

En este artículo se presenta una investigación-acción desarrollada en un aula universitaria, y centrada en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje propiciados por la metodología del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), en el marco de la asignatura de Prácticum de la titulación de Maestro.

PALABRAS-CLAVES: *Aprendizaje Basado en Problemas; Modelo docente de la Convergencia Europea; Investigación-Acción.*

Una investigación sobre aprendizaje basado en problemas en el marco del Prácticum de Magisterio

pp. 31-46

Una investigación sobre el Prácticum en 2º de Magisterio de Ed. Infantil

Rosario Mérida Serrano

Universidad de Córdoba*

Introducción

El marco actual que nos propone la convergencia europea nos ofrece la posibilidad de concebir la docencia universitaria de forma diferente a la práctica de la tradicional clase magistral, entendida como soporte metodológico básico para abordar los conocimientos (López, 2004). Se nos invita a transformar el actual modelo docente centrado en la enseñanza del profesor/a, y se nos aproxima a un modelo preocupado más por la indagación del aprendiz, considerado como eje central de su progreso académico y profesional (Martínez Bonafé, 2004 y Rué, 2004).

Con la intención de ir aproximándonos a la filosofía que nos sugiere el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y de mejorar las debilidades docentes percibidas, nos implicamos en una experiencia de innovación, centrada en el aprendizaje basado en problemas (en adelante, ABP) (Font, 2004), desarrollada en el marco

de la asignatura de Prácticum II, perteneciente a la titulación de Maestro, en la especialidad de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba. Planteamos el estudio de esta materia troncal y anual desde una perspectiva de aprendizaje por investigación (Pozuelos, 2001), en donde el alumnado asume el papel central de la gestión del aula y contribuye a crear, de forma personal y colectiva, sus propias condiciones para la construcción del conocimiento (Travé, 2003). La profesora desempeña un rol de orientadora, motivadora e instigadora del debate, de la reflexión sobre la práctica y del trabajo cooperativo en el aula (Gimeno, 2004).

De forma paralela al desarrollo de los ABP realizamos una investigación sobre el proceso, asumiendo un formato de investigación-acción (Stenhouse, 1984), de tal forma que los propios participantes de la experiencia asumimos roles de investigadora (profesora) e investigados (alumnado).

* Departamento de Educación. Universidad de Córdoba. Correo-e: ed1meser@supercable.es

✉ Artículo recibido el 9 de junio de 2005 y aceptado en septiembre de 2005.

Evaluación inicial: nuestro punto de partida

Partimos de que el alumnado de Prácticum II de Educación Infantil viene manifestando reiteradamente su dificultad para aplicar o poner en relación los contenidos de diversas asignaturas en su intervención en contextos educativos. Para conocer y sistematizar sus opiniones decidimos realizar una recogida de información que nos ayudara a visualizar las dificultades básicas que plantea el alumnado. Para ello, nos basamos en las pro-

puestas de mejora y en las evaluaciones que les pasamos a sus compañeros y compañeras de cursos anteriores. Se trata de un cuestionario de respuestas abiertas, que anualmente cumplimenta el alumnado, en el que se recogen sus valoraciones en relación a los diferentes ámbitos que integran el Prácticum, así como a la actuación de los agentes implicados y a la calidad de los materiales utilizados.

Entre las limitaciones más significativas que se pueden extraer de las afirmaciones de nuestro alumnado destacan:

Afirmaciones más relevantes manifestadas por el alumnado referido a Prácticum II de Magisterio de Ed. Infantil, curso 2003-04

“Las asignaturas te las sabes, por lo menos el día del examen, pero luego vas al colegio y parece que se te queda la mente en blanco, que cuando los niños se pelean o no te escuchan no sabes qué hacer y lo único que se te ocurre es repetir lo que a ti te hacían, aunque en la Facultad te digan otra cosa” (Elvira, 2004)

“A mí lo que no me gusta del Prácticum es que debería ser más práctico, prepararnos para lo difícil que es ponerse delante de los niños y no ya más teoría” (Juan, 2004)

“Aquí ves muchas teorías en las asignaturas, pero luego parece que no sabes hacer tu mezcla, tu composición y sacar tu propia manera de actuar ante los niños. Te sientes como ‘descolocada’. Creo que la experiencia es muy, muy importante...” (Mónica, 2004)

“A mí me lo dijo mi señorita (tutora de prácticas del colegio), que la teoría vale, pero lo que realmente importa es la práctica, que la experiencia es la madre de la ciencia y que cuando lleve muchos años ya sabré como tengo que actuar. Aprenderé de mis propios errores” (Concha, 2004)

Cuadro 1. Cuestionarios realizados por 84 alumnas y alumnos de 2º curso de Magisterio de Ed. Infantil (curso 2003-04).

Del análisis del instrumento de recogida de información deducimos los desajustes básicos que afectan al Prácticum II y que repercuten negativamente en la identidad profesional que va construyendo nuestro alumnado:

- El alumnado no percibe las relaciones que existen entre las asignaturas, y por tanto construye un conocimiento fragmentario.

- Son incapaces de transferir la teoría a un contexto práctico y, por consiguiente, no adquieren un saber contextualizado y funcional.

- No pueden abordar la complejidad que genera la interacción con niños y niñas diversas y se sienten desconcertados y bloqueados. Esta situación afecta a su autoestima y a la percepción de su propia vocación profesional.

- Al no disponer de estrategias para afrontar las demandas de las situaciones prácticas ru-

tinizan sus comportamientos y reproducen pautas con las que no se identifican a nivel teórico.

- Se produce una disonancia entre su decir teórico –que expresan en los exámenes de la Facultad– y su hacer práctico. Por tanto, van introduciéndose en la pernicioso y habitual distancia entre la teoría profesada y practicada (Brockbank y McGill, 2002).

