

El cine como base del “ABP” en el área de tutoría. Una experiencia en tercero de secundaria a partir de “El Bola”

The cinema as a basis of “PBL” in the tutorship area. An experience in 3rd secondary from “El Bola”

Marc Pallarès Piquer

Universitat Jaume I de Castelló

Resumen

La finalidad de esta investigación fue analizar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) enfocado a la disciplina de tutoría del tercer curso de la ESO, intentando demostrar que este método ofrece las bases necesarias para un aprendizaje activo, colaborativo, responsable y adecuado para el desarrollo de competencias. Se presenta la estrategia didáctica del ABP como innovación educativa. Se trató de enfrentar a 30 alumnos y alumnas a problemas concretos después de haber visto una película, El bola, apostando por el cine como apoyo metodológico de una intervención pedagógica que deja la asimilación de los contenidos didácticos a cargo del propio alumnado, ya que esta metodología del ABP identifica al alumnado como centro de su propio aprendizaje. Los resultados de la experiencia demostraron que el alumnado comprendió la función formativa del cine, que le permitió acceder al conocimiento de los objetivos marcados desde el área de tutoría; las pretensiones didácticas preestablecidas fueron recibidas con un nivel de aceptación muy elevado. Por lo que se refiere a las habilidades/competencias desarrolladas, la encuesta determinó que el trabajo en equipo fue la habilidad/competencia más desarrollada (90%), seguida del autoaprendizaje (86,66%) y de la capacidad del cine como instrumento que sirve para ayudarnos a conocer el entorno social (83,33%).

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas, cine y educación, innovación educativa, aprendizaje activo y cooperativo.

Abstract

The aim of this research is to analyse problem-based learning (PBL) focused on the 3rd of ESO tutorship area, trying to prove that this method offers the necessary basis for an active, cooperative, responsible and proper learning for competence development. PBL didactical strategy is presented as educational innovation. The idea consists of facing 30 students to specific problems after having watched a film, El Bola, since it has been opted for the cinema as the methodological support of a pedagogical intervention that leaves the assimilation of didactic contents to the students themselves, as this BPL methodology identifies the students as the centre of their own learning. The results of the experience evidenced that the students understood the formative function of the cinema, which let them access to the knowledge of the objectives

set from the subject area tutoring; the preset didactic aims were received with a very high level of acceptance. As for the developed competences, the inquiry determined that the teamwork was the most developed (90%) followed by self-learning (86.66%) and the cinema's ability as a tool used to help us understand the social environment (83.33%).

Keywords: Problem-Based Learning, cinema and education, educational innovation, active and cooperative learning.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un enfoque en auge que actualmente está siendo objeto de aplicaciones en el ámbito educativo (García, 2002), y cada vez son más los estudios que destacan sus puntos fuertes (McNiven, Kaufman & McDonald, 2003; Wood, 2003); también se dispone en la actualidad de diferentes investigaciones que contrastan los resultados obtenidos en el aprendizaje escolar con la utilización de un enfoque tradicional y con el uso de un planteamiento de ABP (Brunt, 2003; Miller, 2003), e investigaciones que analizan el papel del tutor y del alumnado cuando se trabaja en ABP (Lyon & Hendry, 2002; Murray & Savin, 2000; Zanolli, Boshuizen & De Grave, 2002).

Uno de los objetivos del ABP es que el alumnado adquiera un papel más activo en su aprendizaje. En la metodología tradicional de enseñanza el profesorado proporcionaba primero la información y posteriormente buscaba su aplicación en la resolución del problema. Por el contrario, en el ABP primero se presenta el problema, se determinan las necesidades de

aprendizaje, se busca la información prioritaria y finalmente se regresa al problema. Así, el profesor o profesora no explica los conceptos sino que comienza la sesión con el planteamiento del problema. El alumnado se reúne en grupos e intenta solucionarlo. En el transcurso de la discusión el alumnado localiza los vacíos de los conocimientos previos y, una vez identificados, se empieza la búsqueda de la teoría resultante; el profesorado se transforma en tutor que guía y acompaña..

En esta metodología de trabajo tienen relevancia tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes (Iglesias, 2002; Prieto, 2006). La metodología ABP debe concretar claramente las condiciones de aprendizaje, la actividad que se espera y el contenido que el alumnado debe demostrar. Así, se hace necesario que los objetivos de aprendizaje pasen por el siguiente proceso (Lorenzo, Fernández y Carro, 2011, p. 38):

- Propuesta de temas-problemas al alumnado, descritos de forma mínima para así concretar y definir

- mejor el problema.
- Fomentar el autoaprendizaje
- Desarrollar habilidades para planificar el trabajo.
- Potenciar habilidades para las relaciones interpersonales, estimulando el sentido de colaboración, el trabajo de dinámica de grupo, etc.
- Mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje por medio de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación.

