

El aprendizaje basado en problemas: esencial en la enseñanza de la literatura e investigación

Problem-Based Learning: Essential in Teaching Literature and Research

Inmaculada Caro Rodríguez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7753-7100>

Universidad de Sevilla

Departamento de Literatura Inglesa y Norteamericana

icaro5@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447225408.056>

Pp.: 851-865



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Resumen

El *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP) es esencial para poner el foco en los alumnos con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico, iniciarlos en el ámbito de la investigación y ayudarles a ser resolutivos. Si se le acompaña con el *aprendizaje cooperativo* refuerza además las habilidades comunicativas y la empatía. En lo que respecta a la docencia universitaria, se actúa como guía del aprendizaje, mientras que el alumnado está plenamente inmerso en todo el proceso. Como resultado, el alumno percibe la utilidad de una asignatura como *Estudios Culturales en Lengua Inglesa I* dentro del Grado en Estudios Ingleses y va siendo consciente de cómo enfrentarse a otras asignaturas de tipo literario, a su vez, que se les prepara para enfrentar situaciones difíciles que pueden estar presentes en su futuro profesional.

Palabras clave: Estudios culturales en lengua inglesa I, grado en estudios ingleses, docencia universitaria, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo.

Abstract

Problem-based learning (ABP) is essential to focus on students in order to encourage critical thinking, initiate them into the field of research and help them to be decisive. If it is accompanied by cooperative learning, it also reinforces communication skills and empathy. Regarding university teaching, a guide for learning is developed, while the students are fully immersed in the entire process. As a result, the student perceives the usefulness of a subject such as Cultural Studies in English Language I within the Degree in English Studies and becomes aware of how to deal with other literary-type subjects, at the same time, they are preparing to face difficult situations that may be present in their professional future.

Keywords: Cultural studies in English language I, degree in English studies, university teaching, problem-based learning and cooperative learning.



Introducción

La conexión que tiene este nuevo *Ciclo de Mejora en el Aula* (CIMA) con el anterior reside en el mantenimiento del aprendizaje cooperativo, debido a que funcionó bastante, pues el alumnado se sintió implicado en todo el proceso de aprendizaje de la asignatura de Traducción Literaria. El hecho de formar parte de un equipo y desempeñar un papel en el mismo fue un factor importante de motivación y de impulso del aprendizaje, que se debe mantener por los buenos resultados que proporcionó. Como novedad, va a añadirse el *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP) para que los discentes pierdan el temor que suscita la asignatura *Estudios Culturales I*, asignatura obligatoria del primer curso del Grado de Estudios Ingleses en la que se aplica este nuevo CIMA, y, a su vez, vayan siendo más autónomos y resolutivos para que se produzca tanto una motivación intrínseca, en lo que respecta a comprender la asignatura a nivel individual, y extrínseca al sentirse cómodos en el equipo.

Al agruparse de tres en tres, se produce lo que Damon y Phelps denomina como *situaciones de aprendizaje cooperativo* (Damon y Phelps, 1989) para que todos tengan una interacción de calidad y se sientan plenamente integrados en sus tareas, y dentro del equipo, siguiendo la variante «jigsaw» que es muy efectiva para asegurar la responsabilidad individual a la vez que se conciencia la grupal, porque la falta de compromiso hace que no se pueda resolver el problema. Prieto sugiere que el enfoque del aprendizaje basado en problemas es muy importante, puesto que *representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos* (Prieto, 2006).

Diseño previo del CIMA

El anterior CIMA se basó en la asignatura Traducción Literaria de cuarto curso del Grado en Estudios Ingleses en el aprendizaje cooperativo, y la experiencia resultó ser bastante positiva, puesto que el estudiantado mantuvo el foco en su tarea, aprendiendo a contemplar la traducción como una tarea individual y grupal. Ese enfoque se ha mantenido al considerarse bastante productivo en una asignatura de primer curso como es Estudios Culturales en Lengua Inglesa I.



