

Una experiencia didáctica desde el ABP: la satisfacción de docentes y estudiantes

ROSA MARÍA MÉNDEZ GARCÍA
MÓNICA PORTO CURRÁS
Universidad de Murcia, España

1. Marco teórico y objetivos

Partimos de la premisa de que los estudiantes han de ser capaces de analizar la información, mejorar sus habilidades de resolución de problemas y comunicación, y reflexionar sobre su propio papel en el proceso de aprendizaje.

Consecuentemente con esta idea, en nuestra docencia buscamos estrategias metodológicas que sean útiles para el desarrollo de competencias indispensables en la formación de un futuro maestro y que deberán tener relevancia en su aplicación al diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (objeto fundamental de la materia que enseñamos); al mismo tiempo que nos permitan centrar la docencia de nuestras aulas en el aprendizaje del alumnado más que en la enseñanza impartida.

Es decir, se busca hacer de los estudiantes el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que se hace un gran hincapié en la necesidad de potenciar el desarrollo de capacidades cognitivas superiores dentro del ámbito de su titulación.

Desde esta perspectiva, y siendo conscientes de que aún no hemos sido capaces de conseguir totalmente esta meta, consideramos que en los últimos años hemos realizado importantes avances a estos dos niveles, adaptando para ello la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Con la experiencia de los dos últimos años en los que hemos utilizado esta metodología (introduciendo paulatinamente pequeñas modificaciones para intentar mejorar el proceso), creemos que estamos contribuyendo de forma relevante a algunas de las competencias que numerosos autores consideran fundamentales en la formación de un estudiante universitario en general. Así, de acuerdo con la revisión efectuada por Monereo y Pozo (2003), y sin entrar en la distinción conceptual entre habilidades, competencias y capacidades, mantenemos que todo estudiante universitario debe desarrollar:

- Habilidades: para la resolución de problemas (bien y mal definidos), interpersonales y de trabajo en grupo, metacognitivas de autoconfianza, autodirección y autoevaluación; y para mantener un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Livias, 2000).

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/5 – 25 de junio de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



- Capacidad de aprender por cuenta propia, de desarrollar un pensamiento crítico, de identificar y resolver problemas, de trabajar en equipo, de mostrar una buena comunicación oral y escrita y de tomar decisiones ajustadas (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2001).
- Habilidades académicas (leer, ver, oír, tomar nota, hacer gráficos, interpretar documentos, tabular, diseñar); habilidades de investigación (observar, hipotetizar, analizar, buscar información, valorar, utilizar instrumentos) y sociales (cooperar, saber discutir, defender las propias ideas, trabajar en equipo, resolver conflictos). (Marcelo, 2001).

De un modo más especializado, creemos que también estamos promoviendo el desarrollo de algunas de las competencias que el Libro Blanco para el grado de Maestro (2005) defiende como básicas en la formación inicial de un maestro. Entre ellas:

- 1) Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículo, el rol docente...).
- 2) Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.
- 3) Sólida formación científico-cultural y tecnológica.

Además, hemos prestado especial atención a la evaluación que proponemos, ya que creemos que la evaluación no solo debe estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además lo orienta y tiene una especial relevancia como condicionante de la forma de estudio de los alumnos.

Por ello, hemos intentado que todas las actividades de evaluación se basaran en tareas que suponen retos significativos para el estudiante, relacionados con su experiencia, y capaces de mejorar y valorar sus estrategias de aprendizaje y comprensión. Estas tareas de evaluación requieren que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, analicen o desarrollen un producto o solución a partir de unas condiciones y estándares definidos. Partiendo, para ello, de la necesidad de ubicar el aprendizaje en situaciones y contextos de la vida real.

Así, las competencias específicas que se pretenden enseñar y evaluar son:

- *Competencias cognitivas*, tales como la resolución de problemas, pensamiento crítico, formulación de preguntas, búsqueda de información relevante, elaboración de juicios informados, uso eficiente de la información, realizar observaciones e investigaciones precisas, inventar y crear cosas nuevas, analizar datos, habilidades comunicativas para presentar los datos, expresión oral y escrita.
- *Competencias metacognitivas* tales como autorreflexión y autoevaluación.
- *Competencias sociales* tales como dirigir discusiones y conversaciones, escuchar y comunicarse de manera efectiva, argumentar y debatir ideas utilizando fundamentos sólidos, persuasión, cooperación, trabajo en grupos, etc., y

- *Disposiciones afectivas*, por ejemplo, perseverancia, motivación interna, responsabilidad, autoeficacia, flexibilidad, afrontamiento de situaciones frustrantes, seguridad y autonomía en sus acciones, cuestionar la propia escala de valores (honestidad, responsabilidad, compromiso).

