

INNOVACIÓN Y MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA MEDIANTE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

Ester Casals, Iolanda García, Elena Noguera, Montserrat Payà y Amelia Tey
INNOVA.THE: Grupo consolidado de Innovación Docente, Universidad de Barcelona, España.

1. PRESENTACIÓN

El artículo que aquí presentamos tiene su origen en el Grupo de Innovación Docente del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía (Universidad de Barcelona), que desde el curso académico 2000-01 se está formando a nivel teórico y práctico en el aprendizaje basado en problemas (ABP)¹. Actualmente, una de las líneas de innovación se centra en la integración entre los fundamentos teóricos del ABP y las tecnologías de la información y la comunicación, concretadas en el recurso del programa informático “Knowledge-Forum”².

La motivación inicial que nos llevó a formarnos en esta metodología fue la de mejorar nuestra práctica docente en el sentido de conseguir que el máximo número posible de estudiantes realizaran aprendizajes significativos en relación a los contenidos de las asignaturas que impartimos. El ABP parecía una de las mejores opciones como así sucedió³.

Por otra parte, el ABP se nos reveló como una posible vía para abordar el proceso de convergencia europea, en el que seguimos trabajando y formándonos. El crédito centrado en el aprendizaje del/la estudiante, las actividades de evaluación, el énfasis puesto en las competencias profesionales, entre otros factores, encajan por completo en la metodología del ABP. La relación entre los créditos prácticos y los teóricos dentro de una misma asignatura y la incorporación de las nuevas tecnologías en el desarrollo de los contenidos, parecían también cuestiones más fácilmente abordables desde este enfoque.

2. QUÉ ENTENDEMOS POR APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El aprendizaje basado en problemas es un método de enseñanza-aprendizaje fundamentado en la perspectiva socio-constructivista del aprendizaje y aplicado, especialmente, en el ámbito universitario – aunque no de manera exclusiva-.

Esta metodología se empezó a utilizar en la década de los 60, destacando la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá) como una de las pioneras en su aplicación. La difusión del ABP en muchas universidades de los Estados Unidos fue rápida en los años 70. En la década de los 80 entró con fuerza en las universidades europeas siendo la Universidad de Maastrich (Holanda) una de las pioneras, contando, en la actualidad, con una dilatada trayectoria en este método de enseñanza-aprendizaje.

¹ Desde el curso 2001-02 estamos aplicando esta metodología en asignaturas de los títulos de Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social y Magisterio.

² Este trabajo se está desarrollando dentro del proyecto financiado por el DURSI (julio 2003-05), Generalitat de Catalunya, con el título: “El desarrollo de entornos de aprendizaje orientados a la solución de problemas con soporte tecnológico”.

³ Posteriormente nos dimos cuenta de que, no solamente podía usarse para conseguir aprendizajes significativos, trabajar ciertas habilidades profesionales, contextualizar conocimientos, etc., sino que también permitía desarrollar determinadas competencias o actitudes sociales que más adelante comentaremos.

Desde hace un tiempo y desde la información de la que disponemos relativa a Cataluña, se está aplicando en la Universidad de Barcelona –Facultad de Derecho, Escuela de Enfermería y Facultad de Pedagogía, entre otras-, en la Universidad Autónoma de Barcelona y en la Universidad Politécnica de Cataluña. En el mismo sentido, se ha aplicado preferentemente en carreras científicas o técnicas –Medicina, Enfermería, Arquitectura, Ingeniería, etc.- y en Derecho, mientras que las experiencias en carreras humanísticas no son tan frecuentes.

La utilización del ABP ha llevado a algunas universidades a realizar una transformación de todo el currículum a partir de este planteamiento⁴. Sobre este particular, nuestro grupo considera que estos planteamientos se han de situar dentro del contexto social y cultural de cada plan de estudios y que, desde este planteamiento, los estudios sobre educación han de avanzar hacia la integración de metodologías que faciliten la interdisciplinariedad de las asignaturas y la integración del trabajo dentro del proceso de convergencia europea. Por estas razones, estamos utilizando esta metodología en algunas experiencias en planes de estudios piloto en la incorporación de los créditos europeos (ECTS) que se están desarrollando actualmente en nuestra Universidad. Sin embargo, y tal como acabamos de enunciar, desde nuestro enfoque, la utilización de esta metodología no supone considerarla como única opción metodológica, sino como una posibilidad que puede ser completada o complementada con otras formas de trabajo.

