



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Aprendizaje Basado en Tareas en las aulas universitarias: Propuesta de un instrumento

¹M^a del Rosario Mendoza Carretero, ²Pedro Jurado de los Santos

¹Universidad Complutense de Madrid, España | ²Universidad Autónoma de Barcelona, España

PALABRAS CLAVE
estudiante, universidad,
práctica pedagógica, estrategia
de aprendizaje

RESUMEN

Aprender implica adquirir y/o transformar conocimiento, habilidades, actitudes y valores mediante un diálogo interno entre lo que ya se sabe y lo que se está incorporando, en relación con el entorno y experiencias concretas. El Aprendizaje Basado en Tareas, articulado en torno a tareas concernientes a un problema real con diferentes niveles de dificultad, permite que el estudiantado pueda ir resolviéndolas en función de la adquisición de competencias. Esta investigación tiene como propósito diseñar un cuestionario basado en el aprendizaje por tareas en las aulas universitarias, para identificar las oportunidades que el profesorado ofrece al estudiantado para experimentar y explorar el proceso durante la realización de las tareas, así como para comprender cómo se desarrolla el aprendizaje basado en tareas dentro de las aulas universitarias. El instrumento se divide en dos dimensiones (1. Datos sociodemográficos; 2. Ítem específicos sobre el Aprendizaje basado en tareas) y se compone de 44 ítems de respuesta única, múltiples y abiertas. Ha sido validado por 7 personas expertas de distintas disciplinas académicas (educación, psicología y filología). Esta investigación permitirá comprender cómo se produce el aprendizaje en las aulas universitarias, detectar necesidades y proponer acciones que favorezcan una educación de calidad, facilitando la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

KEYWORDS
student, university, teaching
practice, learning strategy

Task-Based Learning in University Classrooms: Proposal for an Instrument

ABSTRACT

Learning involves acquiring and/or transforming knowledge, skills, attitudes, and values through an internal dialogue between what is already known and what is being incorporated, in relation to the environment and concrete experiences. Task-Based Learning (TBL), organized around tasks related to real-world problems of varying levels of difficulty, enables students to solve them based on the acquisition of competencies. This research aims to design a questionnaire focused on task-based learning in university classrooms, to identify the opportunities provided by instructors for students to experiment and explore the process during task completion, as well as to understand how task-based learning unfolds within university settings. The instrument is divided into two dimensions: (1) Sociodemographic data and (2) Task-Based Learning, and consists of 44 items with single, multiple, and open-ended responses. It has been validated by seven experts from different academic disciplines (education, psychology, and philology). This research will make it insights into how learning occurs in university classrooms, identify needs, and propose actions that promote quality education, contributing to the sustained improvement of teaching practices.

*Autora de correspondencia: M^a del Rosario Mendoza Carretero. mamendoza@ucm.es

Recibido: 3/09/2024 - Aceptado: 11/06/2025

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo

Enero - diciembre 2025

ISSN: 2340 - 4728

 Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

Introducción

El presente trabajo se relaciona con la búsqueda de análisis de estrategias fundamentadas en la realización de tareas y focalizado en el ámbito de educación superior. Dado que nos referimos, en realidad, a procesos de enseñanza-aprendizaje, la insistencia en el aprendizaje es necesaria. El aprendizaje es un proceso interno que se construye a partir de los conocimientos previos y las experiencias de cada persona (Jurado, 2007). Aprender implica adquirir y/o transformar conocimiento, habilidades, actitudes y valores mediante un diálogo interno entre lo que ya se sabe y lo que se está incorporando, en estrecha relación con el entorno y las experiencias concretas (aprendizaje situado).

En el contexto educativo, el aprendizaje debe considerar su carácter social y dialógico (Álvarez *et al.*, 2013), teniendo en cuenta la voz de las personas implicadas, tal y como lo sostuvieron Habermas (1987), Freire (1997) y Wells (2001), permitiendo que el estudiantado se convierta en un actor activo en su propio proceso de aprendizaje. Esto implica abandonar una actitud pasiva basada en la repetición (Falcón *et al.*, 2022) en lugar de construir su propio conocimiento, tal como proponían Vygotsky y Ausubel. Así podrá extrapolarlo a su quehacer profesional y contribuir a la transformación de la sociedad (Ayuste y Trilla, 2020; Rancière, 2022).

Aprendiendo en la universidad

La universidad debe ser vista como un espacio educativo de encuentro, donde se fomente la colaboración y el diálogo, permitiendo que la comunidad educativa comparta, converse y construya una red de enseñanza y aprendizaje que trascienda de las aulas para responder a los retos a los que nos enfrentamos como sociedad (López, 2021; Vallaeys, 2014). En este contexto, el profesorado universitario tiene la responsabilidad y el compromiso de desarrollar prácticas pedagógicas coherentes que promuevan la autonomía del estudiantado y favorezcan su progreso. Para lograrlo, es necesario que reflexionen de manera crítica sobre su práctica docente y diseñe estrategias de enseñanza basadas en el aprendizaje significativo. Además, tienen que ser conscientes del impacto que su quehacer docente tiene en el aprendizaje del estudiantado (Feixas y Zellweger, 2019).

El profesorado universitario puede impulsar iniciativas que involucren al estudiantado en la organización y desarrollo de su propio proceso de aprendizaje (Jiménez *et al.*, 2020; Martín-Gutiérrez *et al.*, 2014). Estas propuestas se intentan articular a través de estrategias pedagógicas participativas, que conciben el aprendizaje como un proceso constructivo. En consecuencia, promueven la participación, la interacción y la cooperación del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje (Barboyon y Gargallo, 2022; Imbernón y Medina, 2008).

