Improvement of tutorial skills: an effect of workshops or experience?». *Academic Medicine*. Vol. 74, núm. 10, S75–S77.
- BAROFFIO, A. *et al.* (2007). «Tutor Training, Evaluation Criteria and Teaching Environment Influence Students' Ratings of Tutor Feedback in Problem-Based Learning». *Advances in Health Sciences Education*. Vol. 12, núm. 4, 427-439.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARELL, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.
- BARROWS, H. S. (1971). *Simulated Patients*. Springfield: Charles C. Thomas.
- BARROWS, H. S. (1986). «A taxonomy of problem-based learning methods». *Medical education*, Vol. 20, núm. 6, 481-486.
- BARROWS, H. S. (1988). *The Tutorial Process*. Southern Illinois University School of Medicine: Springfield.
- BARROWS, H. S.; ABRAHAMSON, S. (1964). «The Programmed Patient: A Technique for Appraising Student Performance in Clinical Neurology». *Journal of Medical Education*. Vol. 39, núm. 8, 802-805.
- BARROWS, H. S.; BENNETT, K. (1972). «The Diagnostic (Problem-Solving) Skill of the Neurologist». *Archives of Neurology*. Vol. 26, núm. 3, 273-277.

- BARROWS, H. S.; MITCHELL, D. L. (1975). «An innovative course in undergraduate, neuroscience: Experiments in problem-based learning with “problem boxes”». *British Journal of Medical Education*. Vol. 9, núm. 4, 223-230.
- BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. (1976). «An Evaluation of Problem Based Learning in Small Groups Utilizing Simulated Patient». *Journal of Medical Education*. Vol. 51, núm. 1, 52-54.
- BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. (1977). «The Portable Patient Problem Pack: A Problem-Based Learning Unit». *Journal of Medical Education*. Vol. 52, núm. 12, 1002-1004.
- BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. (1980). *Problem-Based Learning. An approach to Medical Education*. United States of America: Springer Publishing Company.
- BENÍTEZ MÁRQUEZ, M. D. *et al.* (2010). «Aprendizaje basado en problemas a través de las TIC». *Investigaciones de Economía de la Educación*. Vol. 5, 1167-1184.
- BERKEL, H. J. M.; SCHMIDT, H. G. (2000). «Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning». *Higher Education*. Vol 40, núm. 2, 231-242.
- BERNER, E. S.; HAMILTON, L. S.; BEST, W. R. (1974). «A new approach to evaluating problem solving in medical students». *Journal of Medical Education*. Vol. 49, núm. 7, 666-672.
- BERGEN COMMUNIQUE. (2005). *Communiqué of the Conference of european Ministres responsible for Higher Education* [documento en línea]. [Sin lugar]:[Sin editor]. [Fecha de consulta: 17 de agosto de 2009].  
[www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)
- BIGGS, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

- BONAHCE, J. (1999). «El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas». *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*. Núm. 3, 123-140.
- BOUD, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- BOUD, D.; FELETTI, G. (1999). «Changing in problem-based learning. Introduction to the second edition». In: BOUD, D.; FELETTI, G. (eds.). *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page, 1-14.
- BOUD, D.; FELETTI, G. (1997). *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page.
- BOWMAN, D.; HUGHES, P. (2005). «Emotional responses of tutors and students in problem-based learning: lessons for staff development». *Medical Education*. Vol. 39, núm. 2, 145-153.
- BRANDA, L. (2001). «Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad». [Sin editores] *Aportes Para un Cambio Curricular en Argentina 2001*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires y Organización Panamericana de la Salud, 79-101.
- BRANDA, L. A. (2009). «El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a *res popularis*». *Educación Médica*. Vol. 12, núm. 1, 11-23.
- BRUNER, J. S. (1961). «The act of discovery». *Harvard educational review*. Vol. 31, 21-32.
- 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*. Vol. 57, núm. 1, 23-36.
- BURNS, D.; KELLER, J. L. (1995). *An Effective Solution for the Increasing Mismatch Between Faculty Resources and the Optimal Size of PBL Groups*. Washington, D.C.: Research in Medical Education.

- BURKE, E. (2005). *De lo sublime y de lo bello*. Madrid: Alianza editorial.
- CARRIÓ, M. *et al.* (2009). «Experiencia de aprendizaje basado en problemas (ABP) en la titulación de biología de la Universidad Pompeu Fabra». In: Seminario Internacional RED-U 2-07 [Sin editores]. (Madrid, noviembre). [Sin lugar]: [sin editorial].
- CHING, C.; CHIA, L. G. (2005). «Problem-based learning: Using ill-structured problems in biology project work». *Science Education*. Vol. 90, núm. 1, 44-67.
- CHIEN, C. H. (2009). «Reframing Narrative Cases for Ill-Structured Contexts: The Design with Learners in Mind». *Journal of Learning Design*. Vol. 3, núm. 1, 34-40.
- CISTERNA CABRERA, F. (2005). «Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa». *Theoria*. Vol. 14, núm. 1, 61-71.
- COMUNICADO DE BERLÍN. (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior* [documento en línea]. [Sin lugar]: [Sin editor]. [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2007].  
[http://www.institucional.us.es/eees/formacion/comunicado\\_Berlin\\_2003\\_esp.pdf](http://www.institucional.us.es/eees/formacion/comunicado_Berlin_2003_esp.pdf)
- CÒNSUL GIRIBET, M.; TORRENS SINGALÉS, R. M. (2009). «L'Aprenentatge Basat en Problemes en un currículum d'infermeria integrat per competències. Experiència de l'Escola Universitària d'Infermeria de la Vall d'Hebron». In: BRANDA, L. A.; ACARÍN PÉREZ, L. (eds.). *L'aprenentatge basat en problemes*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 113-123.
- COOKE, M.; DONOVAN, A. (1998). «The Nature of the Problem: The Intentional Design of Problems to Facilitate Different Levels of Student Learning». *Nurse Education Today*. Vol. 18, núm. 6, 462-69.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L.; CAMACHO ADARVE, M. M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro.



- DAHLGREN, M. A.; REINHOLD, C.; DAHLGREN, L. O. (1998). «PBL from the teachers' perspective. Conceptions of the tutor's role within problem based learning». *Higher Education*. Vol. 36, núm. 4, 437-447.
- DAS, M. (2002). «Student Perceptions of Tutor Skills in Problem-Based Learning Tutorials». *Medical Education*. Vol. 36, núm. 3, 272-278.
- DAVIS, W. K. *et al.* (1992). «Effects of expert and non expert facilitators on the small-group process and on student performance». *Academic Medicine*. Vol. 67, núm. 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*. Vol. 69, núm. 8, 663–669.
- DAY, R. A.; WILLIAMS, B. A. (2002). «Development of critical thinking through problem-based learning: a pilot study». *Journal on Excelling in College Teaching*. Vol. 11, núm. 2 y 3, 203-226.
- DE GOVIER, T. (2001). *A Practical Study of Argument*. Belmont, CA: Wadsworth.
- 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.
- DE GRAVE, W. S.; DOLMANS, D. H. J. M.; VAN DER VLEUTEN, C. P. M. (1999). «Profiles of effective tutors in problema-based learning: scaffolding student learning». *Medical Education*. Vol. 33, núm. 12, 901-906.
- DE LA CUESTA-BENJUMEA, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*. Vol. 21, núm. 3, 163-167.
- DENZIN, N. K. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.

- DE PABLOS PONS, J. (1991). «La evaluación educativa de los medios instruccionales». *Enseñanza*. Núm. 8, 9-18.
- DE VOLDER, M. L. (1982). «Discussion Groups and their Tutors: Relationships Between Tutor Characteristics and Tutor Functioning». *Higher Education*. Vol. 11, núm. 3, 269-271.
- DE VOLDER, M. L.; DE GRAVE, W. S.; GIJSELAERS, W. H. (1985). «Peer Teaching: Academic Achievement of Teacher-led versus Student-led Discussion Groups». *Higher Education*. Vol. 14, núm. 6, 643–650.
- DEHKORDI, A. H.; HEDARNEJARD, M. S. (2008). «The effects of problem based learning on the development of iranian nursing students' critical thinking». *Pakistan Journal of Medical Sciences*. Vol. 24, núm. 5, 740-743.
- DES MARCHAIS, J. E. (1999). «A Delphi technique to identify and evaluate criteria for construction of PBL problems». *Medical Education*. Vol. 33, núm. 7, 504-508.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- DOLMANS, D. H. J. M. (1994). «A Rating Scale for Tutor Evaluation in Problem-Based Curriculum: Validity and Reliability». *Medical Education*. Vol. 28, núm. 6, 550-558.
- DOLMANS, D. H. J. M. (1996). «Effects of Tutor Expertise on Student Performance in Relation to prior Knowledge and Level of Curricular Structure». *Academic Medicine*. Vol. 71, núm. 9, 1008–1011.
- DOLMANS, D. H. J. M. *et al.* (1997). «Seven Principles of Effective Case Design for a Problem-Based Curriculum». *Medical Teacher*. Vol. 19, núm. 3, 185-89.
- DOLMANS, D. H. J. M. *et al.* (1996). «Limiting Tutorial-group Size». *Academic Medicine*. Vol. 71, núm. 1, 4.
- 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*. Vol. 11, núm. 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*. Vol. 24, núm. 2, 173-180.
- DOLMANS, D. H. J. M.; GINNIS, P. (2005). «A Short Questionnaire to evaluate the Effectiveness of Tutors in PBL: Validity and Reliability». *Medical Teacher*. Vol. 27, núm. 6, 534-538.
- DOLMANS, D. H. J. M.; WOLFHAGEN, I. H. A. P. (2005). «Complex interactions between tutor performance, tutorial group productivity, and the effectiveness of PBL Units as perceived by students». *Advances in Health Sciences Education*. Vol. 10, núm. 3, 253–261.
- DUCH, B. J.; GROH, S. E.; ALLEN, D. E. (2001). *The Power of Problem-based Learning*. Virginia: Stylus.
- DUEK, J. E.; WILKERSON, L.; ADINOLFI, T. (1994). «Learning Issues Identified by Students in Tutorless Problem-Based Tutorials». *Advances in Health Sciences Education*. Vol. 1, núm. 1, 29-40.
- EAGLE, C. J.; HARASYM, P. H.; MANDIN, H. (1992). «Effects of Tutors with Case Expertise on Problem-based Learning Issues». *Academic Medicine*. Vol. 67, núm. 7, 465-469.
- ERLANDSON, D. A. *et al.* (1993). *Doing naturalistic inquiry*. Londres: Sage.
- EUA. (2007). Lisbon Declaration [documento en línea]. Belgium: EUA. [Fecha de consulta: 1 de julio de 2012].  
[http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Lisbon\\_Convention/Lisbon\\_Declaration.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf)
- EVA, K. W.; NEVILLE, A. J.; NORMAN, G. R. (1998). «Exploring the Etiology of Content Specificity: Factors Influencing Analogic Transfer and Problem Solving». *Academic Medicine*. Vol. 73, núm. 10, S1-5.

