

APRENDER DIAGNOSTICANDO Y RESOLVIENDO PROBLEMAS EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES LABORALES Y LOS RECURSOS HUMANOS

Miriam Benítez González *

José M. León Pérez **

RESUMEN:

En este trabajo se ofrecen una serie de pautas, basadas en la propia experiencia docente, para la efectiva implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El carácter innovador de este procedimiento supone un cambio de mentalidad hacia una nueva cultura de la docencia, donde el docente es un mero facilitador del proceso de aprendizaje y el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, fomentándose que éste sea significativo y cooperativo, con el objetivo de promover habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. Es más, los resultados sugieren que la implementación del ABP se asocia con una mayor motivación del alumnado y una mayor satisfacción con la actuación docente desarrollada.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Relaciones Laborales, Recursos Humanos, aprendizaje colaborativo, metodologías docentes.

* Departamento Psicología Clínica, Experimental y Social. Universidad de Huelva • miryambenitez@gmail.com

** Departamento Psicología Social. Universidad de Sevilla • leonperez@us.es

ABSTRACT:

The present work provides some guidelines, based on the own teaching experience, in order to apply successfully the Problem-Based Learning (PBL) methodology. The innovative nature of the PBL process involves turning our minds to a new teaching culture, in which teachers become a facilitator of the learning process and the students act as the main protagonist of his/her own learning. Hence, the PBL encourages a significant and cooperative learning in order to promote essential skills and competences in the current employment market. Furthermore, results suggest that the implementation of PBL's techniques is associated with both a higher students' motivation and a higher satisfaction with the teaching received.

KEYWORDS:

Problem-Based Learning (PBL), Industrial Relations, Human Resources, collaborative learning, teaching methodology.

“El trabajo del profesor consiste en crear situaciones de las que el alumnado no pueda escapar sin haber aprendido” (John Cowan)

La globalización ha supuesto una plena modificación de la estructura de todos los sectores productivos del mercado español. En el sector servicios, la docencia universitaria no es una excepción. Podemos observar la transformación que ha sufrido este sistema a lo largo de los últimos años, siendo el inicio de tal transformación el Proceso de Convergencia Europea, el cual lidera la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). La Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) sostienen como principios de la enseñanza la calidad, la diversidad y la competitividad con objeto de que la misma se oriente hacia la consecución de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema europeo de Formación Superior en centro de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo (Barba y Fuentes, 2007). Si bien es cierto que han sido muchos los logros alcanzados hasta este momento, se sigue insistiendo en la importancia de fomentar la *empleabilidad* de los titulados (Conferencia de Londres, 2007).

En este sentido, la competitividad actual de las organizaciones gira en torno a su capacidad para adaptarse a un entorno en el que se producen cambios constantes (Pereda y Berrocal, 2006) y, por tanto, los nuevos puestos de trabajo

requieren trabajadores polivalentes y flexibles, capaces de adaptarse a nuevos contextos y procedimientos de trabajo con éxito (Caballero y Blanco, 2007). Es decir, se requiere que los trabajadores cuenten con una serie de competencias tales como tener un pensamiento analítico y una buena predisposición para general ideas o tener la capacidad de gestionar correctamente el tiempo y trabajar bajo presión soportando grandes dosis de estrés laboral (Medina y Benítez, 2009).

Ante estas demandas laborales, la formación no debe suponer en ningún caso un mero adiestramiento en la memorización de conceptos teóricos, necesarios pero no suficientes, para la labor profesional. La formación en el ámbito universitario ha de entenderse como un proceso global que dotará a los individuos de un desarrollo integral en la adquisición de competencias y capacidades para su cualificación profesional y personal, de manera que sean capaces de enfrentarse con éxito a los retos que los cambios del entorno productivo, social e individual, le presenten (Revuelta, 2009).

Es más, las organizaciones son conscientes de que sus activos físicos y financieros no tienen la capacidad de generar ventajas competitivas sostenibles en el tiempo, y cada vez son más conscientes de que es el *capital intelectual* el que le ofrece el verdadero valor (Ozcariz, 2006). Por ello, en el presente documento se ofrecen una serie de pautas con objeto de implementar las técnicas del aprendizaje basado en problemas (ABP) y poder dotar al alumnado de las competencias necesarias para un posterior buen desempeño laboral, entendiendo competencia como la *“habilidad aprendida para ejecutar adecuadamente una tarea, una función o un rol”* (Roe, 2002: p. 195).