Sería deseable que la práctica educativa del profesorado universitario esté imbricada en el aprendizaje del estudiantado (*student-centered learning*), situándolo en el centro del proceso formativo. En este sentido, se espera que el estudiantado diseñe sus propias rutas de aprendizaje a partir de un currículum flexible, asumiendo un compromiso activo con su formación. Por su parte, el profesorado debe ser concebido como un mediador del aprendizaje (Gargallo *et al.*, 2014; Serin, 2018), responsable de facilitar el proceso, crear entornos adecuados y promover metodologías que favorezcan la construcción del conocimiento (Barboyon y Gargallo, 2022; Biggs, 2005). De esta forma se

abandona el enfoque centrado en la enseñanza (*teacher-centered learning*), donde el profesorado asume el rol principal como transmisor del conocimiento. Sin embargo, a pesar de los avances pedagógicos, este enfoque sigue presente en muchas aulas universitarias (Barboyon y Gargallo, 2022; Barr y Tagg, 1995) y convive con el enfoque centrado en el aprendizaje, tal y como reconocen Arman (2018), Ameliana (2017), Motjolopane (2021) y Jiménez *et al.* (2020), entre otros.

Estos enfoques de enseñanza invitan a reflexionar sobre cómo se está promoviendo el aprendizaje del estudiantado en las aulas universitarias. La organización de grupos de trabajo (que no equipos de trabajo), ya sean aleatorios o estén previamente definidos, o el hecho de partir de los conocimientos previos e intereses del estudiantado no garantiza, por sí solo, la construcción de conocimiento mediante la consecución de un objetivo común. Este aspecto es fundamental en el aprendizaje cooperativo, el cual está presente en muchas metodologías activas y defiende la necesidad de trabajar de forma conjunta, como un equipo de trabajo, donde los resultados sean beneficios tanto para sí mismos como para los demás, progresando de forma conjunta (Johnson *et al.*, 1999).

En este sentido, resulta necesario indagar cómo el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), en articulación con otras estrategias didácticas, puede favorecer el aprendizaje significativo en el estudiantado universitario.

Del Aprendizaje Basado en Tareas a otras estrategias de aprendizaje activas en las aulas universitarias

El enfoque centrado en el aprendizaje se ha consolidado como una estrategia clave para enriquecer la formación del estudiantado y favorecer el desarrollo de competencias necesarias para su futura inserción en el mundo laboral (Rodríguez-Rodríguez y Parreño-Castellano, 2023). Como se ha señalado anteriormente, este enfoque otorga al estudiantado un rol activo, permitiéndole involucrarse en la organización y desarrollo de su propio proceso de aprendizaje, mediante la utilización de distintas estrategias didácticas (Jiménez *et al.*, 2020).

Una de estas estrategias didácticas es el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), que se extiende en los años 80 con el propósito de desarrollar habilidades comunicativas en una lengua extranjera. Esta prioriza el intercambio comunicativo entre el estudiantado en contextos reales sobre el estudio formal de las estructuras lingüísticas (Esquincha, 2018; Littlewood, 2014). Investigaciones previas en torno al ABT en educación superior, como la realizada por Soria-Guerrero *et al.* (2020), cuyo propósito se centraba en mejorar la habilidad oral en estudiantado universitario, sugieren que esta metodología potencia la expresión y enriquece el desempeño oral. De forma similar, Newson-Ray y Rutter (2016), quienes aplicaron el ABT en el contexto de inglés para negocios, argumentan que esta estrategia didáctica involucra al estudiantado y promueve una mayor competencia oral en comparación con los enfoques tradicionales. En esta misma línea, Grajales *et al.* (2005) señalan que el ABT mejora la competencia lingüística del estudiantado a la par que fomenta habilidades críticas y una mayor comprensión desde la interdisciplinariedad. Por otro lado, González (2018), en el contexto de la educación en línea, plantea el ABT como una estrategia consolidada para fomentar la participación del estudiantado en entornos virtuales. En este caso, el ABT introduce la interacción social mediada por la tecnología y se implementa desde 2001 en los cursos a distancia en la Universidad Nacional de Educa-

ción a Distancia (UNED). Allí el estudiantado desarrolla tareas prácticas en equipo, colaborando para resolver casos reales, elaborar documentos compartidos y construir el conocimiento de forma conjunta.

Además, el ABT está relacionado con el aprendizaje cooperativo y colaborativo propuesto por Johnson y Johnson (1994), el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), así como con la teoría de desarrollo social de Vygotsky (1978).

El ABT se organiza en torno a tareas relacionadas con problemas reales, diseñadas con distintos niveles de dificultad para que el estudiantado pueda ir abordándolas progresivamente en función de la adquisición de competencias. Esta estrategia didáctica incorpora tres etapas: las tareas previas, que consisten en actividades preparatorias de familiarización; las tareas propiamente dichas, desarrolladas con el docente en el rol de facilitador; y las post-tareas, orientadas a compartir información sobre la tarea y fortalecer el desarrollo de habilidades (Willis, 1996).

