

# 1. El ABP en el proceso de enseñanza - aprendizaje: una etnografía en el aula<sup>1</sup>

Mónica Ivonne Polo R.  
Psicóloga, Magíster.  
Fundación Universitaria Sanitas  
mipolo@unisanitas.edu.co  
Profesor Fundación Universitaria Sanitas

Martha Dálida Silva M.  
Psicóloga, Magíster.  
Fundación Universitaria Sanitas  
mdsilva@unisanitas.edu.co  
Profesor Fundación Universitaria Sanitas

Héctor Henry Cardona D.  
Psicólogo, Magíster.  
Fundación Universitaria Sanitas  
hcardona@unisanitas.edu.co  
Profesor Fundación Universitaria Sanitas

## Resumen

El presente artículo da cuenta de un proceso de observación basado en el modelo cualitativo de la etnografía en el aula, con el cual se buscó comprender las prácticas grupales dadas al interior del modelo ABP, durante el desarrollo del Núcleo Temático (NT) I en la Unidad Pedagógica Didáctica (UPD) denominada Historia de la Psicología I - Modelo Psicológico: Psicoanálisis. La observación se realizó durante seis semanas, tiempo durante el cual se dio el desarrollo de la UPD, haciendo particular énfasis en las fases propuestas por el modelo ABP: objetivos, auto - aprendizaje, microsíntesis, síntesis, auto-aprendizaje tutorado y evaluación. Como unidad de análisis se tuvo en cuenta la interacción estudiante - docente; frente a la construcción de aprendizajes significativos en los participantes. Este estudio logró demostrar que plantear un problema como orientador permanente del proceso enseñanza - aprendizaje fortalece en el estudiante no solo el saber previo, sino incluso dimensiones relacionadas con su actitud, disponibilidad y motivación para el aprendizaje significativo, con lo cual la experiencia de comprensión de la vivencia en el aula, invita a estudiantes y a docentes a la investigación permanente, para complejizar las comprensiones y explicaciones sobre la realidad humana. El estudio concluyó que el problema es generador de dinámicas particulares en el aula y despierta el interés, la motivación y curio-

sidad en los estudiantes, orientados por preguntas que crea el docente como estrategia para favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico, dominios conceptuales y epistemológicos que argumentan el saber creado y procesos metacognitivos, desde los cuales los estudiantes se convierten en sujetos activos de su propio proceso de aprender.

<sup>1</sup>Documento generado como producto del Diploma en Aprendizaje Basado en Problemas de la Fundación Universitaria Sanitas.

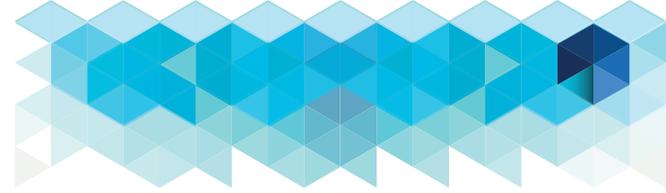
Palabras clave: ABP, aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo.

## Abstract

This paper provides a synthesis of an observation process based on the qualitative model of ethnography in the classroom. The aim is to understand the group practices given within the model PBL during the development of the subject "History of Psychology I - Psychological Model: Psychoanalysis". The observation process was carried out for six weeks. The researchers followed the different steps proposed by the Problem Based Learning model: set the objectives, develop self - learning, provide a micro synthesis, use tutored self-learning and improve assessment. As the analysis unit, the author took into account the interaction among students and the teacher and the construction of meaningful learning in the classroom.

The research showed it is a strength for the student to start its learning with a problem. First, it let the student use its previous knowledge and made a difference on its attitude, availability and motivation for meaningful learning. The understanding experience invited teachers and students to the ongoing research of the human reality. The study concludes that a real problem could make the interest and motivation arise. Besides, the problems guided by questions made them think on a really critical style. Concepts are built by experience and metacognitive processes made the students become active part in their own learning process.

Key words: PBL, meaningful learning, collaborative learning.



## Introducción

La Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Sanitas (FUS), ha definido la psicología de la salud como el eje central sobre el que argumenta la formación, investigación e intervención de los estudiantes del programa. Lo anterior, apoyado en un currículo y en un método de enseñanza – aprendizaje construido desde la fundamentación teórica y paradigmática del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

El ABP es considerado como un sistema didáctico que hace parte de pedagogías activas y se sustenta en la idea que el conocimiento corresponde a un proceso de descubrimiento e invención, el cual se da a través de la interacción social. En esta relación, el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, y el docente un facilitador – tutor que favorece el desarrollo de los procesos de investigación, fundamentación y socialización.