En este contexto, adquirir competencias implica disponer de competencias técnicas (saber), metodológicas (saber hacer), participativas (saber estar) y personales (saber ser). De esta forma, las competencias técnicas hacen referencia a saber utilizar los conocimientos y destrezas que se han aprendido durante el periodo de formación, es decir, tener los conocimientos específicos para saber realizar tareas del ámbito profesional (p. e., conocimientos teóricos, dominio de idiomas, utilización de las nuevas tecnologías). Las competencias metodológicas inciden en saber aplicar los conocimientos a diversas situaciones profesionales y adaptarlos según los requerimientos de la tarea a desarrollar, por tanto, preparan al alumnado para saber reaccionar y proponer soluciones ante un problema de forma autónoma (lo cual suele asemejarse con adquirir una formación práctica). Las competencias participativas serían aquéllas encaminadas a establecer una correcta relación y colaboración con otros compañeros para desempeñar una tarea profesional. Por ello, dichas competencias suelen relacionarse con las capacidades de comunicación y trabajo en equipo así como con las habilidades sociales e inteligencia emocional. Por último, las competencias personales son las disposiciones del alumnado para aceptar responsabilidades, organizar

el trabajo y tomar decisiones. Así, la adquisición de todas estas competencias por parte del alumnado les llevará a disponer de una inteligencia del logro, es decir, una inteligencia práctica, analítica y creativa, lo cual, en línea con los objetivos del Espacio Europeo de formar a ciudadanos activos en la sociedad del conocimiento, es importante no sólo para el ámbito profesional sino para otras esferas de la vida.

En consecuencia, en el proceso formativo debe enfatizarse, además de la conveniencia de profundizar en la vertiente práctica de las materias que se imparten aplicando una pedagogía crítica, la adopción de métodos docentes diseñados para ofrecer una formación integral de los estudiantes, según las necesidades de la sociedad en un mercado de trabajo sin fronteras (Barba y Fuentes, 2007), y donde la universidad es considerada como inicio y primera fase de un proceso formativo que continuará a lo largo de la vida laboral (Zabalza, 2004).

En este contexto, el aprendizaje basado en problemas (APB), o *Problem-Based Learning* (PBL) como se formuló originalmente en inglés, se plantea como uno de los métodos más adecuados y eficaces para lograr que el alumnado adquiera las habilidades y competencias que se requieren en el entorno profesional actual. Este procedimiento se centra en que el alumno/a es el protagonista de su propio aprendizaje, fomentándose que éste sea significativo y cooperativo, siendo el docente un mero facilitador del proceso de aprendizaje (Morales y Landa, 2004). Para ello es necesario que el alumnado trabaje en grupos pequeños, en torno a cuatro alumnos/as, para que, de manera colaborativa, aprendan a resolver un caso o problema inicial planteado por el docente, promovándose el aprendizaje auto-dirigido por los propios alumnos.

Por lo tanto, con la utilización de este procedimiento se pretende favorecer el aprendizaje significativo, aprender a trabajar en grupo, resolver problemas de forma cooperativa, e integrar la formación teórica con el ámbito profesional. A su vez, mediante el aprendizaje cooperativo se promueve la dinámica de trabajo en equipo, la responsabilidad personal y el desarrollo de estrategias de colaboración, y de competencias sociales como aprender a escuchar, respetar las opiniones de otros, organizar el trabajo, debatir y llegar a consensos, saber expresarse y exponer opiniones, o fomentar la empatía (consideradas habilidades sociales básicas hoy en día). En la siguiente Tabla 1 se describen las principales competencias genéricas que se pretenden fomentar en el alumnado con la utilización de las técnicas del ABP.

Todo ello, junto a la adquisición de las competencias específicas y otras genéricas de cada perfil profesional, posibilitará que el alumnado se adapte, en un futuro, sin ninguna dificultad a la dinámica laboral de las empresas actuales.

TABLA 1. COMPETENCIAS GENÉRICAS.

