

INNOVAR EN LA UNIVERSIDAD

PENSAR UNA ENSEÑANZA DIFERENTE

En la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro planteamos una propuesta de aprendizaje basado en problemas, como estrategia didáctica para la formación de docentes.

Mónica B. Quevedo y Micaela Franzé

EDUCACIÓN

Nos encontramos en un momento histórico que requiere visualizar la complejidad de las prácticas pedagógicas, comenzando con el reconocimiento de la heterogeneidad y diversidad en las aulas. Es allí donde observamos claramente la necesidad de plantearnos nuevas e ingeniosas alternativas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para que cada estudiante encuentre su propio camino, desde un posicionamiento creativo, crítico y reflexivo. Ya en los años '70, Paulo Freire, uno de los más significativos pedagogos del siglo XX, caracterizó a la enseñanza como "bancaria", que puede ser representada en el ámbito universitario por la imagen de la clase magistral, situando al estudiantado en el lugar de receptor del conocimiento, como si fuera una vasija vacía a la que había que llenar. Apostamos a una práctica de la enseñanza en la que quienes aprenden sean capaces de cuestionar, interpelar y construir a partir de la autonomía que se adquiere gracias al trabajo conjunto.

La enseñanza significada como práctica social tiene lugar en contextos socio-históricos concretos y las problemáticas que se presentan, en ocasiones,

no se encuentran claramente definidas y es necesario dilucidarlas desde situaciones que se presentan como ambiguas y contradictorias. Asumir nuestro papel como educadoras en estas problemáticas reclama siempre un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, determinantes, límites y posibilidades.

Nuestra práctica docente está pensada para estudiantes que, en un futuro cercano, serán docentes, o que, incluso ya ejercen la docencia. Reflexionar sobre ello nos condujo a generar cambios en la materia Psicología, en la que convergen estudiantes de los Profesorados en Física, Química y Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro. Estos cambios consistieron en la introducción de la metodología del aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica.

El aprendizaje basado en problemas

Este método de aprendizaje grupal se inició en 1969 en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster de Canadá. Es un tipo de metodología activa de enseñanza centrada en el/la estudiante, que se caracteriza por producir aprendizajes en el contexto de la solución de un problema, buscando romper las barreras de espacio y de tiempo que habitualmente se presentan en los escenarios educativos. El estudiantado se convierte en protagonista del aprendizaje ya que participa activamente, generando un mayor grado de comprensión, con el fin de aprender a aprender y dar significado a lo aprendido, a través del trabajo colaborativo y del intercambio de experiencias entre estudiantes.

El aprendizaje basado en problemas (en adelante ABP) se inicia partiendo de un problema extraído de la realidad o basado en ella, lo que implica ejercitar algunas de las competencias profesionales propias de la disciplina donde se aplique. La dinámica de trabajo se centra en un grupo pequeño de estudiantes (entre cinco y ocho) con la facilitación de un/a tutor/a docente. En términos generales, el método consta de dos sesiones para cada problema, con pasos específicos para cada una de ellas. Primeramente, el grupo se

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, competencias, evaluación, formación de formadores, universidad.

Mónica B. Quevedo^{1,2}

Lic. en Psicología
mbquevedo@unrn.edu.ar

Micaela Franzé^{1,2}

Lic. en Psicología
mfranze@unrn.edu.ar

¹Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Sede Andina.

²Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), Universidad Nacional del Comahue (UNCo).

Recibido: 13/09/2023. Aceptado: 14/11/2023.

Imagen: gentiliza de las autoras.