Lo anterior supone un proceso en el aula y fuera de esta, durante el cual el docente orienta el aprendizaje desde el planteamiento de un problema y a través de diferentes fases de aprendizaje. Para Sandoval (citado por Rodríguez, 2013), el conocimiento se adquiere de una manera constructivista y holística, y desde el ABP se le permite al estudiante enfrentarse a problemas relevantes del contexto profesional y social, elaborados con base en situaciones reales, con las cuales enfrentará en el futuro, por lo cual serán retos en su vida profesional.

De acuerdo con Chadwick (2001), el constructivismo forma parte de la perspectiva teórica cognoscitiva que proporciona lineamientos para comprender este enfoque, Según él, el planteamiento constructivista propone que el individuo es una construcción propia, que se lleva a cabo por la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, dando como resultado que su conocimiento no se convierta en una copia de la realidad, sino la construcción personal, resultante de una representación desarrollada al respecto, (Carretero 1994, citado por Chadwick, 2001). Lo anterior, implica comprender el aprendizaje como un proceso dinámico donde el estudiante opere de manera activa sobre la información, mediante la relación, el análisis, la recuperación e interpretación de la información, que lo

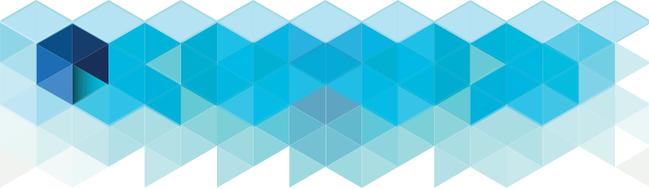
llevará a la construcción del conocimiento y no simplemente a la acumulación del mismo.

En el marco de este proceso, el problema es el dispositivo central desde el cual se empieza a activar en el estudiante una postura curiosa frente a los objetivos de conocimiento planteados. El problema debe estar contextualizado y vinculado a las situaciones de la vida diaria, a las que el estudiante se enfrentará en su vida profesional. El problema no debe estar tan estructurado, de manera tal que el estudiante reconozca sus necesidades de investigación para poder enfrentarse a este. El objetivo de presentar un problema en el ABP, no consiste en que los estudiantes encuentren una solución o respuesta correcta ante este, por el contrario, el propósito es que los estudiantes desde una actitud crítica y propositiva formulen diferentes opciones para explicar, definir y abordar el problema.

Desde la propuesta del ABP, a medida que avanzan las semanas de estudio, el estudiante irá complejizando las aproximaciones al problema y logrando el desarrollo de las competencias esperadas de acuerdo con los propuestas de las Unidades Pedagógicas Didácticas (UPD), y en relación con las pretensiones de los Núcleos Temáticos (NT) y la lógica curricular propuesta para el entramado formativo de cada semestre, y de formación disciplinar e interdisciplinar en su proceso de formación profesional.

En este sentido Matus (2007), presenta la importancia que comprende el establecer la distinción entre problemas bien estructurados y problemas cuasiestructurados en las situaciones sociales, con el fin de vislumbrar la forma, en que es posible abordar un problema generado en un sistema didáctico. Los problemas bien estructurados son analizados como situaciones que tienen una sola alternativa de solución o salida para ser resueltos, como si fuera posible resolverlos, según palabras del mismo autor, con “una fórmula, una ecuación o un modelo que nos dé la respuesta correcta”.

Por su parte, los problemas cuasiestructurados tienen variedad de soluciones, sin haber una sola que sea correcta, esto debido a que quienes se den a la tarea de analizarlos o buscar alternativas para resolverlos, tendrán muy certeramente diversos puntos



de vista, criterios, valores o conceptos que divergen sustancialmente en las alternativas de solución frente al problema. Por lo anterior Matus (2007), agrega que para el desarrollo de las ciencias sociales, es fundamental comprender las diferencias entre los problemas bien estructurados y los problemas cuasi estructurados, ya que solo así se logrará mejorar las bases teóricas de apoyo con unas ciencias renovadas.

Por lo anterior, es posible deducir que existe una gran distancia entre las características que comprenden los problemas bien estructurados respecto a los problemas cuasiestructurados; distancia que se destaca por la manera en que se aborda el problema, los elementos que se emplean para la comprensión de los fenómenos humanos, relacionados con la objetividad-subjetividad, la estética, las reglas, los límites, el espacio, el tiempo, la calidad y cantidad, la inclusión y la exclusión, entre otros, y desde ello, las posibilidades de solución de los mismos que pueden ser finitas o infinitas.

De esta manera, se considera que los problemas bien estructurados y los problemas cuasiestructurados desempeñan un papel determinante en el aprendizaje humano, siendo estos últimos, los principales generadores de niveles elevados de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que experimentan los participantes, estudiantes y docentes, en el método del ABP, particularmente en el proceso de aprender a aprender, y por ende en el quehacer científico no solo para el presente académico, sino como introyección de competencias para la vida profesional.

