

Aprendizaje Basado en Problemas. Experiencias con estudiantes de cuarto año de Licenciatura en Turismo de la UNMdP.

Eje temático: Relato de experiencias: Estrategias de enseñanza

Mg. Ane Miren Diez Alberdi amdiezalberdi@gmail.com

Lic. Natalia A. Idone nataliaidone@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
Universidad Nacional de Mar del Plata

Materia / Comisión de referencia: Experiencia realizada con los estudiantes de la asignatura Comercialización Aplicada, correspondiente al 4to año de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

RESUMEN:

El aprendizaje basado en problemas se presenta como una alternativa innovadora para los estudiantes de turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata, promoviendo un aprendizaje autónomo. Favorece el desarrollo de competencias vinculadas con el trabajo grupal respetuoso, ordenado y auto gestionado, e incentiva en los estudiantes la práctica del sustento y defensa de las propias ideas, la vinculación de las problemáticas planteadas con sus conocimientos previos, fomentand un aprendizaje significativo, la adquisición de habilidades de expresión oral y el logro de consensos a los fines de la construcción de hipótesis y el establecimiento de objetivos de aprendizaje.

Las experiencias realizadas en los ciclos lectivos 2017 y 2018 mostraron resultados favorables superada una cierta resistencia inicial de los estudiantes, habituados a prácticas más dependientes y pasivas. Se detectan aspectos positivos de la estrategia de aprendizaje fundamentalmente vinculados con el desempeño de los estudiantes y algunos inconvenientes operativos relacionados con los requerimientos de tiempo y espacio de la actividad, no siempre fácilmente disponibles.

Palabras Clave: pedagogía –método de aprendizaje - Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) - aprendizaje autodirigido–aprendizaje centrado en el estudiante –

1. CONTEXTO

1.1. La asignatura

La asignatura Comercialización Aplicada corresponde al cuarto año de la carrera de Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se dicta durante el primer cuatrimestre de cada ciclo lectivo. La experiencia se realizó con la totalidad de los estudiantes de la única comisión de los ciclos lectivos

2017 y 2018, correspondiente al turno vespertino. El dictado, en cada caso, se realizó desde mediados de marzo a principios de julio, en concordancia con el respectivo calendario académico.

1.2. Origen de la idea de implementación del ABP

La decisión de implementar esta metodología de aprendizaje surgió a partir de la oferta de un curso de formación en el marco del Acuerdo Paritario entre la UNMDP y la Agronomía Docente Universitaria Marplatense sobre el Aprendizaje Basado en Problemas, también llamado ABP. El curso, que ha sido ofrecido en diferentes oportunidades, es dictado por la profesora argentina Dra. María Inés Roldán Borassi quien desde hace muchos años aplica la metodología en su labor docente en la carrera de Medicina, en la Universidad de Girona, España.

Al haber realizado el curso ambas docentes integrantes de la cátedra Comercialización Aplicada en agosto de 2016, y animadas por lo innovador de la metodología aprendida, se consensuó la instrumentación del método en la asignatura, decidiendo hacer una prueba piloto en 2017. Luego de esa primera experiencia, considerada positiva para los estudiantes, se pensó en hacer una réplica en 2018.

1.3. Importancia de la actividad propuesta en el marco del Plan de Trabajo Docente

En el marco de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales el régimen académico establece la posibilidad de promoción de una asignatura cuando el estudiante aprueba los dos parciales o sus respectivos recuperatorios, más las llamadas *actividades pedagógicas*, que son instancias evaluativas previamente establecidas que se realizan durante el cuatrimestre, todo esto con un promedio mayor a 6 puntos. La reglamentación establece una cantidad máxima de actividades pedagógicas según el año en el que se encuentre la materia dentro del plan de estudios y un cierto porcentaje mínimo de actividades pedagógicas aprobadas para el cumplimiento de ese requisito en pos de la promoción.

A partir de lo anterior, y ante la necesidad de garantizar la presencia de los estudiantes en *todas* las sesiones de un mismo caso de ABP, la experiencia se incorporó como actividad pedagógica, por lo tanto, con requisito de aprobación (y, consecuentemente, de asistencia) para la promoción.

Se incluyeron en el Plan de Trabajo Docente tres casos de ABP de dos sesiones cada uno. Para la aprobación de cada instancia era requisito asistir a ambas sesiones. Se debían aprobar dos de los tres casos de ABP para que el requisito de actividades pedagógicas estuviera cumplido y se pudiera promocionar la asignatura. Además de la asistencia a las dos sesiones que componían cada caso de ABP, la evaluación consideraría la participación activa, el respeto a la dinámica y los compañeros, la realización de la tarea indagatoria correspondiente y la claridad de la presentación a la clase.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Definición conceptual del Aprendizaje Basado en Problemas

El aprendizaje basado en problemas es una metodología pedagógica centrada en el estudiante, en la cual las “situaciones problemáticas” se utilizan como punto de partida para alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados.