- FERNÁNDEZ NÚÑEZ, L. (2006). «¿Cómo analizar datos cualitativos?». *Butlletí LaRecerca*. Núm. 7, 1-13.
- FLANKLIN, C.; BALLAU, M. (2005). «Reliability and validity in qualitative research». In: GRINNELL, R.; UNRAU, Y. (eds). *Social work: reserach and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. Nueva York: Oxford University Press, 438-449.
- FLEXNER, A. (1910). *Medical education in the United States and Canada: a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- FLORES BUILS, R.; GIL BELTRÁN, J. M.; CABALLER MIEDES, A. (2012). «Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EE.UU., Canadá, Reino Unido y España». *Papeles del psicólogo*. Vol. 33, núm. 2, 138-147.
- FOLEY, R. P.; POLSON, A. L.; VANCE, J. M. (1997). «Review of the Literature on PBL in Clinical Ceeting». *Teaching and Learning in Medicine*. Vol. 9, núm. 1, 4-9.
- FLICK, V. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FONT RIBAS, A. (2009). «Aprentent Dret per problemes. L'experiència de la Universitat de Barcelona». In: BRANDA, L. A.; ACARÍN PÉREZ, L. (eds.). *L'aprenentatge basat en problemes*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 47-69.
- FONT RIBAS, A. (2004). «Las líneas maestras del aprendizaje por problemas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Universitario*. Vol. 18, núm. 1, 79-95.
- FRASER, S. (2005). «Critical thinking in a collaborative online PBL tutorial». *Educational Computing Research*. Vol. 41, núm. 2, 156-170.
- GARCÍA LLAMAS, J. L.; GONZÁLEZ GALÁN, M. A.; BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (2001). *Introducción a la investigación educativa. Tomo 1*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- GE, X.; LAND, S. (2004). «A conceptual framework for scaffolding ill-structured problem-solving processes using question prompts and peer interactions». *Educational Technology Research and Development*. Vol. 52, núm. 2, 5-22.
- GIJSELAERS, W. H. (1997). «Effects of contextual factors on tutor behavior». *Teaching and Learning in Medicine*. Vol. 9, núm. 2, 116–124.
- GIJSELAERS, W. H.; SCHMIDT, H. S. (1990). «Towards a causal model of student learning within the context of a problem-based curriculum». In: Nooman, Z. N.; SCHMIDT, H. G.; EZZAT, E. S. (eds.). *Innovation in medical education. An evaluation of its present status*. New York: Springer, 95-114.
- GILKISON, A. (2003). «Techniques used by expert and non-expert tutors to facilitate problem-based learning tutorials in an undergraduate medical curriculum». *Medical Education*. Vol. 37, núm. 1, 6-14.
- GINÉ FREIXES, N.; MARUNY CURTO, LL.; MUÑOZ MARTÍNEZ, E. (1997). *Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- GONZÁLEZ, F. M. (1992). «Los mapas conceptuales de J.D. Novack como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales». *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. Vol. 10, núm. 2, 148-158.
- GONZÁLEZ, T.; BERMEJO, M.L. y MELLADO, V. (2004). «Los mapas cognitivos elaborados a partir de entrevistas, un procedimiento de análisis para comparar las concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las ciencias». In: CAÑAS, A.J.; NOVAK, D.J. y GONZÁLEZ, F.M. (eds). *Concept Maps : Theory, methodology, Technology*. Vol. 1. Pamplona: D.G. Publicaciones Universidad Pública de Navarra, 431-438.
- GORDEN, R. L. (1956). «Dimensions of the Depth Interview». *The American Journal of Sociology*. Vol. 62, 158-164.
- GREGORI GIRALT, E. (2009). «La carpeta de aprendizaje en los estudios universitarios de las artes. Planteamiento de un modelo y análisis de sus resulta-

dos». Tesis doctoral [en línea]. Director: Menéndez Varela, J. L. Barcelona: Universidad de Barcelona.

<http://www.tdx.cat/handle/10803/2013>

GREGORI GIRALT, E.; MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2015a). «La evaluación en el Aprendizaje Basado en Problemas. Resultados de una experiencia didáctica en los estudios universitarios de las artes». *[En prensa]*, 1-20.

GREGORI GIRALT, E.; MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2015b). «La percepción de los estudiantes de Bellas Artes sobre lo aprendido en un entorno de Aprendizaje Basado en Problemas». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20, núm. 65, 481-506.

GROVES, M.; REGÓ, P.; O'ROURKE, P. (2005). «Tutoring in problem-based learning medical curricula: the influence of tutor background and style on effectiveness». *BMC Medical Education*. Vol. 5, núm. 1, 20-27.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.

HAITH-COOPER, M. (2003). «An Exploration of Tutors' Experiences of Facilitating Problem-Based Learning. Part 2 —Implications for the Facilitation of Problem Based Learning». *Nurse Education Today*. Vol. 23, núm. 1, 65-75.

HALPERN, D. F. (1996). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

HUNT, J. M. (1971). «Intrinsic motivation: Information and circumstances». In H. M. SCHROEDER; P. SUEDELD (eds.). *Personality theory and information processing*. New York: Roland, 12-23.

IBÁÑEZ, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.

JACOBS, A. E. et al. (2003). «Validation of a short questionnaire to assess the degree of complexity and structuredness of PBL problems». *Medical Education*. Núm. 37, 1001-1007.

- JIMÉNEZ-DOMÍNGUEZ, B. (2000). «Investigación Cualitativa y Psicología Social Crítica. Contra la Lógica binaria y la Ilusión de la Pureza» [artículo en línea]. *Revista Universidad de Guadalajara*. Núm. 17. [Fecha de consulta: 29 de diciembre de 2012]  
<http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3investigacion.html>
- JIMÉNEZ, J. J.; LAGOS, G.; JAREÑO, F. (2013). «El Aprendizaje Basado en Problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales». *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*. Núm. 13, 44-68.
- JONASSEN, D. H.; HUNG, W. (2008). «All Problems are no Equal: Implications for Problem Based Learning». *The Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*. Vol. 2, núm. 2, 6-28.
- KAMIN, C. S. *et al.* (2001). «Measuring critical thinking in problem-based learning discourse». *Teaching and Learning in Medicine*. Vol. 13, núm. 1, 27-35.
- KINDLER, P. *et al.* (2009). «Difficult incidents and tutor interventions in problem-based learning tutorials». *Medical Education*. Vol. 43, núm. 9, 866-873.
- KOHLBACHER, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research [artículo en línea]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 7, núm 1. [Fecha de consulta: 15 de enero de 2006].  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0601211>
- KOSCHMANN, T.; GLENN, P.; CONLEE, M. (2000). «When Is a Problem Based Tutorial Not Tutorial? Analysing the Tutor's Role in the Emergence of a Learning Issue». In: EVENSEN, D. H.; HMELO, C. E. (eds.). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- KVALE, S. (1996). *InterView. An introduction to qualitative research interviewing*. Londres: Sage.
- LEE, R. M. K. W.; KWAN, C. Y. (1997). «The Use of Problem-Based Learning in Medical Education». *Journal of Medical Education*. Vol. 1, núm. 2, 149-157.

- LESPERANCE, M. M. (2008). «The effect of problem based learning on students's critical thinking skills». Tesis doctoral [en línea]. Director: Henning, J. M.; Shultz, S. J. Greensboro: University of North Carolina at Greensboro.
- LICHTMAN, M. (2006). *Qualitative research in education. A user's guide*. California: Sage.
- LINCOLN, Y. (1986). «Assessing needs in Educational and Social programs». *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 8, núm. 1, 115-116.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- LIPMAN, M. (1991). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- LOHMAN, M. C.; FINKELSTEIN, M. (2002). «Designing cases in problem-based learning to foster problem-solving skill». *European Journal of Dental Education*. Núm. 6, 121-127.
- LONDON COMMUNIQUE. (2007). *Toward the European Higher Education Area: responding to challeges in a globalised world* [documento en línea]. [Sin lugar]:[Sin editor]. [Fecha de consulta: 21 de Agosto de 2007].  
<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>
- LOSADA LÓPEZ, J. L.; LÓPEZ-FEAL RAMIL, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. United Kingdom: The Book Depository.
- MACHADO, J. L. M. *et al.* (2008). «Self and peer assessment may not be an accurate measure of PBL tutorial process». *BMC Medical Education*. Vol. 27, núm. 8, 55-61.
- MACDONALD, R. (2005). «Assessment Strategies for Enquiry and Problem-based Learning». In: BARRETT, T., LABHRAINN, I. M.; FALLON, H. (eds.) *Handbook of Enquiry and Problem-Based Learning: Irish Case Studies and International Perspectives*. Galway: CELT.



- MARTÍN PÉREZ, V. (2009). «ABP integral (teoría i pràctiques) en grups grans. Dues disciplines biomèdiques». In: BRANDA, L. A.; ACARÍN PÉREZ, L. (eds.). *L'aprenentatge basat en problemes*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 71-83.
- MAJOOR, G. D. *et al.* (1990). «Construction of Problems for Problem- Based Learning». In: NOOMAN, Z. M.; SCHMIDT, H. G.; EZZART, E. S. (eds.). *Innovation in Medical Education: An Evaluation of its Present Status*. New York: Springer, 114-122.
- MANRIQUE HERNANDEZ, R. D. (2002). «El meta-análisis consideraciones sobre su aplicación». *Ces Medicina*. Vol. 16, núm. 1, 55-65.
- MCDONALD, R.; SAVIN-BADEN, M. (2004). «A briefing on assessment in problem-based learning». In: *LTSN Generic Centre Assessment Series No. 13*. York Science Park: Learning and Teaching Support Network (LTSN).
- MCGUIRE, C. SOLOMON, L. BASHOOK, P. (1976). *Construction and use of written simulations*. New York: Psychological Corporation.
- MCLEAN, M. (2004). «Does the Curriculum Matter in Peer Mentoring? From Mentee to Mentor in Problem-Based Learning: a unique Case Study». *Mentoring and Tutoring*. Vol. 12, núm. 2, 173-186.
- MENÉNDEZ VARELA, J. L.; GREGORI GIRALT, E.; ANTEQUERA GALLEGO, G. (2010). «Análisis bibliométrico sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la educación superior a partir de la base de datos ERIC». *Observar*. Núm. 4, 142-180.
- MERTENS, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- MIGUEL QUESADA, F. J. (2010). «Mapas conceptuales a partir de entrevistas cualitativas. Integración de métodos mediante el uso conjunto de ATLAS/ti y SPSS». *Papers*. Vol. 95, núm. 2, 507-529.

- MILLER, G. E. (1962). «An Inquiry into Medical Teaching». *Journal of Medical Education*. Vol. 37, núm. 3, 185-191.
- MILLER, G. E. (1978). «The Contributions of Research in the Learning Process». *Medical Education*. Vol. 12, núm. 5, 28.
- MOLINA ORTIZ, J. A. *et al.* (2003). «Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional». *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 3, núm. 2.
- MONTERO, I.; LEÓN, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 7, núm. 3, 847-862.
- MORSE, J.; BARRET, M.; OLSON, K.; SPIERS, J. (2002). «Verification strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research». *International Journal of Qualitative Methods*. Vol. 1, núm. 2, 13-22.
- MOUST, J. H. C.; NUY, H. J. P.; DE VOLDER, M. L. (1989). «Peer teaching and Higher Level Cognitive Learning Outcomes in Problem-Based Learning». *Higher Education*. Vol. 18, núm. 6, 737-742.
- MOUST, J. H. C.; BOUHUIJS, P. A. J.; 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.; SCHMIDT, H. G. (1995) «Facilitating small-group learning: a comparison of student and staff tutor's behavior» *Instructional Science*. Núm. 22, 287-301.
- MPOFU, D. J. *et al.* (1997). «Effectiveness of problems used in problem based learning». *Medical education*. Núm. 31, 330-334.
- NEAME, R. L. B.; POWIS, D. A. (1981). «Toward independent learning: curricular design for assisting students to learn how to learn». *Journal of Medical Education*. Núm. 56, 886-893.

- NEUFELD, V. R. *et al.* (1981). «Clinical problem-solving by medical students: a cross-sectional and longitudinal analysis». *Medical Education*. Vol. 15, núm. 5, 315-322.
- NEVILLE, A. J. (1999). «The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator?». *Medical Teacher*. Vol. 21, núm. 4, 393–401.
- NIETO CARRACEDO, A. M.; SAIZ SÁNCHEZ, C. (2008). «Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico». In: ETXEBARRIA, I.; ARTIZETA, A.; BARBERÁ, E.; CHÓLIZ, M.; JIMÉNEZ, M. P.; MARTÍNEZ, F.; MATEOS, P.; PÁEZ, D. (eds.). *Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación*. Astigarraga – Guipuzcua: Asociación de Motivación y Emoción, 255-263.
- NORMAN, G. (1988). «Problem-solving skills, solving problems and problem-based learning». *Medical Education*. Vol. 22, núm. 4, 279-286.
- NORMAN, G. R.; SCHMIDT, H. G. (1992). «The Psychological Basis of Problem-Based Learning: A Review of the Evidence». *Academic Medicine*. Vol. 67, núm. 9, 557-65.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- OZTURK, C.; MUSLU, G. K.; DICLE, A. (2008). «A comparison of problem based and traditional education on nursing students' critical thinking dispositions». *Nurse Education Today*. Vol. 28, núm. 5, 627-632.
- PALLIE, W.; CARR, D. H. (1987). «The McMaster medical education philosophy in theory, practice and historical perspective». *Medical Teacher*, Vol. 9, núm 1, 59-71.
- PEDRAZ MARCOS, A.; ANTÓN NARDIZ, M. V.; GARCÍA GONZÁLEZ, A. (2003). «Observación de una tutoría de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), dentro de la asignatura "Lección y ética profesional en Enfermería" ». *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 3, núm. 2, 87-93.
- POST, D. L. (1979). «Medical Problem Solving: An Analysis of Clinical Reasoning». *Bulletin of the New York Academy of Medicine*. Vol. 55, núm. 9, 886–887.