El uso del cine en la construcción de aprendizajes encaja con estos cinco objetivos planteados por el ABP. En efecto, el séptimo arte contiene herramientas informativas a través de las cuales se puede acceder a conocimientos, a valores individuales o sociales y a actitudes, y favorece, también, el desarrollo de competencias tales como la observación, el análisis y el juicio crítico (Salovey & Mayer, 1990). Por lo tanto, “el cine involucra a toda la persona, tanto en la dimensión cognitiva como en la efectiva, psicomotora, ética, social e individual” (Pereira, 2009: p. 43). Pero, además, Gorbaneff (2010, pp. 65-66) asegura que:

Cuando se trabaja con ABP la representación interna del problema, o el espacio del problema, consta de las proposiciones e imágenes que se forman en la así llamada memoria de trabajo o memoria de corto plazo. En la etapa

de la representación del problema, son útiles los recursos gráficos externos, como los diagramas de flujo, organigramas, redes y mapas conceptuales. La persona identifica un elemento del espacio del problema y utiliza este elemento como el punto de partida para elegir y aplicar un operador o, alternativamente, regresar a un elemento anterior en el espacio del problema.

Esta defensa de lo visual como eje a partir del cual los problemas se asimilan mejor, nos llevó a pensar que el cine podía ser un marco de aprendizaje idóneo para la práctica del ABP. Siguiendo la recomendación de González (2004), se dedicaron dos sesiones previas a integrar todo el mundo de las imágenes dentro de los contenidos educativos, y también a la lectura y comprensión de la imagen cinematográfica. El objetivo de estas dos sesiones previas fue concienciar al alumnado de la necesidad de aprovechar toda la virtualidad educativa de la película *El bola*.

Los objetivos generales de la investigación fueron:

- Promover la reflexión sobre los valores que mostraba la película y la adquisición de los mismos a partir del análisis de un problema planteado por el profesor.
- Conocer las capacidades didácticas de la pedagogía cinematográfica.
- Analizar la influencia de un mo-

delo de enseñanza basado en ABP sobre el rendimiento en la clase de tutoría en 3º de la ESO.

- Valorar la pertinencia y posibilidad de extender la estrategia didáctica ABP, a través del cine, a otras materias curriculares de la ESO.

Un buen problema se caracteriza por despertar la atención del alumnado y por motivarle para profundizar en los conceptos que propone (Jonassen, 2000); es por ello que la película seleccionada fue *El bola*, un film que se relaciona con temas de la vida real y que se pensó que despertaría interés en el alumnado de tercero de ESO por participar en la resolución de los problemas planteados.

El Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El método de ABP permite renovar los modelos pedagógicos y adaptarlos a las tendencias de la pedagogía actual; es una alternativa para evitar la apatía y la pasividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo un aprendizaje activo centrado en el discente que promueva su autonomía y su responsabilidad. También proporciona nuevos marcos pedagógicos y herramientas al profesorado para ayudarle a asumir los objetivos de la formación integral así como la adap-

tación a las nuevas tendencias pedagógicas. Es un método de enseñanza que potencia el protagonismo de quien aprende, buscando que sea conductor, en vez de viajero, de su trayecto hacia el conocimiento. Se define como un método de trabajo basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos (Barrows, 1996), y sus características esenciales, son (Barrows, 1996; McGrath, 2002; Liu, 2003):

- El aprendizaje se centra en el alumnado.
- Generación del aprendizaje en grupos pequeños.
- El equipo docente adquiere el papel de facilitador de informaciones.
- El núcleo del aprendizaje radica en la creación de problemas.
- Los problemas generan habilidades, conocimientos y actitudes: por eso se desarrollan competencias.
- El aprendizaje autodirigido reproduce nuevos conocimientos.

El ABP responde, por lo tanto, a la necesidad de ayudar al alumnado a desarrollar estrategias y a generar conocimiento. Se basa en la teoría constructivista del aprendizaje, que propugna que el conocimiento se cimienta activamente por parte del alumnado:

el conocimiento, en movimiento y en constante cambio, se va incorporado mediante instrumentos de estudio y asimilación teórico-práctica, lo que facilita que quien tiene que aprender se erija en un actor activo, consciente y responsable de su propio aprendizaje.

