



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 21 No. 4

Diciembre de 2018

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

Norma Isabel Palta Valladares¹, Juan Patricio Sigüenza Orellana² y Carlos Wilfrido Guevara Toledo³

Universidad Católica de Cuenca – Ecuador

RESUMEN

En el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se reconoce la posibilidad de fusionar la investigación, lectura, análisis e interpretación de conocimientos en el trabajo del estudiante, el mismo que pasa de una actitud pasiva a una activa, ya que es el que valora lo que necesita saber para llegar a resolver el problema. El objetivo de este trabajo es investigar el nivel de conocimientos que se tiene sobre el ABP y cómo se aplica esta estrategia didáctica en la Educación Superior. El trabajo de campo se realizó en la Universidad Católica de Cuenca (Ecuador); participaron docentes y estudiantes de la carrera de Psicología Clínica. Se utilizó como técnica la encuesta con la aplicación de un cuestionario para cada grupo de estudio y también una matriz de revisión documental para los sílabos o documentos microcurriculares. Resultó que el nivel de conocimientos que poseen los docentes sobre el ABP es casi nulo y la utilización del ABP en el proceso de enseñanza también. Como positivo se resalta la utilización de una metodología constructivista en la enseñanza aprendizaje, en la carrera de Psicología Clínica.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, estrategia, aprendizaje basado en problemas, didáctica

¹ Magíster en Educación Superior. Universidad Católica de Cuenca. Correo Electrónico: npalta@ucacue.edu.ec

² Magíster en Educación Superior. Universidad Católica de Cuenca. Correo Electrónico: jsiguenza@ucacue.edu.ec

³ Máster en Desarrollo Educativo. Universidad del Azuay. Correo Electrónico: cguevara@uazuay.edu.ec

PROBLEM-BASED LEARNING IN CAREER OF CLINICAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

In Problem-based Learning (PBL), the possibility of merging research, reading, analysis and interpretation of knowledge in the work of the student is recognized, the same that passes from a passive attitude to an active one, since it is the one that matters to know to solve the problem. The objective of this work is to investigate the level of knowledge about the PBL and how this didactic strategy is applied in Higher Education. Fieldwork was carried out at the Catholic University of Cuenca (Ecuador); in this project teachers and students from the career of Clinical Psychology participated. We used as a technique the survey with the application of a questionnaire for each study group and also a document review matrix for syllables or microcurricular documents. It turned out that level of knowledge that teachers have about PBL is almost nil and the use of PBL in the teaching process as well. As positive, the use of a constructivist methodology is highlighted.

Key Words: learning, teaching, strategy, problem-based learning, didactics

Los crecientes cambios que atraviesa la educación superior ecuatoriana, dirigida a mejorar su excelencia académica para poder competir con universidades de alto nivel académico en el extranjero, obligan a implementar cambios en su estructura física, administrativa y sobre todo académica.

Para ello se implementan normativas y organismos responsables para llegar a la meta establecida, una muestra es que la actual Constitución de la República del Ecuador en su artículo 350 dispone que el Sistema de Educación Superior “*tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista [...] la innovación [...], la construcción de soluciones a los problemas del país*” (Asamblea Constituyente, 2008, 162), y se crea el Consejo de Educación Superior (CES), organismo responsable de normar y vigilar el buen desempeño del Sistema de Educación Superior.

Como se menciona en el párrafo anterior las universidades deben promover la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el firme propósito de contribuir a la formación de los profesionales que exige la sociedad de hoy.

En virtud de que el CES, como organismo rector del Sistema de Educación Superior, emite el Reglamento de Régimen Académico (RRA), el mismo que regula

las actividades a nivel macro, meso y micro curricular, en este documento se reconoce que la actividades de aprendizaje deben darse en base a tres componentes: docencia asistida, el componente práctico y autónomo, en los mismos que se recomienda incorporar los proyectos de problematización y la resolución de problemas así como también la implementación de metodologías que garanticen el uso de la teoría en la práctica (CES, 2013).

Teniendo en consideración que es necesaria la innovación de los proceso de enseñanza con estrategias que garanticen la aplicación de la teoría en la práctica, se propone la estrategia didáctica del Aprendizaje basado en Problemas (ABP), la misma que según Achig, Mena y Núñez (2011) es una estrategia o “*técnica de enseñanza-aprendizaje en la que un grupo pequeño de estudiantes se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado para el logro de ciertos aprendizajes*” (Achig et al., 2011, 54).

Considerando que los problemas deben ser los hilos conductores para la adquisición de conocimientos, algunas universidades ecuatorianas como la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y la Universidad Casa Grande implementa esta metodología en su modelo pedagógico.

Pues el ABP, como lo manifiesta Arends (2007) es una estrategia “*que implica la presentación de situaciones auténticas y significativas que sirvan como fundamento para la investigación e indagación del alumno*” (p. 380). Es decir, se reconoce en el ABP, la posibilidad de fusionar la investigación, lectura, análisis e interpretación de conocimientos en el trabajo del estudiante, el mismo que pasa de una actitud pasiva a una activa, ya que es el que valora lo que necesita saber para llegar a resolver el problema.

