

Formación del profesorado desde la experiencia profesional. Aplicación del ABP

*Davinia Palomares-Montero¹, María Dolores Soto González²
y María José Chisvert-Tarazona³*

¹Universidad de Valencia, España

Davinia.Palomares@uv.es

²Florida Centro de Formación de Catarroja, España

lsoto@florida-uni.es

³Universidad de Valencia, España

Maria.Jose.Chisvert@uv.es

Resumen

La formación del profesorado de educación infantil y primaria amplía su conocimiento si es capaz de aproximarse al conocimiento que emana de las escuelas, aprovechando la complicidad entre teoría y práctica. Se presenta una iniciativa desarrollada en tercer curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria por Florida Universitaria. El objetivo es relatar cómo la formación del estudiantado universitario en las escuelas posibilita el aprendizaje competencial. La metodología aplicada se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Problemas. Los resultados muestran como el aprendizaje profesional en las escuelas lleva al estudiantado a una práctica reflexiva que amplía sus competencias docentes.

Palabras clave: Aprendizaje profesional, competencias, aprendizaje basado en problemas, formación en alternancia, relación universidad-empresa, formación del profesorado.

Teacher Training from the Professional Experience. The Practice of Problem-based Learning

Abstract

Teacher training of nursery and primary education expands its knowledge if it is able to apply what schools do by taking the relation between theory and practice. We present an experience set up in the third course of Nursery teacher training degree and Primary teacher training degree at Florida Universitaria. The aim of the paper is to show how teacher training at schools favors the learning of the competences. We apply the Problem-Based Learning method. Results show how professional learning in schools leads university students to a reflective practice that expands their teaching skills.

Key words: Professional training, competencies, learning based in problems, alternance training, university-industry relationship, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN: ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE APRENDER DE LA ESCUELA?

Aproximar la experiencia de aprendizaje en el contexto universitario a la realidad escolar debería ser un objetivo de toda facultad o escuela de magisterio. Se establece de este modo un *continuum* en la construcción de conocimientos entre ambas instancias. El Plan Bolonia está siendo el mecanismo que promueve en Europa la articulación del espacio universitario con el entorno laboral. En el ámbito educativo ese entorno no es otro que las instituciones socioeducativas.

Aprender de la escuela en el contexto universitario supone profesionalizar la educación superior. Entendemos que debe redefinirse el proceso de enseñanza-aprendizaje: modificar el modelo curricular y organizativo de las universidades, realizar diseños curriculares más flexibles y polivalentes que respondan a la situación social cambiante, abrirse a nuevos espacios, estableciendo relaciones con otros entornos (Tejada Fernández, 2006). De esta forma, la relación universidad-escuela permitiría que la distancia existente

entre las afirmaciones teóricas que se desarrollan en la Universidad, las cuales invocan una realidad, vean el sentido vivo en la escuela, espacio de conocimiento práctico. Así, mientras la institución universitaria confronta el saber formal con el saber pragmático, el entorno de la institución escolar facilita la comunicación del nuevo conocimiento con la actividad profesional (Coiduras, 2013). Esta simbiosis entre la teoría y la práctica contribuye a la mejora de la calidad de la educación permitiendo la comprensión de fenómenos complejos, contextualizados. Esta aproximación permitiría al estudiantado jugar un rol activo en su formación, alcanzando un aprendizaje abierto, flexible, permanente y realista.

Sin embargo, para que el estudiantado universitario de magisterio realmente aprenda de la escuela se requiere cierto grado de responsabilidad y reflexión sistémica que permita que la relación se convierta en una situación de aprendizaje. La clave reside en disponer de un saber teórico, un saber hacer y un saber ser/estar en el escenario profesional real. La relación universidad-escuela debe ser una estructura flexible, que haga posible el surgimiento de un campo de producción, circulación, apropiación y validación del conocimiento. Así, sólo a partir de la reflexión conjunta de ambos contextos, situando

la profesión como criterio organizador a partir del cual los actores del campo intelectual (universidad) y los del campo laboral (profesionales) pueden construir una visión consensuada y contextual sobre el sentido de la carrera (Pereira Domínguez y Solé Blanch, 2013: 240).

El propósito de esta relación universidad-escuela es el acceso a un aprendizaje competencial que complemente el aprendizaje de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en el centro universitario para ayudar a su transferencia y aplicación al entorno escolar real (Rial Sánchez y Sarceda Gorgoso, 1998). En definitiva, lograr un aprendizaje profesional en la formación del profesorado.