El ABP inicia siempre el aprendizaje mediante un problema extraído de la misma realidad o basado en ella, lo que implica aplicar o ejercitar algunas de las competencias profesionales propias de la disciplina. Esto permite relacionar a los estudiantes con la situación, problema o caso que deben resolver y para lo que necesitarán conocer y aplicar todo un conjunto de informaciones y de conocimientos no sólo conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales. Y no sólo teóricos, sino también prácticos.

El objetivo de esta metodología no es solamente que se concluya con una respuesta o solución a la problemática planteada, sino que interesa, especialmente, la formación del/la estudiante en una serie de conocimientos vinculados a la asignatura o materia y relacionados con la situación a analizar. Igualmente, interesa también que los y las estudiantes que conforman el subgrupo⁵ –normalmente formado por tres o cuatro personas- trabajen como lo haría un equipo de profesionales. Para ello es necesario que se interrelacionen, pongan en común los procesos de aprendizaje realizados, compartan ideas y significados, contrasten tanto la información como los conocimientos, tomen decisiones de forma conjunta,... posibilitando, así, la “búsqueda cooperativa del significado” o la “construcción compartida de conocimiento”. Se aprecia, entonces, que el ABP toma partido por un determinado concepto de aprendizaje que, como intentaremos analizar posteriormente, no se encuentra tampoco exento de ciertas connotaciones por lo que hace referencia al desarrollo de competencias, habilidades, actitudes o, incluso, principios de valor.

Al utilizar esta metodología se realiza un proceso de aprendizaje que acostumbra a ser cíclico, es decir, hay una constante ida y vuelta de la realidad a la información y, de ésta, nuevamente a la realidad, una vez se ha integrado, relacionado, valorado y co-construido por los/las estudiantes. Procediendo de esta manera, no solamente se adquiere conocimiento significativo, sino que también el saber sobre la práctica se amplía, como también lo hace la comprensión de la situación o caso a trabajar.

⁴ Como ejemplo podemos citar la Universidad de Maastrich y la de Aalborg (Dinamarca).

⁵ Aunque el proceso de aprendizaje no se realiza en solitario hay una parte imprescindible de trabajo individual de búsqueda, consulta e integración de información, reflexión y valoración personal.

Es obvio que la función del estudiante cambia desde esta concepción, pero también podemos afirmar que el papel o función del profesorado es muy diferente al que acostumbra a ser desde un enfoque tradicional. El docente pasa de ser el centro de transmisión de la información, a ser el posibilitador o el facilitador de la misma. Acompaña a las/los estudiantes en su proceso formativo y, mediante la evaluación formativa y continua, ofrece orientación y asesoramiento para ajustar el proceso de aprendizaje a la consecución de las finalidades prefijadas.

Puede haber temores o reticencias en el profesorado en el momento de introducir esta metodología por primera vez, temores que se superan cuando nos damos cuenta de que, como profesoras/es, nuestra finalidad va más allá de cumplir con la programación para comprometernos con el proceso formativo de los/las estudiantes. Desde esta metodología, la principal preocupación deja de ser la intervención del profesorado para centralizarse en la información, la formación y la interacción con y entre las/los estudiantes.

En el ABP los sistemas de evaluación adquieren también una nueva perspectiva y significado. No se evalúan solamente efectos o resultados, sino también procesos, ni únicamente el alumnado, sino además el profesorado, el trabajo en grupo, el programa, los procedimientos y materiales, en especial el caso, problema o situación presentada para ser analizada. Por otra parte, el/la estudiante se implica más en los procedimientos de evaluación decidiendo el nivel de profundización que quiere o puede alcanzar, tanto por vías formales, no formales o informales. Alumnado y profesorado comparten la función de evaluación, ampliando el número de agentes evaluadores. Desde este nuevo enfoque, la evaluación se convierte en un instrumento más para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en otro medio para aprender, al tiempo que se concibe también desde la pluralidad: pluralidad de instrumentos de evaluación y pluralidad de usos de tales instrumentos (VV. AA.; 2003).