Tabla 1. Comparativa entre el CIMA previo y el nuevo

	CIMA anterior	CIMA nuevo
1	Aprendizaje cooperativo.	Aprendizaje cooperativo y Aprendizaje basado en problemas = enfoque ecléctico.
2	Trabajo en equipos de tres estudiantes cada uno con distintas funciones.	Trabajo en equipos de tres estudiantes todos desempeñan las mismas funciones a la vez, puesto que van a ocuparse de diversas partes de los problemas.
3	Cada equipo traducía un cuento.	Cada equipo resuelve un problema.
4	Organización de la exposición de los trabajos.	Organización de las exposiciones de los problemas resueltos.
5	Presentan los trabajos.	Presentan la resolución de problemas.

Como se aprecia en la tabla 1, el CIMA anterior y el nuevo mantienen el Aprendizaje Cooperativo (AC), debido a que resultó bastante productivo a la hora de gestionar e interiorizar nuevas realidades a las que se tenían que enfrentar en el proceso de enseñanza aprendizaje de una nueva asignatura. Aunque, en esta ocasión, se le ha proporcionado un enfoque ecléctico para que la experiencia resulte ser más completa, añadiendo el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con el objetivo de adquirir competencias que estén más en consonancia con la investigación, que es inherente a los estudios universitarios. En esta ocasión, el alumnado tiene una serie de preguntas que tienen que resolver, frente a lo que sucedía en el CIMA previo en el que tenían que traducir teniendo las herramientas a su disposición. A lo largo de este CIMA, los estudiantes tienen que investigar sin saber exactamente dónde puede estar la respuesta adecuada.

Finalmente, los equipos se tienen que organizar, igual que sucedió en la experiencia anterior, para poder presentar las distintas soluciones y, de esta forma, toda la clase se beneficia con el trabajo realizado, a la vez que queda dosificado mediante el reparto de tareas. En esta ocasión, las funciones de cada alumno serán las de investigador, redactor y supervisor, al haberse dividido el problema en tres secciones para que todos trabajen, y también tendrán que supervisar el resultado final. Cada vez que se termine una exposición, se dará la opción de tener un turno de preguntas por si alguien tiene algún tipo de duda, por si hay que repetir algo, etc.



Mapas de contenidos y problemas claves

Los contenidos se presentan mediante el árbol del aprendizaje basado en problemas que actúa de metáfora para darle énfasis a cada problema representado en el círculo de cada rama, aportándole singularidad y, a su vez, destacando el sentido de unidad que tiene toda la asignatura y el trabajo cooperativo. Todas las ramas son la imagen perfecta de los problemas a resolver que tienen que ser expuestos.