2. Método y proceso de investigación

Nos situamos en un paradigma de investigación-acción, desde el cual investigamos y adaptamos las diferentes metodologías didácticas de enseñanza y evaluación a partir de la reflexión sobre nuestra propia práctica y el análisis de la situación en que trabajamos.

Como se observará, hemos adoptado la filosofía de trabajo del Aprendizaje Basado en Problemas y la hemos adaptado, en la medida de nuestras posibilidades (dominio del método, estructura de la asignatura dentro del currículum de la titulación, acceso a recursos, etc.), a ciertos momentos de trabajo dentro del contexto de la asignatura.

Las docentes

- Ayudantes LOU en la Universidad de Murcia.
- Participación en cursos de formación continua del profesorado universitario sobre: ABP, Estudio de Casos, Trabajo en Equipo, Innovación en Evaluación, etc.
- Participación en el proyecto de innovación: "Seminario Permanente de Innovación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar" desarrollado por la Universidad de Murcia, dentro de los grupos que trabajan sobre las metodologías de aula y los sistemas de evaluación en el marco de la convergencia.

LA MATERIA: Didáctica General

- TITULACIÓN: Maestro.
- ESPECIALIDADES: Educación Infantil, Educación Especial, Lenguas Extranjeras.
- CURSO: Primero.
- CARÁCTER: Troncal.
- DURACIÓN: Anual.
- ESTRUCTURA DE LA MATERIA: 9 créditos (5 teóricos y 4 prácticos).

La metodología

MODALIDAD	MÉTODO	AGRUPACIÓN	ENCUENTROS SEMANALES
Clase teórica	Lección magistral	Gran grupo (aprox. 125 alumnos)	2 horas
Clase práctica	ABP	½ grupo	2 horas
		½ grupo	2 horas

La evaluación

MODALIDAD	TIPO	CONDICIONES		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MOMENTO DE REALIZACIÓN	FINALIDAD DE EVALUACIÓN
Trabajos prácticos	Situaciones problema	Grupos	Resolución del problema utilizando el material que precisen	Comprensión y expresión adecuada de conceptos; capacidad de establecer relaciones pertinentes entre los mismos; argumentación y coherencia de la respuesta	Continua	Aprendizaje y acreditación (20%)
Examen escrito		Individual			Final del 1er cuatrimestre	Ensayo y aprendizaje
					Final del curso	Aprendizaje y acreditación (80%)

Consecuentemente, nuestra experiencia supone la introducción del ABP como método de trabajo en las prácticas de la asignatura, y la utilización del “problema” como método articulador de la evaluación.

Ejemplo de práctica o examen¹:

Basándote en este texto, contesta las siguientes preguntas apoyándote en los materiales trabajados en clase:

“El maestro nos dijo que el ahorro era una virtud y que hiciéramos para mañana el ejercicio 60. Y también nos pidió una redacción: teníamos que comentar ese comportamiento.”

Ejercicio 60: En una caja de ahorros y para su hijito, un trabajador ha resuelto depositar la mitad de los 20 euros que en aperitivos gasta mensualmente. ¿Qué cantidad habrá ahorrado al cabo de 20 años?

El problema lo hice bien, el resultado era 2.400 euros y yo lo calculé sin mayor dificultad.

Pero en la redacción me debí equivocar, porque el maestro se enfadó conmigo y me dijo que no podía hacer carrera de mí, y que de dónde sacaba esas ideas tan peregrinas. Pero no me dijo lo que estaba mal, si eran las faltas o qué.

Lo que yo exponía en la redacción era: ¿Cómo iba a ser una virtud el ahorrar diez euros al mes? Era una ridiculez que no servía para nada. Cuando el niño tenga veinte años, le das 2400 euros y ¡que se compre un piso ..., o un coche! Y luego la chufia de la caja de ahorros, que le diría al pobre hombre que se pasara por quinquenios, para que abultara.”

