



DINÁMICA DE GRUPOS: UNA ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA UNIVERSIDAD

Group dynamics: a strategy for meaningful learning at the university

SORAYA MUÑOZ-PÉREZ
Universidad Francisco de Vitoria, España

KEYWORDS

*Soft skills
Higher education
Group dynamics
Meaningful learning
Active methodologies
Learning strategies
University teaching*

ABSTRACT

Today's society requires the university to prepare professionals who are trained in all dimensions of the person. This paper shows a didactic strategy that helps to promote meaningful learning in higher education students. Starting from the development of a group dynamics, the necessary collaborative work conditions are generated to involve students in the construction of the contents of a subject, as well as to develop transversal competences necessary for academic and personal life.

PALABRAS CLAVE

*Competencias transversales
Educación superior
Dinámica de grupos
Aprendizaje significativo
Metodologías activas
Estrategias de aprendizaje
Enseñanza universitaria*

RESUMEN

La sociedad actual requiere que la universidad prepare profesionales que estén formados en todas las dimensiones de la persona. En este trabajo se muestra una estrategia didáctica que ayuda a fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes de educación superior. Partiendo de la realización de una dinámica de grupos se generan las condiciones de trabajo colaborativo necesarias para involucrar a los alumnos en la construcción de los contenidos propios de una asignatura, así como desarrollar competencias transversales necesarias para la vida académica y personal.

Recibido: 18/ 09 / 2022

Aceptado: 24/ 11 / 2022

1. Introducción

En este trabajo se describe una experiencia docente llevada a cabo en estudiantes de primer curso de la Universidad Francisco de Vitoria, de Madrid (UFV).

Desde que en 1999 comenzase en Europa el proceso de convergencia de los sistemas de enseñanza superior, la universidad se vió obligada a experimentar una renovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vidal, 2012). Esto supuso una ruptura con el modelo de enseñanza tradicional donde la adquisición del contenido suponía el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) promueve el aprendizaje centrado en el estudiante (SCL), que está basado en teorías constructivistas del aprendizaje, donde el foco está en que el alumno deba construir el conocimiento para aprender. Del tal manera, que el aprendizaje es más efectivo cuando forma parte de una actividad y la persona puede experimentar la construcción de un resultado al que dota de sentido o significado. También supone un aprendizaje que transforma, ya que provoca un proceso de cambio cualitativo, que refuerza a la persona (Delgado, 2019).

Este cambio de paradigma tiene su repercusión en la manera en la que se planifican las actividades y los sistemas de evaluación. Esto es debido a que la pretensión sea el desarrollo de competencias, es decir, el conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, implica “orientar la educación de grado a la obtención de competencias” (Palés-Argullós *et al.*, 2010, p. 127).

Los planes de estudio plantean una serie de competencias técnicas que son las propias de la profesión. Pero también proponen otro tipos de competencias que son comunes a todas las disciplinas, las cuales denomina transversales o genéricas (González *et al.*, 2009; Valbuena Bohórquez & Alvarado Ortíz, 2020).

El proceso de enseñanza-aprendizaje contempla aspectos más allá de los propios de la disciplina, ello implica la preocupación de formar de manera integral al alumnado. Esto supone conceder al alumnado un papel central en su propio aprendizaje. Lo cual también provoca “el cambio de rol del profesor a facilitador del aprendizaje” (García-Olalla *et al.*, 2022, p. 52), pasando a ser un guía que trata de promover escenarios de aprendizaje donde el alumno participe activamente de una experiencia formativa que le conduzca a generar sus propios aprendizajes a partir de la reflexión sobre dicha experiencia. En este sentido, y siguiendo a Gezuraga, *et al.* (2020), cabe destacar los modelos de aprendizaje experiencial de David Kolb o de John Holt, que promulgan la necesidad de aprender haciendo. Dichos modelos, entre otros, tienen su origen en la pedagogía experiencial de Dewey. Siguiendo a los rasgos de la experiencia educativa, basados en Dewey son, por un lado, el principio de continuidad, por el que aprender por la experiencia es establecer relaciones con lo sucedido en el pasado, así como modificar de alguna manera lo que está por venir. Por otro lado, el principio de interacción que nos indica que la persona tiene que estar en relación con el entorno social que le rodea. Del mismo modo, Dewey plantea la necesidad de reflexionar sobre la acción para entender el significado de lo ocurrido y sus implicaciones. Ello conduce adquirir la costumbre de aprender a aprender, ya que el alumno actual debe aprender “participando en la construcción del conocimiento; además se debe preparar para afrontar los retos que la sociedad, el mundo, la economía, la política, pero sobre todo el mundo laboral exige en estos tiempos de aceleramiento tecnológico” (Durán *et al.*, 2021, p. 197).