Según Martínez (1990), el objetivo de iniciar el proceso de enseñanza - aprendizaje desde un problema, tiene como fin primordial enfrentar al estudiante a la tarea de investigar contenidos, teorías y en general conceptos y posturas que fundamenten posibles soluciones hipotéticas, a la situación planteada a partir de la discusión grupal del mismo. La discusión de grupo advierte nuevos temas, que el estudiante debe investigar para conversar con el problema, temarios que se convierten en objetivos de aprendizaje durante el desarrollo de las UPD.

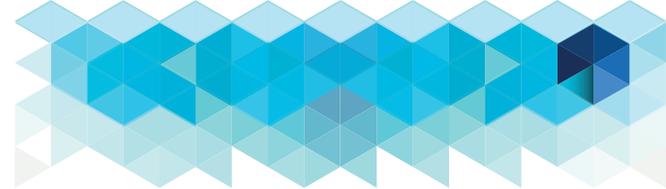
Considérese entonces, que existen diferentes estilos de clasificar los problemas según su complejidad y

forma de plantearse. Según la propuesta de Bridges & Hallinger (1996), los problemas pueden ser de tipo “pantanosos”: el cual presenta un complejo desorden, y contiene numerosos subproblemas; tipo “dilema”, en los que existe más de una alternativa de solución, cada una de las cuales tiene pros y contras; tipo “rutinario”: o problema habitual, que se encuentran profesores y estudiantes en el ámbito académico; y manuales de texto y tipo “aplicación”, relacionado con programas de actividades o de intervención que el estudiante debe aplicar, encontrando la manera de garantizar el éxito de la ejecución.

Por su parte, las fases de aprendizaje incluyen las estrategias cognitivas y meta cognitivas, que permitirán el desarrollo de las competencias que el estudiante debe alcanzar. Según Areiza & Henao (1999, citado por Gravinni & Iriarte, 2008), los procesos metacognitivos se llevan a cabo cuando el Yo cognoscente piensa acerca de su propio pensamiento, reflexiona sobre si posee un tipo de conocimiento, si está adquiriendo un nuevo saber, o se reconoce el nivel cognoscitivo adquirido; piensa sobre errores cometidos en sus declaraciones, es decir, la metacognición, es un análisis interior, consciente, autoevaluativo del nivel de conocimientos dominado por una persona, que aprende dentro de un contexto educativo.

De esta forma, las fases de aprendizaje están acompañadas de otros aspectos que favorecerán la construcción de conocimientos como, la relación empática y heterárquica entre el facilitador y el estudiante, que activa un escenario en el cual los integrantes no buscan tomar decisiones por el otro para que el grupo funcione de manera correcta, sino que el propósito del encuentro está encaminado a la presencia de una interacción que facilite la generación de ideas y un clima relacional entre estudiantes y facilitadores.

Esta experiencia favorece el desarrollo del aprendizaje significativo, a partir de la conformación de equipos pequeños de trabajo colaborativo, la definición de roles entre los estudiantes, el adecuado uso del material bibliográfico y didáctico, y la suficiente consecución de contenidos conceptuales para apoyar los procesos de investigación, análisis crítico y reflexivo, la elaboración de los propios sen-



tidos sobre la realidad y el empoderamiento autónomo sobre el saber.

El ABP favorece en el estudiante no solamente el aprendizaje, sino el proceso de aprender a aprender, lo que implica conocer cómo se construyen los conceptos para conseguir mediante la autoformación, la consecución de una formación continua y la apropiación de nuevos conocimientos a lo largo del ciclo vital. Lo anterior, implica considerar la importancia del ABP, no solo como estructura pedagógica y didáctica, sino como un modelo que en sí facilita el desarrollo de competencias para la vida profesional.

De esta manera para el sistema didáctico del ABP, el aprendizaje es un proceso dinámico e interactivo (Morrison, 2005), que propone una atmósfera académica en la cual es el estudiante el que puede supervisar su propio aprendizaje y definir las mejores estrategias desde las cuales logra construir conocimientos. De acuerdo con las ideas anteriores, el ABP pretende la construcción de aprendizajes significativos, en los que el sujeto aprende cuando es capaz de modificar la realidad (Morrison, 2005), por lo cual el aprendizaje significativo es el producto de la relación de conceptos nuevos con otros ya existentes en la estructura cognitiva (Méndez, 2006).

En el marco del sistema didáctico ABP, el facilitador se apoya en la planeación de actividades de aprendizaje que pueden ser desarrolladas de manera individual o grupal, según los objetivos, para lo cual diseña estrategias innovadoras que motivan los procesos de aprendizaje. Las actividades pueden ser productos escritos, verbales y/o gráficos respaldados y motivados por preguntas orientadoras emergentes en la dialéctica del encuentro entre pares, facilitando la autonomía requerida para resolverlas durante los procesos de autoaprendizaje.

