

Estrategias didácticas

para la **investigación** y la **indagación**.

EXPERIENCIAS DOCENTES
EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA



Estrategias didácticas para la investigación y la indagación.

EXPERIENCIAS DOCENTES
EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Departamento de Docencia Universitaria - Escuela de Formación Docente - Universidad de Costa Rica

Estrategias didácticas para la investigación e indagación:
experiencias docentes en la Universidad de Costa Rica.
Koen Voorend, Nidia Cruz Zúñiga, María Lilly Alvarado Acosta, Mónica Arias Monge.
San José, Costa Rica. Departamento de Docencia Universitaria - Escuela de Formación
Docente - Universidad de Costa Rica 2014

Primera edición: 2014

Diseño y diagramación: Carlos Picado

Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados.

Índice

Presentación _____	9
<i>Mónica Arias Monge</i>	
1. Estrategias didácticas para la indagación y la investigación en educación superior. _____	9
<i>Mónica Arias Monge</i>	
2. Estrategia Didáctica para el mejor aprovechamiento de estudios de casos de realidad nacional que generan impactos ambientales en proyectos de ingeniería civil. _____	31
<i>Nidia Cruz Zúñiga</i>	
3. El Aprendizaje Colaborativo como estrategia didáctica implementada en el curso de Teoría del Estado de la Facultad de Derecho, Universidad de Costa Rica. _____	57
<i>María Lilly Alvarado Acosta</i>	
4. Experiencias con el Aprendizaje Basado en Problemas en la Universidad de Costa Rica. “Tropicalizando” el ABP _____	77
<i>Koen Voorend</i>	

4 Experiencias con el Aprendizaje Basado en Problemas en la Universidad de Costa Rica

“Tropicalizando” el ABP

Koen Voorend

Introducción

Como aborda Arias en esta edición, una preocupación recurrente entre docentes es cómo estimular la participación activa y crítica, con base en una preparación académica anterior, de parte de las y los estudiantes. En la Universidad de Costa Rica (UCR) en general, y la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva (ECCC) donde laboro como docente en particular, existen preocupaciones similares sobre la preparación, el involucramiento, el interés y la participación activa que demuestran las y los estudiantes en clase. Como plantean varios autores (Barrows 1982; Duch, Groh y Allen 2001; Bretel 2003; Hmelo-Silver 2004; Til y van der Heijden 2009; y Arias en esta edición), estos problemas se vinculan directamente con las estrategias didácticas aplicadas. Algunas de estas estrategias en sí, o la aplicación de ellas, en mi visión, no estimulan este papel más activo del estudiantado.

La pregunta de cómo enseñar a pensar, a ser crítico y proactivo tiene, como plantea Arias, múltiples respuestas. En este documento quisiera compartir la experiencia con una de ellas: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Durante los últimos seis años en mis clases de primer y tercer año de grado en la ECCC, así como en mis cursos a nivel de maestría en el Posgrado de Comunicación y Desarrollo, he trabajado casi exclusivamente con el ABP. La decisión de adoptar esta metodología se basó sobre todo en mi experiencia durante mis propios estudios en la Universidad de Maastricht, universidad pionera en la adopción del ABP en Holanda. Con apoyo inicial de esta misma Universidad en la forma de material informativa y sugerencias sobre cómo abordar la metodología como docente, y con el visto bueno de la entonces Directora de la ECCC, Carolina Carazo, empecé a experimentar con el ABP en la UCR.

Acá se presenta una valoración de esta experiencia, haciendo un análisis de la dinámica y de los resultados del proceso desarrollado en las clases, así como una valoración de parte de las y los estudiantes y mía como docente. Esta valoración se fundamenta en las múltiples evaluaciones formales (de parte de la Dirección de la ECCC, y mías como docente) e informales en reuniones y talleres con las y los estudiantes, que se han hecho de la estrategia didáctica elaborada en las clases. No constituye una investigación en el sentido más estricto de la palabra, pero sí conlleva un proceso de constante evaluación y de recolección de información (no siempre documentada). Así, este artículo representa más una percepción mía sobre el ABP, y sobre su recepción de parte de las y los estudiantes que una evaluación académicamente fundada

en principios de la investigación. Esta reflexión, sin embargo, podría a lo mejor estimular entre otros docentes en la UCR procesos de auto reflexión similares, o abrir espacios de reflexión colectiva.

En lo que sigue, explico brevemente las dificultades de aprendizaje que el ABP procura solucionar y presento la versión del ABP que he adoptado en mis clases (como expuso Arias, hay diferentes versiones). Después analizo los resultados del uso de esta estrategia en mis clases, y las valoraciones de las y los estudiantes y de parte mía como docente. En la última sección concluyo con unas breves reflexiones sobre la necesidad de adaptar la estrategia del ABP a las condiciones de las clases específicas de la UCR, y las necesidades las y los estudiantes y de cada docente.

