



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Ferrada Quezada, Natalia; Contreras Álvarez, Jessica
Aprendizaje Basado en Equipos: La perspectiva de los futuros profesores
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 42, 2021, pp. 117-135
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ferrada7>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243166546008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Aprendizaje Basado en Equipos: La perspectiva de los futuros profesores

Natalia Ferrada Quezada^a y Jessica Contreras Álvarez^b

Universidad de Las Américas, Santiago^a. Universidad Arturo Prat, Iquique^b, Chile.

Recibido: 06 de mayo 2020 - Revisado: 11 de agosto 2020 - Aceptado: 21 de agosto 2020

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es conocer las percepciones y las experiencias de 39 estudiantes de tres pedagogías, de una universidad del norte de Chile hacia el método Aprendizaje Basado en Equipos. Se utiliza un enfoque mixto con un diseño convergente. Para recoger los datos se utilizó un cuestionario y las reflexiones escritas de los participantes. Los resultados muestran una percepción positiva hacia el método y una experiencia enriquecedora para los futuros profesores, desarrollando en ellos habilidades cruciales para su formación como el trabajo colaborativo, habilidades sociales y sus habilidades comunicativas, además de la mejora en las competencias lingüísticas en el caso de una de las pedagogías. Los resultados de esta investigación están en la línea de otros estudios previos relacionados con la formación de profesores y otras disciplinas, pero aportan nuevas evidencias acerca del valor del Aprendizaje Basado en Equipos en la formación inicial docente. No obstante, es necesario seguir investigando en esta área, en el impacto de las fases del método y en las percepciones de los formadores de formadores que incorporan este método a su docencia.

Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Equipo; metodologías activas; formación de profesores; trabajo colaborativo; métodos mixtos.

^{*}Correspondencia: nferrada@udla.cl (N. Ferrada).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-9910-0217> (nferrada@udla.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-5138-293X> (ms.jessica.contreras@gmail.com).

Team Based Learning: Perspective of future teachers

ABSTRACT

The objective of this work is to know the perceptions and experiences of 39 students that belong to three teacher education programs in the north of Chile towards the Team-Based Learning. A mixed methodology with convergent design study was designed. A questionnaire and the written reflections of the participants were used to collect the data. The results show a positive perception towards the method and an enriching experience for the future teachers, developing in them crucial skills for their training such as collaborative work, social skills and their communication skills, in addition to the improvement in language skills in the case of one of the programs. The results of this research are in line with previous studies related to teacher training and other disciplines but provide new evidence about the value of Team-Based Learning in initial teacher training. However, further research is needed in this area, in the impact of the phases of the method and in the perceptions of teacher educators who incorporate this method into their teaching.

Keywords: Team Based Learning; active methodology; initial teacher education; collaborative work; mixed methods.

1. Introducción

Los modelos formativos en la educación terciaria han ido cambiando significativamente en los últimos años, provocando que las instituciones de educación superior se transformen en organizaciones más dinámicas y preocupadas de las exigencias que los entornos laborales demandan, teniendo así una visión más estratégica ante los cambios sociales.

Desde las diversas instituciones y sus actores se hace un llamado a todos los académicos a poner en práctica un modelo educativo centrado en el estudiante, dado que este permite un mejor desarrollo de habilidades como la autonomía, la autogestión del conocimiento, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, entre otras (Whitley et al., 2015; Wu, Farquhar y Compton, 2018). En cambio, en los modelos tradicionales de formación profesional, la premisa es el traspaso de la información por parte del docente al estudiante, la atención la recibe el maestro y el estudiante se preocupa de memorizar contenidos (Jakobsen y Knetemann, 2017), en lugar de comprender su aplicación en contextos reales (Michaelsen y Sweett, 2008). Al mismo tiempo, los estándares de formación inicial docente en Chile promueven que los futuros docentes desarrollen competencias y habilidades mínimas y comunes que deben ser consideradas durante su período de formación (CPEIP, 2019), los que están concebidos para el buen desempeño de un profesor o profesora en ejercicio. No obstante, un cambio en la visión de enseñar requiere de una profunda reflexión de las creencias y prácticas docentes. Surgen, entonces, las metodologías activas de enseñanza como herramientas que impulsan a relevar a los estudiantes de espectadores a constructores de su propio aprendizaje, siendo así parte de la solución al desafío que implica un cambio en la docencia.

Las metodologías activas son todos los tipos de enseñanza que involucren a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, con metas y objetivos propuestos por el o la docente y conocidos por los y las estudiantes, y que toma en cuenta sus diferencias individuales entre otras

variables (Fernández, 2006). Las metodologías activas también se entienden como aquellas estrategias y técnicas que permiten al docente transformar el proceso de enseñanza en momentos y actividades que incentiven la participación activa de sus estudiantes (Labrador y Andreu, 2008). Están enfocadas al desarrollo de habilidades de orden superior, que involucren trabajo en equipo, en donde los estudiantes realizan actividades que generan aprendizajes significativos (Freeman et al., 2014). Teniendo en cuenta que los elementos centrales de las metodologías activas son las actividades en sí y el compromiso en el proceso de aprendizaje, las metodologías activas son contrapuestas a las clases tradicionales expositivas donde el docente entrega información a un estudiante que la recibe pasivamente. Así, existen diferentes metodologías activas de enseñanza que responden a los desafíos actuales de la formación de profesores, entre ellos el Aprendizaje Basado en Equipos (ABE).

La investigación relativa a la implicancia de este método activo de enseñanza en la formación de profesores todavía es muy escasa, de ahí la necesidad de indagar su valía en esta área, para ampliar el conocimiento relacionado con el desarrollo de competencias clave para la formación de los futuros docentes acordes a los estándares exigidos por la política pública nacional. Por otro lado, la mayoría de los estudios sobre el método ABE tienen un enfoque cuantitativo, lo que es un impedimento para detectar aspectos pedagógicos poco visibles del ABE, los que se pueden obtener de la voz de los actores involucrados en el proceso de aprendizaje. Por estas razones este estudio considera una metodología mixta, con el fin de contribuir y profundizar el conocimiento en relación al ABE y su valor en la formación inicial docente. El objetivo de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de pedagogía en relación a dicho método y contestar a dos interrogantes:

1. ¿Cuáles son las percepciones y experiencias de los estudiantes de pedagogía respecto al método ABE?
2. ¿Cómo varían las percepciones y experiencias de los estudiantes según el programa de pedagogía que cursan?

2. Aprendizaje basado en equipos

El ABE es un método de enseñanza que se basa en el enfoque de aprendizaje socio constructivista y la enseñanza centrada en el estudiante (Hrynchak y Batty, 2012; Walker, Guo Zheng, Mendoza y Lee, 2017), que promueve una dinámica positiva al trabajar en equipos con el fin de lograr metas delineadas por los integrantes de equipos conformados para el desarrollo de las etapas del ABE, así como los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor. Una de las principales características del ABE es su versatilidad, ya que se puede utilizar como método único de enseñanza, pero también puede resultar eficaz con otras estrategias instruccionales, activas o no, y con la integración de herramientas tecnológicas. Aunque es similar en algunos aspectos a otras metodologías de enseñanza centradas en el estudiante (Gullo, Cam Ha y Cook, 2015), el ABE está más enfocado al aprendizaje de contenidos y conceptos (Michaelsen y Sweet, 2008), los cuales serán aplicados en casos que idealmente se aproximen a problemáticas existentes en el mundo laboral o en la vida cotidiana.