Autores como Jonassen (1997) sostienen que las tareas realizadas en contextos auténticos favorecen una mejor comprensión y transferencia del aprendizaje. En esta línea, van Weert y Pilot (2003) destacan la importancia de mantener la complejidad inherente a las situaciones reales, de modo que el estudiantado pueda practicar en entornos similares a los que con se enfrentará con posterioridad. Esto le permite tomar conciencia de que lo que aprende tiene una finalidad práctica. Por tanto, el ABT se consolida como un eje fundamental para el desarrollo de programas académicos, así como para la planificación y organización didáctico-curricular.

De esta forma, el uso del ABT como estrategia didáctica en el ámbito universitario puede contribuir a que las personas egresadas estén mejor preparadas para afrontar los cambios en sus entornos laborales y profesionales (van Weert, 2001), pues las tareas desarrolladas por el estudiantado se inspiran en actividades complejas propias de distintas profesiones. Si bien en algunos cursos académicos esta vinculación con la realidad profesional es más explícita que en otros (van Weert y Pilot, 2003), distintos estudios han documentado experiencias (van Weert y Pilot, 2003) relacionadas con el ABT, evidenciándola como una estrategia relevante y útil.

Cabe mencionar que esta estrategia didáctica puede relacionarse con otras que también contribuyen a enriquecer el proceso de aprendizaje y responder a la diversidad del estudiantado universitario. Entre ellas se encuentra el aprendizaje cooperativo, que se basa en la interdependencia positiva entre distintas personas para alcanzar un objetivo común, promoviendo el trabajo en equipo y la interacción. También destaca el aprendizaje mediante estudios de casos, que facilita el desarrollo de competencias a partir del análisis de experiencias y situaciones de la vida real. Y, el aprendizaje dialógico que fomenta la interacción social y busca la transformación personal a través del diálogo y el poder de la palabra (Amber y Martínez-Valdivia, 2018; Pegalajar y Martínez-Valdivia, 2021), entre otros.

Objetivo

El propósito de este trabajo es diseñar un cuestionario basado en el aprendizaje por tareas, dirigido al estudiantado universitario. Este instrumento permitirá analizar el grado de adecuación y cumplimiento de las tareas asignadas por el profesorado para la consecución de aprendizajes.

Método

El cuestionario diseñado persigue un triple propósito: 1. Identificar las oportunidades que el profesorado universitario provee al estudiantado para experimentar y explorar a través del aprendizaje basado en tareas; 2. conocer cómo se desarrolla el aprendizaje basado en tareas dentro de las aulas universitarias; y, 3. analizar como el estudiantado universitario elabora sus tareas de aprendizaje grupales. Para el diseño del cuestionario, se revisaron estudios previos sobre el ABT junto con otras metodologías afines y otros cuestionarios ya existentes. A partir de esto, y en función de los objetivos planteados, se construyeron diversos ítems orientados a recopilar información sociodemográfica de las personas participantes, así como aspectos específicos sobre el uso del ABT en las aulas universitarias.

El diseño final del cuestionario se estableció tras la validación de 7 personas expertas provenientes de distintas disciplinas académicas (educación, psicología, filología). La validación se realizó atendiendo a tres criterios de evaluación: *univocidad*, que establece si todas las personas destinatarias podrán comprender las preguntas; *pertinencia*, que determina la relación entre los enunciados propuestos en este cuestionario y los objetivos de la investigación que se presenta; e *importancia*, que se le atribuye a cada uno de los ítems presentado en relación con los objetivos del estudio –). A partir de sus valoraciones, se realizaron ajustes significativos en la redacción y organización de los ítems. Entre las principales observaciones, se destacó la necesidad de eliminar preguntas que podían resultar reiterativas (por ejemplo: El profesorado aplica prácticas interpersonales en el aula (llegar a conocerse, confiar los unos en los otros, comunicarse con claridad y precisión, aceptarse y apoyarse entre los miembros del equipo, etc.); El profesorado aplica prácticas grupales en el aula (llegar a conocerse, confiar los unos en los otros, comunicarse con claridad y precisión, aceptarse y apoyarse entre los miembros del equipo, etc.). A su vez, se sugirió especificar mejor algunos ítems (por ejemplo: Las tareas que se proponen están reconocidas en las guías docentes de la asignatura). Se considera que las aportaciones del grupo de expertos contribuyeron a mejorar el instrumento, aumentando su coherencia interna. Sin embargo, dado que el cuestionario todavía no se ha administrado, carece de análisis de fiabilidad.

Resultados

Se diseña el cuestionario «Aprendizaje basado en Tareas en la Universidad», cuya estructura interna se organiza en dos dimensiones (1. Datos sociodemográficos; 2. Aprendizaje basado en tareas). El instrumento está compuesto por un total de 44 ítems (Tabla 1) de respuesta única, múltiples y abiertas.

La primera dimensión recoge información sobre variables como el género, la edad, la universidad de procedencia del estudiantado, el grado que está cursando y si la persona está o no empleada fuera de la universidad. Estos datos permiten tener un mayor grado de conocimiento sobre las características de la población participante en el estudio. La segunda dimensión se centra en aspectos vinculados al desarrollo del ABT, haciendo especial énfasis en la organización y dinámica del trabajo en equipo. Esta sección abarca las tareas propuestas en contextos específicos, las estrategias didácticas empleadas, la participación activa del estudiantado, los recursos utilizados, así como los procesos de evaluación, retroalimentación, reflexión y mejora.

Tabla 1. Aprendizaje basado en tareas en la universidad (Elaboración propia).