- Construyen una cultura profesional que infravalora la teoría, entendida como marco de pensamiento que les ayuda a mirar la realidad y situarse ante ella. Asumen una concepción tecnológica y neutral de la teoría (Esteve, 2004), concibiéndola como un conjunto de recetas o modelos que no son necesarios para actuar como buenos/as profesionales.

- Asumen una actitud de tecnólogos educativos, cuya función básica es disponer de recur-

tos en el aula, desatendiendo aspectos fundamentales como el análisis crítico de la función social de la escuela y de su futuro trabajo.

El aprendizaje basado en problemas: PBLs

En primer lugar, hemos de clarificar qué entendemos por aprendizaje basado en problemas para, a continuación, presentar nuestra propuesta de trabajo. Siguiendo este orden entendemos que el ABP es un método de aprendizaje que se apoya en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos (Barrows, 1986 y Abu-Zidan, 1997). Se trata de organizar la clase en pequeños grupos de trabajo para proponerles un problema o reto centrado en una situación contextual similar al trabajo que harán en el futuro. El grupo, bajo la dirección del profesor/a debe definir y evaluar los diferentes aspectos del problema (conceptuales, metodológicos, sociales y emocionales), y, mediante la discusión, han de llegar a comprender los mecanismos básicos involucrados.

Los orígenes del método ABP se remonta a la década de los años 60 y 70 cuando un grupo de educadores médicos de la Universidad de McMaster (Canadá) reconoció la necesidad de replantear tanto los contenidos como la forma de enseñanza de la Medicina, con la finalidad de conseguir una mejor preparación de sus estudiantes para satisfacer las demandas de la práctica profesional (Morales y Landa, 2004). A partir de esta base, se implementó una nueva propuesta curricular que es conocida en todo el mundo como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Problem Based Learning, PBL) (Barrows, 1996). Obviamente, la adopción del modelo ABP no se ha limitado al área de la salud, porque al existir ya numerosas evidencias de la efectividad del método para alcanzar las metas de formación de los estudiantes del mundo actual, se ha venido implementando en diferentes campos del conocimiento y en instituciones universitarias como Delaware, Wheeling, West-Virginia, en EEUU; Universidad de British Columbia, en Vancouver (Canadá); y la Pontificia Universidad Católica del Perú, entre otras.

Al generalizarse el método ha sufrido diversas modificaciones en sus respectivas contextualizaciones, pero según Barrows (1996: 8) las características fundamentales son las siguientes:

“El aprendizaje está centrado en el alumnado y se produce básicamente en grupos pequeños de estudiantes. Los profesores actúan como tutores que facilitan y guían el aprendizaje en términos de comunicación metacognitiva, es decir cuestiona a los aprendices para ayudarles a encontrar de forma autónoma la mejor ruta de comprensión de la situación. Los problemas se constituyen en el foco de organización y estímulo para el aprendizaje y se convierten en el vehículo para alcanzar competencias profesionales”

Las aportaciones de las teorías psicológicas del aprendizaje nos revelan las virtualidades del método ABP para la construcción del conocimiento. De acuerdo con Pozo (2003) se pueden establecer tres principios relacionados con el aprendizaje y los procesos cognitivos: (1) el aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo, (2) la metacognición afecta al aprendizaje, y (3) los factores sociales y contextuales tienen influencia en el aprendizaje. Estos tres principios se han logrado cubrir con el desarrollo de los ABP, y entre los logros más significativos que nos ayudan a alcanzar, según nos sugieren Morales y Landa (2004: 151) podemos destacar:

1. Facilitan la comprensión de los nuevos conocimientos, lo que resulta imprescindible para lograr aprendizajes significativos.
2. Promueven la disposición afectiva y la motivación hacia el aprendizaje.
3. Provocan conflictos sociocognitivos en los estudiantes.
4. Se apoyan en procesos cooperativos que favorecen las interacciones del alumnado.
5. Ayudan a ampliar la Zona de Desarrollo Próximo (Álvarez y Del Río, 2000).

Finalidad y objetivos de la investigación

Los propósitos que, básicamente, perseguimos al introducir esta metodología en el Prácticum son:

- Consolidar la comprensión que posee el alumnado sobre el conocimiento didáctico y organizativo de un contexto educativo.

- Incrementar la transversalidad existente en los contenidos abordados en las asignaturas de Didáctica General, Organización del Centro Escolar y Prácticum II.

- Entrenar al alumnado para facilitarles la utilización de principios teóricos en la resolución de situaciones prácticas.

- Ayudarles a construir un marco teórico integrado que les permita abordar la complejidad y globalidad de las situaciones educativas cotidianas.

- Fomentar el diálogo, el debate y el posicionamiento personal ante una situación dilemática, para que comprendan que el conocimiento educativo no es universal ni unívoco, sino diverso, contingente y contextual.

- Vivenciar la necesidad de ir construyendo un marco teórico personal y negociado como elemento de reflexión de su práctica profesional y componente básico de su formación continua.

- Situarlos ante el aprendizaje y la capacitación profesional como agentes activos y responsables de su formación.

Somos conscientes de la ambición de los objetivos, y entendemos que son propuestas que trascienden las coordenadas espacio-temporales asignadas a una o varias materias, por lo que advertimos que se trata de una aproximación a una forma de trabajar alternativa, que ha de entenderse sólo como una tentativa para la mejora de la docencia universitaria.