- PRIETO, M. A. *et al.* (2006). «Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4 es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos». *Aula abierta*. Núm. 87, 171-19.
- QUECEDO LECANDA, R.; CASTAÑO GARRIDO, C. (2003). «Introducción a la metodología de investigación cualitativa». *Revista de psicodidáctica*. Núm. 14, 5-40.
- REGEHR, G. *et al.* (1995). «The Effect of Tutors' Content Expertise on Student Learning, Group Process, and Participant Satisfaction in a Problem-Based Learning Curriculum». *Teaching and Learning in Medicine*. Vol. 7, núm. 4, 225-232.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- ROMERO CHAVES, C. (2005). «La categorización. Un aspecto crucial en la investigación cualitativa». *Revista de investigaciones Cesmág*. Vol. 11, núm. 11, 113-118.
- ROSADO PINTO, P.; RENDAS, A.; GAMBOA, T. (2001). «Tutors' Performance Evaluation: a Feedback Tool for the PBL Learning Process». *Medical Teacher*. Vol. 23, núm. 3, 289-294.
- RUBIN, H. J.; RUBIN, I. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Londres: Sage.
- RUIZ, J.; ISPIZUA, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SALGADO LÉVANO, A. C. (2007). «Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos». *Liberabit. Revista de Psicología*. Núm. 13, 71-78.
- SAIZ SÁNCHEZ, C. (2012). *Pensamiento crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas*. Madrid: Pirámide.

- SALLES, V. (2001). «El debate micro-macro: dilemas y contextos». *Perfiles latinoamericanos*. Núm. 18, 115-151.
- SÁNCHEZ CORONILLA, A. (2010). «ABP y TICS adaptados a los laboratorios de prácticas de química física: su inserción e implementación». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Núm. 37, 29-42.
- SÁNCHEZ MECA, J. (1986). «La revisión cuantitativa: una alternativa a las revisiones tradicionales». *Anales de Psicología*. Núm. 3, 79-107.
- SÁNCHEZ SERRANO, R. (2004). «La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados». In: TARRÉS, M. L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México: Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales.
- SANDERSON, H. (2008). «Comparison of problem based learning and traditional lecture instruction on critical thinking, knowledge, and application of strength and conditioning». Tesis doctoral [en línea]. Director: Schmitz, R. Greensboro: University of North Carolina at Greensboro. [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Sanderson\\_uncg\\_0154D\\_10031.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Sanderson_uncg_0154D_10031.pdf)
- SANDIN ESTEBAN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SANDOVAL CASILIMAS, C. A. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Colombia: ARFO Editores e Impresores
- SAVERY, J. R. (2006). «Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions». *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. Vol. 1, núm. 1, 9-20.
- SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. (2004). *Foundations of Problem-based Learning*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- SCHMIDT, H. *et al.* (1995). «Peer versus Staff Tutoring in Problem-Based Learning». *Instructional Science*. Vol. 22, núm. 4, 279-285.

- SCHMIDT, H. G. (1993). «Foundations of PBL: some explanatory notes». *Medical education*. Vol. 27, núm. 5, 422-432.
- SCHMIDT, H. G. *et al.* (1993). Influence of Tutors' Subject-matter Expertise on Student Effort and Achievement in Problem-based Learning. *Academic Medicine*. Vol. 68, núm. 10, 784-791.
- SCHMIDT, H. G. (1994). «Resolving Inconsistencies in Tutor Expertise Research: does lack of Structure cause Students to seek Tutor Guidance?». *Academic Medicine*. Vol. 69, núm. 8, 656–662.
- SCHMIDT, H. G.; W. H. GIJSELAERS (1990). «Causall modelling of problem-based learning». In: [Sin editores]. Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, Massachusetts, 16-20 de abril). [Sin lugar]: [sin editorial].
- SCHMIDT, H.G.; MOUST, J.H.C. (1999). «A taxonomy of problems used in problem-based curricula». *Journal on Excellence in College Teaching*. Vol. 11, núm. 2 y 3, 57-72.
- SCHMIDT, H. G.; 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 research perspective on learning interactions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- SCHMIDT, H. G. *et al.* (1993). «Influence of tutors' subject-matter expertise on student effort and achievement in problem-based learning». *Academic Medicine*. Vol. 68, núm. 10, 784-791.
- SCHMIDT, H. G. *et al.* (1994) «Peer versus staff tutoring in problem-based learning». In: [Sin editores]. Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, abril). [Sin lugar]: [sin editorial].
- SCHMIDT, H. *et al.* (1995). «Peer versus staff tutoring in problem-based learning». *Instructional Science*. Vol. 5, núm. 20, 279-285.
- SCHWARTZ, P.; MENNIN, S.; WEBB, G. (2001). *Problem-based Learning: Case Studies, Experience and Practice*. London: Kogan Page.

- SHINGAKI, R.; KAMIOKA, H.; IRIE, M.; NISHIMURA, F. (2006). «Implementation and Evaluation of the Debate-Style Tutorial Study in a Third-Year Dental Curriculum in Japan». *International Education Journal*. Vol. 7, núm. 3, 305-313.
- SILVER, M.; WILKERSON, L. (1991). «Effects of tutors with subject expertise on the problem-based tutorial process». *Academic Medicine*. Vol. 66, núm. 8, 298–300.
- SMITH, J. K. (1993). «Hermeneutics and qualitative inquiry». In: FLINDERS, D. J.; MILLS, G. E. (Eds.). *Theory and concepts in qualitative research. Perspectives from the field*. Nueva York: Teachers College Press, 183-200.
- SOLOMON, P.; CROWE. (2001). «Perceptions of Student Peer Tutors in a Problem-Based Learning Programme». *Medical Teacher*. Vol. 23, núm. 2, 181-186.
- SOPPE, M., SCHMIDT, H. G.; BRUYSTEN, R. J. (2005). «Influence of problem familiarity on learning in a problem-based course». *Instructional Science*. Núm. 33, 271-281.
- STAKE, R. E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TIWARI, A.; LAI, P.; SO, M.; YUEN, K. (2006). «A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking». *Medical Education*. Vol. 40, núm. 6, 547-554.
- TURAN, S. *et al.* (2009). «Evaluating the role of tutors in problem-based learning sessions». In: Uzunboylu, H.; Cavus, N. (Eds.). *World Conference on Educational Sciences* (4 y 7 de febrero de 2009). Nicosia, Cyprus: Elsevier, 5-8.

- TYLER, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción* [documento en línea]. París: UNESCO. [Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2014].  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO. (2009). *Declaración mundial sobre la educación superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* [documento en línea]. París: UNESCO. [Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2014].  
[http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado\\_cmes09es.pdf](http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado_cmes09es.pdf)
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. (2006). «Normes reguladores de l'avaluació i de la qualificació dels aprenentatges» [documento en línea]. [Sin lugar]: [Sin editor]. [Fecha de consulta: 17 de agosto de 2011].  
[http://www.ub.edu/acad/noracad/avaluacio\\_1112.pdf](http://www.ub.edu/acad/noracad/avaluacio_1112.pdf)
- VALDEMOROS SAN EMETERIO, M. A.; PONCE DE LEÓN ELIZONDO, A.; SANZ ARAZURI, E. (2011). «Fundamentos en el manejo del nvivo 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos». *Contextos educativos*. Núm. 14, 11-29.
- VALLES, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALLES, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VAN BERKEL, H. J. M.; DOLMANS, D. H. J. M. (2006). «The influence of tutoring competences on problems, grup functioning and student achievement in problem-based learning». *Medical Education*. Vol. 40, núm. 8, 730-736.
- VAN MAANEN, J. (1985). *Qualitative methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.



- VERNON, D. T.; BLACKKE, R. L. (1993). «Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research». *Academic Medicine*. Vol. 68, núm. 7.
- VIZCARRO, C.; JUÁREZ, E. (2008). «¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?». In: García-Sevilla, J. (Coord.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia, 17-36.
- WEISS, R. E. (2005). «Designing Problems to Promote Higher-Order Thinking». *New Directions For Teaching And Learning*. Núm. 95, 25-31.
- WENGRAF, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing. Biografic, narrative and semistructured methods*. Londres: Sage.
- WESSEL, J.; WILLIAMS, R. (2004). «Critical thinking and learning styles of students in a problem-based, master's entry-level physical therapy program». *Physiotherapy Theory and Practice*. Vol. 20, núm. 2, 79-89.
- WEST, K. M. (1966). «The Case against Teaching». *Journal of Medical Education*. Vol. 41, núm. 8, 766-771.
- WHEELAN, S. A.; MCKEAGE, R. L. (1993). «Developmental patterns in small and large groups». *Small Group Research*. Vol. 24, núm. 1, 60-83.
- WILKERSON, L. (1996). «Tutors and Small Groups in Problem-Based Learning: Lessons from the Literature». *New Directions For Teaching And Learning*. Vol. 1996, núm. 68, 23-32.
- WILKERSON, L.; HUNDERT, E. (1997). «Becoming a problem-based learning tutor: increasing self awareness through faculty development». In: Boud D, Feletti G (eds). *The Challenges of Problem-Based Learning*. Kogan Page, London
- 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*. Vol. 14, núm. 5, 725-738.

YIN, R. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications.

YUAN, H. *et al.* (2008). «Improvement of nursing students' critical thinking skills through problem-based learning in the People's Republic of China: A quasi-experimental study». *Nursing and Health Sciences*. Vol.10, 70-76.



## 8. Documentos anexos

### 8.1. Documento anexo número 1: Glosario de categorías emergentes derivadas del análisis y la interpretación de los datos

#### 8.1.1. Sistema de categorías A: comprensión y análisis de las situaciones problemáticas

**Tabla 298. Descripción de las subcategorías emergentes acerca de los objetivos de aprendizaje derivados de la comprensión y el análisis del problema (Dimensión A1)**

Id.	Subcategoría	Descripción
A101-01	Línea de fuerza	Intervenciones por las que los estudiantes determinan cuáles son las ideas principales del texto del problema.
A101-02	Término	Intervenciones por las que los estudiantes plantean un debate terminológico.
A102-01	Movimiento artístico	Intervenciones por las que los estudiantes vinculan un movimiento artístico con el texto del problema.
A102-02	Personaje relevante	Intervenciones por las que los estudiantes vinculan un personaje relevante con el texto del problema.
A102-03	Paradigma de pensamiento	Intervenciones por las que los estudiantes vinculan un determinado paradigma de pensamiento con el texto del problema.
A102-04	Contexto histórico	Intervenciones por las que los estudiantes vinculan un determinado acontecimiento histórico con el texto del problema.
A103-01	Anécdotas	Intervenciones por las que los estudiantes traen a colación asuntos irrelevantes del texto del problema.
A103-02	Asuntos vagos o amplios	Intervenciones por las que los estudiantes plantean asuntos de manera lisa o desordenada.
A103-03	Término confuso	Intervenciones por las que los estudiantes identifican y comunican palabras que llevan a confusión.

Fuente: original del autor.

