

3 - Aprendizaje Basado en Problemas: Su Contribución para la Construcción de Aprendizaje Significativo Sobre Bienestar y la Calidad de Vida¹

Por: John Alexander Castro Muñoz

Psicólogo, Magíster en Psicología – Investigación psicosocial. Investigador del grupo Psychology and Health, Sanitas. Docente facilitador de la Fundación Universitaria Sanitas.
Correo electrónico: johacastro@unisantas.edu.co

Resumen

Bajo el marco de una revisión general sobre la implementación del modelo pedagógico o sistema didáctico del Aprendizaje Basado en Problemas - ABP, como recurso encaminado a propiciar aprendizajes significativos, se examina para el abordaje de contenidos teóricos en el marco de la unidad pedagógica o asignatura denominada “Bienestar y calidad de vida”, abordada desde el marco de la psicología positiva. Para ello, se retoman los principios conceptuales sobre los que se fundamenta el aprendizaje significativo a partir de la orientación de Ausubel, haciendo hincapié sobre la forma en que el aprendizaje se orienta a que el estudiante com-

prenda el sentido y significado, en este caso, sobre ámbitos del conocimiento que por su naturaleza demandan un mayor esfuerzo de dicho proceso de aprendizaje. Se resaltan las contribuciones que el modelo pedagógico, particularmente desde el proceso de construcción de conocimiento mediante la interacción entre el facilitador y los estudiantes, tiene sobre componentes teóricos que están en permanente proceso de construcción. Este proceso de aprendizaje se favorece por la naturaleza de problemas con que se abordan los contenidos, que ponen de manifiesto la complejidad del cambio de paradigma que la unidad pedagógica supone.

Palabras clave: aprendizaje significativo, educación, bienestar, calidad de vida y salud.

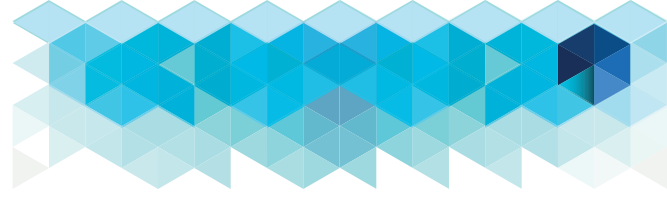
Abstract

Under the framework of a general review on the enforcement of the pedagogical model or didactic system of Problem Based Learning (PBL): as a resource to foster meaningful learning, theoretical contents in the unit framework or course named “welfare and quality life” are examined. This course is addressed from the positive psychology framework. Conceptual principles supporting meaningful learning from Ausubel perspective are considered. It emphasizes on learning oriented to the student’s understanding of sense and meaning of knowledge which requires a greater effort during the learning process. Pedagogical model contributions are highlighted,

especially, from the knowledge building process throughout the interaction between facilitator and students over theoretical components that are in a constant process of construction. This learning process is benefit by the nature of problems within contents are addressed. The complexity of paradigm change included in the pedagogical unit is expressed.

Key words: Meaningful Learning, Education, Welfare and Quality Life, Health.

1. Producto del diplomado “Aprendizaje basado en problemas” (Nivel avanzado), de la Fundación Universitaria Sanitas



Introducción

Con el propósito de evidenciar el uso y resaltar los beneficios y desafíos del modelo pedagógico o sistema didáctico de Aprendizaje Basado en Problemas – ABP, a continuación, se presenta un análisis de su implementación dentro de una Unidad Pedagógica Didáctica – UPD - del ciclo de formación básica en Psicología de la Fundación Universitaria Sanitas, la cual se centra en el abordaje de contenidos relacionados con la comprensión de la noción de bienestar y calidad de vida desde un abordaje biopsicosocial, centrado en una orientación y concepción de sujeto desde la propuesta formulada por la psicología positiva.


Para ello, inicialmente se presenta de forma sucinta el modelo, acudiendo a referentes teóricos procedentes de fuentes primarias y secundarias, resaltando los hallazgos recientes. Posteriormente, siendo uno de los propósitos centrales de este mo-

delo el de la generación de aprendizaje significativo y de pensamiento crítico, se profundiza en la definición del primero, a partir de la formulación de Ausubel (1973, 2002). Seguido de ello, se presenta de forma general el propósito formativo de la unidad pedagógica de “Bienestar y Calidad de vida” con el fin de propiciar una aproximación a sus contenidos, y finalmente se describe el proceso de implementación del modelo pedagógico sobre dicha unidad pedagógica, con un análisis final acerca de la manera en que, por la naturaleza del conocimiento que caracteriza a esta unidad pedagógica de tipo teórico, propicia y estimula el pensamiento crítico y sobre todo la generación de aprendizaje significativo, tanto por el papel que cada una de las fases propuestas por el modelo genera, como por la forma en que los contenidos conllevan a que la comprensión del sentido del conocimiento se derive y sea resultante del proceso.

Aprendizaje basado en problemas como modelo para propiciar el aprendizaje significativo.