Enfoque y momentos de la investigación

Nuestro estudio lo situamos en un enfoque de investigación-acción (Latorre, 2004) en el que utilizamos la metodología didáctica experimentada como elemento de reflexión de nuestro desarrollo profesional, al tiempo que indagamos sus aportaciones a la formación inicial de los futuros maestros y maestras. Obtenemos, de este modo, una información basada en la experiencia directa que nos permite reflexionar, y en su caso me-

jorar, nuestra práctica docente y el nivel de aprendizaje del alumnado. Por tanto, nuestra investigación se enmarca en el entorno de los planteamientos interpretativos de la investigación educativa, sin olvidar su dimensión transformadora y crítica (Pozuelos y Travé, 2004). Nuestra intencionalidad no apunta a la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos, sino que trata de sistematizar una experiencia de trabajo con el fin de que pueda ser útil para transferirla a contextos similares.

Para el desarrollo de la actividad hemos seguido una serie de fases que integran el proceso investigador, y que lo configuran como un planteamiento emergente que se va modelando durante el desarrollo de la acción (Serra, 2004). Los momentos más significativos son:

Fase primera: Evaluación de necesidades, constitución del equipo de trabajo y diseño del proyecto

Para iniciar nuestra experiencia nos reunimos el profesorado perteneciente a la Comisión de Prácticum de 2º curso de Magisterio, que está integrada por el profesorado que imparte esta asignatura en todas las especialidades. Abordamos una reflexión compartida sobre el resultado de la evaluación que anualmente se le pasa a nuestro alumnado al finalizar su período de formación práctica. Al igual que en cursos anteriores, demandan una mayor formación práctica y un acercamiento más estrecho con las situaciones que vivencian en los diferentes contextos educativos. Estas peticiones, junto con la constatación de que las memorias de investigación que se les piden, en su mayoría, no son de naturaleza reflexiva, sino descriptiva, caracterizada por la narración de los elementos más significativos de un determinado escenario, pero en donde no se aprecia la interacción entre la teoría aprendida y la práctica vivenciada, generan un proceso de reflexión y búsqueda de alternativas.

El conocimiento del método ABP desarrollado en otras universidades, el acercamiento a bibliografía específica sobre el tema, así como la necesidad de favorecer el desarrollo de competencias profesionales nos aproxima a la elección de esta propuesta alternativa. Seleccionamos el equipo de trabajo, en el que se integran

cuatro profesoras asumiendo diferentes roles: profesora que desarrolla la innovación en el aula y recoge la información, profesora colaboradora que complementa la información teórica necesaria para la resolución de los problemas y que a la vez es responsable de las asignaturas de Didáctica General y Organización Escolar, profesora que desarrolla una experiencia similar en 2º curso de Magisterio en la especialidad de Ed. Musical y profesora asesora externa que valora el proceso desde fuera y supervisa los materiales elaborados. En este primer momento, además de configurarse el equipo de trabajo, se acuerdan unas directrices de actuación básicas en relación a la secuencia formativa que vamos a seguir, la elección de la cantidad y el formato de los problemas seleccionados, las sesiones que vamos a utilizar y el número de alumnado por sesión.

Segunda fase: Diseño de la investigación e instrumentos de recogida de datos

La planificación de nuestra secuencia investigadora nos conduce a la elección de los instrumentos de recogida de información. Acordamos utilizar varias herramientas como: cuestionarios abiertos elaborados 'ad hoc', entrevistas individuales y grupos de discusión, el diario de la investigadora y el análisis de documentos, en este caso de los informes-memorias elaborados por el alumnado.

Tercera fase: Recogida y tratamiento de los datos

Se acuerda emplear un sistema de categorías provisionales establecidas por la investigadora, y contrastadas por el resto de miembros del equipo, como filtro para analizar y cotejar la información recabada a través de los diferentes instrumentos empleados. Durante el proceso de análisis se incorporan algunas categorías emergentes y se anulan aquéllas otras que se muestran inoperantes. El proceso de fijación de categorías definitivo responde a un proceso de triangulación metodológica, entre la información recogida en los diferentes instrumentos, y a un acuerdo interjueces que nos ayudan a conseguir consistencia y credibilidad en nuestro trabajo. El recuento de frecuencias de las categorías y la valoración porcentual nos sirven para sistemati-

zar la información y presentarla gráficamente con mayor claridad.

Fase cuarta: Conclusiones e informe

El conjunto de evidencias recogidas, constituyen datos que han de ser interpretados con el fin de extraer conclusiones significativas. Contrastamos los datos obtenidos con los objetivos propuestos y, a partir de nuestra valoración, establecemos unas conclusiones que recogen básicamente los puntos fuertes y débiles del proceso e incorporan unas ilustraciones para investigaciones futuras. Antes de hacer público el informe procedemos a debatirlo y negociarlo con algunos representantes del alumnado que han participado en la investigación.

Participantes

Al situarnos en un paradigma interpretativo, y en un enfoque etnográfico (McMillan y Schumacher, 2005) respetamos los contextos naturales como unidades de análisis e investigación. Nos interesamos por el grupo con anterioridad al inicio de la investigación para tratar de conocer sus pautas de comunicación, sus intereses, motivaciones, normas, expectativas y actitudes, sobre todo, durante el desarrollo del Prácticum I. Para ello, nos entrevistamos con profesoras de primer curso para recabar información al respecto y para solicitar su opinión en relación a la posibilidad de poner en marcha la alternativa metodológica del ABP. Nos indican que en el grupo existe una actitud muy favorable al aprendizaje concretado en un interés por colaborar e implicarse en cualquier propuesta de innovación. De este modo, seleccionamos al grupo completo que está integrado por 68 alumnas y 3 alumnos, es decir contamos con un total de 71 participantes. De ellos sólo 3 personas son repetidoras y el 98% del alumnado cursa paralelamente las asignaturas de Didáctica General y Organización Escolar, consideradas como pilares teóricos imprescindibles sobre los que se asienta la formación del Prácticum II. La propuesta metodológica es aceptada por la totalidad del alumnado, al igual que su participación voluntaria en el proceso de investigación.

