



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTO DOMINGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TRABAJO DE TITULACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO:

**“EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, COMO ESTRATEGÍA
DIDÁCTICA PARA LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA”**

Previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación
Superior

ELABORADO POR:

Lcda. Norma Isabel Palta Valladares

Guayaquil, junio 2016



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

CERTIFICACIÓN

Certifico que el presente trabajo de Investigación y Desarrollo fue realizado en su totalidad por **la Lcda. Norma Isabel Palta Valladares**, como requerimiento parcial para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación Superior.

Guayaquil, junio 2016

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Carlos Guevara Toledo

REVISORES:

Dra. Cinthya Game Varas (Contenido)

Dra. María Fernanda Compte (Metodología)

DIRECTORA DEL PROGRAMA

Ing. Nancy Wong Laborde, Ph.D



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTO DOMINGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, Norma Isabel Palta Valladares

DECLARO QUE:

El Trabajo de Investigación y Desarrollo “**EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, COMO ESTRATEGÍA DIDÁCTICA PARA LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**” previa a la obtención del Grado Académico de Magíster, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico de la tesis del Grado Académico en mención.

Guayaquil, junio 2016

LA AUTORA

Lcda. Norma Isabel Palta Valladares



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

AUTORIZACIÓN

YO, Norma Isabel Palta Valladares

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la publicación en la biblioteca de la institución del Trabajo de Investigación y Desarrollo de Maestría titulada: **“EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, COMO ESTRATEGÍA DIDÁCTICA PARA LA CARRERA DE PSICOLOGÍA”**, cuyo contenido, ideas y criterios son de nuestra exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, junio 2016

LA AUTORA

Lcda. Norma Isabel Palta Valladares

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, a Dios, por darme la fortaleza, para cursar y culminar con éxito la Maestría.

A la Universidad Católica de Cuenca y a la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, por darme la oportunidad de formarme y crecer como persona y profesionalmente.

A mi director Dr. Carlos Guevara, por su paciencia, pero sobre todo por esa gran calidad de ser humano para guiarme y facilitarme los conocimientos necesarios para desarrollar el presente trabajo.

A mis padres, hermanos y esposo e hija, por apoyarme desinteresadamente en este sueño que hoy culmina.

A mis profesores y amigos, de manera especial al Dr. Juan Sigüenza, por su apoyo, consejos, pero sobre todo por ser un excelente ser humano, compañero de viaje, trabajo y lucha para alcanzar este sueño.

Para todos ellos, mis sinceros y eternos agradecimientos.

Norma Isabel Palta Valladares

DEDICATORIA

El presente trabajo lo dedico a Dios, por guiarme en el momento adecuado para emprender este sueño y por darme la fortaleza para culminarlo.

A mis padres y hermanos, por brindarme el apoyo incansable para mis continuos viajes, pero sobre todo por cuidar de mi pequeña Carolina en mi ausencia.

A mi esposo, por su paciencia, compañía, pero sobre todo por su apoyo incondicional a lo largo de estos dos años.

A mi pequeña Carolina, fuente de inspiración para prepararme profesionalmente, pero sobre todo por brindarme la alegría de su tierna sonrisa en cada una de mis llegas de viaje, espero que esto te sirva de inspiración más adelante.

Norma Isabel Palta Valladares

Contenidos

I.	Introducción.....	1
1.1	Problema de investigación estudiado	2
1.2	Objetivos y alcance de la propuesta	4
1.3	Antecedentes	5
1.3.1	Contexto internacional.....	5
1.3.2	Contexto nacional.....	7
1.3.3	Contexto local.....	9
II.	Fundamentación conceptual y referentes del contexto.....	11
2.1	Metodología de enseñanza aprendizaje a nivel universitario.....	11
2.1.1	Conceptos básicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	11
2.1.1.1	Educación.....	11
2.1.1.2	Enseñar.....	11
2.1.1.3	Aprendizaje.....	12
2.1.2	Didáctica y la enseñanza universitaria.....	13
2.1.2.1	Concepto.....	13
2.1.2.2	La didáctica y la educación universitaria.....	13
2.1.2.3	Métodos didácticos.....	15
2.1.2.4	Técnicas enseñanza.....	17
2.1.2.5	Los recursos didácticos.....	17
2.1.3	Teorías del aprendizaje.....	19
2.1.3.1	Teorías Conductuales.....	20
2.1.3.1.1	Aprendizaje por ensayo error.....	21
2.1.3.1.2	Condicionamiento clásico.....	22
2.1.3.1.3	Condicionamiento operante.....	22
2.1.3.2	Teoría cognoscitiva.....	23
2.1.3.2.1	Aprendizaje por observación.....	24
2.1.3.3	Teorías Constructivistas.....	25
2.1.3.3.1	Teoría de Jean Piaget (Constructivismo genético).....	26
2.1.3.3.2	Teoría sociocultural de Vygotsky (Constructivismo social.)	28
2.1.3.4	Teoría del Conectivismo.....	29
2.1.4	Nuevas perspectivas de enseñanza-aprendizaje en las universidades.....	31
2.1.5	Clasificación de las metodologías de enseñanza aprendizaje.....	37

2.1.5.1	Los métodos en cuanto a la perspectiva dominante en la materia.....	37
2.1.5.1.1	En los métodos lógicos.....	37
2.1.5.1.2	El método inductivo.....	37
2.1.5.1.3	El método deductivo.....	38
2.1.5.1.4	El método analítico- sintético.....	38
2.1.5.2	Los métodos en cuanto a los trabajos de los estudiantes.....	38
2.1.5.2.1	Los métodos de trabajo individual.....	38
2.1.5.2.2	Los métodos de trabajo colectivo.....	39
2.1.5.2.3	El método de trabajo mixto.....	39
2.1.5.3	Métodos para la asimilación del conocimiento y el desarrollo cognitivo.....	39
2.1.5.3.1	El método de transmisión de cuerpos de conocimientos o temas integrales.....	39
2.1.5.3.2	El método de transmisión significativa y el desarrollo conceptual... ..	40
2.1.5.3.3	Los seminarios de lecturas y debates.....	40
2.1.5.4	Métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual.....	40
2.1.5.4.1	El método de diálogo reflexivo.....	40
2.1.5.4.2	El método de cambio conceptual.....	40
2.1.5.5	Métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas.....	41
2.1.5.5.1	La demostración y la ejercitación.....	41
2.1.5.5.2	Las simulaciones en sus cuatro variantes: escénicas, con instrumental, con simuladores y virtuales.....	41
2.1.5.6	Métodos para la acción practica en distintos contextos.....	42
2.1.5.6.1	El método de estudio de casos.....	42
2.1.5.6.2	El método de proyectos.....	42
2.1.5.6.3	El método de Aprendizaje Basado en Problemas.....	42
2.2	El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	44
2.2.1	Los orígenes del ABP.....	44
2.2.2	¿Qué es el ABP?.....	45
2.2.3	Objetivos del ABP.....	46
2.2.4	Características del ABP.....	47
2.2.4.1	Aprendizaje centrado en el educando.....	48
2.2.4.2	El aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes.....	48
2.2.4.3	Los profesores son facilitadores o guías.....	49

2.2.4.4	Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.....	49
2.2.4.5	La nueva información se adquiere a través del aprendizaje auto dirigido.....	49
2.2.4.6	Tiene un enfoque interdisciplinario.	50
2.2.5	Ventajas del ABP.	50
2.2.6	Rol del profesor o tutor en el ABP.	51
2.2.6.1	Características del tutor.	52
2.2.7	Rol del alumno en el ABP.	52
2.2.8	Proceso de planificación del ABP.	54
2.2.8.1	Consideraciones generales.	54
2.2.8.2	Fases del ABP.	54
2.2.8.2.1	Fase de generación.	54
2.2.8.2.2	Diseño del problema.	55
2.2.9	Desarrollo del proceso del ABP.	56
2.2.10	Evaluación del ABP.	58
III.	Metodología.....	62
3.1	Enfoque de la investigación.....	62
3.2	Tipo de estudio.....	63
3.3	Población.....	63
3.4	Muestra.....	64
3.5	Hipótesis.....	66
3.6	Variables.....	66
3.7	Operacionalización de variables.....	66
3.8	Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	70
3.9	Procedimiento de recolección de la información.....	70
3.10	Tratamiento de la información.....	72
3.11	Procesamiento de la información.....	72
3.12	Análisis de los resultados.....	74
IV.	Presentación y fundamentación de la propuesta.....	89
4.1	Introducción.....	89
4.2	Objetivo General.....	90
4.3	Objetivos específicos.....	90
4.4	Fundamentación teórica.....	90
4.5	Propuesta.....	98
4.6	Bibliografía.....	120

V. Conclusiones – Recomendaciones	121
5.1 Conclusiones de la investigación realizada.....	121
5.2 Recomendaciones.....	124
5.3 Recomendaciones para la adecuada implementación de la estrategia didáctica del ABP.....	125
VI. Bibliografía.....	126
Anexos.....	132

Tablas

Tabla 1.- Muestra no probabilística en la población de estudiantes	65
Tabla 2.- Operacionalización de variables. Encuesta a docentes.....	67
Tabla 3.- Operacionalización de variables. Matriz de revisión documental de sílabos..	68
Tabla 4.- Operacionalización de variables. Encuesta a estudiantes.....	69
Tabla 5.- Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	70
Tabla 6.- Pregunta 1.1 Para usted el ABP es fundamentalmente una estrategia que permite	74
Tabla 7.- Pregunta 1.2 El ABP, busca promover el desarrollo de	74
Tabla 8.- Pregunta 2.1 Usted tiene conocimiento del proceso didáctico para la aplicación del ABP.....	75
Tabla 9.- Pregunta 2.2 ¿Aplica el ABP en sus clases?	75
Tabla 10.- Pregunta 2.3 El problema que diseña para sus clases está en correspondencia a su	76
Tabla 11.- Pregunta 2.4 ¿Cuándo el problema es multidisciplinario, en el diseño y construcción participan los docentes responsables de las cátedras que intervienen?	76
Tabla 12.- Pregunta 2.5 ¿Cuál de los siguientes enunciados, usted considera que se relaciona con la estrategia del ABP?	77
Tabla 13.- Pregunta 2.6 Usted como docente- tutor del problema, planifica con los grupos de trabajo sesiones de tutorías.....	77
Tabla 14.- Pregunta 3.1 Al emplear la estrategia del ABP, usted se reúne con los grupos de trabajo para diseñar los criterios de.....	78
Tabla 15.- Dimensión 1- Metodología declarada en el sílabo	79
Tabla 16.- Dimensión 2- Actividades de aprendizaje asistido por el docente	80
Tabla 17.- Dimensión 3- Actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo	81
Tabla 18.- Dimensión 4-Evaluación de los aprendizajes.....	82
Tabla 19.- Pregunta 1.1 Cuando el docente hace la presentación de su sílabo, en la metodología consta el	83
Tabla 20.- Pregunta 2.1 El docente según la temática de la clase plantea.....	84
Tabla 21.- Pregunta 2.2 Cuando se realiza trabajos en grupo en las horas de clase estos son para.....	84
Tabla 22.- Pregunta 3.1 En las actividades de trabajo autónomo el docente propone....	85

Tabla 23.- Pregunta 3.2 El docente le proporciona fuera de las horas de clase tutorías u orientaciones para los trabajos enviados.....	86
Tabla 24.- Pregunta 3.3 Para resolver los trabajos enviados en el componente práctico, Usted realiza las siguientes actividades	86
Tabla 25.- Pregunta 4.1 En los trabajos enviados.....	87
Tabla 26.- Matriz de autoevaluación del estudiante en el ABP.....	109
Tabla 27.- Matriz de coevaluación del estudiante en el ABP.....	110
Tabla 28.- Matriz de evaluación del tutor al estudiante en el ABP	110
Tabla 29.- Matriz de evaluación del estudiante al tutor en el ABP	111
Tabla 30.- Matriz de evaluación del problema planteado.....	112

Anexos

Oficio de solicitud para realizar la presente investigación a la Unidad Académica de Pedagogía, Psicología y Educación

Oficios para validación de los instrumentos de investigación

Formato 001: Encuesta a docentes

Formato 002: Matriz de revisión documental de sílabos

Formato 003: Encuesta de estudiantes

Formato 004: Sílabo vigente en la carrera de Psicología Clínica

Formato 005: Sílabo modificado para la adecuada implementación del ABP en la carrera de Psicología Clínica

Resumen

El contenido conceptual, metodológico, así como los juicios contenidos en el presente trabajo de investigación responden a una amplia investigación bibliográfica y de campo sobre la estrategia didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Al comienzo del presente trabajo se presenta la introducción de la investigación, para continuar con la descripción de la fundamentación conceptual en dos partes: la primera aborda todo lo concerniente a la metodología de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario y la segunda lo referente al ABP. Se continúa con la descripción de la metodología, reconociendo que es un enfoque cuali-cuantitativo, exploratorio descriptivo trabajado en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca, para ello se aplicó encuestas a docentes, estudiantes y una matriz de revisión de documentos, con el propósito de determinar el nivel de conocimientos de los docentes sobre el ABP y su aplicabilidad en la carrera, para posteriormente explicar el tratamiento y procesamiento de la información. Producto del análisis de la información se reconoce que los docentes tienen un conocimiento muy bajo sobre el ABP y que no se aplica esta estrategia didáctica en la carrera de Psicología Clínica. Basándose en esta realidad se recomienda la implementación de esta estrategia didáctica en la carrera antes mencionada. Se concluye con la presentación de la propuesta para una adecuada implementación del ABP.

Palabras claves: estrategia, Aprendizaje Basado en Problemas, educación, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The conceptual, methodological content and the judgments established in this research, reflect a wide bibliographical investigation and field research on the teaching strategy of *Problem Based Learning* (PBL). The introduction of the research is presented at the beginning of this document; next, the description of the conceptual foundations is presented and has two parts: The first one deals with all aspects of teaching-learning at university level, and the second part talks about PBL. It is followed by the description of the methodology, it recognizes a qualitative and quantitative description which was worked in the career of Clinical Psychology at the Catholic University of Cuenca, and surveys were applied to teachers and students plus a matrix of revision of documents. The purpose was to determinate the level of teachers' knowledge about PBL and their applicability in the career. Later, an explanation of the treatment and processes of the information is offered. It is documented, thanks to the analysis of the information, that teachers have a lack of PBL knowledge and this teaching strategy is not applied in the career of Clinical Psychology. Based on this reality, the implementation of this teaching strategy is recommended in this career. Finally, the presentation of the proposal for proper implementation of the PBL is presented.

Key words: strategy, problem-based education, education, teaching and learning.

I. Introducción

Los crecientes cambios que atraviesa la educación superior ecuatoriana, direccionada 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, muestra de ello 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” (2014, p.). Para ello crea el Consejo de Educación Superior (CES), organismo responsable de normar y vigilar el buen desempeño del Sistema de Educación Superior.

Como se lo 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 tal virtud se propone el trabajo de investigación denominado “Estrategia didáctica para una adecuada implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca”.

El desarrollo del presente trabajo de investigación se lo realizó en tres grandes etapas: a) la propuesta del ante proyecto, b) el desarrollo del proyecto de investigación, mediante un enfoque cuali-cuantitativo para lo cual se aplicaron encuestas y una matriz de análisis documental, instrumentos que contaron con preguntas cerradas y de opción múltiple y c) y el informe final producto de la recolección de información, tabulación, análisis e interpretación de datos.

De esta manera la presente investigación se presenta en cinco partes. En la primera parte se encuentra la introducción en la misma que se da a conocer el problema de investigación estudiado, los objetivos y alcance de la propuesta para terminar con los antecedentes, en donde se aborda el objeto de estudio desde el contexto internacional, nacional y local.

En la segunda parte se presenta la fundamentación conceptual partiendo de la concepción de los conceptos básico del proceso de enseñanza-aprendizaje, la didáctica y la enseñanza universitaria en donde se aborda conceptos generales de didáctica, las nuevas perspectivas de enseñanza-aprendizaje en las universidades y la clasificación de los métodos en la enseñanza-aprendizaje para terminar con una visión general del ABP: orígenes, concepto, objetivo, características, ventajas, rol del estudiante y docente, fase de planteamiento, desarrollo y evaluación del ABP.

En la tercera parte se describe la metodología, detallando el enfoque de la investigación, tipo de estudio, población, muestra, Operacionalización de variables, técnicas e instrumentos para la recolección de información y el procesamiento de recolección, tratamiento y procesamiento de la información. Dentro de este mismo numeral se presenta el análisis de los resultados obtenidos con sus respectivas tablas, figuras e interpretaciones.

En la cuarta parte se hace la presentación y fundamentación de la propuesta, para terminar con las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos pertinentes.

1.1 Problema de investigación estudiado

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 mismo 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 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 (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” (p. 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 implementan 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 de parte del alumno, 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; problemas 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 Bernabeo (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.

1.2 Objetivos y alcance de la propuesta

Con el firme propósito de contribuir a la innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje en el Sistema de Educación Superior, tal como lo dispone el CES, a través de su RRA, se plantea: Proponer una estrategia didáctica para la adecuada implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca; para lo cual se hace necesario:

- 1- Identificar el nivel de conocimientos que poseen los docentes de la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE) sobre el Aprendizaje Basado en Problemas.
- 2- Analizar el estado actual de la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje en la facultad de Psicología Clínica de la UCACUE, para diseñar una estrategia didáctica que permita la implementación del ABP.

Para alcanzar los objetivos de la presente propuesta se realiza en una primera instancia un estudio de campo en la carrera antes mencionada, para lo cual fue necesario trabajar con los docentes, mediante una encuesta que nos permitió identificar el nivel de

conocimiento que estos disponen sobre el ABP, conocimiento que estuvo enfocado en cuanto a la concepción, aplicabilidad y sistema de evaluación.

Por otro lado, en la búsqueda de analizar el estado actual de la utilización del ABP en el proceso de enseñanza aprendizaje se trabajó en una primera instancia con el análisis de los documentos curriculares de los sílabos, instrumentos conductores y guías de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la práctica diaria del docente. En una segunda instancia se aplicó una encuesta a los estudiantes de la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca.

Los resultados obtenidos, permitieron establecer la propuesta para la adecuada implementación del ABP en la carrera de Psicología Clínica de la UCACUE.

1.3 Antecedentes

El ABP es una estrategia didáctica innovadora en los contextos educativos. Busca que el estudiante sea el responsable de la construcción de su aprendizaje, es decir, lo motiva a aprender de manera autónoma, mediante la asesoría del docente o tutor. Para ello es necesario trabajar en grupos pequeños en la solución del problema planteado, lo cual permite el desarrollo del pensamiento crítico, la responsabilidad, actitudes de trabajo en grupo y el autoaprendizaje.

1.3.1 Contexto internacional.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), surgió entre los años 60 y 70 en la universidad de MsMaster de Canadá, con el firme propósito de mejorar el proceso de enseñanza. Esta estrategia se implementó en el proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad 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, p.142).

Considerando que los problemas de la vida real deben orientar los procesos de formación de los futuros profesionales en la universidad española de Salamanca, Sain y Fernández (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.

La implementación de la estrategia del ABP, permitió que los estudiantes desarrollen un aprendizaje más activo y resolutivo, para ello era necesario “comprender, documentar, razonar, decidir y resolver. Esto a su vez permitió que se promueva la transferencia, utilidad y el desarrollo de habilidades integradas” (Sain & Fernández, 2012, p. 335).

En la universidad chilena de San Sebastián, Jofré y Contreras (2013) proponen la “implementación de la estrategia del ABP en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Diferencial “. Con lo cual buscaron promover el desarrollo de competencias acorde las demandas de la sociedad actual. Entre estas demandas se busca profesionales con una alta comprensión lectora, así como una adecuada capacidad de análisis, síntesis y relación de información, todo ello implica que el sujeto desarrolle estrategias de investigación, así como ciertas habilidades sociales. En virtud de lo antes expuesto Jofre y Contreras (2013) concluyen que la estrategia del:

ABP favorece la integración, transferencia y aplicación del conocimiento. Además, estimula a los estudiantes hacia la acción el trabajo independiente. Constituye una actividad integradora que permite

relacionar experiencias previas con las actuales integrando contenidos y disciplina del currículo, promoviendo la búsqueda y la reflexión (p. 111).

En Madrid los profesores de la universidad autónoma de Madrid en colaboración con los docentes de la universidad Pablo de Olavide de Sevilla proponen el trabajo “Aprendizaje Basado en Problemas, como innovación docente en la Universidad: posibilidades y limitaciones”. Trabajo en el cual reconocen que es importante renovar el currículo, así como las estrategias de enseñanza aprendizaje en la formación de los nuevos profesionales, lo que implica salirse de los sistemas convencionales para incursionar en estrategias que permitan facilitar, dirigir, guiar el proceso de aprendizaje, más no transmitir conocimientos como verdades acabadas. Desde esta perspectiva los autores reconocen que el ABP promueve la “recuperación y uso de la información, la activación del conocimiento primario [...] y la oportunidad de elaborar información (Egido, 2007, p. 87).

La idea de innovación en las estrategias de aprendizaje también es compartida en México, en donde la Universidad Autónoma del Estado de México propone el trabajo “El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta en el contexto de la Educación Superior”. Con la cual deja ver la necesidad de mejorar e innovar los contextos educativos a nivel superior. Esta propuesta reconoce que el proceso de enseñanza debe ir de “conceptos básicos que guían hacia conceptos más avanzados” (López, 2008, p. 217). También se reconoce que esta estrategia busca por un lado “la adquisición de conocimientos integrado y relacionado con el problema, así como el desarrollo y aplicación de habilidades de solución del problema” (López, 2008, p. 218).

1.3.2 Contexto nacional.

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 implementación 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 (Leal, 2013).

Así también la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) propone el estudio “Innovación en el aula universitaria”, estudio en el cual reconoce la importancia del ABP en los nuevos contextos de enseñanza – aprendizaje. Reconociendo que esta estrategia implica un giro del modelo tradicional al verdadero trabajo activa del estudiante en estrecha relación con un grupo de trabajo, en el cual los educandos analizan las posibles soluciones al problema planteado, el mismo que está en relación con los contenidos del programa de estudio (Espinoza, 2015).

Méndez, Meneses y Andrade (2014), docentes de la universidad Técnica del Norte en su artículo “Importancia de la utilización del ABP en las aulas universitarias”, destacan que el ABP no busca desplazar el aprendizaje individual, sino más bien manifiestan que es tarea del docente establecer una combinación adecuada entre las estrategias de

enseñanza colaborativas e individuales. Reconocen que el ABP es una estrategia que permite “cualificar y cuantificar el proceso didáctico de enseñanza que maneja el profesor dentro y fuera del aula y mejora el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios en todas sus dimensiones como un ser biopsicosocial” (p. 8).

Otros autores reconocen la importancia del ABP en los contextos educativos como es el caso de López (2010) quien considera que la educación del siglo XXI necesita de nuevos ciudadanos emprendedores y no sujetos pasivos que adoptan las distintas situaciones del contexto en el cual se desenvuelven. Esto implica que el sistema educativo proponga nuevas estrategias de trabajo dentro del aula como por ejemplo el ABP, el mismo que parte del planteamiento de un problema, el cual debe tener significatividad para el sujeto en formación, debe ser pertinente para que genere motivación, expectativa y discusión entre los alumnos los mismos que son una comunidad de aprendizaje, que conjuntamente reconocen sus necesidades de aprendizaje, a través de las cuales dirigen su aprendizaje.

1.3.3 Contexto local.

En este contexto el ABP, es abordado en trabajos de investigación como el de García y Gómez (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 (2011), 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).

La Universidad del Azuay mediante su departamento de postgrados, establece la publicación “Una didáctica activa”, documento en el que destaca los logros de trabajar con el ABP en los contextos de enseñanza, afirma que este “contribuye a integrar la teoría con la práctica, a formar profesionales más competentes, investigadores y con un alto grado de humanismo, es decir contribuye la metodología a formar al ser humano de manera integral.” (Romero, 2012, p.7.).

En tanto que Pesántez (2012) en su documento “Aprender diferente para un mundo diferente”, reconoce que en la práctica el ABP permite la posibilidad de que estén implicados “no solo el educador y el estudiante sino también la institución, los medios y el discurso” (p.4). Es decir, elimina el protagonismo del docente y promueve aprendizajes colaborativos y cooperativos entre educandos, educadores, la institución y los medios.

Otro documento en el que se reconoce la importancia del ABP en los contextos educativos es “Reflexiones sobre educación” (López C. , 2010), el mismo que hace énfasis en que las estrategias activas promueven aprendizajes, entre estas destaca el aprendizaje por contratos, proyectos y el ABP. Manifiesta que la implementación de estas estrategias implica un cambio en la estructura de planificación y evaluación de los procesos educativos, ya que las estrategias tradicionales como la expositiva, interpretaciones bibliográficas, entre otras están ancladas en los docentes y por tanto la sociedad está acostumbrada a ellas, lo que genera resistencia al cambio e innovación tanto de docentes como de educandos.

II. Fundamentación conceptual y referentes del contexto

Parte I

2.1 Metodología de enseñanza aprendizaje a nivel universitario

2.1.1 Conceptos básicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.1.1.1 Educación.

El término “educación” se lo define como un “proceso humano y cultural complejo” (León, 2007, p.596), que todos conocemos ya que es consustancial al desarrollo del sujeto. El término tiene un doble origen etimológico, su procedencia latina se atribuye a los términos *educere* y *educare*. *Educere* significa “conducir fuera de”, “extraer de dentro hacia fuera” (Pozo, Del, Álvarez, Luengo, & Otero, 2004, p. 32). Términos que expresan que la educación debe propender al desarrollo de las potencialidades que trae consigo el educando; en tanto que el término *educare* significa “criar”, “alimentar”, el mismo que está relacionado con las acciones del exterior, para promover ambientes que potencien las competencias del educando.

2.1.1.2 Enseñar.

Enseñar proviene de la “palabra latina insignare, cuyo significado es “en señalar hacia” lo que se puede entender como proporcionar una orientación sobre qué camino seguir” (Díaz Alcaraz, 2002, p. 44), en términos educativos sería preparar para la vida. Otras concepciones afirman que el “enseñar es una forma de altruismo en la cual brindamos información a otros para que la utilicen” (Durán Gisbert, 2014, p. 23), desde esta concepción la enseñanza implica el diseñar, seleccionar estrategias, métodos y recursos didácticos para poder facilitar la transmisión de información a otros.

Desde otras perspectivas “la enseñanza se puede entender como una mera transmisión de conocimientos entre una docente y uno o varios alumnos o alumnas” (Sag, 2009, p. 2). Pues esta concepción expresa una verdad innegable en donde ciertos docentes transmiten

los conocimientos de manera arbitraria sin tener en consideración los intereses, necesidades y expectativas del educando.

Sin embargo, la esencia de la enseñanza “implica conectar la escuela al territorio, orientar el aprendizaje más que dirigirlo hacia un fin preestablecido y ampliar el espectro de espacios de formación más que reducirlos a los aprendizajes intelectuales” (Díaz Alcaraz, 2002, p. 46).

2.1.1.3 Aprendizaje.

Para Pozo, Del, Álvarez, Luengo, y Otero (2004) el “aprendizaje es un proceso que se produce en el sujeto, que es el objeto de la educación, en este caso intencional y planificada” (p.42).

Desde otro punto de vista;

Es un proceso de adquisición cognoscitiva que explica, en parte, el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad (González, 2003, p.2).

De las concepciones expuestas es importante resaltar que la enseñanza y aprendizaje son dos procesos distintos, pero complementarios que todo docente busca integrarlos en uno solo, por lo tanto, el propósito del docente no solo es enseñar y sino buscar que todo educando aprenda, lo que implica una reflexión del docente en cuanto a cómo aprende el educando, cuales son los procesos internos que permiten que el alcance un aprendizaje significativo.

2.1.2 Didáctica y la enseñanza universitaria.

2.1.2.1 Concepto.

El término didáctica proviene originalmente del griego *didaskhein* que significa, enseñar, instruir, explicar, hacer saber, demostrar “(Escribano González, 2004, p. 26). En términos generales la didáctica es considerada el arte de enseñar, pues como lo manifiesta Escribano González la “didáctica es la única ciencia de la educación que trata globalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje como un sistema de comunicación y relación con múltiples implicaciones –entre las que se encuentran las psicológicas, filosóficas, sociológicas y pedagógicas” (p.38).

En tanto que la didáctica universitaria es considerada actualmente como una “didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación, pero que se sirve –cuando es necesario– de la didáctica general y de las didácticas específicas para comprender su objeto de estudio” (Camilloni, 2008, p. 23). De esta manera la didáctica universitaria está comprometida con los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función a las exigencias del contexto socio-político (Dámaris, 1999).

Por lo antes descrito la didáctica universitaria:

Guarda el sentido de ser la práctica de la enseñanza en la universidad, pero a la vez, es un cuerpo teórico que estudia los problemas referentes a la enseñanza en este nivel de educación, con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes universitarios (Grisales Franco, 2012, p. 212).

2.1.2.2 La didáctica y la educación universitaria.

El término didáctica ha estado presente desde los tiempos de Platón, no siendo así la terminología de didáctica universitaria, el cual aparece con fuerza a principios del siglo XX, en el marco de la universidad alemana, en 1963 la Universidad de San Carlos de

Guatemala, publica el libro *Principales problemas de la pedagogía universitaria*, expresando la necesidad de una ciencia para el arte de enseñar. De esta manera podría decirse que a partir de 1970 se comienza a ver un interés por la didáctica universitaria (Grisales Franco, 2012)

Con el devenir del tiempo, varios han sido los autores que han contribuido al perfeccionamiento de la didáctica universitaria, en la cual se reconoce que existe una fusión, entre la didáctica general y específica, así como también que la didáctica en el ámbito universitario no se agota en ser la teoría y la práctica de la enseñanza superior, por el contrario es un “proceso de naturaleza sistémica y sistemática donde se relacionan diferentes elementos –como principios, objetivos, contenidos, métodos, formas y medios, que posibilitan el tratamiento didáctico de los conocimientos” (Grisales Franco, 2012, p.212).