**Tabla 299. Descripción de las subcategorías emergentes acerca de los recursos empleados para la comprensión y el análisis del problema (Dimensión A2)**

Id.	Subcategoría	Descripción
A201-01	Texto del problema	Intervenciones por las que los estudiantes aluden al texto del problema.
A201-02	Libro	Intervenciones por las que los estudiantes aluden a una monografía de carácter académico.
A201-03	Aportación a congreso	Intervenciones por las que los estudiantes aluden a las actas de un congreso.

A201-04	Artículo	Intervenciones por las que los estudiantes aluden a una publicación en serie de carácter académico.
A202-01	Enciclopedia	Intervenciones por las que los estudiantes aluden al texto de una enciclopedia.
A202-02	Novela	Intervenciones por las que los estudiantes aluden a una novela.
A204-01	El dibujo es un lenguaje universal	Intervenciones donde los estudiantes manifiestan y se adhieren a la idea de que el dibujo es un lenguaje universal.
A204-02	Seminarios de Teoría del Arte	Intervenciones por las que los estudiantes relacionan lo aprendido en las lecciones expositivas de Teoría del Arte con el texto del problema.
A206-01	El dibujo es un lenguaje informal	Intervenciones por las que los estudiantes dan cuenta de que el dibujo es una herramienta útil para la comunicación en la vida cotidiana.
A206-02	Contexto de las artes	Intervenciones por las que los estudiantes hacen referencia a concimientos generales del mundo de las artes.
A206-03	Formas de comunicación en la actualidad	Intervenciones por las que los estudiantes hacen referencia a diversas formas de comunicación del entorno cotidiano.

Fuente: original del autor.

### 8.1.2. Sistema de categorías B: dinámicas y formas de interacción en la discusión

*Tabla 300. Dimensión B1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por el tutor*

Id.	Subcategoría	Descripción
B101-01	Opinión	Intervenciones por las que el tutor solicita el parecer de los estudiantes.
B101-02	Aclaración	Intervenciones por las que el tutor solicita a los estudiantes que le expliquen algo que no se comprendió o escuchó correctamente.
B101-03	Tarea	Intervenciones por las que el tutor pregunta por algún trabajo.
B101-04	Duda	Intervenciones por las que el tutor pregunta a los estudiantes si tienen alguna cuestión sobre los asuntos tratados.
B101-05	Incidencia	Intervenciones por las que el tutor pregunta si existen acontecimientos sobrevenidos en la sesión de tutoría.
B101-06	Ánimo	Intervenciones por las que el tutor motiva a los estudiantes a partir del reconocimiento de su trabajo.
B101-07	Cesión de la palabra	Intervenciones por las que el tutor cede la palabra a los estudiantes.
B102-01	Disensión	Intervenciones por las que el tutor busca opiniones contrarias a lo expresado por algún estudiante.
B102-02	Advertencia	Intervenciones por las que el tutor alerta a los estudiantes de posibles oportunidades o inconvenientes en el desarrollo de su trabajo.

B102-03	Compromiso	Intervenciones por las que el tutor facilita que los estudiantes contraigan responsabilidades relativas al trabajo en equipo.
B102-04	Centra el debate	Intervenciones por las que el tutor encauza la conversación del grupo de trabajo.
B102-05	Sugerencia	Intervenciones por las que el tutor aconseja a los estudiantes.
B103-01	Asunto	Intervenciones por las que el tutor determina qué temas tratar en la sesión.
B103-02	Tarea	Intervenciones por las que el tutor establece las tareas a realizar por el grupo de trabajo.
B103-03	Sanciones	Intervenciones por las que el tutor establece sanciones.
B103-04	Tono de voz	Intervenciones por las que el tutor requiere a los estudiantes que suban el tono de voz.
B104-01	Tarea	Intervenciones por las que el tutor sugiere un procedimiento en relación con una determinada tarea a los estudiantes.
B104-02	Recursos de información	Intervenciones por las que el tutor consulta a los estudiantes si saben utilizar determinados recursos de información.
B105-01	Confirmación	Intervenciones por las que el tutor pregunta a los estudiantes si están seguros de lo expresado.
B105-02	Línea de fuerza	Intervenciones por las que el tutor pregunta a los estudiantes por un asunto central del texto del problema.
B106-01	Nombre	Intervenciones por las que el tutor pregunta a sus estudiantes cómo se llaman.
B106-02	Tarea	Intervenciones por las que el tutor pregunta por la gestión de una tarea.
B106-03	Asistencia	Intervenciones por las que el tutor pregunta a los estudiantes qué compañeros han faltado a la clase.
B106-04	Sanciones	Intervenciones por las que el tutor pregunta a los estudiantes si existen incidencias que requieran sanciones.
B106-05	Móvil	Intervenciones por las que el tutor pregunta sobre la gestión de los teléfonos móviles en la sesión.
B106-06	Calendario	Intervenciones por las que el tutor pregunta a los estudiantes por la fecha.
B106-07	Tono de voz	Intervenciones por las que el tutor pregunta a los estudiantes si pueden subir el tono de voz.
B106-08	Hora	Intervenciones por las que el tutor pregunta a los estudiantes por la hora.
B106-09	Idioma	Intervenciones por las que el tutor consulta a los estudiantes si prefieren que habla catalán o castellano a lo largo de las sesiones.
B106-10	Rol	Intervenciones por las que el tutor consulta a los estudiantes quiénes serán los responsables de una determinada tarea.
B106-11	Plataforma electrónica	Intervenciones por las que el tutor consulta a los estudiantes si todos tienen acceso a la plataforma electrónica de aprendizaje.
B107-01	Aclaración	Intervenciones por las que el tutor parafrasea lo que

		entendió de lo expresado por los estudiantes con la finalidad de esclarecer lo dicho.
B107-02	Confirmación	Intervenciones por las que el tutor parafrasea lo que entendió de lo expresado por los estudiantes y luego pregunta si lo interpretó bien.
B107-03	Valoración positiva	Intervenciones por las que el tutor realiza un juicio positivo sobre el trabajo o las aportaciones de los estudiantes.
B107-04	Negación u objeción	Intervenciones por las que el tutor niega u objeta alguna de las intervenciones de los estudiantes.
B108-01	Risas por un error	Intervenciones por las que se pone de manifiesto un error por parte del tutor que genera risas en el grupo de trabajo.
B108-02	Risas por expresión de sorpresa	Intervenciones por las que se pone de manifiesto una expresión de sorpresa por parte del tutor que genera risas en el grupo de trabajo.
B108-03	Risas por un comentario irónico	Intervenciones en las que el tutor manifiesta ironía y genera risas en el grupo de trabajo.
B108-04	Tensión por una pregunta	Intervenciones por las que el tutor genera una pregunta que provoca tensión entre los estudiantes.
B108-05	Risas por causa desconocida	Intervenciones que generan risas por causas desconocidas.
B108-06	Comentario irónico sin risas	Intervenciones en las que el tutor manifiesta ironía aunque no provoca risas en el grupo de trabajo.
B108-07	Nerviosismo	Intervenciones donde el tutor se dirige a un estudiante y genera nerviosismo en este último.
B109-01	Incumplimiento	Intervenciones que generan silencios por las que el tutor da cuenta de un incumplimiento por parte de los estudiantes.
B109-02	Pregunta por una tarea	Intervenciones que generan silencios por las que el tutor pregunta a los estudiantes por una tarea.
B109-03	Causa desconocida	Intervenciones generadas por el tutor que implican silencios por causas desconocidas.
B109-04	Incomprensión	Intervenciones generadas por el tutor que implican un silencio que manifiesta incomprensión por parte del grupo de trabajo.
B109-05	Advertencia	Intervenciones que generan silencios por las que el tutor advierte a los estudiantes de posibles oportunidades o inconvenientes en el desarrollo de su trabajo.
B109-06	Propuesta	Intervenciones que generan silencios por las que el tutor consulta a los estudiantes quién se ofrece a realizar una tarea o a intervenir en la sesión.
B109-07	Tarea	Intervenciones que generan silencios por las que el tutor requiere una tarea a los estudiantes.
B109-08	Error	Intervenciones que generan silencios por las que el tutor pone en evidencia un error por parte de los estudiantes.
B109-09	Objeción	Intervenciones que generan silencios por las que el tutor plantea a los estudiantes algún inconveniente, discrepancia u observación con respecto del trabajo o de sus intervenciones.

---

Fuente: original del autor.

**Tabla 301. Dimensión B2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes**

Id.	Subcategoría	Descripción
B201-01	Idioma	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan a sus compañeros si comprenden el catalán.
B201-02	Tarea	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan a sus compañeros quién se hará cargo de una determinada tarea.
B201-03	Confirmación	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan si entendieron bien lo expresado por los compañeros.
B201-04	Experiencia	Intervenciones por las que los estudiantes consultan a sus compañeros si han trabajado previamente con la situación problemática.
B201-05	Sanciones	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan a sus compañeros sobre las consecuencias que deben tener las faltas no justificadas.
B201-06	Incomprensión	Intervenciones por las que los estudiantes manifiestan no entender lo que ha señalado un compañero.
B201-07	Problemas con las instalaciones	Intervenciones por las que los estudiantes manifiestan problemas en la infraestructura del aula en la medida en que afectan al trabajo del equipo.
B201-08	Desacuerdo	Intervenciones por las que los estudiantes manifiestan su desacuerdo con lo señalado por un compañero.
B201-09	Término	Intervenciones por las que los estudiantes formulan una pregunta sobre el significado de una palabra.
B201-10	Contenido	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan a sus compañeros sobre un determinado contenido discutido en el curso.
B201-11	Enfoque teórico	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan a sus compañeros sobre el enfoque con el que van a llevar a cabo su trabajo.
B202-01	Tono de voz	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan al tutor si puede subir el tono de voz.
B202-02	Idioma	Intervenciones por las que los estudiantes solicitan al tutor que hable un determinado idioma para la realización de las clases.
B202-03	Rol	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan al tutor cuál es la función de determinados roles vinculados con el trabajo en equipo.
B202-04	Acta	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan al tutor aspectos relativos a la elaboración de actas.
B202-05	Tarea	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan al tutor cómo se realiza una determinada actividad.
B202-06	Avanzar en la discusión	Intervenciones por las que los estudiantes facilitan el avance de las explicaciones del tutor.
B202-07	Confirmación	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan si entendieron bien lo expresado por el tutor.
B202-08	Calidad del trabajo	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan al tutor qué características debe tener un trabajo de calidad.
B202-09	Incomprensión	Intervenciones por las que los estudiantes manifiestan no



		entender lo que ha señalado el tutor.
B202-10	Sanciones	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan al tutor fórmulas para el establecimiento de sanciones en el trabajo en equipo.
B202-11	Calendario	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan por el número de sesiones de tutoría de que disponen.
B202-12	Matrícula COF	Intervenciones por las que un estudiante pregunta a sus compañeros sobre el procedimientos de matriculación de los Cursos Optativos de Formación.
B202-13	Objeción	Intervenciones por las que los estudiantes manifiestan su disconformidad parcial con lo expresado por el tutor.
B203-01	Técnicas de análisis	Intervenciones por las que los estudiantes proponen técnicas de ordenación de las intervenciones en el proceso de discusión y análisis.
B203-02	Problemas técnicos	Intervenciones por las que los estudiantes manifiestan problemas técnicos con el formato digital de las actas.
B203-03	Motores de búsqueda de información	Intervenciones por las que los estudiantes señalan qué motores de búsqueda de información utilizaron.
B203-04	Fiabilidad de la información	Intervenciones por las que los estudiantes manifiestan su parecer sobre la fiabilidad de determinadas fuentes de información.
B203-05	Palabras clave	Intervenciones por las que los estudiantes señalan qué palabras claves utilizaron para realizar búsquedas bibliográficas.
B203-06	Análisis del material bibliográfico	Intervenciones por las que los estudiantes manifiestan técnicas de análisis del material bibliográfico.
B204-01	Confirmación	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan si entendieron bien las intervenciones sobre contenido expresadas por el tutor.
B205-01	Idioma	Intervenciones por las que los estudiantes consultan a sus compañeros si todos entienden el catalán.
B205-02	Tono de voz	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan a sus compañeros si pueden subir el tono de voz.
B205-03	Rol	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan cuál es la función de determinados roles vinculados con el trabajo en equipo.
B205-04	Tarea	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan cómo se realiza una determinada actividad.
B205-05	Acta	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan sobre aspectos relativos a la elaboración de actas.
B205-06	Sanciones	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan sobre las consecuencias que deben tener las faltas no justificadas.
B205-07	Calendario	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan por el número de sesiones de tutoría de que disponen.
B205-08	Sistema de aprendizaje	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan sobre el funcionamiento del sistema de aprendizaje.
B205-09	Asistencia	Intervenciones por las que los estudiantes preguntan si es posible justificar la inasistencia a las tutorías por un viaje previamente programado.