3. CÓMO APLICAMOS ESTA METODOLOGÍA

Se podrían distinguir dos ámbitos de aplicación; la elaboración del caso, de forma que permita la consecución de los objetivos enumerados anteriormente, y la aplicación y su seguimiento en el grupo-clase. El aprendizaje mediante la acción, característica del pensamiento de Dewey aunque no de forma exclusiva, es la base de los dos ámbitos.

Corresponde al equipo de profesorado la elaboración del caso, problema o situación a analizar, que debe permitir realizar diversos aprendizajes de tipo teórico-práctico. Igualmente, ha de plantear las cuestiones o actividades secuenciadas, de forma que permitirán realizar los diferentes aprendizajes.

Durante el desarrollo y seguimiento del trabajo en torno al caso, es conveniente destinar un tiempo semanal dentro de las sesiones presenciales de trabajo de la asignatura para que los diferentes subgrupos de estudiantes se reúnan y vayan avanzando en el proceso. En el caso de asignaturas obligatorias con un número elevado de estudiantes hay la posibilidad de dividir el grupo-clase en dos mitades que se alternan quincenalmente en los encuentros en el aula. En este espacio, la profesora o profesor pasa por los diferentes subgrupos conociendo el nivel de trabajo en que se encuentran, resolviendo posibles dificultades, orientando la labor hecha por las/los estudiantes hasta aquel momento. Mientras, la otra mitad del grupo-clase dispone también de este horario para continuar el trabajo en otro espacio: consultando información en

la biblioteca, haciendo búsquedas por Internet, poniendo en común la interpretación de la información, elaborando conclusiones, etc.

En el momento de elaboración del caso el profesorado debe tener en cuenta la duración del trabajo que en él se propone. El desarrollo del caso puede abarcar todo un semestre⁶ o un curso. Es aconsejable también fijar dos o más entregas del trabajo realizado por los subgrupos de estudiantes porque, de esta manera, se favorece el seguimiento, la orientación y la evaluación formativa continuada de forma más óptima que si nos limitamos a las sesiones de encuentro y trabajo en el aula. La resolución de cada parte o entrega de los subgrupos ha de ser leída, evaluada y comentada en cada uno de estos momentos, porque la finalidad no es tanto calificar el trabajo⁷, como hacer un seguimiento a fin de asegurar que se van cumpliendo los objetivos de aprendizaje y reorientando el proceso de los subgrupos si fuera conveniente. Igualmente, es conveniente que la actividad de ABP forme parte importante del proceso evaluativo global de la asignatura y tenga, obviamente, carácter obligatorio⁸. Si realmente se considera que esta manera de aprender es valiosa y significativa, no se puede plantear como optativa, aunque, evidentemente, corresponderá a cada profesor o profesora, en cada asignatura en concreto, valorar la opción de evaluación⁹ más pertinente a los objetivos de aprendizaje.

A modo de ejemplo, presentamos la primera de las dos partes de las que consta el caso aplicado en el presente curso académico dentro de la diplomatura de magisterio de la UB para la asignatura: "Teorías e instituciones contemporáneas de la educación".

Sois maestros/as de quinto de Ciclo Superior en la escuela pública CEIP Montblanc, de un barrio periférico de Barcelona, constituido por población de nivel socioeducativo medio y medio-bajo. La presencia de población inmigrante extracomunitaria ha ido en aumento durante los últimos cinco años. No es el único centro educativo de la zona que, por otra parte, goza de una buena oferta de entidades educativas no formales y de red asociativa: esplai, ludoteca, biblioteca, casal, escuela de personas adultas, centro abierto,...

La escuela tiene una línea por curso y cuenta con un equipo de profesores/as formado por: 9 maestros/as tutores/as; una maestra especialista en Educación Física; otra especializada en Educación Musical y un maestro de Educación Especial que trabaja también como maestro de refuerzo. La escuela cuenta también con el trabajo de una psicopedagoga que atiende diversos centros públicos de la zona. El equipo de profesorado es estable y bastante cohesionado. El personal de administración y servicios está integrado por un conserje, una administrativa y el personal de manutención y limpieza. En cuanto a infraestructuras el centro dispone de instalaciones bien equipadas y con recursos informáticos. El AMPA del centro acostumbra a colaborar en las actividades que propone el claustro de la escuela, aunque se encuentra demasiado sola y desearía más soporte y participación por parte del resto de familias del alumnado.