El ABE tiene una estructura de tres fases (Michaelsen y Sweet, 2008). En la primera, denominada Preparación de la Lectura los estudiantes obtienen información nueva relacionada con los contenidos antes de la clase. La segunda fase, denominada Aseguramiento de la Preparación de la Lectura, incluye la realización de un test individual sobre los contenidos tratados en la lectura asignada previamente. A continuación, la misma prueba es realizada por los equipos. Luego, se continúa con apelaciones, donde los grupos tienen la oportunidad de revisar el material de lectura, entregar sus respuestas y defenderlas, resolver sus dudas y compartir su conocimiento. Por último, el profesor realiza una Miniclase para resolver las dudas

presentadas durante las lecturas, focalizándose en los aspectos coyunturales de los contenidos tratados. Esta secuencia busca aprovechar el aprendizaje colaborativo para asegurar la preparación de los estudiantes para la resolución de problemas en la siguiente fase. Durante la tercera fase y final, de Aplicación, los equipos aplican los contenidos aprendidos previamente para resolver problemas o casos del mundo real. Finalmente, entregan sus respuestas al caso al mismo tiempo, el profesor o profesora promueve la discusión y resuelve dudas que pudieran emerger. La organización de la metodología ABE en estas tres fases pretende crear motivación y responsabilidad en el estudiante por su propio aprendizaje, así como brindarles oportunidades para exponer las posibles inconsistencias entre el conocimiento previo y el nuevo, a fin de desarrollar nuevos conocimientos (Hrynychak y Batty, 2012; Samad, Husein, Rashid y Rahman 2015).

Desde finales de los años setenta, el ABE ha ganado bastante popularidad y ha sido utilizado en diferentes disciplinas, especialmente en ciencias de la salud (Fatmi, Hartling, Hillier, Campbell y Oswald, 2013; Hazel, Heberl, McEwen y Adams, 2013; Koles, Stolfi, Borges, Nelson y Parmelee, 2010; Kamei, Cook, Puthuchear y Starmer, 2012; Wu et al., 2018). Es importante destacar que solo en los últimos años es cuando ha comenzado la investigación sobre las implicancias de este método en la formación de profesores (Lee y Bonk, 2019; Samad, Rashid, Rahman y Hussein, 2014; Samad et al., 2015), y en el desarrollo profesional de los mismos (Walker et al., 2017), siendo todavía muy escasa.

Los estudios realizados reportan diversos beneficios respecto al ABE, desde el desarrollo cognitivo hasta el de las habilidades sociales. Estas últimas no siempre se consideran en los syllabus de las carreras de pedagogía, pero tienen un valor muy alto para la vida laboral de un profesor de acuerdo con las políticas públicas de formación y desarrollo profesional docente (CPEIP, 2019; MINEDUC, 2016), como lo es la comunicación efectiva (Hazel et al., 2013; Samad et al., 2015), el liderazgo y el trabajo colaborativo (Walker et al., 2017; Wu et al., 2018). Adicionalmente, se ha encontrado que se mejora la relación con los pares (Lee y Bonk, 2019; Walker et al., 2017), así como una interacción más dinámica entre instructores y aprendices (Lee y Bonk, 2019), pues la retroalimentación que reciben del profesor es más frecuente. Este tipo de trabajo e interacción mucho más colaborativa mejora el sentido de pertenencia y logra que los y las estudiantes alcancen un mayor compromiso con su desempeño y con los contenidos del curso (Gullo et al., 2015; Hazel et al., 2013; Sweet y Pelton-Sweet, 2008), siendo una consecuencia natural apartarse de la enseñanza convencional donde los profesores son el principal recurso de conocimiento.

Walker et al. (2017) realizaron un estudio mixto para evaluar la efectividad del ABE en profesores titulados de Singapur, que se capacitaron en un curso de tecnologías para el aprendizaje durante 13 semanas, como parte de su formación continua. En relación a los resultados cuantitativos, los autores encontraron que hubo una satisfacción superior al 80% hacia el ABE; que los profesores prefirieron la metodología del ABE por sobre las clases expositivas; que hubo una valoración muy positiva en relación al trabajo en equipo y que gracias al ABE mejoraron sus habilidades interpersonales y de resolución de problemas. Respecto a los resultados cualitativos, se observaron que los aspectos más interesantes del ABE para los profesores fue el intercambio de ideas y la discusión que se generaba entre los grupos, lo que les brindó una oportunidad valiosa para resolver sus dudas, aumentar su conocimiento y consolidarlo, así como también el aprendizaje y experimentación de un nuevo método que ellos mismos podrían aplicar en sus clases.

Samad et al. (2015) llevaron a cabo un estudio de un año donde se aplicó el ABE en conjunto con el modelamiento de la enseñanza a un grupo de profesores de inglés en formación. Los resultados del estudio indicaron que los futuros profesores reaccionaron de manera positiva a la utilización del ABE, haciéndolos más sensibles hacia los requerimientos que involucra el trabajo en equipo.

Los estudios mencionados confirman el alto valor que tiene el ABE en la enseñanza superior. Por lo que es de nuestro interés observar si este método resulta efectivo para formar profesores.

3. Método

Para responder las preguntas planteadas, en este estudio se utiliza un método de investigación mixto con un diseño convergente, lo que implica componentes cuantitativos y cualitativos que se llevan a cabo en paralelo durante el análisis para, finalmente, combinar sus resultados a través de una interpretación conjunta (Creswell y Guetterman, 2019). El uso del método mixto de investigación es considerado adecuado para evaluar la experiencia de los estudiantes, ya que permite ampliar el conocimiento respecto a un objeto de estudio desde diferentes aspectos del mismo (Creswell, 2009).

3.1 Participantes

Aceptaron participar de este estudio todos los estudiantes que cursaban el tercer año de estudios de tres programas de pedagogía de una universidad estatal regional, a saber, Pedagogía en inglés (n=18) con la asignatura Introducción al Estudio del Lenguaje; Pedagogía en Educación Básica (n=10) y Pedagogía en Educación Física (n=11) con la asignatura Metodología de la Investigación Educativa y que recibieron enseñanza a través del ABE. Las asignaturas donde se implementó este método tenían 4 horas de clases que estaban divididas en dos clases semanales dentro de un semestre que duró 18 semanas. En total se realizaron 64 horas cronológicas de clases por todo el semestre, siendo la primera semana la de aplicación de un piloto y la última que corresponde a los exámenes de asignaturas. La media de sus edades era de 21,2 años (DS 1,42). El 71,8% eran mujeres y el 21,2 % varones. El 100% de los estudiantes tomaba las asignaturas por primera vez.

3.2 Instrumentos y Procedimiento

Para recoger los datos cuantitativos se elaboró un cuestionario ad hoc basado en los trabajos de Walker et al. (2017) y de Vasan, De Fouw y Compton (2009), con el fin de conocer la percepción de los estudiantes en relación al ABE. El cuestionario en cuestión comprende 15 ítems con tres opciones de respuesta (De acuerdo, Medianamente de acuerdo y En desacuerdo). Se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax en el conjunto de datos completo, el que arrojó dos factores de 6 y 9 elementos. Se determinó que los 15 ítems que comprenden los dos factores representan la "Percepción hacia el Trabajo en Equipo" y la "Percepción General hacia el ABE". La fiabilidad de cada factor se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, la que corresponde a un 0,784 y un 0,819 respectivamente, lo que se considera aceptable. Respecto a la validez de contenido, el cuestionario fue entregado a dos jueces para su valoración en una pauta de criterios. Una vez recibida las valoraciones, se siguieron las recomendaciones de estos jueces. Luego, se aplicó el cuestionario a 15 estudiantes de tercer año de otras carreras de pedagogía que accedieron de forma voluntaria a contestarlo, como aplicación piloto. Una vez se tuvo la versión final, el cuestionario se subió al Aula Virtual institucional en la última sesión de clases para que fuese respondido por los estudiantes. Este contenía las instrucciones para contestarlo, además de la solicitud de hacerlo con honestidad procurando no dejar ítems sin responder. El envío de estos cuestionarios era notificado a las profesoras de las asignaturas por medio de un aviso automático generado por la misma plataforma.