Una clase magistral medieval del artista Laurentius de Voltolina. Esta ilustración de un manuscrito del siglo XIII, muestra a Henry de Alemania dando una conferencia a los estudiantes universitarios en Bolonia, Italia, en 1233.

organiza de manera que un/a estudiante escriba en la pizarra, y otro/a cumpla el rol de quien coordina el trabajo grupal. Estos roles habitualmente van rotando. En la primera sesión se realiza la lectura del problema y, a partir de allí, se genera una lluvia de ideas con el fin de recabar los conocimientos previos que posee el grupo. En función de esto último, se formulan hipótesis, entendidas como posibles interpretaciones o explicaciones a la situación problemática planteada; y luego preguntas relacionadas con las hipótesis (todo se anota en la pizarra). Luego, cada grupo se organiza para planificar la búsqueda de información a fin de responder las preguntas y establecer la dinámica con la que debatirá el material bibliográfico en el próximo encuentro. Al final de la sesión se realiza una evaluación grupal. En la sesión siguiente, se expone y discute la información, con la finalidad de analizar el problema, los objetivos de aprendizaje y de realizar la confirmación o refutación de las hipótesis que dieron lugar a las preguntas. Finalmente, se lleva a cabo la evaluación de la sesión, que comprende una autoevaluación, una evaluación grupal y una evaluación al/la tutor/a.

Al imaginar una clase de enseñanza universitaria, habitualmente la situación que nos representamos es la de una exposición por parte del docente (un espacio con preeminencia de lo teórico) y luego una situación donde el estudiantado tiene que aplicar ese saber (llamado trabajo práctico); de esta manera, la comunidad estudiantil no suele estar habituada a realizar preguntas, sino mayormente, a responderlas en función de la exposición teórica y la bibliografía propuesta por la/el docente. El ABP propone una nueva configuración, donde las y los estudiantes parten de una situación/problema para luego generar preguntas e intentar responderlas mediante la búsqueda de bibliografía.

Las teorías constructivistas del aprendizaje (Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, entre otros) advierten que quienes aprenden lo hacen desde un rol activo en su proceso cognitivo. En esta línea, el ABP coloca al estudiantado como protagonista de su aprendizaje: la bibliografía no la propone quien ejerce el rol docente, sino que forma parte de las actividades y competencias que debe desarrollar quien está en situación de aprendizaje. Así, es el/la estudiante quien genera preguntas y busca las respuestas; quien sintetiza la información para transmitirla al grupo; quien mediante la lluvia de ideas rescata los conocimientos previos sobre la problemática a trabajar y, por último, quien genera las hipótesis que luego constata o descarta. Para posibilitar este escenario, el/la tutor/a docente elabora problemas complejos que reflejan situaciones reales (o lo más cercanas a la realidad posible), de manera tal que permitan la construcción de saberes relevantes en ese contexto singular de enseñanza y aprendizaje. A su vez, la elaboración de los problemas responde a objetivos de aprendizaje específicos para cada uno de ellos, los cuales son elaborados por quienes se encuentran como docentes a cargo. Lo expresado anteriormente nos permite comprender que, en la metodología de ABP, quien ocupa el rol docente, facilita o guía el aprendizaje, principalmente con intervenciones que se realizan planteando preguntas que buscan orientar al grupo en la comprensión del problema. El trabajo grupal permite la construcción de un saber en equipo, en torno a la resolución de problemas, ya que la tarea se resuelve por el accionar de cada integrante y del grupo en tanto nueva configuración: la metodología de ABP permite que cada participante tenga un rol fundamental en el abordaje de la situación problemática, y también que la resolución de la misma no sea una suma de individualidades, sino realmente el producto de un