Los siete pasos del ABP: la teoría

El ABP apunta directamente a dos situaciones de aprendizaje por resolver: primero, la preparación para la clase por parte de los y las estudiantes; y segundo, de su participación activa e informada en clase. La primera preocupación surge como un limitante del desarrollo de una clase interactiva, dado que sin haber leído y analizado críticamente lecturas académicas, búsquedas de otras fuentes, discusiones, procesamientos de información cuantitativa y cualitativa, y otras actividades de preparación, el o la estudiante no llega a la clase con la información y el nivel analítico necesario para la comprensión y/o la discusión académica. La segunda preocupación se vincula mucho con la primera, aunque una buena preparación es un requisito necesario, pero no suficiente para una participación activa e informada. La falta de esta participación, entendida como conjunto de preguntas, aportes e intervenciones informadas que hace el o la estudiante en la clase, constituye una limitación importante para cualquier clase interactiva, cual sea su estrategia didáctica.

Siguiendo Arias (en esta edición, p.17), el propósito del ABP se centra “en el desarrollo de conocimientos y habilidades que les permita a los y las estudiantes utilizar recursos de diferentes fuentes y actitudes que motiven la disposición y apertura en la búsqueda de soluciones”. El ABP nace como una estrategia didáctica para enfrentar una serie de preocupaciones comunes entre los profesores; por ejemplo, entre otras, existía la preocupación de que los y las estudiantes no saben resolver problemas complejos, que son inmediatistas, memorizan sin comprender, no leen, y no traen el conocimiento previo necesario a la clase (Bretel, 2003).

Sin embargo, a partir de los años 60, inició un proceso de inflexión sobre las estrategias didácticas aplicadas. Este proceso implicó un reconocimiento de que las preocupaciones antes mencionadas tienen en gran medida sus raíces en los métodos de enseñanza que se aplicaban. Esto implicó no solo un reconocimiento de que “los métodos tradicionales no sirven para desarrollar todas las habilidades y capacidades que requiere un graduado universitario” (Duch, Groh y Allen, 2001), sino también una búsqueda por la comprensión de qué es aprendizaje, cómo se producen los aprendizajes, y cuáles técnicas mejor lo logran, cómo estructurar cursos, y cuáles métodos usar.

A partir de este proceso, surge en la Universidad McMaster en Canadá, bajo el mando del Profesor Emeritus Howard Barrows, estadounidense, y en la carrera de medicina, una propuesta del ABP. Específicamente, con preocupaciones muy parecidas a las de los profesores de la UCR, y “convencido de que los métodos expositivos y las clases magistrales tradicionales no permitían a los estudiantes, integrar sus conocimientos, investigar constantemente, aprender a tomar decisiones, enfrentar situaciones imprevistas, trabajar con otros y comunicarse asertivamente” (Bretel, 2003: 3), Barrows propuso un método de aprendizaje “basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows, 1982). Este método lo llamó el *Problem Based Learning*, que se traduce al español como Aprendizaje Basado en Problemas.

En el ABP el o la estudiante está central (Barrows, 1982). Esto implica, según Bretel (2003: 4) una “revolución copernicana en el ámbito de la educación superior”. Los y las estudiantes de pronto son lo más importante, y no las disciplinas y sus contenidos, o los académicos y su prestigio intelectual. Se centra entonces el método en el o la estudiante, sus aprendizajes, competencias y habilidades profesionales y/o académicas. Nacido en el ámbito académico universitario, incorpora los principios del constructivismo contemporáneo (Bretel, 2003; Hmelo-Silver, 2004), y permite “desarrollar actitudes de responsabilidad, compromiso y solidaridad, habilidades para la investigación y habilidades sociales y comunicativas, al mismo tiempo que aprender conceptos [...] incorporar exitosamente a la educación superior todas las estrategias y técnicas del aprendizaje activo, cooperativo y creativo; además de hacer posible el estudio de muchos temas a la vez, con profundidad y en poco tiempo, facilitando y desarrollando las habilidades para la transferencia de conocimientos” (Bretel, 2003: 4).

En el ABP, las y los estudiantes están en contacto con las diferentes etapas de la investigación durante todo el curso de manera activa, participativa y multidisciplinaria. La versión que se adoptó en mis clases es la usada en la Universidad de Maastricht, donde yo me gradué, presentada por van Til y van der Heijden (2009). Concretamente, con el grupo ideal constituye entre 10 y 15 personas formado de una persona tutora (docente), una moderadora (estudiante), una secretaria (estudiante) y el resto de las y los estudiantes. Los roles de moderador y secretario normalmente se rotan entre los estudiantes durante el semestre, para darle la oportunidad a todos los integrantes del grupo asumir estos papeles.

El tutor es un facilitador, que estimula el proceso de aprendizaje, desafía a cada estudiante, ayuda con ejemplos, activa el debate con el/la moderadora, monitorea el proceso, asegura que se incluyan los temas, enfoques etc. estipulados en el currículo, evalúa el proceso, estimula reflexión y atiende consultas. La persona moderadora dirige la discusión, resume la información que surge, activa la discusión y hace preguntas a sus colegas estudiantes para darles a todo el mundo la oportunidad de participar. La persona secretaria es la “memoria” del grupo, toma notas y las distribuye después de la clase (correo, blog, etc.).