I – Datos sociodemográficos		Tipo de respuesta
Género	Abierta	
Edad	Abierta	
Indica la universidad a la que pertenes	Abierta	
Indica el Grado que estás cursando	Abierta	
Curso que estás realizando	Abierta	
Grado de motivación en los estudios que estás realizando	Escala Likert – 5 niveles (1. nulo; 2. Bajo; 3. Suficiente; 4. Óptimo/alto; 5. Muy alto)	
Señala el tipo de dedicación de tus estudios de Grado	<input type="checkbox"/> A tiempo completo <input type="checkbox"/> A tiempo parcial	
Indica si trabajas fuera de la universidad	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
II – Aprendizaje basado en Tareas		
Explica con tus propias palabras en qué crees que consiste el aprendizaje basado en tareas y para qué sirve.		Respuesta abierta
II.I – Distribución y composición de los equipos de trabajo		
El profesorado, de las asignaturas del grado en el que te has matriculado, generalmente propone trabajos en equipo		
Los equipos de trabajo en las asignaturas mayoritariamente los organiza el profesorado		Escala Likert – 5 niveles: 1. nunca, 2. de forma ocasional; 3. de vez en cuando; 4. A menudo y 5. Siempre
Los equipos de trabajo son realizados de forma aleatoria		
La organización en grupos de trabajo favorece desarrollar el aprendizaje basado en tareas.		
Señala cuántas personas suelen componer los grupos de trabajo para la elaboración de tareas		3, 4, 5, 6 o más de 6
II.II Grado de conocimiento del estudiantado		
Los miembros del equipo de trabajo se reparten la tarea.		
Cada miembro del equipo prepara parte del trabajo que ha elaborado.		
Todos los miembros del equipo son conocedores de todo el trabajo elaborado.		Escala Likert – 5 niveles: 1. nunca, 2. de forma ocasional; 3. de vez en cuando; 4. A menudo y 5. Siempre
En las puestas en común, todos los miembros del equipo son capaces de abordar cualquier apartado del trabajo elaborado.		
En las puestas en común, todos los miembros del equipo pueden responder dudas sobre cualquier apartado de la tarea.		
II.III Tareas propuestas y su vinculación con la realidad del estudiantado		
Indica qué tareas en grupo propone el profesorado		<input type="checkbox"/> Análisis de textos <input type="checkbox"/> Organizadores gráficos <input type="checkbox"/> Elaboración de propuestas de intervención <input type="checkbox"/> Infografías <input type="checkbox"/> Investigaciones sobre temas determinados <input type="checkbox"/> Otras
Las tareas propuestas por el profesorado se diferencian en función de la asignatura.		
El profesorado de la asignatura explica cómo se realizan las tareas.		
Las tareas que se proponen buscan resolver situaciones similares a las que se enfrentaría el estudiante en un contexto real		
Las tareas programadas tienen en cuenta los intereses, necesidades o contexto del estudiantado		
Las tareas que se proponen están reconocidas en la guía docente/guía didáctica de la asignatura		Escala Likert – 5 niveles: 1. nunca, 2. de forma ocasional; 3. de vez en cuando; 4. A menudo y 5. Siempre
Las tareas que se realizan en el aula son promovidas por el estudiantado.		
Las tareas permiten al estudiantado tomar decisiones sobre cómo abordarlas (planificación, recursos...)		
El profesorado de la asignatura destina tiempo suficiente para que se pueda desarrollar la tarea en el aula.		
La disposición del aula favorece el trabajo en equipo.		

II.IV Participación

- El desarrollo de las tareas incorpora distintos estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático).
- Las tareas de aprendizaje promueven la autonomía del estudiantado.
- Los equipos de trabajo están organizados en función de los roles (secretario, coordinador, portavoz, etc.).
- Cada miembro del equipo se compromete con la elaboración de la tarea.
- El equipo utiliza herramientas compartidas en línea (por ejemplo, Google Drive) para trabajar en las tareas
- El equipo de trabajo se reúne periódicamente para que todo el grupo conozca lo que está haciendo cada miembro del equipo.

Escala Likert – 5 niveles: 1. nunca, 2. de forma ocasional; 3. de vez en cuando; 4. A menudo y 5. Siempre

II.V Evaluación del trabajo en equipo

- La evaluación del trabajo elaborado se realiza entre los miembros del equipo
- La evaluación del trabajo elaborado se realiza entre los miembros del grupo-clase.
- La evaluación del trabajo elaborado la realiza el profesorado de la asignatura.
- La evaluación del trabajo elaborado se realiza entre los miembros del equipo, el resto de estudiantes y el profesorado de la asignatura.
- Los miembros del equipo realizan autoevaluaciones para valorar los propios resultados obtenidos en la elaboración de la tarea.
- La evaluación por parte del resto del estudiantado contribuye a mejorar la tarea elaborada, identificando fortalezas y debilidades.
- Cuando se realizan propuestas de mejora sobre el funcionamiento del grupo estas se tienen en cuenta por parte de todos los miembros.

Escala Likert – 5 niveles: 1. nunca, 2. de forma ocasional; 3. de vez en cuando; 4. A menudo y 5. Siempre

II.VI Reflexión

- Tras la realización y evaluación de la tarea, el equipo realiza propuestas de mejora y toma decisiones sobre el funcionamiento del grupo.
- Cada miembro reflexiona sobre la tarea durante las reuniones del equipo
- El equipo de trabajo reflexiona grupalmente en la elaboración de la tarea a través de las reuniones.
- El equipo de trabajo llega a acuerdos ante diferentes opiniones o conflictos durante la elaboración de la tarea.
- Por favor, a continuación, incorpora los comentarios que consideres pertinentes.