Cuando se trabaja con ABP el quehacer del alumnado en su evolución formativa se implica al máximo y los resultados se convierten en los conocimientos que ellos y ellas mismos han podido ir confeccionando. Además, lo que es pedagógicamente relevante es que el problema les llevará a aglutinar informaciones procedentes de distintas áreas de conocimiento; según Branda (2009) los objetivos y las tareas que se deben cumplir en el ABP son:

- Identificar necesidades de aprendizaje
- Utilizar estrategias de razonamiento para proponer hipótesis explicativas.
- Capacitar para trasladar los aprendizajes conseguidos hacia otros problemas.
- Trabajar dentro del aula con la metodología ABP produce efectos importantes en el aprendizaje (Morales y Landa, 2004):
- Impulsa la recepción afectiva y la motivación del alumnado.
- Contribuye a la comprensión de los nuevos conocimientos.
- Provoca conflictos cognitivos en

el alumnado.

- Sus resultados se obtienen a partir de la colaboración y la cooperación.
- Posibilita la actualización de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes.

Como, al fin y al cabo, lo que se propone es un problema que debe responder a los objetivos del currículum del curso —con situaciones planteadas referentes a la vida real—, al alumnado se le presenta un conflicto cognitivo que le resulta interesante, motivador, que, además, requiere la participación de todos los integrantes del grupo, promueve habilidades interpersonales y estimula la valoración del trabajo en equipo.

De esta manera, el alumnado adquiere herramientas para mejorar su labor y puede adaptarse al mundo real cambiante —que es donde se deben tomar decisiones. Todo ello implica que el alumnado debe asumir ideas ajenas y consensuar estrategias cognoscitivas y procedimientos de trabajo comunes para alcanzar la resolución del problema, aspecto que fortalece los preceptos sobre la interacción en el aprendizaje (Vygotsky, 2003).

El ABP permite integrar distintas informaciones (disciplinas), readaptar conocimientos previos en la construcción de nuevos conocimientos, y, en consecuencia, la retención y la

transferencia tienen una mayor significación que la memoria (Campaner y Gallino, 2008). Todo ello colabora a despertar el pensamiento crítico, sobre todo a partir de la estimulación y la adquisición de habilidades para proponer soluciones que concuerden con la situación problematizada que se ha planteado a nuestros alumnos y alumnas.

El aprendizaje que conlleva el ABP genera las tres condiciones para las cuales la “teoría de la información” (Redruello, R. et al., 2007, p. 88) relaciona la recuperación y el uso de la información: la activación del conocimiento primario, la similitud de los contextos en los que se aprende la información y la oportunidad de elaborar la información:



Figura 1. Componentes del aprendizaje basado en problemas.

La puesta en práctica de los principios didácticos que promueve el ABP tiene un efecto positivo tanto en los procesos como en el resultado de los estudiantes (Schmidt & Moust, 2000). Diferentes investigaciones han demostrado que los estudiantes que han trabajado con ABP son mejores en la aplicación de su conocimiento (habilidades) que en metodologías conven-

cionales, y también señalan que con el ABP los estudiantes recuerdan durante más tiempo el conocimiento adquirido (Dochy, Seguers, Van den Brossche & Gijbels, 2003).

El Cine como recurso pedagógico dentro de las aulas.

Aquello que hace del cine un ins-

trumento educativo eficaz es su capacidad de formar e informar de manera entretenida y lúdica, ya que así “el estudiante no se da cuenta de que realmente está siendo educado” (Marín y Cabero, 2009, p. 3). Es por ello que, utilizado como recurso didáctico, el cine ayuda al alumnado en la resolución de conflictos (Vega, 2002), puesto que sirve como “punto de partida para conocer diversos modos de acceder a la sociedad y describir la realidad” (Martínez, 2002, p. 78). En un momento como el actual en el que “los medios son instrumentos de conocimiento y comunicación muy cercanos a la experiencia de los jóvenes, a sus vivencias cotidianas y, por ende, son para ellos reconocibles y familiares” (González y Gramigna, 2009, p. 340), se puede constatar que, cualquier aprendizaje inmerso en alguna de las representaciones de la industria mediática –publicidad, cine, etc.– es un agente pedagógico eficaz y, en definitiva, diferente a aquella escuela en la que el alumnado tenía que ser responsables y esforzarse para aprender, puesto que se trata de una escuela en la que ya no todo le viene dado. Así, teniendo en cuenta que las instituciones educativas deben preparar al alumnado para vivir de forma autónoma y libre, se hace necesario recalcar que estas instituciones no deberían ignorar a los medios, puesto que “debemos integrarlos didácticamente y sacar

de ellos todo lo positivo que puedan ofrecernos, que es mucho” (Aguaded, 1994, p. 53).