El ABP inicia a partir de un “problema” – un texto, un insumo audiovisual, u otro insumo que genera algún tipo de cuestionamiento o polémica, que no necesariamente se entiende bien de entrada – iniciando proceso de siete pasos. Habiendo leído, escuchado o visto el “problema” que el tutor escogió para esa sesión, en el primer paso, las y los estudiantes *clarifican conceptos* que no conocen. El segundo paso es la *definición del problema*, qué forma la pregunta de investigación principal. El tercer paso es una *lluvia de ideas* sobre este problema, partiendo del conocimiento que ya tenemos. En el cuarto paso, el grupo va *organizando las ideas* que se propusieron, y más importante, identificando vacíos en el conocimiento que inhiben la solución del problema central. Como resultado, en el quinto paso, las y los estudiantes *formulan objetivos de aprendizaje*. ¿Qué tenemos que estudiar para entender, solucionar o responder el problema?

Ahí empieza el paso seis, el *estudio independiente* y la *preparación* para la siguiente clase. Es decir, las y los estudiantes van a casa, con las notas de los pasos 1-5, que les comparte la persona encargada de la secretaría. En este paso, investigan, a menudo con base en una lectura obligatoria pero siempre

con la libertad de buscar sus propias fuentes. En la siguiente clase, regresan preparados para el séptimo paso, *el reporte y síntesis de la información*. Ahora se discute el problema de nuevo, pero con base en la investigación que hicieron las y los estudiantes. Al final, se organizan las notas de la discusión en un documento (a cargo de la secretaría) que se comparte. En la figura se resume este proceso.

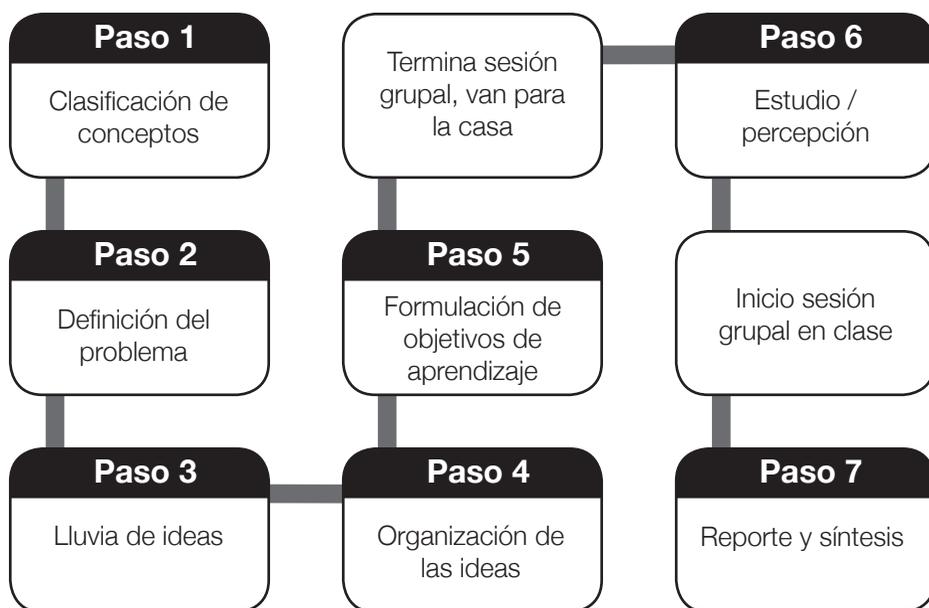


Figura 1. Los siete pasos del ABP
Fuente: Elaboración propia con base en van Til y van der Heijden (2009)

El ABP en la práctica: “tropicalizando” la estrategia

Con el objetivo de estimular a los y las estudiantes para que se preparen para la clase (leer, analizar, discutir, consultar otras fuentes) y logran una participación informada y activa (preguntas, aportes e intervenciones), apliqué durante los últimos seis años el ABP en varios cursos de grado de primer año (Planificación de la Comunicación) y tercer año (Seminario II: Economía y Comunicación, Seminario III: Política y Comunicación) de la ECCC, así como en el Posgrado de Comunicación y Desarrollo (Introducción a los estudios de desarrollo) y el Posgrado de Trabajo Social (Enfoques macroeconómicos de la reforma social).

Papel del tutor

En todas las clases, tal como se estipula en la estrategia didáctica, mi papel como docente implicaba un papel como tutor. Después de introducir la

metodología en la primera clase, aplicando un taller en el cual se hace un repaso de todos los pasos, para una clase ABP este papel constituye cuatro dimensiones principales. El primero integra la preparación para el proceso ABP. Esto implica la búsqueda o la construcción de un problema adecuado para generar discusión sobre el tema en cuestión. Segundo, como tutor guío el proceso ABP, asegurándome que por lo menos los objetivos de aprendizaje que corresponden directamente al currículo del curso estén cubiertos. Tercero, participo en la discusión general, en los pasos uno al cinco sin revelar mi conocimiento sobre el problema en cuestión, y en la fase de reportar y sintetizar igual que las y los estudiantes con base en mi preparación previa.