El aprendizaje basado en problemas – ABP – como modelo pedagógico ha sido ampliamente definido por varios autores, entre quienes se destacan las aproximaciones de Woods (1994), quien lo define como aquel en el que el propósito está centrado en que el estudiante, a partir del uso de un problema cercano a su realidad y en el que es fundamental que la naturaleza del mismo sea aquella que resulte familiar para él, en la medida en que sea en el mayor nivel posible y como parte de su cotidianidad, comprenda mediante el uso activo de sus procesos cognitivos el sentido y significado que tienen los contenidos abordados y así fortalezca sus capacidades y competencias de análisis crítico e interpretativo. Enfatiza este autor que adicionalmente este modelo requiere del uso de problemas que representen retos importantes para el estudiante, que de esta forma garanticen en el mayor nivel posible que, como resultado de la interacción entre pares con apoyo del facilitador, el aprendizaje se derive del proceso de solución de un problema. De ahí que autores como Loyens, Magda y Rikers (2008) resalten que su propósito no está centrado como tal en los contenidos temáticos de

la asignatura, debido a que ello remite al estudiante al uso exclusivo de la memoria, con una predisposición pasiva de su parte bajo el rol de receptor, que ha sido ampliamente incentivada e implementada por los modelos de aprendizaje tradicionales o mecánicos caracterizados por una noción de aprendizaje que resulta exclusivamente del condicionamiento. Contrario a ello, y sin dejar de lado que la memoria se requiere particularmente, por ejemplo, para el caso de la interiorización de componentes e instrucciones de tipo procedimental – y que no por ello están del todo exentos del análisis y la crítica en pro de su mejoría –, lo que se espera desde el modelo pedagógico es que bajo una concepción de sujeto activo y agente de su proceso de construcción de su aprendizaje – en concordancia con lo establecido por modelos constructivistas (Piaget, 1967, citado por Jones y Brader-Araje, 2002) – y que a su vez construye conocimiento a partir de la interacción con los otros – en consonancia con los aportes que hacia el modelo provienen de las nociones de aprendizaje derivado de la construcción con pares (Vygotsky, 1987, citado por Kathryn, 1998), el estudiante



aprenda a comprender, analizar y cuestionar desde la argumentación, el significado y sentido de su proceso de aprendizaje, que de esta forma le facilite la interiorización de conocimientos a futuro, así como el establecimiento claro de la relación entre los contenidos temáticos y su aplicabilidad en la solución de problemas cotidianos, y con ello desarrolle facultades para la construcción de futuros aprendizajes. El uso de este modelo pedagógico, cuyo propósito inicial es el de incentivar la solución de problemas, ha incrementado significativamente y se ha expandido para fomentar el desarrollo de estas habilidades y competencias en las ciencias sociales (Domínguez, 1994, citado por Solaz-Portoles, Gómez y López, 2011), evidenciando ello la necesidad de considerar estrategias para la solución de problemas que no sean exclusivas de ninguna disciplina, y que por el contrario fortalezcan desde el modelo mismo de aprendizaje la construcción interdisciplinar.

Este modelo, pese a que como se mencionó previamente se centra en fomentar en el estudiante el proceso de construcción de conocimiento desde una perspectiva constructivista y socio constructivista, autores como Savery y Duffy (2001) y Dabbagh, Jonassen, Yueh, y Samouilova (2000), afirman que el mismo se constituye en un sistema que relaciona los principios del constructivismo con la práctica pedagógica de corte instruccional, entendida esta como el proceso de orientación por parte del docente sobre los procesos, conocimientos y saberes hacia el estudiante, implicando ello que como resultado de la orientación el estudiante comprenda el sentido de lo que aprende. Entre las bondades de esto se resalta, adicionalmente, el incremento en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, capacidad de análisis, síntesis y relación de la información, así como un aumento por parte del estudiante, del razonamiento hipotético - deductivo (Cool, Mauri y Onrubia, 2006).

Entre las razones que justifican y sustentan aún más el incremento del uso de este modelo están aquellas expuestas por Hargreaves (2005), quien enfatiza, en el marco de transformaciones de orden social y cultural, que un contexto histórico caracterizado por el proceso en el que emerge la postmodernidad, refiriéndose específicamente al contexto postmoderno educativo, implica el abordaje – entre

otros - de desafíos que incluyen la aparición de las economías flexibles, la paradoja de la globalización, el final de las certezas del conocimiento y con ello la consideración de múltiples realidades – este último de alta pertinencia para el caso de abordaje de contenidos temáticos como los de la Unidad Pedagógica del actual ejercicio -, el desplazamiento y la transformación de los espacios educativos, el incremento de la exigencia de la creatividad, la simulación segura de escenarios reales, y el aumento significativo de la velocidad con la que se transfiere el conocimiento. Frente a este escenario asegura Mezirow (2000), como se citó en Olivares y Heredia (2012), se requiere de una mayor apertura para el análisis y consideración de las múltiples perspectivas sobre las que se pueden abordar los contenidos, que a su vez requiere de un incremento en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico – reflexivo y de aprendizaje significativo. Todos estos se constituyen en aproximaciones y argumentos que afianzan y justifican la necesidad de considerar cada vez más las contribuciones del modelo. Finalmente, resaltan Downing et al. (2009), que entre sus beneficios y bondades se encuentra adicionalmente la promoción del desarrollo de capacidades metacognitivas en los estudiantes. Esto mismo ocurre en los docentes según afirman Jiménez, Lagos y Jareño (2013).