Este curso el grupo de quinto está compuesto por quince niños y diez niñas que conocen el catalán, si bien la proporción de familias que lo tienen como lengua materna es baja. Se trata de un grupo con cierta diversidad cultural y bien cohesionado, porque los niños y las niñas que lo forman se conocen desde hace un tiempo. No presenta ningún tipo de problemática especial exceptuando las necesidades educativas individuales que se pueden encontrar en cualquier grupo.

Justo en el mes de febrero, durante la celebración de un claustro, la directora os informa de que la semana próxima se incorporará al grupo una niña: la Fátima, que acaba de llegar y, por lo tanto, no conoce ni el catalán ni el castellano. Esta información provoca un fuerte debate entre los/as maestros/as que se dividen en dos bloques claramente diferenciados: hay quien opina que se deben integrar totalmente a la cultura de acogida, la cual cosa supone que la niña y su familia deberán aprender la lengua y respetar las tradiciones y costumbre culturales de aquí. El otro grupo piensa que se debe colaborar con esta familia, respetar y valorar su cultura, integrando dentro del currículum escolar contenidos que hagan referencia.

⁶ Esta es la modalidad que desde el grupo más hemos aplicado.

⁷ Así, por ejemplo, se puede no proporcionar la nota o calificación obtenida, sino centrar la atención y el interés de los/las estudiantes en las valoraciones y comentarios sobre el proceso que han plasmado o seguido.

⁸ En García (2002) se pueden encontrar orientaciones prácticas y concretas relativas a las posibilidades y límites de las aplicaciones del ABP en el sentido al que aludimos.

⁹ Sobre este particular, puede resultar muy interesante la lectura de Font (2003) donde se expone una experiencia evaluativa a partir de aplicaciones de ABP.

1. Representad el diálogo que mantendrá el claustro. Para ello, dividios en dos grupos que defiendan una de las dos posturas. Primero, dedicad unos minutos para poneros en situación y pensar los argumentos a favor de la postura que defendéis y posibles refutaciones, así como los argumentos en contra de la otra postura. Procurad acomodar vuestra intervención a lo que vaya saliendo durante la representación. Cuando las razones y argumentaciones empiecen a ser reiterativas, dadla por finalizada y pasar a comentadla. (Si lo creéis conveniente, podéis grabarla en audio o vídeo). Por último, transcribid toda la representación y comentad las ideas que han surgido y se han debatido, así como vuestra valoración sobre las mismas.

Ya hace dos semanas que Fátima está en la escuela. Como maestros/as os dais cuenta perfectamente que está haciendo un gran esfuerzo para comprender la lengua, pero que, evidentemente, no está asimilando los contenidos como el resto del grupo. En los momentos de patio aún son pocas las veces que se relaciona con los otros niños y niñas. Aunque no se puede decir que el resto del grupo manifieste un comportamiento xenófobo, tampoco han sido muchos los intentos y las invitaciones para jugar juntos. Os gustaría que Fátima progresara en el aprendizaje escolar, y que la relación dentro del grupo fuese lo máximo fluida posible. Por esta razón os interesa conocer otras experiencias, hablar con maestros/as que se encuentran en situaciones parecidas, saber qué acostumbran a hacer y conocer las estrategias educativas que parecen las más adecuadas.

2. Debéis visitar un centro de Primaria que tenga alumnado de otras culturas, preparar un guión de entrevista y entrevistar a uno/a de los/as maestros/as para poder conocer cuáles son los objetivos educativos y de aprendizaje que se plantean, las estrategias que utilizan y los recursos de los que disponen. Después, haréis un análisis global de la entrevista, destacando todas aquellas ideas que vosotros/as incorporaríais como maestros/as en ejercicio.

3. También tenéis que consultar algunas páginas web para encontrar más información y hacer un informe donde se recojan los principios educativos en que se basan, finalidades que se plantean, metodologías, experiencias, recursos, etc. Os proponemos estas y deberíais buscar y trabajar sobre otra más.

<http://pie.xtec.es/recursos/cultura/index.htm>

<http://www.pangea.org/edualter/material/mate2000.htm>

Después de vuestras indagaciones, os habéis dado cuenta de la importancia de que las familias de los y las alumnos/as se incorporen e impliquen activamente a la vida del centro. Esto beneficia tanto el aprendizaje escolar de los niños y las niñas, como el social y la relación entre familias, haciendo un especial hincapié en el aspecto de la realidad intercultural. Con la intención de conseguir este objetivo de implicar a las familias, habéis pensado que sería buena idea preparar unas jornadas para facilitar el acercamiento escuela-familia.