Además, dependiendo de la clase y el papel del estudiante moderador en particular, mi rol implica motivar la participación de los miembros del grupo, y activar el debate. Finalmente, como tutor tengo que evaluar los papeles de moderador y secretario, y la participación de las y los estudiantes en general, en función de las cantidad y calidad de su participación en clase. En general, la evaluación de los cursos en los que apliqué el ABP, he manejado una evaluación con un alto peso de la participación informada en las discusiones. EN total, la participación y los roles especiales dentro de la metodología constituyen entre el 40 y 50% de la nota final, combinado con trabajos individuales y grupales, como trabajos con comunidades o ensayos finales, y en algunos casos excepcionales con quizzes y exámenes.

Papel de las y los estudiantes

La idea del ABP es que las y los estudiantes tengan un papel central en el proceso de aprendizaje y la construcción colectiva de conocimiento. Efectivamente, en mis clases ABP, son ellas y ellos que dictan el ritmo de la clase, y dentro de un marco establecido por mí como docente, tienen la libertad de llevar la discusión hacia sus intereses particulares. Lo más importante es que en todas las clases, los objetivos de aprendizaje surgen desde el estudiantado, lo cual les motiva estudiar y encontrar soluciones a los problemas identificados. En la práctica, esto hace que temas que anteriormente se consideraban “aburridos” y que no motivaban investigación, con el ABP la gran mayoría de las y los estudiantes se interesan, se preparan leyendo no solo las lecturas obligatorias pero también indagan otras fuentes de información, y participan activamente en clase. Además, en mis clases ABP, como también lo notaba cuando era estudiante en Maastricht, existe un

fuerte control de pares sobre la preparación de otros estudiantes. Es decir, si un estudiante no se prepara y no participa en la clase varias veces seguidas, es común el reclamo de otra persona estudiante en el grupo.

El contexto de la implementación del ABP en la UCR

La programación y organización de cursos en la UCR no corresponde a las condiciones óptimas para el ABP, porque no es la metodología generalizada y formal que ha adoptado esta universidad, como lo ha hecho por ejemplo la Universidad de Maastricht en Holanda. Esto implica que para su implementación se ha tenido que enfrentar varios retos importantes.

El primero, en general los grupos son más grandes que el número ideal para una sesión ABP. Según la teoría del ABP, no hay un máximo de personas que puede participar, e incluso hay experiencias de grupos muy grandes de más de 50 personas, pero en mi experiencia como estudiante y como docente el tamaño ideal de una sesión ABP es de entre 10 y 15 personas. Si bien en las clases de maestría que he dado el número de estudiantes oscilaba entre ocho y quince estudiantes, un número adecuado para el ABP (van Til y van der Heijden, 2009), la matrícula normal de un curso de grado es entre 20 y hasta 28 estudiantes. Para estos grupos, se propusieron unos cambios, en unos casos a la organización de los cursos y la programación de las clases, en otros casos al ABP mismo. Por un lado, para algunos grupos, con el visto bueno de la Directora de la ECCC, se decidió dividir los grupos grandes en dos subgrupos de entre 10 y 14 personas, y dividir el horario de cuatro horas en dos tramos de dos horas, un tramo para cada grupo. Si bien la mayoría de las clases magistrales que se daban ese momento en la ECCC no duraban las cuatro horas enteras, esta división implicó una menor cantidad de horas presenciales durante el semestre. Esta diferencia en horas presenciales, sin embargo, se compensa, en mi visión, por su intensidad y con el hecho que la preparación ABP implica un mayor esfuerzo que la “sola” lectura, procesamiento y análisis de un texto obligatorio. La mayor intensidad de una clase ABP se da por el hecho que son dos horas de discusión intensiva, lidiada por las y los estudiantes que realmente exige su preparación y participación, cosa que no necesariamente ocurre con clases magistrales.

Segundo, cuando no fue posible hacer cambios en la organización del curso, se hicieron ajustes a la metodología. Por ejemplo, en el segundo semestre del 2013, se aplicó el ABP en un grupo de 21 estudiantes de primer año de

la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva (ECCC), en un curso llamado “Planificación de la Comunicación”. Es decir, un número mucho mayor al número ideal para un grupo ABP. En luz de esta limitación, se decidió adaptar en varios aspectos el ABP arriba presentado, para satisfacer las necesidades de un grupo de este tamaño. Por un lado, se trabajó con equipos de dos moderadores y dos secretarios. La lógica de esta adaptación va por dos vías. La primera es una razón administrativa-logística: con un grupo tan grande es imposible darle a cada estudiante estos dos roles individualmente.