Escala Likert – 5 niveles: 1. nunca, 2. de forma ocasional; 3. de vez en cuando; 4. A menudo y 5. Siempre

Respuesta abierta

Discusión

En cuanto al contenido de los ítems correspondientes a la primera dimensión – datos sociodemográficos –, se incluyó la variable «género», con el objetivo de explorar posibles diferencias en las percepciones, experiencias o resultados según la identidad de cada participante; así como la «edad», ya que puede influir en la forma en que se enfrentan a las tareas y en el uso de estrategias didácticas.

También se recopiló información sobre la «universidad» en la que el estudiantado está matriculado con el fin de identificar posibles variaciones en la implementación del ABT en distintas universidades. De igual manera, se incorporaron datos relativos al «grado universitario» y al «curso académico», que permiten conocer en qué medida y en qué niveles se emplea el ABT en las aulas universitarias.

El «grado de motivación» del estudiantado se incluyó para valorar su implicación en las tareas asignadas, considerando que una mayor motivación puede traducirse en una participación más activa. Asimismo, se tuvo en cuenta el «tipo de dedicación de los estudios de grado» (tiempo parcial o completo) para analizar si la carga académica influye en la percepción y desarrollo de las tareas. Finalmente, se consideró «si trabaja (o no) fuera de

la universidad», pues esta variable aporta información sobre las condiciones personales que pueden incidir en el desarrollo de las tareas que se proponen.

La segunda dimensión del cuestionario se articula en torno a un conjunto de aspectos clave para el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado universitario. Uno de los aspectos más relevantes está relacionado con la distribución y composición de los equipos de trabajo. Las preguntas asociadas a esta dimensión incluyen: «el profesorado, de las asignaturas del grado en el que te has matriculado, generalmente propone trabajos en equipo», «los equipos de trabajo en las asignaturas mayoritariamente los organiza el profesorado», «los equipos de trabajo son realizados de forma aleatoria» y «señala cuántas personas suelen componer los grupos de trabajo para la elaboración de tareas».

La forma en que se organiza el aprendizaje puede estar influenciada por la ecología del aula, entendida como un sistema dinámico en el que los diferentes componentes interactúan y se alinean de forma constructiva para conseguir los resultados del aprendizaje (Biggs, 2005). En este contexto, la organización en equipos de trabajo favorece la cooperación, permite respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y promueve el aprendizaje entre iguales. Esto genera oportunidades para el desarrollo del

ABT, entendido como un enfoque fundamentado en la interacción social (Nychkalo *et al.*, 2020), y se pueden analizar a través del cuestionario diseñado.

Es por ello, que resulta relevante conocer cómo están organizados (fijos o flexibles) en función de los objetivos educativos que se persigan. Al organizar el aula en grupos fijos, de entre 3 y 5 personas, cada miembro del equipo tiende a asumir roles específicos como, portavoz o secretario, lo que contribuye a que cada integrante se responsabilice y comprometa con la elaboración de la tarea conjunta en el transcurso de las tareas. Los equipos flexibles se configuran solo para duración de la tarea en cuestión (Zabala, 2000), lo que facilita la adaptación a distintas dinámicas de trabajo.

En línea con este enfoque, se destaca la distribución y el grado de conocimiento que el estudiantado tiene sobre el trabajo que se está realizando dentro de los equipos: «los miembros del equipo de trabajo se reparten la tarea», «cada miembro del equipo prepara parte del trabajo que ha elaborado», «todos los miembros del equipo son conocedores de todo el trabajo elaborado», «en las puestas en común, todos los miembros del equipo son capaces de abordar cualquier apartado de la tarea».

En las aulas universitarias, a pesar de que el estudiantado forme parte de los equipos de trabajo aleatorios, suele observarse que tiende a responder a las tareas de manera individual. En muchos casos, cada estudiante se encarga de una parte específica del trabajo que ha seleccionado o que se ha asignado. Si bien el trabajo individual para profundizar en un tema específico puede considerarse necesario y pertinente, es evidente que, si se limita a esta modalidad, no se produce una construcción conjunta del conocimiento. Esto reduce la riqueza del aprendizaje y limita la interacción entre los miembros del equipo.

En este sentido, el profesorado podría fomentar una mayor colaboración utilizando técnicas como el Puzle de Aronson, que promueve estilos de aprendizaje diferentes, potencia la participación del estudiantado, fomenta la interdependencia positiva entre el estudiantado universitario e impulsa el aprendizaje cooperativo, tratando de garantizar así un aprendizaje significativo (Álvarez., 2013; Johnson *et al.*, 1999).

La tercera dimensión está relacionada con las tareas propuestas y su vinculación con la realidad del estudiantado. Las preguntas asociadas son: «indica qué tareas en grupo propone el profesorado», «las tareas propuestas se diferencian en función de la asignatura», «las tareas representan una situación real, vinculada a la vida profesional o personal del estudiantado», «las tareas programadas responden a los intereses del estudiantado». Esto responde a la necesidad de utilizar tareas que sean representativas para el desempeño del estudiantado en situaciones complejas de la vida real (Ziyaeemehr, 2015), y esta dimensión puede analizarse con el cuestionario que se presenta.