¹ En este caso, se trata de un examen final en convocatoria de Febrero para alumnos con la asignatura pendiente de cursos anteriores. A su vez ha supuesto un examen parcial de carácter optativo para los alumnos que cursan esta asignatura por primera vez. En este segundo caso sólo había que responder a la primera pregunta cuyo contenido se corresponde con lo trabajado durante el primer cuatrimestre.

- 1) Si la escuela se basa en experiencias como las que describe este alumno:
 - a) ¿Qué finalidades está cumpliendo la escuela?
 - b) ¿Qué modelos de enseñanza se está desarrollando?
 - c) ¿Qué tipo de aprendizaje se está potenciado en los alumnos?
 - d) ¿Qué dirías sobre el éxito o fracaso escolar que ese puede favorecer con esta forma de trabajar?
- 2) Describe cuál es el tipo de metodología y evaluación que se está desarrollando. Utiliza para fundamentar tu respuesta conceptos como: selección y organización de contenidos dentro de la planificación, tipología de tareas, motivación y evaluación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- 1) Comprensión y expresión adecuada de los conceptos fundamentales.
- 2) Capacidad de argumentación y coherencia de la respuesta.
- 3) Capacidad de establecer relaciones pertinentes entre conceptos.

Las prácticas las trabajamos de acuerdo con las premisas básicas del ABP que sintetizamos a continuación:

- 1) El ABP refleja el modo de aprender de las personas en el mundo real al tratar de resolver o analizar los problemas que se pueden plantear en su profesión con los recursos que tenga a su alcance.
- 2) El trabajo con ABP gira en torno al análisis de una situación-problema, y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar en esta situación.
- 3) El profesor realiza la siguiente presentación:
 - a) Presenta al estudiante la situación-problema, previamente seleccionada o elaborada para favorecer determinadas competencias, mediante una situación motivadora (película, textos autobiográficos, situaciones cotidianas, etc.).
 - b) Establece las condiciones de trabajo y forma pequeños grupos de trabajo (3-6 miembros).
 - c) Los estudiantes serán aprendices activos en el análisis del problema mientras que el profesor es un mediador, un guía.
- 4) La tarea de los estudiantes consiste en:
 - a) Clarificar el problema, establecer preguntas de investigación, aventurar posibles descripciones o interpretaciones.
 - b) Identificar sus necesidades de aprendizaje.
 - c) Poner en marcha los procedimientos y tareas necesarias para darle una explicación al problema.

- d) Clarificar la explicación obtenida así como los aprendizajes puestos en marcha durante el proceso.
- e) Presentar al profesor y al resto de los compañeros de la clase su análisis con el objeto de compartir conocimiento.
- f) Discutir de manera conjunta sobre el problema y los resultados obtenidos.

Para seleccionar o elaborar las diferentes situaciones-problemas que se presentan a los estudiantes, tenemos en cuenta las orientaciones establecidas por Trillo (2005) para potenciar un aprendizaje significativo y autónomo:

- Esforzarse por proponer situaciones relevantes, y preguntarse si están abordando contenidos nucleares o anecdóticos de la materia.
- Pensar en el interés que las situaciones suscitan en orden a mantener la motivación del alumnado. Las tareas deben ayudarles a aprender y a sentirse competentes.
- Cuidar la forma cómo se presentan las situaciones, evitando la ambigüedad y el desconcierto al que a menudo se lleva al alumnado.
- Plantear principalmente dilemas y sugerir vías de solución ante los cuales puedan desarrollarse procesos de deliberación y no sólo adoptar caminos o soluciones cerradas.

Tenemos muy en cuenta que es necesario disponer de una previsión de tiempo flexible, que permita a los alumnos tiempo suficiente para completar las tareas, y poder expresar de forma clara y singular el resultado al que han llegado. Esto supone que en determinados momentos del proceso los estudiantes se pueden sentir desorientados, sin saber realmente si están siguiendo un camino correcto, o si el análisis o explicación que están elaborando es la más acertada... El papel del profesor, como guía, es primordial para conseguir que los propios alumnos vayan respondiendo a estas cuestiones de forma argumentada y autónoma.