A partir de una situación provista al grupo de estudiantes en formato de texto, dibujo, esquema u otros, ellos deben, por sus propios medios y siguiendo una dinámica particular explicada previamente por el docente, interpretar la situación y descubrir qué conocimientos previos pueden aplicar a la misma y qué contenidos nuevos deberían adquirir para poder comprender cabalmente el caso. A partir de esa identificación, ellos mismos organizan su aprendizaje, dividen tareas y más adelante, con la información disponible, revisan el problema para verificar si está completamente claro o si se requiere mayor indagación. El rol del docente es el de tutor facilitador, interviniendo solamente cuando resulta necesario.

“El ABP se fundamenta en el paradigma constructivista de que conocer y, por analogía aprender, implica ante todo una experiencia de construcción interior, opuesta a una actividad intelectual receptiva y pasiva. En este sentido, Piaget (1975) afirma que conocer no consiste en copiar lo real, sino en obrar sobre ello y transformarlo (en apariencia y en realidad) a fin de comprenderlo (Bernabeu et. al, s.f.).

2.2. Dinámica y etapas de la metodología

Primera sesión

Durante la primera sesión el tutor facilitador explica la metodología de trabajo y distribuye una copia de la situación/problema a cada uno de los integrantes del grupo.

Los estudiantes se sientan en círculo y el tutor queda fuera del mismo sólo observando lo que acontece.

El grupo inicia la tarea con una lectura comprensiva individual y luego colectiva, que se reitera las veces que sea necesario. Luego es el propio grupo el que designará a uno de sus integrantes para que pase al pizarrón a tomar nota y se comenzarán a anotar todas las ideas que puedan surgir luego de la lectura. Esto incluye términos desconocidos (que alguno de los integrantes puede aclarar si cree tener conocimiento al respecto) nociones con las que relacionaron la situación, palabras consideradas “clave”, etc.

Cuando el grupo considera que ya se han agotado absolutamente todas las ideas que puedan surgir de la situación problemática, se comienzan a redactar hipótesis que contengan las ideas plasmadas durante la lluvia de ideas.

Es importante que todos los integrantes tomen nota de lo que se copia en el pizarrón, y que se controle que ninguna idea quede fuera de las hipótesis desarrolladas.

Por último, sobre la base de las hipótesis expresadas, se definen y enumeran “objetivos de aprendizaje”, que implican cuestiones que deberían conocerse para abordar la situación/problema dando luz a la misma.

Estos objetivos se enumeran, y el propio grupo asigna un objetivo a cada integrante sobre el que deberá realizar un trabajo de indagación, revisión bibliográfica, lectura, análisis y síntesis del mismo; para presentar un informe al resto del grupo durante la segunda sesión.

El tutor facilitador debe especialmente enmarcar el trabajo, dando claramente las consignas, y sólo interviniendo en caso de que observe desorientación respecto a la tarea, falta de escucha o trato inadecuado entre los miembros, o errores en la redacción de los objetivos que dificulten el trabajo de indagación posterior, y cuidando especialmente el manejo del tiempo para que se lleguen a cumplir cada uno de los pasos descriptos. En ésta instancia se evita dar explicaciones conceptuales.

Luego, durante la etapa de búsqueda de información individual sí puede consultarse al docente que ejerce como “tutor experto”, quien puede ser una importante (aunque no única) fuente de información.

Segunda sesión

Nuevamente sentados en círculo (pero en éste caso incluyendo en el mismo al tutor facilitador) la segunda sesión se inicia preferentemente con la relectura de la situación/problema.

Luego el mismo grupo recuerda los objetivos de aprendizaje definidos, y organiza la exposición de los informes elaborados por cada uno de los integrantes, siguiendo el orden definido en la enumeración inicial.

Cada integrante dará respuesta al objetivo de aprendizaje asignado dando cuenta de todas las fuentes de información utilizadas, el porqué de su selección, los inconvenientes que pueden haberse presentado en la búsqueda y el grupo definirá si la respuesta es suficiente o no. Así, uno por uno, los integrantes harán su aporte, y si en esta instancia el tutor facilitador nota algún error u omisión conceptual no detectada por el grupo, debe intervenir haciendo las aclaraciones pertinentes. Lo que se intenta analizar en este momento es que no sólo sea un proceso de exposición de la información sino una reconstrucción e interpretación del conocimiento adquirido.

El problema debe ser reevaluado con la revisión del plan de aprendizaje lo que, junto a la discusión de los conocimientos, permite identificar temas que quizás no se han tratado en profundidad y necesitarían un estudio posterior.