De esta manera el docente universitario, está llamado a ser un ente planificador, que busca mediante su planificación didáctica una mediación en el tránsito del saber sabio al saber enseñado, lo cual quiere decir que los profesores universitarios no solo deben enseñar el contenido de las ciencias, sino enseñar formas de pensamiento a través de ese contenido. Desde esta perspectiva el docente universitario es un investigador de la ciencia para lo cual emplea estrategias didácticas que le permiten darle sentido y lógica al saber científica, para luego traducirlo didácticamente en un saber enseñado a sus educandos (Grisales & González, 2009).

Por otro lado, se busca que los docentes universitarios, comprendan que la “didáctica debe ser vista con una mirada sistémica en donde son importantes los actores de los procesos, los contenidos a enseñar y las formas de mediación utilizadas, constituyendo un triángulo didáctico” (Camarena Gallardo, 2012, p. 1298). Esto implica que en proceso

de enseñanza aprendizaje el educando y educador enseñan y aprenden, ya que los recursos didácticos son empleados teniendo en consideración las necesidades e intereses de los actores educativos.

Sin embargo, es importante reconocer que la educación universitaria debe propender a que los educandos generen un aprendizaje continuo, para lo cual deben desarrollar las capacidades de análisis, relación e integración de la nueva información para resolver los problemas; esto implica que la didáctica universitaria contemporánea, redireccione sus métodos, estrategias y recursos didácticos para la formación del profesional contemporáneo. De esta manera el acto didáctico debe ser concebido como un acto comunicativo entre educando, educador, contenidos y contexto, lo que conlleva a que se modifique el modelo didáctico desde la perspectiva expositiva o instructiva, a la participación activa y colaborativa del alumno, hasta llegar al pensamiento complejo de Morín. (De Jesús, Méndez, Andrade, & Martínez, 2007).

2.1.2.3 Métodos didácticos.

Etimológicamente, la palabra método indica el “camino para llegar a un fin” (Carrasco, 2004, p. 83), pues el emplear un método en el proceso de enseñanza aprendizaje es dirigir dichos procesos de manera ordenada, organizando los medios, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos establecidos.

Según Calvo (2006), la selección de un método implica tener en consideración ciertos principios:

- Principio de especificidad: el método tiene que adaptarse a los objetivos y a las circunstancias de cada caso.

- Principio de la relatividad: el valor y la eficacia de un método depende del modo en que se aplique [...] por lo que es fundamental que al formador le sea cómodo usar dicho método.
- Principio de complementariedad: los métodos, técnicas y procedimientos deben emplearse de manera complementaria, de tal forma que los aspectos débiles de unos métodos se puedan compensar con los puntos fuertes de otros, cubriéndose con ello todo el espectro de objetivos cognitivos, psicomotrices y afectivos.
- Principio de interdependencia: lo acertado o no de un método depende de la situación, las circunstancias y, sobre todo, del grupo de alumnos al que se dirige, sí como del nivel de preparación y medios materiales que requiera su aplicación (p. 46).

Seleccionado el método, otro elemento a considerar es el propósito implícito de cada método, así se reconocen que:

Distintos métodos se han constituido a lo largo de las universidades tradicionales, como el método analítico que descompone y simplifica, el método científico que comprueba hipótesis, el método constructivista que con el objeto se transforma cuando es observado, el método hermenéutico donde todo es interpretación; y otros como el cualitativo, el estructural, el dialéctico materialista, el sintético, etc. (De Jesús, Méndez, Andrade, & Martínez, 2007, p. 23).

Sin embargo, los métodos más empleados a nivel universitario son: “deductivo, inductivo, analógico, verbalístico, intuitivo, sistemático, globalizado, analítico y sintético” (Moreno Méndez, Rodríguez Quintero, & Mera Rodríguez, 2007, p. 151).

2.1.2.4 Técnicas enseñanza.

Las técnicas “o estrategias metodológicas son como los instrumentos que se puedan usar a lo largo del recorrido propio de cada método” (Moreno Méndez, Rodríguez Quintero, & Mera Rodríguez, 2007, p, 147).

Entre las técnicas empleadas por los docentes universitarios se encuentran: “Taller, grupos de discusión, seminarios, juego de roles, exposiciones, conversatorio, mapa conceptual, clase magistral, clase participativa, foro, mesa redonda, ensayo, preguntas, y conferencia de expertos” (Moreno Méndez, Rodríguez Quintero, & Mera Rodríguez, 2007, p, 152). Otras técnicas son el trabajo en equipo y subrayado.

Sin embargo, la técnica más conocida es la expositiva, la misma que empleada adecuadamente sirve para realizar introducciones a la temática o síntesis de las mismas, sin embargo, el abuso de esta técnica “ha provocado en los estudiantes universitarios, dos tipos de comportamientos no deseados pero muy extendidos, la pasividad y el culto excesivo a la memoria” (D’Addario, 2014, p. 76).

2.1.2.5 Los recursos didácticos.

Los recursos didácticos son “aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje” (Corrales & Sierras, 2012, p. 19). Para lograr los objetivos planteados el docente debe tener clara las condiciones de selección de los recursos didácticos. Esta selección debe realizarse teniendo en consideración que los recursos didácticos sean visibles, sencillos, precisos, interesantes y prácticos. (Calvo Verdú, 2005).

Los recursos didácticos al igual que el resto de elementos del proceso de enseñanza aprendizaje tienen una clasificación.

Los recursos didácticos se clasifican en:

- Poco simbólicos. Son de participación directa del alumno y pueden ser de actividades de tipo directo (utilizando objetos y material “real”) y de actividades reconstruidas (modelos o maquetas).
- De observación directa. Como las demostraciones del profesor o en las excursiones y visitas fuera del aula.
- Simbólicos. Como los libros (de texto o de consulta) representaciones gráficas, ecuaciones, diagramas, etc. (López & González, 2003, p. 146).
- Audiovisuales. Implica un mayor grado de codificación: diapositivas, películas, videos, murales, láminas, programas informáticos, etc. (López & González, 2003, p.146).
- Tecnológicos interactivos: entre los que se destacan la PDI (Pizarra Digital Interactiva), Webquest, Blogs, Wikis, Facebook, etc. También se debe reconocer el uso didáctico del internet, el cual facilita el chat, los foros de debates, etc.

Al hablar de los recursos didácticos poco simbólicos, se puede precisar el utilizar analogías o modelos a escalas con el objetivo de acercar al educando a la realidad concreta de lo que se pretende enseñar, otros ejemplos prácticos son los simuladores en ciertas áreas del conocimiento.

Los recursos de observación directa serían “las realidades que, siendo objeto de estudio en la escuela, puedan visitarse o experimentarse directamente” (Medina Rivilla & Salvador, 2009, p. 203), es decir sería cualquier objeto que el docente considere que puede motivar y dar significado al contenido propuestos; entre estos se destacan plantas, animales, objetos de uso diario, etc.

En cuanto a los recursos audiovisuales, se reconoce la importancia de los proyectores, y los videos. Este último es considerado un recurso didáctico moderno, el cual puede ser empleado para el estudio de problemas de forma secuencial, lo que implica el análisis de los pasos que conllevan a la resolución del problema. De esta manera el video es un “instrumento tecnológico a través del cual se almacena, elabora y presenta la información a los/as alumnos/as” (D’Addario, 2014, p.149). Dentro de las ventajas de este recurso didáctico, se puede manifestar que propicia que el educando tenga “un control sobre el ritmo de aprendizaje, pudiendo seleccionar el lugar y momento en que desea realizar su aprendizaje” ((D’Addario, 2014, p.149).

En cuanto a las tecnologías interactivas, se habla de las webquestes, la cual es una “página web con una serie de cuestiones o interrogantes y un listado de direcciones electrónicas en las que los alumnos han de buscar las respuestas” (Medina Rivilla & Salvador, 2009, p. 224) en tanto que una wiki es una colección de páginas web que pueden ser editadas fácilmente por cualquier persona, en cualquier momento y desde cualquier lugar. Las PDI, no más que la conexión de una computadora a un video – proyector. Los blogs o bitácoras son sitios donde se recopila información periódicamente y su publicación siempre queda a libertad del autor. El Facebook sirve como una red colaborativa para comunicarse, reclutar y compartir conocimientos (Gamiz, 2015).

2.1.3 Teorías del aprendizaje.

Hablar de aprendizaje, implica reconocer que el aprender es “construir y modificar nuestros conocimientos, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas” (Schunk, 2012, p. 2). Desde otras perspectivas se reconoce que el ser humano a lo largo de su vida aprende habilidades cognitivas, lingüísticas, motoras y sociales. Razones, por las cuales es importante el estudio de las distintas teorías del aprendizaje, las mismas que buscan describir como ocurre el aprendizaje en el sujeto que lo adquiere,

que factores o elementos influyen en su adquisición y como las distintas teorías del aprendizaje se aplican en el contexto educativo. Para ello el estudio de las teorías del aprendizaje, se lo realizará en base a la clasificación propuesta por Schunk (2012), la misma que agrupa a las teorías en: Conductuales, Cognoscitivas y Constructivistas. Dentro de esta clasificación se incluye la teoría del conectivismo por la incursión de las tecnologías en los contextos educativos.

2.1.3.1 Teorías Conductuales.

El conductismo parte de una concepción empirista del conocimiento, pues para los conductistas el aprendizaje se da por una serie de “asociaciones entre estímulos y respuestas o conductas observables (Castejón Costa, 2014, p. 164). Los conductistas consideran innecesarios el estudio de los procesos mentales superiores, ya que el aprendizaje se da a través del condicionamiento de la conducta. Para el conductismo un aprendizaje se da mediante estímulos externos sin considerar la participación activa del educando. Entre sus máximos representantes esta John Watson, Iván Pavlov, Edward Thorndike y Skinner.

Dentro de sus aportes al campo educativo está el “aprendizaje de precisión”, en el cual el docente actúa como entrenador, para que los estudiantes se enseñen a sí mismos y entre ellos, es decir el docente realiza una programación y el estudiante se auto instruye eliminándose la influencia educativa-formativa (Ortiz Ocaña, 2009). También se reconoce el aporte de Skinner a la educación mediante la propuesta del Feedback o retroalimentación, el cual se considera un refuerzo en la formación del sujeto.

Ya en el ámbito educativo las escuelas inspiradas en el conductismo se han “interesado [...] en fomentar una instrucción apoyada en conductas observables, en el desarrollo de

conocimientos científicos bajo, un recurso lineal o una jerarquía de contenidos para aprender” (Picado, 2006, p. 57).

Otra característica de este enfoque es la enseñanza transmitiva e inspirada en la motivación externa, dado que todo el proceso de enseñanza aprendizaje es controlado por factores o mecanismos externos al sujeto, con lo cual los educandos no tienen ningún tipo de motivación interna para el aprendizaje. En tal virtud el proceso de enseñanza se considera tradicionalista ya que le estudiante memoriza la información depositada, lo que ocasiona actitudes negativas como problemas de disciplina (Picado, 2006).

A nivel pedagógico se considera que los aprendizajes no son duraderos, ya que no promueven el desarrollo del pensamiento, la creatividad e imaginación del educando, pese a los procesos de la enseñanza programada.

Sin embargo, para los conductistas “la enseñanza es, sustancialmente, una forma de condicionamiento y de modelaje [...] ya que el comportamiento de quien aprende esta siempre determinado por un refuerzo” (Santoianni & Striano, 2006, p. 25). Para afirmar esta concepción los conductistas reconocen los trabajos de Edward Thorndike (ensayo error), Iván Pavlov (condicionamiento, clásico) y F. Skinner (condicionamiento operante).

2.1.3.1.1 Aprendizaje por ensayo error.

Edward Thorndike, creía que el aprendizaje se daba por ensayo- error, es decir a medida que se daban las respuestas correctas se eliminaban los errores. Dentro del aprendizaje manifestó que la Ley del efecto, era de importancia “es decir cualquier acto que provoque un efecto gratificante en una situación dada tenderá a repetirse en dicha situación” (Woolfolk, 2006, p. 203).

2.1.3.1.2 Condicionamiento clásico.

Su representante Iván Pavlov manifiesta que un niño desde temprana edad aprende por condicionamiento, de tal manera que buena parte de la educación de un sujeto está dada por las asociaciones. Estas implican la presencia de un estímulo que desencadena la conducta, dicho estímulo es el incondicionado, el cual provoca la conducta de forma automática e invariable, la respuesta provocada se llama respuesta incondicionada, el estímulo inicialmente neutro, que provoca la conducta recibe el nombre de estímulo condicionado y la respuesta que se obtiene de este pasa a ser la respuesta condicionada (Landry, 2005).

La importancia del condicionamiento clásico en la enseñanza radica en que hay educandos que presentan “conductas desadaptadas ante determinadas situaciones escolares como hablar en público, realizar un examen, defender un proyecto. Probablemente, en el pasado estos alumnos tuvieron algunas experiencias desagradables. Mediante el condicionamiento clásico se pueden modificar [...] y enseñar otras respuestas más beneficiosas” (Bou, 2013, p. s/p).

El condicionamiento clásico como proceso de aprendizaje es importante porque permite conectar estímulo y respuesta, las cuales biológicamente no son forzosas, de esta manera los sujetos podrían asociar ciertas relaciones entre acontecimientos y generalizarlos a otras situaciones.

2.1.3.1.3 Condicionamiento operante.

El condicionamiento operante es un “proceso de ejercer control sobre la conducta de un organismo en un cierto ambiente, por medio de la aplicación del refuerzo” (Ardilla, 2001, p. 60). Skinner señala que el reforzamiento es una recompensa de alguna índole, para demostrar que un organismo ha ejecutado algo satisfactoriamente (Picado, 2006, p. 55). El refuerzo puede ser de dos tipos: “positivo, si es el efecto de la presentación de un

premio o reforzador positivo y, negativo, si es el efecto de la eliminación de un castigo o refuerzo adversivo” (Trilla & et al, 2007, p. 236). El refuerzo puede utilizarse para crear conductas nuevas a partir de conductas existentes, con ello se consigue el moldeamiento del comportamiento.

El interés de Skinner por la educación, lo motivo a proponer la enseñanza programada en la educación, centrandó su interés en los tipos de refuerzos que se debían dar en los procesos de enseñanza aprendizaje. La idea básica fue, proponer que los contenidos a ser abordados, debían subdividirse, con la idea de ir proporcionando el Feedback o retroalimentación, lo que al mismo tiempo era un refuerzo para el estudiante. Esta programación implicaba que el docente formule objetivos terminales, secuencia en el contenido y la generación de la evaluación, la misma que debía responder a los objetivos planteados (Trilla, et al. 2007).

Reconoce que en el proceso de enseñanza aprendizaje no se debe “adiestrar a los alumnos en una habilidad específica esto no los ayudaba a dominarla ni les enseñaba cómo aplicarla en contextos diferentes” (Schunk, 2012, p. 76).

2.1.3.2 Teoría cognoscitiva.

Esta teoría manifiesta que la mayor parte del aprendizaje se da en un ambiente social, al observar a los demás, las personas aprenden conductas, habilidades, actitudes, etc. Para esta teoría el aprendizaje es producto de una serie de interacciones recíprocas que ocurren mediante la ejecución real o vicaria, al observar los modelos, escuchar instrucciones y utilizar materiales impresos y electrónicos. Además, reconoce que la observación incrementa el conocimiento adquirido siempre y cuando exista la motivación para el aprendizaje, lo cual se encuentra en las metas, las expectativas de los resultados y valores, que las personas luchan por conseguir (Schunk, 2012).

A diferencia de los conductistas, esta teoría se preocupó de los factores internos del sujeto de aprendizaje y en como este procesa la información, es decir se preocupó de los procesos y pensamientos ligados a la adquisición, organización y funcionamiento cognitivo, en términos generales es la teoría para procesar y construir la información (Picado, 2006).

El aprendizaje por observación es el de mayor, connotación en esta teoría.

2.1.3.2.1 Aprendizaje por observación.

Albert Bandura, tenía la concepción de que “gran parte del aprendizaje es vicario, es decir ocurre sin que el aprendiz realice la conducta en el momento de aprender [...] el aprendizaje vicario proviene de observar o escuchar modelos en vivo” (Schunk, 2012, p. 121). De esta manera se reconoce la importancia de la observación de uno o más modelos, para la consecución del aprendizaje.

El aprendizaje por observación a través del modelamiento ocurre cuando los sujetos manifiestan nuevas conductas, que las expuestas por los modelos. Este modelo de aprendizaje tiene implícitos los siguientes procesos:

- Atención. - la atención del estudiante se dirige al hacer énfasis en los aspectos relevantes de la tarea, al dividir en partes las actividades complejas [...] y demostrando la utilidad de las conductas modeladas.
- Retención. - aumenta al repasar la información que se va a aprender, al codificarla en forma visual y simbólica, y al relacionar el material nuevo con la información ya almacenada en la memoria.
- Producción. - las conductas emitidas se comparan con la representación conceptual (mente). La retroalimentación ayuda a corregir las deficiencias.

- Motivación. -las conductas modeladas informan a los observadores de su valor funcional y de su pertinencia (Schunk, 2012, p. 127).

Bandura reconoce que el aprendizaje por observación puede ser positivo y negativo. En el positivo destaca la importancia de la motivación y manifiesta que los docentes en el ámbito educativo deben fomentarlo mediante el diseño de aprendizajes que generen interés, proporcionando la retroalimentación, etc. sin embargo esto no es aplicable cuando la observación está centrada en modelos de conductas violentas (Myers, 2005).

2.1.3.3 Teorías Constructivistas.

El aprendizaje constructivista se centra en la forma en la que los estudiantes, “elaboran el conocimiento, internalizándolo y haciéndolo suyo, para poder aplicar a la construcción de nuevos conocimientos. En el proceso de construcción, el alumno utiliza tanto la información nueva que recibe del entorno como los conocimientos previos almacenados” (Rico, 2008, p. 109). El resultado de este proceso es el aprendizaje significativo.

Otro aporte del constructivismo es el énfasis acerca del currículo integrado, pues considera que los educandos deben estudiar una misma temática, desde diferentes perspectivas, para lo cual la postura de los docentes debe cambiar, es decir no deben seguir enseñando en el sentido tradicionalista de dar instrucciones, sino más bien deben proponer situaciones que desafíen su pensamiento y los obliguen a reorganizar sus creencias, esto implica que los educandos participen activamente del proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la manipulación de los distintos materiales y la interacción con el medio (Schunk, 2012).

En cuanto a los ambientes de aprendizaje constructivistas, Schunk (2012) afirma que en las aulas constructivistas:

Los programas de estudios se orientan en los conceptos importantes, las actividades suelen incluir fuentes primarias de datos y materiales, los docentes deben interactuar con los estudiantes [...], la evaluación es auténtica, ya que se entrelaza con la enseñanza, [...], es común que los estudiantes trabajen en grupos (p.261).

Entre las aplicaciones de enseñanza, los constructivistas proponen el:

- Aprendizaje por descubrimiento
- La enseñanza por indagación
- Aprendizaje asistido por pares
- Aprendizaje colaborativo (Schunk, 2012)

Por lo antes descrito es evidente que el constructivismo hace énfasis en la construcción del conocimiento más no en la adquisición de este, razón por la cual esta teoría destaca la importancia del desarrollo humano en los procesos de aprendizaje. Para ello reconoce los trabajos de Piaget y Vygotsky en este ámbito.

2.1.3.3.1 Teoría de Jean Piaget (Constructivismo genético).

Piaget parte de la idea de que el ser humano es “el constructor activo de sus representaciones en el curso de su desarrollo evolutivo” (Zubiría, 2004, p. 25). Por otro lado, considera que el desarrollo cognoscitivo depende de la madurez biológica, la experiencia con el ambiente físico, la experiencia con el ambiente social y el equilibrio, pues este último es el impulso biológico que produce un estado óptimo de equilibrio entre las estructuras cognoscitivas y el ambiente. El equilibrio está compuesto de los procesos de asimilación y acomodación, los cuales son complementarios, mientras la realidad se asimila, las estructuras se acomodan (Schunk, 2012).

De esta manera Piaget concibe el aprendizaje como un proceso de:

Adaptación de las estructuras mentales del sujeto a su entorno. Dicha adaptación se entiende como la síntesis entre el proceso de asimilación (consistente en la modificación de los datos de la realidad para ser incorporados a las estructuras del sujeto) y el proceso de acomodación (consistente en la modificación de las estructuras del sujeto para ajustarse a las características de los datos del entorno y así poder incorporarlos) [...]. En estas adaptaciones, los esquemas de asimilación del sujeto se van reestructurando a partir del proceso de diferenciación y generalización (Trilla, et al. 2007, p.182).

En la práctica educativa destaca que el impulso para los cambios en el desarrollo es interno, lo cual en la educación implica que los docentes pueden organizar el ambiente, sin predecir como el educando reaccionara; además reconoce que para que el aprendizaje sea óptimo el conflicto debe ser pequeño para ser asimilado. Asimismo, resalta la importancia de que el docente comprenda el desarrollo cognoscitivo, lo que le permitirá determinar el nivel de desarrollo de sus educandos, y ajustar su enseñanza a ellos. (Schunk, 2012).

Pues para Piaget toda persona a lo largo de su vida atraviesa por diferentes etapas de desarrollo evolutivo y en cada una de ellas presentan diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, es decir dos personas con la misma edad evolutiva, presentan estilos de aprendizaje diferente, lo cual debe ser reconocido en los procesos de enseñanza aprendizaje por el docente, con el propósito de establecer ajuste en el proceso de enseñanza.

2.1.3.3.2 Teoría sociocultural de Vygotsky (Constructivismo social.)

La teoría de Vygotsky destaca la importancia de la “interacción de los factores interpersonales, los históricos culturales y los individuales como la clave del desarrollo humano” (Schunk, 2012, p. 242). Pues para Vygotsky la interacción del ser humano con su medio, a través de los trabajos en grupo, de las actividades colaborativas, estimulan los procesos de desarrollo y mejoran la capacidad cognoscitiva del sujeto en formación.

Por otro lado, el constructivismo de Vygotsky enfatizó el rol del individuo como constructor permanente de su entorno, actividades e interacciones sociales. Para él todos los “procesos superiores de la conducta, ya sean relacionados con el pensamiento, el lenguaje o con la actividad motora, tienen su raíz en las relaciones sociales” (Picado, 2006, p. 66). Afirma que de las experiencias que tiene el sujeto cuando está en contacto con las situaciones reales, son las que le permiten desarrollarse.

De tal forma que su máxima contribución al ámbito educativo es el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la misma que se la define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008). De esta manera la ZDP, no es más que la cantidad de aprendizaje que un educando puede lograr en interacción con su docente, compañeros, etc. Sin embargo, trabajar con una ZDP “no es que el estudiante logre copiar o asimilar un repertorio cultural y escolar específico, sino crear una situación que facilite el aprendizaje” (Medina, 2007).

Las aplicaciones de las ideas de Vigotsky en el ámbito educativo son muchas, entre estas se destacan:

El andamiaje instruccional, el mismo que puede ser empleado cuando se requiere que los educandos dominen los aspectos de la tarea. En el andamiaje el docente empieza por modelar una habilidad, luego proporciona apoyo a sus educandos para que la adquieran y una vez que los estudiantes van desarrollando la habilidad el docente va reduciendo paulatinamente su ayuda, con el propósito de que los sujetos en formación se desempeñen de manera independiente (Schunk, 2012).

La enseñanza recíproca, es otra de las aplicaciones que propone Vygotsky. En esta actividad se promueve un diálogo entre profesor y educandos en base a un modelado alternativo, entre los mismos. Es decir, se da un juego de roles en donde los estudiantes en ciertas ocasiones desempeñan el rol del docente, formulando preguntas que invitan a la reflexión para su respuesta las mismas, que evidencian la comprensión de la temática por parte del educando.

Otra área importante de aplicación es la colaboración entre pares, en donde el propósito es conformar grupos de trabajo colaborativo integrado por expertos en la temática y novatos en donde la interacción social entre los miembros permite que los novatos desarrollen la comprensión de conceptos, procesos y estrategias de aplicación importantes para su desempeño.

De esta manera Vygotsky le da importancia a la escuela, no como el lugar responsable de la formación del educando sino como un ambiente que propicia las interacciones sociales a través de las cuales el estudiante desarrolla “conciencia de sí mismo, de su lenguaje y del papel que le toca desempeñar en el mundo” (Schunk, 2012, p. 244).

2.1.3.4 Teoría del Conectivismo.

Es importante partir expresando que las teorías del aprendizaje como el Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo surgieron en una época en la que las tecnologías no

habían impactado los procesos educativos, como hoy en día. Pues el conectivismo considera que el aprendizaje se da en medios cambiantes los mismos que no son del control de los sujetos que participan en el proceso educativo. Además, considera que el aprendizaje se puede dar fuera de un ambiente institucional, es decir puede darse en otros contextos como por ejemplo mediante redes, las mismas que permiten establecer conexiones, facilitando el intercambio de información de manera rápida.

De esta manera se puede decir que el conectivismo es una “teoría de aprendizaje para la era digital [...] para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en la que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos” (Rodríguez & Molero, 2009, p.76).

Desde el punto de vista de Siemens (2007) el conectivismo fundamenta el aprendizaje mediante los siguientes principios:

- El aprendizaje y conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.

Como se lo describe el conectivismo hace énfasis en el uso de las tecnologías y la construcción de conexiones, por ello destaca la importancia de las redes sociales, pues desde este enfoque las redes sociales posibilitan al sujeto un fácil intercambio de información precisa y actual. Sin embargo, reconoce que el punto de partida es el individuo el mismo que debe integrarse a las distintas redes para permanecer actualizado a través de las distintas conexiones que han logra realizar (Siemens, 2004).

Desde este punto de vista podemos manifestar que la teoría del conectivismo es una teoría que responde a la nueva realidad educativa que estamos viviendo, por ello busca activar el conocimiento mediante las conexiones que el individuo pueda establecer, propiciando diferentes tipos de aprendizaje en el sujeto como se lo describe a continuación:

- Aprendizaje de transmisión: pues el estudiante como nodo o miembro de la red recibe y trasmite una gran cantidad de información.
- Aprendizaje de emergencia: este tipo de aprendizaje exige mucha reflexión del estudiante ya que este adquiere y crea información, por ello posibilita un aprendizaje profundo de innovación y mejora el nivel de conocimiento.
- Aprendizaje de acumulación: permite que el estudiante busque el conocimiento cuando él lo necesite (Siemens, 2007).

La integración de estos tipos de aprendizaje, permite el desarrollo de nuevas competencias en el sujeto en formación, como por ejemplo el aprendizaje autónomo, la capacidad de reflexión, análisis y crítica ante la gran cantidad de conocimiento que recibe.

2.1.4 Nuevas perspectivas de enseñanza-aprendizaje en las universidades.

Tanto en América Latina como en Europa, se han producido transformaciones importantes en los enfoques educativos y los modelos de aprendizaje. Lo que implica que las instituciones universitarias adopten estas nuevas perspectivas educativas, para satisfacer las demandas del contexto. Así pues, en la mayor parte de los nuevos enfoques o corrientes pedagógicas se busca despertar consciencia para que los implicados en el proceso educativo asuman un:

Compromiso personal y grupal con el aprendizaje, ya no es solo responsabilidad del docente o del alumno alcanzar los propósitos

educativos [...] en el contexto actual, todos los actores del proceso de aprendizaje son corresponsables de su éxito o fracaso en las aulas o fuera de ellas (Mendieta, 2014, p. 16).

Pues la sociedad de hoy a través de las redes móviles (zona wifi) permite el fácil acceso a mucha información digital, sin embargo este fácil acceso a la información no garantiza el aprendizaje, ya que es información sin relación que puede generar des aprendizaje o un aprendizaje repetitivo y memorístico, en ambientes sin interacción social que provoque la discusión e intercambio de conocimientos, he aquí la importancia de educar para generar habilidades de diálogo, en donde se trabaja el respeto, la tolerancia, etc., que le permiten a la persona aprender a vivir juntos.

Para satisfacer estas demandas Mendieta (2014), propone como estrategia de enseñanza-aprendizaje, que el abordaje de los distintos contenidos se dé con un carácter interdisciplinario y reconoce que el mismo implica una labor ardua y extensa. Por otro lado, reconoce que se deben proponer procesos de enseñanza mediante experimentaciones e indagaciones en espacios socioculturales fuera del aula, lo cual permitirá que el sujeto en formación se acerque con su realidad profesional.

También se propone trabajar con la estrategia del “Flipped Classroom” (aprendizaje inverso), el cual consiste en que el docente diseñe y publique la clase en línea para trasladar el trabajo de estudio fuera del aula y aprovechar las horas presenciales de clase para las interacciones docente-alumno, necesidades de trabajo en grupo, atender consultas, promover discusiones, etc. (Mendieta, 2014).

En la práctica la Flipped classroom requiere que el docente realice un video de máximo 10 minutos con los conceptos relevantes de la temática a abordar, la misma que servirá para la realización del trabajo práctico dentro del aula, a más e este video se debe proponer

foros, wikis, etc., que permitan resolver las dudas del estudiante, además se debe dotar a los educandos de material de apoyo para la comprensión del contenido como: documentos científicos, gráficos, videos, prezzis, etc. Ya dentro del aula el docente deberá proponer actividades que permitan la integración y aplicación del contenido profundizado.