Además, en consonancia con lo expuesto, Zabalza (2000) señala que el profesorado debe plantear «la materia desde la perspectiva del estudiantado que va a estudiarla» (p.462), lo cual está alineado con el ABT, ya que coloca al estudiantado en el centro del proceso educativo (Afifah y Devana, 2020). Para lograrlo, es fundamental que conozca cómo aprende el estudiantado, con el fin de diseñar estrategias didácticas que los acompañen de manera efectiva en su proceso de aprendizaje. Las tareas de aprendizaje (exposición, debate, análisis de texto, organizadores gráficos, propuestas de intervención, etc.) son unidades clave de este proceso. Estas tareas pueden fomentar bidireccionales interactivas entre el estudiantado, facilitar la organización de equipos de trabajo y contribuir al desarrollo de los contenidos de aprendiza-

je, lo que favorece un aprendizaje significativo (Zabala, 2000). El cuestionario diseñado permite conocer en qué medida el profesorado universitario integra estas tareas en su quehacer docente.

La confección de las guías didácticas de las asignaturas debe reconocerse e incorporarse una condición fundamental de aprendizaje («las tareas que se proponen están reconocidas en la guía docente/guía didáctica de la asignatura»). Al hacerlo, se permite anticipar el proceso que el estudiantado podría seguir para resolver las tareas, considerando los desafíos que pueden enfrentar, las necesidades que pudieran surgir y el tipo de ayudas que podrían requerir. Por tanto, es esencial que el profesorado tenga en cuenta cómo están planificadas y organizadas, cómo se desarrollan y bajo qué condiciones se llevan a cabo (consigna, guía y reposo).

Partiendo de esto, es necesario conocer si el profesorado especifica de manera clara qué tarea de aprendizaje es la que se va a realizar, qué objetivos se buscan alcanzar y para qué se realiza (consigna). Las tareas planteadas deben promover la autonomía del estudiantado, lo que implica proporcionar la ayuda necesaria sin que se les prive de oportunidades para que puedan desarrollar sus competencias (guía). Además, es importante que se destine un tiempo adecuado para que, atendiendo a las curvas de aprendizaje, el estudiantado pueda disfrutar la tarea mientras logran completarla (reposo).

Partiendo de los conocimientos previos del estudiantado se podrá relacionar unos contenidos con otros o, lo que es lo mismo, establecer vínculos sustantivos entre lo que ya conoce y lo nuevo. En este sentido, es conveniente diseñar tareas alineadas con sus intereses, lo que implica brindarles la oportunidad de expresarlos abiertamente para que el profesorado pueda concretarlos e imbricarlos en las asignaturas.

Cuando las tareas que se realizan en el aula parten de las inquietudes del propio estudiantado, su implicación tiende a aumentar. Al abordar dichas tareas, se enfrentan a desafíos que les resultan relevantes y que, en muchos casos, generan incertidumbre, pues representan situaciones reales vinculadas a su vida profesional o personal. Esta conexión favorece el compromiso con el aprendizaje y la construcción de conocimientos significativos.

La cuarta dimensión está relacionada con los estilos de aprendizaje, representados en el ítem: «el desarrollo de las tareas incorpora distintos estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático)». Esto se fundamenta en el hecho de que cada persona percibe, interactúa y responde a los entornos de aprendizaje de forma diferente, en función de sus características cognitivas, afectivas y fisiológicas (Alonso *et al.*, 1994). En este sentido, Honey y Mumford (1986) propusieron los cuatro estilos de aprendizaje – activo, reflexivo, teórico y pragmático –, así como la posibilidad de combinarlos.

Las personas con un estilo de aprendizaje activo tienden a aprender mejor cuando pueden experimentar cosas nuevas, puedan generar ideas sin limitaciones, resolver problemas o explorar sin restricciones. Quienes tienen un estilo de aprendizaje reflexivo aprenden con mayor eficacia al observar, reflexionar, marcar su propio ritmo, escuchar y pensar antes de actuar. Por su parte, quienes se identifican con un estilo teórico presentan un mejor desempeño cuando pueden analizar de forma lógica, estructurada y metódica, enfrentarse a situaciones complejas con un propósito claro. Finalmente, las personas con un estilo pragmático aprenden mejor cuando aplican de forma inmediata lo aprendido, elaboran planes de acción con resultados concretos y encuentran la relación directa entre los contenidos y su apli-

cación en contextos reales (Alonso *et al.*, 1994). Por lo tanto, las necesidades y la formación del estudiantado tienen que estar interrelacionadas con sus estilos de aprendizaje, de tal forma que se les ofrezca la posibilidad de construir conocimiento dentro de un marco de acción (Smith, 1988).

La quinta pretensión está relacionada con la participación, recogida en ítems como «las tareas que se realizan en el aula son promovidas por el estudiantado», «las tareas de aprendizaje promueven la autonomía del estudiantado» y «cada miembro del equipo se compromete con la elaboración de la tarea». En este sentido, es necesario que el estudiantado universitario asuma un rol activo en su proceso de aprendizaje, responsabilizándose de la construcción de su propio conocimiento mediante la interacción social y dentro de un entorno colaborativo que fomente la toma de decisiones autónomas (Rodríguez-Rodríguez y Parreño-Castellano, 2023). Para favorecer esta implicación, el profesorado tiene que diseñar espacios dialógicos de aprendizaje colectivo, donde se promueva una mirada crítica hacia la realidad y se propicie la creación de una cultura transformadora del entorno (Amber y Martínez-Valdivia, 2018).