A pesar de que el modelo de enseñanza actual centre su atención en el alumnado, la labor del docente ha de ser la de dirigirlo a la construcción de una experiencia en una comunidad participativa en las que todos puedan contribuir. Para lo cual, el rol del docente consiste en guiar reflexivamente la experiencia inicial de los alumnos hacia su crecimiento, proponiendo y configurando las condiciones que lo hacen posible (Vaamonde, *et al.*, 2022; Pérez-Serrano *et al.*, 2020). Por tanto, el docente se focaliza ahora en favorecer una enseñanza centrada en el estudiante, así como en llevar a cabo una evaluación coherente (García-Olalla *et al.*, 2022).

Con estos antecedentes y con la pretensión de promover el desarrollo de competencias transversales el alumnado de primero de grado, nos planteamos una iniciativa donde su trabajo se involucre en la construcción del contenido, a través de una experiencia que genere aprendizaje significativo, es decir, el proceso por el que un nuevo conocimiento o información se relaciona de manera sustantiva con la estructura cognitiva previa del aprendiz, a partir de los aspectos relevantes para la persona (Ausubel, 2002). De ahí la importancia, de dedicar tiempo y espacio en la metodología docente a conocer los conocimientos previos, así como los intereses del alumnado, ya que ello supone un punto de partida que genera las condiciones idóneas para la construcción del aprendizaje. En este sentido, y según Matienzo (2020), la concepción de aprendizaje significativo de Joseph Novak aporta, frente a la de Ausubel, una visión humanista, ya que cuando se dan estas condiciones de aprendizaje, se genera la integración de pensamientos, sentimientos y acciones, lo cual conduce “al engrandecimiento humano, generando una sensación buena, agradable y aumentando la disposición para la adquisición de nuevos conocimientos” (p. 20). Otro eje que fundamenta nuestra propuesta es la teoría de la autorregulación del aprendizaje que “proporciona un poderoso y amplio marco bajo el cual estudiar las estrategias de aprendizaje más tradicionales, que son cognitivas, metacognitivas y conductuales, a la vez que incorpora estrategias que regulan la motivación y la emoción” (Panadero *et al.*, 2021, p. 11). Dicha teoría hace referencia a que la persona desarrolle la habilidad de actuar con independencia y proactividad para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, identificado qué necesita y cómo actuar para conseguir dichos objetivos. De acuerdo con el modelo de Zimmerman propuesto en 2002, mencionado por Tur *et al.* (2022), se dan una serie de fases cíclicas en el aprendizaje autorregulado.

La fase inicial que incluye las estrategias metacognitivas de planificación y automotivación, las cuales sientan las bases para el resto de acciones posteriores. En segundo lugar, se da la fase de ejecución, que incluyen las estrategias de observación y seguimiento. Por último, la fase final de autorreflexión donde se realiza una actividad de valoración para la continuidad.

Para conseguir estas pretensiones, tomamos como referencia las metodologías activas, que han ido adquiriendo importancia en educación superior en los últimos años, ya que permiten que el alumnado sea el centro de su proceso de aprendizaje. Aunque las metodologías activas actualmente se consideran como un concepto novedoso en nuestro sistema educativo, lo cierto es que históricamente ya hubo autores como Pestalozzi, Fröebel o Dewey que, desde principios del siglo XX, ya aludían a este concepto para referirse a una serie de directrices metodológicas que superan el modelo tradicional de la enseñanza (Muntaner *et al.*, 2020).

Por tanto, se entiende que las metodologías activas requieren de la interacción entre estudiantes y docentes como elemento clave al considerar la comunicación como una cuestión fundamental en dicha interacción, lo cual también provoca cambios en el espacio educativo, ya sea el aula física o el espacio virtual de las asignaturas. (Morales & Veytia, 2021).