A otros autores les parece idóneo el implementar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en áreas que no sea la medicina, donde esta estrategia es conocida y aplicada. El ABP será objeto de estudio en el capítulo II, sin embargo, es importante reconocer que la implementación de esta estrategia, permite que el estudiante sea el verdadero constructor de su conocimiento y mediante la resolución del problema propuesto, vaya desarrollando habilidades de trabajo en grupo, razonamiento y aprendizaje independiente.

Otras estrategias activas que se buscan implementar son el Estudio de Caso (Mdc) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy). La Mdc es reconocida y utilizada en la Harvard University y el Politécnico de Monterrey (Rodríguez, 2014), universidades consideradas como referentes en los procesos formativos.

En la Mcd, al caso se lo considera como un “vehículo o herramienta por medio del cual se lleva al aula una problemática real para que alumnos y profesor examine a conciencia la situación planteada y desarrollen a través de la discusión, conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (Labrador & Andreu, 2008, p. 28) de acuerdo a los objetivos planteados. Entre las ventajas de esta estrategia se reconoce que los alumnos mejoran sus capacidades para evaluar situaciones reales, lo que les permite aplicar los conocimientos teóricos, preparándolos para un eficiente desempeño profesional.

En tanto que el aprendizaje basado en proyectos, es una estrategia de aprendizaje que propone la elaboración de un proyecto, para lo cual se analizan y seleccionan alternativas, se elabora un plan de trabajo, y se establecen etapas en tiempos determinados,

posteriormente se lo pone en marcha con el respectivo proceso de seguimiento y monitoreo para una vez concluido presentar el informe de resultados y de ser necesario se procede a difundir los alcances del proyecto ejecutado. En términos generales el aprendizaje basado en proyectos implica “producir, construir, elaborar, ponerlo en marcha y difundirlo” (Davini, 2008, p.129). Entre sus ventajas se reconoce que es una estrategia activa que permite integrar los conocimientos adquiridos en grupos de trabajo cooperativos.

Otro tipo de estrategia activa es el Aprendizaje Servicio (APS), esta es una estrategia de enseñanza-aprendizaje mediante la cual los estudiantes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad (Tapia N., 2010), entre las ventajas de esta estrategia está el maximizar el aprendizaje del estudiante y promover el aprendizaje significativo, así como también el desarrollo de competencias específicas y generales en su formación.

También se busca implementar la estrategia de la investigación-acción, la misma que surge “como una forma de comprender y resolver los problemas prácticos que se originan en las aulas” (Blández, 2000, p. 23). Esta estrategia implica una participación activa, en la que no solo “aprenden del demás, sino que también los demás aprenden de ti, la experiencia, la opinión, la aportación de cada participante es con lo que se construye y se va desarrollando la investigación” (Blández, 2000, p.24).

Las tutorías individuales como grupales, son otra de las propuestas claves en el desarrollo de la asignatura, esta estrategia permite la aclaración de dudas, la ampliación de conocimientos, compensando de esta manera las posibles lagunas y dificultades de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Entre sus ventajas se reconoce que le permite al docente conocer el nivel de aprendizaje del educando en la asignatura, así como la

autorreflexión e implicación del mismo en el proceso formativo (García & Valcárcel, 2009).

Por otro lado se busca que en los procesos educativos se promueva la mediación pedagógica, la misma que se la describe como un proceso en que el “docente guía con apoyos instrucciones, ya sean estos entendidos como soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales, preguntas que hacen posible que un estudiante resuelva un problema” (Alzate, Arvelaéz, Gómez, & Romero, 2002) p.2., el mismo que le permite superar las deficiencias reconocidas.

Se considera que las instancias para realizar una mediación pedagógica son cuando se ha detectado que existe frustración o dificultad para el aprendizaje. Esta mediación debe darse de manera indirecta de parte del docente, el mismo que siempre buscará la interacción y participación activa de los sujetos con el propósito de mejorar las potencialidades deficientes, es decir el docente guiara al educando con el apoyo de una serie de materiales para que este supere las deficiencias.

Desde otros puntos de vista se busca incorporar en el proceso de enseñanza aprendizaje el portafolio o diarios de aprendizaje, con el objetivo de potenciar la madurez, compromiso social y ético del educando. A su vez permite al docente y educando valorar lo realmente aprendido. En el educando permite la reflexión de las experiencias vividas en el aula, promoviendo una autentica autoevaluación en cuanto al alcance de los objetivos de la clase, su nivel de implicación con la asignatura, es decir le permite al estudiante tener una visión global, reflexiva y crítica de su proceso de aprendizaje (Palomares, 2011).

Ante la creciente sociedad del conocimiento, mediante las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC), Surgen nuevas estrategias de aprendizaje como los

llamados Entornos Personales de Aprendizaje. Los cuales no son una plataforma de software para la formación, sino más bien son entornos basados en la web y constituidos por un conjunto de diferentes herramientas y estrategias libres que sirven para aprender. Entre las herramientas y estrategias se deben considerar las de lectura, reflexión y relación, además es un entorno que sirve para crear contenido, así como para almacenarlo. Su objetivo es situar a los estudiantes en un ambiente diseñado por ellos, en donde el aprendizaje está centrado en el conectivismo y la red lo cual, promueve la actividad del aprendiz en la construcción de aprendizajes (Gamiz, 2015).

Todas las estrategias propuestas buscan su implementación en los procesos de enseñanza aprendizaje, con el fin de promover en los educandos un pensamiento de alto nivel, con una gran capacidad crítica y el convertirlos en aprendices autónomos, capaces de pensar y reflexionar por sí mismos, desarrollando sus propias ideas para luego contrarrestarlas con el resto de compañeros. Esto implica que clima del aula, debe permitir hacer preguntas, considerar las iniciativas de los alumnos, admitir las discrepancias educando-docente ya que los nuevos ambientes de aprendizaje deben fomentar en la clase la controversia, discusión y la libre expresión (García & Valcárcel, 2009).

Para ello se necesita de un cambio profundo en las formas de enseñar, las mismas que lo primero que deben considerar es como aprenden los estudiantes de hoy. Esto implica una innovación de los docentes en ámbito de la didáctica para que diseñen sus clases con métodos, estrategias y recursos didácticos que permitan atender a un grupo de estudiantes heterogéneos, los mismos que no necesitan instrucción sino dirección, acompañamiento o re-direccionamiento en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, este cambio implica que los docentes no solo dominen el conocimiento de su área de formación sino además las TIC, la investigación e indagación como formas básicas de aprender (Guzmán, 2011).

2.1.5 Clasificación de las metodologías de enseñanza aprendizaje.

La metodología es el estudio sistemático y detenido de los métodos, para lograr la “mejor forma de llevar a cabo los contenidos de aprendizaje para la consecución de los objetivos que nos interesan” (Roig, 2009, p. 89). En tanto que el método se le define como el “camino para llegar a un fin estructurado, con un orden concreto y con un conjunto de reglas” (Guzmán & Quimbayo, 2012, p. 58). Así la metodología es la descripción, el análisis y la valoración objetiva de los distintos métodos, los mismos que se atañan a diferentes clasificaciones, según el análisis de sus autores.

La clasificación metodológica hecha por Guzmán (2012) y Davini (2008), representan el ámbito universitario. Dicha clasificación se centra en los métodos en cuanto al dominio de la materia, el trabajo de los estudiantes, la asimilación de conocimiento y el desarrollo cognitivo, el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas y la acción práctica en distintos contextos.

2.1.5.1 Los métodos en cuanto a la perspectiva dominante en la materia.

2.1.5.1.1 En los métodos lógicos.

Los datos o los hechos presentados en un orden determinado, obedeciendo a una estructura de hecho que pueden tener diferentes grados de complejidad. Los métodos lógicos permiten la obtención o producción del conocimiento a partir de cuatro formas: la inductiva, la deductiva, la analítica y la sintética (Guzmán & Quimbayo, 2012, p. 59).

2.1.5.1.2 El método inductivo.

Este método se da cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige. Este método genera gran actividad en los alumnos/as,

involucrándolos plenamente en su proceso de aprendizaje. La inducción se basa en la experiencia, en la observación y en los hechos al suceder en sí, y posibilita en gran medida la generalización y un razonamiento globalizado. Debidamente orientado, convence al alumno de la constancia de los fenómenos y la posibilidad de la generación que lo llevara al concepto de ley científica. El método inductivo es el ideal para lograr principios, y a partir de ellos utilizar el método deductivo (Vargas & María, 2009, p. 5).

2.1.5.1.3 El método deductivo.

Procede en forma contraria al inductivo. Establecida una ley o principio universal, esta sirve de base para la explicación de los hechos o casos concretos. Es decir, se parte de lo general y se va a la solución de casos particulares (Mora, 2007).

2.1.5.1.4 El método analítico- sintético.

El analítico “implica el análisis, es decir, para conocer un fenómeno es necesario descomponerlo en sus partes” (Vargas, 2009, p. 8), para luego realizar un análisis de cada una por separado. El método sintético “implica la síntesis, es decir la unión de los elementos para formar un todo” (Vargas, 2009, p. 8).

2.1.5.2 Los métodos en cuanto a los trabajos de los estudiantes.

2.1.5.2.1 Los métodos de trabajo individual.

Este tipo de métodos, parte de la concepción de que el proceso de enseñanza aprendizaje implica a dos personas, la que enseña y la que aprende teniendo en consideración el respeto al ritmo de aprendizaje y a otras necesidades o características específicas de cada alumno; ante lo cual el docente debe prestar una atención personal de

acuerdo a cada necesidad. En términos generales los métodos individuales son los que permiten al docente adaptar la metodología de acuerdo a las necesidades educativas del sujeto en formación (Cabero & Román, 2006).

2.1.5.2.2 Los métodos de trabajo colectivo.

Este método promueve el trabajo en equipo y a su vez:

Desarrolla sentimientos de solidaridad, compañerismo y responsabilidad compartida entre los miembros del grupo [...] están relacionados con la enseñanza socializada que tiene por objetivo la integración social, el desarrollo de habilidades para el trabajo en grupo, así como el desarrollo de una actitud de respeto hacia las demás personas (Guzmán & Quimbayo, 2012, p. 62).

2.1.5.2.3 El método de trabajo mixto.

El método es mixto “cuando plantea en su desarrollo actividades socializadas e individuales. Es recomendable proporcionar oportunidades para la acción socializadora y, al mismo tiempo, para la acción individual” (Guzmán & Quimbayo, 2012, p. 62).

2.1.5.3 Métodos para la asimilación del conocimiento y el desarrollo cognitivo.

2.1.5.3.1 El método de transmisión de cuerpos de conocimientos o temas integrales.

Es una forma de enseñanza que consiste en que el docente presenta a sus alumnos una exposición organizada de un cuerpo de conocimientos sobre el tema en cuestión. Se reconoce la utilización de esta técnica ya que la enseñanza tiene que cumplir con la transmisión de conocimientos que por su complejidad no pueden ser investigados e integrados por los estudiantes. Sin embargo, no se debe buscar la memorización de los contenidos sino su comprensión (Davini, 2008).

2.1.5.3.2 El método de transmisión significativa y el desarrollo conceptual.

De la crítica a las exposiciones del profesor y la pasividad del alumno se han desarrollado las bases de este método, el mismo que busca promover un aprendizaje significativo, mediante la integración de la instrucción y la enseñanza como guía. Es decir, propone el uso de los organizadores previos, organizadores avanzados y mapas conceptuales en el salón de clases. La función de estos organizadores es presentar una síntesis que permita establecer relaciones lógicas y reflexivas entre los distintos temas, para de esta manera ir avanzando con organizadores más complejos que permitan la profundización de aspectos específicos (Davini, 2008).

2.1.5.3.3 Los seminarios de lecturas y debates.

Este método consiste en que “los alumnos lean artículos científicos, literarios, históricos [...] alrededor de los temas que se tratan en la enseñanza y los analicen con la orientación del docente y en debate e intercambio con su grupo” (Davini, 2008, p. 101). El método incluye el video documental temático.

2.1.5.4 Métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual.

2.1.5.4.1 El método de diálogo reflexivo.

Es una conversación entre dos o más personas que intercambian puntos de vista, experiencias, etc., en base a la temática. En este método la relación es horizontal y personalizada. El docente es un guía que orienta el proceso de pensamiento mediante las preguntas (Davini, 2008).

2.1.5.4.2 El método de cambio conceptual.

Este método sirve para “provocar conflictos” entre las propias ideas del educando o supuestos para la ampliación de la conciencia y la flexibilidad del pensamiento (Davini, 2008).

2.1.5.5 Métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas.

2.1.5.5.1 La demostración y la ejercitación.

Consiste en la demostración activa del docente y la ejercitación activa del educando ya que lo que se ve y se palpa genera un aprendizaje significativo, aquí el docente acompaña con el análisis, ayuda, orientación y explicaciones en los distintos momentos de aprendizaje: fase de demostración, seguimiento y ejercitación. Este método requiere que existan los conocimientos necesarios de parte del educando, para realizar la ejercitación (De la Torre, Oliver, & Sevillano, 2010).

2.1.5.5.2 Las simulaciones en sus cuatro variantes: escénicas, con instrumental, con simuladores y virtuales.

Es un método de enseñanza que se propone “acercar a los alumnos a situaciones y elementos similares a la realidad, pero en forma artificial, a fin de entrenarlos en habilidades prácticas y operativas cuando las encaren en el mundo real” (Davini, 2008, p. 144).

- Simulación escénica, “consiste en la organización de un juego de roles o una dramatización de una situación determinada” (Davini, 2008, p. 145).
- Simulaciones con instrumental o con simuladores, con esta metodología los alumnos “experimentan y sienten en forma directa las consecuencias de las acciones que realizan, en un ambiente de intercambio y de trabajo en equipo, con permanente retroalimentación” (Davini, 2008, p. 149).
- Simulaciones virtuales, son herramientas o programas disponibles por internet.

2.1.5.6 Métodos para la acción práctica en distintos contextos.

2.1.5.6.1 El método de estudio de casos.

“Consiste en tomar una parte de la realidad para analizarla minuciosamente a la luz de la teoría y ampliar luego el análisis” (Santori & Castilla, 2004, p. 57). El estudio de caso demanda un procesamiento de orden mental superior lo que permite que adquieran;

Mayor tolerancia de ambigüedad y comprender mejor las complejidades de los conceptos y problemas, siendo capaces de tomar decisiones más acertadas al ver las conexiones, entre lo aprendido en la universidad y la actividad que lleva a cabo fuera de ella (Santori & Castilla, 2004, p. 58).

2.1.5.6.2 El método de proyectos.

Este método propone la enseñanza aprendizaje mediante;

La elaboración de un plan o proyecto de acción, analizando y seleccionando alternativas, un plan de trabajo, etapas en un tiempo determinado, y poniéndolo en marcha, con el seguimiento del proceso y resultados. En muchos casos no solo implica producir, construir, elaborar y poner en marcha sino también comunicar y difundir el proyecto a otros, generando apoyo, alianza y participación (Davini, 2008, p. 129).

2.1.5.6.3 El método de Aprendizaje Basado en Problemas.

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 o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Se entiende por problema una situación real o simulada que motive el aprendizaje. Durante el proceso del ABP los estudiantes logran además del conocimiento propio de la materia,

la elaboración de sus propias necesidades de aprendizaje, comprenden la importancia de trabajar colaborativamente, desarrollan habilidades de análisis, síntesis de información y se comprometen con su proceso de aprendizaje (Achig, Mena, & Núñez, 2011, p. 54).

En términos generales al hablar de metodologías a nivel universitario, es importante reconocer que en este ámbito se busca que los docentes sean verdaderos diseñadores de los procesos de enseñanza aprendizaje y que reconozcan que la planificación es el medio que facilita el saber sabido al saber enseñado, es decir que el docente diseñe sus clases con estrategias que permitan facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación de las estrategias didácticas por parte del docente, requiere que este conozca cómo se da el proceso de aprendizaje interno en el sujeto en formación y que tenga un vasto conocimiento en métodos, técnicas y recursos. Sin embargo, los métodos y estrategias empleados por los docentes universitarios siguen siendo los de naturaleza tradicionalista, ejemplo de ello es que se sigue empleando métodos y estrategias expositivas verbalistas, que dejan ver el verdadero protagonismo del docente y la pasividad del educando.

Por ello la educación universitaria contemporánea busca la implementación de estrategias innovadoras y que permitan que el educando sea el verdadero constructor de su conocimiento, entre estas estrategias innovadoras se encuentran el ABP, la flipped classroom, los PLE, APS, la investigación acción entre otros, estrategias que están siendo empleadas en universidades como la de Sevilla, el Instituto Tecnológico de Monterrey y en nuestro país se puede destacar la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sin embargo, la implementación de estas metodologías requiere que los docentes adopten procesos de capacitación para implementarlas de manera adecuada y eficaz para obtener los resultados esperados.

Parte II

2.2 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

2.2.1 Los orígenes del ABP.

El ABP no es nuevo en el sistema educativo, tiene sus orígenes a principios del siglo veinte con Dewey quien “alentó a los maestros a obtener la participación de los alumnos en proyectos orientados a problemas y ayudarles a indagar acerca de problemas sociales e intelectuales importantes” (Arends, 2007, p. 385). Se cree que las primeras aplicaciones del ABP se dieron en 1960 en la escuela de medicina de la Universidad McMaster en Canadá, donde los proceso de enseñanza-aprendizaje se caracterizaban por clases expositivas en las ciencias básicas para luego abordar las asignaturas profesionalizantes mediante la exhaustiva enseñanza clínica, estrategias que enfatizaban el dominio de conceptos abstractos en lugar de promover la aplicación de los mismos a situaciones reales (Morales & Victoria, 2004).

Según Chávez (2009), la necesidad de este nuevo enfoque pedagógico surge:

Cuando los educadores en la Clínica médica de la Universidad de McMaster en Canadá notaron la dificultad que tenían sus estudiantes para recordar conocimientos teóricos y relacionarlos con la práctica. Además, encontraban que los resultados de sus conocimientos no los podían aplicar adecuadamente a situaciones clínicas con pacientes reales, independientemente de que sus calificaciones fueran consideradas como adecuadas (p. 20).

El reconocer que la enseñanza no estaba contribuyendo al perfil de los egresados, los mismos que requerían resolver problemas de su ámbito profesional y desarrollar habilidades para buscar información, analizarla y sistematizarla, hace reconocer en el

ABP una estrategia de aprendizaje que permite poner en práctica habilidades individuales y colectivas, así como promover la verdadera actividad del estudiante. Sin embargo, se reconoce que “es esencial para su éxito la disposición del estudiante para aprender. También lo es el tiempo que le dedique a investigar y a profundizar el problema, la reflexión sobre la información obtenida y la capacidad para sacar conclusiones propias” (Galindo, et al., 2011, p. 330).

De esta manera el ABP se involucra en el ámbito universitario y brinda una alternativa de:

Solución a la apatía y falta de compromiso y participación activa de los estudiantes en su proceso formativo, promueve la formación autónoma y responsable de los estudiantes, brinda nuevos marcos pedagógicos y herramientas a los profesores para que puedan llevar a cabo los procesos de la formación integral (Gorbaneff, 2010, p. 63).

2.2.2 ¿Qué es el ABP?

Como un cuestionamiento a la enseñanza tradicional surge la estrategia del ABP la misma que se la define como:

Un proceso de enseñanza y aprendizaje que pretende facilitar el desarrollo de competencias que deberían permitir a los estudiantes desarrollar una gestión más autónoma de su aprendizaje. Este proceso 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 Martín, Serés, Torrens, Branda, & Félix, 2014, p. 152).

Según Paineán Bustamante, Aliaga Prieto y Torres (2012) el ABP:

Se trata de una modalidad curricular y, al mismo tiempo, una metodología de enseñanza – aprendizaje con evidente base constructivista, que busca, a través del trabajo de equipo de un grupo pequeño de estudiantes (entre 8 y 10), orientados por un profesor – tutor, abordar un problema relacionado con su futuro ámbito profesional, recogido de la realidad, para luego de un proceso de investigación proponer soluciones, con la finalidad de que durante ese proceso cada uno de los alumnos participantes pueda construir un sinnúmero de aprendizajes altamente significativos, pertinentes, actualizados y contextualizados (p. 163).

Otras perspectivas como las de Galindo, Arango, Díaz, & Villegas, (2011), afirman que el ABP es una estrategia centrada en modelos pedagógicos activos, buscando promover el aprendizaje significativo mediante;

Una visión integral del objeto de estudio y sitúa al estudiante en el contexto de su propia realidad, permitiéndole el desarrollo de competencias analíticas, argumentativas, propositivas, sociales e interpersonales con base en la búsqueda planificada de la información para la solución de problemas” (p. 328).

2.2.3 Objetivos del ABP.

El ABP se desarrolló con el objetivo 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 en donde confluyen las diferentes

áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema (Guevara, 2010, p. 144).

Según Poot (2013) el ABP busca el desarrollo integral del educando. Por ello los objetivos del ABP son:

- Promover en el educando la responsabilidad de su auto aprendizaje.
- Desarrollar una base de conocimiento relevante caracterizada por su profundidad y flexibilidad.
- Desarrollar habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos, con un compromiso de aprendizaje de por vida.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
- Involucrar al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo.
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible.
- Monitorear la existencia de objetivos de aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo de los alumnos.
- Orientar la falta de conocimiento y habilidades de manera eficiente y eficaz hacia la búsqueda de la mejora.
- Estimular el desarrollo del sentido de colaboración con los miembros del equipo para alcanzar una meta común (p. 311).

2.2.4 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, 2013, p. 310).

Otras características del ABP son:

2.2.4.1 Aprendizaje centrado en el educando.

El ABP está centrado en el alumno ya que a través del trabajo autónomo y en grupo el alumno debe alcanzar los objetivos propuestos, es decir;

Bajo la guía de un tutor, los estudiantes deben tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, identificando lo que necesitan conocer para tener un mejor entendimiento y manejo del problema en el cual están trabajando, y determinando dónde conseguir la información necesaria (libros, revistas, profesores, internet, etc.) (Morales & Landa, 2004, p. 147).

2.2.4.2 El aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes.

Esta estrategia de aprendizaje requiere que los grupos de trabajo sean “conformados por 5 a 8 o 9 estudiantes. Al finalizar cada unidad curricular los estudiantes cambiaban aleatoriamente de grupo” (Moreno & Landa, 2004, p. 148). Se considera que el número de estudiantes por grupo no debe ser mayor al establecido ya que este número “favorece que los alumnos gestionen eficazmente los posibles conflictos que surjan entre ellos y que todos se responsabilicen de la consecución de los objetivos previstos” (Universidad Pontificia de Madrid), 2008, p. 6).

Otra sugerencia es que la conformación de grupos sea heterogénea, para que las actividades sean repartidas de manera equilibrada, y no se dé espacio a devaluar las ideas o mucho peor a no ser tomadas en cuenta (Duch, Groh, & Allen, 2006).

2.2.4.3 Los profesores son facilitadores o guías.

En la Universidad McMaster al docente se lo denomina facilitador o tutor. Pues el tutor es la persona que guía el aprendizaje de los alumnos mediante las preguntas, las cuales ayudan a que el sujeto en formación se cuestione lo que conoce o desconoce sobre el problema planteado, este análisis le permite por sí mismo mejorar su ruta de entendimiento y manejo del problema. El ABP exige del profesor que sea un “mediador, un guía que estimule a los estudiantes a prender, descubrir, interpretar y sentirse satisfecho con el saber acumulado” (Escribano & Del Valle, 2008, p. 93).

2.2.4.4 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, p.381). Por otro lado, el problema propuesto debe representar “un desafío que los estudiantes enfrentaran en la práctica y proporcionara la relevancia y la motivación para el aprendizaje” (Morales & Landa, 2004, p. 148). Los problemas propuestos pueden ser complejos y sencillos, de ello va a depender la intensidad del trabajo de los estudiantes.

2.2.4.5 La nueva información se adquiere a través del aprendizaje auto dirigido.

Pues a la acumulación de experiencias que el estudiante va adquiriendo a lo largo de su estudio e investigación, se da gracias al aprendizaje auto dirigido, en donde los “estudiantes trabajan juntos, discuten, comparan, revisan y debaten permanentemente lo aprendido” (Morales & Landa, 2004, p. 149).

2.2.4.6 Tiene un enfoque interdisciplinario.

Aunque la selección de un problema se centre en una asignatura, pues su solución requiere que los alumnos investiguen desde diferentes perspectivas, lo que promueve que los alumnos integren en un todo, sus aprendizajes (Arends, 2007).

2.2.5 Ventajas del ABP.

Las ventajas de emplear el ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son muchas y muy variadas, entre las cuales se destacan las siguientes:

- Una ventaja es que se trata de una estrategia “muy versátil que permite su utilización en distintos niveles (en una titulación completa, en un curso, en una asignatura o en una parte o tema del programa de una asignatura)” (Sánchez, 2010, p. 35).
- Promueve un aprendizaje significativo: “ofrece a los estudiantes una respuesta obvia a preguntas como ¿para qué se requiere aprender cierta información?, ¿cómo se relaciona lo que se hace y aprende en la facultad con lo que pasa en la realidad?” (Achig, Mena, Núñez, 2011, p.60).
- El ABP mejora la comprensión de la lectura, “porque los alumnos leen no para recordar, sino para comprender y adquirir el material útil para solucionar un problema” (Gorbaneff, 2010, p. 68).
- Desarrolla las competencias transversales que el alumno debe adquirir durante su etapa universitaria, como son la toma de decisiones, el trabajo en equipo o la capacidad de comunicación.
- ABP promueve la actitud deliberativa, reflexiva y crítica.
- ABP tiene la capacidad de cultivar las habilidades del liderazgo y las habilidades interpersonales.

- Permite la integración del conocimiento. “El conocimiento de diferentes disciplinas se integra para dar solución al problema sobre el cual se está trabajando, de tal modo que el aprendizaje no se da solo en fracciones sino de una manera integral y dinámica” (Achig, Mena, Núñez, 2011, p.60).
- “Las habilidades que se desarrollan son perdurables. Al estimular habilidades de estudio auto dirigido, los estudiantes mejoraran su capacidad para estudiar e investigar, sin ayuda de nadie, para afrontar cualquier obstáculo, tanto de orden teórico como práctico” (Achig, Mena, Núñez, 2011, p.61).

2.2.6 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 & Landa, 2004, p. 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 & Del Valle, 2008, p. 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, p. 146). De esta manera 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, p. 147).

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

En términos generales el rol del tutor puede ser entendida como la máxima expresión del quehacer pedagógico universitario. Esto implica que el docente tutor disponga de ciertas características las mismas que se describen a continuación.

2.2.6.1 Características del tutor.

- Necesita tener un conocimiento de la materia, pero también un conocimiento pedagógico específico para hacer frente a las dificultades de los alumnos.
- En sus interacciones con sus alumnos debe saber prestar apoyo efectivo y dedicar un esfuerzo sustancial en motivar al alumno.
- Aplicar un estilo “socrático”, de modo que el aprendizaje se convierta en un proceso activo y constructivo.
- Se compromete a que en cada sesión de tutorías las demandas de los alumnos sean mayores.
- Manifiesta altas expectativas hacia los alumnos, incluso tiene habilidades para comunicarlas directamente.
- Sobre todo, se preocupa por articular el conocimiento del alumno, por estimular la generación de explicaciones por parte del alumno y no tanto por manifestar su propio conocimiento (Escribano & Del Valle, 2008, p. 94).

2.2.7 Rol del alumno en el ABP.

En el ABP, el rol del alumno, 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, Mena, Núñez, 2011, p.85). Por otro lado, es necesario que los alumnos 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 & Del Valle, 2008, p.99).

Sin embargo, la participación activa y el desempeño de habilidades no son los únicos cambios de actitudes, también se reconoce que el alumno 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. Para que el desempeño de estos roles sea exitoso se requiere que el alumno presente disposición para:

- Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje.
- Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan.
- Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros.
- Compartir información y aprender de los demás.
- Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, etc.) y saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite.
- Disponer de las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje (Universidad Politécnica de Madrid, 2008, p. 12).

2.2.8 Proceso de planificación del ABP.

2.2.8.1 Consideraciones generales.

Es importante partir reconociendo que el ABP se inicia con el planteamiento de un problema real o realístico, el mismo que debe “plantear un conflicto cognitivo, debe ser retador, interesante y motivador para que el alumno se interese por buscar la solución” (Morales y Landa, 2004, p. 152).

El diseño del problema debe relacionarse con el objetivo del curso y debe conducir al alumno a tomar decisiones en base a información lógica y fundamentada. También se debe considerar que el estudiante disponga de conocimientos previos para el desarrollo del problema planteado; otros factores a ser considerados son el contexto y el entorno, los mismos que deben favorecer el desenvolvimiento y trabajo autónomo del grupo de estudiantes. (Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

2.2.8.2 Fases del ABP.

Para planificar el ABP, se debe tener presente que el mismo 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.

2.2.8.2.1 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, Mena, Núñez, 2011, p.68).

La elaboración del problema requiere tener presente las siguientes condiciones:

- Identificación de la población destinaria, es necesario conocer las características de los estudiantes como los hábitos de estudios, estilos de aprendizaje, si trabajan, dominan otro idioma, disponibilidad de recursos electrónicos, etc.
- Definición de los objetivos del curso.
- Definición de los métodos pedagógicos, como por ejemplo el estudio independiente individual, el grupo autónomo de estudio, el método de discusión, etc.
- Identificación de las actividades, tareas y ejercicios claves, con el objetivo de que los alumnos se apropien de los contenidos básicos de estudio. Ejemplo observación de videos, lecturas, visitas, etc.
- Identificación de medios y recursos de aprendizaje, espacios de discusiones, recursos bibliográficos, etc.
- Diseño del problema.
- Definición del rol de los tutores (Achig, Mena, Núñez, 2011).