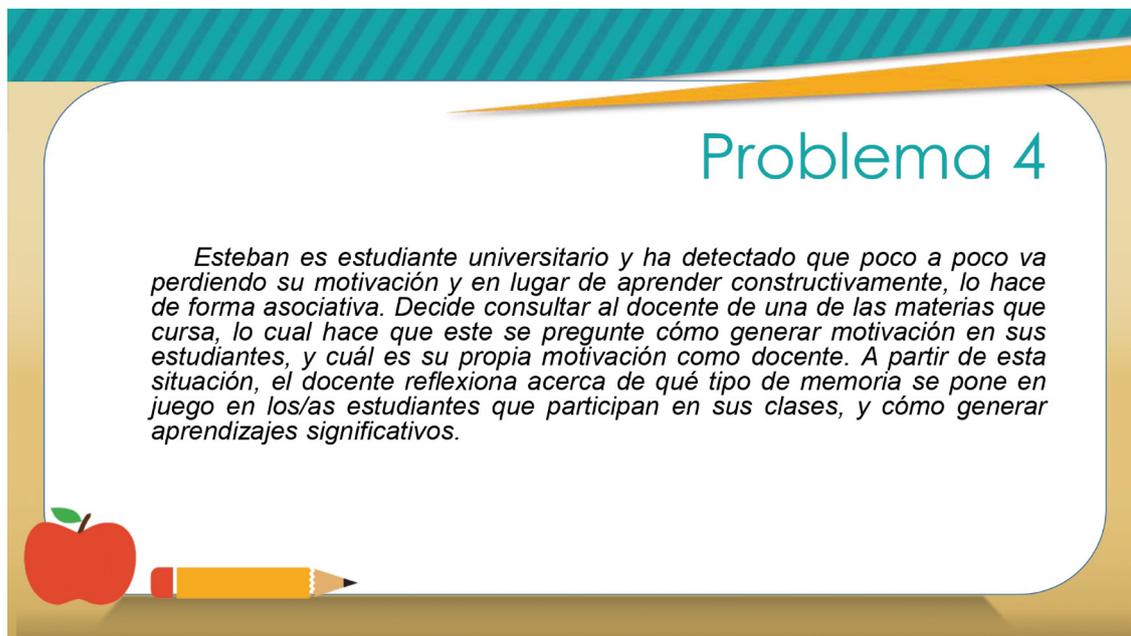


Figura 1. Problema elaborado para trabajar Psicología Cognitiva.

trabajo conjunto. En efecto, la comunicación es un factor importante para el funcionamiento del grupo de trabajo y en ABP es la figura de quien tutorea el aprendizaje quien facilita las maneras de transmitir un malestar individual o grupal, los desacuerdos, la circulación de la palabra y la participación en pos de construir una dinámica grupal colaborativa.

¿Cómo se evalúa en ABP?

Como equipo docente, entendemos la práctica de la evaluación como un proceso continuo e integral, que apunta a la construcción de competencias profesionales de futuras/os docentes. Aunque no hay un acuerdo en una definición común del concepto de competencia, sí hay consenso en que dicha noción está más relacionada con el "saber cómo" que con el "saber qué". Adherimos al concepto que propone el sociólogo suizo Perrenoud, para quien la competencia representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos con la finalidad de hacer frente a un tipo de situación, una capacidad general basada en el conocimiento, la experiencia, los valores y las disposiciones que una persona ha desarrollado a través de las implicancias en las prácticas educativas.

La evaluación es una parte más de la enseñanza, y también una manera real y directa de posibilitar el aprendizaje. Así, en el ABP, se constituye en una herramienta por medio de la cual se otorga al estudiante la responsabilidad de valorar sus procesos de aprendizaje y de formación. Para ello, la comunidad estudiantil debe comprender con claridad los objetivos de aprendizaje y los criterios que se tendrán en cuenta. Asimismo, quien tutorea, mediante la retroalimentación, estimula y promueve procesos

metacognitivos (procesos que permiten comprender la forma en que aprendemos), propiciando un trabajo activo. La evaluación que se realiza al finalizar cada sesión es un espacio de reflexión sobre la práctica que permite detenerse a pensar en el propio desempeño (autoevaluación) y en el proceso grupal, dando lugar a través de la palabra a un análisis profundo de las dinámicas grupales funcionales y las que presentan ciertos desafíos.

Relato de una experiencia

La práctica educativa que aquí analizamos se realizó en el primer cuatrimestre de 2023. Al momento de implementar esta metodología hacia mitad de cuatrimestre, había 12 estudiantes cursando la materia, por lo que decidimos armar dos grupos de seis estudiantes.