Competencias	Descripción
Autogestión	Planteamiento de metas, análisis de necesidades, planificar y organizar actividades, controlar el propio proceso y rendimiento en una tarea, aprender de los errores.
Iniciativa y autonomía	Ejecutividad rápida ante las pequeñas dificultades o problemas que surgen en el día a día de la actividad. Supone actuar proactivamente cuando ocurren desviaciones o dificultades, sin esperar a efectuar todas las consultas a la línea jerárquica, con lo cual se evita el agravamiento de problemas menores.
Búsqueda de Información	Búsqueda de información de libros y revistas científicas. Análisis efectivo de la información a partir de documentos; diseñar y conducir entrevistas.
Comunicación	Comunicación. Leer y escribir artículos científicos en castellano e inglés. Hacer presentaciones orales. Lograr una comunicación efectiva.
Trabajo en equipo	Cooperación en Equipo. Tener un pensamiento crítico. Aplicar estrategias de solución de problemas. Es la habilidad para participar activamente hacia una meta común, incluso cuando la colaboración conduce a una meta que no está directamente relacionada con el interés personal. Supone facilidad para la relación interpersonal y capacidad para comprender la repercusión de las propias acciones en el éxito de las acciones del equipo.

EL PROCESO DE ABP EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

Tal como se puede observar en el libro blanco del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, los diferentes perfiles profesionales que se ofrecen en la titulación (Graduado Social: asesoramiento jurídico laboral, Dirección y Gestión de Recursos Humanos, Prevención de Riesgos Laborales, Enseñanza, Auditoría Socio-Laboral, Administraciones Públicas y Gestión, Mediación e Intervención en el mercado de Trabajo: Agentes de Empleo y Desarrollo Local) son reflejo de una profesión multidisciplinar y eminentemente práctica, lo que requiere en el alumnado una amplia

formación para una adaptación rápida al mundo laboral actual. Si bien es cierto que las prácticas integradas son la base para ofrecer al futuro profesional una adecuada orientación laboral, también sabemos que estas prácticas, en muchas ocasiones, son la posible puerta de entrada al mundo laboral. En este sentido, tenemos datos que nos indican que en torno a un 40 % de los egresados afirman que esta pequeña experiencia intermedia entre lo formativo y lo profesional ha tenido una importancia decisiva en su proceso de inserción laboral por diversos motivos: (a) haber comenzado a trabajar en el mismo lugar donde realizaron las prácticas; (b) trabajar actualmente en alguna otra entidad por indicación dicha empresa o institución; o (c) por haber ejercido una gran influencia en la obtención de su actual puesto de trabajo (Barba y Fuentes, 2007). Por lo tanto, es necesario que el alumno, previo a estas prácticas, adquiera un bagaje de competencias, no sólo específicas sino también genéricas y profesionales que le ayude a optimizar dicha oportunidad en el ámbito del trabajo (véase la descripción de competencias de Lerma, 2005). Si el alumno *conoce, sabe hacer, sabe ser y sabe estar* en su perfil profesional con gran probabilidad los índices de *empleabilidad* experimentarán una gran subida.

De esta forma, parece que la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es muy recomendable en ciertas asignaturas del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, entre las que destacamos la asignatura de Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Es más, la explicación de contenidos tales como cultura y clima organizacional, procesos de socialización laboral, satisfacción laboral, gestión de la diversidad, gestión del conflicto y procesos de negociación o procesos de comunicación, y la comprensión de los factores psicosociales que influyen en su facilitación o inhibición, no pueden ser entendidos sin conocer cuáles son las posibles estrategias que, desde los recursos humanos, podemos emplear para su fomento o mejora. Así, tal y como se establece en los contenidos formativos mínimos de este bloque temático, el alumno debe conocer qué procesos psicosociales básicos se pueden dar en las organizaciones, cuáles son sus consecuencias, tanto para el trabajador como para la empresa, y cómo se puede intervenir ante ellos. Por lo tanto, el estudiante deberá adquirir las habilidades sociales e interpersonales aplicadas al ámbito organizacional, la capacidad para aplicar técnicas de dirección de grupos, la capacidad para analizar y gestionar el conflicto en las organizaciones, la capacidad para detectar riesgos psicosociales o la capacidad para aplicar técnicas de mejora del clima laboral (Lerma, 2005).

Por todo ello, discurrimos que la aplicación de esta metodología, que considera al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje y fomenta que éste sea significativo y cooperativo, en la asignatura de Psicología del Trabajo y las Organizaciones, ayudará a que los estudiantes adquieran o desarrollen las habilidades y competencias indispensables en los diferentes perfiles profesionales, en especial, en los perfiles de Dirección y Gestión de Recursos Humanos y Prevención de Riesgos Laborales.

PAUTAS DE APLICACIÓN DEL ABP EN LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA DEL TRABAJO Y LAS ORGANIZACIONES

EL ALUMNADO

Como punto de partida, en el ABP es condición del aprendizaje que el estudiante se responsabilice del mismo. Utiliza, por tanto, estrategias de motivación intrínseca, ya que el alumno debe sentirse estimulado a buscar conocimientos por sí solo. De esta manera, el ABP sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje y el profesor se coloca estratégicamente en la periferia, desde donde aporta el apoyo y guía a sus alumnos (Egido et al., 2006).