4. Debéis elaborar una propuesta de jornadas para presentar en la próxima reunión de claustro. Pensar tanto el contenido de estas jornadas como la manera de prepararlas desde el principio hasta el final.

El caso que aquí presentamos empieza con una contextualización a la que siguen dos partes diferenciadas. Cada parte está compuesta por una serie de actividades¹⁰ que permiten a los y las estudiantes trabajar y profundizar en los contenidos que se proponen. Los/as estudiantes han podido realizar este caso a lo largo del primer cuatrimestre del presente curso 2004-05 siguiendo la metodología que hemos descrito en este mismo apartado.

4. POSIBILIDADES DE LA METODOLOGÍA

Después de cuatro cursos utilizando esta metodología en asignaturas de la materia “Teoría de la Educación”, hemos podido reflexionar acerca de las ventajas y los inconvenientes que ésta plantea, así como detectar algunas de las condiciones más favorables o contrarias a su utilización.

En general, nuestra evaluación conjunta, tanto a partir de las experiencias concretas en las diversas asignaturas, como de las valoraciones aportadas por los estudiantes que las cursaron, es altamente positiva. Evidentemente, todo no son valoraciones exclusivamente favorables, sino que también aportamos cuestiones de crítica detectadas, ya sea por nuestra parte, o a partir de aspectos valorados por los/las estudiantes como deficitarios o mejorables. Por ejemplo, en algunos casos, algunas de las referencias bibliográficas aportadas para el trabajo en pequeños grupos no llegaron a cumplir sus expectativas o necesidades formativas; o algunas partes resultaron desequilibradas respecto al volumen de trabajo solicitado en comparación a las otras. Por otra parte, detectamos como dificultad generalizada el ofrecer las

¹⁰ La primera parte tiene cuatro actividades mientras que la segunda está compuesta por tres.

orientaciones necesarias a los estudiantes, evitando al mismo tiempo dirigir excesivamente su trabajo, como característica fundamental de la propia metodología. No obstante, sí podemos afirmar que, en general, tanto la valoración de las/los estudiantes como la nuestra, sobre el uso del ABP como recurso de aprendizaje ha sido siempre positiva.

A continuación comentamos algunos de los aspectos que consideramos más destacables. Los hemos organizado en tres bloques, según se refieren más directamente a los estudiantes, al profesorado, o al diseño de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.

a) *En relación a los estudiantes*

Uno de los efectos más evidentes del uso de la metodología de ABP es el aumento del nivel de motivación de los estudiantes. Por una parte observamos que les resulta estimulante asumir el rol de un profesional para buscar soluciones o alternativas a la situación problemática planteada por el caso.

El aprendizaje de los estudiantes, a nivel de conocimientos conceptuales, se realiza con mayor profundidad y significatividad, como consecuencia del contacto con la realidad, aunque en algunos casos sea simulado¹¹. Esto contribuye a poner de manifiesto la relevancia de ciertos contenidos y asignaturas de los diferentes planes de formación; lo cual les provee de posibles recursos para aplicar en la realidad. Por ejemplo, ocurre con los temas o ámbitos de conocimiento que incluye el caso o problema (en nuestro caso, educación intercultural, educación medioambiental, tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, etc.), pero también a nivel de procesos a seguir al situarnos ante situaciones reales que demandan nuestra actuación y respecto a las que no hemos tenido ocasión de formarnos todavía (nos referimos, por ejemplo, a actividades de búsqueda de información, consulta y selección de la misma).

Por lo tanto, la metodología permite trabajar en paralelo contenidos conceptuales y procedimentales, como pueden ser, para poner un ejemplo, las habilidades comunicativas -exponer de manera argumentada la propia opinión y defenderla, buscar acuerdos, etc.-. Consideramos que el ABP contribuye a capacitar al alumnado para su posterior ejercicio de la disciplina, ya que el estudiante aborda el problema o caso desde una perspectiva multidimensional y fundamentando sus propias decisiones. Facilita el desarrollo de competencias profesionales como la sensibilidad ante los conflictos, toma de decisiones, empatía, diálogo y comprensión crítica.