Luego, el tutor facilitador entregará a cada integrante el listado de objetivos de aprendizaje que la cátedra define para esa situación problemática y que considera, por lo tanto, “irrenunciables”, y se comparará con los que el grupo ha definido y estudiado. Si alguno no ha sido abordado, deben estudiarlo todos posteriormente.

El tutor facilitador cierra la sesión dando una devolución al grupo respecto al desempeño individual y grupal sobre la base de sus observaciones en cuanto a la adquisición, comprensión y utilización del conocimiento; el desarrollo de habilidades técnicas y de aprendizaje; y las actitudes interpersonales (respeto, escucha, colaboración, cooperación, etc). Y luego solicita a cada uno de los miembros que haga una breve devolución sobre lo que siente que aprendió y experimentó durante el desarrollo de las sesiones.

2.3. Planificación y material didáctico utilizado en las experiencias realizadas

Tanto en 2017 como en 2018, la comisión (de 35 y 32 estudiantes respectivamente) fue dividida en dos grupos para permitir un desarrollo adecuado de la dinámica, para la que se sugiere un máximo recomendable de 15 participantes, conforme las indicaciones recibidas en el curso de formación docente. A tal fin, se solicitó el uso de dos aulas diferentes, pero en simultáneo y cada docente asumió la supervisión de un grupo bajo la figura de tutor facilitador. Dada la limitación de tiempo, por tratarse de una asignatura cuatrimestral, se decidió trabajar con dos sesiones en lugar de las tres recomendadas, ajustando la propuesta al tiempo disponible.

Se diseñaron tres casos o problemas y sus correspondientes objetivos de aprendizaje, en algunos casos referidos a una unidad temática y en otros combinando aquellos de dos unidades diferentes, consecutivas.

Se prepararon gafetes en papel para que los estudiantes se identificaran de modo que el tutor pudiera supervisar sin necesidad de interrumpir o preguntar nombres. Se proveyó a cada grupo de fibrones y borrador contando las aulas con pizarra blanca. El caso fue entregado a razón de una copia por persona de modo de permitir el trabajo individual inicial y luego la dinámica grupal. De igual modo, los objetivos de aprendizaje de la cátedra fueron entregados a razón de una copia por estudiante. Así mismo, se entregó a cada grupo un listado de verbos adecuados para la redacción de los objetivos de aprendizaje.

2.4. Observaciones generales de las sesiones

En las experiencias de ambos años se observó una cierta resistencia inicial de los estudiantes y una dificultad inicial para “romper el hielo” luego de la lectura individual y para organizarse y asumir roles dentro del grupo. Se detectó también algún grado de inseguridad para tomar decisiones autónomamente, existiendo una tendencia inicial a la búsqueda de aprobación del docente respecto de la tarea. La posibilidad de error se presentaba como una amenaza permanente que disuadía la participación de algunos estudiantes. Pese a esto, la obligatoriedad de participar y el hecho de ser una actividad evaluable en ese sentido hizo que todos debieran superar sus temores y expresar su parecer. En el otro extremo, algunos participantes más seguros tendían a monopolizar la palabra y/o la toma de decisiones. El desafío para ellos fue aprender a escuchar más a los demás, consultar las opiniones de los menos participativos y, en el caso de quienes tomaban nota, percibir que no tenían en cuenta todas las ideas expresadas durante la dinámica.

Una observación interesante se dio cuando, en la experiencia de 2018, una vez que los estudiantes hubieron aprobado las dos primeras actividades de ABP, varios de ellos faltaron a la tercera, con lo cual se unificaron los grupos en uno solo. Lo que se observó es que cada grupo anterior se comportaba como un subgrupo en este nuevo caso, uno de ellos dominando al otro y cada uno defendiendo la manera de trabajo que había adoptado en las sesiones anteriores. Esto muestra cómo se genera un acostumbamiento al grupo y una cristalización de roles que estimamos es importante desarticular para un mejor aprendizaje y para preparar a los estudiantes en pos de trabajar con personas que no conocen.

Las puestas en común al final de cada una de las sesiones mostraron un aprendizaje sobre la dinámica y una mayor comodidad a medida que las sesiones iban avanzando. Varios estudiantes más tímidos valoraron el verse obligados a participar por un lado y el sentirse más escuchados de lo habitual por el otro. La dinámica hizo que se conocieran mejor, personas que habitualmente no se trataban en el aula.

Respecto de los conocimientos, los estudiantes demostraron no sólo ser capaces de identificar los objetivos de aprendizaje (no sin el debido esfuerzo) y de indagar sobre los temas planteados sino también de ir más allá y preguntarse cuestiones que la cátedra no esperaba. La otra cara de esto es que en ocasiones los grupos no mostraban tener en claro el contexto en el que estaban trabajando, cuestionándose acerca de contenidos para nada vinculados con la temática de la asignatura.