Esta necesidad de la relación de la persona con su entorno es un elemento potenciador del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como puso de relieve la teoría de aprendizaje social de Albert Bandura, el cual señaló que en todo proceso de aprendizaje además del factor cognitivo, también se da el factor social. En particular, esta teoría dió mucha importancia al aprendizaje por observación, señalando que también aprendemos mediante modelos sociales y el aprendizaje de la experiencia ajena, es decir, del llamado aprendizaje vicario (Rodríguez & Cantero, 2020). A nuestro juicio, este principio debe ser incorporado en el diseño de las actividades formativas, de tal manera, que se potencie no solo la relación, sino también la observación del comportamiento de los alumnos entre sí, ya que acompañada de un proceso reflexivo, supone una fuente de aprendizaje.

Para incorporar esta cuestión a la realidad de un contexto educativo, proponemos como estrategia didáctica el uso de una mesa redonda. La mesa redonda es un dinámica de grupos donde un grupo de personas expresan sus puntos de vistas, sin relación jerárquica entre sí. El término dinámica de grupos fue propuesto por Kurt Lewin para referirse a la manera en la que las personas interactúan, se organizan y reaccionan para alcanzar sus objetivos ante las circunstancias a las que se enfrentan. Son numerosas las definiciones que diversos autores han dado al término dinámica de grupos, pero de acuerdo con Malpica y Dugarte (2018) en dichas definiciones es posible “evidenciar que las relaciones interpersonales de los integrantes de un grupo, puede incidir en el comportamiento de las personas tanto a nivel intra personal, es decir consigo mismo, como a nivel interpersonal o en las relaciones con los demás” (p. 526).

Tomando como referencia experiencias previas que ponen de manifiesto que utilizar dinámica de grupos en educación superior potencia el aprendizaje significativo en el alumnado universitario (Munoz-Perez, 2019), se detalla a continuación la estrategia didáctica que centra este trabajo. Para ello, partimos de la explicación de los objetivos concretos perseguidos, de la descripción de la metodología seguida, que consiste en realizar una dinámica de grupos llamada mesa redonda, a partir de la cual se construirá, entre alumnos y docente de manera colaborativa, un contenido inicial a partir del cual se irá desarrollando la asignatura a lo largo del curso. En esta actividad de trabajo colaborativo, los alumnos se observan entre si, realizando un proceso de reflexión personal sobre su comportamiento y el ajeno como fuente de aprendizaje.

Esta estrategia se ha realizado en el marco de una asignatura de carácter propedéutico llamada Habilidades y Competencias de la Persona, que es “una asignatura para el desarrollo personal de sus alumnos a través de la adquisición de competencias genéricas. Una asignatura, impartida por expertos en la materia, obligatoria y común a las distintas titulaciones universitarias” (Crespí & García-Ramos, 2021, p. 302).

2. Objetivos

El objetivo principal perseguido en esta iniciativa es fomentar el desarrollo de competencias transversales como la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo. De este objetivo se derivan los siguientes objetivos específicos: el primero de ellos es desarrollar la capacidad de observar y evaluar el comportamiento personal y ajeno ante la tarea encomendada, lo cual supone un elemento que promueve el aprendizaje vicario a través de una experiencia colaborativa. El segundo objetivo específico es construir de manera participada un contenido propio de la asignatura. En nuestro caso, se trata del perfil profesional ideal del profesional de cada disciplina a partir de una dinámica de grupos. También se pretende involucrar a los estudiantes en la asignatura y motivarles a tener una mayor participación en el trabajo en el aula.

3. Método

Esta experiencia se ha llevado a cabo a lo largo de los cursos académicos 2019-2020, 2020-2021, 2021- 2022 en la Universidad Francisco de Vitoria. En ella han participado 439 personas que cursan primer curso de diferentes grados de las facultades de Ciencias de la Comunicación (Publicidad y Humanidades), Ciencias de la Salud

(Fisioterapia y Nutrición), Ciencias Jurídicas y Empresas (Gastronomía). A continuación, se plantea la descripción de la experiencia formativa a través de las etapas que la componen.

3.1. Primera etapa

Esta primera etapa supone el punto de partida para plantear el desarrollo de la asignatura. Se compone de tres momentos clave que se llevan a cabo en una sesión cada uno:

Día 1: Planteamiento de la actividad: Se agrupa a los estudiantes por equipos de manera aleatoria y se les ofrecen las instrucciones para su resolución. En el espacio virtual de la asignatura se publica la ficha de trabajo que se deberá entregar debidamente cumplimentada al finalizar la clase. Para su elaboración se les permite consultar en internet con la indicación explícita de citar las referencias consultadas con el formato académico propio de la disciplina, en el caso de Fisioterapia se utilizan las normas Harvard por ser el sistema habitual en las Ciencias de la Salud, en el resto de las titulaciones se solicitan las normas APA.