Relacionado con lo anterior, el ABP posibilita que el estudiante plantee, desde un principio, el trabajo en equipo para la búsqueda de la solución al problema presentado compartiendo la información y poniendo en común las diferentes opiniones.

De esta forma, puede contribuir a potenciar los valores de respeto, diálogo y responsabilidad. No obstante, ello no impide que se observen niveles de implicación diferentes por parte de los estudiantes en relación a las tareas a realizar. Este es un aspecto que retomaremos en el apartado de limitaciones.

Queremos destacar que concluida la asignatura y realizada la evaluación conjunta con los estudiantes, estos suelen expresar generalizadamente una gran satisfacción por el trabajo realizado.

¹¹ Habitualmente, algunas de las actividades que se proponen suponen un contacto directo con la realidad en forma de, por ejemplo, entrevistas a profesionales, observaciones en centros, etc.

Constatan que, a pesar de la incertidumbre inicial en relación con la metodología, el aprovechamiento de las clases y la asimilación de los contenidos trabajados fue superior a lo que esperaban.

b) En relación al profesorado

El uso de la metodología del ABP supone una concepción del papel del profesorado y del alumnado muy diferente al tipo de metodología utilizada de forma habitual, pero afín a la que se propone desde los créditos europeos. Este aspecto es importante, ya que el proceso de aprendizaje se hace necesario, tanto para los estudiantes como para el profesorado. En el mismo sentido, se entiende la acción formativa de la evaluación sobre el aprendizaje del alumnado y sobre la acción docente del profesorado.

Tal como se desprende de lo expuesto anteriormente, el sistema de ABP constituye una metodología o herramienta pedagógica adecuada para abordar los créditos prácticos, así como la transformación de las asignaturas a créditos europeos. El proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el/la estudiante y el nuevo papel del profesorado, que no consiste ya en transmitir la información, sino en posibilitar el acceso a la misma y facilitar los procesos de investigación. La concepción global del proceso de aprendizaje que no se constriñe sólo a las sesiones en el aula, sino que integra otros espacios y tiempos de formación, tanto a nivel no formal como informal. La incorporación, en los programas de las asignaturas, del desarrollo de competencias no sólo profesionalizadoras o específicas de cada licenciatura, sino también transversales o comunes a los diferentes planes de estudios¹². La posibilidad de evaluar además de la adquisición de los contenidos informativos y conceptuales, los que están relacionados con procedimientos.

El profesorado debe dominar los contenidos de la asignatura y los procedimientos a partir de los cuales desarrollar diferentes dinámicas grupales que permitan su acceso a los estudiantes. Flexibilidad y adaptabilidad son características, junto con la capacidad de asumir el cambio de rol, que consideramos necesarias para el profesorado. Los procesos de reflexión y aplicación práctica, desarrollados de forma cíclica, posibilitan una construcción constante del conocimiento, un proceso en el que están implicados tanto los estudiantes como el profesor o profesora.

c) En relación al diseño de la estrategia de enseñanza-aprendizaje

El ABP es una estrategia abierta y que ofrece la posibilidad de incorporar pequeñas variaciones en los pasos que se realizan. Estos matices se han observado en las evaluaciones que hemos realizado al final del semestre las profesoras que conformamos el grupo. Valoramos positivamente esta posibilidad puesto que nos ha permitido mantener los estilos docentes propios enmarcados en el ABP. Entre estas variaciones destacamos las demandas periódicas de documentos a los estudiantes y el uso más o menos frecuente de otras estrategias -clases magistrales, profesores invitados, visitas a centros, uso de tecnologías de la información y la comunicación, etc-.

Las situaciones de interacción y de trabajo compartido que se generan a través de la aplicación del ABP se revelan también como formativas por lo que respecta al desarrollo de actitudes sociales y, de algún modo, también éticas o morales. Como ya hemos expuesto, el cambio de funciones por parte de los/las estudiantes y del profesorado permite hablar de una relación educativa horizontal, donde el conocimiento se construye desde la implicación mutua de los dos agentes y desde la cooperación. De esta forma, el

¹² VV. AA. 2002. pág. 26 y ss.

conocimiento se comparte y se socializa, se democratiza también, en cierto sentido, deja de ser un elemento de poder reservado exclusivamente a personas “expertas”.