Entre los hallazgos más recientes de la evaluación y análisis del uso del ABP, se observa el incremento en su implementación en diferentes disciplinas y áreas del conocimiento. Entre los ejemplos destacados de la búsqueda realizada, se encuentra la aproximación realizada en 2013 por Jofre y Contreras, quienes a partir de los resultados del proceso de implementación en estudiantes de primer año de pedagogía en educación diferencial de una universidad en Chile, concluyeron que su uso incrementa en los estudiantes la búsqueda de estrategias para la solución de problemas específicos, y desde la perspectiva de los estudiantes, aseguran que tiene un impacto directo en la dinámica de trabajo en grupo en la que se aumenta la exigencia para la organización y coordinación. Se constituye así, a partir de lo que concluyen estos autores, en una herramienta que propicia la generación de espacios de diálogo, la tolerancia y la búsqueda de soluciones conjuntas, sin dejar de lado los interrogantes que se generen como resultado de su implementación en lo referente al contenido, so-



bre el cual subyacen a los desafíos a futuro. Otros de los hallazgos a resaltar es el de la evaluación de su capacidad para estimular en los estudiantes el pensamiento crítico que llevaron a cabo Olivares y Heredia (2012), a partir de una aproximación cuasi-experimental con diseño, con medidas pre y post, comparando dos grupos no equivalentes (debido a que la temporalidad en la toma de datos, pese a ser una aproximación experimental, no fue hecha con las medidas pre y post a los mismos sujetos en cada grupo, sino siguiendo las lógicas de un diseño transversal, es decir, una única medición a grupos sin y con intervención, tanto para el grupo experimental como para el grupo control), en estudiantes con formación en salud, de los cuales solo uno de ellos – el grupo experimental – contó con la implementación del modelo. La comparación se hizo mediante la aplicación del Test California de Destrezas de Pensamiento crítico CCTST – 2000 de Facione (2000), citado por Olivares y Heredia. Los resultados de esta aproximación evidenciaron diferencias significativas entre los dos grupos, siendo mayor el nivel de pensamiento crítico evidenciado en los estudiantes que fueron parte del grupo en el que se implementó el modelo pedagógico ABP.

Recientemente en 2014, Parra, Castro y Amariles pusieron a prueba el modelo, más que con el propósito de evaluarlo, de examinar la factibilidad de su implementación para el abordaje de contenidos en las ingenierías, específicamente en la ingeniería de sistemas. En la Universidad San Buenaventura de Medellín se usó el modelo para tres experiencias de aprendizaje distintas. Una, denominada de planeación de proyectos e investigación aplicada, que consistió en el diseño e implementación de una idea innovadora. Otra, encaminada a la planeación general de un proyecto de ingeniería aplicada. La última, encauzada al surgimiento de proyectos cohesionados a los preconceptos de los estudiantes. Como resultado de la implementación lograron demostrar la factibilidad del uso del modelo, específicamente que este reduce los niveles de deserción y aumenta significativamente la motivación y participación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

En esta misma dirección, pero con estudiantes de ciencias de la salud en Chile, Saavedra, Ilesca y Cabezas (2014), se aproximaron a la comprensión del

grado en que este modelo pedagógico incrementa el desarrollo de competencias genéricas necesarias para el desempeño en el contexto laboral, destacando entre estas a la aptitud, pericia, idoneidad, combinación de conocimientos, y capacidad para dar respuesta y generar soluciones. Como resultado del análisis a partir de la realización de grupos focales, evidenciaron, posterior a un arduo proceso de triangulación de la información desde el análisis semántico y pragmático, a partir de las categorías preestablecidas, que, en efecto, la implementación del modelo aumenta el desarrollo de estas competencias, particularmente de liderazgo, trabajo en equipo y la productividad, todas ellas identificadas como categorías emergentes.

El análisis de los hallazgos de estas aproximaciones recientemente publicadas en revistas con alto nivel de indexación evidencia que la implementación del modelo pedagógico representa beneficios importantes en el desarrollo de competencias de aprendizaje colaborativo y de aprendizaje significativo. Eventualmente, en algunos de estos documentos se menciona como desventaja generalizada los altos costos, por el nivel de aproximación y seguimiento que se requiere del proceso. Ello, sin embargo, si se analiza desde todas las perspectivas, no representa una debilidad, ya que podría inferirse que llegaría a ser mayor el costo “bajo” del uso de modelos tradicionales que, en ausencia de desarrollo – o al menos en un menor nivel – de las competencias que aquí se resaltan y, contrario a ello, reproduciendo modelos de aprendizaje mecánicos, reduciría el alcance de un aprendizaje significativo y por lo tanto con sentido, que favorezca a futuro la búsqueda de nuevas alternativas, como consecuencia o asociado a las facultades propiciadas por el ABP cuando este se implementa.