La actividad consiste en identificar las competencias personales que caracterizan el perfil ideal de su profesión. En nuestro caso, este tema es contenido propio de la asignatura, sin embargo, esta actividad admite otros tipos de contenido. En esta etapa los alumnos tienen que buscar, analizar, seleccionar y organizar la información disponible en aquellas fuentes consultadas. Con todo ello, y siguiendo la taxonomía de Bloom, en esta fase se persigue trabajar los procesos cognitivos de orden superior, en concreto el nivel más alto que es crear (Conklin, 2005), ya que los alumnos deben generar su propuesta particular integrando los puntos de vista de cada persona, a través del despliegue de una comunicación asertiva. Al finalizar la sesión, los alumnos entregan la ficha en una tarea creada para tal fin en el aula virtual. En dicha tarea, muestra la calificación correspondiente, según los criterios de evaluación que tienen en cuenta la profundidad argumental, la adecuación del contenido y el rigor en el uso de fuentes, así como la puntualidad en la entrega y el cumplimiento de los aspectos formales del texto escrito. Para completar la calificación, se indican los pertinentes comentarios de retroalimentación que ofrecen orientaciones para la mejora de cara al siguiente día.

Día 2: Mesa redonda: De manera aleatoria, nuevamente, se selecciona a un representante de cada uno de los equipos, de tal manera que se obtendrán aproximadamente las seis personas que serán los integrantes de la mesa redonda. La actividad consiste en que estas seis personas vuelvan a hacer la misma tarea que el día anterior habían preparado con sus respectivos equipos. En esta ocasión, no hay posibilidad de consulta de fuentes de información, ya que cada uno ha trabajado el contenido previamente, por lo que parten del aprendizaje generado en la fase anterior. Para la realización de la dinámica, los participantes se sitúan delante del resto de la clase. A los representantes de cada equipo, que ahora son los participantes de la mesa redonda, se les indica el tiempo del que disponen para realizar la tarea. Para ello, deben asignar los roles propios del trabajo en colaboración: el secretario, que se ocupa de tomar notas, el guardián del tiempo, cuya misión es asegurar el cumplimiento de los plazos temporales, el coordinador que dirige la actividad y, por último, el portavoz que es el responsable de comunicar los resultados. Una vez organizados, por consenso deben llegar a plantear el perfil competencial de profesional ideal de su disciplina. Una vez llegado a esos acuerdos, la persona que ocupa el rol de portavoz expone el resultado delante del resto de la clase.

Durante el tiempo que dura la mesa redonda, el resto del alumnado tiene que observar el trabajo de los participantes. El hecho de observar la negociación y toma de decisiones sobre un tema que ellos también han trabajado promueve la implicación en la tarea, así como construir contenido sobre los conocimientos previos generados a través de la experiencia del día anterior. Para guiar esta observación y recoger de manera sistemática la percepción de los alumnos que observan, se les facilita una guía en forma de cuestionario *on line* donde evaluar, en una escala Likert de valoración de 1 a 6, los aspectos relacionados con los compartimentos propios de organización interna del equipo, la motivación demostrada, así como la orientación hacia la tarea.

Una vez acabada la dinámica, el alumnado participante dispone de unos minutos para realizar una autoevaluación siguiendo los mismos criterios de observación facilitados al resto de alumnos. Tras lo cual, se hace una puesta en común sobre las principales percepciones de los observadores a los participantes destacando un punto fuerte de su trabajo, así como un punto débil. Del mismo modo, reciben feedback del docente sobre cómo ha sido su dinámica de trabajo, es decir, cómo ha sido su comunicación, si han respetado los turnos de palabra, si han integrado todos los puntos de vista, etc.