En tanto, para recoger la información cualitativa se les pidió a los estudiantes que reflexionaran de forma escrita semanalmente acerca de su experiencia con el ABE. Sus reflexiones,

que eran parte de un portafolio, fueron entregadas en la última clase del semestre. El informe reflexivo se considera un enfoque cualitativo profundo que puede proporcionar información valiosa sobre la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Ganly, 2017), ya que anima a los estudiantes a expresar sus pensamientos y sentimientos en relación a lo vivido durante el semestre utilizando el ABE.

Previo a la ejecución del estudio, se aplicaron consentimientos informados para todas y todos los participantes en los que se explicitó el carácter voluntario de la participación y su derecho a retirarse en cualquier momento. Los datos fueron manejados de forma anónima, sin retener información identificativa en los cuestionarios y usando códigos para la identificación de las reflexiones.

4. Aplicación del ABE en carreras de pedagogía

El ABE fue implementado por dos académicas en dos asignaturas que se dictan en programas de pedagogía. Un mes antes de comenzar a impartir docencia en ambas asignaturas, las académicas a cargo realizaron 5 reuniones de aproximadamente 2 horas para anticiparse a situaciones emergentes que pudieran surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; para planificar las clases teniendo en consideración las características y las fases principales de la metodología propuestas por Michaelsen y Sweet (2008), pero también aquellas concernientes a las especificidades de las asignaturas, como la cantidad y el tipo de evaluaciones.

Para impartir enseñanza utilizando la metodología ABE se utilizaron las 18 semanas que compone el semestre académico. La primera de estas sesiones consistió en presentar el programa de la asignatura y la metodología del ABE, con el fin de que los estudiantes comprendieran cómo se iba a estructurar la asignatura y conocieran los resultados de aprendizaje definidos. También, antes de implementar el ABE, fue necesario tomar decisiones en cuanto a la formación de los equipos. Aún cuando Michelsen y Sweet (2008) recomiendan que la formación de los equipos sea decidida por el profesor, para este estudio fueron los estudiantes quienes escogieron a sus compañeros, ya que las académicas no tenían conocimiento previo de las habilidades o rendimiento académico de los y las estudiantes. Así los equipos se conformaron por 4 a 5 integrantes. Además, se les pidió asignar un nombre a sus equipos con el fin de generar sentido de identidad y pertenencia (Sweet y Sweet-Pelton, 2008), pero también para que el profesor pudiese identificarlos más fácilmente. Es importante señalar que cada miembro del equipo tenía un rol a desempeñar dentro del mismo, a saber un líder, un secretario, un editor y un mediador. En el caso de los equipos de 5 integrantes el rol del editor debía ser desempeñado por dos personas. Aun cuando la asignación de roles en los equipos no es propio del ABE sino del Aprendizaje Cooperativo, es una forma de proporcionar una estructura de apoyo a los estudiantes en un ambiente de aprendizaje colaborativo (Burke, 2011).

Para apoyar el inicio exitoso de las asignaturas con enseñanza basada en el ABE, las profesoras de las asignaturas realizaron una clase simulada con el fin de que los estudiantes pudieran introducirse de mejor manera a esta nueva forma de enseñanza. Además, se les entregó a los estudiantes a través del Aula Virtual, bibliografía complementaria relacionada con la metodología, además de documentos de lectura obligatoria como el protocolo de las evaluaciones con su calendario correspondiente, el programa de la asignatura y el reglamento de estudios. También, para iniciar la fase de Preparación de las Lecturas, se subieron al Aula Virtual todas las lecturas con una semana de anticipación, para asegurar el buen desempeño de los estudiantes en las fases consecutivas del ABE.

Las siguientes 17 semanas la metodología ABE fue desarrollada considerando 4 horas semanales de clases y las unidades y contenidos señalados por el programa de cada asignatura. De esta forma, cada semana consistió en un ciclo de ABE donde se trabajaba uno o más contenidos.

5. Resultados

5.1 Resultados cuantitativos

Para analizar la información recogida del cuestionario, se utilizó el software SPSS Statistic. La frecuencia y los porcentajes de respuestas a los ítems se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Frecuencias y porcentajes de los ítems del cuestionario.

Ítem	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
1. El trabajo en equipo con el ABE fue positivo.	33 (84,6%)	6 (15,4%)	
2. El ABE promovió el respeto de las opiniones de los miembros del equipo.	31 (79,5%)	8 (20,5%)	
3. El ABE es una metodología efectiva para mejorar mi capacidad de resolver problemas y casos.	35 (89,7%)	3 (7,7%)	1 (2,6%)
4. Gracias al ABE los miembros del equipo compartieron su conocimiento.	33 (84,6%)	6 (15,4%)	
5. El ABE me ayudó a ser más responsable conmigo mismo y con los demás.	33 (84,6%)	5 (12,8%)	1 (2,6%)
6. Las discusiones de equipo durante el ABE me permitieron corregir mis errores y mejorar la comprensión de los conceptos.	36 (92,3%)	3 (7,7%)	
7. Gracias a la retroalimentación realizada durante la fase de aseguramiento del ABE los contenidos se comprendieron más fácilmente.	35 (89,7%)	4 (10,3%)	
8. Mi interés por la clase se incrementó gracias al ABE.	34 (87,2%)	5 (12,8%)	
9. El ABE me ayudó a relacionarme mejor con mis compañeros.	29 (74,4%)	10 (25,6%)	
10. El ABE es una metodología efectiva para aprender nuevos contenidos.	36 (92,3%)	3 (7,7%)	
11. El ABE demandó una mayor preparación para realizar mi trabajo individual y de equipos.	24 (61,5%)	15 (38,5%)	
12. Contribuí significativamente a las discusiones grupales.	33 (84,6%)	5 (12,8%)	1 (2,6%)
13. La realización de los test individuales fue significativo para mi aprendizaje.	20 (51,3%)	18 (46,2%)	1 (2,6%)
14. Prefiero las clases con ABE antes que las clases tradicionales.	36 (92,3%)	3 (7,7%)	
15. Mi experiencia con el ABE fue satisfactoria.	33 (84,6%)	5 (12,8%)	1 (2,6%)

Las puntuaciones a los ítems en general indican que los estudiantes valoran de forma positiva el ABE, ya que 13 de 15 ítems presentan un 75% de acuerdo o superior. La percepción de los estudiantes en relación al trabajo en equipo también fue positiva, pues 5 de los 6 ítems que componen la dimensión presentan una respuesta superior al 75%. De estos ítems, se observa que el 9 es el que presenta una menor aprobación (74,4%). En tanto, en la Percepción General hacia el ABE es donde se observan los ítems que tienen una menor tasa de aprobación. Es así como en el ítem 11 se advierte que para un 61,5% de los estudiantes este nuevo método de enseñanza implicó una mayor preparación y demanda de tiempo. En tanto, en el ítem 13 se aprecia que para casi la mitad de los estudiantes realizar un test individual no

fue tan significativo para su aprendizaje, idea que refuerza que la fortaleza de la metodología ABE radica en el trabajo en equipo, lo que a su vez se advierte en las respuestas a los ítems vinculados a esta dimensión.

Cuando se analizan los datos por dimensión, se encuentra un alto porcentaje de acuerdo en ambas, aunque superior en la Percepción hacia el Trabajo en Equipo. En esta, el grado de acuerdo es de 83,3%, mientras que para la Percepción General hacia el ABE es de un 81,3%.

5.1.1 Diferencias entre carreras

Para examinar las diferencias entre las carreras, se utilizó la prueba de Chi Cuadrado. Esta prueba es útil para comparar las frecuencias observadas y esperadas (Martín, 2001). Para realizar el análisis, se colapsaron las escalas En desacuerdo y Medianamente de Acuerdo, debido a que esta última presentó pocas frecuencias de respuesta. Luego, estas escalas fueron comparadas con la variable carrera.