Por otro lado, se vincula con la cantidad de intervenciones en un grupo de este tamaño, que es más fácil de moderar, o bien tomar notas, en equipo. Además, estimula el trabajo colaborativo, en espíritu con la filosofía que dio lugar al ABP. Por otro lado, decidí como tutor hacer una breve intervención magistral (interactiva) en cada clase, como una pequeña síntesis al finalizar la discusión ABP, y antes de entrar al nuevo problema. En otras palabras, se podría decir que se agregó un paso al ABP: el octavo que implicó una breve síntesis magistral. Esta síntesis fue, en este caso, una adaptación importante porque permitió resumir la información básica del currículo así como visibilizar el hilo conductor del curso, evitando así que las y los estudiantes se “pierdan” en tanta discusión en grupo grande. En muchos casos, sin embargo, lo percibí como mera repetición de lo que ya se había discutido en clase (lo cual es un indicador de la calidad de la sesión ABP que se llevó a cabo), aunque las y los estudiantes manifestaron que les pareció útil este paso, como se verá más adelante.

Finalmente, se manejó el proceso de los pasos uno al cinco con cierta flexibilidad. En la práctica, después de las primeras clases y cuando las y los estudiantes ya dominan y acogen la metodología, la hacen “suya”, a veces brincando o mezclando pasos iniciales. Si bien siempre se empieza con la aclaración de conceptos, y casi siempre se sigue con la definición del problema general, después los pasos de lluvia de ideas, organizarlas y definir objetivos de aprendizaje se traslapan y no se diferencian bien entre sí. Dependiendo de la calidad del grupo, lo he manejado con mayor o menor flexibilidad, siempre supervisando el proceso de formulación de objetivos de aprendizaje.

Estos ajustes a la organización de los cursos, o bien al ABP mismo, fueron importantes para el desarrollo exitoso de las clases. Al proponer una estrategia

“diferente”, los grupos se interesan más en una materia, incluso si fue percibida como aburrida antes de iniciar el curso. Además, creo que el ABP, con pequeños ajustes en su diseño cuando necesario, puede funcionar para grupos grandes, mientras se respete el principio básico que la dirige: que los objetivos de aprendizaje surjan desde el estudiante, y no vienen impuestos por el docente. Después de casi seis años aplicando el ABP en diferentes cursos de diferentes niveles, sostengo con cierta confianza que la respuesta de parte de las y los estudiantes a la estrategia es en general muy satisfactoria.

Análisis de los resultados del proceso desarrollado

En esta sección presento brevemente las bondades y limitaciones del ABP como lo he usado para mis clases en la UCR. Aclaro que son percepciones más generales, con base en la aplicación del ABP en diferentes cursos de diferentes niveles, y no se fundamenta en una investigación sistemática con un proceso de recolección de datos normalizado. Estas percepciones implican un sesgo, por mi experiencia positiva con el ABP, pero también se basan en la experiencia con más de cuarenta grupos con los que se inició y terminó el curso (o en algunos casos el módulo del curso que me correspondía, aunque el resto del semestre también se trabajó con la misma metodología) con el ABP.

Fortalezas del ABP

En comparación con los cursos magistrales de los cuales he formado parte, el ABP tiene algunas fortalezas muy importantes que forman una respuesta directa a las preocupaciones que causaron su invención. En primer lugar, en gran contraste con las clases magistrales que he dado y visto, las y los estudiantes llegan casi todos y todas, y casi siempre, leídos y preparados. En el curso del segundo semestre del 2013, por ejemplo, de los 21 estudiantes solo dos faltaron más de una clase, y solo uno más de dos. Al formular sus propias preguntas y objetivos de aprendizaje, en general, se interesan mucho más en la materia, toman una posición proactiva con respecto a la resolución de los problemas, y realmente participan con base en su preparación para dar respuestas a las preguntas que surgieron durante la discusión inicial. Especialmente si existe polémica en el contenido del material didáctico, la participación informada es superior.

Segundo, en muchos casos las y los estudiantes no solo leen, pero la estrategia estimula la consulta de otras fuentes más allá de la lectura

obligatoria. En varios momentos en todos los grupos, las y los estudiantes proponen videos, artículos, noticias y otros insumos para la discusión. En algunos casos, se decidió abrir espacios fuera de la clase, como blogs, o páginas en Facebook, para seguir con discusiones paralelas a las llevadas a cabo en la clase.

Tercero, la moderación y la secretaría en manos del estudiantado agregan un valor adicional al proceso didáctico, en algunos casos más que en otros. En general, se aprecian las notas del secretario no solo como resumen de la discusión, pero sobre todo como insumo para la preparación dado que contienen las preguntas u objetivos de aprendizaje para la clase que sigue. En algunos casos, las notas del secretario no solo representan en mucho detalle la discusión que se dio en clase, pero también toman un formato muy atractivo para su lectura. En el curso Planificación de la Comunicación, esto fue producto del mismo entusiasmo del grupo, después de que se generó una especie de “competencia” de quién tenía las mejores y más bonitas notas. Esta competencia, si bien no fue estimulado por el tutor, fue recibida con mucho encanto dado que reflejó no solo un compromiso con la clase, pero también una creatividad y originalidad impresionante. Por otro lado, en varios cursos, durante la moderación en algunos casos, se propusieron por parte de las y los estudiantes diferentes dinámicas de discusión, que si bien no siempre funcionaron como previsto, siempre estimularon interés en participar por la ruptura con la rutina “normal” en clase.