De la misma manera que la pedagogía activa consigue más eficazmente sus objetivos que aquella otra que impone una subordinación pasiva (Colom, 1997), el aprendizaje mediante el uso del cine como herramienta educativa se adapta a cada una de las diferencias individuales del alumnado, les “devuelve a su propia vida y a sus inquietudes más profundas, pero también trata las sensaciones y sentimientos propios ofreciendo horizontes para vencer obstáculos (Pereira, 2005, p. 217) y se convierte en un aprendizaje constante, porque facilita la observación con todos los sentidos, incrementa nuestros pensamientos y sentimientos y nos capacita para dar sentido a nuestra manera de ser a través de la reflexión y la sensibilidad (Platas, 1994). Como consecuencia, el cine constituye un elemento de intervención pedagógica que se debería incluir en un conjunto didáctico multidisciplinar e integral en el que se desarrollaran competencias y destrezas, así como transmisión de conocimientos. Tal y como ha demostrado en una investigación Pereira (2009, p. 43) “aprender con y desde el cine implica introducir contenidos y estrategias de aprendizaje que se deben desarrollar en sucesivos niveles de profundización a lo largo de la vida”.

Así pues, el cine no es únicamente una fuente de presentación de contenidos didácticos sino también un mecanismo cognitivo capaz de activar diferentes esquemas de coordinación. En este sentido, cuando el alumnado ve una película se enfrenta a una *trama* que sostiene y acelera la puesta en marcha de la sinergia de los aprendizajes; una trama que, después, se puede utilizar como recurso pedagógico para encarar la singularidad del “aquí” y del “ahora” (Noval y Urpi, 2002) como un eje transaccional que nos permita entender que la educación no es ni más ni menos que “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1995, p. 73).

Método

Este estudio se basó en una metodología centrada en los parámetros investigación-acción-reflexión mediante diferentes dinámicas grupales que facilitan el pensamiento, el aprendizaje, la cooperación, el debate y los cambios de actitud (Pérez, 2003). Para garantizar el aprendizaje significativo el profesor se encargó de que todo aquello que provenía de la película fuese trasladado hacia los otros ámbitos. Al fin y al cabo, la tarea principal del docente fue ayudar a la clase a descubrir los sistemas de pensamiento que se escondían en la película y relacionarlos

con una parte de los objetivos didácticos de otras asignaturas así como con las tensiones de la vida real.

Participantes

Participaron 30 alumnos del tercer curso de secundaria de un instituto concertado perteneciente a una población de unos 50 mil habitantes, 16 chicos y 14 chicas, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años ($M=14.75$, $DT=0.64$). 23 de ellos forman parte de este grupo desde que empezaron secundaria (primer curso). Los otros siete o se habían incorporado posteriormente desde otros centros o habían repetido segundo o tercero de secundaria en el mismo centro.

En general, el nivel socioeconómico y cultural del alumnado es medio, medio-alto. En el momento de realizar el estudio el contenido curricular de la asignatura de tutoría se centraba en los valores.

El alumnado no recibió incentivos por su participación. Ningún alumno ni alumna rechazó participar en la experiencia.

Instrumentos

Para poder llevar a cabo la experiencia se preparó un aula con mobiliario flexible, con la intención de facilitar la configuración de los grupos. También se disponía de una pizarra digital en la que se pudo visionar la película, y de

un ordenador con conexión a Internet para que pudiesen realizar búsqueda de información.

El eje principal de la investigación fue el visionado e la película *El bola* (2003), un film en el cual un joven de once años, que es maltratado por su padre, conoce a un amigo nuevo en la escuela que rápidamente empatiza con él y es consciente del calvario por el que está pasando. La familia de este nuevo amigo se encuentra con el dilema de ayudar al protagonista de manera directa, ofreciéndole acogida en su casa pero incurriendo en una ilegalidad, o seguir las pautas que marcan los preceptos legales –que son más lentas y que, por lo tanto, implican que el niño maltratado tenga que convivir con su padre hasta que una resolución judicial pueda autorizar que salga del hogar familiar. Se trata de una película que combina estrategias afectivo-motivacionales, necesarias para desenvolvemos por la vida, con aquellas conductas metacognitivas de concreción de valores y de resolución de obstáculos y adversidades.