2.2.8.2.2 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 alumnos 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:



Fuente: Achig, Núñez, Mena

2.2.9 Desarrollo del proceso del ABP.

La puesta en práctica del ABP, implica el cumplimiento de varias actividades, por los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. Pues el desarrollo del ABP, se da por fases o pasos. El número de fases o pasos varía según el autor, así Morales & 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

En tanto que Sánchez (2010) afirma que el desarrollo del ABP se da en cuatro fases principales:

- El planteamiento del problema por parte del profesor.
- La identificación por parte de los alumnos (distribuidos en equipos reducidos de trabajo) de sus necesidades de aprendizaje a la vista de dicho problema.
- La búsqueda por los alumnos de la información necesaria para dar respuestas a tales necesidades.
- El debate en una sesión conjunta que reúne al profesor y a los distintos equipos de trabajo, sobre las conclusiones a las que han llegado estos últimos (p.32).

En el planteamiento del problema se puede realizar de varias formas. Se lo puede hacer presentando la redacción de supuestos o la presentación de problemas en las que apenas se incluye información, cualquiera sea el problema este debe presentarse de tal manera que resulte interesante y estimule la curiosidad del alumno (Sánchez, 2010).

Para lograr la segunda fase, es necesario que los alumnos trabajen en equipos reducidos (5 a 6 participantes), en donde seleccionaran una porta voz para que exponga el informe, en cada sesión de debate, así como un secretario para que redacte el informe de conclusiones a las que llega el grupo en cada sesión.

Para la identificación de las necesidades de aprendizaje es necesario que se promueva un debate entre los miembros del grupo, luego de una lluvia de ideas, en donde se reconoce las dudas, sugerencias, etc. Posteriormente generaran objetivos para alcanzar las necesidades de aprendizaje, así como una lista de temas a estudiar, todo esto con la guía de un tutor el mismo que no resuelve dudas ni proporciona información de material bibliográfico (Sánchez, 2010).

En la tercera fase los alumnos realizan la consulta bibliográfica, para comprender aspectos del problema, en esta tarea se debe evitar cierto reparto del trabajo entre los miembros del grupo. Finalizada la actividad, deben presentar un informe de la confrontación de la información obtenida (Sánchez, 2010).

Finalmente, en la cuarta fase se reúnen todos los equipos de trabajo conjuntamente con el docente para “debatir las conclusiones y los informes elaborados por cada equipo, el profesor modera el debate y resuelve dudas” (Sánchez, 2010, p. 35).

2.2.10 Evaluación del ABP.

La evaluación en el proceso de aprendizaje debe “ser inicial (diagnóstica), del proceso realizado (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, Mena, Núñez, 2011, p.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, p. 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 alumnos 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, Groh, & Allen, 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, Mena, Núñez, 2011, p.124).

Sin embargo, las técnicas que el docente puede emplear en la evaluación son múltiples y variadas. Según el documento de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, del Vicerrectorado Académico, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2004), los múltiples propósitos del ABP traen la necesidad de una variedad de técnicas de evaluación. Las mismas que se describen a continuación:

Técnica de evaluación	Descripción
Examen escrito	Pueden ser aplicados a libro cerrado o a libro abierto. Las preguntas deben ser diseñadas para garantizar la transferencia de habilidades a problemas o temas similares.
Examen práctico	Son utilizados para garantizar que los alumnos son capaces de aplicar habilidades aprendidas durante el curso.
Mapas conceptuales.	Los alumnos representan su conocimiento y crecimiento cognitivo a través de la creación de relaciones lógicas entre los conceptos y su representación gráfica.
Evaluación del compañero	Se le proporciona al alumno una guía de categorías de evaluación que le ayuda al proceso de evaluación del compañero. Este proceso, también, enfatiza, el ambiente cooperativo del ABP.
Reporte escrito.	Permiten a los alumnos practicar la comunicación por escrito.
Presentación oral	El ABP proporciona a los alumnos una oportunidad para practicar sus habilidades de comunicación. Las presentaciones orales son el medio por el cual se pueden observar estas habilidades.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2008).

La aplicación de cualquiera de estas técnicas de evaluación debe permitir “una evaluación individualizada, cualitativa y formativa” (Achig, Mena, Núñez, 2011, p.72).

En términos generales el ABP, es una estrategia innovadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su incorporación a la práctica docente implica un cambio de

actitud tanto de docentes como de estudiantes, ya que de parte de los docentes demanda tiempo para establecer la planificación, asesoría y retroalimentación al momento de plantear el problema, esto a su vez exige un conocimiento multidisciplinario del docente, con el propósito de brindar la retroalimentación necesaria ante las posibles interrogantes, dudas y dificultades por parte de los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes, es importante reconocer que estos pasan de una actitud de pasividad a un aprendizaje de verdadera actividad, ya que son ellos quienes identifican lo que conocen o desconocen en cuanto al problema planteado, esto les permite trazar una ruta para llegar a resolver el problema y en esta ruta trazada, van desarrollando una serie de habilidades de razonamiento, actitudes de trabajo en equipo, responsabilidad y sobre todo un verdadero compromiso de autoaprendizaje.

Por otro lado, ABP es una estrategia que reconoce que su herramienta esencial es el trabajo en equipo, el mismo que desarrolla aspectos como el compañerismo, mejora la comunicación inter e intrapersonal, propicia el respeto entre compañeros, pero sobre todo permite que el sujeto en formación exprese sus puntos de vista y proporcione retroalimentación a los miembros del grupo.

A más de lo antes expresado el ABP requiere que el sistema de evaluación, deje de ser exclusivo del docente y pase a ser uno integral y compartido entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir es necesario reconocer la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación, no con el propósito de que la evaluación sirva solo para expresar de manera sumativa los resultados de los logros alcanzados, sino que permita la retroalimentación y la mejora continua.

III. Metodología

3.1 Enfoque de la investigación

La investigación se desarrolló en tres etapas: el ante-proyecto, el proceso de desarrollo e informe; en la primera etapa se definió el tema como una propuesta para la adecuada implementación del ABP en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca.

La investigación es descriptiva con un enfoque cuali-cuantitativo, el mismo que permitió medir y obtener resultados en cuanto al nivel de conocimiento de los docentes sobre el ABP y el estado de utilización del ABP en la carrera de Psicología Clínica.

Para dichos propósitos, en la investigación se aplicó tanto a docentes como estudiantes encuestas, las mismas que según Cedeño Loo R. (2010) son instrumentos elaborados, validados y aplicados a un determinado universo de estudio. También se aplicó una matriz de revisión documental de sílabos.

Las encuestas se realizaron a través de un cuestionario de preguntas cerradas, los mismos que fueron subidos a la plataforma de google drive y cargados a los correos de todos los docentes de carrera de Psicología Clínica, situación similar se aplicó a una muestra aleatoria de noventa y cuatro estudiantes, de las asignaturas de Psicoterapia grupal, Neurofisiología paralelo “E” y “B”, Psicoterapia Cognitivo Conductual paralelo “A”, Psico-diagnóstico, paralelo “A” y “B” y Semiología Siquiátrica, paralelo “A” asignaturas en las que en el sílabo se expresa en los componentes práctico u autónomo la propuesta de problemas para los aprendizajes.

En tanto que la matriz de revisión documental de sílabos se las aplicó en las asignaturas en las cuales los docentes expresaron utilizar el ABP, en los niveles de casi siempre, a veces y rara vez.

Posteriormente se procedió a recoger los datos, tabularlos y analizar la información a través de la hoja electrónica de Microsoft Excel, información que permitió generar tablas y sus correspondientes interpretaciones, elementos básicos para presentar la propuesta.

3.2 Tipo de estudio

La presente investigación se desarrolló en los niveles de investigación exploratoria y descriptiva.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el estudio exploratorio consiste en indagar sobre temas poco estudiados desde nuevas perspectivas y descriptivo cuando especifican características, ventajas, desventajas, propósito o situaciones del fenómeno que se estudia.

Esta investigación es exploratoria porque se busca una adecuada implementación del ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Carrera de Psicología Clínica, mediante la aplicación de estrategias didácticas y es descriptiva ya que se describe a los sujetos, objetos y procesos que la implementación del ABP asociaría en el ambiente educativo de la Carrera de Psicología Clínica.

3.3 Población

La población de la investigación responde al personal docente, estudiantes y documentos académicos (sílabos) de 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 y cuatro docentes compartidos, dando un total de treinta y dos docentes.

En la población de estudiantes se trabaja con una muestra aleatoria de noventa y cuatro estudiantes de las asignaturas de Psicoterapia Grupal, Neurofisiología paralelo “E” y “B”, Psicoterapia Cognitivo Conductual paralelo “A”, Sico diagnóstico paralelo “A”, “B” y

Semiología Psiquiátrica paralelo “A”, asignaturas en las cuales en el componente de actividades de aprendizaje autónomo se expresa la propuesta de problemas, en la revisión documental del sílabo. Los estudiantes antes mencionados se encuentran cursando el segundo, quinto, sexto y séptimo ciclo de la carrera de Psicología Clínica.

La población de documentos académicos responde a las asignaturas en las cuales los docentes expresaron aplicar el ABP en un total de 24 sílabos.

3.4 Muestra

Hace referencia a un subgrupo seleccionado de la población de estudio, a la cual se le aplica los instrumentos para obtener la información deseada. La muestra debe ser representativa para que tenga validez estadística.

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, sin embargo, en la muestra de estudiantes, se aplica un aleatorio simple.

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 consideraron a treinta y cinco docentes, sin embargo, la institución realizó una re-estructuración de personal dando el número antes indicado.

En la aplicación de la matriz de revisión documental de sílabos, se aplicó el muestreo no probabilístico, 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, 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.

Según **Hernández** (2010) en la muestra no probabilística la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas del investigador [...] del proceso de toma de decisiones del investigador y las muestras seleccionadas por decisiones subjetivas que tienden a estar sesgadas (p.24).

La muestra no probabilística también 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. Dichas asignaturas se describen a continuación, en esta descripción se precisa el ciclo al que corresponden, paralelo, número de estudiantes por paralelo, así como el número de la muestra en cada paralelo:

Tabla 1

Muestra no probabilística en la población de estudiantes

Ciclo	Paralelo	Asignatura	Número de estudiantes	Muestra Aleatoria
2do ciclo	“B”	Neurofisiología	24	21
	“E”	Neurofisiología	18	13
5to ciclo	“A”	Psico diagnóstico	22	17
	“B”	Psico diagnóstico Semiología Psiquiátrica	23	18
6to ciclo	“A”	Sic. Terapia Cog. Conductual	25	17
7mo ciclo		Psicoterapia Grupal	12	8
Total			124	94

Elaborado: La autora 2015

De la población total de 124 estudiantes, la muestra se obtiene seleccionando el 50% de heterogeneidad, con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, lo

cual nos da una muestra de noventa y cuatro estudiantes, los mismos que fueron seleccionados aleatoriamente aplicando la tabla Random.

3.5 Hipótesis

1. ¿Cuáles son los conocimientos que los docentes deben tener del ABP?
2. ¿Qué elementos se deben considerar para diagnosticar el estado del ABP en el micro currículo de la carrera de Psicología Clínica?

Los estudios descriptivos no necesitan de hipótesis, sin embargo, se plantean preguntas mediante las cuales se busca describir el nivel de conocimiento de los docentes sobre el ABP y los elementos que se deben considerar para conocer el estado del ABP en el micro currículo.

3.6 Variables

Las variables son características de los objetos, que responderán a las preguntas de investigación.

- Estrategia didáctica
- Incorporación del Aprendizaje Basado en Problemas

3.7 Operacionalización de variables

Se analizan las variables, partiendo de su definición conceptual, para llegar a las dimensiones y poder establecer los indicadores, para estructurar la encuesta a docentes, estudiantes y la matriz de revisión documental de sílabos.

Tabla 2

Operacionalización de variables. Encuesta a docentes

Variable: Aprendizaje Basado en Problemas

Concepto	Categoría	Indicadores	Ítems
En ABP “los problemas también se diseñan para desafiar a los estudiantes a desarrollar habilidades eficaces de solución de problemas y de pensamiento crítico” (López, 2008, p. 228).	Estrategia	Resolver problemas	Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Ni de acuerdo ni en desacuerdo/En desacuerdo/Tot almente en desacuerdo.
En el ABP, los problemas son utilizados para motivar al estudiante a investigar los conceptos y principios que necesita conocer para resolver el problema (López, 2008).		Desarrollar un pensamiento crítico.	
El ABP ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas competencias, como el Trabajo en equipo (De Miguel, 2005).		Desarrollar la investigación científica.	
El ABP “permite vincular el conocimiento académico a situaciones de la vida real” (Vet Miguel, 2014, p. 6)	Propósito	Trabajar en equipo.	Totalmente de acuerdo/De acuerdo/Ni de acuerdo ni en desacuerdo/En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo
De Miguel (2005), destaca que el ABP permite el desarrollo de habilidades de comunicación y el desarrollo de actitudes y valores.		Desarrollo de aptitudes de aprendizaje a lo largo de la vida.	
El ABP es una metodología centrada en el estudiante en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real. Su finalidad es formar estudiantes capaces de analizar y enfrentarse a los problemas de la misma manera en que lo hará durante su actividad profesional, es decir, valorando e integrando el saber que los conducirá a la adquisición de competencias profesionales (Cónsul & Bernabeo, 2016, p. 1).		Desarrollo de habilidades de razonamiento.	
Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resultan importante, en el ABP un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje (Instituto Tecnológico Monterrey, p. 4.	Aplicabili- dad	Actitudes de trabajo grupal.	Totalmente/En su mayor parte Parcialmente/ Ninguno Siempre/Casi siempre/Avece/ Rara vez/Nunca
		Desarrollo de competencias para el desarrollo profesional.	
		Tiene conocimiento del proceso didáctico para la aplicación del ABP.	
		Aplica ABP en sus clases.	
		En que asignaturas lo aplica.	
		El problema diseñado para sus clases corresponde a su asignatura.	
		El problema diseñado para sus clases corresponde a otras asignaturas.	
		Cuando el problema es multidisciplinario, en el diseño y construcción participan los docentes de las cátedras que intervienen.	
Enfatizar el desarrollo de actitudes/habilidad			
Estimula la aplicación de los conocimientos adquiridos en otros cursos.			

El ABP da “la posibilidad de interrelacionar distintas materias o disciplinas académicas” (Mata, 2015, p. 625).		Trabajo en equipo como herramienta del ABP.	
“En el ABP el docente juega un papel fundamental como facilitador o tutor del aprendizaje” (Morales y Landa, 2004, p. 153)		Planifica las sesiones de tutorías con los grupos de trabajo.	
En el ABP los “tutores buscan diferentes opciones para evaluar, así como también se reconoce que los alumnos deben tener la posibilidad de evaluarse a sí mismos, a los compañeros, al tutor y el proceso de trabajo del grupo y sus resultados” (Poot, 2013, p. 312).	Evaluación	Heteroevaluación	Siempre/Casi siempre/A veces Rara vez/Nunca
		Autoevaluación de los estudiantes.	
		Coevaluación	

Elaborado: La autora 2015

Tabla 3

Operacionalización de variables. Matriz de revisión documental de sílabos

Variable Estrategia Didáctica

Concepto	Categoría	Indicadores	Ítems
Se utiliza el concepto de estrategia didáctica como una instancia que acoge a métodos, medios, técnicas, (Carrasco, 2004)	Metodología	La metodología declarada corresponde a la del ABP	Si/No
		La metodología es de carácter constructivista	Si/No

Variable: Aprendizaje Basado en Problemas

En el ABP “los alumnos toman la responsabilidad de aprender y crear alianzas entre profesor y alumno, los profesores diseñan sus problemas en problemas abiertos ” (Achig, Mena & Núñez, 2011, p. 58), además reconoce que los alumnos pueden aprender por su propia cuenta, los alumnos trabajan en equipo, interaccionan y aprenden en un ambiente colaborativo (Achig, Mena & Núñez, 2011).	Actividad de aprendizaje asistido por el docente.	Consta el planteamiento, asesoramiento y dirección del problema.	Si/No
		Expresa procesos de retroalimentación en el desarrollo de la persona.	Si/No
		2.3 Constan defensas grupales para constatar el avance en el desarrollo del problema.	Si/No
El ABP estimula “habilidades de estudio auto dirigido, los alumnos mejorarán su capacidad para estudiar e investigar sin ayuda de nadie para afrontar cualquier obstáculo, tanto de orden teórico como práctico, a lo largo de su vida” (Vet Miguel, 2014, p. 12)	Actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo	Los trabajos enviados están declarados como un problema.	Si/No
		Para el desarrollo del problema se propone conformar grupos de trabajo.	Si/No
“En el ABP los alumnos deben tener la posibilidad de evaluarse a sí mismos, a los compañeros, al tutor y el proceso de trabajo del grupo y sus resultados ” (Poot, 2013, p. 312).	Evaluación	Está declarada la autoevaluación del educando.	Si/No
		Se evidencia la coevaluación.	Si/No
		La evaluación expresada es de carácter sumativa (solo del docente).	Si/No
“En el ABP los docentes deben buscar diferentes formas de evaluar” (Poot, 2013, p.312)			

Elaborado: La autora 2015

Tabla 4

Operacionalización de variables. Encuesta a estudiantes

Variable independiente: Estrategia didáctica.			
Concepto	Categoría	Indicadores	Ítems
Se utiliza el concepto de estrategia didáctica como una instancia que acoge a métodos, medios, técnicas, (Carrasco, 2004)	Metodología	Sílabo la metodología que consta es el ABP.	Si/No
		Sílabo, la metodología que constas es el Método de Estudio de Casos.	
“La estrategia didáctica está en relación con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos” (Velasco & Mosquera, 2007, p.1.)	Técnicas	Actividades de trabajo autónomo el docente propone comentarios en foros.	Siempre A veces Nunca
		Trabajo autónomo el docente propone investigaciones bibliográficas que dan como resultado un Ensayo o Informe.	
Variable dependiente: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).			
En el ABP “los alumnos toman la responsabilidad de aprender y crear alianzas entre profesor y alumno, los profesores diseñan problemas abiertos” (Achig, Mena & Núñez, 2011, p. 58), los alumnos aprenden por su propia cuenta trabajan en equipo, interaccionan y aprenden en un ambiente colaborativo.	Actividad de aprendizaje asistido por el docente	El docente según la temática de la clase plantea un problema para resolverlo.	Siempre A veces/ Nunca
		El docente según la temática de la clase plantea un estudio de caso clínico.	
		Los trabajos en grupo son para realizar exposiciones sobre el tema de la clase.	
		Los trabajos en grupo son para resolver problemas planteados.	
“En el ABP el docente es un facilitador o tutor del aprendizaje” (Morales y Landa, 2004, p. 153)		El docente proporciona tutorías para los trabajos.	
El ABP estimula “habilidades de estudio auto dirigido, capacidad para estudiar e investigar sin ayuda de nadie para afrontar cualquier obstáculo, tanto de orden teórico como práctico. a lo largo de su vida” (Vet Miguel, 2014, p. 12)	Actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo	El docente propone resolución de problemas en forma grupal.	Siempre A veces Nunca
		El docente propone el estudio de caso clínico.	
		En los trabajos prácticos: Usted lee y analiza el problema.	
		En los trabajos prácticos: Usted realiza comentarios o lluvia de ideas.	
		En los trabajos prácticos: Usted hace una lista de lo que conoce y desconoce.	
		Usted realiza un cronograma de actividades para realizar el trabajo.	
		En los trabajos prácticos: Usted procede directamente a la búsqueda de información.	
La mayoría de autores coinciden en que el ABP implica seguir una serie de pasos para alcanzar los objetivos propuesto (Morales y Landa, 2004)	Evaluación	Usted evalúa las tutorías y orientación que el docente le proporciona en el desarrollo del trabajo.	Siempre A veces/ Nunca
		Usted autoevalúa su participación y desempeño en el trabajo.	
		Usted evalúa el desempeño y trabajo de cada uno de los miembros grupo.	
		Solo el docente consigna la nota al trabajo.	
“En el ABP los alumnos deben tener la posibilidad de evaluarse a sí mismos, a los compañeros, al tutor y el proceso de trabajo del grupo y sus resultados” (Poot, 2013, p. 312).			
En el ABP el docente busca diferentes formas de evaluar (Poot, 2013)			

Elaborado: La autora 2015

3.8 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Tabla 5

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

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

Elaborado: La autora 2015

3.9 Procedimiento de recolección de la información

La recolección de información debe realizarse con instrumentos que cumplan con los requisitos de confiabilidad, validez y objetividad, para recolectar apropiadamente los datos, razón por la cual se procedió a elaborar y validar los instrumentos a emplearse en la investigación.

Para la validación se solicitó la colaboración de expertos en educación: el Decano de la Unidad Académica de Pedagogía, Psicología y Educación de la Universidad Católica de Cuenca, el Director de Carrera de Ciencias de la Educación 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.

A los profesionales antes descritos, se les entregó la encuesta a docentes, estudiantes, la matriz de revisión documental de sílabos y la guía para el grupo focal. Del análisis establecido a los instrumentos, los profesionales responsables de la validación recomendaron las siguientes mejoras:

Encuesta a docentes: en el encabezado reemplazar el término conocer por auscultar, en la pregunta 2.2 reemplazar el término pasos por proceso, en la pregunta 2,5 se recomienda

que en vez de ¿con cuáles de las siguientes condiciones, usted trabaja en el ABP?, se proponga ¿Cuáles de los siguientes enunciados, usted considera se relacionan con la estrategia del ABP?

En la matriz de revisión documental del sílabo, tres de los cuatro profesionales recomendaron que no debería llevar la escala de totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo y en total desacuerdo, sino más bien los términos de si o no, lo cual permitiría establecer el si aplica o no el ABP, sin importar en qué nivel lo hace.

En el grupo focal y en la encuesta a estudiantes no se realizan observaciones.

Realizadas las sugerencias antes descritas, se procedió a subir la encuesta de docentes a la plataforma 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 procede a aplicar la encuesta a los estudiantes, de las asignaturas seleccionadas.

Es importante mencionar que dos de los instrumentos planteados no se aplican. En una primera instancia la guía del grupo focal, ya que aplicada la encuesta a docentes se reportó que estos tienen un conocimiento casi nulo en cuanto a conceptos, pasos didácticos y sistema de evaluación del ABP.

Otro de los instrumentos no aplicado es la ficha de observación de clase, ya que en la revisión documental de sílabos en el componente de aprendizaje asistido por el docente no consta el planteamiento de problemas, situación que es corroborada en la encuesta a estudiantes.

3.10 Tratamiento de la información

Para el tratamiento de la información se procedió a la codificación y tabulación de la misma, haciendo un recuento en base al reporte del google drive, para clasificar, identificar omisiones y reordenarla, mediante técnicas matemáticas de tipo estadístico.

En el cuestionario de la encuesta a docentes se formularon 10 preguntas las mismas que fueron aplicadas a 32 docentes. En el cuestionario de los estudiantes se formuló 7 preguntas, aplicadas a 94 estudiantes. En ambos casos las preguntas fueron cerradas y de elección múltiple.

La encuesta a docentes se trabajó con la escala de Likert y en la encuesta a estudiantes se lo hizo con las categorías de si y no, así como también de siempre, a veces y nunca cuyos resultados fueron recogidos en forma digital. En la matriz de revisión documental de sílabos se formularon 11 preguntas cerradas, cada una con las opciones de si o no, las mismas que se aplicaron a 24 asignaturas. Los resultados fueron recogidos de forma manual.

Una vez aplicada y recogida la información de la encuesta a docentes, se procedió a tabular y analizar mediante la utilización de la hoja electrónica de Microsoft Excel, la misma que facilito la representación de las tablas para la respectiva interpretación de los resultados. De igual manera se procedió con la información de la revisión documental de sílabos y la encuesta a estudiantes.

3.11 Procesamiento de la información

Los resultados de la investigación realizados a través de las encuestas a docentes, estudiantes y matriz de revisión documental de sílabos se presenta mediante tablas, las cuales se obtuvieron de la codificación, tabulación y análisis estadístico matemático de cada una de las preguntas, cuyas respuestas fueron marcadas con la letra “x” reflejando

el nivel de conocimiento de los docentes sobre el ABP, la percepción del estudiante en cuanto a la aplicación del ABP en los procesos de enseñanza aprendizaje y el estado en el que en el que se expresa el ABP en los sílabos.

La información recogida de las encuestas se ordenó y proceso electrónicamente en la plataforma del google drive.

Para la codificación de la información de la matriz de revisión documental, se procedió a crear una base de datos en la hoja electrónica de Microsoft excel, asignando a la columna A dimensiones, la columna B indicadores, la columna C la escala 4 casi siempre, la columna D asignaturas que aplican el ABP en escala 4, columna E la escala de 3 a veces, la columna F para las asignaturas que aplican el ABP en la escala 3, y la columna G para la escala 2 rara vez. En las columnas C, E y G, también se ubican los términos de sí o no para el respectivo cotejo.

Luego de haber recopilado los datos de las encuestas y la revisión documental de los sílabos, se procedió a la tabulación de los resultados de cada pregunta, para obtener las tablas estadísticas, las mismas que fueron agrupadas en base a las dimensiones de cada instrumento, lo que permito establecer la triangulación de la información y elaborar la interpretación de las mismas.

3.12 Análisis de los resultados

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

Tabla 6

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

	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%
Total. 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%

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado: La autora, 2015

Tabla 7

Pregunta 1.2 El ABP, busca promover el desarrollo de:

	Aptitudes de aprendizaje a lo largo de la vida		Habilidades de razonamiento		Actitudes de trabajo grupal		Competencias de desempeño profesional	
	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Totalmente de acuerdo	17	53,1%	24	74%	14	43,7%	17	53,1%
De acuerdo	11	43,3%	8	25%	11	34,3%	8	25%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0%	0	0%	2	6,2%	2	6,2%
En desacuerdo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total desacuerdo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Omisiones	4	12,5%	0	0%	5	15,6%	5	15,6%
Total	32	100%	32	100%	32	100%	32	100%

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado: La autora, 2015

Analizada las tablas 6 y 7 de la dimensión conceptual del ABP y de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta a los docentes, se puede deducir que el nivel de conocimientos sobre el ABP es acertado al reconocer que esta estrategia busca el desarrollo de habilidades de razonamiento, como el pensamiento crítico y en cuanto a que sirve para resolver problemas, no está correcto, porque los problemas sirven para llegar

al conocimiento como se lo indico en la fundamentación conceptual. Por otro lado, la herramienta esencial del ABP es el trabajo en equipo, elemento al cual los docentes no le identifican como relevante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Con este análisis se puede cumplir con el objetivo específico de identificar el nivel de conocimientos que poseen los docentes sobre el ABP, el mismo que se puede deducir es bajo en relación a las concepciones que los docentes tiene sobre el ABP.

Dimensión 2: Aplicabilidad del Aprendizaje Basado en Problemas

Tabla 8

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

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

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado: La autora, 2015

Tabla 9

Pregunta 2.2 ¿Aplica el ABP en sus clases?

	Fr.	Por.
Siempre	0	0%
Casi siempre	10	31,2
A veces	9	28,1
Rara vez	3	9,3
Nunca	10	31,2
Total	32	100%

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado: La autora, 2015

Tabla 10

Pregunta 2.3 El problema que diseña para sus clases está en correspondencia a su:

	Asignatura		Intervienen otras asignaturas	
	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Siempre	12	54,5%	1	4,5
Casi siempre	6	27,2%	5	22,7%
A veces	4	18,1%	6	27,2%
Rara vez	0	0%	4	18,1
Nunca	0	0%	1	4,5
Omisiones	0	0%	5	22,7
Total	22	100%	22	100%

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado: La autora, 2015

Tabla 11

Pregunta 2.4 ¿Cuándo el problema es multidisciplinario, en el diseño y construcción participan los docentes responsables de las cátedras que intervienen?

	Fr.	Por.
Siempre	1	4,5%
Casi siempre	2	9%
A veces	2	9%
Rara vez	8	36,3%
Nunca	9	40,9%
Total	22	100%

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado: La autora 2015

Tabla 12

Pregunta 2.5 ¿Cuál de los siguientes enunciados, usted considera que se relaciona con la estrategia del ABP?

	Enfatiza el desarrollo de actitudes y habilidades y no solo la memorización del contenido existente.		Enfatiza el desarrollo de actitudes y habilidades y no solo la memorización del contenido existente.		Enfatiza el desarrollo de actitudes y habilidades y no solo la memorización del contenido existente.	
	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Siempre	13	59%	11	50%	9	40,9%
Casi siempre	6	27,2%	10	45,4%	6	27,2%
A veces	1	4,5%	1	4,5%	4	18,1%
Rara vez	1	4,5%	0	0%	2	9%
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%
Omisiones	1	4,5%	0	0%	1	4,5%
Total	22	100%	22	100%	22	100%

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado: La autora, 2015

Tabla 13

Pregunta 2.6 Usted como docente-tutor del problema, planifica con los grupos de trabajo sesiones de tutorías

	Fr.	Por.
Siempre	4	18,2%
Casi siempre	5	22,7%
A veces	7	31,8%
Rara vez	4	18,2%
Nunca	2	9,1%
Total	22	100%

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado: La autora, 2015

Analizadas las tablas 8, 9, 10, 11, 12 y 13 correspondientes a la dimensión dos de la aplicabilidad del ABP y de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta a los docentes, se puede deducir que el conocimiento del proceso didáctico del ABP es parcial, así como su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se identifica que casi siempre y nunca lo aplican. Situación similar se corrobora, cuando el docente manifiesta que plantea problemas de carácter multidisciplinarios en sus sesiones de

trabajo con los estudiantes, es decir problemas que involucran los conocimientos de otras asignaturas. Pero contradictoriamente reconocen que nunca participan los representantes de las asignaturas involucradas, elemento que nos permite reconocer el poco o escaso conocimiento que el docente dispone para realizar una adecuada y exitosa aplicación del ABP.