B206-01	Sanciones	Intervenciones por las que los estudiantes solicitan ayuda al tutor con respecto al establecimiento de sanciones en el trabajo en equipo.
B206-02	Contenidos	Intervenciones por las que los estudiantes solicitan al tutor orientación sobre los contenidos a tratar en el trabajo en equipo.
B206-03	Adecuación de la bibliografía	Intervenciones por las que los estudiantes solicitan al tutor orientación sobre la adecuación de la bibliografía al trabajo.
B207-01	Idioma	Intervenciones por las que los estudiantes sugieren que se hable en español porque uno de sus compañeros no entiende catalán.
B207-02	Rol	Intervenciones por las que los estudiantes toman la iniciativa de desarrollar los roles necesarios para llevar a cabo el trabajo en equipo.
B207-03	Tarea	Intervenciones por las que los estudiantes toman la iniciativa de desarrollar una determinada tarea en equipo.
B207-04	Sanciones	Intervenciones por las que los estudiantes sugieren establecer sanciones para regular el trabajo en equipo.
B207-05	Votación	Intervenciones por las que los estudiantes proponen, frente a un tema polémico, llegar a un acuerdo mediante sufragio.
B207-06	Delega trabajo	Intervenciones por las que los estudiantes delegan trabajo a sus compañeros.
B207-07	Disposición de material	Intervenciones por las que los estudiantes comunican a sus compañeros que cuentan con material para compartir.
B207-08	Nuevo tema	Intervenciones por las que los estudiantes traen a colación un nuevo tema para el debate.
B208-01	Risas por un comentario irónico	Intervenciones donde algún estudiante realiza un comentario irónico. Frente a esto, la reacción de sus compañeros es reír.
B208-02	Comentario irónico sin risas	Intervenciones en las que los estudiantes manifiestan ironía aunque no provoca risas en el grupo de trabajo.
B208-03	Risas por un error	Intervenciones por las que se pone de manifiesto un error por parte de los estudiantes que genera risas en el grupo de trabajo.
B208-04	Nerviosismo	Intervenciones por las que se detecta nerviosismo en los estudiantes.
B208-05	Risas por expresión de sorpresa	Intervenciones por las que se pone de manifiesto una expresión de sorpresa por parte de los estudiantes que genera risas en el grupo de trabajo.
B209-01	Tarea	Intervenciones que generan silencios por las que los estudiantes plantean una tarea.
B209-02	Incomprensión	Intervenciones generadas por los estudiantes que implican un silencio que manifiesta incomprensión por parte del grupo de trabajo.
B209-03	Causa desconocida	Intervenciones generadas por los estudiantes que implican silencios por causas desconocidas.
B209-04	Expresión de sorpresa	Intervenciones que generan silencios y que manifiestan una expresión de sorpresa por parte de los estudiantes.

Fuente: original del autor.

### 8.1.3. Sistema de categorías C: comportamiento y actitud

**Tabla 302. Dimensión C1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca del comportamiento y la actitud del tutor**

Id.	Subcategoría	Descripción
C101-01	Cursos Optativos de Formación	Intervenciones por las que el tutor conduce a los estudiantes a los Cursos Optativos de Formación.
C101-02	Sanciones	Intervenciones por las que el tutor advierte que es mucho más contundente a la hora de poner sanciones que los estudiantes.
C101-03	Retraso	Intervenciones por las que el tutor llama a los estudiantes que asistieron con retraso a la sesión de tutoría.
C101-04	Acta	Intervenciones por las que el tutor indica que no se puede corregir en el papel del acta.
C102-01	Buen trabajo	Intervenciones por las que el tutor valora positivamente el trabajo de los estudiantes.
C102-02	Felicitaciones	Intervenciones donde el tutor felicita a los estudiantes por el trabajo.
C102-03	Trabajo realizado	Intervenciones por las que el tutor reconoce el trabajo de los estudiantes.
C105-01	Asistencia	Intervenciones por las que el tutor amonesta a los estudiantes por la inasistencia.
C105-02	Desinformación	Intervenciones por las que el tutor amonesta a los estudiantes por no asistir a los Cursos Optativos de Formación.
C105-03	Error	Intervenciones por las que el tutor amonesta a los estudiantes por un error en el trabajo presentado.
C107-01	Puntualización	Interrupciones generadas por el tutor por las que se matizan los comentarios de los estudiantes.
C107-02	Cambio de tema	Interrupciones generadas por el tutor que suponen un giro con respecto de la temática de la conversación.
C107-03	Confirmación	Interrupciones generadas por el tutor que pretenden clarificar lo expresado por los estudiantes.

Fuente: original del autor.

**Tabla 303. Dimensión C2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca del comportamiento y la actitud de los estudiantes**

Id.	Subcategoría	Descripción
C201-01	Idioma	Intervenciones por las que los estudiantes traducen lo dicho por el tutor a sus compañeros para facilitarles la comprensión.
C201-02	Expresión oral	Intervenciones por las que los estudiantes ayudan a sus compañeros a expresarse oralmente.
C201-03	Tarea	Intervenciones por las que los estudiantes se muestran dispuestos a realizar una labor en sustitución de un compañero que muestra dificultades.
C201-05	Justificación de terceros	Intervenciones por las que los estudiantes justifican la ausencia de un compañero.
C201-06	Situación problemática	Intervenciones por las que los estudiantes ayudan a sus compañeros en el proceso de análisis y comprensión de las situaciones problemáticas.

C202-01	Valora positivamente	Intervenciones por las que los estudiantes expresan un valoración positiva sobre el trabajo de sus compañeros.
C202-02	Confianza en terceros	Intervenciones por las que los estudiantes demuestran seguridad y confianza en lo que sus compañeros.
C202-03	Trabajo realizado	Intervenciones por las que los estudiantes solicitan que quede registrado en acta el trabajo realizado previamente por algún compañero que no está presente en la clase.
C203-01	Rol	Intervenciones por las que los estudiantes se comprometen a desempeñar un determinado rol en el grupo de trabajo.
C203-02	Tarea	Intervenciones por las que los estudiantes se comprometen a llevar a cabo una determinada tarea.
C204-01	Asistencia	Intervenciones por las que se manifiesta la falta de asistencia de los estudiantes del grupo de trabajo.
C204-02	Tarea	Intervenciones por las que se manifiesta el incumplimiento en la elaboración de una tarea por parte de los estudiantes del grupo de trabajo.
C205-01	Tarea	Intervenciones por las que los estudiantes amonestan a sus compañeros por el incumplimiento con una tarea.
C207-01	Puntualización	Interrupciones generadas por los estudiantes que matizan los comentarios del grupo de trabajo.
C207-02	Confirmación	Interrupciones generadas por los estudiantes que pretenden clarificar lo expresado por el grupo de trabajo.
C207-03	Cambio de tema	Interrupciones generadas por los estudiantes que suponen un giro con respecto de la temática de la conversación.

Fuente: original del autor.

#### 8.1.4. Sistema de categorías D: representaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes

Tabla 304. Dimensión D1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de la percepción y satisfacción del tutor

Id.	Subcategoría	Descripción
D101-01	Responsabilidad	Intervenciones por las que el tutor plantea su opinión acerca del compromiso y las obligaciones individuales con respecto al trabajo en equipo.
C102-01	Calidad	Intervenciones por las que el tutor plantea su opinión acerca de la calidad del trabajo en equipo.
C102-02	Sanciones	Intervenciones por las que el tutor plantea su opinión acerca de las sanciones pertinentes para regular el trabajo en equipo.
C102-03	Ritmo de trabajo	Intervenciones por las que el tutor plantea su opinión sobre los ritmos de trabajo de los estudiantes.
D102-04	Justificación	Intervenciones por las que el tutor plantea su opinión acerca de cuáles son motivos que considera válidos y/o razonables para justificar una falta en el trabajo en equipo.

Fuente: original del autor.

**Tabla 305. Dimensión D2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de la percepción y satisfacción de los estudiantes**

Id.	Subcategoría	Descripción
D201-01	Organización	Intervenciones por las que los estudiantes plantean su opinión sobre las formas de organización del trabajo individual.
D202-01	Responsabilidad	Intervenciones por las que los estudiantes plantean su opinión acerca del compromiso y las obligaciones que supone el trabajo en equipo.
D202-02	Sin sanciones	Intervenciones por las que los estudiantes plantean la posibilidad de no establecer sanciones que regulen el funcionamiento del equipo de trabajo.
D202-03	Restar nota como sanción	Intervenciones por las que los estudiantes plantean la posibilidad de restar un porcentaje de las calificaciones a los miembros del equipo que han cometido una falta.
D202-04	Calidad	Intervenciones por las que los estudiantes plantean su opinión acerca de la calidad del trabajo en equipo.
D202-05	Justificaciones válidas	Intervenciones por las que los estudiantes plantean su opinión sobre las justificaciones que deben ser consideradas válidas.
D202-06	Sanción proporcional a la falta	Intervenciones por las que los estudiantes plantean que deben establecerse sanciones proporcionales a la falta cometida.
D202-07	Dinero como sanción	Intervenciones por las que los estudiantes plantean la posibilidad de establecer el dinero como sanción.
D202-08	Expulsión como sanción	Intervenciones por las que los estudiantes plantean la expulsión de un miembro como sanción.
D202-09	Limitaciones	Intervenciones por las que los estudiantes reconocen limitaciones para el desarrollo de su trabajo.
D203-01	Demasiado serio o estricto	Intervenciones por las que los estudiantes plantean que el programa de ABP es demasiado serio o estricto.
D203-02	Complejo pero estructurado	Intervenciones por las que los estudiantes plantean que el programa de ABP es complejo pero está estructurado.
D203-03	Tutor	Intervenciones donde los estudiantes reconocen la importancia de que se demuestre el trabajo frente al tutor.
D204-01	Interesante	Intervenciones por las que los estudiantes opinan que se adscribieron a una situación problemática porque les parecía interesante.

Fuente: original del autor.

## 8.2. Documento anexo número 2: Cuestionario dirigido a la comisión de expertos para la evaluación de la relevancia de las categorías deductivas



Departamento de Historia del Arte  
 Facultad de Bellas Artes  
 Universidad de Barcelona  
 C/ Adolf Florensa, s/n  
 08028 Barcelona  
[www.odas.es](http://www.odas.es)  
[info@odas.es](mailto:info@odas.es)

### Formulario de evaluación de los sistemas de categorías deductivas

El formulario que sigue constituye un elemento indispensable de la fase de preparación de la técnica para el análisis de los resultados del proyecto de investigación que lleva por título *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la renovación de la enseñanza universitaria de las artes* y que se inscribe en una de las líneas de trabajo del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona. Dicho proyecto investigador se concreta un estudio empírico con enfoque cualitativo sobre diversas experiencias de ABP en el contexto de la universidad española y, más en particular, en el campo de las artes. Así, el mentado formulario tiene la finalidad de evaluar la relevancia de los sistemas de categorías deductivas en relación con la experiencia de diversos expertos en el ABP. Para cumplimentar el formulario le ofrecemos tres opciones de respuesta (*Poco relevante*, *Relevante* o *Muy Relevante*) por cada categoría. Le agradecemos de antemano su inestimable colaboración.