Tomando en consideración un valor de $p > 0,05$ y 1 grado de libertad, se observaron diferencias en cuatro de los ítems del cuestionario, cuyas frecuencias y porcentajes se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Frecuencias, porcentajes, chi cuadrado y significancia por carreras.

Ítem	PEI		PEBA		EFI		Chi cuadrado	p^*
	DA	MA	DA	MA	DA	MA		
4. Gracias al ABE los miembros del equipo compartieron su conocimiento.	12 66,7%	6 33,3%	10 100%	-	11 100%	-	8,273	,016
9. El ABE me ayudó a relacionarme mejor con mis compañeros.	10 55,6%	8 44,4%	8 80%	2 20%	11 100%	-	7,298	,026
11. El ABE demandó una mayor preparación para realizar mi trabajo individual y de equipos.	15 83,3%	3 16,7%	6 60%	4 40%	3 27,3%	8 72,7%	9,079	,011
13. La realización de los test individuales fue significativo para mi aprendizaje.	5 27,8%	13 72,2%	7 70%	3 30%	8 72,7%	3 27,3%	7,408	,025

Nota: PEI= Pedagogía en Inglés; PEBA= Pedagogía Básica; EFI= Pedagogía en Educación Física

* $p > 0,05$.

En la tabla se observa que las mayores diferencias se encuentran en la carrera de PEI. Respecto al ítem 4, por ejemplo, un tercio de los y las estudiantes no parece, con seguridad, estar de acuerdo en que el ABE les otorga un espacio para compartir su conocimiento. Del mismo modo, en el ítem 9, casi la mitad de los y las estudiantes considera que el ABE no les ayuda a relacionarse mejor con sus compañeros, en contraposición de las percepciones de PEBA y EFI en este aspecto. En cuanto al ítem 11, se puede observar que el uso del ABE como método de enseñanza demandó mayor preparación por parte de los estudiantes de PEI, seguidos de PEBA. Por último, parece ser que la realización de los test individuales no tuvo mayor impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes de PEI, ya que hay un grupo importante de ellos que solo está parcialmente de acuerdo con esta acción. De forma contraria, para los y las estudiantes de PEBA y EFI al parecer los test individuales si les ayudaron a asegurar un aprendizaje más significativo.

5.2 Resultados cualitativos

Luego de presentar los resultados cuantitativos, en esta sección revisaremos los resultados del análisis de los datos cualitativos, provenientes de las reflexiones de los estudiantes. Para el análisis de los datos se ha utilizado la técnica de análisis de contenido, la que se basa en la codificación de la información en categorías para dar sentido a los documentos estudiados (González, 2000). Para guiar el procesamiento de la información se siguió el procedimiento indicado por Miles, Huberman y Saldana (2013), el que comenzó con la inmersión y familiarización de datos. Es decir, primero, se leyó con atención el contenido de las reflexiones para identificar las palabras que representaban conceptualmente percepciones hacia el ABE y, al mismo tiempo, se identificaron las categorías y las citas más representativas de lo que los estudiantes expresaron respecto al ABE.

Para realizar el análisis de contenidos nos apoyamos con el software Atlas.ti versión 8.0. En este estudio se realizaron dos estrategias de codificación. Primero, se utilizó la literatura consultada para definir las primeras categorías. Así se realizó un proceso de codificación axial en la que se relacionaron las categorías y subcategorías de acuerdo con los conceptos centrales que dan cuenta de los principales elementos del ABE. En segundo lugar, se usó la codificación selectiva que implica el descubrimiento de categorías basadas en los datos, las que se integraron y refinaron de categorías menores a categorías más específicas. La estructuración de estas se hizo por medio de representaciones semánticas entre códigos y entre citas.

Para garantizar un alto nivel de validez en la investigación, se utilizó la estrategia de *member checking* (Creswell y Miller, 2000). Lincoln y Guba (1985) la describen como “la técnica más importante para establecer credibilidad” en un estudio (p. 314). De este modo, se realizó un focus group con una muestra voluntaria de 9 participantes extraída al azar. Luego, basándonos en sus sugerencias, se realizó una nueva revisión, quedando los resultados codificados en cuatro temas emergentes: a) novedad; b) trabajo colaborativo; c) habilidades sociales y, d) habilidades lingüísticas. Cada uno de estos temas arrojó diferentes categorías las que son analizadas a continuación.

5.2.1 Novedad

El ABE permitió pasar de la metodología tradicional, donde la interacción entre los estudiantes es escasa, a un método activo e innovador donde la interacción era imperativa. Los participantes de este estudio nunca habían experimentado ningún método fuera del tradicional a lo largo de su vida académica. Las directrices emanadas desde las instituciones de educación terciaria de formación de profesores han incentivado el uso de las metodologías activas en las salas de clases, no obstante, se ha avanzado poco en nuestros programas hacia un enfoque centrado en el estudiante. Por consiguiente, como se enfrentó a los estudiantes a un nuevo método, estos experimentaron un quiebre en la monotonía de las clases expositivas y esto se ve reflejado en las experiencias con el ABE de los participantes.

Estudiante 5: Usar esta metodología fue una experiencia totalmente nueva para nosotros, ya que no se ha usado en ninguna asignatura en la universidad con anterioridad.

Estudiante 11:...la metodología usada en esta asignatura fue algo completamente nuevo para nosotras, ya que todas las asignaturas están bajo el modelo estándar (el profesor es quien nos entrega la información)...

Estudiante 10: El Aprendizaje Basado en Equipos hizo que me interesara más en el aprendizaje de los tópicos que la profesora nos daba y que cada clase era muy interactiva...

Estudiante 4: Me gusta practicar con el ABE porque es diferente. Llama mi atención y por eso no es difícil despertar en las mañanas para esta clase.

5.2.2 Rol del profesor

Además de la novedad de la experiencia con el ABE señalada por los estudiantes, ellos y ellas hicieron alusión a los cambios en el rol que el profesor universitario históricamente ha desempeñado. De manera natural en el ABE, el profesor actúa como un guía facilitador de los aprendizajes de sus estudiantes y les provee de la retroalimentación oportuna que les permite corroborar la adquisición de conceptos, desencadenando el aprendizaje significativo. Los participantes de este estudio fueron capaces de reconocer y asumir estas particularidades didácticas, valorando el cambio en el rol del profesor:

Estudiante 36:...el ABE se muestra como un generador de cambio en el rol del profesor que pasa de ser la figura que da las clases de forma monótona a alguien que guía, inspira e incluso anima a promover una mayor autonomía.

Estudiante 1:...[el profesor] guía todo este proceso de aprendizaje, que facilita los conocimientos y que evalúa resultados para tomar mejores decisiones.

Estudiante 2:...al momento de las retroalimentaciones, la profesora logró asegurar que los estudiantes hubiesen comprendido bien... aclaró dudas y eso fue un cambio significativo.

Estudiante 20: La retroalimentación que realizaba la docente ayudaban [sic] a complementar conceptos técnicos que no se comprendían.

5.2.3 Trabajo colaborativo

Aprender es un acto social. Aprendemos de los otros, con los otros y para los otros. Aprender a enseñar es más significativo si se hace de manera colaborativa, ya que se dinamiza el proceso al interactuar con otros. La profesión docente en la actualidad no está exenta del trabajo colaborativo, pues la política pública chilena para la formación de profesores exige que las universidades desarrollen en los futuros profesores su capacidad de reflexionar y colaborar con otros colegas, ya sea de la misma disciplina o de otra especialidad. En ese sentido, el ABE pareciera ser un método idóneo para lograr este objetivo según lo expresado por los siguientes estudiantes:

Estudiante 29:...mi aprendizaje fue más provechoso y mejor en las tareas y evaluaciones grupales, fui complementando lo que ya sabía gracias a los cuestionamientos y aclaraciones de mis compañeros...

Estudiante 14: El ABE implica aprendizaje activo que le permite a los estudiantes usar todas sus habilidades para reforzar su conocimiento...ser capaz de admitir que no se entiende algo y que está bien porque tus compañeros pueden ayudarte...