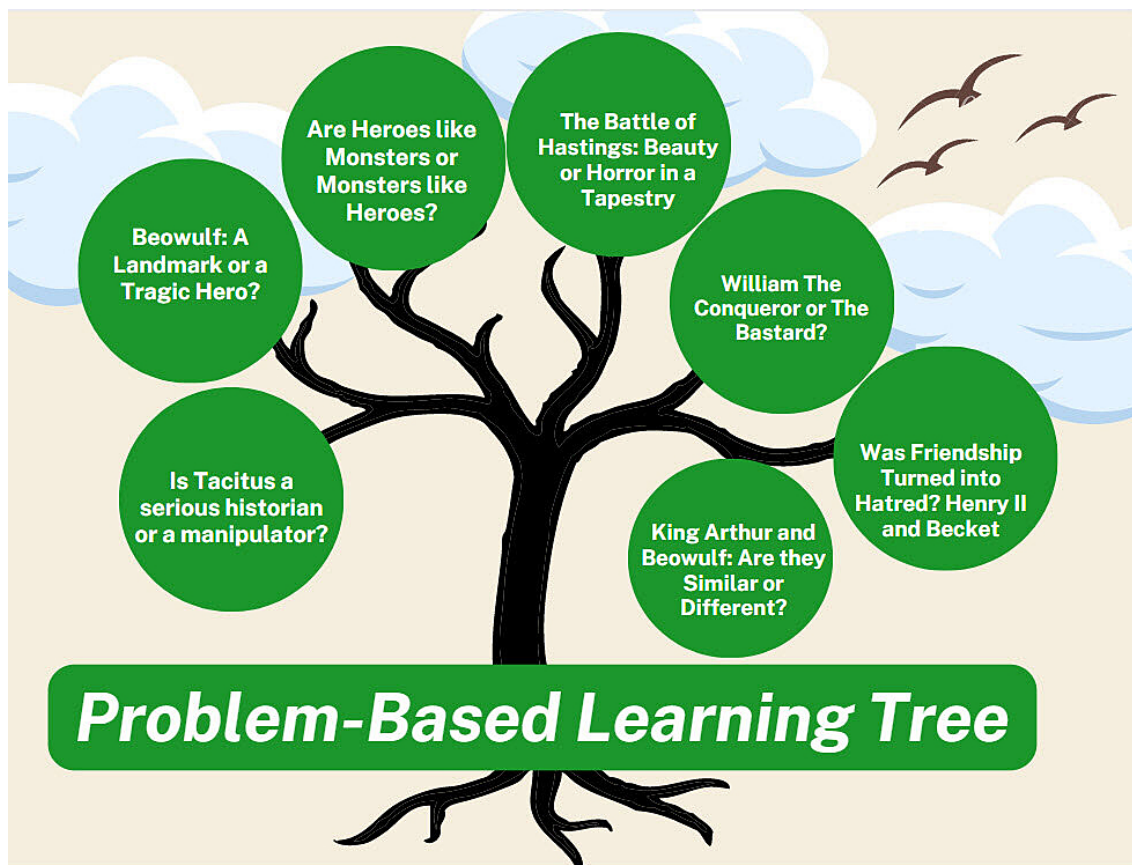


Figura 1. El árbol del aprendizaje basado en problemas.

Modelo metodológico y secuencias de actividades

Tabla 2. Dinámicas previas a la aplicación metodológica

Iniciación al enfoque ecléctico	
Act. Tiempo	Descripción
I.1 20 min	<i>Actividad de introducción.</i> Explicación usando un documento de PowerPoint para mostrar los beneficios que les va a proporcionar trabajar en base a resolver un problema de manera cooperativa.
I.2 30 min	<i>Actividad de tormentas de ideas.</i> A nivel de grupo clase el alumnado responde a la pregunta <i>¿cómo resolver un problema de investigación?</i> Se recogen las ideas en un documento de Word en el ordenador del aula. Al final, se realiza una votación de lo que consideran más significativo entre lo que se ha presentado.
P1.1 40 min	<i>Conclusión.</i> Se toman las ideas más votadas para que resulten como guía: Reflexión, búsqueda de fuentes que sirvan de ayuda, cooperación entre compañeros y pedir ayuda si fuera necesario.
Dinámica de las sesiones previas a la resolución de los problemas	
P1.2 30 min	<i>Tiempo de investigación.</i> Todos los alumnos se encargan de buscar información que pueda serles útil en base a la bibliografía proporcionada en la plataforma de Enseñanza Virtual.
IA.4 30 min	<i>Anotar las ideas principales.</i> Tras comprobar que hay información que puede servirles para responder a las preguntas que tienen que resolver, proceden a escribir de forma resumida la citada información.
C.3 30 min	<i>Unificación de las ideas.</i> Cada equipo pone en común lo que ha encontrado con el objetivo de seleccionar los aspectos relevantes para el desarrollo de la tarea.

A continuación, se muestran todos los problemas (figura 2).

Mediante esta asignación de problemas a los equipos, los estudiantes pueden desarrollar las competencias que indica De Miguel: la resolución de incógnitas toma de decisiones, trabajo en equipo y desarrollo de valores y habilidades de comunicación (De Miguel, 2005). Es importante aplicar este enfoque a la literatura como sugiere Sánchez para que los estudiantes busquen su propia voz, su propia expresión para que la construcción de un discurso personal sea una perspectiva primero, deseada, y, después sentida como necesidad (Sánchez, 2003). Los alumnos forman los equipos por iniciativa propia tras recibir las instrucciones, se desglosan las preguntas (como se aprecia en la figura 2) y todos reciben las funciones de: investigador, redactor y supervisor. Todos ellos tienen las tres funciones al haberse dividido el trabajo bajo supervisión docente y con el objetivo de que cuando terminen cada uno su encargo, se comuniquen entre ellos



Guía del proceso

1. Is Tacitus a Serious Historian or a Manipulator?

- Investigar sobre Tácito
- Labor como historiador.
- Diferencias y semejanzas entre lo que escribió y los hechos históricos a estudiar en el curso.