La formación de actitudes de cooperación y/o colaboración es una consecuencia directa de la aplicación del ABP. Distinguiremos entre cooperación – diversificación de tareas para conseguir un objetivo común - y colaboración - trabajo conjunto poniendo las propias capacidades al servicio y beneficio de todo el grupo-. El ABP, como metodología, es compatible con ambas actitudes. Será cada persona la que decida cómo trabajará, cooperando o colaborando. Lo que sí no cabe en el ABP son los individualismos ni exclusivismos. Se trabaja en grupo y cómo se trabaje revierte también en todo el grupo.

El desarrollo de la responsabilidad sería otra de las consecuencias educativas en este ámbito. Responsabilidad por parte del profesorado, que guía y acompaña, intenta seguir en todo momento, los procesos de aprendizaje de los diferentes grupos de estudiantes, opta por la evaluación continua y formativa y la considera como un elemento más del proceso de aprendizaje. Responsabilidad, individual y colectiva, por parte de las y los estudiantes. Individual porque es cada estudiante quien decide su nivel de implicación, quien determina el nivel de profundización y de significatividad que quiere –o puede- dedicar al aprendizaje de la asignatura. Responsabilidad colectiva porque trabaja en pequeño grupo y no puede eludir sus tareas ni el plazo acordado entre sus miembros para la realización de las mismas. Por otra parte, las dificultades inherentes al trabajo en grupos con diferentes niveles de implicación y compromiso y, especialmente, saber sobrellevarlas y realizar las tareas asignadas con la seriedad deseada, reproducen también situaciones propias del ámbito laboral con las que, probablemente, se encontrarán en su ejercicio profesional. Y, conjuntamente con la actitud de responsabilidad, se trabajan también los valores del compromiso y del esfuerzo, no sólo personales, sino también grupales. Recursos tales como algunos tipos de contratos o la evaluación por portafolios, con sus partes obligatorias o de mínimos y optativas o de ampliación, pueden ser muy útiles para hacer más explícitos o visibles estos compromisos y la responsabilidad de cumplirlos.

La puesta en marcha de mecanismos de autoevaluación¹³ (individual y grupal), junto con los procesos reflexivos y de observación que suponen, es otra de las consecuencias formativas directamente relacionada con lo anteriormente expuesto. Constituye, además, un elemento de continuidad y de mejora de la aplicación de la metodología del ABP que tenemos previsto, pero que aún no hemos iniciado. La valoración del propio grupo respecto al trabajo realizado y, especialmente, respecto a la forma como han trabajado debería estar presente también en la evaluación del profesorado si realmente se pretende que aquélla sea una evaluación formativa.

Las actitudes de escucha activa, la apertura a otras ideas y opiniones, la argumentación del propio parecer, las capacidades dialógicas, en suma, se aplican continuamente desde esta metodología. La relación entre las y los estudiantes también se incrementa mediante la aplicación del ABP: se conocen más y mejor, lo que es aún más importante especialmente en los primeros cursos de su llegada a la universidad.

No agotamos con estas reflexiones todas las posibilidades de esta metodología¹⁴, que deben, además, ser acogidas desde una primera reflexión a partir de la experiencia. Esperamos con sucesivas aplicaciones y en diálogo con otras experiencias, seguir aprendiendo.

¹³ Sobre este particular, se puede consultar Font (2003).

¹⁴ Tampoco podemos olvidar que la metodología no surgió para esta finalidad, puesto que lo que la caracteriza es su enfoque cognitivista.

5. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE CONTINUACIÓN

En este apartado presentamos algunas de las limitaciones que hemos constatado a lo largo de estos años. Algunas de ellas ya las estamos subsanando pero consideramos que son líneas de continuación en el trabajo que estamos desarrollando.

Por una parte, consideramos que es necesario desarrollar más la aplicación de la metodología, extenderla a otras asignaturas de manera compartida y experimentar recursos tecnológicos que favorezcan el trabajo del profesorado y del alumnado.

Nos planteamos potenciar el uso de soportes tecnológicos que faciliten el proceso de trabajo propio del ABP. En este sentido, nos pareció interesante utilizar una tecnología que facilite el trabajo de los diversos grupos a la vez que permita compartir los avances que se van produciendo a lo largo del proceso. Después de revisar diversas herramientas informáticas (BSCW, Netmeeting, etc) seleccionamos el programa Knowledge Forum por considerar que se adapta mejor a nuestra opción teórica y metodológica¹⁵.