Entre otras ventajas del ABP, se reconoce que esta estrategia busca promover la formación de nuevos profesionales los mismos que deben hacer frente a los problemas que la sociedad actual enfrenta; situaciones que en muchas ocasiones el nuevo profesional los conoce y domina pero desde el punto de vista teórico, no siendo así en la parte práctica, pues el ABP, permite superar esta deficiencia en la formación del nuevo profesional como lo sostiene Cónsul y Bernabeu (2016) al manifestar que el ABP desarrolla no solo habilidades sino actitudes para hacer

frente a posibles problemas reales de su desempeño profesional, ante lo cual el sujeto podrá hacer frente con una actitud de análisis, fundamentado en la investigación y la reflexión compartida entre los miembros de su equipo de trabajo, ya que el ABP no solo posibilita el desarrollo de competencias profesionales sino también habilidades de razonamiento, de comunicación, trabajo en equipo y sobre todo la capacidad de autoaprendizaje.

Entre los años 60 y 70 en la Universidad de McMaster de Canadá, con el firme propósito de mejorar la calidad de la educación médica “cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento para dar solución al problema” (Guevara, 2010, 142), tiene su nacimiento el ABP.

Considerando que los problemas de la vida real deben orientar los procesos de formación de los futuros profesionales en la universidad española de Salamanca, los investigadores Sánchez y Rivas (2012) aplican el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la facultad de Psicología, en la asignatura de Psicología del Pensamiento. La aplicación se dio mediante el planteamiento de problemas de situaciones reales con lo cual buscaron promover el desarrollo de las diferentes formas de pensamiento. Apoyados en la premisa que, para llegar a la resolución del problema, hay que pensar y pensar es decidir.

Por otro lado el ABP es una estrategia de aprendizaje que también se encuentra implementándose en las universidades ecuatorianas, muestra de ello es la propuesta del Modelo Pedagógico de la Universidad Casa Grande, en donde se declara la estrategia del ABP como un enfoque que se fusiona con otras técnicas didácticas como el estudio de caso y el aprendizaje de proyectos. Estrategias que buscan enfrentar al educando a la resolución de los problemas relacionados con su desempeño profesional (Universidad Casa Grande, 2015).

Desde el enfoque de la aplicabilidad, la universidad Estatal de Milagro, propone el estudio “La aplicación del ABP en los procesos de enseñanza de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial”, para mejorar su nivel de rendimiento académico. Trabajo en el cual los docentes Leal y Chenche (2013) reconocen que la im-

plementación del ABP, permite la “*participación activa de los estudiantes, el trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo y la relación teoría con la práctica*” (p. 12). Además, consideran que esta estrategia ha generado conciencia en los estudiantes en cuanto a su responsabilidad en el proceso educativo. Los estudiantes también reconocen que esta estrategia les ha permitido mejorar su crecimiento académico y profesional.

En el contexto local el ABP, es abordado en trabajos de investigación como el de García y Vélez (2015) “El Aprendizaje Basado en Problemas como una estrategia innovadora en la educación general básica”. Trabajo en el que destaca la importancia de la implementación del ABP, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que esta estrategia implica mayor compromiso del docente en la planificación del proceso de construcción de problemas, los mismos que deben estar relacionados con las necesidades del entorno, así como con las expectativas de los educandos.

El trabajo “El Aprendizaje en la universidad” de Zea (2010), reconoce que es necesario renovar los contextos educativos mediante estrategias que promuevan la verdadera actividad del educando en la construcción del conocimiento. Para ello destaca que el ABP, mediante la propuesta de situaciones problemáticas, permite al estudiante “*realizar investigaciones, revisiones o estudiar sistemáticamente temas no debidamente asimilados, coloca al alumno frente a una situación problemática, para la cual tiene que hacer una o más sugerencias de solución, conforme a la naturaleza del problema planteado*” (p. 22).

Al haberse reconocido los aportes del ABP en los diferentes contextos, es menester identificar sus características, el rol del docente, el rol del estudiante, así como su proceso de planificación y evaluación. Elementos que permitirán sustentar esta estrategia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que el contexto actual exige profesionales que enfrenten y resuelvan los problemas, lo que implica aplicar los conocimientos teóricos en la práctica (resolución de problemas).

Características del ABP

Una de las principales características del ABP “*es que fomenta en el alumno una actitud positiva hacia el aprendizaje; en el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método*” (Poot-Delgado, 2013, 310).

Otra característica del ABP, el aprendizaje centrado en el educando y tiene un enfoque interdisciplinario.

El aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes. Esta estrategia de aprendizaje requiere que los grupos de trabajo sean “*conformados por 5 a 6 estudiantes. Al finalizar cada unidad curricular los estudiantes cambiarán aleatoriamente de grupo*” (Morales y Landa, 2004, p. 148).

Los profesores son facilitadores o guías. El ABP exige del profesor que sea un “*mediador, un guía que estimule a los estudiantes a aprender, descubrir, interpretar y sentirse satisfecho con el saber acumulado*” (Escribano y Del Valle, 2008, 93).

Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje. Las actividades de aprendizaje se organizan alrededor de problemas “*socialmente importantes y que tengan un significado personal para los estudiantes. Atienden a situaciones de la vida real que no permiten respuestas simples y para las que existen soluciones que compiten entre sí*” (Arends, 2007, 381).