2. Beowulf: A Landmark or a Tragic Hero?

- Investigar las características de la épica.
- Buscar información obre Beowulf.
- Averiguar cuáles son las características de un héroe trágico.

3. Are Heroes like Monsters or Monsters like Heroes?

- Convencionalismos sobre los monstruos.
- Héroes que se ajustan al estereotipo de bondad.
- Héroes asociados con la maldad.

4. The Battle of Hastings: Beauty or Horror in a Tapestry

- Recopilar detalles sobre el tapiz de Bayeaux.
- Historia que relata el tapiz.
- Comprobar si se muestra una imagen positiva o negativa de la batalla

5. William The Conqueror or The Bastard?

- Revisar la biografía del rey Guillermo I de Inglaterra.
- Resumir historias que lo definen como "El conquistador"
- Resumir historias que dan una imagen negativa de este rey.

6. Was Friendship Turned into Hatred? Henry II and Thomas Becket

- Diferencias entre iglesia y estado.
- Planes del rey para Becket.
- Relación entre Henry II y Thomas Becket.

7. King Arthur and Beowulf. Are they Similar or Different?

- Comprobar si ambos existieron como personajes históricos y/o literarios.
- Semejanzas entre ellos.
- Diferencias entre ellos.

8. Fase de organización y presentación

- Se establecen los días de presentación de cada problema y se procede a dar respuesta a los problemas.

Figura 2. Listado de problemas presentados.



para no repetir ideas y ser coherentes en la resolución del problema que les ha correspondido.

Cuestionario inicial-final

El cuestionario inicial y final que rellenaron los alumnos fue el siguiente:

- *¿Qué sabes de la asignatura?*
- *¿Te sientes con la preparación suficiente para afrontarla?*
- *¿Estás familiarizado con alguna obra de las épocas que indica el programa?*
- *¿Qué tipo de obras sueles leer? En el caso de no leer, coméntalo.*
- *¿Crees que trabajar con otros compañeros resulta útil?*

Este cuestionario tuvo los siguientes resultados al inicio: Por una parte, un 70% de los estudiantes no tenía ideas previas con respecto a la asignatura, lo que podría, además, ser un indicador de que no habían leído el proyecto docente. Ese porcentaje podría asociarse con los alumnos de nuevo ingreso. Por otra parte, un 30% de los que sí tenían conocimientos previos de la asignatura se podría corresponder con los repetidores. En cuanto a la segunda pregunta, un treinta por ciento afirmaba que no sabía si se sentía con preparación suficiente, frente a un setenta por ciento que mostraba sus dudas y comentaba que todo dependería de cómo se fuera desarrollando la asignatura. Es probable que el perfil de repetidores correspondiera a los que dudaban si serían capaces de conseguir el objetivo de aprobar la asignatura, mientras que el resto se mostraba escéptico, aunque algo más optimista. Los alumnos repetidores probablemente fueron los que habían leído todas las obras, puesto que los textos de la asignatura se mantienen con respecto al curso pasado.

Es posible que los alumnos de nuevo ingreso no se hubieran leído ninguna de las obras y, en ese caso, volvería a corresponder con el treinta por ciento. Los porcentajes varían sustancialmente al haber un noventa por ciento de alumnos que indicó que no leen nada por afición, sino para aprobar una asignatura. Tan solo un diez por ciento afirmaba haber leído algún «bestseller», basado en alguna película y/o serie de televisión. Por último, hubo unanimidad en cuanto a los beneficios de trabajar con otros compañeros, todos estaban de acuerdo en que podría resultar una experiencia bastante enriquecedora. Como resultado, este cuestionario resultó de gran ayuda como preevaluación y análisis de la situación, con lo cual, el enfoque ecléctico que combina la metodología del aprendizaje basado en problemas junto con el aprendizaje colaborativo resultaba idóneo para aportarles confianza y seguridad en el aprendizaje de Estudios Culturales en Lengua Inglesa I.