Los estudiantes manifestaron que a través del ABE pudieron profundizar en los contenidos, corroborar los mismos y aprender de sus compañeros. Esto último resulta particularmente significativo para la formación inicial docente ya que los estudiantes expresaron que a través del ABE pudieron experimentar tanto el enseñar como el aprender de sus propios compañeros, permitiéndoles un acercamiento a su futuro rol. Dicha instancia fue altamente valorada por los futuros profesores, como se aprecia en las siguientes afirmaciones:

Estudiante 33: Es bien sabido que para algunos estudiantes es más fácil aprender algo cuando un compañero se lo enseña, probablemente por el miedo o el sentimiento de vergüenza a hacer preguntas.

Estudiante 30: El trabajo colaborativo generó en nosotros un pensamiento más profundo y crítico, estos elementos...formaron en nosotros un conocimiento amplio sobre lo estudiado, optimizando el aprendizaje y la habilidad de expresar lo aprendido.

Trabajar con el ABE impone un desafío a las y los académicos y a los y las estudiantes que han estado inmersos en un sistema educacional tradicional. En este sistema son los profesores quienes han sido fuente de conocimientos para transmitirlos a estudiantes que tampoco están acostumbrados a trabajar autónomamente. Para que los académicos puedan implementar cambios a un sistema rígido y enraizado, es necesario preparar el camino para asegurar la comprensión de las metas a lograr, de lo contrario se presentan dificultades como las que indica a continuación:

Estudiante 13: Lo único que no me gustó es que no todos saben cómo trabajar en equipo, así que al inicio el profesor debería asegurarse de que todos y todas entienden lo que significa trabajar colaborativa y cooperativamente.

Otro de los desafíos que emanan de las reflexiones de las y los estudiantes es que para algunos la estructura del ABE resultó ser repetitiva, ya que a pesar de promover la interacción entre los miembros del equipo, tiene una estructura rígida que podría generar cansancio en los futuros profesores, debido a como el ABE está concebido. Así lo destacan los o las estudiantes 24 y 19:

Estudiante 24: En algún momento este trabajo se volvió monótono... a pesar que sí hubo un aprendizaje significativo durante este período, pero la rutina jugó un papel en contra ocasionando un poco de agotamiento.

Estudiante 19: En ocasiones los textos eran muy densos y extensos, los que, a estudiantes con dificultades lectoras o de concentración, los desfavorece... los contenidos muchas veces se hacían complejos de comprender, por lo que para hacer un mejor trabajo se hacía necesario más tiempo.

5.2.4 Compartir conocimiento

Cada miembro del equipo tiene la posibilidad de contribuir a generar las respuestas y soluciones presentando sus argumentos en un contexto específico y compartir, enseñar y clarificar lo entendido de la lectura a sus pares. En este sentido, el aprendizaje colaborativo juega un rol preponderante en el ABE como estrategia para mejorar la comprensión y adquisición de conceptos. Además, al compartir el conocimiento con un equipo, se produce una sinergia que promueve el empoderamiento de su rol de profesor. Es por esto que, cuando nuestros estudiantes se conviertan en profesores en servicio, puedan recrear esa sinergia con sus colegas lo que a su vez contribuirá a su desarrollo profesional:

Estudiante 11:...nos divertimos mucho analizando las lecturas y poniendo el conocimiento en situaciones, de esa manera fue más fácil para nosotras entender y llegar a una conclusión.

Estudiante 3: Es más fácil entender los conceptos cuando tus ideas pueden ser complementadas por otros, hace el aprendizaje más entretenido y fácil.

La convivencia generada a raíz del ABE, promueve la valoración de las diferencias entre los miembros del equipo quienes deben llegar a acuerdos para dar respuestas satisfactorias a las actividades propuestas por el profesor y cumplir sus objetivos como grupo:

Estudiante 32: Comencé a observar una buena combinación de las diferencias entre compañeros y compañeras, formando juicios y criterios entre todos y todas.

Dentro de esta categoría, los estudiantes demuestran un alto compromiso con sus compañeros ya que se responsabilizan y se comprometen por el aprendizaje propio y también por la mejora y la superación de las brechas por el beneficio del grupo. Tenían un objetivo común que los mantenía cohesionados y en alerta constante para conseguir el objetivo grupal, como queda de manifiesto en las siguientes aseveraciones:

Estudiante 24: Logramos reconocer y evidenciar avances o retrocesos durante todo el período, esto nos ayudó bastante a ser críticos tanto individual como al desarrollo del trabajo en equipo.

Estudiante 1: Es necesario que cada estudiante se comprometa con el aprendizaje propio, pero también con el de los integrantes de su grupo, teniendo como objetivo que todos puedan mejorar, aprender y superar sus obstáculos.

5.2.5 Habilidades sociales

Los profesores y profesoras deben tener no sólo conocimiento pedagógico del contenido para dar respuesta a lo que se demanda de su rol en la actualidad, sino que además, deben procurar el desarrollo de sus habilidades sociales. Entendemos las habilidades sociales como la comunicación efectiva, la escucha activa, el respeto y la empatía, entre otras. Sin embargo, el foco en la formación de profesores se encuentra en la disciplina, dejando en un lugar secundario a otras habilidades, aún cuando dichas habilidades son necesarias para actuar acorde con su vida diaria laboral. El ABE nos da la posibilidad, a través de las actividades grupales, de desarrollar las capacidades que los profesores en formación necesitan para interactuar eficientemente con sus pares y, en un futuro, con sus estudiantes. Además, el ABE al ser una metodología diferente a lo acostumbrado, promovió en ellos y ellas mayor responsabilidad para aportar a cada uno de sus grupos e involucrarse activamente en el equipo:

Estudiante 20: El TBL permitió una mejor convivencia entre los estudiantes, lo que apoyó el aprendizaje.

Estudiante 21: Pude potenciar mi personalidad con el resto de mis compañeros...

Estudiante 17: la forma en que el ABE es organizado nos ayudó a hacer un compromiso con nuestros grupos y eso reforzó el valor de la responsabilidad, ya que un miembro del equipo que faltaba a clases podría afectar el rendimiento de todo el grupo.

Estudiante 31: Me gustó el tener la necesidad de estudiar para cada clase...nos obligaba a mantenernos en constante estudio y no dejar de lado el ramo...

Estudiante 10: ...nos reímos, pero también trabajamos y es una manera agradable de hacer clases, porque disfruté yendo a clases y me ayudó a no faltar a clases...

5.2.6 Autoconfianza

Los profesores en formación demostraron una actitud positiva hacia el uso del ABE, lo que promueve la autoconfianza en relación a su proceso de aprendizaje. La autoconfianza es una característica desarrollada por los estudiantes mientras comparten y aumentan su conocimiento con sus compañeros. Sentirse cómodos en un grupo incrementa las posibilidades de aprender y comprender conceptos más profundamente y expresar sus ideas libremente durante la discusión grupal. El tener confianza en uno mismo es una habilidad muy importante para el docente, ya que lo ayuda a enfrentar las dificultades y los desafíos que la docencia presenta, junto con la seguridad que debe tener para solucionar problemas basándose en su conocimiento y experiencia. En este sentido parece ser que el ABE fue una buena instancia para aumentar la autoconfianza de los futuros docentes:

Estudiante 9: A veces es complicado interactuar en grupo donde no estás completamente cómoda... No quieres ser imprudente o arrogante, pero el ABE me ayudó a ganar autoconfianza. Aprendí a ser más respetuosa con mis compañeros, a ser más tolerante hacia ideas diferentes. El ABE generó espacios para compartir nuestros pensamientos.

Estudiante 10:...el ABE funcionó muy bien, tuvimos la oportunidad de expresarnos, de dar nuestros puntos de vista y lo que entendíamos sin vergüenza o sintiéndonos intimidados...