Por otro lado, al aplicar esta estrategia los docentes consideran que siempre el ABP promueve el desarrollo de actitudes y habilidades, en las cuales no destacan ni reconocen la importancia del trabajo en equipo y la tutoría que deben brindar los docentes, elementos que según la encuesta son casi nulos; pero que desde la fundamentación conceptual son esenciales para el éxito del ABP.

En base al presente análisis el nivel de conocimientos que los docentes disponen sobre la aplicabilidad del ABP, es bajo lo cual se corrobora con los resultados obtenidos en la encuesta y en base a ciertos conceptos explícitos colocados en la fundamentación conceptual de la presente investigación, los mismos que proporcionan suficientes elementos de juicio a la hora del análisis de resultados.

Dimensión 3: Evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas.

Tabla 14

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

	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%

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado: La autora, 2015

Analizada la tabla 14 correspondiente a la dimensión tres de la evaluación del ABP y según los resultados obtenidos en la encuesta a los docentes, estos encaminan el proceso de evaluación más hacia la heteroevaluación la cual, según la teoría es la valoración que el tutor realiza sobre el desempeño del educando. En tanto que la fundamentación conceptual sobre la evaluación del ABP, nos indica que el éxito del ABP se da con las tres instancias de evaluación: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, las mismas que deben emplearse en iguales proporciones, lo cual de acuerdo a los resultados de la presente encuesta no se aplica.

Lo antes mencionado contribuye a identificar que el nivel de conocimientos que los docentes poseen sobre el sistema de evaluación que propone el ABP, es bajo. Resultado que nos permite afianzar el nivel de conocimientos de los docentes disponen del ABP.

Tabla 15

Dimensión 1- Metodología declarada en el sílabo.

		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%

Fuente: Matriz de revisión de sílabos

Elaborado: La autora, 2015

Analizada la tabla 15 correspondiente a la dimensión uno metodología declara en el sílabo y de acuerdo a los resultados obtenidos en la matriz de análisis documental de sílabos, se puede constatar que ningún docente de la carrera de Psicología Clínica declara el ABP dentro de la metodología, sin embargo si se expresa metodologías constructivistas como el método de estudio de caso, análisis bibliográficos, experimental, entre otras, las mismas que fueron registradas en observaciones de la matriz de revisión documental.

Con este resultado, se puede deducir en una primera instancia que, pese a que los catedráticos manifiestan en la encuesta a docentes aplicar el ABP, en el sílabo no lo declaran y por ende no lo aplican en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que el sílabo es el instrumento que direcciona la práctica del docente en el aula. En una segunda instancia se hace evidente el escaso conocimiento de los docentes sobre la estrategia del ABP.

Tabla 16

Dimensión 2- Actividades de aprendizaje asistido por el docente.

		Si		No		Total	
		Fr.	Por.	Fr.	Por.		
Consta el planteamiento, asesoramiento y dirección del problema.	Casi siempre	0	0%	12	100%	12	100%
	A veces	0	0%	10	100%	10	100%
	Rara vez	0	0%	2	100%	2	100%
Expresa procesos de retroalimentación en el desarrollo del problema	Casi siempre	0	0%	12	100%	12	100%
	A veces	0	0%	10	100%	10	100%
	Rara vez	0	0%	2	100%	2	100%
Constan defensas grupales para constatar el avance en el desarrollo del problema.	Casi siempre	0	0%	12	100%	12	100%
	A veces	0	0%	10	100%	10	100%
	Rara vez	0	0%	2	100%	2	100%

Fuente: Matriz de revisión de sílabos

Elaborado: La autora, 2015

Analizada la tabla 16 correspondiente a la dimensión dos de actividades de aprendizaje asistido por el docente y de acuerdo a los resultados obtenidos en la matriz de análisis documental de sílabos, no existe declarado el planteamiento, asesoría y dirección del problema, sin embargo si se expresa trabajos grupales, los mismos que sirven para establecer análisis bibliográficos del contenido a ser abordado o para realizar exposiciones sobre el tema de la hora clase lo cual no corresponde a lo expresado en la fundamentación conceptual del ABP sobre los trabajos grupales, los mismos que deben darse para propiciar exposiciones grupales que permitan verificar el avance en el desarrollo del problema así como debates sobre la temática del problema, ante lo cual el docente expresa retroalimentación. Los resultados obtenidos en esta dimensión nos

conducen a la consecución del objetivo específico de analizar el estado actual de la utilización del ABP en la carrera de Psicología Clínica que en este caso es nulo.

Tabla 17

Dimensión 3- Actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo.

		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 problema se propone conformar grupos de trabajo.	Casi siempre	0	0%	12	100%	12	100%
	A veces	0	0%	10	100%	10	100%
	Rara vez	0	0%	2	100%	2	100%
Las actividades autónomas propenden más al desarrollo cognitivo del educando.	Casi siempre	12	100%	0	0%	12	100%
	A veces	10	100%	0	0%	10	100%
	Rara vez	2	100%	0	0%	2	100%

Fuente: Matriz de revisión de sílabos

Elaborado: La autora, 2015

Analizada la tabla 17 correspondiente a la dimensión tres de actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo y de acuerdo a los resultados obtenidos en la matriz de análisis documental de sílabos, los trabajos enviados no están declarados como problemas, sino como actividades de investigaciones individuales que buscan en un alto porcentaje solo el desarrollo cognitivo del educando, elemento corroborado en el presente análisis. Sin embargo, existen escasos trabajos declarados como estudios de casos clínicos, elementos reportados en observaciones de la matriz de revisión de sílabos. Lo que nos permite deducir que los docentes si trabajan con el método de estudio de caso, pero no con el ABP.

Los resultados obtenidos en esta dimensión nos conducen a la consecución del objetivo específico de analizar el estado actual de la utilización del ABP en la carrera de Psicología Clínica que en esta dimensión es nulo.

Tabla 18*Dimensión 4-Evaluación de los aprendizajes.*

		Si		No		Total	
		Fr.	Por.	Fr.	Por.		
Está declarada la autoevaluación del educando.	Casi siempre	0	0%	12	100%	12	100%
	A veces	0	0%	10	100%	10	100%
	Rara vez	0	0%	2	100%	2	100%
Se evidencia la coevaluación.	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 evaluación expresada es de carácter sumativa.	Casi siempre	12	100%	0	0%	12	100%
	A veces	10	100%	0	0%	10	100%
	Rara vez	2	100%	0	0%	2	100%

Fuente: Matriz de revisión de sílabos

Elaborado: La autora, 2015

Analizada la tabla 18 correspondiente a la dimensión cuatro de evaluación y de acuerdo a los resultados obtenidos en la matriz de análisis documental de sílabos, se puede manifestar que no está declarada la autoevaluación y coevaluación, las cuales según la fundamentación conceptual forman parte del éxito en la aplicabilidad del ABP, sin ellas la evaluación solo responde a la nota que realiza el docente sobre el desempeño del educando la misma que es solo de carácter sumativa como se lo expresa en los sílabos de todos los docentes. Los resultados obtenidos en esta dimensión nos permiten analizar el estado actual de la utilización del ABP en la carrera de Psicología Clínica, que en el caso de la evaluación es parcial.

Dimensión 1: Metodología declarada en el sílabo

Tabla 19

Pregunta 1.1 Cuando el docente hace la presentación de su sílabo, en la metodología consta el:

	Aprendizaje Basado en Problemas		Método de estudio de caso	
	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Sí	81	86,1%	76	80,8%
No	9	9,5%	13	13,8%
Omisiones	4	4,2%	5	5,3%
Total	94	100%	94	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes

Elaborado: La autora, 2015

Analizada la tabla 19 correspondiente a la dimensión uno de metodología y de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes, se reconoce en un alto porcentaje que el ABP consta en la metodología declarada en los sílabos, lo cual está en contra posición al análisis documental de sílabos, en donde no está declarado el ABP en la metodología, sin embargo, en menor escala consta el método de estudio de caso lo cual es corroborado en la presente encuesta.

En base a este análisis y a los conceptos establecidos en la fundamentación conceptual del presente trabajo de investigación se puede manifestar que existe una confusión entre estas dos estrategias por parte de los estudiantes, ya que en la teoría se reconoce que ambas estrategias presentan un diseño similar en el planteamiento del problema, no siendo así en su desarrollo y evaluación.

Por consiguiente, este análisis nos direcciona al objetivo específico número dos, el mismo que busca analizar el estado actual de la utilización del ABP en la carrera de Psicología Clínica que en esta dimensión no se reconoce.

Dimensión 2: Actividades de aprendizaje asistido por el docente

Tabla 20

Pregunta 2.1 El docente según la temática de la clase plantea:

	Un problema para resolver.		Un estudio de caso clínico.	
	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Siempre	50	53,1%	43	45,7%
A veces	38	40,4%	46	48,9%
Nunca	2	2,1%	2	2,1%
Omisiones	4	4,2%	3	3,1%
Total	94	100%	94	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes

Elaborado: La autora, 2015

Tabla 21

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

	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%

Fuente: Encuesta a estudiantes

Elaborado: La autora, 2015

Analizadas las tablas 20 y 21 correspondientes a la dimensión dos de actividades de aprendizaje asistido por el docente y de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta a los estudiantes, se puede deducir que a pesar de que un alto porcentaje de alumnos, manifiestan que el docente en las horas de clase plantea problemas a ser resueltos, esto no se da ya que en igual porcentaje los estudiantes expresan que en las horas de clase se proponen trabajos en equipo para establecer análisis de información y realizar exposiciones sobre el tema de la hora clase, lo cual no corresponde a lo expresado en la fundamentación conceptual del ABP, donde se reconoce que para proponer un problema, primero se debe dar la presentación del problema de parte del docente, posteriormente la

conformación de grupos de trabajo para luego aplicar las distintas etapas hasta llegar a la presentación de resultados mediante exposiciones de todos los miembros del grupo y no simplemente es dar la temática, conjuntamente con la información, la misma que el alumno la analizada, sintetiza y expone.

En virtud de lo antes expresado se puede deducir que los estudiantes no tienen conocimiento sobre cómo se trabaja el ABP, elemento que se confirma con la información contradictoria que se expresa en la presente encuesta, por ende, este análisis nos conduce a reafirmar que existe un desconocimiento sobre el ABP y por consiguiente no se reconoce su aplicabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje asistidos por el docente.

Dimensión 3: Actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo.

Tabla 22

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

	Comentarios en foros		Investigaciones bibliográficas		Resolución de problemas en forma grupal		El estudio de un caso clínico	
	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%

Fuente: Encuesta a estudiantes

Elaborado: La autora, 2015

Tabla 23

Pregunta 3.2 El docente le proporciona fuera de las horas de clase tutorías u orientaciones para los trabajos enviados:

	Fr.	Por.
Siempre	31	32,9%
A veces	40	42,5%
Nunca	23	24,4%
Total	94	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes

Elaborado: La autora, 2015

Tabla 24

Pregunta 3.3 Para resolver los trabajos enviados en el componente práctico, Usted realiza las siguientes actividades:

	Lee y analiza el problema.		Realiza comentarios o lluvia de ideas.		Hace una lista de lo que conoce y desconoce.		Realiza un cronograma de actividades para realizar el trabajo.		Procede directamente a la búsqueda de información.	
	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.
Siempre	80	85,1%	50	53,1%	37	39,3%	54	57,4%	82	87,2%
A veces	11	11,7%	36	38,2%	43	45,7%	29	30,8%	8	85%
Nunca	0	0%	5	5,3%	9	9,5%	8	8,5%	1	1%
Omisiones	3	3,1%	3	3,1%	5	5,3%	3	3,1%	3	3,1%
Total	94	100%	94	100%	94	100%	94	100%	94	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes

Elaborado: La autora, 2015

Analizadas las tablas 22, 23, 24 correspondientes a la dimensión tres de actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo y de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta a los estudiantes, se puede deducir que en esta dimensión la aplicabilidad del ABP es escasa ya que un alto porcentaje de alumnos expresan que los trabajos enviados están orientados a investigaciones bibliográficas, ante lo cual ellos proceden directamente a la búsqueda de información para emitir un ensayo o informe escrito, paralelamente reconocen que los docentes escasamente proporciona tutorías para estas actividades. Con los elementos antes descritos y en base a la fundamentación conceptual del ABP, la

investigación bibliográfica se debe emplear para adquirir conocimiento y no para transcribirlos, así mismo esta es una de las actividades que el estudiante debe realizar en el desarrollo del problema y no la única, sin perder de vista que durante todo el proceso debe darse tutorías, elementos que si bien es cierto están presentes, pero no son aplicados correctamente.

Partiendo de este análisis y con suficientes elementos de juicio que nos proporciona la fundamentación conceptual del ABP, se puede deducir que la aplicabilidad del ABP en las actividades autónomas es casi nulo.

Dimensión 4: Evaluación del aprendizaje

Tabla 25

Pregunta 4.1 En los trabajos enviados:

	Usted evalúa las tutorías u orientaciones del docente.		Usted se autoevalúa.		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%

Fuente: Encuesta a estudiantes

Elaborado: La autora, 2015

Analizada la tabla 25 correspondiente a la dimensión de evaluación del aprendizaje y de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta a los estudiantes, se puede deducir que en esta dimensión la aplicabilidad del ABP es parcial ya que un alto porcentaje de estudiantes reconoce que solo el docente consigna la nota a los trabajos, sin reconocer la autoevaluación y coevaluación que debe existir en el proceso de enseñanza-aprendizaje como se lo indica en la fundamentación conceptual de la presente investigación.

Pues al heteroevaluación es una parte del proceso de evaluación, la misma se complementa con la autoevaluación del estudiante sobre sí mismo y la coevaluación que este realiza y recibe de sus compañeros, pues estas tres instancias permiten medir el verdadero alcance de los logros tanto a nivel individual como grupal.

Partiendo de este análisis y con los elementos de juicio que proporciona la fundamentación conceptual se puede deducir que la aplicabilidad del sistema integral de evaluación del ABP es parcial, ya que solo se reconoce la heteroevaluación.

IV. Presentación y fundamentación de la propuesta

4.1 Introducción

La Educación Superior Ecuatoriana, vive grandes momentos de cambio, dentro de los cuales se destaca la implementación de innovaciones pedagógicas, las mismas que buscan contribuir a las demandas de la nueva sociedad. Entre estas se destacan la presencia de profesionales con actitud para hacer frente a los problemas de su ámbito profesional, con capacidad de razonamiento, con actitudes para trabajar en equipo, pero sobre todo con un alto sentido de responsabilidad. Todo esto se promueve y afianza en la formación que reciben.

Por lo antes descrito se destaca la importancia de la planificación en los procesos de enseñanza, para ello es necesario que el docente conozca de estrategias didácticas que permitan hacer su labor docente mucho más fructífera en beneficio de sus estudiantes. Por lo tanto, el docente universitario debe fundamentar su accionar educativo mediante la planificación, documento en el cual el docente establece la estrategia didáctica, proponiendo una interrelación entre métodos, medios, recursos y técnicas (Ortiz Ocaña, 2009), todas ellas fusionadas para garantizar la adquisición de conocimientos necesarios para el desempeño profesional.

En tal virtud se propone una estrategia didáctica para la adecuada implementación del ABP en la carrera de Psicología Clínica. Sin embargo, para la implementación de esta estrategia es necesario partir de su implementación en sílabo para posteriormente explicar su adecuada implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde se establece claramente en que momentos se trabaja las fases del método de resolución de problemas al igual que los pasos del ABP, sin perder de vista las técnicas y medios a emplearse en cada una de estas instancias.

4.2 Objetivo General

Proponer una estrategia didáctica para la adecuada implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca.

4.3 Objetivos específicos

1. Identificar los elementos que se interrelacionan con la estrategia didáctica y su adecuada implementación en la práctica docente.
2. Seleccionar y describir la estrategia didáctica que permita la adecuada implementación del ABP en las diferentes asignaturas de la carrera de Psicología Clínica.

4.4 Fundamentación teórica

La implementación de la estrategia didáctica del ABP, requiere que los actores del hecho educativo, docente y estudiantes tengan conocimiento de cuáles son las características y roles a desempeñar en la aplicación del ABP. En tal virtud se describe estos elementos a continuación.

Para el ABP el docente se convierte en un tutor el mismo que debe:

- Tener conocimiento de la temática y los objetivos de aprendizaje.
- Aplicar diferentes estrategias y métodos para evaluar el aprendizaje.
- Conocer los pasos para promover el ABP.
- Dominar estrategias y técnicas de trabajo grupal.
- Dominar la forma de retroalimentar el trabajo en grupo (Achig, Mena & Núñez, 2011, p.83).

Características personales del tutor:

- Estar dispuesto a aplicar el ABP como un método efectivo para desarrollar el pensamiento.
- Desafiar al estudiante de una manera alentadora para que sea responsable de su aprendizaje y dejarle hacer la mayor parte del trabajo.
- Estimular a los miembros del grupo, para que realicen preguntas sobre aspectos importantes que han dejado sueltos.
- Estar preparados para proporcionar tutorías individuales cuando el estudiante lo requiera eso implica desarrollar actitudes de respeto, tolerancia ante cada individuo.
- Ser capaz de manifestar su ignorancia ante ciertos cuestionamientos de los estudiantes, para motivarlos a la búsqueda de información.
- Estar preparados para abrir vías en la que se confluyan los papeles de profesor, asesor, aprendiz, consejero y mediador.
- Sugerir recursos apropiados para resolver el problema.
- Desarrollar habilidades para promover el buen funcionamiento del grupo de trabajo.
- Establecer una evaluación imparcial y justa, ya sea en la autoevaluación y coevaluación de los actores (Exley & Dennick, 2007).

Al igual que los docentes los estudiantes también deben modificar sus actitudes y roles en el ABP. De esta manera los estudiantes deben tener:

- Disposición para trabajar en grupo e interactuar intelectual y emocionalmente.
- Tolerancia ante situaciones ambiguas.
- Habilidades para la solución del problema.

- Habilidades de comunicación, reflexión y pensamiento (Achig, Mena & Núñez, 2011, p.86).

Responsabilidades de los estudiantes en el ABP

- Formularse objetivos de aprendizaje, preguntas y cuestionamientos para resolver el problema.
- Realizar una verdadera investigación, utilizando todos los medios para aportar con información relevante en las discusiones.
- Promover sus capacidades de análisis, síntesis y juicio crítico (Achig, Mena & Núñez, 2011).
- Estimular la participación de los distintos miembros, promoviendo actitudes de respeto y tolerancia.

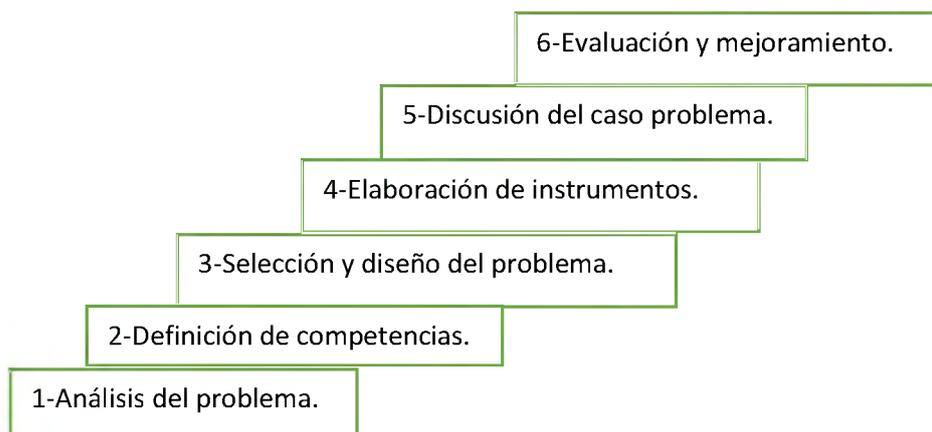
Determinadas las características y roles de los actores del hecho educativo en el ABP, se hace necesario que los docentes tomen conciencia de lo que implica planificar los problemas a ser presentados a los estudiantes, por ello todo docente debe saber que previo a presentar el problema, estos deben planificarse de manera procesual, es decir deben ser trabajados en tres fases: Fase de generación, de implementación y evaluación (Achicg, Mena y Núñez, 2011). Fase de generación: en esta fase se debe realizar los siguientes aspectos:

- Identificar la población destinataria.
- Definir los objetivos.
- Definir métodos, recursos e instrumentos de evaluación.
- Definir actividades, tareas, etc.
- Diseñar los problemas (Achicg, Mena y Núñez, 2011).

Fase de implementación: en esta fase se debe poner en práctica las actividades a trabajar en el aula.

Fase de evaluación: en esta se planifican los criterios e instrumentos de evaluación. Además, se resalta que la evaluación debe ser integral y debe darse durante todo el proceso, lo que a su vez permitirá aplicar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Una vez cumplida las fases de organización del ABP, se dispone de información previa para proceder a diseñar el problema, para lo cual el docente debe cumplir a rigurosidad la secuencia de los siguientes pasos:



Fuente: Achig, Mena y Núñez, 2011

Definida las características y roles de los actores educativos, establecidas las fases de organización y los pasos a seguir para diseñar el ABP, se hace necesario reconocer que la estrategia didáctica está en relación con la “selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos” (Velasco & Mosquera, 2007, p.1). Desde otro punto de vista se puede manifestar que la estrategia didáctica es la instancia en la que se interrelaciona métodos, medios y técnicas, con el propósito de hacer viable y accesible el aprendizaje. Es decir, la estrategia didáctica hace referencia a todos los

“enfoques y modos de actuar que hacen que el docente dirija con pericia el aprendizaje” (Carrasco, 2004, p. 83) de sus estudiantes.

Si la estrategia didáctica acoge al método, medios y técnicas se hace necesario conceptualizarlas a fin de poder identificarlos plenamente, ya que suelen asociar estos términos como sinónimos:

Método: etimológicamente se lo define como “el camino para llegar a un fin estructurado, con un orden concreto y con un conjunto de reglas” (Guzmán & Quimbayo, 2012, p.58).

Los métodos, también disponen de una clasificación muy amplia, sin embargo, se reconocen los métodos en cuanto al trabajo del alumno, en cuanto al dominio de la materia y los métodos para la acción práctica, de este grupo se reconoce al método de solución de problemas, el mismo que a través de sus fases, busca que el estudiante aprenda resolviendo lo propuesto, esto le lleva al estudiante a establecerse preguntas, dudas, proponer y tomar decisiones para llegar a la meta. En este método el docente diseña en cada uno de las fases del método (apertura y organización, análisis, integración y síntesis) actividades que le permitan al estudiante resolver la problemática planteada (Davini, 2008).

Medios: son “cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo” (Medina, Rivilla & Salvador, 2009, p.201) con la finalidad de mejorar y facilitar la comunicación entre los actores educativos. Entre estos elementos se destacan los videos la pizarra, la organización de los recursos físicos, etc.

Técnica: esta hace referencia a un conjunto de procesos que utiliza el docente para facilitar el aprendizaje de los educandos en clase (Guzmán & Quimbayo, 2012). Entre las

técnicas más empleadas en los procesos de enseñanza se describen a continuación las siguientes:

Expositiva: esta técnica como su nombre lo manifiesta es la presentación oral de un tema. Su finalidad es la transmisión de información, pero siempre promoviendo la comprensión del mismo (Davini, 2008), es decir no se trata de pararse al frente de un grupo de personas a leer sin tener ninguna preparación y mucho peor dominio de la temática a tratarse.

Coloquio: en términos generales es una conversación que no debe limitarse a preguntas y respuestas sino por el contrario se debe crear un ambiente en el que los sujetos tengan confianza para solicitar precisiones o aclaraciones en cuanto a las dudas que dispongan. Esto requiere a su vez que quienes necesitan aclaraciones o precisiones tengan un conocimiento previo del cual surge su duda (Gúzman & Quimbayo, 2012).

Lectura comentada: esta implica una lectura por parte de un miembro del grupo de trabajo, en voz alta y de manera pausada, lo cual permitirá establecer el respectivo análisis, con la orientación del docente, lo que permite el intercambio de conocimiento (Davini, 2008).

Lluvia de ideas: es una técnica en la que “un grupo de personas, en conjunto, crean ideas, tal cual lo exponen, las anotan, aunque después las vayan sistematizando, priorizándolas y ordenándolas” (Atlantic Internacional University, p. 3).

Teniendo claro lo que es un método, una técnica y un medio, es importante precisar que las estrategias didácticas implícitamente contienen a las estrategias de aprendizaje y a las estrategias de enseñanza. La primera hace referencia a las habilidades, procedimientos o pasos que adquiere el estudiante y lo emplea para adquirir aprendizajes superando las limitaciones que pudiese encontrar en la adquisición de los mismos.

En tanto que las estrategias de enseñanza hacen referencia a todas las ayudas o herramientas que el docente emplea para facilitar la comprensión de los conocimientos de parte del educando (Díaz Barriga, 2010).

Además, se reconoce que las estrategias deben ser aplicadas de manera flexible y con cierto grado de adaptabilidad al grupo de trabajo, de esta manera se debe tener en consideración los siguientes aspectos:

- Su aplicación no es automática sino controlada.
- Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles.
- Tienen elementos más simples como: las técnicas y las destrezas o habilidades (Parra Pineda, 2003, p. 9).

Por su parte Díaz (2010), sostiene que las estrategias de enseñanza deben utilizarse en todo el abordaje del contenido curricular.

Las estrategias pre-instruccionales (antes) preparan y previenen al alumno sobre qué y cómo va a aprender (activación de experiencias previas relacionadas con el conocimiento), para situarse en el contexto de aprendizaje. Por ejemplo: los objetivos y el organizador previo (Díaz Barriga, 2010).

Las estrategias co-instruccionales (durante) apoyan los contenidos curriculares durante el proceso posibilitando la identificación de información principal, estableciendo conceptos que permitan identificar la interrelación entre los diversos conceptos identificados. Ejemplo: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías y otras (Díaz Barriga, 2010).

Las estrategias pos-instruccionales (después) se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e

incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias pos-instruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas, mapas conceptuales (Díaz Barriga, 2010).

Es importante precisar que el foco de estudio son las estrategias didácticas para el ABP, del cual es preciso resaltar que dentro de sus propósitos busca que el educando desarrolle habilidades de pensamiento, de solución a los problemas, de trabajo en equipo y sobre todo habilidades y actitudes de aprendizaje independiente, lo cual es posible mediante el planteamiento de un problema (López, 2008).

El planteamiento del problema requiere que el docente realice una serie de pasos consecutivos hasta presentarlo al estudiante, dentro de estos pasos se puede implementar estrategias didácticas que permitan alcanzar el objetivo planteado por el docente en cuanto a su asignatura. Molina y Landa (2004) reconocen que, en el ABP, no se puede exigir el cumplimiento de los ocho pasos propuestos (leer y analizar, lluvia de ideas, lista de lo que conoce, lista de lo que desconoce, cronograma, delimitación, obtención de información y resultados), los mismos dependerán de las estrategias que proponga el docente. Sin embargo si resaltan que es necesario que se proporcione tutorías a lo largo de la resolución del problema, así como que a medida que avance la resolución del problema se aplique las tres instancias de evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación).

A más de todo lo expuesto es importante que se tenga presente que desde el punto de vista pedagógico todo proceso de aprendizaje tiene tres momentos: la anticipación, etapa en la cual se da la ambientación de la temática y la relación de esta con los conocimientos previos del educando. El segundo momento es la consolidación, en el cual se procede al

desarrollo del proceso de aprendizaje y el tercer momento es la consolidación en donde se visualiza la transferencia de lo adquirido.

4.5 Propuesta

Partiendo del análisis de los datos obtenidos en el procesamiento de la información se identificó que los docentes tienen un conocimiento parcial de la concepción, aplicabilidad y sistema de evaluación del ABP, de igual forma se reconoció que la estrategia del ABP no se emplea en la carrera de Psicología Clínica, así como tampoco en las actividades de aprendizaje asistidos por el docente y actividades autónomas.

En virtud de lo antes descrito, se hace necesario, establecer la presente propuesta, la misma que propone abordar aspectos como:

- Establecer los roles del docente y estudiante, en el proceso del ABP, en la carrera de Psicología Clínica de la UCACUE.
- Incorporación de la estrategia didáctica del ABP en el sílabo de la carrera.
- Fases para la organización del ABP.
- Diseño de los problemas.

Los aspectos antes descritos, permitirán superar el desconocimiento de los docentes en cuanto a la concepción, aplicabilidad y evaluación de la estrategia didáctica del ABP, lo que su vez permitirá eficacia en la incorporación del ABP en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Psicología Clínica de la UCACUE.

4.5.1 - Establecer los roles del docente y estudiante, en el proceso del ABP.