Bajo este marco epistemológico y metodológico, según el Documento Interno de Trabajo que acoge la Políticas Institucionales de la FUS (2010), las fases de aprendizaje desde las cuales se desarrolla el ABP en la Facultad de Psicología, son las siguientes:

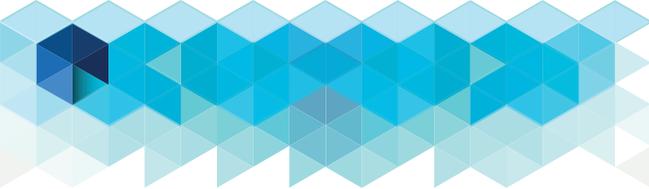
**1. Fase de objetivos:** durante esta fase el docente – facilitador presenta a los estudiantes la UPD, comparte reflexivamente con el grupo la introducción y justificación, los propósitos de aprendizaje y las

competencias que se espera logren desarrollar los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Esta primera fase constituye un momento clave del proceso, en tanto allí se garantiza la “adherencia” de todos los actores al proceso pedagógico, activando la motivación por encontrar, descubrir, discernir sobre el conocimiento, y respecto de la ruta más adecuada para la comprensión del mismo.

La fase de objetivos permite al estudiante comprender lo que se espera de él, pero fundamentalmente le favorece empoderarse metacognitivamente con su propio proceso de valoración sobre su lugar en la tarea, y en lo que la misma le implicará durante el desarrollo de la UPD, razón por la cual durante este momento, en un acto relacional entre pares, se evidencia la confrontación con los retos, las expectativas e intereses académicos y pedagógicos.

En el marco de la primera fase, se presenta el problema y en pequeños grupos se hace un primer acercamiento al mismo desde preguntas que formula el docente para orientar el trabajo, las reflexiones y la plenaria posterior. El abordaje del problema, favorece cuestionamientos y procesos cognitivos en los estudiantes, así como la formulación de preguntas y la búsqueda de posibles respuestas al mismo, mediante una revisión interna de los preconceptos y los conocimientos nuevos que son analizados e incorporados en nuevos esquemas. Las reflexiones que sugiere el problema, permiten entonces identificar en los estudiantes sus preconceptos, a partir de la asociación de ideas o una lluvia de ideas, lo cual se propone como un proceso de aprendizaje colaborativo.

En este proceso se promueve la emergencia de preconceptos que no suceden en el vacío cognitivo. El planteamiento de preguntas y objetivos, permite la elaboración de ideas basadas en experiencias personales pero también en conceptos ya existentes e incorporados en la historia de la formación del estudiante, por lo cual los preconceptos no pueden ser entendidos como errores o falencias, sino como elementos base, necesarios para la maduración, incorporación, introyección de ideas más formales y estructuradas, tendientes a fortalecer la capacidad de análisis desde la perspectiva disciplinar.



Al llegar a este punto, los estudiantes han activado los procesos cognitivos necesarios para identificar los temas, conceptos y teorías que se encuentren vinculados al problema, identifican la información que requieren conocer, ampliar, profundizar y ante todo apropiarse; lo anterior con el fin de construir el conocimiento suficiente que les permita dar respuestas al problema y a las preguntas generadas por este. Proceso académico que se lleva a cabo en mesas de trabajo, poniendo en marcha las habilidades de los estudiantes para trabajar en equipos, a través de discusiones, debates, análisis, consensos y acuerdos en el marco del respeto mutuo, promovido por el aprendizaje colaborativo.

Metodológicamente la experiencia se acompaña de la asignación de roles, lo cual bordea la motivación por el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, entendido este, como la institución de un escenario pedagógico y social en el cual sucede un proceso de aprendizaje interactivo que motiva a los estudiantes “a caminar codo a codo, a sumar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan llegar juntos al lugar señalado” (Collazos & Mendoza, 2006), por lo cual el proceso emerge en tanto se genere una genuina interdependencia orientada por la necesidad de compartir información, que lleve a entender conceptos y obtener conclusiones, la necesidad de dividir el trabajo en roles complementarios y la motivación por compartir el conocimiento en términos explícitos (Salo, 1992, citado por Collazos & Mendoza, 2006)

Para organizar los procesos de socialización y del trabajo en aula en general en el grupo, se asignan tres roles: un moderador (a), un secretario (a) y una persona encargada de los recursos logísticos. Estos roles tienen el objetivo de estimular el desarrollo de experiencias y competencias específicas como el liderazgo, la organización, la autonomía, la cooperación, el respeto, la solidaridad, la comunicación asertiva, entre otras.