Cuarto, al tratarse de una propuesta “diferente”, y al poner al estudiante central y darle mucha responsabilidad en el proceso didáctico, creo que el ABP genera en muchos casos un entusiasmo contagioso entre las y los estudiantes que hace que vienen a clases con ganas de participar en un proceso de construcción colectiva de conocimiento en vez de la transferencia de conocimientos del profesor al estudiante. En mi experiencia, el primero es más efectivo que el segundo.

Finalmente, y en cuanto a la efectividad de la metodología, siento que la mayoría de las y los estudiantes manejan, al finalizar un curso, la materia mejor que en un curso con clase magistral. Además, siento que se apropian más de los contenidos del curso, y que se “aplica” más a su propio contexto porque las interrogantes del curso no son impuestas por el docente, pero surgen del proceso de discusión que tienen con sus pares, con la facilitación del tutor.

Limitaciones

El tamaño del grupo, a pesar de las adaptaciones propuestas arriba, forma la limitación más grande para la aplicación del ABP en la UCR. En los casos que se dividen los grupos grandes en dos, esto implica para el tutor hacer dos sesiones ABP con dos grupos seguidos, lo cual implica una desventaja para el segundo grupo en cuanto al nivel de entrega posible del docente. En los casos que se manejó el ABP en grupos grandes, tener 18 o 21 personas en una sola discusión, a veces implica que el tutor tenga que funcionar como “policía”. En muchas ocasiones, hubo una necesidad de avisarle a un(a) estudiante que no hablara mientras otras personas estaban participando. En la mayoría de los casos, este exceso de ruido se dio por un entusiasmo de reaccionar sobre las intervenciones de otras personas en el grupo, pero de todas formas causaron “ruido” en la discusión general.

En algunos casos, dependiendo de la materia en cuestión, el contenido de la clase puede formar una limitación en cuanto a la utilidad del ABP. Para algunas clases de un curso, por ejemplo, el currículo consistió en un módulo más teórico sobre la política de la planificación y la comunicación. Este módulo generó mucho debate, y el ABP fue una estrategia adecuada para fomentar y dirigir este debate. El segundo módulo, sin embargo, implicaba un recorrido del proceso técnico de la planificación en la comunicación, y envolvía un contenido mucho más puntual y práctico, directamente vinculado a los trabajos finales que tuvieron que desarrollar con alguna organización no gubernamental. El ABP sirvió para cubrir este contenido, pero la combinación con las partes magistrales que en este curso se dio no agregaba ningún valor adicional. Es decir, perfectamente se podía haber trabajado solo con el ABP, o bien en clases magistrales solamente.

Estudiantes sobre el ABP

En esta sección, se expone brevemente las valoraciones de las y los estudiantes sobre el ABP. En todos los grupos en que se aplicó el ABP, se abrieron por lo menos dos espacios de reflexión sobre la metodología, uno después de unas cinco sesiones, y uno al final del curso. Aquí resumo brevemente de memoria los principales mensajes que surgieron en estos espacios, aunque también se hizo en la penúltima clase del curso de segundo semestre del 2013, una evaluación más formal en forma de una breve encuesta de preguntas cerradas y abiertas sobre las ventajas y

desventajas del ABP, sobre la motivación de leer, preparar, participar, y sobre los roles en clase. Dado que el diseño de la encuesta no siguió un proceso académico estricto, y la encuesta en sí apenas fue respondida por 21 estudiantes, advierto por la imposibilidad de generalizar respuestas y la poca representatividad de la misma.

En todas las evaluaciones que se hicieron, menos en un grupo del Posgrado de Comunicación y Desarrollo, el ABP fue muy bien evaluado. En general, a las y los estudiantes les gusta la metodología mucho, por la responsabilidad que se les otorga, y por la libertad de guiar el curso a sus intereses particulares dentro del currículo general establecido por el docente. Valoran el mayor dinamismo en las clases, y aprecian que “el método ABP [...] proporciona y fomenta la participación en clase; es muy dinámica la manera de trabajar y promueve que los estudiantes participen activamente y además se desarrolle y construya conocimiento de manera colectiva” (Estudiante primer año ECCC 2013), o como lo puso otro estudiante: “es más entretenido y más sencillo entender las varas” (Estudiante primer año ECCC 2013).