A continuación, presentamos la experiencia llevada a cabo en Florida Universitaria, centro adscrito a la Universidad de Valencia. Para ello, en la siguiente sección se introduce el método desarrollado y su organización, así como los contenidos curriculares abordados. Posteriormente, nos detenemos a mostrar los resultados, que hemos organizado en dos apartados: uno relativo a la valoración de la experiencia y otro referido a los resultados de aprendizaje obtenidos. Finalizamos con las principales conclusiones y las referencias bibliográficas.

2. ¿CÓMO LO HEMOS HECHO? ORGANIZACIÓN, MÉTODO Y CONTENIDO CURRICULAR

En el presente trabajo queremos ilustrar cómo una universidad aprende del contexto escolar a partir de un caso desarrollado por Florida Universitaria, centro de formación superior nacido en el año 1993.

La experiencia que relatamos se sitúa en los Grados de Educación Infantil y Primaria, específicamente en el tercer curso. Se trata de un estudio descriptivo transversal, que tiene como objetivo analizar cómo se relaciona la teoría y la práctica, si se reducen las distancias, si se eliminan tópicos curriculares que fragmentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Currículum como proceso que invita a la reflexión sobre qué enseñar y aprender, sin obviar respuestas al para qué, al cómo, o al qué, cómo y cuándo evaluar.

2.1. Organización y Método: Proyecto Integrado y Aprendizaje Basado en Problemas

La clave organizativa de la experiencia radica en la puesta en marcha de un Proyecto Integrado (PI)¹ en los Grados de Educación Infantil y Primaria, que en el tercer curso se traduce en el desarrollo de la metodología ABP. El PI parte de la colaboración de la totalidad del profesorado universitario en la construcción de un currículum integrado. Para ello se cuenta con tiempo de cada asignatura, espacio en el que a través del ABP se busca que el estudiantado, agrupado por equipos, resuelva un problema que preocupe a una escuela. El ABP es una estrategia de enseñanza-aprendizaje donde, a partir de un problema real presentado, se identifican las necesidades de aprendizaje a cubrir mediante la búsqueda de información, con el propósito final de resolver dicho problema (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2003). Esta metodología, por un lado, permite la adquisición de contenidos propios de las asignaturas y, por otro lado, permite crear una actitud favorable hacia el trabajo en equipo, aspecto necesario en la formación de docentes, dado que su desarrollo profesional se sostiene en gran medida sobre el trabajo colaborativo. El ABP trata de situar al estudiantado en casos reales propuestos por las entidades educativas con las que se colabora. Esta aproximación a una situación real obliga al estudiantado a elaborar la información, aprovechando el plano teórico y permitiendo poner en práctica sus habilidades. Además, el ABP permite al estudiante la observación y aná-

lisis de actitudes y valores, aspecto que con el método tradicional de enseñanza no puede llevarse a cabo (Freire, 1975).

La organización del PI es importante para alcanzar el éxito en la experiencia. Para ello se configura una Unidad de Gestión del PI (UGPI) conformada por los y las coordinadoras de los PI, las orientadoras responsables del desarrollo competencial, el director del proceso de enseñanza-aprendizaje y la directora de Estudios Superiores de Florida Universitaria. La UGPI es la responsable de la calendarización, formación, coordinación, seguimiento y evaluación del PI. Para asegurar el correcto desarrollo de la acción se realizan seminarios relativos a competencias transversales y sobre ABP dirigidos al profesorado y al alumnado.

Para llevar a cabo el PI, es clave la relación con las escuelas y otras entidades educativas. El alumnado, junto con la entidad participante, analiza las necesidades que experimenta el centro y las oportunidades de responder a éstas contrastando las propuestas con el/la coordinador/a. Se genera así un vínculo relacional. Es aquí cuando comienza a forjarse la experiencia de ABP, donde el protagonismo lo ostenta el alumnado y el profesorado se sitúa en un rol de facilitador del proceso de aprendizaje.

En los dos últimos cursos académicos, el PI ha tenido como lema “Resolvamos un problema real” y su objetivo ha sido la resolución de una necesidad educativa detectada por la entidad socioeducativa en la que se participa. El problema identificado es el que dirige el proceso. El alumnado debe haberlo observado alguna vez o poseer información sobre el mismo, y estar dentro de un contexto fácilmente identificable.