Día 3. Puesta en común y reflexión para el aprendizaje. En este tercer día se comparten los resultados de los cuestionarios que los alumnos cumplimentaron el día anterior. Del mismo modo, se realiza una puesta en común sobre la experiencia vivida el día anterior a través del diálogo. Para que una vivencia se convierta en una experiencia formativa que derive en un aprendizaje significativo, es necesario reflexionar sobre dicha experiencia. Por tanto, se requiere verbalizar los significados generados, así como el proceso transitado para alcanzar dicho aprendizaje. De este modo, se dedica la primera parte de la sesión a dialogar sobre cómo fue el proceso de trabajo de los participantes en la mesa redonda a partir de los resultados de los cuestionarios y del diálogo generado entre el alumnado a partir de dichos resultados. La segunda parte de la clase se centra en el producto alcanzado, es decir, el contenido propio de la actividad que son las conclusiones a las que llegaron los participantes de la mesa

redonda. Dichas conclusiones, en nuestro caso, son el perfil de competencias personales del profesional ideal, es decir, “cómo ser”. Desde el punto de vista docente, se ofrece una retroalimentación sobre dichas competencias y a partir de dichos resultados, se construirá el abordaje de los objetivos perseguidos por la asignatura.

3.2 Segunda etapa

A partir de las competencias propuestas por el alumnado, la profesora elabora definiciones completas de las competencias a partir del contenido resultante de la mesa redonda. Del mismo modo, elabora un cuestionario de evaluación para que los alumnos puedan conocer su punto de partida en dichas competencias que ellos han convenido, previamente, que son las ideales para el desempeño de la profesión elegida. A partir de dicho cuestionario, se les pide que diseñen un plan de acción personal con acciones concretas que les ayude a mejorar en cada competencia. Por ejemplo, si la escucha activa es una competencia identificada como clave, el alumno debe mirarse a sí mismo y tratar de plantear en su propia vida cómo mejorar su escucha a través de retos concretos. Una posibilidad sería “para asegurarme que he prestado atención debida a mi compañero cuando ha hablado, compruebo que me he enterado bien haciendo un pequeño resumen de lo que ha dicho”.

3.3 Tercera etapa

Esta etapa supone el desarrollo de la propia asignatura a lo largo del curso académico, donde se abordan el programa previsto, aunque incorporando aquellas cuestiones de contenido novedosas que fueron propuestas a partir de los resultados de la mesa redonda.

3.4 Cuarta etapa

Es el cierre de la asignatura. En la última semana del curso, se vuelve a generar un diálogo a partir de aquellas competencias que se plantearon al principio de curso. Se repasan sus definiciones y se vuelve a realizar el cuestionario para comprobar la posible evolución experimentada.

4. Resultados y discusión

Tal como se ha mencionado con anterioridad, el alumnado realizó un cuestionario que suponía una guía de observación y de reflexión sobre la actividad. Por un lado, los observadores tuvieron que responder a 6 preguntas de carácter cuantitativo relacionadas con los comportamientos propios de la organización interna de los participantes durante la dinámica, la motivación e interés demostrado durante la ejecución de la dinámica. Del mismo modo, debían observar y evaluar en qué medida habían sido productivos y por tanto habían demostrado orientación por la tarea. Otro aspecto consultado fue cómo había sido la relación interpersonal suscitada durante la dinámica. Por último, se les preguntó en qué medida esta dinámica había contribuido con su aprendizaje. Del mismo modo, también se incluyeron 2 preguntas de carácter cualitativo donde poder hacer una reflexión sobre esta experiencia.

Por su parte, los participantes también contestaron a las mismas cuestiones, pero referido a su percepción sobre su propio comportamiento durante la mesa redonda.

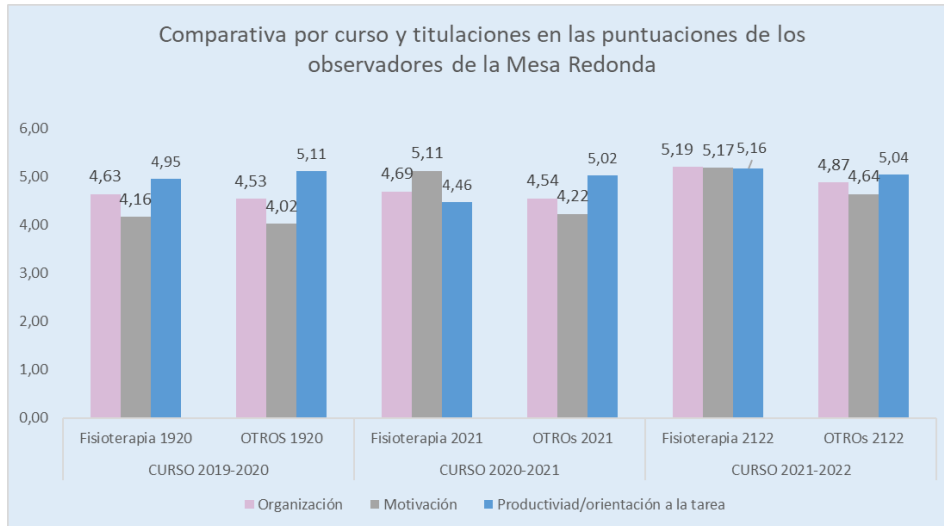
Los instrumentos de medida utilizados fueron cuestionarios elaborados *ad hoc* en una escala Likert de valoración de 1 a 6, para evitar el posible sesgo de tendencia central, es decir, la tendencia a evaluar el grado de acuerdo con los enunciados del cuestionario en el medio de la escala de calificación.