En esta fase el docente presenta a los estudiantes las actividades de aprendizaje que deberán desarrollar y se crean los acuerdos pertinentes para la realización de las mismas. Lo anterior, se concreta con la elaboración de un cronograma que orienta el desa-

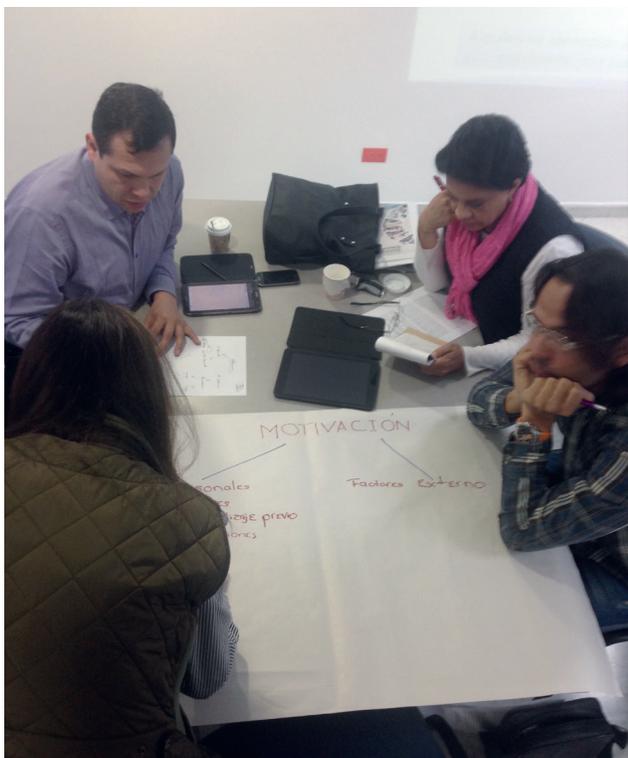
rollo de las fases y diferentes actividades dentro y fuera del aula. Esta fase culmina con la elaboración de un gráfico que muestra un mapa elaborado en el tablero, que integra los focos, los conceptos, los temas y los procesos que serán abordados durante el desarrollo de la UPD.

**2. Fase de autoaprendizaje:** esta fase puede definirse como un proceso de investigación activa por parte del estudiante, con orientaciones permanentes de parte del docente – facilitador quien supervisa y acompaña en la elección y trabajo sobre las fuentes que utiliza el estudiante para su auto aprendizaje, y sugiere siempre algunas que pueden apoyar al estudiante y generar exploraciones pertinentes. En esta fase, el estudiante recurre a recursos pedagógicos que le faciliten el trabajo de síntesis y la elaboración de conceptos, mediante el empleo de mapas mentales o mapas conceptuales, cuadros comparativos, entre otros que le permitan organizar los conocimientos de manera adecuada

Cada jornada de autoaprendizaje, está apoyada por momentos de micro síntesis que pueden definirse como procesos conversacionales entre estudiantes y docentes para compartir aprendizajes y socializar inquietudes, dudas, generar nuevas preguntas y rutas de investigación, con lo cual pueden incluso definirse cambios en el proceso de indagación, con el fin de apoyar la fase de auto aprendizaje tutorial y la síntesis.

**3. Fase de síntesis:** durante esta fase se espera identificar en cada estudiante, el aprendizaje de conceptos y su capacidad proposicional desarrollada. Cada mesa de trabajo genera procesos públicos de discusión y reflexión, orientados por la participación activa del docente en la aclaración de conceptos, en la argumentación de los aprendizajes compartidos, en la formulación de preguntas que orienten la socialización. La síntesis permite de esta manera valorar los efectos de las fases anteriores, dimensionar la profundidad y la extensión del aprendizaje significativamente elaborado.

En esta fase se ponen en evidencia los progresos, la integración y la apropiación de los conocimientos alcanzados por los estudiantes, así como también las dificultades y los aspectos en los que se requiere



fortalecer y profundizar conceptos. De lo anterior, surgen nuevas tareas por lo que es importante el acompañamiento del docente para su desarrollo dando lugar de esta manera a una nueva fase de auto - aprendizaje tutoriado.

Finalmente, considérese que para desarrollar esta fase el facilitador puede apoyarse en estrategias específicas como el conversatorio, la formulación de preguntas orientadoras, y diversas estrategias de socialización de contenidos, considerando por demás que estas siempre deben estar vinculadas al problema de la UPD.

**4. Fase de auto - aprendizaje tutoriado:** durante esta fase el estudiante se dedica a profundizar en focos, temas y/o preguntas definidos en los procesos de síntesis y/o de socialización de las actividades. Durante esta fase el docente también hará procesos de microsíntesis para garantizar que el aprendizaje esté orientado según los propósitos y competencias esperadas. Durante este momento y en general en los espacios de autoaprendizaje, se espera que el estudiante, bajo el acompañamiento del profesor, desarrolle las competencias que se asocian con la autonomía, la solución de problemas en la búsqueda

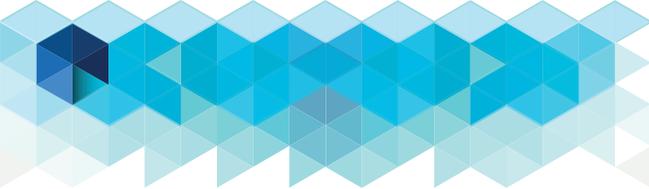
del conocimiento y migre en términos de uso de tecnologías de la informática y de la comunicación, hacia escenarios científicamente avalados, tales como el acceso a revistas indexadas.