Para ello es necesario trabajar en un contexto facilitador para la resolución de las tareas de aplicación, lo que implica un clima de aula sereno, amable, optimizador, de tolerancia del error o comprensión del mismo como un "estar en el camino de aprender", que no siempre es el que se encuentra en las aulas universitarias, marcadas por la cultura de "acertar con las respuestas correctas". (Biggs, 2004).

La evaluación los alumnos la afrontan como una práctica más, pero esta vez se trata de un reto al que han de enfrentarse de manera individual, y que se utilizará para afianzar los aprendizajes que cada uno de los estudiantes están realizando.

Para conseguir este fin, se ponen en marcha dos iniciativas que se presentan a los estudiantes bajo el enunciado: *"Aprender a partir del Examen"*.

PRACTICA 1: Trabajar sobre el examen

Se dedica una sesión de prácticas a resolver el examen conjuntamente en el aula, como si fuese una puesta en común de un trabajo previo.

Se devuelven los exámenes a los alumnos con comentarios precisos sobre sus aciertos (lo cual les servirá de punto de partida para asentar nuevos aprendizajes, además de suponer un elemento motivador para ellos), y sobre sus errores (lo cual indica una necesidad de repaso, replanteamiento, investigación, etc.).

Se les deja el examen para que lo fotocopien, y lo consideren como un documento más dentro del ámbito de la asignatura que les ayude a aprender. E incluso se puede sugerir la posibilidad de que los alumnos que han realizado los mejores exámenes los ofrezcan a la clase, como documento a mayores y ejemplos de argumentos válidos y maduros, que se sustentan en la teoría (aunque son personales, no son opiniones arbitrarias), y que sirven de referencia para aprender a interpretar y analizar una situación-problema desde una perspectiva didáctica.

PRÁCTICA 2: El test posterior al examen

Para seguir aprendiendo a partir del examen, las docentes, a la vez que han ido corrigiendo exámenes han ido tomando nota de los errores más frecuentes y/o graves (incoherencias), así como de las reflexiones más maduras y coherentes de sus alumnos. Con ese material elaboran un test que constituirá el contenido de la segunda práctica.

EJEMPLO DE PREGUNTAS DEL TEST

1) Una de las características del modelo facilitador de aprendizajes consiste en que el docente guía a los alumnos para que ellos solos sean capaces de pensar y analizar una realidad.	
A <input type="checkbox"/> VERDADERO	B <input type="checkbox"/> FALSO
2) Una de las formas de contribuir a que exista una igualdad de oportunidades es plantear la misma tarea para todos los alumnos sin hacer distinción entre ellos. Es decir, todos tienen la oportunidad de hacer lo mismo.	
A <input type="checkbox"/> VERDADERO	B <input type="checkbox"/> FALSO

Modo de proceder para trabajar el test:

- Primero lo resuelven de modo individual. En este caso puede hacerse en el aula o fuera del aula, para lo cual el profesor habrá facilitado el test a los alumnos a través de la plataforma virtual de la Universidad.
- En un segundo momento, y ya en el aula, se facilita otro test similar a cada uno de los grupos de prácticas para que discutan las respuestas entre los miembros del grupo y elaboren el test de grupo. En este caso han de poner, al lado de cada pregunta, los argumentos en los que se basan para considerarla verdadera o falsa, así como los diferentes posicionamientos de los miembros del grupo en el caso de que no hayan llegado a un acuerdo.
- A continuación se realiza una puesta en común por parte de todo el grupo guiados por las profesoras.

- Se solicita a cada grupo que realicen una reflexión por escrito sobre lo que han aprendido con este ejercicio, sus ventajas y sus inconvenientes a la hora de enfocar la asignatura
- Finalmente se hace de nuevo una puesta en común con el objeto de compartir estas reflexiones finales.

3. Resultados y conclusiones

Las principales conclusiones que se pueden extraer de esta experiencia corresponden a las ventajas e inconvenientes que hemos ido encontrando en su aplicación, y que servirán para seguir investigando sobre las bondades y limitaciones de esta estrategia metodológica.

Con este fin, destacaremos por un lado los principales puntos fuertes, es decir, fortalezas y oportunidades que se generan con este método de trabajo; y, por otro lado, las debilidades o amenazas que hemos observado o creemos que podrían aparecer.