La organización de la experiencia se desarrolla durante un curso académico en equipos de trabajo de cuatro o cinco estudiantes. La dinámica se fundamenta en la generación de redes de trabajo colaborativo (Jové Monclús et al., 2012) que permiten realizar el seguimiento y valoración de las posibles respuestas al problema en base a interacciones múltiples.

La relación universidad-escuela se materializa en un espacio de asesoramiento. Los equipos de estudiantes reciben asesoría del espacio profesional, la escuela, para garantizar que el problema planteado se resuelva. Esta se compromete a realizar entrevistas con el equipo de trabajo, destinadas a determinar sus necesidades, delimitar con claridad el problema, realizar un seguimiento sobre su resolución y valorar los resultados definitivos. Además, también se asesora desde el entorno aca-

démico universitario: el profesorado ofrece respuestas especializadas relativas a su área de conocimiento; y entre iguales, al reflexionar en el aula sobre los avances de cada equipo.

Las fases que se siguen en el proceso responden a la propuesta que desarrollan Morales y Landa (2004). Si se observa la Figura 1 se puede ver la importancia que tiene en el proceso la revisión de los pasos previos a la resolución del problema. Es necesario realizar un trabajo de investigación que oriente el estudio y fundamente, a partir de la revisión documental, la resolución del caso. Este ejercicio es el que permite integrar la revisión teórica con la aplicación profesionalizadora.

En el primer cuatrimestre el alumnado lee, trabaja y analiza el escenario sobre el que se presenta el problema en la institución educativa; identifica lo que sabe o lo que cree saber acerca del caso, poniendo en práctica todo el conocimiento previo que posee en relación a los diversos temas docentes que se ponen en juego. El debate acerca del problema va organizando al grupo de trabajo en lo referente a los aspectos desconocidos, que requerirán de la búsqueda de información necesaria para resolverlo y lograr los objetivos establecidos con el profesor/a coordinador/a del proyecto y la persona del centro con el que colaboran. Los componentes del grupo se reparten la información desconocida para organizar su búsqueda, ya sea en libros, consultas a expertos/as, Internet... Elaboran una lista de la información necesaria para dar solución al problema, así como de los conceptos básicos imprescindibles para solucionarlo.

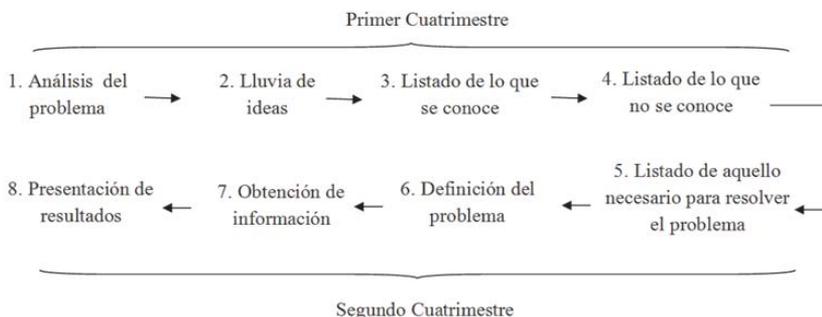


Figura 1. Fases del proceso de ABP.

Fuente: Elaboración propia a partir de Morales y Landa (2004).

En el segundo cuatrimestre y a la luz de la información anterior, se discuten los nuevos escenarios que se presentan, se debate acerca de los elementos desconocidos y se proponen hipótesis en relación a los datos. El equipo busca nuevas opciones y posibilidades para la resolución del problema, identificando los temas a estudiar y estableciendo una lista de tareas a realizar. Estas tareas se dirigen a elaborar una respuesta al problema. Finalizado el proyecto, se presenta ante un tribunal formado por profesorado de la Universidad y del centro colaborador.

2.2. Contenido curricular

El plan de estudios en tercer curso del Grado de Educación Infantil y Primaria en Florida Universitaria se estructura de una forma similar a otras universidades. Sin embargo, encontramos algunas peculiaridades necesarias para desarrollar el PI. Así, cada una de las asignaturas dedica el 25% de su tiempo al PI. Los resultados de este trabajo experiencial asentado en el APB deben contener los conocimientos que se proporcionan en las asignaturas cursadas en la titulación.