Tras haber realizado el CIMA, los resultados fueron diferentes, puesto que un sesenta por ciento podía dar información sobre la asignatura, al menos de la sección que habían investigado, en contraposición a un cuarenta por ciento que comentaba que no sabía dar información suficiente, alegando inseguridad. Los porcentajes de la segunda pregunta se igualaron a un cincuenta por ciento en lo que respecta al optimismo al enfrentarse a la asignatura y el pesimismo. Aunque la cuestión referida a las obras que suelen leer se mantuvo como al comienzo, hubo un cien por cien de los alumnos que pudo mencionar obras del curso, debido a las actividades realizadas y, del mismo modo, todos valoraban al cien por cien el trabajo realizado en cada equipo, agradeciendo la experiencia, la cual consideraron muy útil y gratificante. Comparando los resultados obtenidos en la fase inicial y en la fase posterior de la aplicación de esta experiencia de innovación docente, se observan efectos positivos y que se ha proporcionado un impulso para seguir avanzando en la asignatura con más motivación que la que se tenía inicialmente.

Aplicación del CIMA

Toda la aplicación se realizó en horario de clase y para que fuera efectivo el cuestionario inicial, fue fundamental como evaluación inicial para matizar la preparación inicial docente. El aspecto que afectó fue la organización de las fuentes secundarias para que el alumnado pudiera tener una idea mucho más exacta de qué tipo de información podrían contener. Esta decisión se tomó tanto por la inseguridad e incertidumbre hacia la asignatura, como por el número tan elevado de alumnos que no estaba familiarizado con la lectura de forma cotidiana. La aplicación del CIMA tuvo lugar en las horas de clase donde los alumnos podían trabajar juntos y usar medios informáticos para ayudarles. A nivel de docencia, el recurso que se empleó fue el ordenador del aula para mostrar un PowerPoint con las instrucciones y para la tormenta de ideas se hizo uso de Word. Ambos documentos se subieron a la plataforma virtual para que quedaran a disposición de todos los alumnos y el tiempo que se necesitó fue hora y media. En el transcurso del CIMA, los estudiantes usaron fundamentalmente portátiles, aunque hubo quien prefirió su propio móvil. El motivo que motivó a potenciar el uso de las nuevas tecnologías fue seguir perspectivas como la de Aguaded (2001), que enfatiza que el uso de las mismas se convierte en un elemento dinamizador e innovador.



Relato resumido de las sesiones

Se iniciaba esta experiencia docente con las dificultades que indicaron las respuestas del cuestionario inicial, donde un porcentaje elevado de alumnos ni contaba con hábitos de lectura, ni se sentía con la confianza suficiente para tener perspectivas de éxito en la asignatura. Pese a que estas perspectivas pudieran parecer negativas en lo que respecta al desarrollo del CIMA, las sesiones se llevaron a cabo en base al plan que se había diseñado. Cada equipo tuvo la oportunidad de completar la resolución de las preguntas de forma cooperativa a lo que contribuyó el hecho de tener una dinámica regular de trabajo de búsqueda de información inicial durante treinta minutos. A continuación, tenían que tomar nota de las ideas principales que se adaptaran al problema a tratar durante otros treinta minutos. Finalmente, los últimos treinta minutos se dedicaban a poner en común las ideas que los tres alumnos que conformaban cada equipo habían encontrado para ir acercándose a dar la respuesta a las preguntas que se les había asignado.

Esta dinámica se realizó durante veintidós horas y media, junto con media hora más para organizar las presentaciones y el tiempo restante sirvió para culminar todo este proceso a través de las presentaciones de los alumnos. Todo el trabajo de las veintidós sesiones y media y las presentaciones se desarrollaron de manera cordial, respetuosa en un clima académico y profesional. La labor docente consistió en supervisar que todos los equipos estaban trabajando y al haber ordenado la bibliografía, gracias a la información del cuestionario previo al CIMA, el trabajo se llevó a cabo de manera diligente y las aportaciones de los miembros del grupo resultaron fructíferas para que se completara toda la dinámica de investigación, redacción y puesta en común de ideas.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

El progreso de los alumnos, tal como han indicado los resultados del cuestionario inicial, utilizado también para la fase final, ha sido definitivo en la comprobación de que había un nivel de subconsciencia que les hacía enfatizar sus posibilidades de fracaso. Sin embargo, una vez que toman conciencia de que hay que enmendar ese miedo irracional y quedan inmersos en el desarrollo del CIMA de enfoque ecléctico (Aprendizaje Basado en Problemas junto con el Aprendizaje Cooperativo), se experimenta una mejoría que lleva a buen término todo este proceso. Es importante destacar que ni los equipos ni los alumnos han recibido una nota numérica, porque se ha realizado una evaluación holística, puesto que el objetivo es que los alumnos se sientan cómodos, sabiendo que han evolucionado en



sus habilidades investigadoras e ir mejorando en sus habilidades para reflexionar sobre la asignatura, a la vez que la labor docente ha sido de guía y observación (Eiriz y Guerra, 2017).