**5. La culminación del proceso implica una fase de síntesis final,** la cual se constituye en el análisis de los conceptos aprendidos, la evaluación de los logros alcanzados, la revisión y solución a las inquietudes y dudas que aun surjan de los temas abordados por los estudiantes, todo ello enlazado al análisis final del problema de la UPD, dando así cierre al trabajo realizado.

Considérese igualmente que la actividad pedagógica de la UPD, culmina con la fase de evaluación tutorial: aunque la retroalimentación entre estudiantes y docentes es un proceso transversal, durante esta fase se realizan tres procesos de evaluación apoyados con rúbricas específicas, que pretenden evaluar diferentes competencias y el desempeño en general de estudiantes y docentes, durante las diferentes fases de aprendizaje: auto - evaluación, co - evaluación y hetero - evaluación.

En la auto-evaluación cada estudiante valora los logros y necesidades de mejoramiento frente a su propio aprendizaje, el rol asumido y la vinculación con otros estudiantes y el docente. La auto - evaluación es para el estudiante una experiencia metacognitiva desde la cual se convierte en un observador de sí mismo, en un contexto particular. Durante la hetero - evaluación, el docente se reúne de manera individual con cada estudiante y entre los dos valoran el desempeño de este último. El docente identifica y comparte con el estudiante las fortalezas que reconoce en este y lo que debe mejorar para avanzar en su proceso profesional y personal.

En la co - evaluación tanto estudiantes como docentes se convierten en evaluadores y evaluados, donde hacen una retroalimentación conjunta sobre sus logros y dimensiones por mejorar, en la valoración de la dinámica grupal y los aportes individuales, se reconocen como seres sociales, relacionales durante un proceso de aprendizaje. Entre todos los actores del aula, pueden identificar pautas grupales que favorecen o inhiben el buen desempeño, y proponen estrategias de mejoramiento para otras UPD.



## Métodos y materiales

Bajo estas consideraciones conceptuales el grupo investigador ha realizado una sistemática observación basada en el modelo cualitativo de la etnografía en el aula, con el cual buscó comprender las prácticas grupales dadas al interior del modelo ABP durante el desarrollo del Núcleo temático I en la UPD denominada Historia de la Psicología – Psicoanálisis, diseñada para el grupo de segundo semestre de Psicología del horario diurno, en el marco de la malla curricular propuesta por la facultad.

Los resultados de la observación de tipo etnográfico permiten evidenciar un proceso de transformación conceptual y actitudinal en el cual, tanto el profesor como los estudiantes establecen una red de interjuegos comunicativos y actitudinales que permiten el desarrollo de la temática propuesta y garantizan el alcance de los objetivos académicamente propuestos.

## Discusión

De esta manera la experiencia de aula observada, asocia varios niveles de interpretación que pueden ser descritos tanto en los momentos lógicos al ABP como en las transformaciones sucedidas al interior de los estudiantes, el profesor y la dinámica en general. La observación realizada permite evidenciar como a lo largo del proceso, cada fase del ABP conduce al grupo por una serie de escenarios para la construcción de sentidos en torno a la temática abordada en la UPD y la forma como éstos no solo modifican estructuras cognitivas, sino que también permiten el desarrollo de competencias sociales y comunicativas.

Esta radiografía de la experiencia en aula, muestra como el grupo confluye a la generación de un escenario académico que guiado por el sistema didáctico ABP, parte del análisis grupal de las competencias esperadas y su dimensionamiento en los niveles teórico y práctico esperados.

De esta forma, un primer elemento a resaltar en la experiencia de aula observada, se relaciona con el hecho que aunque de manera formal los propósitos del aprendizaje están previamente diseñados en la malla curricular, la dinámica de grupo favorece una

constante concertación de intereses y posibilidades de desarrollo, que atiende de manera “negociada” el cumplimiento de las metas académicas considerando las motivaciones de los estudiantes y la responsabilidad pedagógica del docente.

Este acto incluyente, liderado por el profesor, permite al grupo entrar en el análisis detallado y participativo del problema del NT, conduciendo al grupo a un importante debate sobre el concepto de ser humano y sobre la misma idea en relación con los diferentes enfoques de la Psicología. Este proceso evidencia una necesaria relación entre lo que sucederá de manera específica con la UPD y su relación curricular con las otras UPD que conforman el NT, en tanto el proceso interno de la UPD se relaciona con los elementos didácticos, pedagógicos y conceptuales del NT en el que ésta se inserta en este nivel de especificidad, los estudiantes reconocen la existencia de los otros enfoques, otras UPD, asumiendo el compromiso de dar respuesta a la pregunta por el ser humano, considerando para este caso las dimensiones conceptuales propias al Psicoanálisis.