A través del PI, esta universidad pretende desarrollar las competencias específicas de las asignaturas del curso y competencias transversales asociadas. En tercero de grado, curso en el que nos centramos, destaca el aprendizaje permanente y la gestión del conflicto a través de la negociación y la toma de decisiones. De forma complementaria, el contenido de las prácticas escolares ofrece la oportunidad de observación y valoración de las respuestas profesionales que los maestros y las maestras dan a situaciones complejas en entornos reales.

3. ¿MERECE LA PENA? RESULTADOS OBTENIDOS

Responder a la pregunta de este epígrafe requiere un tiempo de evaluación. En la experiencia de PI se evalúan dos aspectos igualmente importantes: por un lado, la aplicación del PI; por otro, los resultados de aprendizaje. Los participantes en la evaluación son el alumnado, el/la profesor/a coordinador/a, el profesorado responsable de las asignaturas del curso académico y las personas implicadas de la institución educativa. En todos los casos se evalúa durante el proceso y a la finalización.

A continuación, mostramos de forma breve los principales resultados obtenidos tanto en la valoración de la experiencia como en los resultados académicos del estudiantado para ofrecer una idea al lector o lecto-

ra de las ventajas y las dificultades que conlleva poner en marcha la metodología de ABP. Hacemos referencia a dos cursos académicos, el 2012/2013 y el 2013/2014 en tercer curso de los Grados de Educación Primaria e Infantil de Florida Universitaria en Catarroja (España). De forma global, participaron 243 estudiantes, 129 y 114 respectivamente en cada curso académico.

3.1. Valoración del PI como promotor de competencias

La opinión del estudiantado aprueba la puesta en marcha de la experiencia en el curso académico 2012/2013 (con una puntuación media de 6,3). Como resultado del proceso de revisión y mejora que se realiza del PI tras la primera programación, se observa una mejoría en la opinión del alumnado ya que en el curso 2013/2014 es valorado como notable (con una puntuación media de 7,3). Este cambio en la valoración se debe a la mayor puntuación recogida en aspectos como la “Metodología” y la “Valoración Global”, ya que ambas muestran una subida de 1,2 puntos de un curso a otro. Y es que la opinión de los y las participantes sirvió para introducir cambios en el volumen de trabajo, el tiempo para desarrollarlo, clarificación de la experiencia, entre otras. Asimismo, se observó una mejor valoración de los instrumentos de evaluación y de la comunicación y tutoría que realiza el profesorado con los y las estudiantes, lo cual hizo que la puntuación obtenida en los aspectos “Evaluación” y “Atención al alumnado” también se viera incrementada de un curso al otro en 1,1 y 1,0 puntos respectivamente. En general, podríamos asegurar que el alumnado percibe el PI como una metodología que mejora su formación ya que promueve el desarrollo de sus competencias y aptitudes para el desempeño profesional, al mismo tiempo que hace más atractivo el proceso de aprendizaje.

En lo que respecta a la opinión del profesorado se observa una mayor satisfacción con el PI que el alumnado en el curso 2012/2013 al ser valorado como notable, con una puntuación media de 8,1. Esto ocurre en todas las dimensiones consideradas en la encuesta y en ambos cursos académicos. En este caso no se observan grandes diferencias entre cursos. La diferencia de opiniones entre alumnado y profesorado podría estar causada por la formación que el profesorado recibió al inicio de la implantación del PI y que, por tanto, le confiere conocimientos para identificar los objetivos, la metodología y evaluación del PI; aspectos que el alumnado afrontó con incertidumbre el primer año al no ser explicados con claridad al inicio del PI.

Finalmente, la UGPI realizó una valoración cualitativa de la experiencia en base a reuniones de trabajo. Del análisis de las actas de dichas reuniones podemos extraer algunas limitaciones metodológicas debido a la excesiva carga de tareas y número de entregas, lo cual no permite profundizar en las actividades. Por otro lado, se señala que los objetivos son muy ambiciosos y, en ocasiones, con escasa relación entre módulos y de difícil explicación para el alumnado al inicio de curso. Finalmente, sobre la evaluación se afirma que el estudiantado más aplicado se ve penalizado frente a quienes no lo son tanto, lo cual genera conflictos y presión. A este respecto se propone replantear algunos seminarios formativos y ampliar la formación sobre la metodología PI para comprender mejor la forma de trabajo. Al mismo tiempo, se decide reforzar la coordinación entre el equipo de profesorado y ampliar la supervisión directa sobre las tareas.