Figura 3. Escalera de aprendizaje.

Evaluación del CIMA

Debido a que no se ha tomado una perspectiva de evaluación para los estudiantes de forma analítica, sino que se ha proporcionado un enfoque holístico, este CIMA se contempla de forma metacognitiva, es decir, el foco está en la toma de conciencia en lo que respecta a fomentar la investigación y la reflexión mediante el uso de metodologías activas, alejadas de la clase expositiva. Como indica Bermeosolo (2005), son precisamente las habilidades metacognitivas las que pueden desarrollarse con facilidad por el hecho de *convertir al estudiante, o a cualquier persona, en un usuario hábil de su propio conocimiento*. Por lo tanto, se requiere lo que indica Mateos: *para que ese conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas se transforme en acción, tiene que ir acompañado de las*



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

intenciones o metas apropiadas y de un patrón de creencias positivas sobre los propios recursos para llevarlas a cabo (Mateos, 200).

Por tanto, la implicación del alumnado y la instrucción docente actúan de herramientas que conducen a la mejora y al éxito. Aunque la situación de crear un clima de confianza y seguridad con respecto a la asignatura ha mejorado, es evidente que la subida no ha sido significativa. No obstante, hay que seguir enfocándose en la mejora, sin que el éxito de una aplicación de un proceso docente tenga que ser en un principio casi del cien por cien, sobre todo, si las dificultades iniciales requieren mucho más tiempo de trabajo. Este aspecto enlaza con lo que Satish Kumar resalta en cuanto a cómo afrontar la vida, es decir, con un enfoque de peregrinación en que se va aprendiendo y se va afrontando lo que se encuentra en el camino, ya sea ventajoso o dificultoso. Así se debe visualizar la docencia: con una perspectiva peregrina, intentando obtener lo mejor de los alumnos; de hecho, el propio Kumar enfatiza lo holístico, como se ha tratado en este CIMA, al ser un recurso que posibilita que brote lo mejor de cada alumno.

Aspectos a mantener o cambiar en un futuro CIMA

Los aspectos a mantener en el futuro residen en la aplicación de las metodologías activas para implicar a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y seguir tomando asignaturas pertenecientes al ámbito literario como base para la aplicación, puesto que muchos no aprecian el valor que tiene la literatura como parte del Grado en Estudios Ingleses. Si se siguen haciendo uso de este tipo de enfoques, se valorará mucho más la utilidad que posee cualquier asignatura de literatura en lo que respecta a la reflexión, investigación y su influencia en cuanto a la mejora de la expresión y adquisición de vocabulario, siguiendo el enfoque de Creswell (2005) que considera que *un modelo de investigación-acción debe ser tanto práctico como participativo*. Incluso Gonzalo Torrente Ballester reflejaba las complicaciones que conlleva enseñar literatura por las ideas previas de los discentes con respecto a lo útil: *Era fácil convencerlos (a los alumnos) de la utilidad de la Sintaxis, no así de la Literatura* (Torrente, 2000, 43). Para cambiar estas sensaciones, que aún persisten en los alumnos, se tendría en cuenta el enfoque de Spinger citado en el estudio de Hernández, Fernández y otros (2006) sobre observar, pensar y actuar, que es el que se ha tenido como referencia para este CIMA. Como sugiere la novela *La buena reputación* de Ignacio Martínez de Pisón (2014), y que se puede aplicar a este caso, hay que valorar la herencia que el pasado ha proporcionado y generar ese sentimiento de que cualquier obra literaria no es algo que ha quedado relegado al pasado, sino que es parte de todo presente y que, de igual modo, lo será en el futuro.