Por otra parte, en relación a los estudiantes, se advierte bastante dificultad en compartir el trabajo del subgrupo con el resto de grupos de la clase, y en participar, así, en el trabajo de los demás grupos. De esta manera, parece que el objetivo de consensuar una aportación conjunta por parte de todo el grupo-clase resulta demasiado ambicioso, al menos en esta primera aplicación del programa y de la metodología. No se pueden evitar ciertas actitudes de rivalidad o competencia y sus temores asociados.

Además, los estudiantes suelen centrarse más en el producto final que se entrega al profesorado, y no tanto en el proceso de elaboración y discusión. Este aspecto nos remite a la necesidad de que pongamos más de relieve esta vía formativa de forma informal a lo largo de las sesiones, y nos ha sugerido la posibilidad de pedir alguna tarea (autoinforme, hoja de síntesis) pautada que recoja la información/descripción sobre el proceso de trabajo (v. elaboración de significados) seguido en cada grupo.

La evaluación es una de las cuestiones aún no resueltas por entero desde nuestro grupo de trabajo. Parece que los estudiantes sienten una necesidad excesiva de validar constantemente con el/la profesor/a su ejecución, con lo que la consecución de los objetivos de autonomía e independencia se pondrían en duda. Nos encontraríamos, de nuevo, ante el eterno problema de la "tiranía" de la evaluación que, además, se relaciona con lo que hemos expuesto al inicio de este apartado referente a la dificultad para compartir y trabajar como grupo-clase. La autoevaluación, como subgrupo, y las entregas comentadas, sin calificación final, por parte del profesorado podrían contribuir a ir cambiando esta actitud. Sobre este particular, creemos que el sistema de evaluación por portafolios, entre otros recursos, podría dar una respuesta óptima a tal situación al permitir desarrollar un trabajo de mínimos y de máximos, tanto a nivel grupal como individual.

El proceso de inmersión en la estrategia es lento, por parte del profesorado y principalmente por parte del alumnado, que no está acostumbrado a un tipo de metodología de este estilo. Esta dificultad debe superarse proponiendo técnicas de trabajo colaborativo inter e intragrupo y a la vez transmitiendo una confianza activa hacia los estudiantes y su capacidad en el proceso de aprendizaje que están siguiendo. El poco control de los contenidos por parte del profesorado es una limitación y a la vez una virtud de la

¹⁵ Knowledge Forum es un programa elaborado por el Instituto de Educación de Ontario (Canadá) en base a las aportaciones de las teorías sobre construcción conjunta del conocimiento de Scardamalia y Bereiter (2002).

metodología. El profesor va orientando la construcción del conocimiento por parte de los grupos por lo que resaltamos la importancia del diálogo y la colaboración.

Por todo ello no podemos dejar de constatar la necesidad de formación pedagógica específica para el profesorado universitario que pretende iniciarse en este nuevo paradigma y hacerlo con unas mínimas condiciones de eficacia. El intercambio de experiencias con grupos que utilicen la metodología ABP enriquecería esta formación.

BIBLIOGRAFÍA

- FONT, A.: Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje orientado a la solución de problemas (PBL) / *Congreso de la Red Estatal de Docencia Universitaria "Hacia una docencia de calidad: políticas y experiencias."* Castellón, Universitat Jaume I, 3-4 de febrero de 2003.
- GARCÍA, J. N.: El aprendizaje basado en problemas: ilustración de un modelo de aplicaciones en Psicopedagogía. *Cultura y educación*. Vol. 14 (nº 1), 2002, pp. 65-79.
- GLASGOW, N. A.: *New Curriculum for New Times: A Guide to Student-Centered, Problem-Based Learning*. Corwin, Sage Pubns, 1997.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.: Knowledge building. *Encyclopedia of education, second edition*. New York, Macmillan Reference, USA, 2002.
- STEWART, J.; WESSELING, L. *The laboratory of fiction*. Samford University, Maastricht University, 2002.
- VV.AA.: *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudi i programes*. (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya). Barcelona, 2002.
- VV.AA.: *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya). Barcelona, 2003.

estercasals@ub.edu