Para dar cuenta de los resultados, se han agrupado a las 439 personas por su representatividad en dos categorías. Por un lado, los estudiantes de fisioterapia (281) y, por otro lado, se ha establecido la categoría “otros” para contemplar a los alumnos procedentes de titulaciones como Nutrición, Humanidades, Gastronomía y Publicidad (158).

4.1. Resultado de los cuestionarios según tipo de participación

Como se puede comprobar en la figura 1 en las tres cuestiones planteadas (motivación, organización y productividad/orientación a la tarea), los observadores han dado puntuaciones promedio bastante satisfactorias, lo que se puede interpretar como una alta involucración e interés en la participación en la dinámica. Los resultados muestran que los alumnos de fisioterapia obtienen mayores puntuaciones en todas las variables, a excepción de productividad (4,95) y motivación (4,46) en los cursos 2019-2020 y 2020-2021, que están por debajo en el resto de las titulaciones en las que se llevó a cabo esta misma dinámica.

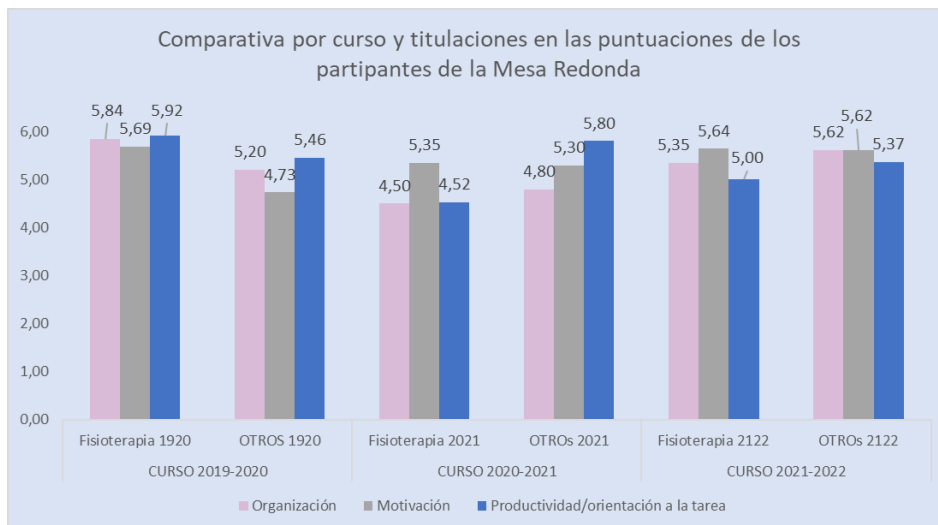
Figura 1. Comparativa por curso y titulación en la puntuación de los observadores de la M R



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los participantes en la mesa redonda, el gráfico de resultados representado en la figura 2 muestra mayores puntuaciones en todas las variables, es decir, los participantes se han considerado a sí mismos más organizados, más motivados y productivos que lo considerado por sus compañeros (observadores). Sin embargo, los participantes de fisioterapia de los 2020-2021 y 2021-2022 respectivamente, no siguen ese patrón, ya que obtienen puntuaciones más bajas en organización (4,50 y 5,35) y productividad (4,52 y 5) que el resto de las titulaciones.