Rol del profesor o tutor en el ABP

La aplicación del ABP requiere un cambio en el rol del profesor, el cual deja de ser el protagonista del proceso de enseñanza para convertirse en un facilitador del aprendizaje, es decir en “*todo momento debe desarrollar las habilidades para facilitar el conocimiento, guiando a sus alumnos a través de la resolución del problema planteado*” (Morales y Landa, 2004, 153). El docente-tutor ayuda a los alumnos “*a reflexionar e identificar necesidades de información; además los motiva a continuar con el trabajo. El tutor guía a los alumnos a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas; precisamente su principal tarea es asegurarse que progresen*” (Escribano y Del Valle, 2008, 98).

Desde otra perspectiva el docente o tutor “*no es un observador pasivo, por el contrario, debe estar activo orientando el proceso de aprendizaje asegurándose de*

que el grupo no pierda el objetivo trazado, y además identifique los temas más importantes para cumplir con la resolución del problema” (Guevara, 2010, 146). De tal manera que el papel de la “*tutora o el tutor resulta fundamental para el desarrollo de la estrategia del ABP, de hecho, la dinámica del proceso de trabajo del grupo depende de su buen desempeño*” (Guevara, 2010, 147).

Además, el tutor debe tener un conocimiento amplio e integral de la estructura curricular, debe conocer “*los objetivos generales y los objetivos de aprendizaje del componente específico del programa educativo*” (Achig et al., 2011, 82), para poder guiar al estudiante en la consecución de los mismos.

Rol del estudiante en el ABP

En el ABP, el rol del estudiante debe adoptar una participación verdaderamente activa, en la “*búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información. En otras palabras, deben sentir, experimentar y descubrir a través del aprendizaje significativo*” (Achig et al., 2011, 85). Por otro lado, es necesario que los estudiantes desarrollen “*las habilidades de aportar y recibir críticas orientadas a los procesos de mejora personal, que involucren procesos, procedimientos y actividades en tres dimensiones: cognitiva, conductual y contextual*” (Escribano y Del Valle, 2008, 99).

Sin embargo, la participación activa y el desempeño de habilidades no son los únicos cambios de actitudes, también se reconoce que el estudiante puede desempeñarse en varios roles, lo que implica un cambio de actitud en cada uno de ellos. Los roles en los que puede desempeñarse son: como un modelador o líder, como secretario, consultor y facilitador de actividades complementarias.

Proceso de planificación del ABP

Para planificar el ABP, se debe tener presente que se requiere de tres fases principales y varias sub-fases. La primera fase es la generación, la segunda es la implementación y la tercera fase es de evaluación.

Fase de generación. En esta fase se elabora el problema, “*basándose en los objetivos curriculares que deben ser precisos, definidos, alcanzables, observables y evaluables. Los objetivos deben ser cognitivos, actitudinales y procedimentales basados en un currículo integral*” (Achig et al., 2011, 68).

Diseño del problema. El diseño de un buen problema implica que se consideren cinco criterios: a) ser auténtico, es decir debe estar vinculado a las experiencias de los estudiantes y no al contenido, b) debe poseer un sentido de misterio y enigma para que promueva el diálogo y debate, c) el problema debe ser significativo y adecuado al nivel de los educandos, d) debe tener amplitud, así como limitaciones en cuanto a tiempo, recursos y espacio, e) el diseño es para un grupo (Arends, 2007).

Considerados los criterios, el diseño del problema sigue la siguiente secuencia:

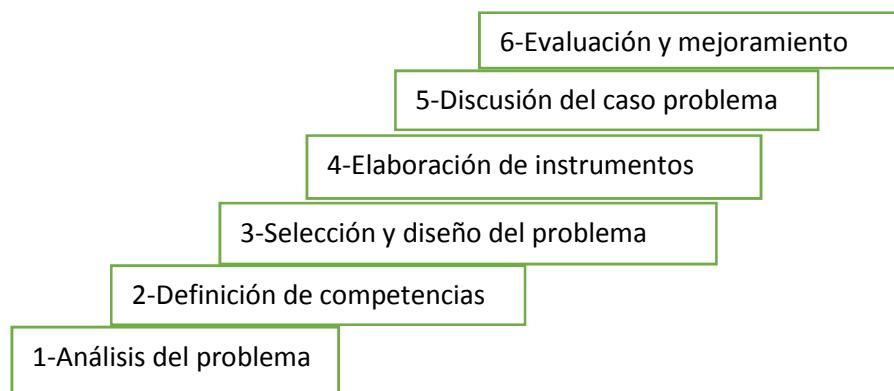


Figura 1

Fuente: Achig et al., 2011, 102

Desarrollo del proceso del ABP

El número de fases o pasos varía según el autor, así Morales y Landa (2004), afirman que el desarrollo del proceso del ABP se da en ocho pasos:

Paso 1.- Leer y analizar el escenario del problema

Paso 2.- Realizar una lluvia de ideas

Paso 3.- Hacer una lista de lo que se conoce

Paso 4.- Hacer una lista de lo que no se desconoce

Paso 5.- Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema

Paso 6.- Definir el problema

Paso 7.- Obtener información

Paso 8.- Presentar resultados

Evaluación del ABP

La evaluación en el proceso de aprendizaje debe “ser inicial (diagnóstica), (formativa) y al final y no puede ser reducida a un acto puntual. Además, debe ser holística, integral, oportuna, continua, ética. En el proceso del ABP debe realizarse una autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación” (Achig et al., 2011, 72).