Se trata, por tanto, de un análisis D.A.F.O., en el que entendemos como *Debilidades*: aquellos elementos o actividades de la experiencia que la hacen vulnerable y que consideramos necesario mejorar; *Amenazas*: los hechos potenciales que impedirían el logro de los objetivos; *Fortalezas*: los elementos o actividades que consideramos posibilitan una mejor actuación y; *Oportunidades*: aquellos hechos potenciales que facilitan la determinación y logro de objetivos estratégicos.

Debilidades

Al inicio del proceso

- Los estudiantes se sienten perdidos sobre cuáles son las cuestiones que necesitan saber u organizar para poder analizar y explicar la situación que tienen delante.
- También hay ciertos problemas para organizar el trabajo en grupo, pidiendo constante ayuda sobre como “repartirse” las tareas o como organizar la información que tiene cada uno de los alumnos.

Durante el proceso

- Cuando el bloque temático se alarga en el tiempo y se introducen muchos contenidos, la práctica puede llegar a sentirse como aburrida para los alumnos. Se despierta en el alumno la sensación de que ya no hay mucho más que decir sobre el problema en cuestión, que los argumentos se repiten.
- El problema de reproducir literalmente lo que dice el docente, de seguir el ejemplo de la práctica mejor realizada, o del examen mejor calificado: hay que hacer mucho hincapié en el tipo de aprendizajes que queremos generar para que la ambición por aprobar o superar la tarea no se transforme en plagio de lo que dicen los demás.

Al final del proceso

- El problema de trabajar la realidad desde diferentes puntos de vista: trabajar a la vez con varias alternativas de solución a un mismo problema puede generar momentos de confusión e incertidumbre en alumnos de primero.

Amenazas

La principal amenaza que desde nuestro punto de vista impediría el logro de los objetivos marcados sería el desarrollar esta metodología con un elevado número de alumnos.

Actualmente trabajamos con grupos de 125 alumnos por especialidad, que se dividen en grupos de aproximadamente 65 para el trabajo en las clases prácticas. Esto supone que en cada clase práctica podemos reunir a un total de 10-12 grupos.

Siendo así, hemos comprobado que al docente le cuesta poder realizar el seguimiento del trabajo de cada grupo, así como ir orientando las dudas que se originan.

Por otra parte, en los momentos de puesta en común, se generan debates de mucha participación y mucho contenido, especialmente en las primeras sesiones donde hay más conceptos equívocos, más lagunas de contenido, y esto dificulta guiar el discurso y tomar notas al mismo tiempo.

Consecuentemente, consideramos que el excesivo número de alumnos puede hacer inviable esta metodología.

Fortalezas

Al inicio del proceso

- Facilita la consecución de dos de las premisas básicas para la motivación del aprendizaje: despertar el interés del alumnado y mostrar la relevancia específica del contenido (Alonso Tapia, 1999). Si la situación está bien seleccionada o elaborada, los estudiantes ven muy rápidamente la conexión con sus experiencias personales o con sus necesidades formativas como docentes, lo cual posibilita conseguir el interés inicial y la atribución de sentido positiva que los estudiantes hacen de lo que van a aprender.

Durante el proceso

- Facilita el mantenimiento del interés durante la actividad, ya que están inmersos en conseguir ellos la explicación didáctica de lo que tienen delante, lo cual suele ser un reto interesante para los propios estudiantes.
- Facilita la percepción de que se trabaja con autonomía, que son ellos los que se organizan y deciden cuáles son las respuestas adecuadas.
- Promueve el trabajo cooperativo, lo cual si bien trae algunos problemas de organización al principio, en la mayoría de los casos se convierte en una fuente de motivación y de aprendizaje.

- Paulatinamente, los alumnos pierden el miedo al ridículo y a manifestar sus errores públicamente. Se trabajan procedimientos y actitudes como la importancia de aprender de los errores, de los de uno mismo y de los de los demás.
- El docente también aprende: la experiencia genera un clima de confianza entre profesor y estudiante que a su vez provoca un rico *feedback* entre ambas partes. Con esta metodología se consigue adaptar mejor al conocimiento que los alumnos manejan en cada momento.