Figura 2 Comparativa por curso y titulación en las puntuaciones de participantes de la MR

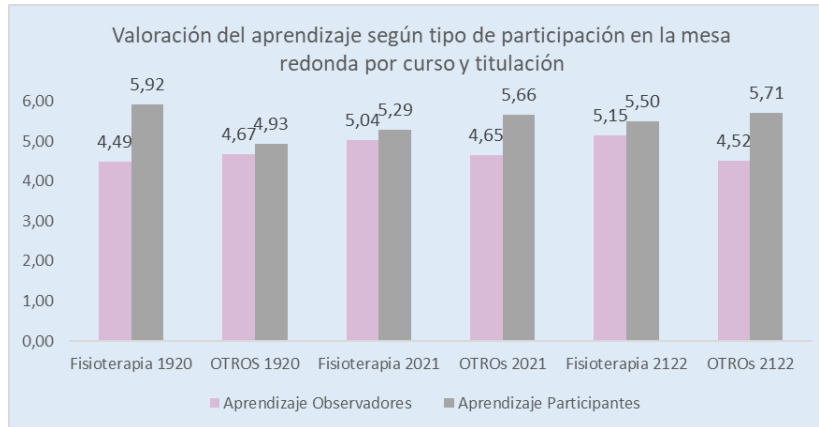


Fuente: Elaboración propia.

4.2. Resultado sobre la percepción del aprendizaje con la actividad

Tal como se puede apreciar en el gráfico siguiente (figura 3) los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la actividad ha sido evaluada con una puntuación muy satisfactoria con independencia del grado y el rol ocupado en la dinámica. En todos los grados estudiados, los alumnos que han ocupado el rol de participante perciben mayor grado de aprendizaje con esta actividad. Aunque, también cabe destacar que observadores de fisioterapia reconocen menos aprendizaje (4,49) que el resto de las titulaciones en 2019-2020. Por su parte, los participantes de fisioterapia en los dos cursos siguientes admiten menor aprendizaje que en el resto de los grados (5,29 y 5,50 respectivamente).

Figura 3. Valoración del aprendizaje en la mesa redonda por curso y titulación



Fuente: Elaboración propia.

4.3. Resultados sobre la evolución de las competencias

Como se ha explicado en el apartado de metodología, a partir del perfil de competencias propuesto por los alumnos, se realizaba un cuestionario on line que tenía por finalidad conocer el punto de partida en el que se encontraba cada alumno respecto de dichas competencias.

Al finalizar el curso, se volvía a realizar dicho cuestionario para comprobar el posible progreso. Los resultados se compartían con cada clase en el momento, pero no se llevaba un registro formal. Sin embargo, en el curso 2021-2022 se ha dado un paso más enfocado en el grado en fisioterapia por ser el grado con mayor representación de alumnos. Además, en este grado, el uso de metodologías activas y la innovación docente es bien acogido, en líneas generales, entre su profesorado (Ruescas *et al.*, 2021) y sus estudiantes (González *et al.*, 2017).

El mencionado progreso en la metodología y resultados ha supuesto cuantificar la evolución de los alumnos. Cada grupo (A, B, C) propuso las cinco competencias personales clave del profesional ideal de su disciplina. En todos los casos, hubo incremento en el nivel de desarrollo.

Cada clase identificó las competencias y las definió a su modo, pero la intervención docente en la elaboración de las definiciones incrementó el nivel de adecuación y profundidad de dichas definiciones.

5. Conclusiones

En el contexto actual de la educación superior, la metodología docente, así como los materiales educativos y las estrategias didácticas deben propiciar la participación del alumnado para conseguir implicar a los alumnos si se pretende su aprendizaje significativo. Para lo cual, se debe dedicar espacio y tiempo en la planificación docente a la observación y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, para que ello redunde en la integración de contenidos no solo teóricos, sino también actitudinales y procedimentales.

Involucrar al alumno en el proceso de construcción de contenidos supone un reto docente innegable que supone una actividad adicional e intensa también para el alumnado, sin embargo, puede suponer una fuente de motivación para ellos, ya que el contenido que deberán abordar comienza por sus aportaciones y su trabajo previo. De tal manera que se establece una relación entre los nuevos conocimientos y los esquemas de conocimientos, percepciones y experiencias. Por tanto, se consigue promover el aprendizaje significativo en el estudiantado.