Sin embargo, en cualquier momento de la evaluación es importante reconocer que el:

“Uso de exámenes convencionales, cuando se ha expuesto a los alumnos a una experiencia de aprendizaje activo, genera en ellos confusión y frustración. Por lo anterior, se espera que la evaluación se pueda realizar cubriendo al menos los siguientes aspectos: según los resultados del aprendizaje de contenidos; de acuerdo al conocimiento que el alumno aporta al proceso de razonamiento grupal, y de acuerdo a las interacciones personales del alumno con los demás miembros del grupo” (Poot-Delgado, 2013, 312).

En términos generales, la estrategia del ABP requiere un cambio de concepción en la forma de evaluar, es decir se reconoce la necesidad de que los estudiantes se autoevalúen y realicen una coevaluación a los distintos miembros del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una estrategia de evaluación es la retroalimentación grupal, la misma que puede ser planificada al final de cada problema. Esta empieza con el informe individual de cada miembro del grupo en cuanto a que cosas hicieron bien y que aspectos deberían mejorar para el buen desempeño del grupo, terminada esta sesión el docente solicita que en formularios diseñados para la evaluación con una escala de 1 a 5 (rúbricas o matriz de valoración), cada miembro del grupo califique su contribución en el trabajo grupal (Duch et al., 2006), así como el de cada uno de sus compañeros.

A más de la evaluación del estudiante, el docente también deberá “proporcionar comentarios detallados sobre los puntos fuertes y débiles de cada estudiante” (Achig et al., 2011, 124).

Sin embargo, las técnicas que el docente puede emplear en la evaluación son múltiples y variadas.

A continuación, es menester realizar una investigación en el contexto de este país, la misma que permitirá responder a los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es el nivel de conocimientos que disponen los docentes sobre la estrategia del ABP?, ¿cómo está el estado de utilización de la estrategia del ABP en el proceso de enseñanza aprendizaje? Estas preguntas guiarán la investigación de campo.

MÉTODO

La investigación tiene un enfoque cuanti-cualitativo, ya que permitió medir y profundizar el análisis sobre el nivel de conocimiento de los docentes sobre el ABP y el estado de utilización del ABP en la carrera de Psicología Clínica, con el propósito de analizar una futura implementación didáctica del ABP.

El presente estudio se desarrolló bajo el carácter de una investigación exploratoria.

La muestra de la investigación estuvo en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca. En la población docente, se consideraron a los docentes principales en un número de veintiocho (28) y cuatro (4) docentes compartidos, dando un total de treinta y dos (32) docentes.

En la población de estudiantes se trabaja con noventa y cuatro (94) estudiantes de las asignaturas de Psicoterapia Grupal, Neurofisiología paralelo B - E, Psicoterapia Cognitivo Conductual paralelo A, Sico diagnóstico paralelo A - B y Semiología Psiquiátrica paralelo A. Los estudiantes antes mencionados se encuentran cursando el segundo, quinto, sexto y séptimo ciclo de la carrera de Psicología Clínica respectivamente.

Los documentos académicos analizados responden a las asignaturas en las cuales los docentes expresaron aplicar el ABP en un total de 24 sílabos. Para la presente investigación, en los tres grupos de estudio se toma diferentes muestras. El primer grupo que corresponde a los docentes, la muestra coincide con el universo. El segundo grupo de revisión documental (sílabos) y en el tercer grupo que corresponde a estudiantes, se aplica una muestra no probabilística intencional.

Para la aplicación de la encuesta a docentes se tomó el total de la población docente (32 docentes). Es importante manifestar que en la propuesta se considera-

ron a treinta y cinco docentes, sin embargo, la institución realizó una reestructuración de personal dando el número antes indicado.

En la aplicación de la matriz de revisión documental de sílabos, se aplicó el muestreo no probabilístico intencional, seleccionando las asignaturas en las que los docentes expresaron aplicar el ABP, elemento identificado mediante encuesta. El total de asignaturas seleccionadas es de veinte y cuatro (24), distribuidas en las categorías de casi siempre en un número de doce, a veces en un número de diez y rara vez en dos asignaturas; es decir se procedió a una selección informal de los subgrupos.

La muestra no probabilística intencional se aplicó en una segunda instancia en la población total de estudiantes (124), los mismos que fueron seleccionados según las asignaturas en las que los docentes expresaron en los componentes prácticos u autónomos proponer problemas para los procesos de aprendizaje, elemento identificado en la revisión documental de sílabos.