Recogida de datos

El enfoque metodológico elegido se apoya en la complementariedad ente instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo, que recogen datos narrativos y observacionales como las entrevistas individuales, los grupos de discusión, el diario de la investigadora, las memorias-informes del alumnado y los cuestionarios de respuesta abierta. Como nos sugiere Bisquerra (2004) pretendemos, dentro de la variedad de recursos disponibles, elegir aquellos que ofrecen más posibilidades para favorecer procesos de triangulación de métodos, perspectivas y personas.

En primer lugar, utilizamos la *entrevista individual semiestructurada* con dos profesoras de primer curso para recoger información general sobre las actitudes y aptitudes del alumnado en relación a su grado de implicación en una investigación e innovación metodológica. Esta información es complementada con los datos obtenidos en el *cuestionario final* elaborado por la Comisión de Prácticum de Magisterio de 2º curso, y que fue contestado por todo el alumnado de 2º curso de Magisterio de todas las especialidades (un total de 412 alumnos y alumnas) durante el curso 03-04. A partir de estos datos se establece, mediante un procedimiento de análisis personal de cada profesor/a, unas conclusiones por especialidad que son debatidas por el equipo, finalmente se consensúan y se organizan en torno a una serie de categorías o dimensiones de análisis recurrentes y coincidentes entre las diferentes especialidades, quedando establecidas como conclusiones generales del Prácticum de 2º curso. Esta información es nuestro punto de partida y la utilizamos como diagnóstico inicial de la investigación.

Durante el proceso celebramos tres *grupos de discusión* con 6 alumnas y 2 alumnos voluntarios, como nos sugiere Callejo (2001), en los que se utiliza un guión semi-estructurado que incluye las dimensiones básicas de la investigación y que posteriormente integrarán las preguntas del cuestionario de respuestas abiertas que se pasará a todo el alumnado que participa en el desarrollo de la experiencia. Las propuestas y matices que nos

aportan los grupos de discusión los utilizamos para dos cuestiones: (1) reconducir la secuencia formativa planificada previamente y (2) para complementar la información recogida en el cuestionario.

Durante cada sesión la profesora recoge, en su *diario de investigación*, los aspectos más significativos de la jornada, tratando de estructurar sus observaciones en las mismas categorías en que se fundamentan los grupos de discusión y el cuestionario elaborado. Básicamente recoge aspectos de la motivación, intereses, comunicación, interacción grupal e implicación del alumnado en la resolución de los problemas planteados. Se trata de obtener informaciones similares y complementarias mediante instrumentos metodológicos diversos para garantizar la triangulación, y como consecuencia incrementar la calidad de la investigación.

Las *memorias-informes* del alumnado, considerados como trabajos de evaluación obligatorios, nos muestran como parte final del guión de interrogantes, sus valoraciones y reflexiones personales en torno al Prácticum II. En este apartado indican qué les han aportado, a nivel personal y profesional, las prácticas de 2º curso en sentido genérico, y manifiestan sus opiniones en relación a su organización, seminarios de preparación, de análisis, las prácticas presenciales, la metodología seguida en el aula, la actitud de la profesora... Es una fuente de datos que nos sirve para complementar la información recogida en otros instrumentos.

Por último, el *cuestionario de respuestas abiertas* planteado a todo el alumnado responde a las dimensiones básicas de la investigación establecidas en el diseño del proyecto, enriquecido con las aportaciones de los grupos de discusión y el diario de la investigadora. Es validado mediante acuerdo interjueces por los miembros del equipo de trabajo y supervisado por un profesor experto en metodología. Su versión final la sometemos a una prueba piloto que se le pasa a 15 alumnos/as del mismo curso y de la especialidad de Ed. Primaria. Con los reajustes necesarios, la versión definitiva responde al contenido recogido en el siguiente cuadro, y su formato final se incluye en el Anexo I.

DIMENSIÓN	CONTENIDOS	PREGUNTAS
1. Estrategia de enseñanza-aprendizaje activo	<ul style="list-style-type: none"> – Concepto – Experiencias previas 	¿Conocías el método de solución de problemas? ¿Habías trabajado antes con PBLs? ¿Crees que facilita tu participación en el aprendizaje?
2. Diferencias entre el método expositivo y los PBLs	<ul style="list-style-type: none"> – Diferentes propuestas de aprendizaje 	¿Qué diferencias existen entre el método expositivo y los PBLs?
3. Aportaciones fundamentales de los PBLs para el desarrollo de competencias del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> – Interacción teoría-práctica – Identidad profesional – Transversalidad entre asignaturas – Competencia reflexiva – Conocimiento contextualizado y funcional 	¿Piensas que te ha ayudado para aplicar los conocimientos teóricos? ¿Consideras que te ha facilitado tu ubicación en un contexto práctico? ¿Piensas que es un método que potencia la relación entre diferentes asignaturas? ¿Por qué? ¿Crees que es un método que favorece el debate y la aportación de ideas personales para resolver las situaciones planteadas? ¿Consideras que es un método que ayuda a integrar la teoría y la práctica educativa?
4. Potencialidades de los PBLs	<ul style="list-style-type: none"> – Aspectos positivos 	¿Qué ventajas le encuentras respecto al método de enseñanza tradicional?
5. Debilidades de los PBLs	<ul style="list-style-type: none"> – Limitaciones 	¿Qué obstáculos has encontrado para desarrollar este método?
6. Propuestas	<ul style="list-style-type: none"> – Sugerencias 	¿Qué aspectos modificarías para mejorar el trabajo con PBLs?