Una vez planteado el problema, se analizó el escenario, se llevó a cabo una lluvia de ideas en la pizarra digital, se elaboró un listado de los hechos que aparecían en la película y que conocían y otro con los que ignoraban.

Después de la aportación individual en voz alta de varios alumnos y alumnas, se concretaron los problemas

para que los grupos empezaran a buscar información en el ordenador del que disponían; se trataba de resolver, proponer, justificar y presentar resultados durante las siguientes sesiones. Los problemas que surgieron fueron los siguientes:

- Necesidad de diseñar un plan de actuación para ayudar al maltratado que no se redujese al mero ofrecimiento de una acogida en el hogar familiar de los alumnos (puesto que, sin el consentimiento del tutor o una autorización judicial, sería una práctica totalmente ilegal).
- Redefinir el concepto de solidaridad que todos tenemos interiorizado a partir de las acciones “reales” que podemos llevar a cabo cuando surge un problema grave.

En todo momento se utilizó el esquema de labor compartida entre docente y alumnado donde el docente controlaba los avances de la investigación para definir con los estudiantes el grado de profundización.

Al finalizar, se administró una encuesta al alumnado incluyendo tres objetivos. El primero era comprobar el aprendizaje a través del cine empleando ABP; el segundo era conocer las valoraciones y las propuestas; y el tercero analizar la carga real de trabajo de nuestra actividad docente para

compararla con nuestras estimaciones. Se utilizó una encuesta de cuestiones abiertas para la valoración de los aprendizajes.

La tarea previa del profesorado consistió en:

- Ver tres veces la película antes de ponerla al alumnado.
- Explicar a la clase el significado de los contenidos conceptuales mínimos: qué es un trabajador social, régimen jurídico vigente sobre custodia de menores, etc.
- Exponer al alumnado la importancia de concentrarse en el argumento y en las cuestiones formales del film.
- Recalcar que el visionado de la película se considera “materia de la clase de tutoría”.
- Explicar que se procedería a ver la película con un mínimo de luz para que se pudiesen tomar notas.

Procedimiento

El punto de partida empírico de la metodología del ABP a partir de una experiencia de cine-fórum está en los significados subjetivos que los alumnos y las alumnas atribuyen a sus actividades y ambientes (Flick, 2009), por eso, después, la recogida de la información por parte del profesor se realizó mediante las encuestas de la última sesión.

La experiencia se desarrolló de la siguiente manera:

- Visionado de la película.
- Definición del problema por parte del profesor.
- Lluvia de ideas en la pizarra digital.
- Análisis del problema por parte del alumnado y discusión en un marco de trabajo cooperativo.
- Durante la discusión el alumnado comprobó la necesidad de posteriores clarificaciones y nuevos conocimientos para poder aportar una solución.
- El alumnado propuso nuevos temas de aprendizaje, consensuados por el grupo.
- Trabajo durante dos sesiones en la que se redacta un informe.
- En la sesión siguiente se exponen los informes de cada grupo.
- Los diferentes grupos analizan las soluciones presentadas por el resto.
- Recogida de datos: se pasó una prueba de habilidades sociales y una encuesta al alumnado para que valore la experiencia.

El problema planteado tenía el siguiente enunciado: *Después de varias semanas de haber empezado el instituto, detectas que un/a compañero/a es maltratado en su casa. Teniendo en cuenta que, por el momento, no hay*

una resolución judicial que le permita poder salir del contexto familiar y que tiene la obligación de acudir diariamente a su casa a dormir, ¿puedes hacer algo para ayudarlo?

Siguiendo la recomendación de Branda (2009), el problema no es estructurado es un problema abierto, permite presentar la información de manera progresiva, induce a la discusión en grupo e incluye información controvertida.

Análisis estadísticos

Los cálculos se realizaron con el paquete estadístico SPSS. Previamente se analizó la fiabilidad del cuestionario mediante el índice de consisten-

cia de Cronbach, que dio un resultado de 0,958, próximo al valor 1 y que, por lo tanto, indica un elevado grado de fiabilidad.