Tipo de instrumento	Informante	Instrumento de recolección	Instrumento de registro
Encuesta	Docentes	Cuestionario	Encuesta
Matriz de revisión documental de sílabos	Documentos Académicos	Cuestionario	Matriz
Encuesta		<i>Cuestionario</i>	<i>Encuesta</i>

Tabla 1. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Fuente: Elaboración propia

Para la presente investigación, en los dos grupos de estudio, se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario. La estructura del cuestionario de los docentes inicia con un encabezado e instrucciones, continuando con dos preguntas de carácter informativo (fecha y asignatura que imparte). Posteriormente se distribuyen 10 preguntas en tres dimensiones: Dimensión 1: Concepción de los docentes sobre el Aprendizaje Basado en Problemas, con 2 preguntas en la escala de Likert. Dimensión 2: Aplicabilidad del ABP, con 7 preguntas, de este grupo de preguntas, la número uno se realiza con la escala de totalmente, en su

mayor parte, parcialmente y ninguno; las seis preguntas restantes con la escala de siempre, casi siempre, a veces, rara vez y nunca. Dimensión 3: Evaluación del ABP, con una sola pregunta en la misma escala de la dimensión 2.

En la encuesta de estudiantes se trabajó con una distribución semejante: se inicia con un encabezado e instrucciones, continuando con tres preguntas de carácter informativo (sexo, curso y fecha). Posteriormente se distribuyen 7 preguntas en cuatro dimensiones: Dimensión 1: Metodología, con una pregunta en la opción de respuesta de sí o no. Dimensión 2: Actividad de aprendizaje asistido por el docente, con dos preguntas en la escala de siempre, a veces y nunca. Dimensión 3: Actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo y Dimensión 4: Evaluación del aprendizaje, cada una contienen dos preguntas en la misma escala de la dimensión 2.

En la matriz de revisión documental de sílabos, se empleó la técnica de cuestionario y como instrumento una matriz de revisión, la misma que inicia con un encabezado y continua con cuatro preguntas de carácter informativo (asignatura, tipo de documento, legitimidad y fecha de análisis), posteriormente se distribuyen 11 indicadores agrupados en tres dimensiones, con la opción de respuesta de sí y no. Dimensión 1: Metodología con dos indicadores. Dimensión 2: Actividades de aprendizaje asistido por el docente con tres indicadores. Dimensión 3: Actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo. Dimensión 4: Evaluación.

Elaborados los tres instrumentos se solicitó la valoración de cuatro expertos en el área de Educación, dos de ellos catedráticos de la Universidad Católica de Cuenca, un catedrático de la Universidad Estatal de Cuenca y el Rector de la Unidad Educativa de Educación General Básica Julio Matovelle.

Para la validación se solicitó la colaboración de expertos en educación: el Decano de la Unidad Académica de Educación de la Universidad Católica de Cuenca, el director de Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Católica de Cuenca, el Director de la Unidad Educativa Julio Matovelle y la participación de una docente invitada de la Universidad de Cuenca.

Realizados los cambios pertinentes de acuerdo a las observaciones hechas por los expertos antes descritos, se procedió a subir la encuesta de docentes a la pla-

taforma de google drive, para luego enviarla a los correos de los docentes. Posteriormente en base a las respuestas de los docentes al especificar en qué asignaturas emplean el ABP, se procede a la revisión documental de los sílabos. Luego de este proceso y en base a la revisión de si expresa o no la aplicabilidad del ABP en los sílabos, se procedió a aplicar la encuesta a los estudiantes de las asignaturas seleccionadas. En ambos casos se procedió en consideración al consentimiento de las partes para participar con su información dentro de un proceso investigativo con el consentimiento pertinente.

Para aplicar la encuesta a estudiantes se cargó el cuestionario en el google drive y se estableció una dirección de enlace para el usuario estudiante mediante un blog, los resultados se fueron almacenando en tablas diferentes para su posterior tabulación e interpretación. El tiempo establecido para la resolución fue de 60 minutos tanto para docentes como para los estudiantes.

En este punto se tabularon las encuestas mediante el software Microsoft Excel con el fin de obtener de manera ágil los resultados, lo que valió para identificar omisiones en relación al total de la muestra en estudio, representando la correspondiente información en diferentes tablas. Al ubicarse en un enfoque cuantitativo, se debe reconocer que el resultado del proceso de investigación es específico y contextualizado al medio en el que se detecta el problema, argumento con el que se sustenta para enriquecer la interpretación con un corte de análisis descriptivo.

RESULTADOS

Dimensión 1: Concepción de los docentes sobre el Aprendizaje Basado en Problemas

Resolver problemas	Desarrollar un pensamiento crítico.	Desarrollar la investigación científica.	Trabajar en equipo
--------------------	-------------------------------------	--	--------------------

	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Totalmente de acuerdo	21	65,6%	19	59,3%	14	43,7%	11	34,3%
De acuerdo	6	18,7%	9	28,1%	11	34,3%	14	43,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	6,2%	1	3,1%	2	6,2%	2	6,2%
En desacuerdo	1	3,1%	0	0%	0	0%	0	0%
Totalmente en Desacuerdo	1	3,1%	0	0%	0	0%	0	0%
Omisiones	1	3,1%	3	8,3%	5	15,6%	5	15,6%
Total	32	100%	32	100%	32	100%	32	100%

Tabla 2. Pregunta 1.1 Para usted el ABP es fundamentalmente una estrategia que permite:

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 2: Aplicabilidad del Aprendizaje Basado en Problemas

	Fr.	Por.
Totalmente	5	15,6%
En su mayor parte	8	25%
Parcialmente	15	46,8%
Ninguno	4	12,5%
Total	32	100%

Tabla 3. Pregunta 2.1 Usted tiene conocimiento del proceso didáctico para la aplicación del ABP

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 3: Evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas.