La inquietud de aplicar el ABP en la unidad de la materia que aborda las teorías psicológicas del aprendizaje residía en que, por un lado, el equipo de cátedra notaba la poca articulación que había entre ellas (conductismo, psicología genética de Piaget, teoría sociohistórica de Vigotsky y psicología cognitiva); y por otro lado, la encuesta de evaluación a la cátedra (cuestionario anónimo donde los/as estudiantes evaluaron las actividades didácticas de 2022) refería que las teorías se trabajaban de manera fragmentada y había una dificultad en la posible aplicación de los conceptos teóricos a la práctica educativa propiamente dicha.

Entre los interrogantes que surgieron al comenzar la planificación de esta metodología destacamos los siguientes: ¿Podrá aplicarse el ABP y evaluación de competencias en una currícula tradicional? ¿Cómo

funcionará esta metodología con estudiantes que provienen de diferentes carreras de profesorado? ¿De qué manera realizar las evaluaciones? Y ante el desconocimiento de la cantidad de estudiantes inscriptos en la materia, ¿contamos con el espacio físico y los recursos humanos necesarios?

Durante las primeras semanas nos abocamos al interior del equipo de cátedra, a la lectura del material bibliográfico sobre ABP y a la elaboración de los problemas (ver Figura 1), articulando constantemente con las características del estudiantado y los recursos materiales y temporales con las que contamos. Más adelante, visualizamos la necesidad de vivenciar en primera persona lo que sería la aplicación de ABP en la materia, es decir que nos situamos en el lugar de estudiantes frente al método de aprendizaje propuesto. Esto nos permitió identificar aquellas dificultades con las que el grupo podría encontrarse. Fue la primera vez que, como docentes, resolvimos consignas que se planificaron para que estudiantes trabajen de manera colaborativa.

Una vez finalizada la etapa de elaboración de los problemas, el nuevo desafío por enfrentar fue la evaluación: cómo y qué evaluar. Entendiendo que el estudiantado se está formando en carreras de profesorado, optamos por considerar para la evaluación competencias que se requieren en el ejercicio docente. En términos generales, pensamos en la importancia de fomentar la responsabilidad, la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y la importancia de las dinámicas grupales, ya que entendemos que son fundamentales al situarnos en el rol docente. Esto nos llevó al diseño de una rúbrica (planilla que contiene un conjunto de criterios que se consideran para la evaluación de aprendizajes) con una estructura que evalúa tres competencias, a partir de las cuales se despliegan los indicadores específicos. Los mismos, con el fin de convertirse en pruebas palpables y demostrables, se especifican en descriptores ordenados en "adecuado" y "a mejorar". Las competencias a evaluar fueron:

1. Responsabilidad y ética académica: esto implica el cumplimiento de las normas institucionales, el espacio de ABP y los acuerdos generados grupalmente, como, por ejemplo, cumplir con las búsquedas bibliográficas y la asistencia y puntualidad a las sesiones.

2. Habilidades de aprendizaje: esto da cuenta de un proceso de construcción activo en el que se integran los saberes y conocimientos previos con los adquiridos, posibilitando la reorganización interna en la interacción con otras personas y el entorno. Para esta competencia consideramos que cada estudiante logre vincular la información con sus ideas previas, formular hipótesis y preguntas, analizar y sintetizar la información, y aplicar los conocimientos teóricos a

situaciones reales.

3. Trabajo en grupo: desde la propuesta de Telma Barreiro, quien realiza investigaciones sobre dinámicas grupales, tomamos la definición de integrante como facilitador, es decir, aquel que posibilita el alcance de los objetivos planteados favoreciendo la integración y la comunicación. En este sentido, tuvimos en cuenta la participación y escucha activa, la explicitación de malestares, la actitud crítica-constructiva hacia la dinámica grupal y el buen clima interno y la cohesión.