El cuestionario que se administró se presenta en la Tabla 1 con las puntuaciones medias y el porcentaje de cada ítem. Los instrumentos que configuran el cuestionario emplearon una escala de Likert de 4 puntos que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 4 (*totalmente de acuerdo*)

Resultados

En líneas generales se observó que, una vez superado el desconcierto inicial, la mayoría del alumnado demos-

Tabla 1

Cuestionario de elaboración propia

Ítem	Media	1	2	3	4
1. La película me ha despertado curiosidad por el aprendizaje	3.76		6.66	10.00	83.33
2. La película me ha ayudado a desarrollar habilidades para la prevención de conflictos familiares	3.36	10.00	13.33	6.66	70.00
3. La película ha favorecido la creación de contextos para la resolución de conflictos familiares.	3.33	10.00	16.66	3.33	70.00
4. La película ha creado un clima idóneo para la libertad personal. el aprendizaje y la convivencia	3.56	3.33	13.33	6.66	76.66

5. La película ayuda a desarrollar habilidades para la resolución de conflictos entre compañeros.	3.63	6.66	3.33	10.00	80.00
6. La película favorece que podamos conocer los diferentes contextos familiares existentes.	3.49	6.66	10.00	10.00	73.33
7. La película ayuda a conocer y valorar nuestro entorno social.	3.69	3.33	6.66	6.66	83.33
8. La película desarrolla una actitud contraria al uso de la violencia como medio para resolver los conflictos.	3.46	10.00	6.66	10.00	73.33
9. La película fomenta el compañerismo.	3.43	3.33	20.00	6.66	70.00
10. La película permite sacar conclusiones sobre un tema propuesto y es útil como elemento motivador para el posterior trabajo en grupo.	3.49	6.66	10.00	10.00	73.33
11. Trabajar en equipo me estimula y me permite aprender más que trabajar individualmente	3.79	3.33	3.33	3.33	90.00
12. Trabajar a partir de la descripción de un problema ayuda a mi autoaprendizaje.	3.69	6.66	3.33	3.33	86.66

Nota. Resultados alcanzados (1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= de acuerdo, 4= totalmente de acuerdo)

tró una predisposición positiva

El ítem que alcanza una puntuación más elevada es el 11, con una puntuación total de 3,79 y un 90% de respuestas en la opción “totalmente de acuerdo”, que es el que preguntaba por la idoneidad del trabajo en grupo,

ítem que únicamente tiene un 3,33% de alumnado que esté “totalmente en desacuerdo”.

Conviene destacar que todos los ítems se mueven en un rango entre el 70-90% de respuestas que manifiestan estar totalmente de acuerdo.

En concreto, hay tres que obtienen un 70%: el segundo, que pregunta si la película ayuda a crear habilidades para la prevención de conflictos familiares (que únicamente cuenta con un 10% de "totalmente en desacuerdo"); el tercero, que quiere saber si la película es capaz de crear un contexto adecuado para la resolución de los conflictos (también hay solamente un 3,33% de respuestas que estén en "total desacuerdo", la diferencia con el ítem anterior es que aquí las respuestas que están en "desacuerdo" suben del 13,33 al 16,66%); y, finalmente, el ítem 9, que pregunta si la película fomenta el compañerismo (aquí las respuestas que están en "desacuerdo" suben hasta un sorprendente 20%).

El resto de los ítems se mueven entre este 70 y 90%, destacando el 1 (la película me ha despertado curiosidad por el aprendizaje) y el 7 (la película ayuda a conocer y a valorar nuestro entorno social), que llegan a un 83,33% de "totalmente de acuerdo".

Únicamente hay tres ítems que llegan al 10% de "total desacuerdo", el 2, el 3 y el 8.

Discusión

La experiencia de la investigación y la valoración de estos resultados permite señalar que el alumnado pudo identificar diferentes objetivos rela-

cionados con el diseño curricular del área de tutoría. Así, se puede constatar que la investigación ha servido para comprobar que el cine no únicamente tiene como función divertirnos, puesto que es una herramienta de aprendizaje muy válida, y que no se debe introducir en la enseñanza como un elemento ajeno al currículum oficial. Tal y como afirma Amar (2003), el cine puede ocupar una posición preponderante en los centros escolares como medio de expresión que comunica pensamientos, valores, conductas, etc.

Esto se pudo comprobar tras la exposición de los informes elaborados por los diferentes grupos, a partir de los cuales el alumnado y el profesor fueron analizando aquello que se iba aprendiendo.

En función de la experiencia, se puede constatar que las principales ventajas del uso del cine como herramienta para trabajar el ABP fueron:

- La mejora del conocimiento del alumnado sobre la materia, la habilidad para resolver problemas del mundo real y su motivación para el aprendizaje.
- La potenciación de la capacidad crítica para analizar la información que iba apareciendo en el proceso de búsqueda.
- Tal y como apunta White (1996), fomenta el pensamiento crítico, la comprensión, e impulsa el aprender

a aprender y el trabajo cooperativo.