Al final del proceso

- Estimula la motivación de los estudiantes por el contenido de la asignatura. En las puestas en común se generan debates interesantes donde todos los alumnos desean participar para exponer sus hallazgos.
- Facilita la comprensión de los contenidos. Los alumnos ven la funcionalidad de la teoría con mayor facilidad.
- Se generan aprendizajes de mayor calidad, entre los que podemos destacar el desarrollo de las siguientes competencias (Véase tabla página siguiente con reflexiones de los propios alumnos):
 - *Competencias cognitivas*: la resolución de problemas, el pensamiento crítico, formulación de preguntas, búsqueda de información relevante, elaboración de juicios informados, uso eficiente de la información, realizar observaciones e investigaciones precisas, inventar y crear nuevas conjeturas, analizar datos y habilidades comunicativas para presentar la información mediante expresión escrita y oral. *El trabajo sobre el examen en el aula refuerza cada una de estas competencias, y las enriquece, poniendo al alumno ante nuevas posibilidades de afrontar el problema o la tarea, diferentes a las suyas, pero basadas también en argumentos sólidos.*
 - *Competencias metacognitivas*: esta experiencia genera habilidades de autorreflexión y autoevaluación. Es decir, a medida que van descubriendo sus propios aciertos y errores y los de los demás, así como los argumentos en los que se sustentan, los estudiantes desarrollan este tipo de capacidades. *Nuevamente, el trabajo sobre el examen representa una oportunidad especialmente motivadora para hacer consciente al alumno de su propio aprendizaje.*
 - *Competencias sociales*: escuchar y comunicarse de manera efectiva, argumentar y debatir ideas utilizando fundamentos sólidos, persuasión, cooperación, trabajo en grupos. Es decir, los estudiantes trabajan su capacidad de escuchar y de comunicarse para defender sus argumentos y apoyar o rebatir los de los compañeros.
 - *Disposiciones afectivas*: se trabaja principalmente la motivación. A medida que avanza la práctica, las posibilidades de reconocer errores y aciertos, así como la capacidad de argumentarlos aumenta, y ello repercute muy positivamente en la autoestima de los estudiantes, y por lo tanto en su motivación por la tarea, aumentando también la seguridad y la participación.

EJEMPLOS DE REFLEXIONES DE ALUMNOS DE LENGUAS EXTRANJERAS SOBRE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS

COMPETENCIAS COGNITIVAS	<i>"Hay que argumentar con coherencia lo que queremos expresar, pensando en la persona que lo va a leer"</i>
COMPETENCIAS METACOGNITIVAS	<i>"Hay que afianzar nuestros propios conocimientos, reflexionar y aclarar ideas antes de dar respuestas"</i>
COMPETENCIAS SOCIALES	<i>"Hemos descubierto la riqueza del trabajo en grupo puesto que hay más opiniones e ideas para argumentar y debatir, y nos ayuda a pensar más"</i>
DISPOSICIONES AFECTIVAS	<i>"Se han reforzado nuestras actitudes gracias a la cooperación, el respeto y tolerancia, que en general han predominado en el modo de realizar las prácticas"</i>

Además, analizando los resultados que obtienen los alumnos en la prueba parcial (de ensayo, no eliminatoria, que se realiza en el mes de febrero) y los que obtienen en la prueba final, podemos resaltar el avance que se alcanza normalmente en torno a:

- El paso de explicaciones basadas en la copia o transcripción de apuntes, a análisis con un mayor nivel de argumentación, síntesis de la información relevante, planificación y organización del discurso realizado.
- El avance desde respuestas basadas en simples opiniones personales de los estudiantes, a respuestas con un alto grado de razonamiento crítico (para alumnos de primer curso), fundamentado en teorías didácticas.
- La progresiva comprensión de la complejidad de los procesos educativos (planteados de una forma muy simplista en las primeras prácticas, y siendo finalmente capaces de analizarlos desde diferentes visiones).

Oportunidades

El trabajo a partir del análisis y resolución de las diferentes situaciones-problema podría fácilmente ser abordado desde un enfoque multidisciplinar, fomentando así el trabajo colaborativo también entre docentes de diferentes áreas de conocimiento. Al mismo tiempo, facilitaría al alumno una visión más holística de la realidad en la que va a desarrollar su profesión.

Para finalizar, y a pesar de que el análisis DAFO muestra muchas más fortalezas que debilidades, no queremos obviar que durante el proceso son muchas las dudas e incertidumbres con las que convivimos en el día a día de nuestra práctica docente.