Teniendo en consideración que la Carrera de Psicología Clínica de la UCACUE, no está aplicando la estrategia didáctica del ABP, se hace necesario que primero se genere conciencia en cuanto al cambio de roles y actitudes tanto de parte del docente como del

estudiante. Para ello es importante partir clarificando cuales son los roles de cada uno de los actores del hecho educativo:

Docente-tutor: es importante que se tenga claro que el ser tutor no significa pasividad, por el contrario, este se asegura de que sus estudiantes progresen para lograr los objetivos propuestos, para ello el tutor debe integrar sus amplios conocimientos de investigación, docencia y experiencia pedagógica para re-direccionar al estudiante, cuando este se sienta limitado para articular el conocimiento adquirido en la resolución del problema. Sin embargo, ser tutor no solo requiere disponer de un amplio conocimiento científico o pedagógico, además debe disponer de las siguientes características:

El tutor debe:

- Tener conocimiento de la temática y los objetivos de aprendizaje.
- Aplicar diferentes estrategias y métodos para evaluar el aprendizaje.
- Conocer los pasos para promover el ABP.
- Dominar estrategias y técnicas de trabajo grupal.
- Dominar la forma de retroalimentar el trabajo en grupo (Achig, Mena & Núñez, 2011, p.83).

Características personales del tutor:

- Estar dispuesto a aplicar el ABP como un método efectivo para desarrollar el pensamiento.
- Desafiar al estudiante de una manera alentadora para que sea el responsable de su aprendizaje y dejarlo hacer la mayor parte del trabajo.
- Estimular a los miembros del grupo, para que realicen preguntas sobre aspectos importantes que han dejado sueltos.

- Estar preparados para proporcionar tutorías individuales cuando el estudiante lo requiera lo que implica desarrollar actitudes de respeto, tolerancia ante cada individuo.
- Ser capaz de poner de manifiesto su ignorancia ante ciertos cuestionamientos de los estudiantes, para motivarlos a la búsqueda de información.
- Estar preparados para abrir vías en la que se confluyan los papeles de profesor, asesor, aprendiz, consejero y mediador.
- Sugerir recursos apropiados para resolver el problema.
- Desarrollar habilidades para promover el buen funcionamiento del grupo de trabajo.
- Establecer una evaluación imparcial y justa, ya sea está en la autoevaluación y coevaluación de los actores (Exley & Dennick, 2007).

Al hablar del rol de los estudiantes, es importante tener en cuenta que, en el ABP, estos son considerados los verdaderos actores del hecho educativo, es decir son quienes una vez planteado el problema, trabajan en equipo para resolverlo, lo que les conlleva a disponer o desarrollar las siguientes características:

- Disposición para trabajar en grupo e interaccionar intelectual y emocionalmente.
- Tolerancia ante situaciones ambiguas.
- Habilidades para la solución del problema.
- Habilidades de comunicación, reflexión y pensamiento (Achig, Mena & Núñez, 2011, p.86).
- Responsabilidades de los estudiantes en el ABP.
- Formularse objetivos de aprendizaje, preguntas y cuestionamientos para resolver el problema.

- Realizar una verdadera investigación, utilizando todos los medios para aportar con información relevante en las discusiones.
- Promover sus capacidades de análisis, síntesis y juicio crítico (Achig, Mena & Núñez, 2011).
- Estimular la participación de los distintos miembros, promoviendo actitudes de respeto y tolerancia.

Cuando los actores del hecho educativo (tutor, estudiante) tengan claro cuáles son las características y roles que deben desempeñar, podemos hablar de incorporar la estrategia didáctica del ABP en los ambientes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.5.2 Incorporación de la estrategia didáctica del ABP en el sílabo.

Realiza la revisión documental de sílabos de la carrera antes descrita, se hace necesario proponer ajustes a la matriz de sílabos, con el propósito de incorporar la estrategia didáctica del ABP. Dicha matriz consta de siete numerales los mismos que se enuncian a continuación:

- 1- Datos informativos.
- 2- Descripción de la asignatura.
- 3- Textos y otras referencias requeridas para el tratamiento de la asignatura.
- 4- Objetivo general.
- 5- Matriz de planificación didáctica.
- 6- Relación del perfil de egreso con los resultados de aprendizaje de la asignatura y evidencias de la evaluación.
- 7- Evaluación de los aprendizajes.

De los numerales descritos las modificaciones se proponen en los numerales cinco, seis y siete de la matriz de sílabos de la carrera de Psicología Clínica de la UCACUE. Dichos cambios se describen a continuación:

5. Matriz de planificación didáctica del sílabo.

Cambiar el nombre de la columna de metodología por elementos didácticos, para poder describir la estrategia didáctica, método, técnicas y recursos a emplearse; en la columna de actividades de aprendizaje se considera que el casillero de trabajo colaborativo, es parte de las actividades de aprendizaje asistido por el profesor, de acuerdo a lo expresado en el Art.15 del Reglamento de Régimen Académico, razón por la cual se considera que este no debe estar como un componente de aprendizaje.

6. Relación del perfil de egreso con los resultados de aprendizaje de la asignatura y evidencias de evaluación.

En este numeral se propone una breve modificación del nombre de esta matriz en su parte final, quedando el mismo como, relación del perfil de egreso con los resultados de aprendizaje de la asignatura y evidencias de aprendizaje. Así también se propone cambiar el nombre del casillero de evidencias de evaluación por evidencias de aprendizaje y dentro de este casillero, el término de técnicas por momentos de evaluación.

De esta manera la incorporación de la estrategia didáctica del ABP, se lo hace en la matriz que corresponde a la planificación didáctica; en donde en el casillero de elementos didácticos, se redacta la estrategia didáctica, el método, la técnica y los recursos a utilizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las actividades de aprendizaje: asistido por el profesor, autónomo y práctico se implementan las actividades propias de la estrategia didáctica del ABP.

En la matriz de relación del perfil de egreso con los resultados de aprendizaje de la asignatura y evidencias de aprendizaje; en el casillero de momentos de evaluación se describen las instancias de la evaluación de la estrategia didáctica del ABP.

7- Evaluación de los aprendizajes.

Es importante reconocer que el componente de aprendizaje colaborativo de acuerdo a la normativa de la institución tiene una asignación de diez puntos en la evaluación de los trabajos propuestos en este componente. Como se recomendó que el componente de aprendizaje colaborativo no debe estar declarado en la matriz de planificación didáctica, por ende, no tendría actividades de evaluación, para compensar esta evaluación se propone que en el casillero de evaluación de este componente se coloque la autoevaluación del estudiante con la nota ya establecida por la institución. De esta manera se implementaría las categorías de evaluación que la estrategia del ABP requiere.

Así también se propone que el trabajo final de investigación de ciclo (30puntos), se trabaje con la elaboración de ensayos de acuerdo al problema resuelto y no con artículos científicos o análisis de casos como lo expresa el actual manual de evaluación de ciclos.

Es importante recordar que la presente propuesta para la adecuada implementación del ABP, sugiere breves cambios en los términos empleados en la matriz de planificación didáctica y en la matriz de relación del perfil de egreso con los resultados de aprendizaje de la asignatura y evidencias de aprendizaje, no siendo así en su estructura física. Tampoco se realizan modificaciones en cuadro de evaluaciones ya establecido por la institución.

4.5.3 Fases para la organización del ABP.

Una vez que se ha generado conciencia en cuanto al rol de los actores del proceso de enseñanza- aprendizaje del ABP y realizado las modificaciones en el formato del sílabo

para lograr la adecuada incorporación del ABP, se hace necesario establecer las fases para la organización del ABP.

Pues las fases no son más que las actividades que el docente realiza en la etapa de diseño, previo al inicio de las actividades académicas del ciclo. Es decir, se realizan varias actividades antes de simplemente lanzar la formulación de un problema, estas actividades previas le permitirán al docente tener un conocimiento claro de lo que busca lograr o alcanzar al momento de plantear el problema; es decir tendrá claro que contenidos busca articular, que objetivos busca alcanzar que actividades debe promover y como debe realizar el sistema de evaluación.

En términos generales el ABP no es simplemente proponer problemas para intentar resolverlos, es todo lo contrario es proponer problemas para promover en el estudiante la adquisición, retención y aplicación de los conocimientos.

De esta manera se propone realizar tres fases para organizar el ABP.

Fase de generación.

En esta fase se elabora el problema en estrecha concordancia con los objetivos del plan curricular. Entre las actividades se debe iniciar con:

- Identificación de la población destinaria. - el docente previo a la elaboración el problema debe conocer a los estudiantes que formaran parte de su grupo de trabajo. Es necesario que reconozcan sus hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, disponibilidad de tiempo, etc. Esto permitirá que los docentes planteen los problemas acordes a estas características y con un determinado nivel de lenguaje.
- Definición de los objetivos de los problemas a plantearse.

- Definición de los métodos pedagógicos. - entre los recomendados está el estudio independiente, el grupo de estudio, discusión y el método de inducción-deducción.
- Identificación de actividades y tareas a desarrollar por parte del estudiante para la adquisición de conocimientos básicos y desarrollar habilidades sociales. Ejemplos: observación de videos, visitas, entrevistas, observaciones de casos clínicos, etc.
- Identificación de los recursos de aprendizaje. - en este literal los docentes deben proveer los espacios o sitios necesarios para que las diferentes actividades se desarrollen con facilidad.
- Diseño del problema. - en este literal el docente debe elaborar el problema el mismo que estará articulado a los distintos literales antes descritos, para realizar con eficacia este proceso debe seguir los pasos declarados en el punto 4.5.4.

Fase de implementación o ejecución

Partiendo de las concepciones teóricas que sostiene que la estrategia didáctica es la interrelación acertada entre un método, recursos, técnicas y que todos estos elementos se integran en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el cual existen tres momentos del proceso educativo: anticipación, construcción y consolidación, se propone interrelacionar en los tres momentos educativos el método de solución de problemas con los ocho pasos básicos propuestos por Morales y Landa (2004), y en cada uno de estos pasos incorporar las técnicas: lectura comentada, lluvia de ideas, exposición, discusión; en los medios se recomienda videos u otros recursos. En cuanto a la distribución física, se propone que la misma se ajuste a los requerimientos del ABP y que en las sesiones de tutorías se trabaje con la técnica del coloquio.

Descripción de la implementación del ABP en el proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje.

En este momento, se interrelacionarán los tres momentos de aprendizaje: anticipación, construcción y consolidación, con el método de resolución de problemas, las técnicas de: lectura comentada, lluvia de ideas, expositiva y discusión, así como también el recurso (video).

Método: fase apertura y organización.

Primer momento de aprendizaje: anticipación.

En este se deberá dar la presentación del problema por parte del docente, empleando la técnica expositiva, acompañado de un video u otros recursos, relativo al problema planteado. Luego de la presentación deberá dar a conocer los objetivos de aprendizaje (estrategia pre-instruccional).

Segundo momento de aprendizaje: construcción.

En este momento el docente deberá solicitar que los estudiantes conformen grupos de trabajo, los mismos que serán de cuatro a seis estudiantes, dependiendo del número de los mismos; se solicita que se sienten formando una ronda, donde todos se observen. Posteriormente el docente entregará a cada grupo una fotocopia la misma que contendrá el planteamiento del problema, los objetivos de aprendizaje y las fuentes de consulta.

Método: fase análisis.

El docente-tutor sugiere a los alumnos que lean y analicen el problema (primer paso) planteado, mediante la técnica de la lectura comentada, con el propósito de que surjan las respectivas interrogantes, las mismas que sean abordadas por los miembros del grupo y de no poder solventarlas intervendrá el docente-tutor. Acto seguido el docente guiará a

los estudiantes a plantear posibles soluciones al problema enunciado, para lo cual recomienda que cada miembro del grupo aporte con ideas (segundo paso) (técnica lluvia de ideas), de entre las cuales el grupo mediante una breve discusión (técnica) deberá ir seleccionando las más idóneas y rechazando las que consideren no viables.

Posteriormente el docente-tutor deberá sugerir que los estudiantes realicen un listado de aquello que conocen y desconocen (tercero y cuarto paso) del problema planteado. Esto les permitirá ser objetivos en la búsqueda de la información que necesitan investigar para la resolución. Sin embargo, también se le debe recomendar al grupo de trabajo que diseñe un cronograma (quinto paso) de actividades o pasos para resolver el problema, elemento que le permitirá distribuir cada actividad entre los miembros del grupo y estos a su vez diseñarán estrategias para cumplir con lo encomendado.

Distribuidas las actividades entre los miembros del grupo, el docente-tutor solicitará que el grupo describa por escrito y de manera verbal (técnica expositiva) claramente que es lo que el grupo desea resolver, responder o demostrar del problema (definición del problema, sexto paso).

Posteriormente el grupo obtendrá la información de manera autónoma, es decir fuera de las horas de clase, en donde deberá tener tutorías fuera de las horas de clase. En estas tutorías se propone trabajar con la técnica del coloquio, la misma que no busca la discusión ni solo se limita a preguntas y respuestas sino por el contrario el docente-tutor debe propiciar en ambiente de diálogo o una especie de conversación para aclarar o precisar las dudas que hayan surgido en la búsqueda de la información para resolver el problema. No se debe perder de vista que el docente-tutor debe asegurarse que los estudiantes tengan el fundamento teórico, es decir que disponga de la información que le está generando la duda.

También se deberá planificar una sesión de tutoría con todos los grupos de trabajo para establecer los criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (técnica discusión).

Vale la pena aclarar que la búsqueda de información puede tomar algunas sesiones, para lo cual se recomienda que en las horas de clase el docente planifique exposiciones grupales para verificar el avance en la resolución del problema, lo cual permitirá que el docente realice la retroalimentación necesaria al grupo. Así como también le permitirá al docente aplicar los criterios de heteroevaluación y la coevaluación entre los estudiantes.

Método: fase integración y síntesis.

Tercer momento de aprendizaje: consolidación.

Finalmente, los grupos presentan los resultados al problema planteado, los mismos que deben estar en relación a lo que cada grupo definió en el paso número seis. Para esto el docente-tutor deberá proponer una exposición individual y grupal por cada grupo de trabajo, El grupo se apoyará de los medios que considere necesarios para su exposición, en la misma que debe estar expresadas las recomendaciones o inferencias en base a la resolución del problema.

Fase de evaluación.

Es importante, que los docentes recuerden que la evaluación no se realiza al final del proceso ni tiene el único propósito de ser sumativa. Por el contrario, en la estrategia didáctica del ABP, la evaluación es procesual, holística, flexible y continua. Es decir, debe darse una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Además, la estrategia didáctica del ABP, exige que debe existir una autoevaluación una coevaluación y heteroevaluación. Para ello se han diseñado cuatro instrumentos de

evaluación, los mismos que se recomiendan aplicarlos en el segundo momento de aprendizaje: construcción y en el tercer momento de aprendizaje: consolidación, ya que en estos momentos existirán suficientes elementos de juicio para evaluar en relación a los criterios establecidos en cada instrumento de evaluación.

Tabla 26

Matriz de autoevaluación del estudiante en el ABP

Nombre:	Fecha:		
Asignatura:	Curso y paralelo:		
Parámetros	Sí	No	A veces
1. Proporcione argumentos interesantes.			
2. Fui capaz de establecer críticas constructivas a las ideas de mis compañeros.			
3. Adquirí conocimientos nuevos de manera significativa.			
4. Soy consciente de que participe en la solución del problema, con los criterios en basa a la reflexión, y síntesis de lo investigado.			
5. Proporcioné y establecí una comunicación clara y precisa.			
6. Asistí con puntualidad a las sesiones de trabajo.			
7. Fui responsable al realizar la búsqueda de información.			
8. Ante las confrontaciones trate con respeto a mis compañeros.			
9. Mi comportamiento fue de colaboración y cooperación para las diferentes actividades.			
10. Demostré tolerancia ante las sugerencias.			
Observaciones			

Elaborado: La autora 2016

Tabla 27*Matriz de coevaluación del estudiante en el ABP*

Nombre:	Fecha:			
Asignatura:	Curso y paralelo:			
Parámetro	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
1. Asiste puntualmente a las sesiones de trabajo.				
2. Demuestra dominio al exponer la información investigada.				
3. La información que proporciona es relevante para la resolución del problema.				
4. En las discusiones participa escuchando de forma activa y respetuosa.				
5. Es una persona que se muestra colaborativo en las sesiones de trabajo				
6. Utiliza recursos adecuados en la búsqueda de información.				
7. Sus expresiones presentan un lenguaje adecuado, que posibilita una fluida comunicación.				
8. Establece críticas ante los diferentes aportes				
9. Realiza preguntas para promover la comprensión.				
10. Proporciona colaboración a sus compañeros, ayudándolos en su aprendizaje.				
Observaciones				

Elaborado: La autora 2016**Tabla 28***Matriz de evaluación del tutor al estudiante en el ABP*

Nombre:	Fecha:			
Asignatura:	Curso y paralelo:			
Parámetro	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
1. Es puntual en las sesiones de trabajo.				
2. Utiliza los conocimientos previos relacionándolos con los problemas.				
3. Demuestra capacidad de razonamiento ante las adversidades.				
4. Tiene habilidades de comunicación.				
5. Demuestra respeto en cada una de sus intervenciones de sus compañeros.				
6. Es capaz de sintetizar y explicar razonablemente la información adquirida.				
7. Realiza un análisis crítico, contrastando y aplicando los conocimientos a la resolución del problema.				
8. Demuestra tolerancia ante las adversidades y cuestionamientos.				
9. Promueve el desarrollo de sus compañeros.				
10. Es puntual en la entrega de los trabajos.				
Observaciones				

Elaborado: La autora 2016

Tabla 29

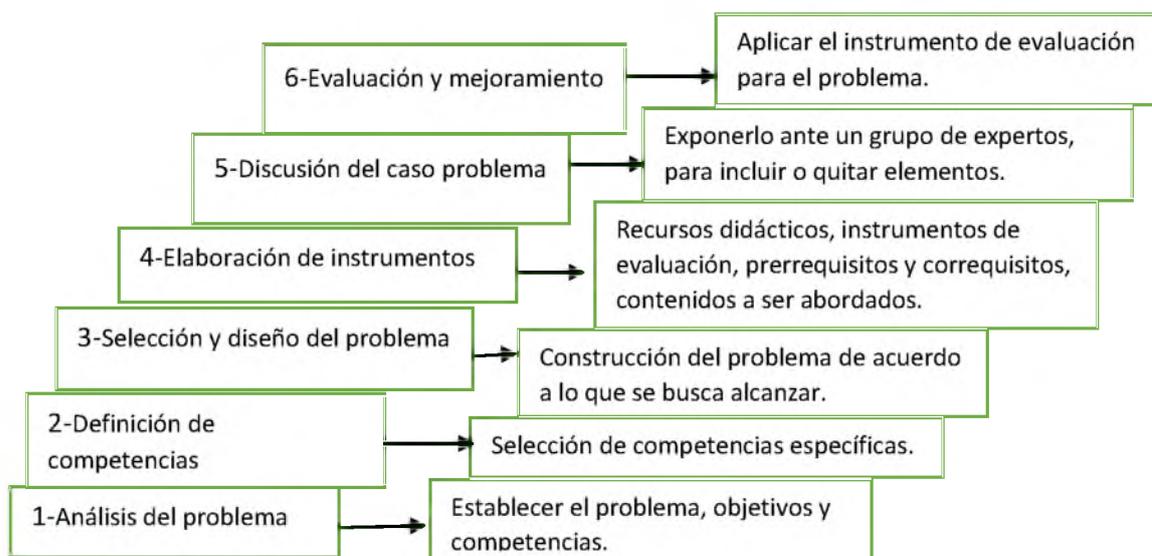
Matriz de evaluación del estudiante al tutor en el ABP

Nombre:	Fecha:			
Asignatura:	Curso y paralelo:			
Parámetro	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
1. Realiza la presentación del sílabo, su programación y los criterios de evaluación.				
2. Es puntual en las sesiones de trabajo.				
3. Ayuda al grupo de estudiantes a identificar los objetivos de aprendizaje.				
4. Recomienda recursos que facilitan la búsqueda de información.				
5. Demuestra dominio en los contenidos del problema.				
6. Demuestra respeto a la personalidad de los estudiantes.				
7. Promueve el trabajo en equipo y ante los conflictos aplica estrategias conciliadoras.				
8. Respeta y sigue la planificación presentada.				
9. Notifica oportunamente las calificaciones.				
10. Aplica los instrumentos de evaluación de manera ética.				
Observaciones				

Fuente: Achig, Mena y Núñez, 20011. Modificado por la autora 2016

4.5.4 Diseño de los problemas

El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje está en el diseño del problema, razón por la cual se propone la siguiente secuencia en el diseño del problema:



Fuente: Achig, Núñez, Mena

Para evaluar y retroalimentar el planteamiento del problema se propone emplear el instrumento de evaluación de problemas, el mismo que permitirá ser objetivo al momento de medir si el problema propuesto está orientado a lo que se está buscando desarrollar. Al frente de cada enunciado encontrará dos opciones de respuesta, consigne un visto en la opción que a su criterio este acorde.

Tabla 30

Matriz de evaluación del problema planteado.

	Si	No
Los prerequisites de los estudiantes guardan relación con los contenidos del problema.		
¿Existe una relación clara entre los contenidos del problema y los objetivos y competencias planteadas?		
El problema es claro, es decir, ha sido construido de tal manera que facilite su discusión.		
El problema tiene una complejidad tal que permita la formulación de objetivos de aprendizaje y su análisis.		
El problema es concreto y guarda relación con la práctica profesional actual.		
El problema es multidisciplinario y esto es visible para los estudiantes.		
La extensión del problema es adecuada y es completa, es decir, tiene toda la información relevante para la formulación de los objetivos de aprendizaje y no contiene información irrelevante.		
La distribución de la información que se entrega es adecuada.		
Los objetivos que se desprenden del problema son factibles de cumplir en el tiempo disponible.		
Permite el problema plantear estrategias de aprendizaje motivantes y creativas.		
El problema permite llevar un registro de la información que va solicitando el estudiante oportunamente y permite retroalimentar sobre la información pertinente que no ha solicitado.		
Existen tareas que son secuenciales y son discutidas en ese orden.		
Resultado motivante haber analizado este problema.		
Los aprendizajes adquiridos gracias al abordaje de este problema han sido óptimos.		

Fuente: Achig, Mena y Núñez, 20011.

4.5.5 Guía para la elaboración del sílabo en el nuevo formato.

Con el propósito de proporcionar lineamientos para la correcta elaboración del sílabo, se realiza la presente guía. La misma se elabora tomando el formato modificado del sílabo. Posteriormente en cada uno de los numerales se hace una descripción detallada de cómo se debe llenar cada uno de los sub-numerales que comprende el formato.

Es importante resaltar que se respetó la estructura inicial del formato del sílabo, el cual sigue estando conformado por:

- 1- Datos informativos.
- 2- Descripción de la asignatura.
- 3- Textos y otras referencias requeridas para el tratamiento de la asignatura.
- 4- Objetivo general.
- 5- Matriz de planificación didáctica.
- 6- Relación del perfil de egreso con los resultados de aprendizaje de la asignatura y evidencias de aprendizaje.
- 7- Evaluación de los aprendizajes.

Sin embargo, se debe resaltar que en este formato se harán visibles las modificaciones sugeridas en el numeral 4.5.2. Además, en la matriz de planificación didáctica se detalla como incorporar la estrategia didáctica del ABP, de la misma manera se realiza en el numeral seis, relación del perfil de egreso con los resultados de aprendizaje de la asignatura y evidencias de evaluación, en donde se incorpora el sistema de evaluación del ABP de manera articulada con lo propuesto en la matriz de planificación didáctica.

Para Usted poder llenar el sílabo debe leer numeral por numeral del formato a continuación descrito:



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA

Comunidad Educativa al servicio del pueblo

CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

SÍLABO... Poner el nombre de la asignatura

1. DATOS INFORMATIVOS

En este numeral se recomienda que toda la información sea proporcionada por la Dirección de Carrera mediante la entrega de las mallas curriculares, en las cuales consta toda la información correspondiente a estos sub-numerales.

1.1. Asignatura:

1.2. Unidades de organización curricular y área de formación:

FORMACIÓN BÁSICA	- Fundamentos de la disciplina	(x)
	- Contexto y cultura	()
	- Comunicación y lenguajes	()
FORMACIÓN PROFESIONAL	- Formación profesional	()
TITULACIÓN	- Epistemología y metodología de la investigación	()

1.3. Código:

1.4. Créditos: 5.94

(5
semanales)

horas

- Horas semestrales:

- Horas presenciales:

- Horas no presenciales:

1.5. Ciclo:

Paralelo:

1.6. Modalidad: Presencial () No presencial ()

1.7. Pre-requisitos:

-

Co-requisitos:

1.8. Docente:

1.9. Mail:

1.10. Período:

1.11 Horario: se detallará de acuerdo al horario individual de cada profesor.

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1					
2					
3					
4					
5					

2. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

En este espacio se debe destacar en un máximo de 12 líneas la importancia de la asignatura y su articulación al perfil de egreso de la carrera.

3. TEXTO Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA ASIGNATURA

3.1 BIBLIOGRAFÍA BASE. -

Se debe hacer constar el código y la referencia bibliográfica del o los libros existentes en la biblioteca de la Universidad. Dicha referencia está elaborada según el formato APA sexta edición.

3.2 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA. -

Aquí se registran los libros o documentos complementarios para el avance de la asignatura; no necesariamente reposarán en la biblioteca de la Institución. Las referencias estarán elaboradas en APA, sexta edición.

3.3 LINKOGRAFÍA. -

Documentos, que permitan acercar la realidad del contenido abordado. Las referencias estarán elaboradas en APA, sexta edición.

4. OBJETIVO GENERAL

Estará, en relación a la temática a ser abordada durante el ciclo académico y deberá iniciar con un verbo en infinitivo de los niveles superiores de la taxonomía de Bloom, es decir no redactarlo con los niveles básicos de esta taxonomía.

Además, deberá tener el ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué? Entendiéndose el ¿qué? Como la temática a ser abordada, el ¿cómo? las estrategias didácticas y metodologías para hacer viable el proceso de enseñanza-aprendizaje y ¿para qué? se lo expresará como la finalidad o la aplicación práctica de lo aprendido.

5. MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ELEMENTOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		CARGA HORARIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
<p>Estos son la desagregación del objetivo general y están en relación al bloque temático.</p> <p>Se inicia con un verbo en infinitivo el mismo que debe ir de lo simple a lo complejo, seguido del ¿qué? (Sub contenidos), el ¿cómo? (detallar de la estrategia a utilizar) y el ¿para qué? (finalidad de la adquisición del contenido).</p> <p>Estos objetivos pueden ser dos o tres. Estarán en concordancia a la extensión del bloque temático.</p>	<p>BLOQUE TEMÁTICO (Poner el número y nombre el bloque)</p> <p>Se recomienda no más de tres bloques temáticos</p> <p>Detallar los sub contenidos, los mismos, que deberán estar estructurados de tal manera que permitan ir de lo simple a lo complejo, es decir deberán tener secuencia.</p> <p>Además deberán estar expresados mediante numerales.</p>	<p>En este casillero se deberá hacer constar:</p> <p>ESTRATEGIA DIDÁCTICA: detallar el nombre del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)</p> <p>MÉTODO: declarar el nombre del método/s a emplearse en el abordaje del bloque temático</p> <p>TÉCNICAS: declarar el nombre de las técnicas a emplearse en el abordaje del bloque temático</p> <p>RECURSO: declarar el nombre de los recursos a emplearse en el abordaje del bloque temático</p>	CON DOCENCIA ASISTIDA	Se deberá detallar todas las actividades a desarrollar en el presente bloque temático. Hacer constar si hay prueba y que tipo de prueba es (oral, escrita).	En este casillero se deberá subdividir el total de horas presenciales de la asignatura expresado en la malla curricular. Esta subdivisión deberá tener en cuenta el número de bloques de tal manera que sumados lleguen al total establecido.	<p>Redactarlos utilizando los verbos de la taxonomía de Bloom, teniendo en consideración que siempre se debe partir de los niveles básicos para propender alcanzar los de los niveles superiores.</p> <p>El resultado de aprendizaje debe redactarse con un verbo que indique lo que se espera sea capaz de hacer el estudiante. Seguido del logro que esperamos alcanzar en relación al contenido propuesto.</p>
			AUTÓNOMO	<p>-Se recomienda enviar a investigar el contenido científico para resolver el problema planteado.</p> <p>-Asistir a las tutorías</p> <p>-Realizar esquematizaciones</p> <p>-Etc. Es decir, en este casillero se debe proponer actividades que el estudiante desarrolle fuera del salón de clases, sin perder de vista que debe estar articulado a la resolución del problema</p>	Entre el casillero del trabajo autónomo y práctico se deberá subdividir las horas autónomas. Tener en cuenta el número de bloques ya que la suma total debe dar lo establecido en la malla curricular	
			PRÁCTICO	Aquí se debe detallar aquellas actividades prácticas que el estudiante pondrá realizar para establecer la solución del problema		
TOTAL:					Recuerde el total debe estar en relación a lo establecido en la malla curricular	

6. RELACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO CON LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA Y EVIDENCIAS DEL APRENDIZAJE.