	Heteroevaluación		Autoevaluación- estudiantes		Coevaluación	
	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Siempre	7	31,8%	4	18,1%	4	18,1%
Casi siempre	2	9%	6	27,2%	6	27,2%

A veces	3	13,6%	5	22,7%	4	18,1%
Rara vez	2	9%	2	9%	1	4,5%
Nunca	6	27,2%	4	18,1%	5	22,7%
Omisiones	2	9%	1	4,5%	2	9%
Total	22	100%	22	100%	22	100%

Tabla 4. Pregunta 3.1 Al emplear la estrategia del ABP, usted se reúne con los grupos de trabajo para diseñar los criterios de:

Fuente: Elaboración propia

Analizadas las encuestas a los docentes en cuanto al nivel de conocimientos sobre el ABP, se puede apreciar en la tabla 2 que el 65% de los docentes considera que esta estrategia sirve para resolver problemas sin embargo tan solo el 11% considera que permite promover el trabajo en equipo. En la tabla 3 se reconoce que el 15% de los docentes tiene un conocimiento parcial sobre el proceso didáctico para la aplicación del ABP y tan solo el 5% dispone de un conocimiento total de dicho proceso didáctico. En la tabla 4 se aprecia que el 31,8% de los docentes emplea la heteroevaluación y el 18.1% lo hace con autoevaluación y coevaluación.

		Si		No		Total	
		Fr.	Por.	Fr.	Por.		
La metodología declarada corresponde al (ABP)	Casi siempre	0	0%	12	100%	12	100%
	A veces	0	0%	10	100%	10	100%
	Rara vez	0	0%	2	100%	2	100%
La metodología declarada es de carácter constructivista	Casi siempre	12	100%	0	0%	12	100%
	A veces	10	100%	0	0%	10	100%
	Rara vez	2	100%	0	0%	2	100%

Tabla 5. Dimensión 1. Metodología declarada en el sílabo.

Fuente: Elaboración propia

		Si		No		Total	
		Fr.	Por.	Fr.	Por.		
Los trabajos enviados están declarados como un problema.	Casi siempre	3	25%	9	75%	12	100%
	A veces	3	30%	7	70%	10	100%
	Rara vez	0	0%	2	100%	2	100%
Para el desarrollo del	Casi siempre	0	0%	12	100%	12	100%

problema se propone conformar grupos de tra- bajo. Las actividades autóno- mas propendan más al desarrollo cognitivo del educando.	A veces	0	0%	10	100%	10	100%
	Rara vez	0	0%	2	100%	2	100%
	Casi siempre	12	100%	0	0%	12	100%

Las actividades autóno- mas propendan más al desarrollo cognitivo del educando.	A veces	10	100%	0	0%	10	100%
	Rara vez	2	100%	0	0%	2	100%

Tabla 6. Dimensión 3. Actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo.

Fuente: Elaboración propia

Analizada la información contenida en los sílabos para determinar el estado actual de la utilización del ABP, se puede apreciar en la tabla 5 que el 100% de los docentes no declara el ABP como metodología a emplearse, sin embargo, el 100% si expresa otras metodologías de carácter constructivista. En la tabla 6 correspondiente a las actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo se aprecia que el 75% de los docentes no envían trabajos declarados como problemas sin embargo el 100% de los docentes si envían actividades que propendan más al desarrollo cognitivo del educando.

		Realizar exposiciones sobre el tema de la clase.		Para resolver problemas planteados	
		Fr.	Por.	Fr.	Por.
Siempre	54		57,4%	47	50%
A veces	32		34%	39	41,4%

Nunca	2	2,1%	3	3.1%
Omisiones	6	6,3%	5	5,3%
Total	94	100%	94	100%

Tabla 7. Pregunta 2.2 Cuando se realiza trabajos en grupo en las horas de clase estos son para:

Fuente: Elaboración propia

	Comentarios en foros		Investigaciones bibliográficas		Resolución de problemas en forma		El estudio de un caso clínico grupal	
	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Siempre	62	65,9%	82	87,2%	48	51%	42	44,6%
A veces	26	27,6%	9	9,5%	33	35,1%	42	44,6%
Nunca	4	4,2%	1	1%	10	10,6%	7	7,4%
Omisiones	2	2,1%	2	2,1%	3	3,1%	3	3,1%
Total	94	100%	94	100%	94	100%	94	100%

Tabla 8. Pregunta 3.1 En las actividades de trabajo autónomo el docente propone:

Fuente: Elaboración propia

	Usted evalúa las tutorías u orientaciones del docente.		Usted se auto-evalúa.		Usted evalúa el desempeño y trabajo de cada miembro del grupo.		Solo el docente consigna la nota al trabajo.	
	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Siempre	59	62,7%	60	63,8%	59	62,7%	75	79,7%
A veces	32	34%	29	30,8%	30	31,9%	15	15,9%
Nunca	2	2,1%	2	2,1%	3	3,1%	3	3,1%
Omisiones	1	1%	3	3,1%	2	2,1%	1	1%
Total	94	100%	94	100%	94	100%	94	100%

Tabla 9. Pregunta 4.1 En los trabajos enviados:

Fuente: Elaboración propia

Analizada las encuestas a los estudiantes para determinar el estado actual de la utilización del ABP se aprecia en la tabla 7 que el 57.4% de los estudiantes reconoce que el docente realiza trabajos en las horas de clase sólo para realizar exposiciones sobre el tema de la clase. En la tabla 8 el 87.2% de los estudiantes mani-

fiesta que en los trabajos autónomos el docente promueve en un alto porcentaje la investigación bibliográfica y no la resolución de problemas. En la tabla 9 se aprecia que el 79,7% de los estudiantes reconoce que sólo el docente consigna la nota del trabajo.