#### A. Comprensión y análisis de las situaciones problemáticas

##### Dimensión A1: categorías deductivas acerca de los objetivos de aprendizaje derivados por los estudiantes de la comprensión y el análisis del problema

Id.	Categoría	Descripción	Poco relevante	Relevante	Muy relevante
A101	Objetivo de aprendizaje	Intervenciones por las que se definen las líneas de investigación o los asuntos objeto de estudio del problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A102	Temas relativos al problema	Intervenciones por las que se refieren asuntos no recogidos explícitamente en el texto del problema pero que resultan pertinentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A103	Factores de dispersión	Intervenciones por las que se genera desorden y confusión en la discusión acerca del problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

##### Dimensión A2: categorías deductivas acerca de los recursos empleados por los estudiantes para la comprensión y el análisis del problema

Id.	Categoría	Descripción	Poco relevante	Relevante	Muy relevante
A201	Textos académicos	Intervención por la que se alude a documentos o partes de documentos que son adecuados al ámbito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		universitario.			
A202	Textos no académicos	Intervención por la que se alude a documentos o partes de documentos que no son adecuados al ámbito universitario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A203	Información de otras asignaturas de la titulación	Intervención por la que se alude a alguna información extraída de otras asignaturas de la titulación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A204	Experiencias educativas formales anteriores	Intervención por la que se alude a conocimientos vinculados con ciclos y cursos preuniversitarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A205	Experiencias educativas no formales	Intervención por la que se alude a conocimientos vinculados con ciclos y cursos de educación no reglada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A206	Experiencias educativas informales	Intervención por la que se alude a conocimientos vinculados con la experiencia individual y el contexto de la vida real.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## B. Dinámicas y formas de interacción en la discusión

### Dimensión B1: categorías deductivas acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por el tutor

Id.	Categoría	Descripción	Poco relevante	Relevante	Muy relevante
B101	Facilitadora	Interpelación que pretende incrementar la discusión y el debate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B102	Directiva	Interpelación que endereza o rige la discusión y el debate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B103	Metodológica	Interpelación acerca de asuntos vinculados con los métodos y/o las técnicas utilizados por el grupo de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B104	De contenido	Interpelación acerca de asuntos vinculados con el contenido de la asignatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B105	De gestión del	Interpelación acerca de asuntos vinculados con la	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Departamento de Historia del Arte  
 Facultad de Bellas Artes  
 Universidad de Barcelona  
 C/ Adolf Florensa, s/n  
 08028 Barcelona  
[www.odas.es](http://www.odas.es)  
[info@odas.es](mailto:info@odas.es)

	trabajo	organización y el reparto de las tareas de grupo.			
B106	Verificación o falsación	Intervención por la que se confirma o ratifica algún comentario o actuación del grupo de estudiantes. O bien intervención por la que se rebate o señala algún error en algún comentario o actuación del grupo de estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B107	Decisión	Intervención por la que se toma una decisión sobre los asuntos a tratar o las tareas a realizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B108	Tensión o distensión	Intervención que genera tensión y nerviosismo en los estudiantes. O bien intervención que produce un momento de distensión y risas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B109	Silencio	Intervención por la que se genera un silencio de más de tres segundos de duración.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Dimensión B2: categorías deductivas acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes**

Id.	Categoría	Descripción	Poco relevante	Relevante	Muy relevante
B201	Entre estudiantes	Interpelación entre estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B202	Al tutor	Interpelación al tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B203	Metodológica	Interpelación acerca de asuntos vinculados con los métodos y/o técnicas utilizados por el grupo de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B204	De gestión del trabajo	Interpelación acerca de asuntos vinculados con la organización y el reparto de las tareas de grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B205	De contenido	Interpelación acerca de asuntos vinculados con el contenido de la asignatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B206	Solicitud de ayuda	Intervención por la que se solicita ayuda para resolver algún asunto o tomar alguna decisión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B207	Iniciativa o sugerencia	Intervención por la que se toma la iniciativa sobre los asuntos a tratar o las actividades a realizar. O bien intervención por la que se sugiere una opción alternativa sobre los asuntos a tratar o las actividades a realizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B208	Tensión o	Intervención que genera tensión y nerviosismo. O bien intervención que produce un momento de distensión y	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





Departamento de Historia del Arte  
 Facultad de Bellas Artes  
 Universidad de Barcelona  
 C/ Adolf Florensa, s/n  
 08028 Barcelona  
[www.odas.es](http://www.odas.es)  
[info@odas.es](mailto:info@odas.es)

distensión risas.

B209	Silencio	Intervención por la que se genera un silencio de más de tres segundos de duración.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
------	----------	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

### C. Comportamiento y actitud

#### Dimensión C1: categorías deductivas acerca del comportamiento y la actitud del tutor

Id.	Categoría	Descripción	Poco relevante	Relevante	Muy relevante
C101	Ánimo	Intervención por la que se anima a los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C102	Reconocimiento del trabajo	Intervención por la que se reconoce el esfuerzo de los estudiantes, o el valor o la calidad de su trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C103	Interrupción	Interrupción a los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C104	Desconsideración	Intervención por la que se manifiesta un trato descortés para con los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C105	Autoridad	Intervención por la que se manifiesta la autoridad del tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C106	Compromiso	Intervención por la que se adquiere un compromiso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C107	Incumplimiento de tareas	Intervención por la que se manifiesta el incumplimiento —justificado o no— de una tarea por parte del tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C108	Justificación	Intervención por la que se manifiestan las razones que pretenden justificar una falta o un incumplimiento de la índole que fuere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Dimensión C2: categorías deductivas acerca del comportamiento y la actitud de los estudiantes

Id.	Categoría	Descripción	Poco relevante	Relevante	Muy relevante
C201	Ayuda	Intervención por la que los estudiantes se ayudan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C202	Reconocimiento del trabajo	Intervención por la que los estudiantes reconocen el esfuerzo de sus compañeros, o el valor o la calidad del trabajo de aquellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C203	Compromiso	Intervención por la que se adquiere un compromiso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C204	Incumplimiento de tareas	Intervención por la que se manifiesta el incumplimiento —justificado o no— de una tarea por parte de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C205	Retraso o falta de asistencia	Intervención por la que se manifiesta el retraso o la falta de asistencia —justificados o no.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C206	Justificación	Intervención por la que se manifiestan las razones que pretenden justificar una falta o un incumplimiento de la índole que fuere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C207	Interrupción	Interrupción al tutor o a otros estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C208	Trato descortés	Intervención por la que los estudiantes manifiestan un trato descortés para con el tutor o para con sus compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### D. Representaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes

##### Dimensión D1: categorías deductivas acerca de la percepción y satisfacción de los estudiantes

Id.	Categoría	Descripción	Poco relevante	Relevante	Muy relevante
D101	Sobre el trabajo individual	Opiniones, críticas o significados vinculados con el trabajo autónomo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D102	Sobre el trabajo en grupo	Opiniones, críticas o significados vinculados con el trabajo en grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D103	Sobre el programa de ABP	Opiniones, críticas o significados vinculados con el programa de ABP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D104	Sobre los contenidos de la disciplina	Opiniones, críticas o significados vinculados con los contenidos de la disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D105	Sobre el contexto académico	Opiniones, críticas o significados vinculados con el contexto académico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Dimensión D2: categorías deductivas acerca de la percepción y satisfacción del tutor**

Id.	Categoría	Descripción	Poco relevante	Relevante	Muy relevante
D201	Sobre el trabajo individual	Opiniones, críticas o significados vinculados con el trabajo autónomo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D202	Sobre el trabajo en grupo	Opiniones, críticas o significados vinculados con el trabajo en grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D203	Sobre el programa de ABP	Opiniones, críticas o significados vinculados con el programa de ABP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D204	Sobre los contenidos de la disciplina	Opiniones, críticas o significados vinculados con los contenidos de la disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D205	Sobre el contexto académico	Opiniones, críticas o significados vinculados con el contexto académico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 1. Estado de la cuestión

Tabla 1. Relación de bases de datos y total de registros por palabra clave («Problem Based Learning»).....	26
Tabla 2. Medidas de tendencia central y de dispersión generales.....	28
Tabla 3. Total de resultados por año.....	28
Tabla 4. Resumen de resultados por sector de conocimiento.....	29
Tabla 5. Resultados por sector de conocimiento y titulación.....	31
Tabla 6. Resumen de resultados por tipología de investigación.....	34
Tabla 7. Resumen de resultados por sector de conocimiento y tipología de investigación.....	36
Tabla 8. Modalidades didácticas de ABP según objetivos educativos.....	48
Tabla 9. Ficha para la clasificación y el análisis de los registros bibliográficos.....	53
Tabla 10. Resumen de publicaciones sobre el tutor-facilitador por formato de publicación, revista, editorial o congreso y factor de impacto.....	54
Tabla 11. Resumen de publicaciones sobre el diseño de problemas por formato de publicación, revista, editorial o congreso, factor de impacto y enfoque de investigación.....	55
Tabla 12. Resumen de publicaciones sobre el tutor-facilitador por sector de conocimiento, titulación, metodología y enfoque de investigación.....	56
Tabla 13. Resumen de publicaciones sobre el diseño de problemas por sector de conocimiento, titulación, metodología y enfoque de investigación.....	58

## 2. Un modelo de ABP para los estudios de las artes

Tabla 14. Carga de trabajo prevista por tipología de sesiones lectivas.....	79
---	----

## 3. Diseño metodológico

Tabla 15. Criterios de homogeneidad de la muestra de estudiantes.....	94
Tabla 16. Número de categorías deductivas originales y repetidas por sistema y dimensión.....	98
Tabla 17. Dimensión A1: categorías deductivas acerca de los objetivos de aprendizaje derivados de la comprensión y el análisis del problema.....	98
Tabla 18. Dimensión A2: categorías deductivas acerca de los recursos empleados para la comprensión y el análisis del problema.....	98
Tabla 19. Dimensión B1: categorías deductivas acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por el tutor.....	99
Tabla 20. Dimensión B2: categorías deductivas acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes.....	99

Tabla 21. Dimensión C1: categorías deductivas acerca del comportamiento y la actitud del tutor.....	100
Tabla 22. Dimensión C2: categorías deductivas acerca del comportamiento y la actitud de los estudiantes.....	100
Tabla 23. Dimensión D1: categorías deductivas acerca de la percepción y satisfacción del tutor sobre el aprendizaje de los estudiantes.....	101
Tabla 24. Dimensión D2: categorías deductivas acerca de la percepción y satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.....	101
Tabla 25. Coeficiente de Kappa entre la observación de los expertos 1 y 2.....	102
Tabla 26. Coeficiente de Kappa entre la observación de los expertos 1 y 3.....	102
Tabla 27. Coeficiente de Kappa entre la observación de los expertos 2 y 3.....	103
Tabla 28. Ejemplo de representación de los resultados derivados del proceso de codificación deductiva e inductiva de las categorías.....	110
Tabla 29. Ejemplo de comparación de las subcategorías emergentes de una categoría deductiva.....	111
Tabla 30. Ejemplo de representación de la reducción del material codificado en una categoría deductiva.....	111

#### **4. Resultados**

Tabla 31. Grupos de turnos y turnos codificados por dimensión y grupo de trabajo.....	116
Tabla 32. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las Interacciones y las dinámicas generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase.....	117
Tabla 33. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las interacciones y las dinámicas generadas del tutor por categoría, subcategoría y fase.....	118
Tabla 34. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las interacciones y las dinámicas del tutor por categoría, subcategoría y fase..	119
Tabla 35. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las interacciones y las dinámicas del tutor por categoría, subcategoría y fase..	120
Tabla 36. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase.....	121
Tabla 37. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase.....	122
Tabla 38. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase.....	123

Tabla 39. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	124
Tabla 40. Diferencias de los turnos conversacionales codificados por tutor, estudiantes y grupo de trabajo .....	125
Tabla 41. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo .....	126
Tabla 42. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	126
Tabla 43. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo .....	127
Tabla 44. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	127
Tabla 45. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo.....	128
Tabla 46. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	129
Tabla 47. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo .....	130
Tabla 48. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	131
Tabla 49. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo .....	132
Tabla 50. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	133
Tabla 51. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo .....	133
Tabla 52. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	134
Tabla 53. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo.....	135
Tabla 54. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	135