Estudiante 6: Personalmente el ABE me ayudó con mi autoconfianza y a dejar de lado lo que las personas piensen al momento de compartir mi opinión en el grupo.

5.2.7 Habilidades comunicativas

Los futuros profesores destacan que el ABE les permitió mejorar sus habilidades de comunicación y expresión de ideas. Dichas características son parte de las habilidades sociales tanpreciadas en el ámbito laboral que sin embargo no son el foco central de la formación de profesores, más bien parte del currículo oculto de la formación inicial docente:

Estudiante 28:...pude potenciar mi comunicación con el resto de mis compañeros, porque al fin y al cabo esto me sería muy útil en el campo laboral.

Estudiante 10: Participar en clases me ayudó a expresar mejor mis ideas...tuve que expresar lo que sentía claramente a mi equipo para que pudieran entender mi punto de vista.

5.2.8 Habilidades lingüísticas

Una última categoría en emerger es la de habilidades lingüísticas. Lo novedoso de esta categoría está dado en que quienes reflexionaron al respecto pertenecen a la carrera de PEI.

Los futuros profesores resaltan que trabajar a través de la metodología del ABE les ayudó a mejorar sus habilidades de comprensión lectora y velocidad de lectura. A su vez, el que los textos trabajados estuvieran en la lengua objetivo (inglés) les permitió aumentar el léxico técnico y apropiarse de los contenidos de manera más significativa. El desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua, en el caso de los futuros profesores de inglés, son el centro del aprendizaje de una lengua y el hecho de que esta categoría haya surgido no es casual. Sin embargo, el foco de esta implementación no fue el desarrollo de estas habilidades, pero emergió como un resultado inesperado de estos estudiantes:

Estudiante 6: [el ABE] fue bastante útil para el desarrollo de la comprensión lectora y auditiva, a desarrollar la fluidez que es crucial porque no hay muchas oportunidades para interactuar entre los compañeros y eso fue interesante y divertido.

Estudiante 4: No puedo creer lo efectiva que es esta metodología. Se siente que realmente estamos aprendiendo y hablando (usando) la lengua. Por mucho tiempo pensé que no sería capaz de pensar en inglés, pero eso sí pasa en esta clase.

Estudiante 8: Ahora siento que puedo leer mucho más rápido que antes y también mejoré mi vocabulario...puedo darme cuenta que el TBL me está ayudando mucho con mi inglés.

6. Discusión

El objetivo de este estudio era describir las percepciones de los futuros profesores hacia el ABE. Los resultados observados indican que los estudiantes tuvieron percepciones positivas en relación a este método activo de enseñanza, mostrando preferencias hacia este método en lugar de la enseñanza tradicional. Estos datos son consistentes con lo encontrado en la literatura referente a la formación de profesores (Lee y Bonk, 2019; Samad et al., 2014; Samad et al., 2015; Walker et al., 2017), donde se han reportado beneficios relativos al compromiso con el aprendizaje (Lee y Bonk, 2019); promoción y desarrollo del trabajo colaborativo (Walker et al., 2017), y mejoras en las habilidades comunicativas (Samad et al., 2015).

Este estudio reveló varios temas importantes. Las percepciones y experiencias positivas observadas señalaron que el mayor valor del ABE es el poder trabajar colaborativamente con los pares. La mayoría de los investigaciones que han probado la utilidad del ABE coinciden en señalar a esta habilidad como fundamental para alcanzar mejores aprendizajes (Walker et al., 2017). En la actualidad, el trabajo colaborativo es una habilidad que los empleadores valoran

enormemente y los profesores no están exentos de esta realidad, al contrario, deben planificar su enseñanza en conjunto con sus pares, ya sea correspondiente al nivel de instrucción, al departamento al que pertenecen o, también, formar comunidades de aprendizaje. Incluso, en algunos casos, los docentes deben llevar a cabo procesos de investigación de sus prácticas que involucra la colaboración de toda la comunidad educativa. Así, es necesario que los planes de formación de profesores puedan responder a estas demandas.

Un hecho relevante destacado por los estudiantes dentro de este tema fueron las discusiones que se llevaban a cabo en varias oportunidades dentro de un ciclo del ABE. El discutir con los miembros del equipo sobre los tópicos y conceptos de las clases, permitió a los estudiantes tanto enseñar como aprender del otro, dando paso a la generación de un conocimiento generalizado y común. Además, a través de las discusiones se consolidaron los lazos de colaboración que se crearon para el bien común del grupo, para la obtención de una buena calificación en los tests grupales, siendo en algunos casos, más valorados que el test individual por el alto grado de conocimiento adquirido durante el proceso de negociación de significados.

Los primeros hallazgos refuerzan la idea de que el ABE mejora el nivel de compromiso de los estudiantes hacia su propio conocimiento y el de sus compañeros. De igual forma, [Sweet y Pelton-Sweet \(2008\)](#) sugieren que el ABE ayuda a que los estudiantes alcancen un alto grado de compromiso con sus pares y con los contenidos del curso. Esto porque los estudiantes pudieron sentirse identificados y responsables con su equipo ([Gullo et al., 2015](#)), lo que está más relacionado con el aspecto social de la enseñanza. Un mayor compromiso es una consecuencia del ABE y siendo parte de una enseñanza colaborativa, se promueve el sentido de pertenencia.

Pese a los resultados positivos que se evidenciaron durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, hubo algunos aspectos que son necesarios de considerar. Por un lado, la cantidad de conceptos y la extensión de los textos, así como la dificultad para entenderlos, fue uno de los inconvenientes que surgieron durante el proceso, lo que al parecer demandó mayor preparación y tiempo por parte de los estudiantes. Esta situación presenta grandes desafíos tanto para el profesor, quien prepara e implementa la enseñanza, como para los estudiantes que, bajo un modelo centrado en ellos, deben responsabilizarse por su aprendizaje. Para ambos actores el ABE los sacó de su zona de confort, es decir, de un largo historial de clases centradas en el profesor, lo que puede a largo plazo mermar sus niveles de compromiso, de interés y de participación. Consideramos, además, que para futuras experiencias es necesario el conocimiento previo del grupo por parte del profesor, para asegurar un nivel mínimo de éxito en el avance curricular.

Otro de nuestros hallazgos tiene relación con las habilidades sociales que se fortalecieron durante la experiencia con el ABE. En ese sentido, los y las estudiantes manifestaron el alto nivel de eficacia que tiene el ABE para mejorar su comunicación con los demás. [Samad et al. \(2015\)](#) encontraron en su estudio con profesores en formación que el ABE ayudó al fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los participantes quienes pudieron interactuar de manera efectiva con su equipo. También, el ABE mejora la convivencia entre los miembros de un equipo, resultado que coincide con lo encontrado por [Lee y Bonk \(2019\)](#) y [Walker et al. \(2017\)](#), quienes observaron que el ABE ayuda a mejorar la relación de los integrantes dentro de los equipos. Además de estas mejoras, se encontró que el ABE aumentó la autoconfianza de los estudiantes en relación a libertad para poder manifestar sus opiniones sin sentirse juzgados, resultado que no hemos encontrado en estudios previos. Así, estos hallazgos corroboran el valor que tiene el ABE en cuanto a los beneficios que este método brinda a los profesores en formación en relación a sus habilidades sociales, habilidades que son altamente valoradas en el campo laboral ([CPEIP, 2019](#); [MINEDUC, 2016](#)). La naturaleza del método ABE, al parecer, genera los espacios necesarios para que los profesores en formación desarro-

llen sus habilidades sociales, sin embargo, este espacio no puede tomarse por sentado, ya que para que el ABE resulte en un método eficaz para los estudiantes es necesario que el ambiente de aprendizaje sea seguro para que puedan interactuar con confianza entre ellos y ellas. En este sentido es el o la docente el encargado de generar un ambiente amigable y propicio para aprender con el objetivo de que los y las estudiantes no se sientan bajo el escrutinio de nadie dentro del aula (Gullo et al., 2015).