Las dinámicas de grupo, así como las metodologías activas deben ir acompañadas de un proceso de reflexión para que la persona comprenda y aprenda de su actuación a partir de dichas experiencias formativas. Del mismo modo, requiere una explicación o alusión explícita al sentido de cada actividad para que ello facilite la comprensión y autorregulación del aprendizaje. En definitiva, compartir los objetivos docentes que guían las distintas actividades que se proponen al alumno para contribuir a su mejor comprensión, así como la percepción de la evolución en el propio desarrollo personal y aprendizaje.

Esta experiencia se centra en el contenido propio de una asignatura de carácter propedéutico que pretende el desarrollo de competencias transversales en los alumnos, sin embargo, los principios metodológicos que la constituyen pueden ser aplicados a otras asignaturas o disciplinas.

Referencias

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós Ibérica.
- Conklin, J. (2005). Review of Review of A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives Complete Edition, por L. W. Anderson, D. Krathwohl, P. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. Pintrich, J. Raths, y M. C. Wittrock]. *Educational Horizons*, 83(3), 154-159.
- Crespí, P. & García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>
- Delgado, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 37(1), 139-154. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Durán, C. M., Paéz, D. C. & Nolasco, C. (2021). Perfil, retos y desafíos del estudiante universitario en el siglo XXI. *Boletín Redipe*, 10(5), 189-198.
- García-Olalla, A. M., Villa, A., Aláez, M. & Romero-Yesa, S. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia universitaria en una década de experimentación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 51-68. <https://doi.org/10.6018/rie.401221>
- Gezuraga, M. & García, Á. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: El valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 38(3), 295-316. <https://doi.org/10.6018/educatio.452921>
- González J. M. & Wagenaar, R. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Servicio de Publicaciones Argitalpen Zerbitzua.
- González, P., García-Bernal, M.-I. & Casuso-Holgado, M. J. (2017). ¿Quiere realmente el alumnado universitario que los docentes innoven? Perspectiva de alumnos de fisioterapia de la Universidad de Sevilla. *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: libro de resúmenes XIV FECIES, 2017*.
- Malpica, A. & Dugarte, A. (2018). La dinámica de grupos, un encuentro intra e interpersonal en las relaciones humanas. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*. 12(22), 523-528. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/2315>
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>
- Morales, R. E. & Veytia, M. G. (2021). Metodologías activas que mejoran el aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Ciències de l'Educació*, 93-111. <https://doi.org/10.17345/ute.2021.1.3154>
- Munoz-Perez, S. (2019). El uso de la dinámica de grupos para el aprendizaje significativo en educación superior. *Investigación, Innovación docente y TIC: Nuevos horizontes educativos*, págs. 541-553,
- Muntaner, J. J. M., Pinya, C. & Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Palés-Argullós, J., Nolla-Domenjó, M., Oriol-Bosch, A. & Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (I): Educación orientada a competencias. *Educación Médica*, 13(3), 127-135.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., García-Pérez, D., Fraile, J., Galán, J. M. S. & Pardo, R. (2021). Deep learning self-regulation strategies: Validation of a situational model and its questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), Article 1. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pérez-Serrano, M. J., Rodríguez-Pallares, M., & González-Alonso, M. Y. (2020). Utilidad de las tutorías académicas en la universidad: Resultados agregados de un estudio multidimensional en diferentes ciencias. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 251, 57-74. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(1\).57-74](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(1).57-74)
- Rodríguez, R. & Cantero, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 384, 72-76.
- Ruescas, M. A., Sánchez, M. L. & Cezón, N. (eds.) (2021). *Buenas prácticas docentes en la Facultat de Fisioteràpia. Libro de resúmenes*. Facultat de Fisioteràpia, Universitat de València.
- Tur, G., Ramírez, U. N. & Marín, V. I. (2022). Aprendizaje autorregulado y Entornos Personales de Aprendizaje en la formación inicial docente: Percepciones del alumnado y propuestas de herramientas y recursos. *Revista complutense de educación*, 33(1), 41-55. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.71002>
- Vaamonde, M. & Nubiola Aguilar, J. (2022). La formación filosófica del profesorado según John Dewey. *La Torre del Virrey: revista de estudios culturales*, 31, 116-125.
- Valbuena Bohórquez, A. R., & Alvarado Ortíz, J. J. (2020). La interactividad de las herramientas tecnológicas en el desarrollo del pensamiento lógico en educación básica secundaria. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 253, 1-17. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(3\).1-17](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(3).1-17)
- Vidal, C. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista catalana de dret públic*, 44, 253-283.