Somos conscientes de que el empleo de esta metodología requiere un cambio de mentalidad, tanto en el alumnado como en los docentes implicados, y un cambio en la cultura de la docencia. Para facilitar dicho aprendizaje se contempla como primer módulo de la asignatura un seminario introductorio en el que se explique la metodología docente a implantar (contenidos teóricos, uso de la plataforma virtual, necesidad de trabajo continuo y en equipo). En este encuentro se invitará a participar a profesores implicados, directores de empresas y antiguos alumnos para que expliquen, desde su experiencia, por qué es necesario el uso de esta metodología, qué implica y qué ventajas e inconvenientes supone su uso. A su vez, se entrenará al alumnado en el trabajo en equipo para la elaboración de presentaciones y defensas de casos prácticos.

Además, hemos de indicar que los estudiantes disponen de ciertos recursos que ofrece la universidad para que tengan una conciencia amplia de lo que implica el crédito europeo y cuáles son sus ventajas en vías de su profesión. Los planes de Dobles Titulaciones, los programas Erasmus Prácticas, las becas de movilidad, los programas interuniversitarios e internacionales, la docencia virtual, etc. son ejemplos de los recursos disponibles para los alumnos que quieran ver cumplido en ellos los principios básicos del Espacio Europeo de Educación Superior.

LOS DOCENTES

Con la inclusión del Espacio Europeo Superior y la metodología del ABP la función del docente ha experimentado una transformación sustancial. De ser un transmisor de conocimientos de la materia que imparte, se ha convertido en un gestor del proceso de aprendizaje del alumno ya que ahora debe “enseñar a aprender”. Además el docente debe saber ofrecer una orientación profesional y una acción tutorial integral al alumnado y ser capaces de trabajar coordinadamente en equipos multidisciplinares. Esta nueva transformación del sistema educativo demanda en el docente nuevas habilidades y competencias y les otorga la responsabilidad de formar a futuros profesionales en el ámbito de las Relaciones Laboral y los Recursos Humana-

nos pero, ¿Estamos preparados para ello?, ¿Tenemos las competencias necesarias para poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje de calidad siendo meros tutores o guías de los mismos?

Los datos indican que el profesorado universitario necesita reflexionar sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje para poder adaptarse a los cambios que exige la educación superior (Hernández, Maquilón, García y Monroy, 2010) y adquirir una sólida formación pedagógica que le permita enseñar según las pautas del nuevo modelos educativo (García y Maquilón, 2011). El nuevo profesor universitario no solo ha de ser capaz de impartir docencia, sino también de organizar, orientar y supervisar el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes, mediante la elaboración de documentos de planificación completos y realistas, la coordinación docente y la puesta en práctica de metodologías interactivas y procedimientos de evaluación continua y formativa. Se nos exigen competencias de las que carecemos y de las que tenemos cierto miedo o vergüenza a reconocer su ausencia. Sin embargo, “No podemos formar a alumnos competentes si no somos profesionales competentes” (Martín, 2009).

Por todo ello, se establece que una efectiva implantación del ABP requiere que inicialmente, todos los profesores implicados reciban una formación sobre su metodología. Ello permitirá un mayor conocimiento del ABP y la posibilidad de un intercambio de ideas con especialistas en el tema. Además, sería aconsejable que en la fase de preparación, los profesores lleguen a un criterio común y compartido sobre el papel que ellos mismos debían desempeñar a lo largo del proceso. De esta forma se podrá elaborar una guía del profesor-tutor en la que se incluyan las tareas o pautas para el desarrollo de la experiencia.

Este nuevo esquema de trabajo también supone la exigencia de un mayor esfuerzo de coordinación para el profesorado, a fin de lograr un marco coherente e integral para el alumno, teniendo en cuenta que muchas competencias se estimulan interdisciplinariamente; sin olvidar la pertinente coordinación de actividades no presenciales, pero ¿Estamos todos dispuestos y preparados para ello? ¿Sabemos trabajar en equipos interdisciplinares?

Podemos encontrar un amplio abanico de opiniones respecto a la nueva labor que se nos presenta, pero la realidad es que hemos de adaptarnos a dicha situación y responder con dotes de profesionalidad. En este contexto, se hace necesaria la formación inicial y permanente del profesorado en valores y trabajo cooperativo, así como la búsqueda de una formación integral, suma de conocimientos y competencias personales, que ayude a potenciar la empatía, la comprensión y la tolerancia en los profesionales de la educación (Maquilón, García Sanz y Belmonte, 2011).