La novedad hacia la enseñanza con el ABE fue otro de nuestros hallazgos importantes. Los participantes de este estudio manifestaron preferencia por este método por sobre las clases tradicionales, lo que coincide con estudios previos (Vasan et al., 2009; Walker et al., 2017), pero además manifestaron su interés y motivación por esta nueva forma de aprender, lo que no ha sido observado en otros estudios que han usado el ABE para formar profesores. Estos resultados nos demuestran que los participantes no estaban acostumbrados ni a aprender de una forma activa ni tampoco a hacerse responsables por el aprendizaje de un par. Aún cuando en sus programas de estudios pueden existir elementos que les interesen y motiven, el ABE les proporcionó la oportunidad de aprender y enseñar de una manera más realista y auténtica, más cercano a lo que será su campo laboral.

Los métodos activos de enseñanza ponen su foco en el estudiante dejando al profesor en un lugar secundario, pero no menos preponderante y crucial en el proceso de cada etapa del ABE. Los estudiantes hicieron mención al cambio percibido en el rol del profesor como un guía, facilitador del aprendizaje y generador de cambios, aspectos que no han sido evidenciados en estudios previos de formación de profesores con el ABE, pero que Gullo et al. (2015) destacan como esenciales para obtener buenos resultados. Actualmente existe una necesidad de que el rol del profesor cambie y las metodologías activas como el ABE pueden ser una herramienta para repensar el aula como un espacio de innovación para las nuevas generaciones de profesores, renovando así su compromiso con las políticas orientadas a la formación de docentes.

De igual forma, los estudiantes valoraron la retroalimentación inmediata, lo que les ayudó a consolidar sus conocimientos. Lo anterior, a pesar de no ser particular en la formación de profesores, está en la línea de los resultados obtenidos por Lee y Bonk (2019), quienes encontraron que el ABE promueve una interacción más efectiva entre profesor y estudiante en virtud de la retroalimentación. Esto se evidencia con la positiva valoración de los estudiantes hacia la retroalimentación recibida lo que les ayuda a avanzar dado que es un proceso que les ayuda a mejorar de forma paulatina y constante, como ocurrió durante la implementación del ABE. Esto, permite al profesor modelar los procesos de enseñanza aprendizajes, construir nuevos conocimientos en la medida que los y las estudiantes aprenden haciendo, lo que a su vez les permite tomar conciencia profesional para aplicar sus propias experiencias en su futura práctica docente. A pesar de estos resultados, nos llama la atención que la retroalimentación haya sido una novedad para nuestros estudiantes, pues esta forma parte crucial del rol de profesor. Para fortalecer lo que puede ser una debilidad en la formación de profesores, el ABE puede convertirse en una herramienta poderosa para los y las docentes que habitualmente no tienen la posibilidad de realizar retroalimentación, ya que esta forma parte natural de la estructura del ABE.

El segundo de los cuestionamientos es cómo varían las percepciones y experiencias de los estudiantes con el ABE según el programa que cursan. Aun observándose una alta valoración del ABE por parte de ellos, surgieron elementos discrepantes a los que es necesario ponerles atención, sobre todo en la carrera de PEI.

La primera diferencia que se observa tiene que ver con el compartir conocimiento dentro de un espacio colaborativo. En este aspecto, son los estudiantes de PEI quienes se desmar-

can de sus pares al observarse que el ABE no parece ayudarles a todos a compartir el conocimiento que han adquirido. Es probable que para compartir conocimiento no solo debe darse un ambiente propicio (Whitley et al., 2015; Gullo et al., 2015), sino que pueden mediar otras variables involucradas en ello como la personalidad de los sujetos, la confianza entre los miembros del equipo, la motivación por aprender, entre otras. También, es necesario poner especial atención a la formación del profesor de inglés, pues se le puede estar formando más para trabajar de manera individual que en equipo, lo que es incongruente con las exigencias de la política pública para la formación inicial del profesorado. No obstante, esta diferencia no se ha observado en sus experiencias, con lo cual no podríamos concluir que en este aspecto el ABE en particular tuvo un menor impacto en dicha carrera. Así, es necesaria mayor investigación al respecto.

Otra de las diferencias encontradas entre las carreras, y que tiene relación con la señalada en el párrafo anterior, es si el ABE ayudó a los futuros docentes a relacionarse mejor con sus pares. Nuevamente, es en PEI donde se aprecian las mayores diferencias. Tradicionalmente en la carrera de PEI en la universidad donde se realizó esta investigación, el estudio de la lengua ha sido en su mayoría individual, ya que las diferencias en el nivel de desarrollo lingüístico que los y las estudiantes traen consigo al ingresar a la carrera son disímiles. Si bien los y las docentes hacen un trabajo para lograr la nivelación de dichas habilidades en clases, luego el estudio autónomo se hace de manera individual, atendiendo a las falencias o debilidades que ellos y ellas consideran necesitan de mayor trabajo o nivelación. Esto se relaciona con otra de las diferencias encontradas en esta carrera, donde no les parece que los tests individuales sean significativos para su aprendizaje, aún cuando su Percepción General hacia el ABE y sus experiencias con este método fueron muy positivas. Al parecer el valor del ABE, según su percepción y lo expresado en sus reflexiones, está en el trabajo en equipo y en el sentido de la colaboración al que no están acostumbrados. Para esta carrera es altamente valioso el trabajo que pueda darse en las discusiones de los tests grupales, ya que no solo desarrollan y mejoran sus habilidades comunicativas, sociales y lingüísticas, sino que también aprenden a trabajar en equipo, a hacerse responsables por el aprendizaje del otro y entender, quizás, la esencia de la pedagogía. Tal como lo mencionado en el punto previo, es necesaria mayor investigación para determinar el impacto de las fases del ABE en el aprendizaje y en las habilidades sociales.

La cuarta diferencia destacable tiene que ver con el aumento en la demanda de trabajo percibida por los y las estudiantes de PEI, principalmente. Para los y las estudiantes de esta carrera adquirir una segunda lengua implica una mayor exposición al idioma objetivo. Dicha exposición significa leer una gran cantidad de textos en inglés, así como escuchar los comentarios de sus compañeros que ocupan la segunda lengua para comunicarse. Todo este proceso demanda una búsqueda de palabras nuevas, hablar y leer en inglés, entre otras tareas, lo que implica un esfuerzo extra, pues por un lado tienen que alcanzar los resultados de aprendizaje de la asignatura, pero también desarrollar competencias propias de la lengua objetivo. Por su parte, para PEBA y EFI, es probable que su capacidad de organización y autonomía para gestionar su conocimiento sea un impedimento frente a métodos de enseñanza nuevos y activos, lo que a su vez puede perjudicar el trabajo colaborativo, disminuyendo la capacidad de responder de manera responsable a los requerimientos de los equipos a los que pertenecen. Por otro lado, es posible que las brechas de competencia lectora al entrar a la enseñanza superior, y que nunca han sido niveladas, se hacen más evidentes cuando se usa el ABE como método de enseñanza. Estas características particulares de las distintas carreras a la que pertenecen los participantes del estudio podrían explicar las diferencias en lo que respecta a la demanda de trabajo. No obstante, para determinar la implicancia del ABE en este aspecto es necesario mayor investigación.