DISCUSIÓN

En el presente trabajo de investigación ‘Aprendizaje Basado en Problemas en la Carrera de Psicología Clínica’, se establecieron objetivos los mismos que sirvieron de hilos conductores para la presente investigación: Identificar el nivel de conocimientos que poseen los docentes en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. Analizar el estado actual de la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas en los procesos de enseñanza aprendizaje en la facultad de Psicología Clínica de la UCACUE, para analizar la posibilidad o no de la implementación del ABP.

El logro de los objetivos fue posible en una primera instancia mediante la investigación bibliográfica, la misma que permitió realizar un análisis de teorías sobre la evolución e implementación del ABB; posteriormente el trabajo de campo (aplicación de las encuestas a docentes y estudiantes y la revisión documental) permitió determinar el nivel de conocimientos que disponen los docentes en cuanto a la estrategia del ABP, la encuesta a estudiantes y la revisión de sílabos permitió realizar el análisis del estado actual de la utilización del ABP en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con la investigación bibliográfica se determinó que el ABP tiene sus orígenes en los años 60 en la Universidad McMaster de Canadá, esta metodología nace con el propósito de cambiar la orientación del currículo cerrado, centrado en la exposición de contenidos teóricos a un currículo abierto que implique la resolución de problemas en donde el estudiante tenga que poner en juego sus conocimientos teóricos, así como ciertas habilidades. En tal virtud el ABP es un proceso que pone “*énfasis en un aprendizaje auto dirigido donde el estudiante es el protagonista y no un mero receptor pasivo de la enseñanza impartida por el profesor*” (García et al., 2014, 152).

Por otra parte, se reconoce que el ABP tiene características fundamentales e indispensables para su aplicación didáctica, pues de esta manera se reconoce que es una metodología centrada en el educando, se produce en pequeños grupos de máximo 6 personas, que los docentes son guías o facilitadores y no protagonistas, que los problemas planteados son un referente para la organización y estímulo de aprendizaje y que tiene un enfoque interdisciplinario. En tal virtud se hace necesario que tanto el docente como el estudiante cumplan con los roles establecidos dentro de esta metodología, un docente con un amplio conocimiento sobre la temática, que promueva la interacción que aplique el método “Socrático”, etc. En cuanto al estudiante éste debe asumir, total responsabilidad ante su aprendizaje debe disponer de una actitud receptiva para el intercambio de ideas, pero sobre todo debe ser una persona autónoma en el aprendizaje.

Además, la investigación bibliográfica permitió determinar que el proceso didáctico del ABP debe iniciar por tres fases: fase de generación, implementación y evaluación, ello implica que se utilice métodos, técnicas, estrategias y recursos didácticos que permitan hacer viable la implementación didáctica del ABP.

Por otro lado la investigación de campo permitió auscultar que el nivel de conocimientos que disponen los docentes sobre el ABP es casi nulo pues 65.6% de los docentes manifiesta que esta estrategia sirve para resolver problemas, lo cual es contradictorio a lo expresado en las características del ABP, en donde se reconoce que los problemas son medios para llegar a los aprendizajes, sin embargo tan solo el 34.3% de los docentes reconocen que promueve el trabajo en equipo, elemento que es esencial para desarrollar esta metodología en los contextos de aprendizaje. Por otro lado, el 46.8% de los docentes manifiestan tener un conocimiento parcial sumado al 12.5% que expresa no tener ningún conocimiento hacen evidente un nivel de conocimientos parcial. Igual situación se aprecia cuando se consulta sobre qué tipo de evaluación promueve; en este aspecto reconocen que la heteroevaluación es la más empleada (31.8%) lo que es contradictorio a lo que requiere esta estrategia, pues se debe emplear heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

En cuanto al estado actual de utilización del ABP se puede manifestar que la presente estrategia no se emplea dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje pues en la revisión documental la metodología declarada en un 100% no es ABP, por el contrario, las estrategias empleadas son de carácter constructivistas, que requieren y promueven la actividad del estudiante mediante actividades individuistas de carácter cognitivista. Al analizar en los componentes de actividades autónomas tampoco se encontró el planteamiento de trabajos declarados como un problema pues el 75% de los docentes no envían trabajos planteados como problemas, sin embargo, el 25% de los docentes piensan que si lo hacen, sin embargo se determina que presentan confusión entre la estrategia del estudio de caso y el ABP, estrategias similares pero con diferente orientación didáctica para su implementación.