La sexta está relacionada con la evaluación del trabajo en equipo y los procesos de retroalimentación. Esta se recoge en los siguientes ítems: «la evaluación del trabajo en equipo se realiza entre los miembros del equipo», «la evaluación del trabajo elaborado se realiza entre los miembros del grupo-clase», «la evaluación del trabajo elaborado la realizada el profesorado de la asignatura», «la evaluación del trabajo elaborado se realiza entre los miembros del equipo, el resto de estudiantes y el profesorado de la asignatura», «los miembros del equipo realizan autoevaluaciones para valorar los propios resultados obtenidos en la elaboración de la tarea» y «la evaluación por parte del resto del estudiantado contribuye a mejorar la tarea elaborada, identificando fortalezas y debilidades».

El componente aludido anteriormente se considera relevante, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje tiende a articularse en torno a evaluación. Por lo que el estudiantado universitario, además de construir su propio conocimiento, también debería de participar en la evaluación, entendiéndola como una oportunidad de aprendizaje (Basurto-Mendoza *et al.*, 2021), ya sea a través de la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. La primera hace referencia a la evaluación que hace sobre su propio proceso de aprendizaje. La segunda, la evaluación entre iguales, es «una forma específica de aprendizaje colaborativo en el que los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o de algún estudiante o grupo de estudiantes» (Ibarra *et al.*, 2012). Y la última, la coevaluación, tiene que ser participativa y consensuada entre profesorado-estudiantado, pues se realiza una apreciación conjunta y negociación de la tarea que ha desarrollado el estudiante (Gómez y Quesada, 2017).

La séptima pretensión del instrumento está orientada a la reflexión y a la formulación de propuestas de mejora. Se concreta a través de los siguientes ítems: «tras la realización y evaluación de la tarea, el equipo realiza propuestas de mejora y toma decisiones sobre el funcionamiento del grupo», «cada miembro reflexiona sobre la tarea durante las reuniones del equipo», «el equipo de trabajo reflexiona grupalmente en la elaboración de la tarea a través de las reuniones y «el equipo de trabajo llega a acuerdo ante diferentes opiniones o conflictos durante la elaboración de la tarea». Recibir una retroalimentación constructiva sobre el desempeño de la tarea permite ajustar estrategias, mejorar las habilidades personales y grupales, así como aumentar la eficacia

del equipo de trabajo. Esta dinámica favorece la toma de decisiones informadas y la elaboración de propuestas de mejora de cara a las siguientes tareas.

Con lo expuesto hasta el momento, se hace imprescindible comprender que la intervención pedagógica en las aulas universitarias debe concebirse como un microsistema, caracterizado por la configuración de escenarios y espacios, las interacciones socioeducativas que se producen, la distribución temporal y el uso de recursos didácticos. En este sentido, el proceso educativo debe entenderse como un entramado interconectado con la sociedad (Zabala, 2000). A nuestro juicio, el instrumento que aquí se presenta permitirá conocer cómo se produce el aprendizaje en las aulas universitarias, identificar posibles necesidades y establecer acciones orientadas a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a una educación de calidad.

Prospectiva

El cuestionario «Aprendizaje basado en tareas en la Universidad» puede aplicarse en distintas instituciones de educación superior, tanto nacionales como internacionales. Los resultados obtenidos pueden identificar tendencias en la implementación del ABT en la universidad. Por último, consideramos que podría ajustarse y validarse para su uso en otras etapas educativas, así como para entornos híbridos y virtuales.

Limitaciones

Esta investigación presenta distintas limitaciones. Por un lado, se considera necesario realizar una prueba piloto a la población objeto de estudio, con el fin de evaluar la claridad y la comprensión de los ítems que componen el instrumento que se presenta. Por otro, resulta necesario analizar su fiabilidad para asegurar la consistencia interna y garantizar la reproducibilidad de los resultados que se obtengan (Sánchez *et al.*, 2005). Por último, se asume el riesgo de que las respuestas ofrecidas por las personas participantes puedan estar influenciadas por lo que se espera de ellos, lo que podría conllevar un sesgo en los resultados debido a la deseabilidad social.

En cuanto a las limitaciones del instrumento, una de las principales es la ambigüedad en la interpretación de las opciones en la escala Likert, pues los participantes pueden interpretar expresiones como «de forma ocasional» o «de vez en cuando» de manera diferente. Además, al utilizar preguntas de estructura cerrada, las respuestas pueden quedar limitadas. Esto, aunque proporciona una visión general, dificulta explorar en las opiniones y experiencias individuales del estudiantado. Por esta razón, sería conveniente triangular los datos para garantizar que los resultados sean representativos. Por último, cabe mencionar que el cuestionario está enfocado en las percepciones del estudiantado y no recoge información sobre las prácticas del profesorado, lo que puede limitar la comprensión del proceso.

Contribución individual de cada autor/a

María del Rosario Mendoza Carretero contribuyó en la organización y redacción del documento.

Pedro Jurado de los Santos contribuyó en la organización y redacción del documento.