Para la adquisición de estas competencias, partiendo que disponemos de un cambio de mentalidad y fomento de una cultura docente, el profesorado, concretamente en la Universidad de Huelva, cuenta con diversos recursos ofrecidos por el Vicerrec-

torado de Formación Permanente e Innovación, para la adquisición y desarrollo de las nuevas competencias demandadas. Destacamos los siguientes por su relevancia para la aplicación de la metodología ABP: (a) Proyectos de innovación y promoción del intercambio entre directivos y profesorado, que nos ofrecen la posibilidad de conectar y tomar contacto con el mundo empresarial lo que nos ayudará a transmitir nuestros conocimientos de forma aplicada y coherente con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); (b) La importancia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación así como otros recursos académicos en la docencia; (c) Máster de Docencia Universitaria cuyo objetivo general es formar al profesorado en los conocimientos, habilidades y técnicas del ámbito de la docencia universitaria actual; (d) Organización y participación de Jornadas, Congresos y Foros que permitan un espacio abierto a la reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias multidisciplinares en el ámbito de la innovación docente; y (e) Ayudas de movilidad y estancias en centros extranjeros, lo que nos permitirá conocer cómo se trabaja en otras universidades europeas mediante el intercambio de experiencias y conocimientos con el objetivo de una mejor adaptación al EEES.

PREPARACIÓN DEL MATERIAL Y EL CASO PRÁCTICO

Una de las tareas más importantes en la metodología de ABP es la definición del problema de una manera adecuada puesto que éste es el punto de partida al proceso de aprendizaje. Ello implica que el problema o caso práctico debe interesar al alumno, guardar relación con sus conocimientos previos, obligar a estructurar el conocimiento del bloque temático concreto y ser representativo de las situaciones de la vida real o profesional, etc. (Egido et al., 2006). No podemos formular problemas que se escapen a los conocimientos del alumno, que no les interesen o que no reflejen problemáticas actuales con las que los profesionales de las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos se van a encontrar en el día a día en las organizaciones.

En el caso concreto de la asignatura de Psicología del Trabajo y las Organizaciones un buen ejemplo de problema que podría interesar al alumnado por su frecuencia en el ámbito organizacional es la gestión de la diversidad de grupos minoritarios, tales como inmigrantes, mujeres o minusválidos, o la gestión del conflicto en los equipos de trabajo. Son temas motivadores, por ser de gran actualidad, y constituyen además un aspecto absolutamente necesario en la preparación de Directores de Recursos Humanos o gestores de la Prevención de Riesgos Psicosociales.

METODOLOGÍA: UN EJEMPLO DE CASO Y SU APLICACIÓN

Ofrecemos a continuación un ejemplo de cómo aplicar el ABP a la asignatura de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, concretamente haremos referencia a un

caso que aborda la resolución de conflictos interpersonales en el ámbito organizacional. En este sentido, el caso elegido es una adaptación de un caso correspondiente al libro “*Getting disputes resolved: Designing systems to cut the costs of conflict*” de Ury, Brett y Goldberg (1988) y narra un conflicto que se inicia con el robo de unas herramientas de trabajo (en nuestro caso es modificado por un equipo de protección individual –EPI) de la taquilla de un trabajador, el cual no puede realizar su trabajo ese día y, por tanto, su supervisor informa de este suceso y el responsable de recursos humanos. El conflicto tiene lugar entre el trabajador y el responsable de recursos humanos, quienes tras una fuerte disputa deciden lo siguiente: por un lado, el responsable de recursos humanos decide que ese día de trabajo perdido le será retraído de la nómina al trabajador al no responsabilizarse la empresa de los objetos personales depositados en sus instalaciones, mientras que por otro lado, el trabajador decide dirigirse a sus representantes sindicales, quienes deciden realizar un parón laboral de cierta magnitud. La cuestión principal que debe responder el alumnado es si el responsable de recursos humanos actuó correctamente, si gestionó correctamente el conflicto, y discutir en qué medida unas vías de resolución de conflictos son mejores que otras.