Por último, los estudiantes expresan ampliamente no estar trabajando con la estrategia del ABP al reconocer en un 57,4% que los trabajos en grupo son para promover exposiciones sobre los temas a ser abordados durante la hora de clase, lo cual es contradictorio pues los trabajos en grupo sirven para promover el nivel de alcance en el desarrollo del problema, así como para promover el debate entre los miembros del grupo de trabajo. También reconocen en un 87,2% que las actividades autónomas son de tipo investigaciones bibliográficas, lo cual se contrapone a las fases de desarrollo del ABP en donde la investigación bibliográfica es una parte de la resolución del problema. Por último, los estudiantes manifiestan en un 79,7% que el docente consigna la nota a los trabajos realizados, elemento que hace evidente el desconocimiento de los docentes sobre esta estrategia así como ratifica la nulidad en la aplicación de la misma.

En tal virtud se puede manifestar que es necesario diseñar una estrategia didáctica que permita la adecuada implementación del ABP en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca, en donde se debe considerar que esta implementación requiere de capacitación a la planta docente y estudiantes quienes desconocen de esta estrategia. Capacitación que debe enfocarse en destacar como la estrategia del ABP promueve un verdadero aprendizaje significativo, la autonomía y responsabilidad del educando en su formación. Siendo este quien

analiza, selecciona y propone estrategias para la resolución del problema planteado, evidenciando el desarrollo de destrezas, capacidades y habilidad en el planteamiento de la resolución, con lo cual se contribuye a la formación de los profesionales que exige la sociedad de hoy.

El trabajo de García de la Vega (2010), con el título “Aprendizaje basado en problemas aplicaciones a la didáctica en las ciencias sociales en la formación superior”, propone la eficacia en la adquisición de aprendizajes por medio del aprendizaje basado en problemas como una metodología para la educación superior. Así concuerda con la propuesta hecha en el presente artículo en el párrafo anterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achig, C., Mena, V., Núñez de la Torre, G. (2011). ***Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la educación médica.*** Quito: CELUM un mundo gráfico.
- Arends, R. (2007). ***Aprender a enseñar.*** (Séptima edición). México: McGraw Hill / Interamericana de México.
- Asamblea Constituyente (2008), Constitución de la República del Ecuador.
Registro oficial 449. Recuperado de:
https://www.corteconstitucional.gob.ec/images/contenidos/quienes-somos/Constitucion_politica.pdf
- Consejo de Educación Superior (2013), Reglamento de régimen académico.
Recuperado de:
http://www.ces.gob.ec/doc/regimen_academico/proyecto%20de%20reglamento%20de%20rgimen%20acadmico%20para%20segundo%20debate.pdf
- Cónsul, M. y Bernabeu, M. (2016). El aprendizaje basado en problemas: el método ABP. Recuperado de: <https://educrea.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/>. (consultado: 3 mayo 2017).
- Duch, B., Groh, S., Allen, D. (2006). *El poder del Aprendizaje Basado en Problemas. Una guía práctica para la enseñanza universitaria.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/818/81802815.pdf>

Escribano, A., Del Valle, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas, Una propuesta metodologica en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A.

García, A., Vélez, P. (2015). *El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia innovadora en la Educación General Básica*. (Tesis de Licenciatura). Cuenca: Universidad de Cuenca (Ecuador). Recuperado de:
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/22472/1/tesis.pdf>

García de la Vega, A. (2010). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las ciencias sociales en la formación superior. Recuperado de:
<http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdi/ACABADES%20FINALS/374.pdf>

García, L., Serés, E., Torrens, R., Branda, L., Bosch, F. (2014). Evaluación de un curso itinerante sobre aprendizaje basado en problemas a través de dos encuestas. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(3), 151-160. Recuperado de:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322014000300005yng=en&nrm=isoytng=en

Guevara, G. (2010). Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 11(20), 142-167. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/666/66619992009/>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucío, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill / Interamericana editores. Recuperado de:
<http://www.mediafire.com/file/7n8p2lj3ucs2r3r/Metodolog%C3%ADA+de+la+Investigaci%C3%B3n+sampieri+-6ta+EDICION.pdf>

Leal, I., Chenche, F. (2013). El Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Ciencia y Tecnología*, (5), 66-76. Recuperado de:
<https://view.joomag.com/revista-ciencia-y-tecnolog%C3%ADA-n%C2%BA-5/0406608001381264610?page=5>

Morales, P., Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoría*, 13(1), 145-157. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/299/29901314/>

Poot-Delgado, C. (2013). Retos del Aprendizaje Basado en Problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 307-314. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29228336007.pdf>

Sánchez, C., Rivas, S. (2012). Pensamiento Crítico y Aprendizaje Basado en Problemas. **REDU: Revista de docencia universitaria**, 10(3), 325-346. Recuperado de:
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6026/6091>

Universidad Casa Grande, (2015). Modelo Pedagógico UCG. Recuperado de: http://www.casagrande.edu.ec/download/biblioteca/Documentos_Institucionales/modelo%20pedagogico%20UCG.pdf. (consultado: 5 agosto 2017).

Zea, P. (2010). *El Aprendizaje en la Universidad*. (Tesis de Especialista). Cuenca: Universidad del Azuay (Ecuador). Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3423/1/10128.PD>