Es así como, en esta misma línea se observa que la socialización del problema específico a la UPD, durante la fase de planeación, permite la emergencia de preconceptos relacionados con tres elementos a saber: procesos básicos de la Psicología, análisis de contextos sociales y explicaciones biológicas. Lo interesante en este proceso es que todos los preconceptos que emergen en la discusión de grupo, alcanzan una relación directa con elementos conceptuales abordados en otros NT, con lo cual se evidencia que la experiencia de socialización y discusión del problema de la UPD, activa en los estudiantes de segundo semestre de Psicología, mucho más que ideas generales sobre la realidad, permitiendo la movilización de los aprendizajes científicos previos para dar posibles argumentaciones a la problematización temática.

Un elemento clave en esta fase del proceso, se constituye en el momento en que los mismos estudiantes con la guía del profesor, argumentan con conciencia que las explicaciones hasta ahora dadas al problema, son insuficientes para comprender la situación presentada, por lo cual la profesora orienta el curso con una pregunta problematizadora e incluyente:



¿Qué tendremos que investigar, para comprender el problema desde una perspectiva psicoanalítica? Pregunta problematizadora en la que se reconoce un valor a los preconceptos, en tanto la reflexión no se realiza en negativo, sino en positiva potencia, es decir, que se evidencia un acto de problematización que no niega las ideas de los estudiantes, sino que por el contrario las promueve, las reconoce y las moviliza hacia preguntas que puedan dar cuenta de los ejes temáticos propios a la historia del modelo psicoanalítico.

Pregunta incluyente, que implica una descentralización del “poder exclusivo” del profesor, en tanto se plantea en plural; un plural que además implica un nosotros, en el cual la inflexión “¿que tendremos que investigar?” asocia una metáfora sobre el papel participante del profesor en la búsqueda, construcción y reflexión sobre el conocimiento como acto cooperativo.

Esta conjunción dada entre lo problematizador y lo incluyente al momento del análisis del problema, genera en los estudiantes una serie de preguntas específicas sobre la historia del Psicoanálisis, preguntas que permiten reflexiones en torno a; ¿Qué es el Psicoanálisis y cuál es su objeto de estudio?, ¿Qué métodos utiliza el Psicoanálisis y en su historia como se desarrollaron estos métodos?, ¿Cuáles son los antecedentes históricos y contextuales de este modelo?, ¿Cuál es la historia de vida de Freud como principio teórico?, ¿Qué otros representantes, teorías, conceptos, investigaciones y críticas tiene el enfoque psicoanalítico?, entre otras.

Considérese entonces que estas preguntas que emergieron del análisis del problema, constituyen para los estudiantes la ruta a través de la cual realizarán el autoaprendizaje, conduciéndolos de manera motivada a encontrar sentido a la temática abordada, proceso en el cual los estudiantes desarrollaron un rol participativo, desde el cual las preguntas orientadoras pertenecen a sus propias inquietudes y necesidades de comprensión y conocimiento. Pertenencia y pertinencia que desde lo observado en la experiencia en aula, sucede en tanto cuentan con el acompañamiento cooperativo y reflexivo de un profesor orientador y motivador de la reflexión.

Este proceso implica una evidencia del desarrollo metacognitivo de los estudiantes, en tanto en los momentos de autoaprendizaje y microsíntesis, sucede de manera autónoma la metáfora del diálogo socrático, dado entre los estudiantes, el profesor y los documentos analizados, siendo un diálogo que se gesta en la permanente problematización de lo que se lee, se escucha, se dice y se debate en el autoaprendizaje, por lo cual también es un diálogo que implica la fuente a través de la cual cada participante de la cultura ABP, se transforma de manera progresiva en sujeto activo y reflexivo.

Precisamente por lo anterior, en el nivel de síntesis de cierre, es importante indicar que durante la observación se evidencia la utilidad de retomar el problema planteado durante la fase de objetivos. En este proceso la interacción académica se orienta en responder las preguntas a la luz de la metapsicología freudiana, como eje de la discusión.

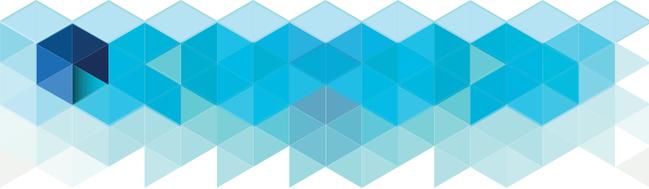
En este último nivel del proceso de ABP, el problema del NT y lógicamente el problema planteado para la UPD en particular, pueden ser abordados por los estudiantes, bajo las consideraciones teóricas que históricamente sustentan la corriente psicoanalítica.