Como hemos mencionado anteriormente, la metodología empleada en el ABP es de carácter participativa. Por ello, contemplamos tres fases en la realización de los créditos. Una primera fase de *trabajo personal* individual por parte del alumnado, orientada y apoyada mediante los documentos e indicaciones disponibles en el área de trabajo (intranet) y mediante las tutorías de los profesores realizadas a través del correo electrónico (tutorización virtual) para la preparación del caso práctico. Así, con dos semanas de antelación a la realización del caso, el alumnado conoce cuál es el objetivo fundamental del mismo (conocer posibles vías de resolución de conflictos interpersonales en el trabajo), las competencias genéricas y específicas que se pretenden fomentar con el desarrollo del caso (véase Cuadro 1) y los criterios que se tendrán en cuenta para evaluarlo (en este sentido, el uso de rúbricas de evaluación pueden ser una buena herramienta, véase: Blanco, 2008; Conde y Pozuelo, 2007). Complementariamente, el alumnado tiene acceso a una serie de lecturas depositadas en la intranet de la universidad (además de una serie de bibliografía básica y otro material de consulta disponible). En este caso que nos ocupa, se ofrece al alumnado un resumen del libro mencionado anteriormente, en el cual Ury y colaboradores proponen tres aproximaciones para resolver conflictos: intereses, derechos y poder.

Según estos autores, en un conflicto, las personas tienen ciertos intereses que motivan su conducta, disponen de una serie de estándares o derechos que guían hacia un resultado y, además, existe cierta relación de poder entre las partes implicadas. Intereses, derechos y poder son tres elementos básicos en toda disputa o conflicto y las partes implicadas pueden elegir centrar su atención en uno o más de estos facto-

res básicos: (a) reconciliar sus intereses fundamentales; (b) determinar quien tiene el derecho y/o (c) determinar quien tiene más poder.

Bajo estas premisas, se contempla una segunda fase de *trabajo en equipo y presentación de la resolución del problema*, en la que el alumnado (dividido en grupos de máximo cuatro personas) establece las pautas para la solución del problema o caso en base al material bibliográfico, el trabajo individual previo y el trabajo en grupo *in situ*, el cual finaliza con la presentación por parte de cada grupo de la solución propuesta para el caso y la evaluación de la misma por parte del docente.

Finalmente, en una tercera fase de *discusión y docencia presencial*, se debaten y desarrollan los contenidos teóricos del tema a la vez que se dan las pautas para la resolución del caso. Así, en el caso indicado sobre gestión de conflictos, se espera que el alumnado aprenda a identificar los intereses subyacentes de las partes en conflicto, para de esta forma buscar soluciones integrativas que generen acuerdos estables en el tiempo y más satisfactorios para las partes en conflicto, ya que la investigación en esta área ha demostrado que soluciones colaborativas que integran los intereses de ambas partes son las estrategias más adecuadas para resolver disputas y obtener unos resultados óptimos (Munduate y Medina, 2011). Es más, durante la discusión del caso se intenta relacionar el mismo con otros temas sobre salud ocupacional o clima organizacional, por ejemplo cómo la creación de sistemas alternativos de resolución de disputas puede favorecer un mejor clima de trabajo y fomentar la prevención de un escalamiento del conflicto hacia situaciones más destructivas como puede ser el acoso psicológico (León-Pérez, Arenas, Munduate y Medina, 2011).

Resumiendo, para poder aplicar el procedimiento de ABP en el día a día de la asignatura de Psicología del Trabajo y las Organizaciones el método comienza con la presentación vía intranet, con dos semanas de antelación, de un problema o caso (específico a cada bloque de contenidos de la asignatura) y de los textos necesarios para su resolución, de tal forma que la lectura individual del mismo permita activar los conocimientos previos de los estudiantes, es decir, explicitar lo que saben y lo que no para resolverlo y detectar las necesidades de aprendizaje. En la segunda fase, haciendo uso de las sesiones de grupos reducidos (dos horas), el profesor/a expone un resumen de los contenidos teóricos principales del tema explicados en la sesiones comunes (máximo 30 minutos), dichas exposiciones suelen intercalarse con el caso para ofrecer posibles pautas para la resolución del mismo. Por equipos, el alumnado establece las pautas para la solución del problema o caso en base al material bibliográfico, el trabajo individual previo y el trabajo en grupo *in situ*. Para examinarlo y resolverlo, los estudiantes, guiados por el profesor, observan, fijan lo que saben y no saben, buscan, analizan, juzgan, evalúan, reflexionan e intercambian (Para ello disponen entre 30 y 50 minutos dependiendo de la complejidad del caso). El tiempo restante es dedicado a la presentación y defensa por parte de cada grupo de la

solución propuesta para el caso y la evaluación de la misma por parte del docente. Posteriormente, en una tercera fase de discusión y docencia presencial, se debaten y desarrollan los contenidos teóricos del tema a la vez que se dan las pautas para la correcta resolución del caso.