Tabla 55. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo .....	136
Tabla 56. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	137
Tabla 57. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B202) por grupo de trabajo .....	137
Tabla 58. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	138
Tabla 59. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo.....	139
Tabla 60. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	140
Tabla 61. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «solicitud de ayuda» (B206) por grupo de trabajo .....	141
Tabla 62. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «solicitud de ayuda» (B206) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	141
Tabla 63. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría iniciativa o sugerencia (B207) por grupo de trabajo.....	142
Tabla 64. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «iniciativa o sugerencia» (B207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	142
Tabla 65. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B208) por grupo de trabajo .....	143
Tabla 66. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B208) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	144
Tabla 67. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo .....	144
Tabla 68. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	145
Tabla 69. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase.....	145
Tabla 70. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase.....	145
Tabla 71. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase.....	146

Tabla 72. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase .....	146
Tabla 73. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	147
Tabla 74. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	147
Tabla 75. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	148
Tabla 76. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	148
Tabla 77. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo .....	149
Tabla 78. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	149
Tabla 79. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reprensión» (C105) por grupo de trabajo .....	150
Tabla 80. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reprensión» (C105) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	150
Tabla 81. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo.....	151
Tabla 82. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	151
Tabla 83. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo.....	152
Tabla 84. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	152
Tabla 85. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo .....	152
Tabla 86. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	153
Tabla 87. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «compromiso» (C203) por grupo de trabajo.....	153



Tabla 88. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «compromiso» (C203) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	153
Tabla 89. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «incumplimiento» (C204) por grupo de trabajo .....	154
Tabla 90. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «incumplimiento» (C204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	154
Tabla 91. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo .....	155
Tabla 92. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	155
Tabla 93. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase.....	156
Tabla 94. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase.....	156
Tabla 95. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase.....	156
Tabla 96. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase.....	157
Tabla 97. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase.....	157
Tabla 98. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase.....	158
Tabla 99. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase.....	158
Tabla 100. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase.....	159
Tabla 101. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo individual» (D101) por grupo de trabajo .....	159

Tabla 102. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo individual» (D101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	159
Tabla 103. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D102) por grupo de trabajo .....	160
Tabla 104. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	160
Tabla 105. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo individual» (D201) por grupo de trabajo.....	161
Tabla 106. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo individual» (D201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	162
Tabla 107. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D202) por grupo de trabajo .....	162
Tabla 108. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	164
Tabla 109. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «programa de ABP» (D203) por grupo de trabajo .....	166
Tabla 110. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «programa de ABP» (D203) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	166
Tabla 111. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «contenidos de la disciplina» (D204) por grupo de trabajo.....	167
Tabla 112. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «contenidos de la disciplina» (D204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	167
Tabla 113. Grupos de turnos y turnos codificados por dimensión y grupo de trabajo .....	168
Tabla 114. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre los objetivos de aprendizaje por categoría, subcategoría y fase .....	169
Tabla 115. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre los objetivos de aprendizaje por categoría, subcategoría y fase .....	170
Tabla 116. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre los objetivos de aprendizaje por categoría, subcategoría y fase .....	170
Tabla 117. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre los objetivos de aprendizaje por categoría, subcategoría y fase .....	170
Tabla 118. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase .....	171

Tabla 119. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase.....	171
Tabla 120. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase.....	172
Tabla 121. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase.....	172
Tabla 122. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «objetivo de aprendizaje» (A101) por grupo de trabajo .....	173
Tabla 123. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «objetivo de aprendizaje» (A101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	173
Tabla 124. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «temas relativos al problema» (A102) por grupo de trabajo .....	174
Tabla 125. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «temas relativos al problema» (A102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	175
Tabla 126. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «factores de dispersión» (A103) por grupo de trabajo .....	176
Tabla 127. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «factores de dispersión» (A103) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	177
Tabla 128. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «textos académicos» (A201) por grupo de trabajo .....	178
Tabla 129. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría textos académicos (A201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	178
Tabla 130. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «educación formal» (A204) por grupo de trabajo.....	179
Tabla 131. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «educación formal» (A204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	180
Tabla 132. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «educación informal» (A206) por grupo de trabajo .....	180
Tabla 133. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «educación informal» (A206) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	180

Tabla 134. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase .....	181
Tabla 135. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase .....	182
Tabla 136. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase .....	183
Tabla 137. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase .....	184
Tabla 138. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	185
Tabla 139. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	186
Tabla 140. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	187
Tabla 141. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	187
Tabla 142. Diferencias de los turnos conversacionales codificados por tutor, estudiantes y grupo de trabajo .....	189
Tabla 143. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo .....	189
Tabla 144. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	190
Tabla 145. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo .....	191
Tabla 146. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	192
Tabla 147. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo .....	193
Tabla 148. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	194

Tabla 149. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B104) por grupo de trabajo.....	194
Tabla 150. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B104) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	194
Tabla 151. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B105) por grupo de trabajo.....	195
Tabla 152. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B105) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	195
Tabla 153. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo.....	196
Tabla 154. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	196
Tabla 155. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo.....	197
Tabla 156. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	198
Tabla 157. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo .....	199
Tabla 158. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	199
Tabla 159. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo .....	200
Tabla 160. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	200
Tabla 161. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo.....	201
Tabla 162. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	202
Tabla 163. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B202) por grupo de trabajo .....	202
Tabla 164. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	203

Tabla 165. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B203) por grupo de trabajo .....	204
Tabla 166. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B203) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	204
Tabla 167. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B204) por grupo de trabajo .....	205
Tabla 168. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	205
Tabla 169. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo .....	205
Tabla 170. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	206
Tabla 171. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «iniciativa o sugerencia» (B207) por grupo de trabajo .....	206
Tabla 172. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «iniciativa o sugerencia» (B207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	206
Tabla 173. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B208) por grupo de trabajo .....	207
Tabla 174. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B208) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	207
Tabla 175. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo .....	208
Tabla 176. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	208
Tabla 177. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el Comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase .....	209
Tabla 178. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el Comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase .....	209
Tabla 179. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el Comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase .....	210
Tabla 180. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el Comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase .....	210
Tabla 181. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el Comportamiento y la actitud los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	211

Tabla 182. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el Comportamiento y la actitud los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	211
Tabla 183. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el Comportamiento y la actitud los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	212
Tabla 184. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el Comportamiento y la actitud los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	212
Tabla 185. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo .....	213
Tabla 186. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	213
Tabla 187. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C102) por grupo de trabajo.....	214
Tabla 188. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	214
Tabla 189. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reprensión» (C105) por grupo de trabajo .....	215
Tabla 190. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reprensión» (C105) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	215
Tabla 191. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo .....	215
Tabla 192. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	216
Tabla 193. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo .....	217
Tabla 194. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	217
Tabla 195. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo.....	217
Tabla 196. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	218
Tabla 197. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «incumplimiento» (C204) por grupo de trabajo .....	218

Tabla 198. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «incumplimiento» (C204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	218
Tabla 199. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reprensión» (C205) por grupo de trabajo.....	219
Tabla 200. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reprensión» (C205) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	219
Tabla 201. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «justificación» (C206) por grupo de trabajo .....	219
Tabla 202. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «justificación» (C206) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	219
Tabla 203. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo.....	220
Tabla 204. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	220
Tabla 205. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre la percepción y la satisfacción del tutor sobre el aprendizaje de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	221
Tabla 206. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase .....	221
Tabla 207. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje por categoría, subcategoría y fase .....	221
Tabla 208. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D102) por grupo de trabajo .....	222
Tabla 209. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	222
Tabla 210. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D202) por grupo de trabajo .....	223
Tabla 211. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «trabajo en grupo» (D202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	223
Tabla 212. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «programa de ABP» (D203) por grupo de trabajo .....	223



Tabla 213. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «programa de ABP» (D203) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	224
Tabla 214. Grupos de turnos y turnos codificados por dimensión y grupo de trabajo .....	224
Tabla 215. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase.....	226
Tabla 216. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase.....	227
Tabla 217. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase.....	227
Tabla 218. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas por categoría, subcategoría y fase.....	227
Tabla 219. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «textos académicos» (A201) por grupo de trabajo .....	228
Tabla 220. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «textos académicos» (A201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	228
Tabla 221. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «textos no académicos» (A202) por grupo de trabajo .....	229
Tabla 222. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «textos no académicos» (A202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	229
Tabla 223. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «educación formal» (A204) por grupo de trabajo.....	230
Tabla 224. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «educación formal» (A204) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	230
Tabla 225. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «educación informal» (A206) por grupo de trabajo.....	230
Tabla 226. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «educación informal» (A206) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	231
Tabla 227. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase.....	232

Tabla 228. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase .....	232
Tabla 229. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase .....	233
Tabla 230. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase .....	233
Tabla 231. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	235
Tabla 232. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	235
Tabla 233. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	236
Tabla 234. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	237
Tabla 235. Diferencias de los turnos conversacionales codificados por tutor, estudiantes y grupo de trabajo .....	238
Tabla 236. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo .....	239
Tabla 237. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «facilitadora» (B101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	239
Tabla 238. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo .....	240
Tabla 239. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «directiva» (B102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	240
Tabla 240. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo .....	241
Tabla 241. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «impositiva» (B103) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	241
Tabla 242. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B104) por grupo de trabajo .....	242

Tabla 243. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B104) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	242
Tabla 244. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B105) por grupo de trabajo.....	243
Tabla 245. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de contenido» (B105) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	243
Tabla 246. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo.....	244
Tabla 247. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B106) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	244
Tabla 248. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo .....	245
Tabla 249. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «verificación o falsación» (B107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	245
Tabla 250. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo .....	245
Tabla 251. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B108) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	246
Tabla 252. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo .....	246
Tabla 253. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B109) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	246
Tabla 254. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo.....	248
Tabla 255. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «entre estudiantes» (B201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	248
Tabla 256. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B202) por grupo de trabajo .....	249
Tabla 257. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «al tutor» (B202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	249
Tabla 258. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B203) por grupo de trabajo.....	250

Tabla 259. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «metodológica» (B203) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	250
Tabla 260. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo .....	252
Tabla 261. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «de gestión del trabajo» (B205) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	252
Tabla 262. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «solicitud de ayuda» (B206) por grupo de trabajo .....	252
Tabla 263. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «solicitud de ayuda» (B206) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	253
Tabla 264. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «iniciativa o sugerencia» (B207) por grupo de trabajo .....	253
Tabla 265. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «iniciativa o sugerencia» (B207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	253
Tabla 266. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B208) por grupo de trabajo .....	254
Tabla 267. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «tensión o distensión» (B208) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	254
Tabla 268. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo .....	255
Tabla 269. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «silencio» (B209) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	255
Tabla 270. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase .....	256
Tabla 271. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase .....	256
Tabla 272. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase .....	256
Tabla 273. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase .....	257
Tabla 274. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes por categoría, subcategoría y fase .....	257
Tabla 275. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase .....	258

Tabla 276. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase.....	258
Tabla 277. Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre el comportamiento y la actitud del tutor por categoría, subcategoría y fase.....	259
Tabla 278. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo .....	259
Tabla 279. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «autoridad» (C101) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	259
Tabla 280. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C102) por grupo de trabajo.....	260
Tabla 281. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C102) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	260
Tabla 282. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo .....	261
Tabla 283. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C107) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	261
Tabla 284. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo .....	261
Tabla 285. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «ayuda» (C201) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	262
Tabla 286. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo.....	262
Tabla 287. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «reconocimiento» (C202) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	262
Tabla 288. Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo .....	263
Tabla 289. Fragmento representativo sobre las subcategorías emergentes de la categoría «interrupción» (C207) por grupo de trabajo y número de turnos conversacionales .....	263

## **5. Discusión e implicaciones de los resultados**

Tabla 290. Dimensión A1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de los objetivos de aprendizaje derivados de la comprensión y el análisis del problema .....	273
---	-----