Como toda experiencia docente debe ser meditada una vez que se ha desarrollado, es importante hacer una tabla de decisión, o tabla de la verdad como también se la conoce, que, aunque se asocia a la ingeniería, es un instrumento que sirve en este caso para llevar a cabo un proceso de reflexión que, seguidamente, se plasma en analizar qué aspectos se deben mantener y qué aspectos se deben cambiar (Lardent, 2000). Es por ello por lo que se debe seguir haciendo uso de los cuestionarios, preferentemente el mismo para la fase inicial y final para poder comprobar si ha habido un progreso. De igual forma, todo proceso docente tiene que estar acompañado de una metodología activa para que el alumnado sea el centro de la enseñanza dentro de un enfoque holístico. Además, es importante tener en cuenta las posibilidades de mejora, empleando mucho más las nuevas tecnologías tanto en la forma de presentar los cuestionarios, como de idear otra metodología activa que se pueda adaptar al grupo con el objetivo de no acomodarse a un estilo en concreto (Bullock, 2003). Por último, se puede contemplar la aplicación de la evaluación intermedia o de referencia como una forma de análisis para resolver posibles problemas que puedan existir, pero que, quizás, hayan pasado desapercibidos a nivel docente.



Figura 4. Tabla de toma de decisiones docentes.

Principios Docentes para el futuro

Para futuras experiencias docentes, hay que tener una perspectiva ambiciosa de que la planificación inicial se refleje en el éxito del aprendizaje de los alumnos, y en palabras de Fernando Savater la idea es convertirse en un «inconforme creador» (Savater, 1997) a fin de seguir innovando. Los alumnos deben continuar siendo el eje central que vertebral todo el proceso de adquisición de los conocimientos a tratar. Es esencial apostar por las metodologías activas, fomentando las estrategias comunicativas lingüísticas y no lingüísticas para conseguir que el alumnado se sienta con la motivación suficiente que les haga afrontar cualquier tema, con independencia de la opinión que se pueda tener *a priori* para conseguir según afirma el filósofo José Ingenieros *despertar capacidades* (Ingenieros, 1998).

De igual forma, es necesario que los estudiantes se acostumbren a trabajar de forma individual, en parejas, en grupo clase y/o en grupos cuyo número pudiera oscilar entre tres y cinco personas, dependiendo del número total de alumnos que haya en el aula. Por lo tanto, la planificación es fundamental, así como la realización de pruebas de evaluación inicial para poder matizar, reorientar e incluso cambiar la estrategia que a nivel docente se pudiera haber creado. Con independencia de la decisión final sobre cómo se pretende llevar a cabo la enseñanza de una determinada materia, en el caso de literatura, los educandos tienen que llegar a valorar e interpretar los textos que se les va a ofrecer de una manera determinada, interiorizando los contenidos sin establecer aprendizajes memorísticos, que, con el paso del tiempo, pueden olvidar, haciendo prevalecer de este modo el aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I. (2001). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información. La educación del futuro, el futuro de la educación*. Ágora digital.
- Bullock, C. (2003). *Online Collection for Midterm Student Feedback. New Directions for Teaching and Learning*. <https://www.rit.edu/ntid/sites/rit.edu.ntid/files/acadaffairs/Online%20midterm%20student%20feedback%20Bullock.pdf>
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research* 13, 9-19.
- De Miguel, M. (2018). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.
- Bermeosolo, J. (2005). *Cómo aprenden los seres humanos. Mecanismos psicológicos del aprendizaje*. Universidad Católica de Chile.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Eiriz, D. I. y Guerra. (2017). *Los métodos activos en la significación del aprendizaje de la Metodología de la investigación*. (Spanish). *Pedagogía Profesional*, 177-193.



- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Ingenieros, J. (1998). *Las Fuerzas Morales*. Ediciones Universales.
- Lardent, A. (2000). *Técnicas de organización, sistemas y métodos*. Editorial Dilema.
- Martínez de Pisón, I. (2014). *La buena reputación*. Seix Barral.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique Grupo Editorial.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas, en *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 64. (124), 173-196.
- Sánchez-Corral, Luis. (2003). *Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto*. Prentice Hall.
- Satish, K. (2010). *Turistas o peregrinos. Un peregrino en tierra*. Icaria Editorial.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Torrente, G. (2000). *Teoría sobre la novela*. Ediciones Deliberar.