De esta forma los estudiantes no solo retoman el problema, sino que a su vez dan cuenta del nivel de desarrollo de las competencias inicialmente socializadas y actitudinalmente concertadas.

## Resultados

Tras este proceso etnográfico de observación del aula en una experiencia de ABP, puede concluirse que este no solo conforma un sistema didáctico que facilita el desarrollo de competencias conceptuales y teóricas, sino que a su vez, el proceso pedagógico fortalece tanto en estudiantes como en el profesor, el desarrollo de habilidades sociales incluyentes y participativas, que convocan a una reflexión sobre los componentes democráticos de la educación contemporánea (sugiero esta palabra en vez de moderno, porque hay riesgo de equiparar con “modernidad”).

Considérese, igualmente importante resaltar la utilidad que alcanza el problema al interior del sistema



didáctico del ABP. Queda demostrado en la evidencia del aula observada que el problema y en él su interrelación con el NT y con la UPD, constituyen la multiplicidad de utilidades para el desarrollo cognitivo, metacognitivo y académico de los estudiantes.

En ese sentido, el planteamiento, la socialización y uso adecuado del problema, garantiza la emergencia de preconcepciones con particularidades asociadas directamente a los antecedentes de formación académica de los estudiantes. Es decir, que para el análisis y discusión del problema los estudiantes se benefician de los constructos conceptuales desarrollados en otras UPD y NT, con lo cual se hace necesario derogar la idea de preconcepción como algo subjetivo o carente de valor científico y conceptual.

La evidencia del aula observada etnográficamente, demuestra también que la didáctica del problema genera la posibilidad de desarrollo de competencias genéricas relacionadas con habilidades sociales para la concertación y la argumentación. Así en el sistema didáctico del ABP, un problema puede fortalecer en el estudiante no solo el saber previo, sino incluso dimensiones relacionadas con su actitud, disponibilidad y motivación para el aprendizaje significativo.

Es importante igualmente redimensionar los criterios con los cuales se comprende el concepto de aprendizaje colaborativo: la evidencia del aula observada demuestra que este no puede seguir siendo explicado tan solo como el resultado de la realización de actividades grupales que tienen una nota reguladora. El trabajo colaborativo se dimensiona en el desarrollo de la capacidad de generar entre profesores y estudiantes, y entre estudiantes y estudiantes, escenarios transicionales para el conocimiento, lugares simbólicos del saber, en los cuales las fortalezas y las potencialidades individuales, se fomentan grupalmente en oposición a las lógicas debilidades relacionadas con el ciclo vital o con los hábitos de estudio, para generar de manera colaborativa en la dinámica de grupo escenarios dispuestos para el aprendizaje.

Finalmente un elemento a considerar tras la observación etnográfica en aula, se relaciona con la importancia de las síntesis y microsíntesis realizadas

en la experiencia ABP. Estos escenarios de debate permiten la consolidación del conocimiento, el afianzamiento de las competencias, la satisfacción de necesidades de aclaración, organización y apropiación del saber. A su vez las síntesis, instituyen un espacio propicio para la evaluación de todo el proceso por parte de todos los actores del aprendizaje.

#### Referencias

Bridges, E. y Hallinger, P. (1996). Problem-based learning: A promising approach to professional development. En M.W. McLaughlin, y I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 145-160). New York: Teachers College Press.

Chadwick, C. B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXI (4) 111-126

Clifton B., Ch. (2001), La Psicología del Aprendizaje del Enfoque Constructivista, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, año / vol. XXXI, número 004, Centro de Estudios Educativos, Distrito Federal de México; pp. 111 - 126.

Collazos, C. A. & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2) 61-76.

Fundación Universitaria Sanitas (FUS). Facultad de Psicología (2010). *Documento interno de trabajo Políticas Institucionales Fundación Universitaria Sanitas*.

Gravinni Donado, M.L.; Iriarte Diazgranados F. (2008). Procesos Metacognitivos de Estudiantes con Diferentes Estilos de Aprendizaje; *Psicología desde el Caribe*, Num. 22, julio-diciembre, pp. 1-24, Universidad del Norte, Colombia.

Martínez, M. (1990). Perspectivas sobre tipos y resolución de problemas. *Actas de las VII Jornadas de estudio sobre la Investigación en la Escuela*, Sevilla. 38-44.

Matus, C. (2007). *Teoría del Juego Social, Colección, Planificación y Políticas Públicas*. Ediciones de la UNLa. Ficha elaborada por la Fundación CiGob.

Méndez, Z. (2006). *Aprendizaje y cognición*. San José: EUNED.

Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson.

Rodríguez, M.I. (2013) *Aprendizaje basado en problemas para la formación de psicólogos*. Bogotá.