Cuadro 2. Marco de referencia para el análisis de datos: categorías, contenidos y preguntas para el estudio del ABP en la enseñanza universitaria.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos recogidos empleamos la técnica de análisis de contenido y, a partir de las categorías establecidas previamente, vamos realizando un filtrado de los datos disponibles. Esta labor nos muestra los desajustes existentes en el repertorio de categorías fijado previamente y nos indica la necesidad de anular algunas e incorporar otras, para ajustarnos a la in-

formación suministrada por los participantes. Vemos, por tanto, que nos situamos ante un tipo de análisis personal, con una dinámica emergente en el que se integran procesos deductivos e inductivos simultáneamente (Sandín, 2003). A partir de la fijación definitiva del repertorio de categorías, y tomándolas como referente único para el análisis de los diferentes instrumentos utilizados, vamos realizando un recuento de cada una de ellas y estableciendo sus valores respectivos. Con estos

datos elaboramos los gráficos que mostramos a continuación para cada una de las dimensiones de la investigación.

Resultados e interpretación de la investigación

Dimensión 1. En relación al concepto y la experiencia previa con ABP

La dimensión primera, referida a la consideración del ABP como una estrategia de enseñanza-aprendizaje activo, trata de indagar sobre las diversas concepciones que tiene el alumnado en relación a lo que es una estrategia de aprendizaje autónomo e investigador. Entendemos que en educación un término, muy a menudo, tiene un significado polisémico y, a veces, hasta contradictorio, por tanto nos interesa conocer qué creen ellos y ellas que les aporta el ABP, además de saber si han tenido alguna experiencia previa.

CONCEPTO Y EXPERIENCIA CON ABP

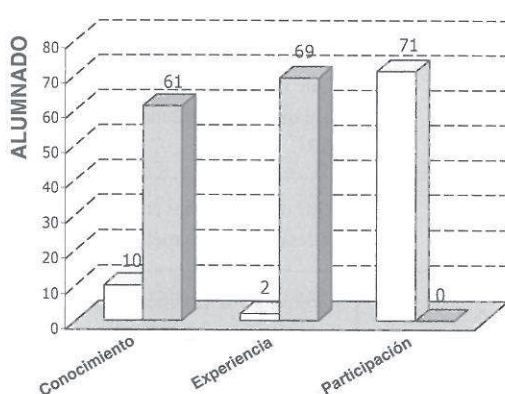


Gráfico 1. Respuestas del alumnado vertidas en el Cuestionario sobre la dimensión primera de la investigación.

Podemos comprobar como la mayoría del alumnado (61 personas) no tienen conocimiento del ABP y que su experiencia con esta metodología es aún más reducida, existiendo sólo 2 alumnos que han tenido experiencia previa con ella. Sin embargo, su desconocimiento y falta de experiencia no es un obstáculo para que la reconozcan como una estrategia adecuada que facilita su participación en el proceso de aprendizaje.

Esta información se encuentra reforzada con la opinión que manifiesta el alumnado en los grupos de discusión y que se puede comprobar en la siguiente narración:

“No teníamos ni idea de que era eso de los PBLs o el aprendizaje basado en problemas. Lo que conocíamos que más se parecía eran los casos prácticos, y la verdad es que aunque puedan parecer igual, no es lo mismo, porque los casos te los presentan después de ver la teoría y los ABP te fuerzan a que tú busques la información. Al principio te desconciertas, pero después te das cuenta de que te interesa más que cuando te cuenta ‘la historia’ el profesor” (Grupo de Discusión 1, p. 2)

También recogemos sugerencias del Diario de la profesora en el que se indica:

“La clase está un poco desconcertada, están en grupo pero parece que no hacen nada, están como bloqueados. Algunas alumnas me preguntan que no saben como empezar, que tienen muchas ideas, pero que no saben qué hacer” (Diario, p. 1)

Dimensión 2. Diferencias entre el método expositivo y los PBLs

Consideramos necesario comprobar si el alumnado percibe la diferencia entre el modelo docente expositivo y el activo. Ello nos interesa por varias razones: (1) Para comprobar que son conscientes de que no sólo se trata de una actividad novedosa en el aula, sino que supone un cambio esencial en la forma de abordar la construcción de su conocimiento y (2) Para mostrarles, a nivel real, la modificación del rol del profesorado y del alumnado, así como del clima de aula, del abordaje de los contenidos, de los procesos de evaluación... dentro de un modelo de aprendizaje autónomo, activo y cooperativo.

El siguiente gráfico nos muestra las respuestas obtenidas en el cuestionario (ver gráfico 2):

El gráfico nos indica cómo el alumnado atribuye unas características claramente diferenciadas al ABP respecto al método expositivo, percibiendo que se trata de un método más experiencial, en el que el centro del aprendizaje es el estudiante, y que permite aplicar la teoría a la práctica. Es curioso como el alumnado mayoritariamente tiene una concepción tecnocrática de la práctica subyugándola siempre a la teoría, es decir ex-