<i>PERFIL DE EGRESO</i>	<i>Resultados de aprendizaje de la materia</i>	<i>Evidencias de aprendizaje</i>	
		<i>Momentos de evaluación</i>	<i>Instrumento</i>
<p>Esta información está en plan de estudios (solicitar al Director(a) de Carrera. Del listado usted deberá seleccionar aquellos que están en relación a su asignatura. Es decir su asignatura debe contribuir a la formación del perfil de egreso.</p>	<p>En este espacio Usted debe transcribir los resultados de cada uno de los bloques temáticos de su asignatura. Estos deben estar numerados de acuerdo al bloque al que correspondan.</p> <p>1.- 2.- 3.-</p>	<p>En este casillero Usted debe declarar cuales son los momentos a evaluar.</p> <p>Debe tener en consideración que debe promover: La autoevaluación La coevaluación La Heteroevaluación</p> <p>Además, debe proporcionar notas para el trabajo con docencia asistido, autónomo, práctico y colaborativo</p> <p>Ejemplo: Disertaciones individuales y grupales -Pruebas -Esquematizaciones - Cooperación y colaboración en los trabajos grupales -etc.</p>	<p>En cada momento que Usted proponga para evaluar, debe al mismo tiempo proponer un instrumento de evaluación. Con la finalidad de la evaluación sea transparente e integral.</p> <p>Recuerde que el instrumento declarado debe ser elaborado y presentado como evidencia en el portafolio docente.</p> <p>Ejemplos de instrumentos: Cuestionarios Rúbricas Lista de Cotejos Organizadores gráficos Etc.</p>

7. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación del proceso de aprendizaje contempla los siguientes parámetros:

7.1. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

- ASISTIDO POR EL PROFESOR:

- Actividades y participación en clase (exposiciones de los avances en la resolución del problema (10 puntos).
- Pruebas mensuales (10 puntos). Las pruebas mensuales serán tres durante el ciclo, receptadas a partir de la segunda semana de cada mes.

- AUTÓNOMO

- Trabajos individuales, que implican lectura, análisis y comprensión de materiales bibliográficos y documentales (10 Puntos).

- PRÁCTICO

- Aplicación de conocimientos metódico y técnicos de problemas en entornos, naturales, sociales o de laboratorio (10 Puntos).

- COLABORATIVO

- Se recomienda ubicar la nota de autoevaluación del estudiante, en cuanto al trabajo colaborativo y cooperativo (10 Puntos)

7.2 INVESTIGACIÓN

- Ensayos en base al problema resuelto (15 Puntos)
- Control de lectura (5 Puntos)

El profesor o profesora, en los primeros 15 días del ciclo determinará la presentación del problema deberá solicitar a los estudiantes la elaboración de ensayos o artículos científicos a desarrollar; la tarea seleccionada deberá presentar y sustentar la o el estudiante, hasta 30 días antes del examen de fin de ciclo.

El instrumento para evaluar el ensayo o artículo podrá ser una rúbrica.

7.3 EXAMEN FINAL

- Examen (30 Puntos)

CUADRO DE CALIFICACIONES											
CARRERA: Psicología Clínica					DOCENTE: Mgs. Marcelo Tenemaza Ruilova						
SEMESTRE: Sexto A-B			PERÍODO: Octubre 2015 – Marzo 2016		ASIGNATURA: Sicofarmacología						
Nº	Nómina	Presencial (20)		Autónomo (10)	Práctico (10)	Colaborativo (10)	Subtotal (50)	INVESTIGACIÓN (20)		EXAMEN FINAL (30)	TOTAL
		P.C (10)	PRUE. (10)					Ensayo (15)	LEC. (5)		
1											
2											

En el presente cuadro de calificaciones usted deberá consignar las notas de acuerdo a lo declarado en la matriz de evidencias de aprendizaje. Además, deberá hacer constar la nota del trabajo de investigación el mismo que deberá ser un ensayo o artículo científico. Al final de esta matriz debe asentar la nota del examen final. (Esto se realizará finalizado el ciclo académico)

8. APROBACIÓN

En este espacio, se deberá registrar las firmas del docente que elaboro el sílabo, la firma del Director de Carrera quién valida el sílabo y la firma del responsable académico el Sub decano (a). Recuerde que debe registrar los sellos del Director de Carrera y Sub-decano (a), de no ser así el documento no tendrá validez.

ELABORADO	VALIDADO	VISTO BUENO
<p>DOCENTE: Dr. Marcelo Tenemaza Ruilova</p> <p>.....</p> <p>..</p> <p>Firma</p>	<p>DIRECTOR(A) DE CARRERA: Dra. Olga Neira Cárdenas</p> <p>.....</p> <p>..</p> <p>Firma</p>	<p>SUB DECANO (A): Lcda. Norma Palta Valladares</p> <p>.....</p> <p>..</p> <p>Firma</p>
Fecha: 04 de enero 2016	Fecha: 04 de enero 2016	Fecha: 04 de enero 2016

Nota: revisar el formato 005, para visualizar la presentación del sílabo.

4.6 Bibliografía

- Achig, C., Mena, V. H., & Núñez, G. (2011). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la educación médica*. Quito: CELUM un mundo gráfico.
- Atlantic Internacional University. (s.f.). *Técnicas de enseñanza*. Atlantic Internacional University.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: RIALP,S.A.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Argentina: Santillana.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. España: Mc Graw Hill Interamericana de España S.L.
- Exley, K., & Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. España: Ediciones NARCEA, S. A.
- Gúzman, G., & Quimbayo, C. (2012). *Docencia Universitaria. Reflexión pedagógica*. Colombia: Ibaquí. Universidad de Tolima.
- López, M. (2008). El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta en el contexto de la educación superior en México. *Tiempo de educar*, 199-232.
- Medina Rivilla, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoría*, 145-157.
- Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje*. Medellín: SENA regional Antioquia.
- Ortiz Ocaña, A. (2009). *Pedagogía y Docencia Universitaria. Hacia una didáctica d ela educación superior*. Cuba: Ediciones Cepedid.
- Velasco, M., & Mosquera, F. (2007). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. PAIEP.

V. Conclusiones – Recomendaciones

5.1 Conclusiones de la investigación realizada

Teniendo como referente la fundamentación conceptual de la presente investigación se puede partir manifestando que la Constitución de la República del Ecuador en su artículo 350 expresa que el Sistema de Educación Superior es el responsable de la formación académica y profesional, mediante la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (2014), los mismos que deben formar a los profesionales que necesita la sociedad de hoy. Es decir, profesionales con una alta capacidad de razonamiento, habilidades de comunicación, actitudes de trabajo en equipo y sobre todo un ser capaz de enfrentar y resolver problemas del contexto profesional en el que se desenvuelve.

Pues la formación de profesionales con las características antes descritas, hace necesario la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior, para ello es necesario la implementación de nuevos, recursos didácticos, metodologías, estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros elementos.

Dentro de las metodologías se puede destacar el ABP, estrategia que según Achig, Mena y Núñez (2011) favorece el aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades de pensamiento y aprendizaje lo cual conjuntamente posibilitan en el educando la integración del conocimiento y por ende mayor retención de la información adquirida.

De esta manera al culminar el presente trabajo de investigación se puede concluir que:

El nivel de conocimientos que poseen los docentes de la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca, en cuanto a la concepción del ABP es casi nulo, pues un alto porcentaje de docentes afirman que sirve para resolver problemas sin promover

mayoritariamente actitudes de trabajo grupal, lo cual resulta contradictorio según la fundamentación conceptual del ABP.

Además, se reconoce que existe un conocimiento parcial de parte de los docentes en cuanto a la aplicabilidad del ABP, pues un alto porcentaje afirma tener un conocimiento parcial del proceso didáctico, en donde a veces proporcionan tutorías; sin embargo, resulta paradójico que los docentes reconozcan que planifican problemas multidisciplinarios sin que participen los demás involucrados.

Se precisa además que el conocimiento de los docentes sobre la evaluación del ABP, es casi nulo, pues mayoritariamente reconocen aplicar solo la heteroevaluación la misma que se transforma en sumativa sin ningún proceso de retroalimentación.

Teniendo en cuenta estas conclusiones, se logra alcanzar el primer objetivo específico: “Identificar el nivel de conocimientos que poseen los docentes de la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE) sobre el ABP”

También se reconoce que la metodología declarada en los sílabos, no corresponde al ABP, sin embargo, si está declarada el Método de Estudio de Caso, el mismo que ocasiona confusión con la metodología investigada, tanto en docentes como estudiantes.

En las actividades de aprendizaje asistido por el docente, no se aplica la estrategia del ABP, elemento reconocido en el análisis de los sílabos, así como por los estudiantes al afirmar mayoritariamente que se proponen exposiciones solo para abordar el tema de la clase.

En las actividades de aprendizaje autónomo, practico y colaborativo tampoco se trabaja con el ABP, pues mayoritariamente los estudiantes afirman que trabajos están destinados a

investigaciones bibliográficas y foros en la plataforma, razón por la cual un alto porcentaje de estudiantes no reconocen las actividades a desempeñar para resolver un problema.

Además, se reconoce que el sistema de evaluación propuesto por el ABP, no se aplica en la carrera investigada pues mayoritariamente los estudiantes afirman que solo el docente consigna la nota, elemento asegurado en el análisis de sílabo en donde la evaluación es solo de carácter sumativa.

Teniendo en cuenta estas conclusiones, se logra alcanzar el segundo objetivo específico: “Analizar el estado actual de la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje en la facultad de Psicología Clínica de la UCACUE, para diseñar una estrategia didáctica que permita la implementación del ABP”.

A su vez todas las conclusiones y el logro de los objetivos específicos permiten alcanzar el objetivo general: “Proponer una estrategia didáctica para la adecuada implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca.”

5.2 Recomendaciones

Considerando que Sistema de Educación Superior necesita innovaciones en el ámbito académico y reconociendo que el ABP es una estrategia que permite que el estudiante sea el responsable de su aprendizaje, ya que el educando toma la responsabilidad de aprender por su propia cuenta, trabajando en equipo mediante la interacción en ambientes colaborativos (Achig, Mena, Núñez, 2011).

Se recomienda:

Que la Unidad Académica de Pedagogía, Psicología y Educación de la Universidad Católica de Cuenca, implemente adecuadamente el ABP en la carrera de Psicología Clínica, como una estrategia didáctica en los procesos de enseñanza – aprendizaje, para buscar formar profesionales competentes, de acuerdo a las nuevas exigencias del Sistema de Educación Superior.

A su vez se recomienda una amplia capacitación a la planta docente de la Carrera de Psicología Clínica, bajo la modalidad de talleres, lo que permitirá que los docentes adquieran los conocimientos teóricos como prácticos para la adecuada implementación del ABP en los contextos de aprendizaje.

En consecuencia la Unidad Académica de Pedagogía, Psicología y Educación de la Universidad Católica de Cuenca, como organismo conocedor de la Pedagogía, Didáctica y demás elementos curriculares, debe apostar por innovaciones académicas en los contextos de enseñanza-aprendizaje, para mejorar la calidad universitaria que contribuya a la excelencia de la Educación Superior, lo que implica una reflexión de quienes forman parte de esta casa

de estudios con miras a mejorar la calidad educativa conforme a las exigencias de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).

5.3 Recomendaciones para la adecuada implementación de la estrategia didáctica del ABP.

- Se recomienda a las autoridades de la Carrera de Psicología Clínica, buscar los mecanismos para la adecuada implementación de la presente propuesta, en las distintas asignaturas de la carrera.
- Para la adecuada implementación de estas estrategias se recomienda diseñar un pequeño instructivo de implementación de las estrategias didácticas propuestas.
- La implementación de la propuesta necesita que se realicen talleres para capacitar a los docentes y seminarios para socializar a los estudiantes, la implementación de la nueva metodología.
- Implementar sesiones de tutorías, mediante calendarios académicos.
- Ajustar la infraestructura de la institución de acuerdo a los requerimientos del ABP.
- Establecer un sistema de seguimiento a la implementación de estas estrategias didácticas con el objetivo de establecer la retroalimentación necesaria y las mejoras continuas en función a las necesidades.

VI. Bibliografía

- Achig, C., Mena, V. H., & Núñez, G. (2011). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la educación médica*. Quito: CELUM un mundo gráfico.
- Alzate, M., Arvelaéz, M., Gómez, M., & Romero, F. (2002). Intervención, mediación pedagógica y uso del texto escolar. *Iberoamericana de Educación*, 1-16.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Ardilla, R. (2001). *Psicología del aprendizaje*. Siglo XXI.
- Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar. Séptima edición*. México: Mc Gran Hill.
- Atlantic International University. (s.f.). Técnicas de enseñanza. Atlantic Internacional University.
- Blández, J. (2000). *La investigación - acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos e trabajo, seminarios y equipos de investigación*. España: INDE Publicaciones.
- Bou, J. F. (2013). *Coaching educativo*. Bogotá: Ediciones de la U-Lid.
- Cabero, J., & Román, P. (2006). *E-Actividades. Un referente básico para la formación en internet*. España: Editorial MAP. S.L.
- Chávez, A. (2009) El aprendizaje basado en problemas, como un enfoque pedagógico, en los estudiantes de postgrado de neonatología (Tesis de maestría). Universidad Casa Grande, Guayaquil Calvo Verdú, M. (2005). *Formador ocupacional. Formador de formadores*. España: Mad, S.A.
- Calvo, M. (2006). *Introducción a la metodología didáctica*. España: Mad, S.L.
- Camarena Gallardo, P. (2012). Un panorama de la didáctica universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17, 1297-1302.
- Camilloni, A. (2008). *Didáctica general y didácticas específicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: RIALP, S.A.
- Castejón Costa, J. (2014). *El aprendizaje y rendimiento académico*. España: Club Universitario.
- Cedeño, L. (2010) *Investigación Científica y Diseño de Tesis*
- Constitución de la República del Ecuador. Registro oficial 449 (2008)
- Cónsul, M., & Bernabeo, M. (2016). El aprendizaje basado en problemas: el método ABP. *Educrea*, 1-6.

- Corrales, M. I., & Sierras, M. (2012). *Diseño de medios y recursos didácticos*. España: Antakira Grafic.
- D'Addario, M. (2014). *Manua. pedagogía y didáctica. Aula creativa e inteligente*. Madrid: Lulu.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Argentina: Santillana.
- De Jesús, M. I., Méndez, R., Andrade, R., & Martínez, D. R. (2007). Didáctica: docencia y método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multiversidad. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias*, 9-29.
- De la Torre, S., Oliver, C., & Sevillano, M. L. (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: Univerisdad Nacional de Educación a Distancia.
- De Miguel, M. (2005). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. España: La Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. España: Mc Graw Hill Interamericana de España S.L.
- Dirección de Invetigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2008). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: el Aprendizaje Basado en problemas como técnica didáctica*. México
- Duch, B., Groh, S., & Allen, D. (2006). *El poder del Aprendizaje Basado en Problemas. Una guía practica para la enseñanza universitaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Durán Gisbert, D. (2014). *Aprenseñar: evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. España: Narcea, S.A.
- Egido, I. (2007). El aprendizaje basado en problemas, como innovación docente en al universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y futuro*, 85-100.
- Escribano, A., & Del Valle, Á. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodologica en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A.
- Escribano González, A. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Espinoza, M. (2015). Innovación en el aula universitaria. *FENopia*.

- G Exley, K., & Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. España: Ediciones NARCEA, S. A.
- Galindo, L., Arango, M. E., Díaz, D., & Villegas, E. (2011). ¿Cómo el aprendizaje basado en problemas (ABP) transforma los sentidos educativos del programa de Medicina de la Universidad de Antioquia? *IATREIA*, 325-334.
- Gamiz, V. (29 de 08 de 2015). Nuevas visiones de los entornos de aprendizaje: PLE (Personal Learning Environments). *Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.*, 275-289. Obtenido de elearning.ugr.es/emadraza/pdf/cap19.pdf
- García, A., & Gómez, P. (2015). *El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia innovadora en la Educación General Básica [Monografía]*. Cuenca.
- García, A., & Valcárcel, R. (2009). *Experiencias de innovación docente Universitaria*. España: Universidad de Salamanca.
- García Martín, L., Serés, E., Torrens, R., Branda, L., & Félix, B. (2014). Evaluación de un curso itinerante sobre aprendizaje basado en problemas a través de dos encuestas. *FEM*, 151-160.
- González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax México.
- Gorbaneff, Y. (2010). Qué se puede aprender de la literatura sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 61-74.
- Grisales Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto. *Educ. Educ.* 15, 203-218.
- Grisales, L. M., & González, E. M. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y educadores*. 12.
- Guevara, G. (2010). Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 142-167.
- Gúzman, G., & Quimbayo, C. (2012). *Docencia Universitaria. Reflexión pedagógica*. Colombia: Ibaqui. Universidad de Tolima.
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en la educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 129-141.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill/Interamericana
- Jofré, C., & Contreras, F. (2013). Implementación de la metodología del ABP, en los estudiantes de primer año de la carrera de educación diferencial. *Estudios Pedagógicos*, 99-113.

- Labrador, M., & Andreu, M. (2008). *Método del Caso*. España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Landry, M. (2005). *Procesos clínicos en educación especializada*. España: Graó, de IRIF, S.L.
- Leal, I. & Cheche, F. (2013). El Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Ciencia y Tecnología*, 66-76.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11, 595-604.
- López, C. (2010). *Reflexiones sobre educación*. Cuenca.
- López, M. (2008). El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta en el contexto de la educación superior en México. *Tiempo de educar*, 199-232.
- López, V., & González, M. C. (2003). *Psicopedagogía. Cuerpo docente de enseñanza secundaria. Temario B.E-book*. España: Mad, S.L.
- Mata, C. (2015). *Innovación educativa en las enseñanzas técnicas*. Cuenca: Universidad Castilla de la Mancha.
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y Lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: Gran Hill Interamericana.
- Medina Rivilla, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
- Méndez, E., Méndez, J., Meneses, E., & Andrade, P. (2014). Importancia de la utilización el Aprendizaje Basado en Problemas en las aulas universitarias. *Redalyc*, 1-17.
- Mendieta, A. (2014). *Visiones docentes en las aulas de hoy*. España: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Mora, A. (2007). *Perspectiva filosófica del hombre*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Morales, P., & Victoria, L. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoría*, 145-157.
- Moreno Méndez, J., Rodríguez Quintero, G., & Mera Rodríguez, E. (2007). Estrategias didácticas desarrolladas por los docentes para orientar el trabajo integrador en la facultad de psicología. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 133-162.
- Myers, D. (2005). *Psicología*. Madrid: Médica Panamericana.
- Ortiz Ocaña, A. (2009). *Pedagogía y Docencia Universitaria. Hacia una didáctica de la educación superior*. Cuba: Ediciones Cepedid.
- Painneán Bustamante, Ó., Aliaga Prieto, V., & Torres, T. T. (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 161-180.

- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza. aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 591-604.
- Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje*. Medellín: SENA regional Antioquia.
- Pesántez, A. (2012). *Aprender de manera diferente, para un mundo diferente*. Cuenca.
- Picado, F. M. (2006). *Didáctica general. Una perspectiva integradora*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia San José.
- Poot-Delgado, C. A. (2013). Retos del Aprendizaje Basado en Problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 307-314.
- Pozo, A., Del, M., Álvarez, J., Luengo, J., & Otero, E. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rico, J. C. (2008). *Cómo enseñar el objeto cultural*. Madrid: Silex.
- Reglamento de Régimen Académico RPC-SE-13-Nº.051- (2013)
- Rodríguez, J. (2014). *Nuevas metodologías didácticas*. España: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Rodríguez, A., & Molero, D. (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 73-85.
- Roig, R. (2009). *Nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje en la universidad*. España: Universidad de Salamanca.
- Romero, M. d. (2012). *Una didáctica activa (UDA)*. Cuenca.
- Sag, L. (2009). Sentido de la enseñanza. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- Sain, C., & Fernandez, S. (2012). Pensamiento Crítico y Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista de docencia universitaria*, 325-346.
- Sánchez, M. P. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*. España: Narcea, S.A.
- Santoianni, F., & Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Santori, M. L., & Castilla, M. (2004). *Educación en la diversidad ¿realidad o utopía?* Argentina: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.
- Siemens, G. (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *Teoría para la Tecnología Educativa*, 1-10.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.

- Tapia N. (2010). *Calidad Académica y responsabilidad social: el aprendizaje como puente entre dos culturas universitarias*. Barcelona: Octaedro.
- Trilla, J., & et al. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XX*. España: Graó de IRIF, S.L.
- Universidad Casa Grande, (2015). *Plan de Estudios*. Guayaquil: Universidad Casa Grande.
- Universidad Politécnica de Madrid, S. d. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. 1-14.
- Vargas, M., & María. (2009). *Métodos de enseñanza. Innovación y experiencias educativas*, 1-9.
- Velasco, M., & Mosquera, F. (2007). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. PAIEP.
- Vet Miguel, J. (2014). *Aprendizaje Basado en Problemas en el proceso de enseñanza de la física biológica. Propuesta pedagógica de intervención*. Buenos Aires.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Person Educación.
- Zea, P. (2011). *El Aprendizaje en la Universidad [Monografía]*. Cuenca.
- Zubiría, H. D. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdez.

ANEXOS

Oficio de solicitud para realizar la presente investigación a la Unidad Académica de Pedagogía, Psicología y Educación.

Cuenca, 14 de julio de 2015

Señor Ingeniero

Pablo Cisneros Quintanilla

DECANO DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE PEDAGOGÍA, SICOLOGÍA Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA

Su Despacho.

Señor Decano:

Con especial saludo me dirijo a Usted, para solicitar se autorice la aplicación de encuestas a docentes y estudiantes así como la respectiva autorización con el Coordinador del departamento académico para la revisión documental de sílabos en la carrera de Psicología Clínica, información que servirán de manera exclusiva para la investigación "Estrategias didácticas para la adecuada implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca"

Por la favorable acogida que se sirva dar a la presente, anticipo mi agradecimiento:

Con sentimientos de alta consideración y estima, suscribo.

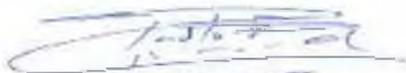
Muy atentamente,



Lda. Norma Isabel Palta

MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL

Autorizado



14-10-2015



Oficios para validación de los instrumentos de investigación

Cuenca, 14 de octubre de 2015

Señor Ingeniero

Pablo Cisneros Quintanilla

**DECANO DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA**

Su Despacho.

Señor Decano:

Con especial saludo me dirijo a Usted, para solicitar su colaboración en la validación de los siguientes instrumentos: encuesta a docentes, estudiantes, matriz de revisión documental de sílabos y guía para un grupo focal, instrumentos que servirán de manera exclusiva para la investigación "Estrategias didácticas para la adecuada implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca"

Por la favorable acogida que se sirva dar a la presente, anticipo mi agradecimiento:

Con sentimientos de alta consideración y estima, suscribo.

Muy atentamente,



Lcda. Norma Isabel Palta

MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL

Recibido

[Handwritten signature]
14-10-2015



Cuenca, 14 de octubre de 2015

Señor Doctor
Juan Pesantez

**DIRECTOR DE CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CUENCA**

Su Despacho.

Señor Director de Carrera:

Con especial saludo me dirijo a Usted, para solicitar su colaboración en la validación de los siguientes instrumentos: encuesta a docentes, estudiantes, matriz de revisión documental de sílabos y guía para un grupo focal, instrumentos que servirán de manera exclusiva para la investigación “Estrategias didácticas para la adecuada implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca”

Por la favorable acogida que se sirva dar a la presente, anticipo mi agradecimiento:

Con sentimientos de alta consideración y estima, suscribo.

Muy atentamente,



Lcda. Norma Isabel Palta

MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL



Cuenca, 14 de octubre de 2015

Señor Doctor
Flavio Córdova
DIRECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA "JULIO MATOVELLE"
Su Despacho.

Señor Director:

Con especial saludo me dirijo a Usted, para solicitar su colaboración en la validación de los siguientes instrumentos: encuesta a docentes, estudiantes, matriz de revisión documental de sílabos y guía para un grupo focal, instrumentos que servirán de manera exclusiva para la investigación "Estrategias didácticas para la adecuada implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca"

Por la favorable acogida que se sirva dar a la presente, anticipo mi agradecimiento:

Con sentimientos de alta consideración y estima, suscribo.

Muy atentamente,



Leda Norma Isabel Palta

MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL



Cuenca, 14 de octubre de 2015

Señora Doctora
Vanessa Quito
DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA
Su Despacho.

Señora Docente:

Con especial saludo me dirijo a Usted, para solicitar su colaboración en la validación de los siguientes instrumentos: encuesta a docentes, estudiantes, matriz de revisión documental de sílabos y guía para un grupo focal, instrumentos que servirán de manera exclusiva para la investigación "Estrategias didácticas para la adecuada implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca"

Por la favorable acogida que se sirva dar a la presente, anticipo mi agradecimiento:

Con sentimientos de alta consideración y estima, suscribo.

Muy atentamente,



Lcda. Norma Isabel Palta

MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL

Vanessa Quito Calle
PSICOLOGA CLINICA

Recibido
14-OCT-2015

CELULAR: 0983092885

ENCUESTA A DOCENTES

La presente encuesta tiene por objetivo auscultar el nivel de conocimientos que poseen los docentes del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en la carrera de Psicología Clínica.
Los resultados de la presente encuesta servirán exclusivamente para fines de investigación.

Asignatura 1: 2: 3:	Fecha:
--	---------------

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

1.1 Para Usted el ABP es fundamentalmente una estrategia que permite:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	5	4	3	2	1
Resolver problemas					
Desarrollar un pensamiento crítico					
Desarrollar la investigación científica					
Trabajar en equipo					

1.2 El ABP, busca promover:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	5	4	3	2	1
El desarrollo de aptitudes de aprendizaje a lo largo de la vida.					
El desarrollo de habilidades de razonamiento					
Las actitudes de trabajo grupal.					
El desarrollo de las competencias de desempeño profesional.					

2. Dimensión: Aplicabilidad del Aprendizaje Basado en Problemas

	Totalmente	En su mayor parte	Parcialmente	Ninguno
	4	3	2	1
2.1 Usted tiene conocimiento del proceso didáctico para la aplicación del ABP				

2.2 ¿Aplica ABP en sus clases?	5 Siempre	4 Casi siempre	3 A veces	2 Rara vez	1 Nunca

NOTA: DE SER POSITIVA SU RESPUESTA CONTINÚE CON LAS SIGUIENTES PREGUNTAS, DE LO CONTRARIO SE AGRADECE SU COLABORACIÓN

De Aplicar el ABP, especifique en cuál de sus asignaturas lo emplea.	1-
	2-
	3-

2.3 El problema que diseña para sus clases está en correspondencia a su:	5 Siempre	4 Casi siempre	3 A veces	2 Rara vez	1 Nunca
Asignatura					
O intervienen otras asignaturas					

2.4 ¿Cuándo el problema es multidisciplinario, en el diseño y construcción participan los docentes responsables de las cátedras que intervienen?	5 Siempre	4 Casi siempre	3 A veces	2 Rara vez	1 Nunca

2.5 ¿Cuál de los siguientes enunciados, usted considera se relaciona con la estrategia del ABP?	5 Siempre	4 Casi siempre	3 A veces	2 Rara vez	1 Nunca
Enfatiza el desarrollo de actitudes y habilidades y no sólo la memorización del conocimiento existente					
Estimula en los educandos la aplicación de conocimientos adquiridos en otros cursos en la búsqueda de la solución al problema					
Identificar y estimular el trabajo en equipo como una herramienta esencial del ABP					

2.6 Usted como docente-tutor del problema, planifica con los grupos de trabajo sesiones de tutorías.	5 Siempre	4 Casi siempre	3 A veces	2 Rara vez	1 Nunca

3. Dimensión: Evaluación del ABP

3.1 Al emplear la estrategia del ABP, Usted se reúne con los grupos de trabajo para diseñar los criterios de:	5 Siempre	4 Casi siempre	3 A veces	2 Rara vez	1 Nunca
Heteroevaluación					
Autoevaluación de los estudiantes					
Coevaluación					

Gracias por su colaboración

Formato 002: Matriz de revisión documental de sílabos

Formato 002

MATRIZ DE REVISIÓN DOCUMENTAL DE SÍLABOS

Con la presente matriz, se analizará los sílabos o micro currículos de la carrera de Psicología Clínica con el objetivo de verificar la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

FICHA DE ANÁLISIS DE SÍLABOS					
Asignatura:			Fecha de análisis:		
Tipo de documento:	Académico:	Administrativo:	Legalidad:	Tiene firmas:	Tiene sellos:
Instrucciones: Se presentan los aspectos que debe considerar en el análisis del micro currículo de la Carrera de Psicología Clínica. Marque con una "X" en la escala atendiendo a los siguientes parámetros.					
Dimensiones	Indicadores			Sí	No
Metodología	La metodología declarada corresponde a la del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).				
	La metodología declarada es de carácter constructivista.				
Actividad de aprendizaje asistido por el docente.	Consta el planteamiento, asesoramiento y dirección del problema.				
	Expresa procesos de retroalimentación en el desarrollo del problema.				
	Constan defensas grupales para constatar el avance en el desarrollo del problema.				
Actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo.	Los trabajos enviados están declarados como un problema.				
	Para el desarrollo del problema se propone conformar grupos de trabajo.				
	Las actividades autónomas propenden más al desarrollo cognitivo del educando.				
Evaluación	Esta declarada la autoevaluación del educando.				
	Se evidencia la coevaluación.				
	La evaluación expresada es de carácter sumativa (Solo-Docente).				
Observaciones:					
Evaluador:			Fecha		Firma:

ENCUESTA A ESTUDIANTES

La presente encuesta tiene por objetivo conocer el nivel de aplicabilidad del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en la carrera de Psicología Clínica.

Los resultados de la presente encuesta servirán exclusivamente para sustentar la investigación de la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la carrera de Psicología Clínica. De tal manera se solicita sinceridad en las respuestas.