EVALUACIÓN

La implantación del Espacio de Educación Superior desplaza a un evaluación puntual y sumativa para transformarse en continua y múltiple (García, 2008). Unido a ello, algunas experiencias previas (e.g., Ejido et al., 2006) indican que es necesario equilibrar en la evaluación la participación del alumno en el trabajo en grupo y el trabajo que éste ha realizado de forma individual. Es decir, la evaluación global de la asignatura incide en la *consolidación de los contenidos y competencias adquiridas*. Para ello, los alumnos al finalizar el curso dispondrán de una nota global por equipo que supone un 50% de la calificación total en función de los casos trabajados en clase y una nota individual que supone el 50% restante en función de la puntuación obtenida en la evaluación final, que consta de un examen tipo test y un caso general que engloba varios temas abordados durante el curso. Ello permitirá que el alumno/a demuestre la adquisición de sus conocimientos (teóricos y prácticos) y el desarrollo de sus competencias profesionales.

Por otro lado, es necesario indicar que es aconsejable que se evalúe la implantación de este sistema de trabajo para detectar posibles errores y formular pautas de mejora. Para ello, sería importante recoger tanto la opinión de los tutores como la de los propios estudiantes implicados. Es decir, al finalizar el trabajo con los grupos, cada tutor deberá redactar un breve informe de evaluación en el que exprese sus opiniones sobre el desarrollo del proyecto y los resultados obtenidos, incluyendo los puntos fuertes y débiles del ABP en la asignatura. La opinión de los estudiantes se podría recoger a través de un breve cuestionario que se elabore al efecto. Ello nos permitiría, tal como plantea entre sus objetivos el proceso de convergencia europea, optimizar los procesos de planificación docente, configurando una docencia de calidad (Zabalza, 2003).

Por último, indicar que durante todo este proceso de aprendizaje los alumnos cuentan con un tutor/a de entre los diferentes docentes que coordinadamente imparten la asignatura. Es más, el enriquecimiento de este procedimiento se ve incrementado con la inclusión de actividades transversales de otras asignaturas afines, la asistencia a empresas y la participación de consultores y otros profesionales de las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos que ofrecen su experiencia como fuente de conocimiento. Todo ello posibilita integrar conocimientos de diferentes áreas y facilita la comprensión de los contenidos teóricos y los problemas presentados en los que la mera utilización de los esquemas conocidos no es suficiente, sino que deben emplearse elementos precisos de conocimiento y comprensión.

CONCLUSIÓN

El aprendizaje basado en problemas (ABP) tiene una serie de consecuencias positivas en el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias del alumnado que parecen indicar su uso en el área de las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos. De esta forma, en el ABP el procesamiento de la información facilita el pensamiento crítico y la búsqueda de alternativas ante situaciones problemáticas, tal como se da en la actividad profesional diaria, lo que favorece un aprendizaje significativo (c.f., Morales y Landa, 2004). Además, el uso del ABP aumenta la satisfacción del alumnado y su motivación por aprender y desarrollar competencias de trabajo en equipo y otras destrezas sociales (e.g., Pederson, 2003).

En este sentido, a modo de experiencia docente durante el curso académico 2009/2010, en la asignatura de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla, el alumnado, a través del cuestionario de valoración docente, valoró muy positivamente la implementación de esta metodología de aprendizaje basado en problemas ya que percibían que fomenta un clima de trabajo y participación, motiva al alumnado para que se interese por la asignatura y en general el alumnado se encuentra satisfecho con la actuación docente desarrollada; mientras la asignatura de Psicología del Trabajo correspondiente a la diplomatura en Relaciones Laborales, que sigue una metodología clásica de exposiciones magistrales, obtuvo unos resultados no tan positivos durante el mismo curso académico (véase Tabla 2).

Aunque estas puntuaciones son sólo un ejemplo y pueden estar afectadas por otros muchos factores, hay que considerar que las asignaturas tienen un temario muy similar y que el docente es el mismo en ambas asignaturas, las cuales sólo difieren en la metodología empleada.

TABLA 2. VALORACIÓN DEL ALUMNADO DE LA DOCENCIA IMPARTIDA MEDIANTE ABP FRENTE A UNA METODOLOGÍA TRADICIONAL.