En consonancia con lo anterior, y con el propósito de clarificar las nociones generales del aprendizaje significativo, como objetivo central de análisis de su uso en la UPD de “Bienestar y calidad de vida”, dada la naturaleza compleja de su contenido, a continuación se sintetiza de forma general en qué consiste este tipo de aprendizaje, como aquel que propicia el aprendizaje basado en problemas.

Aprendizaje significativo desde la propuesta de Ausubel

El aprendizaje significativo se enmarca en principio en la teoría constructivista en la que se enfatiza y reafirma que es el sujeto quien, de forma individual inicialmente, a partir de los esquemas – comprendidos como el conjunto de representaciones que conducen a un patrón conductual o comportamental específico – resultantes de sus aprendizajes previos y desde los cuales en consonancia y concordancia codifica la nueva información, construye su propio aprendizaje. A partir de ello, para Ausubel (1976, 2002), el conocimiento resultante de este tipo de aprendizaje es aquel que se origina como resultado de su organización en estructuras – esquemas – y de su permanente reestructuración como consecuencia de la interacción entre la información preexistente y la información que ingresa. Esto, en concordancia con la teoría constructivista desde las aportaciones o contribuciones de Piaget, a partir del proceso definido por el cómo de asimilación (de la nueva información) y acomodación (de la nueva información a partir de los esquemas previos), Piaget (1967), citado por Von Glasersfeld, (1989).

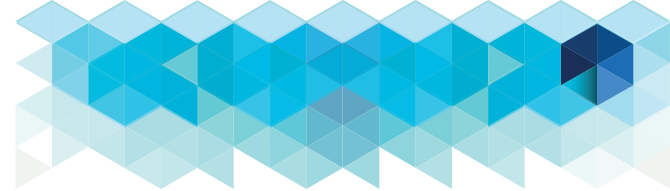
El aprendizaje significativo, de acuerdo con Ausubel (1976), es entonces aquel que resulta del proceso de interiorización de los significados y del sentido que tienen los contenidos, gracias a la relación que el sujeto logra establecer entre los nuevos contenidos con los aprendizajes previos. Es decir que, como consecuencia, este es un aprendizaje en el cual más allá del contenido y su repetición mecánica, lo que se busca es que el estudiante comprenda el significado y el sentido que tiene lo que se aprende; solo así es posible afirmarse desde esta perspectiva que hay aprendizaje. En este sentido, afirma el autor, este aprendizaje requiere que la asimilación de la información se haga de forma sustantiva, mas no de forma literal o arbitraria.

Es así como afirma Moreira (2000), que la unión entre la nueva información y las estructuras de conocimiento previas se produce como consecuencia del sentido que cobra para el sujeto el nuevo contenido. Para Ausubel, este debe ser el objetivo único del aprendizaje, en oposición a la acumula-

ción de grandes cantidades de información, debido a que como él afirma “adquirir grandes volúmenes de conocimiento es sencillamente imposible si no hay aprendizaje significativo” (Ausubel, 1976, p.82). En concordancia con esta afirmación y con lo mencionado por él mismo y ratificado por Moreira, quien rescata de las formulaciones del autor la importancia que este le da a los aprendizajes previos, tiene lugar la afirmación de Ausubel (1976, p.6) cuando afirma que “el factor más importante es lo que el alumno ya sabe, averigüese y enséñese consecuentemente”. Con lo que resulta fácil de concluir que solo hay aprendizaje significativo en la medida en que se logren establecer relaciones entre los aprendizajes previos y el nuevo contenido, ya que de dicha relación emerge el sentido y significado de lo que se aprende. De esta forma, el significado se adquiere cuando el contenido lógico – conceptual ha sido relacionado de forma substancial mediante asociaciones en las que el sujeto participa de forma activa y consciente sobre las mismas, y no cuando el contenido es presentado y memorizado sobre una base de arbitrariedad carente de sentido; siendo así el aprendizaje aquel en el que el contenido es psicológico – cognitivo y emocionalmente – significativo.

El proceso de adquisición y generación de aprendizaje significativo no es sencillo. La estructura cognitiva previa juega un papel fundamental. Esta hace referencia a los conocimientos previos y la forma en que estos están organizados de forma jerárquica. Estos, actúan en forma de ancla, y se les denomina subsensores, los cuales, a su vez, no solo sirven para que en ellos se soporte el nuevo conocimiento y de esta forma este adquiera un significado, sino que estos a su vez pueden verse modificados por el nuevo conocimiento (Moreira, 2012; Patton, Parker y Pratt, 2013).

Finalmente, sobre el aprendizaje significativo, tal y como resalta Moreira (2012), este no es factible de propiciar en cualquier contexto educativo. En sus investigaciones ha observado escenarios en los que ha identificado ausencia de subsensores, debido a que en estos el aprendizaje previo ha sido “instaurado” de forma mecánica y en la mayoría de las ocasiones, por esta misma razón, se ha olvidado. Se requiere de modelos pedagógicos – como en el modelo ABP – en los que primero se aborden los



aprendizajes previos y posteriormente, a partir de ello, se busque que el contenido cobre sentido por su relación con el nuevo conocimiento.