Referencias

- Afifah, N., y Devana, T. (2020). Speaking skill through task-based learning in English foreign language classroom. *Journal of English Language Teaching*, 7(2), 135-144. <https://doi.org/10.33394/jo-elt.v7i2.3109>
- Álvarez, C., González, L. y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *TABANQUE Revista pedagógica*, 26, 209-224.
- Amber, D., y Martínez-Valdivia, E. (2018). La formación en Educación Superior. Retos y propuestas en docencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 1-8. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7987>
- Ameliana, I. (2017). Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning? *Journal Social Humaniora*, 10 (2), 59-70. <https://doi.org/10.12962/j24433527.v10i2.2161>
- Arman, M. S. (2018). Student-centered approach to teaching: It takes two to tango. *The Ahfad Journal*, 35(2), 64-71.
- Ayuste, A., y Trilla, J. (2020). Un sexto principio para el «Manifiesto por una pedagogía post-crítica». *Teoría de la Educación*, 32(2), 25-36. <https://doi.org/10.14201/teri.22384>
- Barr, R. B., y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13-25. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barboyon, L., y Gallardo, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215-237. <https://doi.org/10.14201/teri.25600>
- Basurto-Mendoza, S.T., Moreira-Cedeño, J.A., Velásquez-Espinales, A.N. y Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845.
- Biggs, J.B. (2005). *Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo*. Narcea
- Esquincha, A. (2018). Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán, niveles A1 y A2 MCER, en la educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 61-78. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53/04Esquicha>
- Falcón, R.M., Torregosa, A. y Peterson, S. (2022). Pensamientos convergentes y procesos creativos. *Comuniars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 7, 10-19. <https://dx.doi.org/10.12795/Comuniars.2022.i07.01>
- Feixas, M., y Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. *El Guiniguada*, 28, 42-58. <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2019.265>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Gargallo, B., Morera, I., Ibarra, S., Climent, M.J., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72, 415-435. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2612>
- Gómez, M., y Quesada, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/rieie2017.10.2.001>
- González, J. (2018). Aprendizaje basado en tareas compartidas: una metodología consolidada para fomentar la involucración en el aprendizaje online. En C. Ortega, X *Jornadas de Innovación Docente UNED. Innovación educativa en la era digital* (pp.5-9).
- Grajales, I., Martínez, M.C., y Valencia, A. (2005). An EAP Theme and Task-Based approach within a university context. *How*, 12(1), 61-71.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunitaria*. Taurus
- Ibarra, M., Rodríguez, G. y Gómez, R. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359(2), 1-19. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Imbernón, F. y Medina, J.L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Octaedro.
- Jiménez, D., González, J.J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Jurado, P. (2007). Condicionamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En J. Tejada y V. Giménez (Coords), *Formación de formadores. Escenario Aula* (pp. 429-487). Thomson.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós
- Jonassen, D. H. (1997) Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology: Research and Development*, 42(2), 31-39. <https://doi.org/10.1007/BF02299613>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented Language Teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349-362. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000134>
- López, A. (2021). ¿Es la universidad un lugar de encuentro? Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 191-200. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11648>
- Pegalajar, M. C. y Martínez-Valdivia, E. (2021). Implicaciones de las tertulias pedagógicas dialógicas para una educación superior sostenible de calidad. *Publicaciones*, 51(1), 175-209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16002>
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>
- Motjolopane, I. (2021). Teaching research methodology: student-centered approach computina education undergraduate course. *Emerging Science Journal*, 5(1), 34-43. <https://doi.org/10.28991/esj-2021-01255>
- Newsom-Ray, A.C. y Rutter, S.J. (2016). Task-based Learning and Language Proficiency in a Business University. *Education and Learning Research Journal*, 13, 93-110. <https://doi.org/10.26817/16925777.314>
- Nychkalo, N., Jinba, W., Lukianova, L., Paziura, N. y Muranova, N. (2020). Use of task-based approach in teaching vocabulary to business english learners at university. *Advanced Education*, 16, 98-103. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.215117>
- Rancière, J. (2022). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal

- Rodríguez-Rodríguez, M.Á. y Parreño-Castellano, J.M. (2023). Aprendizaje activo en el aula universitaria actual: una experiencia de aprender haciendo. *Didáctica Geográfica*, 24, 39-61. <https://doi.org/10.21138/DG.663>
- Sánchez, P., Aguilar, I., Fuentelsaz, C., Moreno, M.T. e Hidalgo, R. (2005). Fiabilidad de los instrumentos de medición en ciencias de la salud. *Enfermería Clínica*, 15(4), 227-236. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(05\)7116-5](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(05)7116-5)
- Serin, H. (2018). A comparison of teacher-centered and student-centered approaches in educational settings. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 164-167. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i1p164>
- Soria-Guerrero, B.R., Barriga-Fray, L.F. Barriga-Fray, J.I. y Yáñez-Valle, V.V. (2020). Task-Based Learning Approach to enhance oral production in university settings. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 554-586. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i2.1184>
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revisita Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71945-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71945-6)
- Van Weert, T. J. (2001). Co-operative ICT-supported learning—A practical approach to design. En *Informatikunterricht und Medienbildung INFOS 2001*, R. Keil-Slawik and J. Magenhein (eds). *GI-Edition, Lecture Notes in Informatics (LNI), Proceedings Series of the German Informatics Society (GI)* (pp. 47–61). Springer, Van Weert, T. J. y Pilot, A. (2003). Task-Based Team Learning with ICT, Design and Development of New Learning. *Education and Information Technologies*, 8(2). 195-214. <https://doi.org/10.1023/A:1024562515675>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Long
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó
- Zabalza, M.Á. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 459-490.
- Ziyyaeemehr, A. (2015). Investigating the effectiveness of task types on vocabulary learning in multilevel language ability classes. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 659-667.