Sexo:

Número Aleatorio:

Curso:

Fecha:

1. Dimensión: Metodología

1.1 Cuando el docente hace la presentación de su sílabo, en la metodología consta el:	Si	No
	2	1
Aprendizaje Basado en Problemas o		
Método de estudio de caso		

2. Dimensión: Actividad de aprendizaje asistido por el docente.

2.1 El docente según la temática de la clase plantea:	Siempre	A veces	Nunca
	3	2	1
Un problema para resolverlo o			
Un estudio de caso clínico			

2.2 Cuando se realiza trabajos en grupo en las horas clase estos son para:	Siempre	A veces	Nunca
	3	2	1
Realizar exposiciones sobre el tema de clase o			
Para resolver problemas planteados			

3. Dimensión: Actividades de aprendizaje autónomo, práctico y colaborativo.

3.1 En las actividades de trabajo autónomo el docente propone:	Siempre	A veces	Nunca
	3	2	1
Comentarios en foros			
Investigaciones bibliográficas que dan como resultado un informe o ensayo.			
Resolución de problemas en forma grupal.			
El estudio de un caso clínico.			

3.2 El docente le proporciona fuera de las horas de clase tutorías u orientaciones para los trabajos enviados:	Siempre	A veces	Nunca
	3	2	1

4 Dimensión: Evaluación del aprendizaje

3.3 Para resolver los trabajos enviados en el componente práctico Usted realiza las siguientes actividades:	Siempre	A veces	Nunca
	3	2	1
Lee y analiza el problema			
Realiza comentarios o lluvia de ideas.			
Hace una lista de lo que conoce y desconoce.			
Realiza un cronograma de actividades para realizar el trabajo.			
Procede directamente a la búsqueda de información.			

4.1 En los trabajos enviados:	Siempre	A veces	Nunca
	3	2	1
Usted evalúa las tutorías u orientaciones que el docente le proporciona en el desarrollo del trabajo.			
Usted se autoevalúa, su participación y desempeño, en el trabajo.			
Usted evalúa el desempeño y trabajo de cada uno de los miembros del grupo.			
Solo el docente consigna la nota al trabajo.			

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA
Comunidad Educativa al servicio del pueblo
CARRERA DE SICOLOGÍA CLÍNICA
SÍLABO DE SICOFARMACOLOGÍA

Formato 004

1. DATOS INFORMATIVOS

1.1. Asignatura: Sicofarmacología.

1.2. Unidades de organización curricular y área de formación:

FORMACIÓN BÁSICA	- Fundamentos de la disciplina	(x)
	- Contexto y cultura	()
	- Comunicación y lenguajes	()
FORMACIÓN PROFESIONAL	- Formación profesional	()
TITULACIÓN	- Epistemología y metodología de la investigación	()

1.3. Código: SCFT601

1.4. Créditos: 5.94 (5 horas semanales) - Horas semestrales: 190
- Horas presenciales: 95 (5X19)
- Horas no presenciales: 95 (5X19)

1.5. Ciclo: Sexto Paralelo: A - B

1.6. Modalidad: Presencial (X) No presencial ()

1.7. Pre-requisitos: **Co-requisitos:**
- Psicología Clínica SCFT503 -Psico-sexología SCFT602

1.8. Docente: Dr. Vicente Marcelo Tenemaza Ruilova

1.9. Mail: vtenemaza@ucacue.edu.ec marcelotenemaza@hotmail.com

1.10. Período: octubre 2015 - marzo 2016

1.11. Horario:

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1		6° B			6° A
2	6° B		6° B	6° A	
3				6° B	
4	6° A	6° A			
5			6° A		6° B

2. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La Psicofarmacología es una disciplina científica que estudia el efecto de fármacos en manifestaciones cognitivas, emocionales, motivacionales y conductuales del paciente; por ello se relaciona directamente con el estudio y/o tratamiento farmacológico de las alteraciones mentales.

La mayoría de los fármacos psicoterapéuticos afectan a diferentes sistemas neurotransmisores; por tanto, sus efectos están localizados no sólo en el cerebro sino en los diferentes sistemas y por ello ejercen un amplio rango de efectos adversos en los sistemas de los neurotransmisores.

3. TEXTO Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA ASIGNATURA

3.1 BIBLIOGRAFÍA BASE

- Salazar, M., Peralta, C., & Pastor, F. J. (2009). *Tratado de Psicofarmacología*. Argentina: Editorial Médica Panamericana S.A. Segunda Edición.
- Fernández T., Alberto (2010). *Psicofarmacología, terapias psicológicas y tratamientos combinados (I)*. España: Editorial UOC. Primera Edición.

3.2 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Salazar, M., Peralta, C., & Pastor, F. J. (2011). *Manual de Psicofarmacología*. Argentina: Editorial Médica Panamericana S.A. Segunda Edición.

3.3 LINKOGRAFÍA

- PSICOFARMACOLOGÍA PARA PSICÓLOGOS: <http://psyciencia.com/wp-content/uploads/2013/04/Psicofarmacolog%C3%ADa.pdf>
- PSICOFARMACOLOGÍA PARA EL EQUIPO DE SALUD MENTAL: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/616_psicofarmacologia/material/psicofarmacologia%20.pdf
- OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES SOBRE LA PRESCRIPCIÓN DE PSICOFÁRMACOS POR PSICÓLOGOS: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0718-41232009000200004&script=sci_arttext

4. OBJETIVO GENERAL

Preparar al estudiante como un profesional reflexivo, investigador, crítico, diferenciador y evaluador frente a su paciente, estableciendo la interrelación de conceptos básicos, planteamientos, interpretaciones, modelos y estructuras lógicas para la aplicación, diferenciación, análisis y emisión de criterios diagnósticos; utilizando la observación como herramienta primaria para recopilar información respecto a los tipos de psicofármacos, sus mecanismos de acción, indicaciones y efectos secundarios y llegar a un diagnóstico de un síndrome determinado para plantear el tratamiento más oportuno en un paciente.

5. MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		CARGA HORARIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
1. Identificar los principios generales del tratamiento psicofarmacológico y los principales grupos psicofarmacológicos de manera clara con el objeto de elaborar un correcto diagnóstico y plantear una adecuada psicoterapia.	BLOQUE TEMÁTICO 1 FUNDAMENTOS Y PRINCIPALES GRUPOS FARMACOLÓGICOS 1.1. Principios generales del tratamiento psicofarmacológico. 1.2. Principales grupos psicofarmacológicos. 1.3. Antidepresivos. 1.4. Tipos de antidepresivos. 1.5. Mecanismo de acción. 1.6. Indicaciones. 1.7. Dosificación y formas de administración. 1.8. Efectos secundarios. 1.9. Interacciones medicamentosas, Información al paciente.	- Método Descriptivo	CON DOCENCIA ASISTIDA	- Exposición didáctica de temas. - Refuerzo de conocimientos a través de la descripción. - Construcción del organizador grafico en el aula. - Prueba escrita para evaluar el resultado de aprendizaje.	24	Identifique los principios generales del tratamiento psicofarmacológico y los principales grupos psicofarmacológicos de manera clara y elabore un correcto diagnóstico y plantee una adecuada psicoterapia.
			AUTÓNOMO	- Investigar sobre la importancia del conocimiento de la psicofarmacología en el sicólogo clínico y presentar un informe al respecto.	12	
			PRÁCTICO	- Entrevistar a un psiquiatra sobre “Los efectos positivos y secundarios de los medicamentos antidepresivos” y presentarlo en video.	7	
			COLABORATIVO	- Foro sobre las Opiniones de los estudiantes de psicología sobre la prescripción de psicofármacos por psicólogos en la plataforma virtual de la Universidad.	5	
			SUBTOTAL 1		48	
2. Ordenar los antipsicóticos y ansiolíticos con sus tipos, mecanismo de acción y efectos secundarios con precisión para llegar a una correcta	BLOQUE TEMÁTICO 2 ANTISICÓTICOS Y ANSIOLÍTICOS 2.1. Antipsicóticos. 2.2. Tipos de antipsicóticos. 2.3. Mecanismo de acción. 2.4. Indicaciones. 2.5. Dosificación y formas de administración. 2.6. Efectos secundarios. 2.7. Interacciones medicamentosas.	- Método Interpretación bibliográfica.	CON DOCENCIA ASISTIDA	- Refuerzo de conocimientos. - Exposición didáctica de temas. - Prueba escrita para evaluar el resultado de aprendizaje.	24	Ordene los antipsicóticos y ansiolíticos con sus tipos, mecanismo de acción y efectos secundarios con precisión y llegue a una correcta apreciación de
			AUTÓNOMO	- Realizar un ensayo sobre los tipos de ansiolíticos e hipnóticos, mecanismos de acción y efectos secundarios y presentar al docente en forma impresa.	12	
			PRÁCTICO	- Entrevistar a un paciente que utilice medicamentos ansiolíticos o hipnóticos e indagar sobre los efectos positivos y	7	

apreciación de su influencia en el estado mental del paciente.	2.8. Información al paciente. 2.9. Ansiolíticos e hipnóticos. 2.10. Tipos de ansiolíticos e Hipnóticos. 2.11. Mecanismo de acción. 2.12. Indicaciones. 2.13. Dosificación y formas de administración. 2.14. Efectos secundarios. 2.15. Interacciones medicamentosas. Información al paciente.			adversos que ha experimentado y presentarlo en audio.		su influencia en el estado mental del paciente.
			COLABORATIVO	- Video-Foro sobre los antipsicóticos: (https://www.youtube.com/watch?v=K_KOrVHQsxY) luego de revisar el video emitir críticamente sus opiniones en la plataforma virtual de la Universidad.	5	
			SUBTOTAL 2		48	
3 Analizar los estabilizadores del humor y sicoestimulantes en lo concerniente a sus tipos, mecanismo de acción y efectos secundarios para identificar de manera clara los procesos de respuesta ante el tratamiento.	BLOQUE TEMÁTICO 3 ESTABILIZADORES DEL HUMOR Y PSICOESTIMULANTES 3.1 Estabilizadores del humor. 3.2 Tipos de estabilizadores del humor. 3.3 Mecanismo de acción. 3.4 Indicaciones. 3.5 Dosificación y formas de administración. 3.6 Efectos secundarios. 3.7 Interacciones medicamentosas. 3.8 Información al paciente. 3.9 Psicoestimulantes. 3.10 Mecanismo de acción. 3.11 Indicaciones. 3.12 Dosificación y formas de administración. 3.13 Efectos secundarios. 3.14 Interacciones medicamentosas. 3.15 Información al paciente.	-Método Analítico sintético	CON DOCENCIA ASISTIDA	- Explicación didáctica de los temas. - Retroalimentación sistemática de los temas abordados. - Prueba escrita para evaluar el resultado de aprendizaje.	24	Analice los estabilizadores del humor y sicoestimulantes en lo concerniente a sus tipos, mecanismo de acción y efectos secundarios e identifique de manera clara los procesos de respuesta ante el tratamiento.
			AUTÓNOMO	- Realizar un ensayo sobre los Psicoestimulantes: Mecanismo de acción, Indicaciones, Dosificación y formas de administración y Efectos secundarios y presentar al docente en forma impresa.	11	
			PRÁCTICO	- Entrevistar a un paciente que ha utilizado algún tipo de psicoestimulante e indague sobre los efectos positivos y adversos, y presentarlo en audio.	7	
			COLABORATIVO	- Elaborar un organizador gráfico (mapa conceptual) sobre los estabilizadores del humor, tipos, mecanismos de acción, indicaciones, efectos secundarios en la plataforma virtual de la Universidad.	5	
			SUBTOTAL 3		47	

<p>4.- Conocer los tipos de fármacos antidepresivos y antidependencia, su mecanismo de acción, indicaciones y efectos secundarios de forma clara para prevenir las reacciones de un paciente.</p>	<p style="text-align: center;">BLOQUE TEMÁTICO 4 FÁRMACOS ANTIDEMENCIA Y ANTIDEPENDENCIA</p> <p>4.1. Fármacos antidepresivos. 4.2. Mecanismo de acción. 4.3. Indicaciones. 4.4. Dosificación y formas de administración. 4.5. Efectos secundarios. 4.6. Interacciones medicamentosas. 4.7. Información al paciente. 4.8. Fármacos para el tratamiento de las dependencias. 4.9. Tipos y mecanismo de acción. 4.10. Indicaciones. 4.11. Dosificación y formas de administración. 4.12. Efectos secundarios. 4.13. Interacciones medicamentosas. 4.14. Información al paciente.</p>	<p>- Método Inductivo-Deductivo</p>
--	---	-------------------------------------

CON DOCENCIA ASISTIDA	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación didáctica de los temas. - Retroalimentación sistemática de los temas abordados. - Elaborar organizador gráfico (mapa conceptual) sobre los fármacos para el tratamiento de las dependencias. 	23	<p>Conozca los tipos de fármacos antidependencia, sus mecanismos de acción, indicaciones y efectos secundarios de forma clara y prevea las reacciones de un paciente.</p>
AUTÓNOMO	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un ensayo sobre los tipos de fármacos para el tratamiento de las dependencias, indicaciones, mecanismos de acción, dosificación y formas de administración y efectos secundarios. 	12	
PRÁCTICO	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistar a un profesional de la salud sobre sus experiencias en el manejo del tratamiento con fármacos para el tratamiento de las dependencias y presentarlo en video. 	7	
COLABORATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Foro sobre la farmacoterapia en pacientes con Alzheimer, emitir su opinión crítica sobre el tema en la plataforma virtual de la universidad. 	5	
		47	
TOTAL		190	

6. RELACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO CON LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA Y EVIDENCIAS DE EVALUACIÓN

<i>PERFIL DE EGRESO</i>	<i>Resultados de aprendizaje de la materia</i>	<i>Evidencias de evaluación</i>	
		<i>Técnica</i>	<i>Instrumento</i>
<p>Nuestro egresado aplica los conocimientos teóricos, maneja procedimientos, habilidades, actitudes y valores para comprender, aplicar, sintetizar, evaluar, diagnosticar e intervenir en la solución de problemas psicológicos en escenarios diversos, complejos y cambiantes.</p>	<p>Identifique los principios generales del tratamiento psicofarmacológico y los principales grupos psicofarmacológicos de manera clara y elabore un correcto diagnóstico y plantee una adecuada psicoterapia.</p>	<p>Prueba Investigativa Observación Observación</p>	<p>Cuestionario Informe (Lista de Cotejo) Lista de Cotejo Lista de Cotejo</p>
	<p>Ordene los antipsicóticos y ansiolíticos con sus tipos, mecanismo de acción y efectos secundarios con precisión y llegue a una correcta apreciación de su influencia en el estado mental del paciente.</p>	<p>Prueba Investigativa Observación Observación</p>	<p>Cuestionario Ensayo (Lista de Cotejo) Lista de Cotejo Lista de Cotejo</p>
	<p>Analice los estabilizadores del humor y sicoestimulantes en lo concerniente a sus tipos, mecanismo de acción y efectos secundarios e identifique de manera clara los procesos de respuesta ante el tratamiento.</p>	<p>Prueba Investigativa Observación Observación</p>	<p>Cuestionario Ensayo (Lista de Cotejo) Lista de Cotejo Lista de Cotejo</p>
	<p>Conozca los tipos de fármacos antidepresivos y antidependencia, sus mecanismos de acción, indicaciones y efectos secundarios de forma clara y prevea las reacciones de un paciente.</p>	<p>Organizador gráfico Investigativa Observación Observación</p>	<p>Mapa conceptual (Lista de Cotejo) Ensayo (Lista de Cotejo) Lista de Cotejo Lista de Cotejo</p>

7. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación del proceso de aprendizaje contempla los siguientes parámetros:

7.1. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

- ASISTIDO POR EL PROFESOR:

- Actividades y participación en clase (10 puntos).
- Pruebas mensuales (10 puntos). Las pruebas mensuales serán tres durante el ciclo, receptadas a partir de la segunda semana de cada mes.

- AUTÓNOMO

- Trabajos individuales, que implican lectura, análisis y comprensión de materiales bibliográficos y documentales (10 Puntos).

- PRÁCTICO

- Aplicación de conocimientos metódico y técnicos de problemas en entornos, naturales, sociales o de laboratorio (10 Puntos).

- COLABORATIVO

- Trabajo cooperativo de estudiantes, in situ o en entornos virtuales (10 Puntos)

7.2 INVESTIGACIÓN

- Análisis de casos, ensayos o artículos científicos (15 Puntos)
- Control de lectura (5 Puntos)

El profesor o profesora, en los primeros 15 días del ciclo determinará el tema para el análisis de casos, ensayos o artículos científicos a desarrollar; y, el texto científico para el control de lectura. La tarea seleccionada deberá presentar y sustentar la o el estudiante, hasta 30 días antes del examen de fin de ciclo.

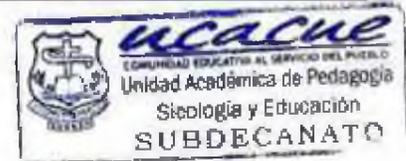
7.3 EXAMEN FINAL

- Examen (30 Puntos)

CUADRO DE CALIFICACIONES											
CARRERA: Psicología Clínica						DOCENTE:		Mgs. Marcelo Tenemaza Ruilova			
SEMESTRE: Sexto A-B				PERÍODO: Octubre 2015 – Marzo 2016		ASIGNATURA:		Sicofarmacología			
N°	Nómina	Presencial (20)		Autónomo (10)	Práctico (10)	Colaborativo (10)	Subtotal (50)	INVESTIGACIÓN (20)		EXAMEN FINAL (30)	TOTAL
		P.C (10)	PRUE. (10)					ARIC. (15)	LEC. (5)		
1											
2											

8. APROBACIÓN

ELABORADO	VALIDADO	VISTO BUENO
<p>DOCENTE: Dr. Marcelo Tenemaza Ruilova</p>  <p>Firma</p>	<p>DIRECTOR(A) DE CARRERA: Dra. Olga Nelra Cárdenas</p>  <p>Firma</p>	<p>SUB DECANO (A): Lcda. Norma Palla Valladares</p>  <p>Firma</p>
Fecha: 21 septiembre 2015	Fecha: 21 septiembre 2015	Fecha: 21 septiembre 2015



Formato 005: Sílabo modificado para la adecuada implementación del ABP en la carrera de
Psicología Clínica



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA
Comunidad Educativa al servicio del pueblo
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA
SÍLABO DE PSICOFARMACOLOGÍA

Formato 005

1. DATOS INFORMATIVOS

1.1. Asignatura: Psicofarmacología.

1.2. Unidades de organización curricular y área de formación:

FORMACIÓN BÁSICA	- Fundamentos de la disciplina	(x)
	- Contexto y cultura	()
	- Comunicación y lenguajes	()
FORMACIÓN PROFESIONAL	- Formación profesional	()
TITULACIÓN	- Epistemología y metodología de la investigación	()

1.3. Código: SCFT601

1.4. Créditos: 5.94 (5 horas semanales) - Horas semestrales: 190
- Horas presenciales: 95 (5X19)
- Horas no presenciales: 95 (5X19)

1.5. Ciclo: Sexto Paralelo: A - B

1.6. Modalidad: Presencial (X) No presencial ()

1.7. Pre-requisitos: - Psicología Clínica SCFT503
Co-requisitos: - Psicosexología SCFT602

1.8. Docente: Dr. Vicente Marcelo Tenemaza Ruilova

1.9. Mail: vtinemaza@ucacue.edu.ec marcelotenemaza@hotmail.com

1.10. Período: Octubre 2015 - Marzo 2016

1.11. Horario:

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1		6° B			6° A
2	6° B		6° B	6° A	
3				6° B	
4	6° A	6° A			
5			6° A		6° B

2. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La Psicofarmacología es una disciplina científica que estudia el efecto de fármacos en manifestaciones cognitivas, emocionales, motivacionales y conductuales del paciente; por ello se relaciona directamente con el estudio y/o tratamiento farmacológico de las alteraciones mentales.

La mayoría de los fármacos psicoterapéuticos afectan a diferentes sistemas neurotransmisores; por tanto, sus efectos están localizados no sólo en el cerebro sino en los diferentes sistemas y por ello ejercen un amplio rango de efectos adversos en los sistemas de los neurotransmisores.

3. TEXTO Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA ASIGNATURA

3.1 BIBLIOGRAFÍA BASE

- Salazar, M., Peralta, C., & Pastor, F. J. (2009). *Tratado de Psicofarmacología*. Argentina: Editorial Médica Panamericana S.A. Segunda Edición.
- Fernández T., Alberto (2010). *Psicofarmacología, terapias psicológicas y tratamientos combinados (I)*. España: Editorial UOC. Primera Edición.

3.2 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Salazar, M., Peralta, C., & Pastor, F. J. (2011). *Manual de Psicofarmacología*. Argentina: Editorial Médica Panamericana S.A. Segunda Edición.

3.3 LINKOGRAFÍA

- PSICOFARMACOLOGÍA PARA PSICÓLOGOS: <http://psyciencia.com/wp-content/uploads/2013/04/Psicofarmacolog%C3%ADa.pdf>
- PSICOFARMACOLOGÍA PARA EL EQUIPO DE SALUD MENTAL: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/616_psicofarmacologia/material/psicofarmacologia%20.pdf
- OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES SOBRE LA PRESCRIPCIÓN DE PSICOFÁRMACOS POR PSICÓLOGOS: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0718-41232009000200004&script=sci_arttext

4. OBJETIVO GENERAL

Preparar al estudiante como un profesional reflexivo, investigador, crítico, diferenciador y evaluador frente a su paciente, estableciendo la interrelación de conceptos básicos, planteamientos, interpretaciones, modelos y estructuras lógicas para la aplicación, diferenciación, análisis y emisión de criterios diagnósticos; utilizando la observación como herramienta primaria para recopilar información respecto a los tipos de psicofármacos, sus mecanismos de acción, indicaciones y efectos secundarios y llegar a un diagnóstico de un síndrome determinado para plantear el tratamiento más oportuno en un paciente.

5. MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ELEMENTOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	CARGA HORARIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	
1.- Conocer los tipos de fármacos antidemenciales y antidependencia, su mecanismo de acción, indicaciones y efectos secundarios de forma clara para prevenir las reacciones de un paciente.	BLOQUE TEMÁTICO 1 FÁRMACOS ANTIDEMENCIA Y ANTIDEPENDENCIA 1.1. Fármacos antidemencia. 1.2. Mecanismo de acción. 1.3. Indicaciones. 1.4. Dosificación y formas de administración. 1.5. Efectos secundarios. 1.6. Interacciones medicamentosas. 1.7. Información al paciente. 1.8. Fármacos para el tratamiento de las dependencias. 1.9. Tipos y mecanismo de acción. 1.10. Indicaciones. 1.11. Dosificación y formas de administración. 1.12. Efectos secundarios. 1.13. Interacciones medicamentosas. 1.14. Información al paciente.	ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) MÉTODO: Solución de problemas TÉCNICAS: Lectura comentada Lluvia de ideas Exposición Discusión RECURSO: Video	- Realización de actividades de diagnóstico y refuerzo de conocimientos. - Presentación del problema a resolver Exposiciones introductorias a cada temática por parte del docente. - Presentaciones de video: (De acuerdo al planteamiento del problema) - Trabajo grupal de los estudiantes para resolver el problema - Exposiciones de los estudiantes para medir el nivel de alcance en la resolución del problema - Sustentación de los resultados. - Evaluación del aprendizaje	23	Conozca los tipos de fármacos antidemenciales y antidependencia, sus mecanismos de acción, indicaciones y efectos secundarios de forma clara y prevea las reacciones de un paciente.	
			AUTÓNOMO	- Investigación del contenido científico para resolver el problema planteado. - Asistir a las tutorías		12
			PRÁCTICO	- Presentar la propuesta de resolución del problema		7
						47
TOTAL				47		

6. RELACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO CON LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA Y EVIDENCIAS DEL APRENDIZAJE

<i>PERFIL DE EGRESO</i>	<i>Resultados de aprendizaje de la materia</i>	<i>Evidencias de aprendizaje</i>	
		<i>Momentos de evaluación</i>	<i>Instrumento</i>
Nuestro egresado aplica los conocimientos teóricos, maneja procedimientos, habilidades, actitudes y valores para comprender, aplicar, sintetizar, evaluar, diagnosticar e intervenir en la solución de problemas psicológicos en escenarios diversos, complejos y cambiantes.	Conozca los tipos de fármacos antidepresivos y antidependencia, sus mecanismos de acción, indicaciones y efectos secundarios de forma clara y prevea las reacciones de un paciente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prueba 2. Investigación: Sustentaciones 3. Presentación de la resolución del problema 4. Autoevaluación: del trabajo colaborativo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionario 2. Rúbrica 3. Rúbrica 4. Rúbrica

7. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación del proceso de aprendizaje contempla los siguientes parámetros:

7.1. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

- ASISTIDO POR EL PROFESOR:

- Actividades y participación en clase (exposiciones de los avances en la resolución del problema (10 puntos).
- Pruebas mensuales (10 puntos). Las pruebas mensuales serán tres durante el ciclo, receptadas a partir de la segunda semana de cada mes.

- AUTÓNOMO

- Trabajos individuales, que implican lectura, análisis y comprensión de materiales bibliográficos y documentales (10 Puntos).

- PRÁCTICO

- Aplicación de conocimientos metódico y técnicos de problemas en entornos, naturales, sociales o de laboratorio (10 Puntos).

- COLABORATIVO

- Se recomienda ubicar la nota de autoevaluación del estudiante, en cuanto al trabajo colaborativo y cooperativo (10 Puntos)

7.2 INVESTIGACIÓN

- Ensayos en base al problema resuelto (15 Puntos)
- Control de lectura (5 Puntos)

El profesor o profesora, en los primeros 15 días del ciclo determinará el tema para el análisis de casos, ensayos o artículos científicos a desarrollar; y, el texto científico para el control de lectura. La tarea seleccionada deberá presentar y sustentar la o el estudiante, hasta 30 días antes del examen de fin de ciclo.

7.3 EXAMEN FINAL

- Examen (30 Puntos)

CUADRO DE CALIFICACIONES												
CARRERA: Sicología Clínica						DOCENTE:		Mgs. Marcelo Tenemaza Ruilova				
SEMESTRE: Sexto A-B				PERÍODO: Octubre 2015 – Marzo 2016		ASIGNATURA:		Sicofarmacología				
Nº	Nómina	Presencial (20)		Autónomo (10)	Práctico (10)	Colaborativo (10)	Subtotal (50)	INVESTIGACIÓN (20)		EXAMEN FINAL (30)	TOTAL	
		P.C (10)	PRUE. (10)					Ensayo (15)	LEC. (5)			
		1										
2												

8. APROBACIÓN

ELABORADO	VALIDADO	VISTO BUENO
<p align="center">DOCENTE: Dr. Marcelo Tenemaza Ruilova</p> <p align="center">.....</p> <p align="center">Firma</p>	<p align="center">DIRECTOR(A) DE CARRERA: Dra. Olga Neira Cárdenas</p> <p align="center">.....</p> <p align="center">Firma</p>	<p align="center">SUB DECANO (A): Lcda. Norma Palta Valladares</p> <p align="center">.....</p> <p align="center">Firma</p>
Fecha: 04 de enero 2016	Fecha: 04 de enero 2016	Fecha: 04 de enero 2016



Presidencia
de la República
del Ecuador



Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes



SENESCYT

Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, Palta Valladares Norma Isabel, con C.C: # 0103814232 autora del trabajo de titulación: El Aprendizaje Basado en Problemas, como Estrategia Didáctica para la Carrera de Psicología Clínica previo a la obtención del grado de **MAGÍSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de graduación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, de junio de 2016

f. 

Nombre: Norma Isabel Palta Valladares

C.C: 0103814232



REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE GRADUACIÓN

TÍTULO Y SUBTÍTULO:	El Aprendizaje Basado en Problemas, como Estrategia Didáctica para La Carrera de Psicología Clínica		
AUTOR(ES) (apellidos/nombres):	Palta Valladares, Norma Isabel		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES) (apellidos/nombres):	Compte Guerrero, María Fernanda Game Varas, Cinthya Isabel Guevara Toledo, Carlos		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
UNIDAD/FACULTAD:	Sistema de Posgrado		
MAESTRÍA/ESPECIALIDAD:	Maestría en Educación Superior		
GRADO OBTENIDO:	Magíster en Educación Superior		
FECHA DE PUBLICACIÓN:		No. DE PÁGINAS:	132
ÁREAS TEMÁTICAS:	Educación		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Estrategia, Aprendizaje Basado en Problemas, educación, enseñanza aprendizaje		
RESUMEN/ABSTRACT (150-250 palabras):	<p>El contenido conceptual, metodológico, así como los juicios contenidos en el presente trabajo de investigación responden a una amplia investigación bibliográfica y de campo sobre la estrategia didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Al comienzo del presente trabajo se presenta la introducción de la investigación, para continuar con la descripción de la fundamentación conceptual en dos partes: la primera aborda todo lo concerniente a la metodología de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario y la segunda lo referente al ABP. Se continúa con la descripción de la metodología, reconociendo que es un enfoque cuali-cuantitativo, exploratorio descriptivo trabajado en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca, para ello se aplicó encuestas a docentes, estudiantes y una matriz de revisión de documentos, con el propósito de determinar el nivel de conocimientos de los docentes sobre el ABP y su aplicabilidad en la carrera, para posteriormente explicar el tratamiento y procesamiento de la información. Producto del análisis de la información se reconoce que los docentes tienen un conocimiento muy bajo sobre el ABP y que no se aplica esta estrategia didáctica en la carrera de Psicología Clínica. Basándose en esta realidad se recomienda la implementación de esta estrategia didáctica en la carrera antes mencionada. Se concluye con la presentación de la propuesta para una adecuada implementación del ABP.</p>		
ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Teléfono: 07 2858976 /0990104151	Email: normypv@hotmail.es/npalta@ucacue.edu.ec	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN:	Nombre: Guevara Toledo Carlos		
	Teléfono: 0999290759		
	Email: cguevara@uazuay.edu.ec		



**Presidencia
de la República
del Ecuador**



**Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes**



SENESCYT

Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA	
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):	
Nº. DE CLASIFICACIÓN:	
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):	