Propiciar aprendizajes significativos, mediante la implementación del modelo de aprendizaje basado en problemas, además de los requerimientos e implicaciones mencionadas, puede variar en función de los contenidos abordados. Esto, pese a lo que la evidencia señalada ha resaltado, al enfatizar que su aplicabilidad es interdisciplinar. Sin embargo, no por ello se desconocen las variaciones, particularmente sobre el significado y sentido que cobre para el estudiante, no porque se ponga en entredicho la

eficiencia del modelo, sino porque se podría constituir en material de análisis las variaciones cualitativas relacionadas con la naturaleza de dichos aprendizajes, en este caso, por la naturaleza del conocimiento abordado.

Para esto, a continuación se presentan de forma muy sucinta los contenidos abordados en la UPD de “Bienestar y calidad de vida”, para posteriormente seguido de la descripción del proceso llevado a cabo, analizar e interpretar la forma en que la implementación del modelo ABP favorece el desarrollo de aprendizaje significativo sobre los contenidos de esta UPD.

Bienestar y calidad de vida desde la psicología positiva

Como parte de la tradición en las ciencias de la salud y en ellas aquellas volcadas al interés por el estudio de la salud mental, como en el caso de la psicología, el énfasis en el objeto de estudio ha estado caracterizado por aquello a lo que la literatura se refiere como énfasis con sesgo centrado en el déficit, que corresponde al análisis y abordaje de la salud de las personas, en función de la prevención e intervención sobre la enfermedad (Keyes, Shmotkin, y Ryff, 2002; Vásquez, Hervás, Rahona, y Gómez, 2009).

Desde la perspectiva de la psicología positiva, sin embargo – que es aquella desde la cual se abordan los contenidos en la Unidad Pedagógica Didáctica – UPD de “Bienestar y calidad de vida” – el énfasis bajo una mirada centrada igualmente en la promoción y prevención, enfatiza en la comprensión acentuada de las posibilidades permanentes de mejoría por parte de las personas, que no necesariamente – y que por lo tanto no lo excluye – se centra en la enfermedad o el déficit. Con ello, se toma permanentemente en consideración que el bienestar no implica ausencia de enfermedad, de la misma forma que ausencia de enfermedad o déficit no implica bienestar (Kobau et al., 2010).


Abordar el bienestar y la calidad de vida como objeto de análisis implica, además de asumir la perspectiva de la psicología positiva, considerar simultáneamente otros elementos que han sido materia de amplias discusiones desde diferentes disciplinas y ciencias, entre las que se encuentran las

ciencias sociales y biológicas. (Jayawickreme, Forgeard, y Seligman, 2012)

Entre estos está, en principio, asumir como requisito para la comprensión de los contenidos la consideración del ser humano como un ente abordado desde una perspectiva monista, en la que las divisiones entre la salud física y mental se dejan de lado, toda vez que las implicaciones a nivel de salud entre uno y otro ámbito (el físico y el mental) son bidireccionales, favoreciendo así la comprensión y el análisis.

Así mismo, además de la discusión sobre la forma de comprender al ser humano, que en este caso debe centrarse en aquella que lo hace desde una mirada integral, se encuentra otra en la que las concepciones de dignidad humana o vida con dignidad deben, además de asumir la secularización y por lo tanto desprenderse de nociones religiosas, debatirse entre posturas que asumen criterios universales y, por ende, de corte neoliberal sobre la dignidad humana, de aquellas de corte más conservador y centradas en las diferencias culturales que desde su perspectiva imposibilitan el establecimiento de criterios universales sobre lo digno. (Sen, 2001; López, 2009)

Por otra parte, se requiere particularmente desde las ciencias sociales y económicas, debatir y diferenciar entre las nociones objetivas y subjetivas de bienestar. En estas usualmente se ha relegado al



terreno de lo objetivo a la calidad de vida, comprendida desde una noción tradicional en la que esta se determina por el acceso de las personas a los recursos que permiten satisfacer las necesidades básicas; y al terreno de lo subjetivo, al proceso de valoración individual y particular que el sujeto hace de dichos recursos de los que dispone (Jayawickreme, Forgeard, y Seligman, 2012).

En cuanto a lo subjetivo existen, adicionalmente, diferentes perspectivas de abordaje, entre las cuales dos corrientes tradicionales en este ámbito son las que mejor permiten su comprensión.

De un lado, la perspectiva hedonista, en la cual el grado de bienestar es el resultado de la valoración global que el sujeto hace del grado de satisfacción con la vida, con repercusiones directas sobre su salud, y en la cual el único referente para tal valoración es el componente emocional, vinculado con el grado de placer percibido y de sufrimiento evitado en el instante, con lo que los elementos contextuales inmediatos cobran demasiada relevancia en dicho proceso (Diener, 1984, 2012; Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985; Pavot, y Diener, 2008).