Nos preocupa ser capaces de desarrollar en los estudiantes las capacidades que hemos mencionado anteriormente; pero especialmente, nos han preocupado las inseguridades de los estudiantes, y si conseguimos hacerles conscientes de lo que están aprendiendo y logramos su satisfacción con el aprendizaje realizado (aspectos básicos para potenciar un aprendizaje autónomo y significativo).

En este sentido, ha sido muy grato para nosotras ver como en las encuestas de satisfacción que se les pasaron a nuestros alumnos el curso pasado (como parte de la evaluación de la docencia), sus

valoraciones del desarrollo de las prácticas es en los tres grupos (Educación Especial, Lenguas Extranjeras, y Educación Infantil) muy positiva, superando la nota media de 4 (bastante de acuerdo) en todos los ítems que se proponen:

- La preparación de las clases.
- La presentación y organización de las prácticas.
- La adecuación de las clases prácticas a los objetivos de la asignatura.
- La conexión entre los contenidos prácticos y los teóricos.
- La adecuación de los materiales de las prácticas.
- La valoración global del trabajo realizado por las docentes.

No dudamos de que todavía es mucho el camino que nos queda por recorrer y los problemas que debemos ir solucionando, pero estamos convencidas de que en numerosas ocasiones no se les deja oportunidad a los propios estudiantes para aplicar y transformar ideas, extraer conclusiones o resolver problemas.

Sin embargo, “parece que cuando la situación educativa consigue provocar algún reto importante, el perezoso alumno decide espabilar y se preocupa por sacar el máximo jugo a ese escenario con verdadero afán de ampliar el conocimiento” (Huertas y Agudo, 2003: p. 58). Ese es nuestro propósito.

Nuestro compromiso es seguir aprendiendo para intentar fomentar mejores aprendizajes con nuestra docencia.

Bibliografía

- ALONSO TAPIA, Jesús (1999): “Motivación y aprendizaje en la Educación Secundaria”, en: COLL, César (Coord.): Barcelona, Horsori/ICE.
- BERNABEU TAMAYO, M^o Dolores, y CONSUL GIRIBET, María (2004): “Similitudes entre el proceso de convergencia en el ámbito de la Educación Superior Europea y la adopción del Aprendizaje Basado en Problemas en la E.U.I. Vall d’Hebron de Barcelona”, en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 1, pp. 97-107.
- BIGGS, John (2004): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BILBATÚA, Mariam, y SAGASTA, Pilar (2006): “Implementación de un modelo de enseñanza-aprendizaje dirigido al perfil profesional y basado en el trabajo del alumnado”, Taller impartido dentro del Plan de Formación Permanente de la Universidad de Murcia, ICE, Universidad de Murcia.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario (Coord.) (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- FONT RIBAS, Antoni (2004): “Líneas maestras del Aprendizaje por Problemas”, en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 1, pp. 79-95.
- HUERTAS, Juan Antonio, y AGUDO, Raquel (2003): “Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación”, en: MONEREO, Carles, y POZO, Juan Ignacio (Eds.): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY: “El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica”, <<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias>> [Consulta: nov. 2006].

- MATEOS, M^a del Mar, y PEÑALBA, Gala (2003): "Aprendizaje a partir del texto científico en la Universidad", en: MONEREO, Carles, y POZO, Juan Ignacio (Eds.): *La universidad ante la nueva cultura educativa, Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.
- MONEREO, Carles, y POZO, Juan Ignacio (2003): "La cultura educativa en la universidad. Nuevos retos para profesores y alumnos", en: MONEREO, Carles, y POZO, Juan Ignacio (Eds.): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.
- POLMAN, Joseph (2000): *Designing Project-Based Science: Connecting Learners Through Guided Inquiry*. New York NY: Teacher College Press.
- RIVERÓN PORTELA, Otoniel; MARTIN ALFONSO, Juan A.; GÓMEZ ARGÜELLES, Ángel, y GÓMEZ MORALES, Carlos (2001): "Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa educativa", en: *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. <<http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-02.htm>> [Consulta: feb. 2007].
- SAVERY, John R., y DUFFY, Thomas M. (1995): "Problem Base Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework", en: *Educational Technology*, 35, 5, pp. 31-38.
- TRILLO ALONSO, Felipe (2005): "Competencias docentes y evolución auténtica: ¿Falla el protagonista?", en: *Perspectiva Educativa*, 45, pp. 85-102.