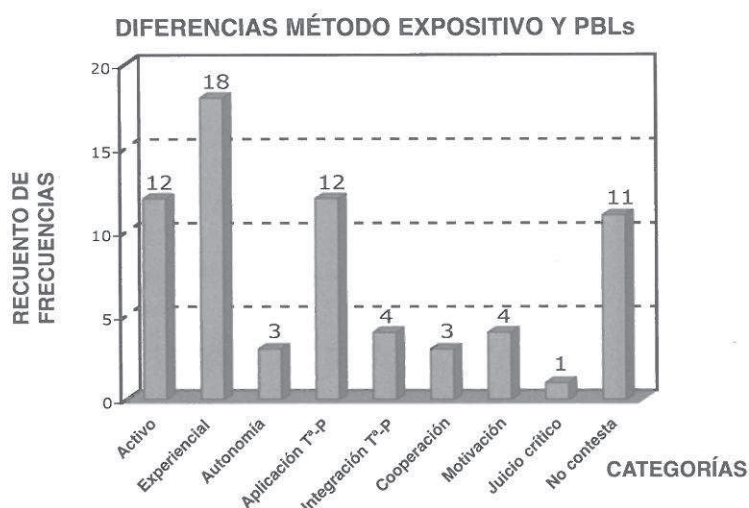


Gráfico 2. Respuestas del alumnado vertidas en el Cuestionario sobre la dimensión segunda de la investigación.

presan que el ABP nos facilita la aplicación de la teoría a la práctica, pero son muy pocos los que indican que existe una integración entre ambas dimensiones, y que también la práctica nos puede ayudar a cuestionar o reconstruir la teoría inicial. En cuanto al método expositivo indican que es eminentemente teórico y pasivo. También es digno de mencionar el hecho de que 11 alumnas/os no contesten a esta pregunta, poniendo de manifiesto su desconocimiento ante el tema. En general, pensamos que el alumnado percibe las diferencias básicas entre ambos modelos de aprendizaje, este hecho se confirma con la información obtenida en los grupos de discusión:

“Sí, sí, claro que son diferentes los PBLs que el método tradicional. Con los problemas tienes que estar todo el día buscándote la vida, te tienes que enterar de qué va el problema, luego buscar información, compartirla con tus compañeras... En la clase magistral te lo dan todo hecho, es más cómodo, pero infinitamente más aburrido, pienso que se aprende más con lo de los problemas” (Grupo de Discusión 2, p. 4)

Dimensión 3. Aportaciones del ABP para el desarrollo de competencias

Hemos de tener en cuenta que la titulación de Magisterio capacita, o debe capacitar, al alumnado para intervenir en un contexto profesional. Una de las cuestiones que nos preocupan en este momento es la posibilidad de transferencia de

estrategias y actitudes profesionales que se derivan de la utilización de metodologías pasivas, centradas en la explicación teórica de los contenidos de las diversas asignaturas.

Uno de los pilares básicos del EEES es la formación por competencias, entendidas como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que han de movilizarse para responder eficazmente a las demandas de un determinado contexto (Perrenoud, 2004). En nuestra Facultad tenemos asumidas las competencias para Ed. Infantil, que se consensuaron a nivel andaluz por el equipo de trabajo constituido para la elaboración de las Guías Docentes en ECTS de esta titulación, y en el que estaban representadas todas las universidades andaluzas.

Comenzamos a indagar qué capacidad tiene el ABP para favorecer la aplicación de los conocimientos teóricos a un contexto práctico, según la opinión del alumnado. La información recogida en el cuestionario nos muestra los siguientes datos (ver gráfico 3):

Los datos arrojan una tendencia mayoritaria en donde se visualiza que el alumnado percibe la posibilidad que le ofrecen los ABP para aplicar conceptos de otras asignaturas en la resolución del problema. Sienten la necesidad de utilizar los conocimientos adquiridos en otras materias, y toman conciencia de que ninguna de ellas por sí so-

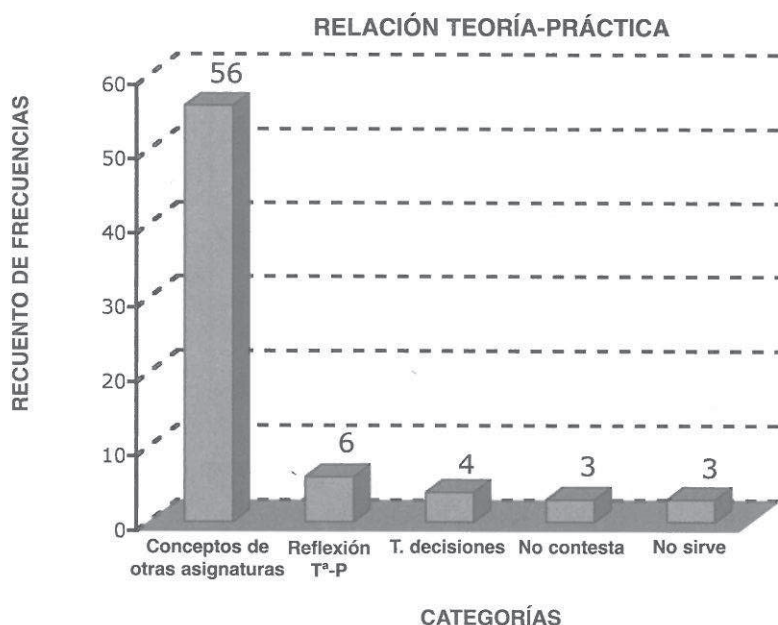


Gráfico 3. Respuestas del alumnado vertidas en el Cuestionario sobre la dimensión tercera de la investigación.

la es suficiente para atender las demandas globales que se plantean. Parten de una concepción aplicada de la práctica, pero en algunos casos indican que le sirve para entender la teoría y encontrarle sentido. Los grupos de discusión nos aportan visiones complementarias:

“Sí, porque en la práctica tienes que actuar y echar mano de todos los conocimientos que has aprendido de forma global” (Grupo de Discusión 3, p. 3)

“La teoría sí te servirá, pero cuando estás delante de los niños, nosotros no nos acordamos de la teoría tal o cual. Lo que te sirve es ver a alguien que actúa de una manera determinada y a ti te sirve de referencia o de modelo” (Memoria de Investigación de Marina, p. 19)

De todo lo expuesto, podemos entender que el ABP nos ayuda a conseguir una competencia muy importante para la cualificación profesional de los futuros docentes, centrada en la integración de la teoría y la práctica para tomar una decisión fundamentada en el marco de un contexto educativo determinado.