Y los principales inconvenientes que se han detectado han sido:

- Al comienzo de la utilización del ABP se produjo un cierto desconcierto e inseguridad.
- Se detectaron conflictos grupales, puesto que hubo estudiantes que manifestaron la falta de colaboración de algún compañero del equipo.
- Exige asistencia continuada, aspecto muy difícil de cumplir porque diariamente hay algún alumno o alumna que no asiste a clase.

Los resultados nos sirven para confirmar que, tal y como apunta Morduchowicz (2003), los medios de comunicación nos señalan cómo debemos comportarnos ante diferentes circunstancias, lo que nos lleva a proponer a los medios de comunicación, y al cine en particular, como “un recurso didáctico cuya dimensión formativa va más allá de la mera comunicación de datos” (Marín y Cabero, 2009: p. 9).

La alta valoración de los ítems 1, 4 y 7 demuestra que el cine coloca al mundo al alcance de todos (Martínez, 1998), aspecto que favorece su uso como recurso didáctico que profundiza y analiza la vida de las personas, sus inquietudes, sus sentimientos y sus pasiones. Y lo hace con tal energía que llega al mundo interior del alumnado

despertando pensamientos, cambios de actitud y valoraciones (Martínez, 1998), puesto que, a través de las situaciones vividas en la ficción de la película *El bola*, el alumnado pudo experimentar su propia realidad (Mistry, 1990), ya que el cine es una producción cultural y, como tal, ayuda en la tarea de formación de las personas (Escámez y Gil, 2001), que es uno de los contenidos esenciales del área de la tutoría en la ESO.

Conclusiones

La escuela debe aprovechar el potencial pedagógico del contexto socio-cultural, artístico y humano del hecho cinematográfico, puesto que el cine es un medio necesario en nuestro aprendizaje, ya que engendra un producto audiovisual que ayuda al desarrollo de la propia personalidad, y que se complementa con los objetivos de la metodología del ABP: aprender y aplicar los contenidos, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y adquirir destrezas para abordar problemas de la vida real.

Los resultados positivos de la experiencia de la utilización de *El bola* como base de aprendizaje en la asignatura de tutoría ESO estriba tanto en la potencialidad que tiene el cine de reconstruir un mundo tan similar al que vivimos como en la posibilidad

de crear un espacio de “comunicación positiva” (Crespo, 2011). Así, la experiencia ha servido para demostrar que el alumnado no solamente no rechazó las pretensiones didácticas preestablecidas, sino que fueron recibidas con un nivel de aceptación muy elevado.

La experiencia se puede calificar como gratificante, formativa y lúdica. Y, ya que éste se convierte en un reflejo de valores, creencias y comportamientos, y ocupa un lugar privilegiado en la educación emocional (Pereira, 2009: p. 52).

Por lo que se refiere a las competencias desarrolladas por el alumnado, la encuesta determina que el trabajo en equipo fue la más valorada (90%), seguida del autoaprendizaje (86,66%) y de la capacidad del cine como instrumento que sirve para ayudarnos a conocer el entorno social (83,33%).

La vía de la implantación de metodologías de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumnado todavía tiene algunas dificultades que no todos los y las docentes están dispuestos a aceptar, y los obstáculos son mayores si la propuesta contiene una combinación de ABP y de cine. La investigación ha descrito una experiencia que los ha conjuntado y que ha obtenido unos resultados óptimos en el desarrollo de competencias, que fueron valorados muy positivamente por el resto de docentes que forman parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro, a quienes se explicó que el cine piensa su tiempo y la institución escolar puede intentar descubrir el pensamiento escondido tras los filmes; para llevar a cabo este proceso únicamente es necesario interrogar a las películas.

Referencias

- Aguaded, J. I. (1994). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Alonso, M. L. y Pereira, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5, 127-147. Recuperado de http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02_05/07_alonso.pdf
- Amar, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata y Ministerio de Educa-

- ción y Ciencia.
- Barrel, J. (1999). *Aprendizaje basado en Problemas, un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Editorial Manantial
- Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Barrows, H. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. En Wilkerson, L., & Gijssels, W.H. (Eds.). *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 3-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Branda, L. A. (2009). El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res populares. *Educación Médica*, 12(1), 11-23.
- Campaner, G. y Gallino, M. (2008). *Aportes didácticos sobre estrategias de enseñanza y el Aprendizaje basado en Problemas (ABP)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Casals, E., García, I., Noguera, E. y Montserrat, A. (2005). Innovación y mejora de la docencia universitaria mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 10-16. Recuperado de <http://www.rioei.org/experiencias106.htm>
- Colom, A. J (Coord.) (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Comisión del Aprendizaje Basado en problemas de la Universidad de Atacama (2009). Aprendizaje Basado en Problemas: una propuesta curricular en la formación inicial docente de la Universidad de Atacama, *Foro Educativo*, 11, 155-170.
- Crespo, J. M. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en familia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 91-98. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/292/148>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata (Obra original publicada en 1916).
- Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.
- García J.N. (Coord.). (2002). *Aplicaciones de Intervención Psicope-*