La mayoría de los estudiantes dijeron que se sintieron más motivados que para una clase magistral, y notaron una mayor motivación de participar en clase. En la encuesta que se aplicó, todos menos una persona dijeron que sentían una mayor necesidad de leer y prepararse para la clase, dado que en clase tenían que reportar sobre su búsqueda de información. Como resultado, en la práctica, dos tercios manifestó haber leído más las lecturas obligatorias que en otros cursos magistrales, y un poco más de la mitad del grupo dijo que además de las lecturas obligatorias buscaban otras fuentes no propuestas por el tutor. A nivel de maestría, el ABP motivó a algunos grupos la división de labores de preparación por la mayor cantidad de lecturas, y sobre todo en los grupos que pusieron en función esta división desde el temprano en el curso, el resultado del ABP fue muy efectivo, y realmente hubo un proceso de creación de conocimiento conjunta. En luz de estas observaciones, creo que el ABP efectivamente logra el objetivo de estimular la preparación y la participación en clase.

Otro aspecto que es recurrente es la valoración positiva que se da al espacio que dentro el ABP se crea para compartir experiencias y conocimiento entre ellos y ellas. Es decir, las y los estudiantes muchas veces dicen haber aprendido mucho de los y las compañeros, y no solo del tutor. Como lo puso una estudiante, “Se aprende no sólo del conocimiento del profesor (que se

sabe que ya lo tiene) sino también de los demás compañeros, lo cual hace que la discusión sea más interesante” (Estudiante primer año ECCC, 2013). Este es una fortaleza importante del ABP, ya que propicia la discusión y el compartir visiones distintas sobre asuntos diversos, creando un ambiente de aceptación y respeto de opiniones divergentes, y la saludable práctica de cuestionar y defender posiciones encontradas.

En general, se aprecian, además, los papeles de moderador y de secretario. El hecho que son papeles tomados por estudiantes hace, según las evaluaciones formales e informales que he hecho, más dinámica y menos aburrida la sesión. Además, crea una especie de mecanismo de solidaridad. Si un estudiante sabe que tiene que moderar una sesión, quiere que haya participación, y una forma de estimular esto, es participando en las sesiones moderadas por otro estudiante. En la encuesta, el 20 de los 21 estudiantes dijeron que aprendieron mucho sobre lidiar una discusión, resumir debates y dar espacio a sus compañeros, al tomar este papel. Las notas del secretario, para el 14 de los 21, sirvieron siempre como base para la preparación para la siguiente clase.

En cuanto al papel del tutor, siempre hay valoraciones encontradas. Por un lado, les parece valioso que el papel que cumplo como tutor, implica más un rol de facilitador, y no como “él que sabe todo” (Estudiante primer año ECCC, 2013). En todas las evaluaciones, aprecian la libertad de dirigir la discusión hacia sus intereses particulares dentro de la temática propuesta, y aprecian de igual manera mis intervenciones como participante en la discusión.

Sin embargo, en todos los grupos ABP, al principio del curso, siempre hay unos estudiantes que expresan una preocupación sobre las discusiones lidiadas por sus compañeros, y sienten una necesidad de que el “profesor” intervenga para decir “la verdad”. Como lo puso un estudiante de tercer año de la ECCC, “necesito que usted nos diga si estamos hablando paja no si vamos bien” (Estudiante primer año ECCC, 2011). Esta preocupación surge, en mi visión, de la falta de familiaridad con la metodología y son los resultados de una excesiva exposición a clases magistrales en las cuales se parte del principio de que haya una sola verdad, por más dinámica y abierta que sea. Aclaro que tanto las y los estudiantes, como yo, creemos que las intervenciones magistrales son muy útiles como forma de resumir contenido, y asegurar que compartamos el mismo conocimiento, pero funcionan mejor como complemento al ABP, que viceversa. De todas formas, como respuesta

a esta preocupación, se hicieron varias intervenciones por parte del tutor para asegurar que haya una base de conocimiento compartida, en otros grupos se acordó de que el tutor interviniera de manera magistral (y no solo como participante en la discusión) si fuera necesario y con eso las y los estudiantes sintieron la confianza de que si no hubiera intervenciones, que estaban haciendo bien su trabajo.

En resumen, la mayoría del estudiantado recomendaría el ABP para otros cursos. En un intento de profundizar más sobre esta percepción, en la encuesta les pedí sobre las principales ventajas del ABP. Sus respuestas giraron en torno al hecho que fomenta la participación, y que reduce “la tediosa magistralidad, [aprendiendo] a convivir en grupo conversacional” (Estudiante primer año ECCC). Casi todos, dijeron que la metodología es más dinámica y participativa, permitiendo “enlazar más fácilmente la materia a experiencias diarias y situaciones cotidianas” (Estudiante primer año ECCC), percepción que se comparte también a nivel de maestría. Además, aprecian que sean los estudiantes que determinan la línea de conducción de un tema, y que permite reflexionar junto a los compañeros y no solo con el docente.

Si bien en general existe una percepción (formidablemente) positiva sobre la estrategia didáctica del ABP, se mencionan también unas desventajas. Tal vez la más recurrente es la dificultad de algunas personas de insertarse en la discusión, por timidez. “Para quienes les cuesta hablar en público o expresar sus ideas a muchas personas el ABP” (Estudiante primer año ECCC). Efectivamente, “a veces costaba tener la palabra porque habían unos que se emocionaban mucho” (Estudiante primer año ECCC). Esto es un gran reto para el tutor, y en mis clases he tratado de darles espacio explícitamente, lo cual implica a veces el riesgo de que sienten que estén “puestos contra la pared”, o bien, hacerlo a través de la persona moderadora. También se puede solucionar con tareas específicas en la preparación de la clase, para que reporten sobre esa tarea.