De otro lado está la perspectiva de la eudaimonia, en la cual el bienestar resulta no tanto de la valoración con referentes emocionales vinculados al placer y sufrimiento momentáneos, sino de la búsqueda de la autorrealización y por lo tanto del cumplimiento de objetivos trazados bajo un propósito específico en la vida, establecido por el sujeto desde

su individualidad. Es decir que el nivel de bienestar está dado por la percepción subjetiva que tenga cada individuo de que su vida cuenta con un sentido y orientación encaminada al cumplimiento de sus objetivos y metas, aun cuando ello pueda implicar eventualmente la reducción del placer momentáneo (Ryan y Deci, 2000; Ryff, 1989; Ryff, y Keyes, 1995; Ryff, y Singer, 2013).

Este análisis resulta aún más complejo cuando este se pone a prueba en situaciones vinculadas a problemáticas sociales para las cuales, al tomar en consideración el papel que tiene la subjetividad, misma que varía de formas indeterminadas de un sujeto a otro, y en escenarios donde como parte de los debates iniciales no es posible asumir posturas universalistas ni contextuales o centradas en la cultura, las respuestas aún no existen, no hay soluciones con mayor o menor validez, y el escenario de múltiples alternativas todavía es variado.

Tal es el caso de problemáticas que ponen en entredicho el bienestar y la calidad de vida de las personas, como en el caso de las decisiones sobre la eutanasia, el aborto, entre otras, todas en las que se espera que el profesional de la salud, específicamente el psicólogo en el caso de esta UPD, cuente con el amplio repertorio argumentativo que le permita asumir una postura sustentada que refleje la comprensión del sentido y significado de la complejidad que se deriva del estudio del bienestar y la calidad de vida (Vásquez, Hervás, Rahona, y Gómez, 2009).

Implementación del modelo: descripción y análisis de la experiencia.

Acorde con lo establecido por el modelo, en consonancia con lo expuesto en los apartados anteriores, desde el inicio de la implementación del mismo en la Universidad de McMaster en Canadá, y en su adaptación en la Fundación Universitaria Sanitas, este modelo ha estado compuesto por una serie de fases que buscan que el objetivo de aprendizaje se cumpla. Entre las fases implementadas para la realización de este ejercicio, se encuentran: el diseño del problema de la UPD, el cual busca estar ajustado a la realidad, se compone de una situación en la cual se dejan abiertas las posibilidades de solución que requieran del uso del aprendizaje significativo sobre

los contenidos de la UPD. Posteriormente se encuentra la revisión de los contenidos temáticos que se espera sean abordados para dar respuesta al mismo, los cuales se revisa que reúnan – y que para el caso de esta unidad pedagógica fueron previamente descritos – los principales contenidos temáticos en un nivel general. Seguido de ello está el proceso de orientación por parte del facilitador en la fase de autoaprendizaje – misma que incluye por parte del estudiante con asesoría del docente, la búsqueda de los contenidos que contribuyen a la comprensión del problema – en esta se orienta la curiosidad por parte del estudiante para que identifique los temas



que considera se requieren para dar respuesta al problema de la UPD, acudiendo para ello, simultáneamente, al reconocimiento en conjunto por parte de los estudiantes de sus aprendizajes previos. Así mismo, como parte del proceso, se encuentra dentro del trabajo realizado con antelación por parte de los docentes facilitadores y expertos en los contenidos el diseño e implementación de las actividades en la UPD; y dentro de la dinámica en el aula, el desarrollo de las fases de discusión de las búsquedas adelantadas en el proceso de autoaprendizaje, su implementación en el desarrollo de las actividades y la síntesis de contenidos, con énfasis en entender el sentido que el aprendizaje de los mismos tiene para la solución de problemas como el de la UPD y similares.

En concordancia con estas fases, el mismo proceso fue adelantado para la implementación del modelo en este ejercicio. En el caso del diseño del problema, se consideraron varios aspectos: el primero de ellos, la búsqueda de una situación problema cuyos referentes por su contenido, acudiendo a lo sugerido por Ausubel para propiciar aprendizaje significativo, resultaran familiares o cercanos a los estudiantes; así mismo, que los elementos constitutivos del problema fomentaran la necesidad de abordar todos los componentes temáticos que son parte de las discusiones sobre la comprensión del bienestar y la calidad de vida, como los descritos en este documento en ese apartado; y finalmente, que el contexto del problema fuese lo suficientemente robusto como para dar cuenta de la complejidad que implican sus contenidos, incluido el énfasis que debe darse, más que a las respuestas, a la argumentación que subyace a las mismas.

Siendo así, el problema implementado fue el de la biografía de la vida de Nelson Mandela, la cual, por sus particularidades, requiere para su comprensión de la búsqueda y abordaje de los contenidos temáticos implícitos en las discusiones en torno al bienestar y la calidad de vida. Adicionalmente, el problema, más allá del análisis de la vida de Mandela, incluyó responder al interrogante ¿contó Nelson Mandela con una vida con calidad y bienestar?, ¿qué se necesita saber para poder responder a este interrogante desde la psicología positiva?, ¿qué comprensión sobre el bienestar y la calidad de vida afirma o niega que su vida contó con estos elementos?