- dagógica*. Madrid: Pirámide.
- González, J. C. y Gramigna, A. (2009). Comunicación joven: a propósito de la fascinación y la prestación educativa de los nuevos medios. *Revista TESI*, 10(2), 336-349. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7520/7553
- González, J. F. (2004). *Aprender a ver cine*. Madrid: Rialph.
- Gorbaneff, Y. (2010). Qué se puede aprender de la literatura sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 28(1), 61-74.
- Iglesias, J. (2002). El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes. *Perspectivas*, 32, 1-17.
- Jonassen, D.H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *ETS&D*, 48, 63-85.
- Liu, M. (2003). Examining the performance and attitudes of sixth graders during their use of a problem-based hypermedia learning environment. *Computers in Human Behavior*, 20(3), 357-379.
- Lorenzo, R., Fernández, P. y Carro, A. M. (2011). Experiencia en la Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en la Asignatura Proyecto de Licenciatura en Química. *Formación Universitaria*, 4(2), 37-44.
- Lyon, P. M., & Hendry, G. D. (2002). The use of the Course Experience Questionnaire as a monitoring evaluation tool in a Problem-based Medical Programme. En *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), pp. 339-352.
- Marín, V. y Cabero, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *EDU-TEC*, 30. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/edutec30_posibilidades_didacticas_cine_primaria_edad_hielo_aulas.html
- Martínez, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar*, 11, 27-36.
- Martínez, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-83.
- Mcgrath, D. (2002). Teaching on the Front Lines: Using the Internet and Problem-Based Learning To Enhance Classroom Teaching. *Holist Nurs Pract*, 16(2), 5-13.
- McNiven, P., Kaufman, K., & McDonald, H. (2002). A problem-based learning approach to midwifery. *British Journal of Midwifery*, 10(12), 751-755.
- Mirtry, J. (1990). *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*.

- Madrid: Akal.
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 55-47.
- Murray, I., & Savin, M. (2000). Staff development in Problem-based Learning. En *Teaching in Higher Education*, 5(1), pp. 107-126.
- Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Noval, C. y Urpi, C. (2002). La formación del carácter a través del cine y la literatura: una experiencia docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 217-226.
- Pereira, M. C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, 338, 205-228.
- Pereira, M. C. (2009). Cine, cárcel y mujeres. Un ejemplo de reacción de conocimiento. *Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6(2), 39-55.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía Social. Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Platas, A. M. (Coord.). (1994). *Literatura, cine, sociedad*. La Coruña: Tambre.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(24), 173-196.
- Redruello, R., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., Gómez, M., Hernández, R., Izuzquiza, D., Murillo, F. J., Pérez, M. y Rodríguez, R. M. (2007). El Aprendizaje Basado en Problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y Futuro*, 16, 85-100.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emocional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schmitdt, H., & Moust, J. (2000). Factors affecting small-group tutorial learning: A review of research. En D. Evensen, & C. Hmelo (Eds.), *Problem based Learning. A Research Perspective on Learning Interactions* (pp. 1-16). Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Vega, A. (2002). Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa. *Comunicar*, 18, 123-129.
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

- ca (Obra original publicada en 1979).
- White, H. B. (1996). Dan tries problem based learning: A case study. En I. Richlin (Ed.), *To improve the Academy* (pp. 75-91). Stillwater: New Forum Press & Professional and Organizational Network in Higher.
- Wood, D. F. (2003). Problem based learning. *British Medical Journal*. 326, 328-330.
- Zanolli, M. B., Boshuizen, H. P. A. & De Grave, W. S. (2002). Students' and tutors' perceptions of problems in PBL tutorial groups at a brazilian Medical School. En *Education for Health*, 15(2), pp. 189-201.

Correspondencia. Marc Pallarès Piquer. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I de Castellón. Campus de Riu Sec, 12071, Castelló.
E-mail: pallarem@edu.uji.es

Marc Pallarès Piquer. Profesor Asociado de Teoría e Historia de la Educación y de Sistemas educativos europeos. Departamento de Educación. Universitat Jaume I de Castelló. Ensayista y narrador. Investigador en el mundo de la comunicación.