Ítems Encuesta Opinión Alumnado (Escala 1-5)	Metodología Tradicional	Metodología ABP	Área*	Titulación*
Fomenta un clima de trabajo y participación	3,73	4,64	3,92	3,72
Motiva al alumnado para que se interese por la asignatura	3,55	4,27	3,59	3,43
En general, satisfacción con la actuación docente desarrollada	3,18	4,55	3,75	3,72

*Nota: Puntuaciones medias de todas las asignaturas del área de Psicología Social y de la Titulación de Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Por todo ello, consideramos que las pautas ofrecidas en el presente documento sirven para conocer una experiencia de innovación docente mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la asignatura de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones y cuyos resultados parecen ser bastante positivos. Es más, dichas pautas pueden ser fácilmente extrapolables a otras asignaturas del ámbito de las Relaciones Laborales y Recursos Humanos, lo que permite ayudar al profesorado universitario a implementar herramientas docentes en línea con los objetivos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y encaminadas hacia la adquisición de una serie de competencias por parte del alumnado que favorezcan su posterior incorporación al mercado laboral y su desarrollo como ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Barba, F. J. y Fuentes, F. (2007): "Las prácticas integradas de relaciones laborales y el espacio europeo de educación superior", *Revista Trabajo*, 19, pp. 65-75.
- Blanco Blanco, A. (2008): "Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias", L. Prieto (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*, Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona, pp. 171-188.
- Caballero, D. y Blanco, A. (2007): "Competencias para la flexibilidad: la gestión emocional de las organizaciones", *Psicothema*, 19(4), pp. 616-620.
- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007): "Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES", *Investigación en la Escuela*, 63, pp. 77-90.
- Egido Gálvez I., Aranda Redruello, R., Cerrillo Martín, R. y colaboradores (2006): "Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp. 137-149.
- García Sanz, M. P. (2008): *Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES. Orientaciones para su elaboración*, Murcia, Editum.
- García Sanz, M. P. y Maquillón Sánchez, J. J. (2011): "El futuro de la formación del profesorado universitario", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 17-26.
- Hernández Pina, F. y Maquillón-Sánchez, J. J. (2010): "Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones desde la investigación", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), pp.17-25.

- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J., García Sanz, M. P. y Monroy Hernández, F. (2010): "Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en profesorado de educación superior", *Psicología Educativa*, 16(2), pp. 95-105.
- Libro Blanco de la titulación del Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos. Disponible en www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_rrhh_def.pdf.
- León-Pérez, J. M., Arenas, A., Munduate, L. y Medina, F. J. (2011): "Propuestas para evaluar programas de prevención del acoso psicológico en el trabajo: El programa Gestión Eficaz de Conflictos en Organizaciones Andaluzas (GECO)", *Revista de Prevención de Riesgos Laborales y Bienestar en el Trabajo*, 2, pp. 85-96.
- Lerma, I. (2005): "Grado en ciencias laborales y recursos humanos", *Revista Trabajo*, 15, pp. 143-173.
- Maquilón, J. J., García Sanz, M. P. y Belmonte, M. L. (Coord.), (2011): *Innovación educativa en la enseñanza formal*, Murcia, Editum.
- Martin, E. (2009): "Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente", J. I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid, Morata, pp. 199-215.
- Medina, F. J. y Benítez, M. (2009): "Las competencias en el mercado de trabajo actual", S. Gamero (Coord.), *Competencias Profesionales para los Universitarios de la Universidad de Sevilla*, Salamanca, Consultores Initier S. L., pp. 39-50.
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004): "Aprendizaje basado en problemas [problem-based learning]", *Theoria*, 13, pp. 145-157.
- Munduate, L. y Medina, F. J. (2011, 4ª ed.): *Gestión del Conflicto, Negociación y Mediación*, Madrid, Pirámide.
- Pederson S. (2003): "Motivational orientation in a problem-based learning environment", *Journal of Interactive Learning Research*, 14(1), pp. 51-77.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2006): *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- Revuelta (2009): "¿Qué son las competencias profesionales?", S. Gamero (Coord.), *Competencias Profesionales para los Universitarios de la Universidad de Sevilla*, Salamanca, Consultores Initier S. L., pp. 21-38.
- Roe, R. A. (2002): "What makes a competent psychologist?", *The European Psychologist*, 7(3), pp. 192-203.
- Ury, F., Brett, J. y Goldberg, S. (1988): *Getting disputes resolved: Designing systems to cut the costs of conflict*, San Francisco: Jossey-Bas Publishers.

Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Zabalza, M.A. (2004): *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.