Para orientar la fase de autoaprendizaje se centró en las ocasiones en que la UPD se ha desarrollado, la discusión en el abordaje del problema sobre los puntos centrales de este, lo que incluye la considera-

ción del contexto social y cultural, así como los eventos a lo largo de su vida. Igualmente, se ha hecho hincapié en la necesidad de revisar con detenimiento las bases conceptuales que permitan tener claridad sobre las definiciones de las variables centrales de análisis, pero sobre todo, las aproximaciones de corte empírico – es decir, investigaciones sobre el estudio y abordaje científico del bienestar y la calidad de vida –, con el fin de incluir en la discusión los antecedentes que ponen de manifiesto las dificultades para asumir de forma determinista una postura, y en los que se resalta que más allá de ello, se requiere contar con un amplio repertorio argumentativo que favorezca el análisis.

Durante las sesiones de síntesis sobre el abordaje de cada uno de los componentes temáticos subyacentes a las discusiones centrales sobre el contenido temático, se incluyó la problematización constante de las posibles alternativas de respuestas procedentes de los estudiantes, por parte del facilitador, que, en concordancia con el modelo pedagógico, llevaran al estudiante a acudir a sus aprendizajes previos, a construir a partir de ellos, y a que en el proceso de interacción y co-construcción con el facilitador y con los demás estudiantes se establecieran puntos de acuerdo, así como nuevos interrogantes.

Todo el proceso durante las diferentes fases fue registrado en vídeo, a partir del consentimiento informado firmado por los estudiantes, todos ellos mayores de edad cuando se realizó el ejercicio. El registro del material audiovisual fue analizado de forma conjunta tanto con el docente a cargo de la grabación en cada una de las sesiones, como con un docente externo que, en su rol de observador, facilitó el análisis del material con sus contribuciones. En este análisis se revisaron las verbalizaciones de los estudiantes, considerando su participación activa en el proceso de construcción de conocimiento. De la misma forma, se consideró el rol del docente que, en correspondencia con cada una de las fases del ABP, contribuyó a dicho proceso. De esta manera se realizó el análisis de forma sistematizada.

En el siguiente apartado se presentan los resultados del material, especificando la forma en que se realizó en función de las categorías de análisis consideradas. Dentro de la metodología no se consideró la extracción de categorías de análisis emergentes del proceso de análisis cualitativo. Las conclusiones se derivan exclusivamente de la interpretación general, en función de las categorías preestablecidas, las cuales se especifican a continuación.

Aprendiendo a construir y co-construir sobre el bienestar y la calidad de vida

El resultado del análisis del material registrado en vídeo se hizo a partir de tomar en consideración dos grandes categorías.

La primera de ellas, centrada en lo que se denominó como el proceso de construcción individual de conocimiento, el cual hace referencia a lo planteado por Piaget desde el modelo constructivista de aprendizaje, al proceso adelantado por el estudiante en el cual este construye de forma activa su conocimiento a partir de sus esquemas previos, mismos que traen inmersos sus aprendizajes previos.

La segunda, centrada en el proceso de construcción a partir de la propuesta de orden constructorista formulada por Vygotsky, en la cual el aprendizaje se alcanza como resultado de la construcción que se alcanza desde la interacción entre sujetos, y en el modelo específicamente entre estudiantes, así como entre el facilitador y ellos, en este último caso, sin dejar de lado las nociones centrales del modelo de desarrollo cognitivo propuesto por el mismo autor, en el cual se requiere del proceso de andamiaje, entendido como la forma en que el facilitador proporciona al estudiante los recursos para que al construir avance en el proceso de aprendizaje, gracias a que este se ubica en la zona de desarrollo proximal, es decir, en un nivel muy cercano al del estudiante, y que en este caso se garantiza desde el abordaje del problema en el que, específicamente durante la fase de síntesis, facilitador y estudiante establecen una relación bidireccional y de igualdad, sin una estructura jerárquica en la que se incurra nuevamente en modelos lineales de aprendizaje mecánico.

El resultado del análisis a partir de estos dos niveles permitió, en lo referente al abordaje de la complejidad de los contenidos tratados en esta UPD, identificar que ambos contribuyen desde cada una de las fases de implementación del modelo al alcance de aprendizaje significativo, en el cual el estudiante comprende el significado y el sentido del nuevo conocimiento al lograr vincularlo con sus aprendizajes previos.

Específicamente desde el nivel centrado en el análisis constructivista, a partir de lo evidenciado por los estudiantes durante las tutorías de su proceso de autoaprendizaje, como por la participación en las sesiones de síntesis, la proximidad del problema central de la UPD es el factor que más favorece que

en ese proceso de construcción fácilmente logren vincular el contenido novedoso con sus conocimientos previos. Esto particularmente se observó en la comprensión de la noción de bienestar eudaimónico y el proceso de autorrealización inferido de la vida de Nelson Mandela, más allá de los sucesos particulares de su relato de vida, entre los que, sin embargo, la permanencia bajo prisión suscitó los “conflictos” propios de esta noción de bienestar con la de bienestar hedonista, toda vez que la misma, aún en pro del cumplimiento de los ideales del protagonista del problema, implicó momentos de sufrimiento y ausencia de placer.