Realizamos una evaluación formativa a la mitad del proceso y una evaluación sumativa al finalizar. La evaluación formativa fue el momento para propiciar la reflexión sobre los indicadores a mejorar y cómo andamiarlos hasta la evaluación final sumativa. Para ambas instancias, se pidió a cada integrante del grupo que realice, como actividad asincrónica, una autoevaluación con la rúbrica. En el encuentro presencial e individual con cada estudiante se realizó un intercambio entre la autoevaluación y la evaluación realizada por la docente, posibilitando así la reflexión sobre el proceso de aprendizaje individual y grupal.

Práctica reflexiva

El método de ABP nos permitió romper las posiciones que la universidad habitualmente asigna a los/as participantes de la práctica educativa: saber del lado docente, y receptividad del lado del estudiantado. Una de las formas de ejercicio del poder se manifiesta en el uso del espacio en las aulas, que marca un lugar diferencial entre docente y estudiante. Para la docencia está asignado un lugar de privilegio que lo hace blanco de las miradas y de la atención de su auditorio.

Decimos que el ABP rompe estas posiciones cristalizadas, porque el aula como tal se desarma y se reconstruye en función de otra dinámica: la de la grupalidad, en la que la tutora/docente forma parte de la misma sin un espacio de privilegio. De hecho, en las sesiones se busca proponer una disposición del mobiliario (mesas y sillas), de manera tal de generar cercanía en el grupo (se ordenan de forma circular o semicircular propiciando que cada integrante pueda observar a los/as demás), y la tutora, como parte del grupo, ocupa el mismo lugar que otros/as integrantes.

Pudimos observar que, durante los primeros encuentros, tanto a estudiantes como a docentes se nos dificultó correr del lugar y del papel que habitualmente tenemos asignados. Al comienzo, se evidenció un rol más receptivo en el estudiantado, buscando respuestas en la tutora/docente. Con el paso de las sesiones, se iba generando mayor confianza en la metodología y comodidad en el grupo, mayor autonomía de trabajo y prescindencia de la tutora. A su vez, como docentes, nos enfocamos en un rol que estuvo centrado en pensar las intervenciones en

Imagen: gentiliza de las autoras.



Imagen que representa el tipo de trabajo grupal que se busca generar en el aprendizaje basado en problemas.

el grupo y realizar preguntas más que dar respuestas. Los cuestionamientos centrales que nos interpelaban internamente sesión a sesión fueron: ¿contribuye al proceso de aprendizaje que haga una intervención en este momento?, ¿de qué manera puedo hacerla para orientar al grupo y no obstaculizar su proceso? Nuestro objetivo era correr del lugar de saber, de quien da respuestas a preguntas planteadas por estudiantes, hacia quien orienta y acompaña en el descubrimiento, respetando los procesos de cada grupo de trabajo. Dicho en palabras de estudiantes¹: "...su participación como tutora fue muy buena, aunque al final la sentimos como una compañera más, no es que solucionara ella el problema, sino que sus aportes mejoraron el flujo de información".

Es notable cómo, con el paso del tiempo, hay cuestiones que se van naturalizando -qué es enseñar, qué es aprender, qué rol tiene un buen docente, qué rol tiene un buen estudiante- y que, al naturalizarse, no se cuestionan y se repiten año a año. Tener la oportunidad de aplicar esta metodología con estudiantes pertenecientes a diferentes carreras de profesorado resultó de una riqueza inmensa: como docentes, porque nos permitió descubrir la puerta que se abre cuando se da al grupo de estudiantes la libertad y la autonomía de aprender por sus propios medios; y porque creemos que los/as enfrentó con el desafío de encontrar la comodidad en la incomodidad, afrontar

el miedo de ser las/os protagonistas y de darse cuenta de que tienen todas las herramientas para serlo: "Me gustó mucho esto de tener que pensar inicialmente acerca de la teoría propuesta a partir de las ideas propias. Siento que facilita el aprendizaje."; "Podimos construir el conocimiento desde la autonomía"; "Me parece interesante el rol activo que tienen que tomar los estudiantes".