Dentro de esta tercera dimensión, también nos interesa analizar la capacidad del ABP para facilitar la adquisición de una adecuada identidad profesional por parte del alumnado. Somos conscientes de que se trata de un proceso de cons-

trucción paulatino, y que se va conformando, sobre todo, durante el desarrollo profesional que se produce en el desempeño del trabajo. No obstante, el Prácticum como primer espacio de inmersión en la práctica supone un escenario privilegiado para ir adquiriendo pautas de comportamiento profesional y poner a prueba las estrategias disponibles. De este modo lo percibe la totalidad del alumnado indicando en el cuestionario diversas razones para explicar en qué modo les ha ayudado el ABP para situarse en un contexto educativo. Entre las más significativas destacamos (ver cuadro 3):

La totalidad del alumnado reconoce la ayuda del ABP para anticipar situaciones profesionales conflictivas y poder analizarlas con tranquilidad desde los diferentes referentes teóricos disponibles. También valoran la posibilidad de revisar y analizar, desde posturas personales diversas, un mismo problema sin la presión de tener que tomar decisiones inmediatas, y muchas veces, simultáneas, condicionados por las demandas múltiples que se producen en los contextos prácticos. Otra cuestión interesante es la identificación con un profesional, puesto que no siempre el alumnado está acostumbrado a asu-

<i>¿Consideras que te ha facilitado tu ubicación en un contexto práctico? ¿Por qué?</i>	Nº de alumnado
Situarte en la práctica con mayor seguridad	23
Abordar problemas reales y discutirlos	20
Ayuda a la hora de tomar decisiones	19
Adelantar posibles situaciones profesionales y vivirlas desde la piel del educador	9

Cuadro 3. Resultados de la pregunta nº 6 del cuestionario.

mir ese rol durante su formación académica. Esta idea surge durante el desarrollo de los Grupos de Discusión.

“Es verdad, es que con los problemas es como si fueras la maestra, te tienes que ‘comer el coco’ y tratar de actuar de forma comprometida. Con el resto de temas teóricos tú lo único que haces es escuchar, empollar y hacer el examen, creo que hay menos responsabilidad personal” (Grupo de Discusión 1, p. 5)

“El ABP te sitúa como si fueras una maestra con niños y niñas... No sé, es como si tuvieras que responder mejor... cuando discutíamos en grupo a veces nos sorprendíamos porque nos iba la vida en ello... parece que hay mucha más implicación personal” (Grupo de Discusión 2, p.4)

En relación a la competencia para integrar los conocimientos de diversas asignaturas, los estudiantes manifiestan los siguientes datos:

<i>¿Piensas que es un método que potencia la relación entre diferentes asignaturas? ¿Por qué?</i>	Nº de alumnado
Necesidad de conceptos de diversas materias para resolver el problema	54
Planteamiento global, la realidad trasciende el marco de una asignatura	23

Cuadro 4. Resultados de la pregunta nº 7 del cuestionario.

En sus respuestas hacen alusión, de forma insistente, a la necesidad de integrar los conocimientos de distintas asignaturas para saber dar respuesta a las situaciones conflictivas que se producen en la práctica. En los grupos de discusión básicamente se refieren a la relación entre Didáctica General, Organización del Centro Escolar y el Prácticum II. Ellas opinan:

“Es que con los PBLs ves claro la relación entre Didáctica y Organización, porque claro cuando tienes que investigar sobre la metodología, como en nuestro problema nº 3, pues ¿qué te miras Organización o Didáctica?, tienes que consultarlas las dos, porque para la organización del espacio y el tiempo, el aprendizaje cooperativo, la cultura docente...te aportan cosas las dos materias” (Grupo de Discusión nº 3, p. 6)

En el diario de la profesora se recogen pasajes interesantes sobre este tema:

“Pienso que están necesitando usar conocimientos de diferentes asignaturas, quieren hacer cosas pero no tienen una fundamentación teórica suficiente. Les remito a la documentación de Didáctica y Organización. También les indico que deben consultar Psicología y Sociología de 1º” (Diario, p. 3)

El ABP pone en evidencia la necesaria, y limitada, coordinación entre el profesorado universitario, así como la pertinencia de crear espacios de transversalidad en el currículum. Esta necesidad detectada por el alumnado es incorporada como uno de los elementos de innovación y mejora necesario para participar adecuadamente en el proceso de convergencia, y denunciado actualmente como uno de los puntos débiles de la docencia universitaria.

“Es que luego, te dicen que tienes que trabajar en grupo, coordinarte y todo el tema del aprendizaje cooperativo... pero si aquí no vemos eso... El año pasado

nos estudiamos a la familia tres o cuatro veces... Hicimos, por lo menos, dos trabajos del mismo tema para diferentes asignaturas y ni siquiera lo habían hablado las profesoras, así que te puedes imaginar lo que pasó... Sería mejor que os juntárais y dijerais, vamos a pedir un trabajo para dos o tres asignaturas y que pudiéramos cosas de todas ellas, no repetir tres veces lo mismo. Trabajaríamos mejor y el google se utilizaría menos... (Grupo de Discusión nº 2, p. 8)

En cuanto a la competencia reflexiva puesta de manifiesto en la posibilidad de expresar, argumentar y debatir posicionamientos personales en grupo, así como a la posibilidad de construir un conocimiento contextualizado y funcional, recogido en las preguntas 8 y 9 del cuestionario, el alumnado concede al ABP las siguientes virtualidades:

<i>¿Crees que es un método que favorece el debate y la aportación de ideas personales para resolver las situaciones planteadas? ¿Por qué?</i>	Nº de alumnado
Posibilidad de debatir confrontar ideas entre las compañeras/os	35
Conciencia de la 'relatividad' de las cuestiones educativas	26
Presencia de un componente ideológico en las decisiones y en la teoría	14
Diferentes maneras de comprometerse con la práctica	8

Cuadro 5. Resultados de la pregunta nº 8 del cuestionario.