3. RESULTADOS

Luego de las sesiones realizadas en ambos ciclos lectivos, se aprecia que el esquema de trabajo promueve efectivamente la autonomía y empoderamiento del estudiante respecto de su propio aprendizaje, incentiva la participación y el desarrollo de capacidades vinculadas con la expresión oral y la defensa de ideas propias, mejora habilidades comunicacionales y de trabajo en grupo.

Para algunos integrantes, particularmente, la metodología implicó el verse obligados a superar limitaciones personales tales como cierta inseguridad a la hora de defender las propias ideas y opiniones y dificultades para la expresión oral en público. Se considera que estos resultados, observados y valorados por los mismos estudiantes, son sumamente importantes porque no se hubieran producido sin la implementación del ABP.

La cátedra realiza al finalizar cada cursado encuestas específicas de la asignatura orientadas a recabar información sobre la percepción de los estudiantes acerca de la asignatura y la forma de dictado, de modo de ir haciendo ajustes en cada nuevo ciclo lectivo, orientados al perfeccionamiento, tanto en lo que hace a la práctica docente como a las actividades de aprendizaje. Tanto en 2017 como en 2018 las mismas arrojaron resultados favorables. Se valora positivamente la actividad de ABP, aunque se sugiere una mayor explicación de la dinámica y sus objetivos al inicio.

A la hora de pensar en dar continuidad a esta metodología, se identifican ciertas dificultades vinculadas con dos aspectos: uno relacionado con los recursos de tiempo y espacio que insume la actividad, y el otro asociado a la cantidad de estudiantes totales de la comisión. En relación al primero, incluso tomando dos clases para cada problema de ABP en lugar de las tres recomendadas por los especialistas, la brevedad del cuatrimestre dificulta poder armonizar la metodología con el ritmo necesario para un recorrido completo del programa de la asignatura. Asimismo, las exigencias áulicas son actualmente difíciles de afrontar en una Facultad que está ampliando su oferta formativa y encuentra sus espacios muy comprometidos como para poder asignar varias aulas a una misma actividad curricular. El segundo aspecto, referente a la cantidad de estudiantes, hace que la implementación dependa de los inscriptos en cada ciclo lectivo, por ejemplo, en 2019 el listado de estudiantes asciende a 54 a la fecha, lo cual implica que trabajar con ABP requeriría de 4 docentes y 4 salones.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La metodología de ABP demostró gran capacidad para fomentar el desarrollo de competencias profesionales de relevancia en los estudiantes de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata, incluyendo las mismas la facilidad para la expresión en público, la defensa y argumentación de ideas, el trabajo en equipo, el respeto hacia la opinión de los otros y escucha activa de sus aportes, la generación de consensos y el aprendizaje autogestionado.

Se observan, no obstante, algunos obstáculos en los aspectos operativos de la implementación de la metodología vinculados con el tiempo requerido para la misma en cuanto a la cantidad de clases que exige el desarrollo de cada caso, y otros relacionados con la posibilidad de contar con grupos pequeños de estudiantes y el espacio y la cantidad de docentes para atender a cada uno.

Las ventajas de la dinámica contrastadas con los inconvenientes identificados dan cuenta de que se trata de una estrategia que debería ser promovida en los espacios educativos, por cuanto sus fortalezas y los resultados obtenidos superan ampliamente los inconvenientes que puede presentar. En este sentido, un apoyo institucional mediante recursos humanos y mayor cantidad de espacios asignados sería sumamente deseable.

Finalmente, la metodología de ABP genera un cambio de disposición en el estudiante, y una sinergia en la adquisición y aprendizaje de habilidades, actitudes y conocimientos que los invita a abandonar el pasivo rol aún preponderante en nuestras aulas tomando las riendas de su aprendizaje, actitud que debería promoverse e impulsarse para un graduado en turismo más proactivo, responsable y profesional.

5. REFERENCIAS

- Branda, L.A.. (2009). El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res popularis. *Educación Médica*, 12(1), 11-23. Recuperado el 24 de marzo de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000100004&lng=es&tlng=es.
- Branda, Luis A.. (2011). El aprendizaje basado en problemas y la genuina realidad: Diario de un tutor. *Educación Médica*, 14(3), 151-159. Recuperado el 24 de marzo de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132011000300004&lng=es&tlng=es.
- Bernabeu, M. D. y Cònsul, M. (s.f.) Aprendizaje basado en problemas: El Método ABP. Recuperado el 24 de marzo de 2019, de <https://educrea.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/>