Tabla 291. Dimensión A2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de los recursos empleados para la comprensión y el análisis del problema.....	282
Tabla 292. Dimensión B1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por el tutor .....	287
Tabla 293. Dimensión B2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes	305
Tabla 294. Dimensión C1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca del comportamiento y la actitud del tutor .....	317
Tabla 295. Dimensión C2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca del comportamiento y la actitud de los estudiantes .....	322
Tabla 296. Dimensión D1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de la percepción y satisfacción del tutor .....	324
Tabla 297. Dimensión D2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de la percepción y satisfacción de los estudiantes .....	328

## **8. Documentos anexos**

Tabla 298. Descripción de las subcategorías emergentes acerca de los objetivos de aprendizaje derivados de la comprensión y el análisis del problema (Dimensión A1).....	381
Tabla 299. Descripción de las subcategorías emergentes acerca de los recursos empleados para la comprensión y el análisis del problema (Dimensión A2)	381
Tabla 300. Dimensión B1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por el tutor .....	382
Tabla 301. Dimensión B2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes	385
Tabla 302. Dimensión C1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca del comportamiento y la actitud del tutor .....	388
Tabla 303. Dimensión C2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca del comportamiento y la actitud de los estudiantes .....	388
Tabla 304. Dimensión D1: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de la percepción y satisfacción del tutor .....	389
Tabla 305. Dimensión D2: categorías deductivas y subcategorías emergentes acerca de la percepción y satisfacción de los estudiantes .....	390

# Índice de figuras

## 1. Estado de la cuestión

Figura 1. Resumen de resultados por sector de conocimiento .....	30
Figura 2. Resumen de resultados por titulación .....	32
Figura 3. Resumen de resultados por tipología de investigación .....	35

## 3. Diseño metodológico

Figura 4. Dinámicas de realimentación del proceso de establecimiento de las categorías .....	89
Figura 5. Listado de fuentes de datos empleados en NVIVO 10 .....	99
Figura 6. Sistemas conceptuales de categorías deductivas en NVIVO 10.....	100
Figura 7. Sistema de categorías de identificación de los informantes .....	100
Figura 8. Consulta compuesta en la matriz de datos de NVIVO 10 .....	102

# Índice general

<b>Presentación .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Estado de la cuestión.....</b>	<b>23</b>
1.1. Objetivo y estructura .....	23
1.2. Estudio bibliométrico a partir de la base de datos ERIC.....	25
1.2.1. Unidad de análisis, diseño de la búsqueda y establecimiento de las categorías	25
1.2.2. Resultados y discusión del estudio bibliométrico.....	28
1.3. Estudio teórico clásico sobre la definición del ABP en sus orígenes y en la actualidad .....	37
1.4. Meta-análisis sobre el tutor-facilitador y el diseño de problemas.....	50
1.4.1. Objetivo y procedimiento .....	50
1.4.2. Análisis y discusión de los resultados .....	53
1.4.2.1. Impacto de la bibliografía.....	53
1.4.2.2. Dispersión de la bibliografía por sectores de conocimiento y titulaciones....	56
1.4.2.3. Estudios teóricos sobre el tutor-facilitador.....	59
1.4.2.4. Estudios empíricos sobre el tutor-facilitador .....	64
1.4.2.5. Estudios teóricos sobre el diseño de problemas .....	70
1.4.2.6. Estudios empíricos sobre el diseño de problemas.....	75
<b>2. Un modelo de ABP para los estudios de las artes .....</b>	<b>77</b>
2.1. Objetivo y estructura del capítulo.....	77
2.2. Un modelo de ABP para los estudios de las Artes.....	77
2.2.1. Datos generales de la asignatura, tipología de sesiones y carga de trabajo.....	77
2.2.2. Competencias y objetivos de aprendizaje de la asignatura .....	81
2.2.3. Aspectos específicos del ABP .....	81
2.2.3.1. Tipología de tutor-facilitador .....	81
2.2.3.2. Tipología de situaciones problemáticas.....	82
2.2.4. Actividades de aprendizaje y sistema de evaluación .....	83
<b>3. Diseño metodológico.....</b>	<b>85</b>
3.1. Justificación del enfoque, el método y la estrategia de análisis .....	85



3.2. Preguntas e hipótesis de investigación .....	91
3.2.1. Preguntas de investigación.....	91
3.2.2. Hipótesis de investigación derivadas del marco teórico .....	92
3.3. Descripción de la muestra .....	93
3.3.1. Selección de los casos, de los grupos de estudiantes y de los informantes clave .....	93
3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de los datos .....	95
3.5. Procedimiento de análisis de los datos .....	95
3.5.1. Características generales .....	95
3.5.2. Establecimiento de las categorías deductivas.....	97
3.5.2.1. Sistema de categorías A: comprensión y análisis de las situaciones problemáticas .....	98
3.5.2.2. Sistema de categorías B: dinámicas y formas de interacción en la discusión .....	99
3.5.2.3. Sistema de categorías C: comportamiento y actitud .....	100
3.5.2.4. Sistema de categorías D: representaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes .....	101
3.5.3. Agrupación de los datos y establecimiento de las categorías inductivas .....	103
3.5.4. Recursos para el análisis y la interpretación de los datos .....	105
3.6. Representación gráfica de los resultados .....	109
3.6.1. Criterios y procedimientos de evaluación de la calidad de la investigación .....	112

#### **4. Resultados.....115**

4.1. Objetivo y estructura del capítulo .....	115
4.2. Sesiones sobre la regulación de las normas de funcionamiento de los grupos de trabajo.....	115
4.2.1. Datos generales sobre el material empírico analizado.....	115
4.2.2. Proceso de codificación sobre las Interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor (dimensión B1).....	117
4.2.3. Proceso de codificación sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes (dimensión B2).....	121
4.2.4. Comparación de los resultados generales del proceso de codificación sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por el tutor y por los estudiantes (dimensión B1 y B2).....	124

4.2.5. Comparación de las subcategorías sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por el tutor (dimensión B1).....	125
4.2.6. Comparación de las subcategorías sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes (dimensión B2).....	136
4.2.7. Proceso de codificación sobre comportamiento y actitud del tutor (dimensión C1) .....	145
4.2.8. Proceso de codificación sobre el comportamiento y actitud de los estudiantes (dimensión C2).....	147
4.2.9. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y actitud del tutor (dimensión C1).....	149
4.2.10. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y actitud de los estudiantes (dimensión C2).....	151
4.2.11. Proceso de codificación sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes (dimensión D1).....	156
4.2.12. Proceso de codificación sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje (dimensión D2).....	157
4.2.13. Comparación de las subcategorías sobre la percepción y la satisfacción del tutor sobre el aprendizaje de los estudiantes (dimensión D1) .....	159
4.2.14. Comparación de las subcategorías sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje (dimensión D2).....	161
4.3. Sesiones sobre la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas.....	167
4.3.1. Datos generales sobre el material empírico analizado .....	167
4.3.2. Proceso de codificación sobre los objetivos de aprendizaje derivados por los estudiantes de la comprensión y el análisis del problema (dimensión A1) .....	169
4.3.3. Proceso de codificación sobre los recursos empleados por los estudiantes para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas (dimensión A2).....	171
4.3.4. Comparación de las subcategorías sobre los objetivos de aprendizaje derivados por los estudiantes de la comprensión y el análisis del problema (dimensión A1).....	172
4.3.5. Comparación de las subcategorías sobre los recursos para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas (dimensión A2) .....	178
4.3.6. Proceso de codificación sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor (dimensión B1) .....	181
4.3.7. Proceso de codificación sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes (dimensión B2) .....	185

4.3.8. Comparación de los resultados generales del proceso de codificación sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por el tutor y por los estudiantes (dimensión B1 y B2).....	188
4.3.9. Comparación de las subcategorías sobre las interacciones y dinámicas en la discusión generadas por el tutor (dimensión B1).....	189
4.3.10. Comparación de las subcategorías sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por los estudiantes (dimensión B2).....	201
4.3.11. Proceso de codificación sobre el comportamiento y la actitud del tutor (dimensión C1) .....	209
4.3.12. Proceso de codificación sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes (dimensión C2) .....	211
4.3.13. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y la actitud del tutor (dimensión C1).....	213
4.3.14. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes (dimensión C2).....	216
4.3.15. Proceso de codificación sobre la percepción y satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes (dimensión D1) .....	220
4.3.16. Proceso de codificación sobre la percepción y el grado de satisfacción de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje (dimensión D2) .....	221
4.3.17. Comparación de las subcategorías sobre la percepción y la satisfacción del tutor acerca del aprendizaje de los estudiantes (dimensión D1).....	222
4.3.18. Comparación de las subcategorías sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje (dimensión D2).....	222
4.4. Sesiones sobre la construcción del marco teórico para la elaboración de los proyectos .....	224
4.4.1. Datos generales sobre el material empírico analizado .....	224
4.4.2. Proceso de codificación sobre los recursos empleados por los estudiantes para la construcción del marco teórico (dimensión A2) .....	226
4.4.3. Comparación de las subcategorías sobre los recursos para la construcción del marco teórico (dimensión A2) .....	228
4.4.4. Proceso de codificación sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por el tutor (dimensión B1).....	231
4.4.5. Proceso de codificación sobre las dinámicas y las interacciones en la discusión generadas por los estudiantes (dimensión B2).....	234

4.4.6. Comparación de los resultados generales del proceso de codificación sobre las interacciones y las dinámicas en la discusión generadas por el tutor y por los estudiantes (dimensión B1 y B2) .....	237
4.4.7. Comparación de las subcategorías sobre las dinámicas y las interacciones generadas por el tutor (dimensión B1) .....	238
4.4.8. Comparación de las subcategorías sobre las dinámicas y las interacciones generadas por los estudiantes (dimensión B2) .....	247
4.4.9. Proceso de codificación sobre el comportamiento y la actitud del tutor (dimensión C1).....	255
4.4.10. Proceso de codificación sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes (dimensión C2).....	257
4.4.11. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y la actitud del tutor (dimensión C1) .....	259
4.4.12. Comparación de las subcategorías sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes (dimensión C2).....	261
<b>5. Discusión e implicaciones de los resultados .....</b>	<b>265</b>
5.1. Objetivo y estructura del capítulo.....	265
5.2. Un experiencia de ABP en los estudios de las artes: beneficios, alcance y limitaciones .....	266
5.3. Comprensión y análisis de las situaciones problemáticas (dimensión A1) .....	273
5.4. Recursos empleados para la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas (dimensión A2).....	281
5.5. Dinámicas e interacciones en la discusión (sistema de categorías B).....	286
5.5.1. Interacciones y dinámicas generadas por el tutor (dimensión B1).....	286
5.5.2. Interacciones y dinámicas generadas por los estudiantes (dimensión B2).....	303
5.6. Comportamiento y actitud (sistema de categorías C).....	315
5.6.1. Comportamiento y actitud del tutor (dimensión C1) .....	315
5.6.2. Comportamiento y actitud de los estudiantes (dimensión C2).....	321
5.7. Representaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes (sistema de categorías D) .....	323
5.7.1. Percepción y satisfacción del tutor (dimensión D1).....	323
5.7.2. Percepción y satisfacción de los estudiantes (dimensión D2) .....	327
<b>6. Conclusiones .....</b>	<b>335</b>

<b>7. Bibliografía .....</b>	<b>357</b>
<b>8. Documentos anexos .....</b>	<b>381</b>
8.1. Documento anexo número 1: Glosario de categorías emergentes derivadas del análisis y la interpretación de los datos.....	381
8.1.1. Sistema de categorías A: comprensión y análisis de las situaciones problemáticas.....	381
8.1.2. Sistema de categorías B: dinámicas y formas de interacción en la discusión...	382
8.1.3. Sistema de categorías C: comportamiento y actitud .....	388
8.1.4. Sistema de categorías D: representaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes .....	389
8.2. Documento anexo número 2: Cuestionario dirigido a la comisión de expertos para la evaluación de la relevancia de las categorías deductivas.....	391
<b>Índice de tablas .....</b>	<b>397</b>
<b>Índice de figuras.....</b>	<b>416</b>
<b>Índice general .....</b>	<b>417</b>