Otro punto importante diferenciador entre las carreras está relacionado con el desarrollo de las habilidades de la lengua en el idioma objetivo inglés. El ABE les entregó a los estudiantes de esta carrera de pedagogía la posibilidad de practicar el idioma de manera oral y escrita. Este espacio fue de gran beneficio para los estudiantes quienes percibieron mejoras en sus habilidades lingüísticas en general, ya que tuvieron instancias para hablar en inglés, compartir sus ideas y opiniones, argumentar o discutir al utilizar el inglés como medio de comunicación. Más aún, la lectura constante les permitió mejorar su comprensión lectora, incrementar su vocabulario además de alcanzar un mayor nivel de fluidez en su desempeño en el idioma objetivo. Los y las estudiantes recibieron favorablemente la oportunidad de tener instancias para mejorar sus habilidades receptivas y productivas, ya que están inmersos en su diario vivir en un ambiente de habla hispana. Para PEI, el ABE puede ser un método más efectivo que para otras carreras, ya que no solo les proporciona beneficios como los encontrados en esta investigación y en estudios previos (Samad et al., 2014, 2015; Lee y Bonk, 2019; Wu et al., 2018; Walker et al., 2017), sino que puede tener un valor agregado para este grupo de estudiantes, pues es probable que el ABE les entregue mayores y mejores espacios para su desarrollo lingüístico. No obstante, es necesario que estos resultados sean tomados con cautela, ya que es necesaria más investigación para comprobar si realmente el ABE puede ser más efectivo para PEI que para otras carreras de pedagogía.

7. Conclusión

Nuestros resultados han puesto en evidencia que el ABE es una alternativa viable para la formación de profesores de las generaciones actuales quienes deben aprender que el beneficio individual desencadena en un beneficio exponencial cuando se trabaja con otros.

Consideramos que las habilidades desarrolladas por los estudiantes que usaron el ABE, les ayudará en su carrera docente, donde el trabajo colaborativo y las habilidades sociales deben ser demostradas constantemente.

Las innovaciones necesitan tiempo, apoyo, voluntad y objetivos claros. Creemos firmemente que esta experiencia cumple con todos estos requisitos. No obstante, el proceso de implementación de este método nuevo de enseñanza nos evidenció un conjunto de desafíos. Uno de ellos es que las características propias de cada carrera y los perfiles de los estudiantes son un factor determinante a la hora de elegir un método de enseñanza para formar profesores. Así vemos necesario, que cada profesor debiese considerar la realización de un diagnóstico previo que le permita determinar cómo es más apropiado formar a unos u otros estudiantes.

Por último, consideramos que se trata de un cambio cultural que involucra a la comunidad universitaria, por lo que es importante que la implementación de los métodos activos sea gradual con el fin de no provocar cansancio ni aburrimiento en los participantes, y que se preste apoyo desde las unidades institucionales competentes a los profesores que adoptan metodologías nuevas en sus aulas, no sólo en términos de capacitación, sino también de recursos necesarios para ejecutar los cambios.

Este estudio nos ha provisto de información relevante respecto al ABE, al tiempo que nos deja varias interrogantes que es necesario investigar en el futuro, como la implicancia que tiene cada fase del ABE en el aprendizaje, experimentar con una adaptación futura del ABE o la evaluación del impacto que tiene este método en los profesores que lo aplican, en virtud de los resultados observados.

Las limitaciones de nuestro estudio están relacionadas con los participantes, quienes pertenecen solo a una universidad. Sin embargo, este trabajo puede ser extendido a más participantes del mismo programa, a otras universidades o bien a otras disciplinas pedagógicas, las que pueden verse altamente beneficiadas con el ABE. Se espera atender en un futuro a estas cuestiones que han emergido de este trabajo.

Agradecimientos

Las autoras agradecen el apoyo otorgado por el Proyecto de Investigación Interno VRIIP0035-17, financiado por la Universidad Arturo Prat.

Referencias

- Burke, A. (2011). Group work: How to use groups effectively. *The Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95.
- CPEIP. (2019). *Estándares para la formación inicial docente*. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/formacion-inicial-docente/>.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J., y Guetterman, T. (2019). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson.
- Creswell, J. W., y Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. doi: https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2.
- Fatmi, M., Hartling, L., Hillier, T., Campbell, S., y Oswald, A. E. (2013). The effectiveness of team-based learning on learning outcomes in health professions education: BEME guide no. 30. *Medical Teacher*, 35(12), 1608-1624. doi: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.849802>.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo, XXI*, 24, 35-56.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., y Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases students' performance in Science, Engineering, and Mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410-8415. doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.
- Ganly, T. (2017). Taking time to pause: Engaging with a gift of reflective practice. *Innovations in Educational and Teaching International*, 55(6), 713-723. doi: <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1294492>.
- González, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. México D.F.: Thomson Editores.
- Gullo, Ch., Cam Ha, T., y Cook, S. (2015). Twelve tips for facilitating team-based learning. *Medical Teacher*, 37, 819-824. doi: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.1001729>.
- Hazel, S. J., Heberle, N., McEwen, M. M., y Adams, K. (2013). Team-based learning increases active engagement and enhances development of teamwork and communication skills in a first-year course for Veterinary and Animal Science undergraduates. *Journal of Veterinary Medical Education*, 40(4), 333-341. doi: <https://doi.org/10.3138/jvme.0213-034R1>.
- Hrynchak, P., y Batty, H. (2012). The educational theory basis of team-based Learning. *Medical Teacher*, 34, 796-801. doi: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.687120>.
- Jakobsen, K. V., y Knetemann, M. (2017). Putting structure to flipped classrooms using team-based learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 177-185.
- Kamei, R. K., Cook, S., Puthuchear, S., y Starmer, C. F. (2012). 21st century learning in medicine: Traditional teaching versus team-based learning. *Medical Science Educator*, 22(2), 57-64. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03341758>.

- Koles, P., Stolfi, A., Borges, N., Nelson, S., y Parmelee, D. (2010). The impact of team-based learning on medical students' academic performance. *Academic Medicine*, 85(11), 1739-1745. doi: 10.1097/ACM.0b013e3181f52bed.
- Labrador, M. J., y Andreu, M. A. (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Editorial UPV.
- Lee, J., y Bonk, C. J. (2019). Integrating flipped learning with team-based learning in a pre-service teacher education course: Experiences and outcomes. *International Journal on E-Learning*, 18(1), 5-29.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Martín, Q. (2001). *Cuadernos de estadística: Contraste de hipótesis*. Madrid: La Muralla.
- Michaelson, L., y Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 116, 7-27. doi: <https://doi.org/10.1002/tl.330>.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- MINEDUC (2016). Ley N° 20.903 - Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Recuperado de <http://www.rmm.cl/biblioteca-digital/ley-nde-g-20903-crea-el-sistema-de-desarrollo-profesional-docente-y-modifica-otras>.
- Samad, A. A., Hussein, H., Rashid, J. M., y Rahman, S. Z. (2015). Teaching English language pre-service teachers using a team-based learning approach. *English Language Teaching*, 8(1), 44-51. doi: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110106>.
- Samad, A. A., Rashid, J. M., Rahman, S., y Hussein, H. (2014). Investigating the implementation of team-based learning in a university level teacher education course. *International Journal of Asian Social Science*, 4(2), 249-257. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n1p44>.
- Sweet, M., y Pelton-Sweet, L. M. (2008). The social foundation of team-based learning: Students accountable to students. *New Directions for Teaching and Learning*, 116, 29-40. doi: <https://doi.org/10.1002/tl.331>.
- Vasan, N., DeFouw, D., y Compton, S. (2009). A survey of student perceptions of team-based learning in anatomy curriculum: favorable views unrelated to grades. *Anatomical Sciences Education*, 2, 150-155. doi: <https://doi.org/10.1002/ase.91>.
- Walker, Z. M., Guo Zheng, T., Mendoza, R., y Lee, E. (2017). Adopting team-based learning for in-service teachers: A case study. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), artículo 6. doi: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110106>.
- Whitley, H. P., Bell, E., Eng, M., Fuentes, D. G., Helms, K., Maki, E., y Vyas, D. (2015). Practical team-based learning from planning to implementation. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(10).
- Wu, S., Farquhar, J., y Compton, S. (2018). Why do team-based learning educators use TBL? *The Asia Pacific Scholar*, 3, 38-41. doi: <https://doi.org/10.29060/TAPS.2018-3-1/SC1040>.