En cuanto a la evaluación formativa, creemos que fue realmente necesario tener esta instancia en la mitad del proceso, ya que la evaluación por competencias no suele ser una práctica habitual en sus carreras: "La evaluación formativa a la mitad de los problemas me sirvió mucho, para interiorizarme en los problemas grupales y mejorar para las próximas sesiones"; "Creo que la evaluación formativa sirvió sobre todo para entender cuáles eran las expectativas de la cátedra y en qué aspectos estábamos siendo evaluados/ íbamos a ser evaluados en el futuro".

Luego de esta instancia, el cambio en el grupo fue notable: las/los estudiantes ponían mayor atención a los procesos grupales y, de forma individual, a los aspectos señalados por la tutora. A medida que avanzaron los problemas planteados, el grupo fue tomando mayor confianza, generando un buen clima de trabajo y optimizando su desempeño en relación con los objetivos de aprendizaje que tenían en cada encuentro: "Las herramientas de ABP que me llevo son el trabajo en equipo como andamio y que además incrementa la motivación y participación en el aula

¹De aquí en adelante, las frases entrecomilladas corresponden a opiniones de estudiantes tomadas de la encuesta anónima de evaluación a la cátedra 2023.

del alumnado"; "Me pareció muy enriquecedor el intercambio grupal en todo sentido, creo que es una de las partes más lindas de este método".

Correr el foco de qué o cuánto se sabe, a cómo se aprende y cuál es el proceso, requiere un cambio de paradigma en la evaluación, que es necesario desarmar y construir de a poco: "El método de evaluación no supone una preocupación como podría serlo con otro método más tradicional, además de generar una mejora de cara a las sesiones de trabajo posteriores a la primera evaluación".

Nos parece importante destacar que, muchas veces, en esta materia el desafío está puesto en que quienes la cursan puedan situarse en el rol docente, ya que está ubicada en el segundo año de la carrera y resulta difícil intentar posicionarse en un papel que parece tan lejano. En este sentido, nos cuestionábamos el hecho de plantear para las clases (y específicamente, para los llamados trabajos prácticos) meras situaciones hipotéticas para que se imaginen dentro del aula. Aplicar el aprendizaje basado en problemas, y evaluar el mismo con competencias que luego van a tener que utilizar cuando efectivamente estén ejerciendo el rol docente, fue una buena práctica para afrontar esta situación que nos interpelaba como formadoras de futuros/as formadores.

En función de los cuestionamientos, reflexiones y desafíos desarrollados en este escrito, nos parece importante destacar que, finalmente, transitar esta experiencia generó en nosotras, como docentes, una gran motivación: tanto por las devoluciones realizadas por el grupo de estudiantes, como por los cuestionamientos que internamente nos propició, situándonos constantemente en un proceso de reconstrucción de ideas (implícitas y explícitas) sobre nuestras prácticas de enseñanza. Esta motivación fue el motor que nos llevó a la escritura de este artículo, en un intento de ponerle palabras a una experiencia y de disponernos a continuar trabajando en pos de generar espacios de enseñanza y aprendizaje diferentes, que vehiculicen la construcción de saberes que integren el entusiasmo, las emociones, la inclusión, el trabajo en equipo y la responsabilidad.

Resumen

En el presente artículo compartimos reflexiones en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que atraviesan nuestra práctica docente y motivaron a implementar el aprendizaje basado en problemas en la asignatura Psicología que tienen en común los Profesorados en Nivel Medio y Superior en Física, Química y Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro. Describimos las características generales de esta metodología y de la evaluación basada en competencias, para luego adentrarnos en el análisis de nuestra experiencia.

Para ampliar este tema

- Barreiro, T. (1993). *Trabajos en grupo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Marra, R., Jonassen, D. H., Palmer, B. & Luft, S. (2014). Why problem-based learning works: Theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4): 221-238. [[Disponible en Internet](#)]
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico II: Formación centrada en competencias, 6(2).