3.2. Qué se aprende de aquello que se pretende enseñar

La muestra sobre la que mostramos los resultados concernientes al aprendizaje pedagógico responde a 100 estudiantes (53 del Grado de Educación Primaria y 47 del Grado de Educación Infantil) en la programación 2013/2014. Se evalúan las competencias profesionales y transversales adquiridas por los participantes tales como el trabajo en equipo, nuevas tecnologías, innovación y creatividad, competencia oral y escrita, y capacidad de resolución de problemas. Pero además, consideramos el planteamiento realizado del proyecto, el proceso seguido en su elaboración y los resultados obtenidos.

En general los resultados han sido positivos. La puntuación final se distribuye en diferentes ítems: i) Informe Final Grupal (IF) – 40% de la nota; ii) Presentación Oral Grupal (PO) – 25% de la nota; iii) Defensa Oral Individual (DOi) – 15% de la nota; y, iv) Trabajo Individual (TI) – 20% de la nota. En todos ellos, el estudiantado del Grado de Educación Infantil obtiene puntuaciones medias superiores al estudiantado del Grado de Educación Primaria. Por otro lado, para ambos grados, la nota media más alta se ha obtenido en el TI, seguida del PO y del IF, mientras que la DOi obtiene la puntuación inferior. En términos generales, el PI tiene un impacto positivo en los aprendizajes del alumnado participante con resultados académicos que oscilan de notable a sobresaliente.

4. CONCLUSIONES

El PI ha permitido, a través de la metodología de ABP, acercar la universidad a las escuelas favoreciendo el fomento de la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo en estudiantes de tercer curso de Educación Infantil y Primaria. Como se ha podido observar, a través de esta metodología no sólo se pone en práctica la capacidad del estudiante para trabajar en grupo, sino que también se pueden evaluar aprendizajes competenciales que con el método docente tradicional no podrían ser observados ni valorados, como por ejemplo: responsabilidad en el trabajo y con el grupo de iguales, habilidad de comunicación y capacidad de escucha, elaboración y apropiación del conocimiento, autoevaluación y auto-crítica, entre otras. Se trata de una oportunidad para poner en práctica un saber hacer complejo en un espacio de trabajo real: la escuela.

La satisfacción de los agentes implicados, así como la evaluación de los aprendizajes adquiridos, corroboran unos resultados positivos. Estas habilidades y competencias se constituyen como necesarias para la gestión de la creciente complejidad de formar profesionales de calidad en magisterio.

Notas

1. Esta institución conceptualiza el proyecto integrado como una propuesta curricular dirigida al análisis de la realidad docente bajo una mirada globalizada, interdisciplinar.

Referencias Bibliográficas

- COIDURAS, Jordi L. 2013. "Universidad y empleo: escenarios complementarios en educación superior". *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*. Vol. 22. Monográfico Formación en Alternancia. Disponible en http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/print/magazineArticle/2013/02/text/xml/Alternancias_en_formacion.xml.html. Consultado el 15.07.2015.
- FREIRE, Paulo. 1975 (2ªed.). **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI. Madrid (España).
- INSTITUTO TECNOLÓGICO Y ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTE-RREY. 2003. *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Disponible en <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>. Consultado el 05.07.2015.

- JOVÉ MONCLÚS, Gloria; VICENS BALAGUERÓ, Lola; BETRIÁN VILLAS, Ester y LIÑÁN PAPASSEL, Agustí. 2012. “Prácticum, un espacio híbrido de reflexión”. **Cuadernos de Pedagogía**. Vol. 424. Nº 1: 36-39.
- MORALES, Patricia y LANDA, Victoria. 2004. “Aprendizaje basado en problemas”. **Theoria**. Vol.13. Nº 1: 145-157.
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, Carmen y SOLÉ BLANCH, Jordi. 2013. “La cualificación profesional en educación social. El papel de prácticum”. *SIPS-Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*. Vol. 21. Nº 1: 237-258.
- RIAL SÁNCHEZ, Antonio y SARCEDA GORGOSO, M. Carmen. 1998. “La Alternancia: Un concepto en alza para a formación”. *Revista Galega de Economía*. Vol. 7. Nº 2: 205-212.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José. 2006. “Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior”. *Revista de Educación*. Nº 340: 1085-1117.