Desde el nivel constructorista, el índice de participación evidenciado en las fases de síntesis favoreció que el aprendizaje emergiera de la discusión, en la que el proceso individual adelantado por cada uno, con las diferencias individuales inmersas, confluyó en puntos de encuentro que resaltaron las dificultades para establecer un consenso claro sobre las nociones de dignidad humana. No por ello dejando la discusión inconclusa, pero enfatizando en la importancia de esclarecer el referente – contextual o universal – que se tenga como guía.

Así mismo, la discusión permitió evidenciar desde los aportes de cada estudiante en respuesta a las preguntas formuladas por el facilitador, el desarrollo de aprendizaje significativo en la medida en que las contribuciones manifestaban la necesidad de incluir desde una perspectiva compleja, a la hora de examinar y determinar el grado de bienestar y calidad de vida, el ejercicio de valoración subjetiva de cada individuo, sin dejar de lado que se deba contar como base con la satisfacción de las necesidades fisiológicas básicas; pero más allá de eso, independiente del referente que emplee cada sujeto para evaluar su bienestar, el énfasis debe estar centrado en la comprensión del proceso de evaluación y valoración, más que en el resultado.

A este respecto también, y a manera de conclusión sobre los beneficios del modelo, a este contribuyó el ejercicio de auto referenciación que eventualmente evidenciaron los estudiantes, y que da cuenta del proceso de asociación entre sus experiencias y aprendizajes previos, con los conocimientos nuevos, con dichos aprendizajes previos como subsensores significativamente modificados.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. *Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Coll, C., Mauri, T y Onrubia, J. (2006). Análisis y Resolución de Caso-Problema Mediante el Aprendizaje Colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2).
- Dabbagh, N. H., Jonassen, D. H., Yueh, H.-P. y Samouilova, M. (2000). Assessing a Problem-Based Learning Approach to An Introductory Instructional Design Course: A Case Study. *Performance Improvement Quarterly*, 13(3), 60-83.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 94, 542 - 575.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985) The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67, 590 - 597.
- Downing, K., Kwong, T., Chan, S.-W., Lam, T.-F. y Downing, W.-K. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 57(5), 609-621
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Jayawickreme, E., Forgeard, M. y Seligman, M. (2012). The engine of well-being. *Review of General Psychology*, 16, 327 - 342.
- Jofre, C., y Contreras, F. (2013). Implementación de la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) en estudiantes de primer año de la carrera de educación diferencial. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 99-113.
- Jones, M. G. y Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Kathryn, H. A. (1998). Social Constructivism and the School Literacy Learning of Students of Diverse Backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 297-319.
- Keyes, C., Shmotkin, D. y Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Kobau, R., Sniezek, J., Zack, M. M., Lucas, R. E. y Burns, A. (2010). Well-being assessment: An evaluation of well-being scales for public health and population estimates of well-being among US adults. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 2(3), 272-297
- López, E. (2009). Dignidad humana, diversidad cultural y calidad de vida. *Revista Latinoamericana de bioética*, 9(1), 28 - 39.
- Loyens, S., Magda, J. y Rikers, R. (2008). "Self-directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning", *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427.
- Moreira, M. (2002). Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos. *Actas del PIDECA*, 4, 25 - 55.
- Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Revista Curriculum*, 25, 29 - 56.
- Olivares, S. y Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 759 - 778.
- Parra, J., Castro, C. y Amariles, M. (2014). Casos de éxito de la aplicación de la metodología de aprendizaje basado en problemas ABP. *IngEam* (1), 15-22.
- Patton, K, Parker, M. y Pratt, E. (2013). Meaningful Learning in Professional Development: Teaching Without Telling. *Journal of Teaching and Physical Education*, 32, 441 - 459.
- Pavot, W. y Diener, E. (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations of the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069 - 1081.
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719 - 727.
- Ryff, C. y Singer, B. (2013). Know Thyself and Become What You are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *The Exploration of Happiness. Happiness Studies Book Series*, 97 - 116.
- Saavedra, E., Ilesca, M. y Cabezas, M. (2014). Aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia para la adquisición de competencias genéricas: estudiantes de nutrición y dietética, Universidad de La Frontera. *Revista chilena de nutrición*, 41(2), 167 - 172.
- Savery, J. R. y Duffy, T. M. (2001). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. CRLT Technical Report N 16-01. Center for Research on Learning and Technology. Indiana University.
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Solaz-Portoles, J., Sanjosé, V. y Gómez, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la educación superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 177 - 186.
- Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80(1), 121-140.
- Woods, Donald R. (1994). *Problem-based learning: How to gain the most from PBL*. Ontario, Canadá: Macmaster University.