Comprobamos cómo el alumnado toma conciencia de que el ABP le ofrece la posibilidad de debatir e interactuar. Pero consideramos que no es éste el hallazgo más importante de esta dimensión, puesto que la interacción la experimentan en otras asignaturas en donde se emplea el trabajo en equipo como técnica didáctica. La revelación más significativa es que la confrontación de opiniones está sustentada no sólo en referencias teóricas, sino en los esquemas ideológicos de la persona, los cuales se proyectan nítidamente a la hora de percibir y afrontar una situación práctica. Toman conciencia del compromiso ético y político que subyace a sus distintas maneras de situarse en la práctica. El siguiente pasaje ilustra la idea a la que nos referimos:

"Yo que sé, es que los debates con los PBLs son diferentes... no discutes si la teoría dice esto o lo otro, que es lo que estamos acostumbrados a hacer, sino que te tienes que retratar, que decir lo que tú piensas... y ahí salen muchas cosas que normalmente están escondidas..." (Grupo de Discusión 1, p.8)

Las distintas posiciones ideológicas afloran continuamente y aparecen también recogidas en el diario de la profesora:

"Es un debate muy intenso, se discute sobre las actuaciones y responsabilidades de los maestros en centros marginales. Algunos dicen que eso no es problema del maestro, sino del Estado que tiene que darle ayudas, que a los maestros le pagan por enseñar y no por repartir caridad" (Grupo de Discusión 2, p.9)

Del mismo modo, el aprendizaje basado en problemas les ayuda a entender que existen diferentes enfoques teóricos que te facilitan el mirar la realidad desde diferentes ángulos y posicionamientos (ver cuadro 6):

"Yo me he dado cuenta que las teorías dicen cosas diferentes, o sea que 'cada maestrillo tiene su librillo', porque con lo de los modelos didácticos, tú puedes situarte en el que mejor te parezca, puedes comportarte como un maestro proceso-producto o como uno del modelo ecológico" (Grupo de Discusión nº 3, p.11)

No abundamos en el análisis e interpretación de esta pregunta porque consideramos que ha sido abordada en el análisis previo, sólo indicar que se evidencia la vinculación que potencian los PBLs entre teoría y práctica y que prevalece una concepción unidireccional de la teoría sobre la práctica, sin que el alumnado perciba las relaciones bidireccionales necesarias entre ambas ordenadas.

<i>¿Consideras que es un método que ayuda a integrar la teoría y la práctica educativa? ¿Por qué?</i>	Nº de alumnado
Sí, porque para resolver la práctica necesitamos acudir a la teoría	57
No, porque es muy diferente la teoría de la práctica	2

Cuadro 6. Resultados de la pregunta nº 9 del cuestionario.

Dimensión 4. Aspectos positivos, limitaciones y sugerencias

Por limitaciones de espacio, aglutinamos tres preguntas del cuestionario, (10, 11 y 12), para realizar un análisis global de las mismas. Las categorías más frecuentes en las distintas cuestiones son (ver cuadro 7):

Podemos observar como una de las ventajas mayoritarias que el alumnado atribuye a este método es la mejora de su capacitación profesional, así como la posibilidad que les ofrece para ayudarles a situarse adecuadamente y actuar óptimamente en un escenario educativo concreto.

<i>¿Qué ventajas le encuentras respecto al método de enseñanza tradicional?</i>	Nº de alumnado
Mayor conocimiento y actuación profesional en el futuro	34
<i>¿Qué obstáculos has encontrado para desarrollar este método?</i>	
Falta de orientaciones, de información y de tiempo	42
<i>¿Qué aspectos modificarías para mejorar el trabajo con PBLs?</i>	
Dedicarle más horas y reducir el nº de alumnos por grupo	32

Cuadro 7. Resultados de las preguntas nº 10, 11 y 12 del cuestionario.

Respecto a los obstáculos, ellas y ellos inciden de manera significativa en la falta de orientación precisa que han sufrido durante el proceso de solución de los problemas. Ello puede deberse o bien a la falta de pautas e indicaciones más concretas por parte de la docente, o bien al desconcierto provocado por la inmersión en una metodología que requiere niveles mayores de autonomía y autogestión de sus aprendizajes. La profesora percibe, y así queda recogido en el diario, que el alumnado demanda unas directrices excesivamente pautadas, consultan hasta la menor decisión, no tanto por no saber como actuar, sino por tener la certeza de coger el camino adecuado cuando el número de bifurcaciones se amplía. Es decir, se detecta una baja tolerancia a asumir la responsabilidad y la incertidumbre de situarse en contextos inciertos y cambiantes. Necesitan que

la docente exponga y clarifique la respuesta correcta, como refuerzo y seguridad necesaria para continuar avanzando. Creo que es una manifestación más de la heteronomía intelectual que sufren debido a su socialización en una metodología pasiva.

“Quieren que les diga qué tienen que hacer para resolver el problema, pienso que no son capaces de asumir la incertidumbre de tomar una decisión renunciando a otras posibles” (Diario, p. 10)

En cuanto a las modificaciones más sugeridas se encuentra la ampliación del horario, lo cual no es posible por la organización de tiempos y espacios regulada a nivel institucional, así como la reducción en la organización del grupo que será tenido en cuenta para el curso que viene.