Además, dado que la discusión se modera por los mismos estudiantes, a veces se “pueden desviar un poco”, algo que es percibido tanto por el estudiantado como por el docente. La claridad de la discusión depende mucho de la capacidad de la persona moderadora, y su habilidad de darle una estructura al contenido de la discusión. Aunque en general trato de intervenir lo menos posible en la estructura de la discusión, a veces es necesario guiar más explícitamente el debate. Otras desventajas tenían que ver con la mayor

preparación que implica el ABP, así como su aplicación para contenidos más puntuales que “no se prestan para una discusión” (Estudiante primer año ECCC).

El ABP como una posible respuesta

La experiencia del ABP en la UCR me ha demostrado que perfectamente es aplicable en una universidad que no necesariamente tenga la estructura para su aplicación. Con algunos ajustes pequeños, “tropicalizando el ABP”, se puede lograr un mayor estímulo para la preparación y la participación en clase, partiendo de un principio de construcción colectiva de conocimiento a partir de objetivos de aprendizaje propuestos por el estudiantado. Creo que tanto la percepción mía como docente, así como la evaluación de las percepciones de las y los estudiantes demuestra que la experiencia ha sido muy positiva, algo que me motiva seguir impulsando la aplicación del ABP en los diferentes niveles de la carrera.

He compartido mi experiencia con el ABP, como posible respuesta a la pregunta de cómo enseñar a pensar, a ser crítico y proactivo. Argumento que el ABP puede estimular entre estudiantes la preparación (más allá de las lecturas obligatorias) para y la participación en la clase, así como en otros espacios. Con esto no quisiera suponer que el ABP es una estrategia didáctica superior a otras, ni cuestionar la utilidad de métodos tradicionales como el ABP. Pero, con mi reflexión, sí quisiera invitar otros docentes a iniciar un proceso de reflexión sobre sus estrategias didácticas, y preguntarse si estamos retando las y los estudiantes al máximo. Les invito también consultar las reflexiones de referencias como Sir Ken Robinson (2006) y Sugata Mitra sobre la necesidad de adaptar el sistema educativo a las exigencias de la sociedad moderna 2.0. No tiene que ser el ABP la respuesta, pero sí creo necesario valorar críticamente nuestras técnicas de docencia, y nuestro papel como docentes, y preguntarnos si realmente estamos estimulando procesos de creación de conocimiento colectivos.

Referencias bibliográficas

- Barrows, H. S. (1982). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In L.A. Wilkerson, *Bringing Problem-based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. New Directions for Teaching and Learning, 68, Winter 1996, pp.13-21. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bretel, Luis (2003) *¿Por qué optar por el Aprendizaje Basado en Problemas?* Disponible en: <http://bretleandoabp.blogspot.com/2005/11/por-qu-optar-por-el-aprendizaje-basado.html>. Consultado por última vez: 22-11-2013.
- Duch, Barbara; Susan Groh y Deborah Allen (2001) *The power of Problem-Based Learning*. Sterling VA: Stylus.
- Hmelo-Silver, Cindy (2004) Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 3.
- Mitra, Sugata (2013) Build a School in the Cloud. TED Talks. http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud.html. Consultado 04-12-2013.
- Robinson, Ken (2006) How schools kill creativity. TED Talks. http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html. Consultado 04-12-2013.
- Van Til, Cita y Francy van der Heijden (2009) *PBL Study Skills: an overview*. Educational Development and Research. Maastricht: Universidad Maastricht.

Sobre el autor

Koen Voorend tiene una maestría en Economía Internacional, de la Universidad Maastricht, y otra en Estudios del Desarrollo del Institute of Social Studies (ISS), La Haya, de la Universidad Erasmus de Rotterdam, Holanda, donde actualmente está haciendo sus estudios de doctorado. Es becario del programa Settling into Motion de la Fundación Zeit, Hamburg, y trabaja como investigador en el Instituto de Investigaciones Sociales, así como docente en la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva, de la Universidad de Costa Rica.



El libro **Estrategias didácticas para la investigación e indagación: experiencias docentes en la Universidad de Costa Rica** forma parte de la Colección Pedagógica de libros que se ha venido gestando desde el Proyecto de Producción de materiales y textos para la Educación Superior del Departamento de Docencia Universitaria. Dicho proyecto busca producir y difundir documentos necesarios para la realización del trabajo de apoyo a la formación pedagógica del docente universitario, así como de trabajos de investigación producidos en este mismo contexto.

En este libro se presenta un acercamiento conceptual de las estrategias didácticas para la investigación e indagación como una alternativa para proponer espacios de formación más críticos, creativos y propositivos. Adicionalmente se presentan tres experiencias de docentes quienes han desarrollado algunas de estas estrategias en sus cursos.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA