



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
PEDRO RUIZ GALLO**



**ESCUELA DE POSGRADO**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

---

**Propuesta formativa con el aprendizaje basado en problemas (ABP); para contribuir al desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de educación programa LEMM de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - facultad de ciencias histórico sociales y educación - sede Lambayeque**

**TESIS**

**PRESENTADO PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**AUTOR:**

**Manuel Jesús Neyra Guerrero**

**ASESOR:**

**Julio Cesar Sevilla Exebio**

**LAMBAYEQUE – PERÚ**

**2026**

**Propuesta formativa con el aprendizaje basado en problemas (ABP);  
para contribuir al desarrollo de las competencias investigativas en  
los estudiantes de educación programa LEMM de la Universidad  
Nacional Pedro Ruiz Gallo - facultad de ciencias histórico sociales y  
educación - sede Lambayeque**

PRESENTADA POR:



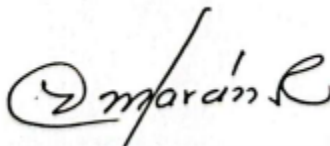
Neyra Guerrero Manuel Jesus  
**AUTOR**



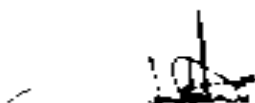
Sevilla Exebio Julio Cesar  
**ASESOR**

Presentada a la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Pedro  
Ruiz Gallo para optar el Grado Académico de: **DOCTOR EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

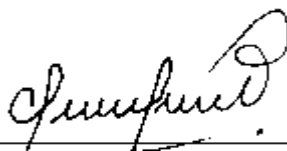
APROBADA POR:



Dr. Leandro Agapito Aznaran Castillo  
**PRESIDENTE**



Dr. Jorge Antonio Acosta Piscoya  
**SECRETARIO**



Dra. Giuliana Fiorella Lecca Orrego  
**VOCAL**

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

047

Siendo las 12:00 horas del día 16 de ENERO del año Dos Mil VEINTISEIS

en la Sala de Sustentación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, se reunieron los miembros del Jurado, designados mediante Resolución N° 1356-2018-EPG de fecha 22 JUNIO 2018, conformado por:

DR. LEANDRO AGAPITO AZNARAN CASTILLO PRESIDENTE (A)

DR. JORGE ANTONIO ACOSTA PISCOYA SECRETARIO (A)

DR. GIULIANA FIORELLA LECCA ORREGO VOCAL

DR. JULIO CESAR SEVILLA EXEBIO ASESOR (A)

Con la finalidad de evaluar la tesis titulada PROPUESTA FORMATIVA CON EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PROGRAMADA LEAM DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO - FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y EDUCACIÓN - SEDE LAMBAYEQUE

presentado por el (la) Tesista MANUEL JESUS NEYRA GUERRERO

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 007-2016-EPG de fecha 12 ENERO DE 2016

El Presidente del jurado autorizó del acto académico y después de la sustentación, los señores miembros del jurado formularon las observaciones y preguntas correspondientes, las mismas que fueron absueltas por el (la) sustentante, quien obtuvo 15 puntos que equivale al calificativo de REGULAR

En consecuencia el (la) sustentante queda apto (a) para obtener el Grado Académico de:

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Siendo las 13:30 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

[Signature of Leandro Aznaran Castillo]

PRESIDENTE

LEANDRO AZNARAN CASTILLO

[Signature of Giuliana Fiorella Lecca Orrego]

VOCAL

GIULIANA LECCA ORREGO

[Signature of Jorge Acosta Piscoya]

SECRETARIO

JORGE ACOSTA PISCOYA

ASESOR

**CONSTANCIA DE VERIFICACION DE ORIGINALIDAD**

Yo Julio Cesar Sevilla Exebio, usuario revisor de Tesis

Trabajo de Suficiencia Profesional  y/o Trabajo Académico

Titulado: Propuesta formativa con el aprendizaje basado en problemas (ABP); para contribuir al desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de educación programa LEMM de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - facultad de ciencias histórico sociales y educación - sede Lambayeque.

Cuyo autor (es) son: Neyra Guerrero Manuel Jesus; con DNI N° 09030744; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud 20%, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito (a) analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos, Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 05 de febrero de 2026



---

Julio Cesar Sevilla Exebio

DNI: 17407478

**ASESOR**

Defina la modalidad con (X)

**Adjunta:**

**Resumen de Reporte automatizado de similitudes**

**Recibo digital**

## INFORME FINAL

### INFORME DE ORIGINALIDAD

**20%**

INDICE DE SIMILITUD

**21%**

FUENTES DE INTERNET

**11%**

PUBLICACIONES

**9%**

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

### FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>5%</b>
<b>2</b>	<b>xn--catedrademetodologaipc-fcc.blogspot.com</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>3</b>	<b>repositorio.unprg.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>repositorio.uta.edu.ec</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>Submitted to Universidad Cesar Vallejo</b> Trabajo del estudiante	<b>1%</b>
<b>6</b>	<b>dspace.utb.edu.ec</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>7</b>	<b>uvadoc.uva.es</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>8</b>	<b>repositorio.une.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>9</b>	<b>www.researchgate.net</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>10</b>	<b>fachse.edu.pe</b> Fuente de Internet	



Julio Cesar Sevilla Exebio

DNI: 17407478

**ASESOR**

		1 %
11	<a href="http://www.tdx.cat">www.tdx.cat</a> Fuente de Internet	1 %
12	Submitted to BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA Trabajo del estudiante	1 %
13	<a href="http://studylib.es">studylib.es</a> Fuente de Internet	<1 %
14	<a href="http://cismlk.edu.co">cismlk.edu.co</a> Fuente de Internet	<1 %
15	<a href="http://1library.co">1library.co</a> Fuente de Internet	<1 %
16	Submitted to Aliat Universidades Trabajo del estudiante	<1 %
17	Bernabeu Tamayo, Maria Dolores, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. "Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos", [Barcelona] : Universitat Autònoma de Barcelona,, 2010 Fuente de Internet	<1 %
18	<a href="http://www.fimpes.org.mx">www.fimpes.org.mx</a> Fuente de Internet	<1 %
19	<a href="http://eudoroterrones.blogspot.com">eudoroterrones.blogspot.com</a> Fuente de Internet	<1 %



Julio Cesar Sevilla Exebio

DNI: 17407478

ASESOR



## Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: JESUS NEYRA GUERRERO  
 Título del ejercicio: INFORME FINAL ASESORIAS FACEAC  
 Título de la entrega: INFORME FINAL  
 Nombre del archivo: TNT\_\_JESUS\_NEYRA\_FINAL.doc  
 Tamaño del archivo: 1.55M  
 Total páginas: 106  
 Total de palabras: 22.326  
 Total de caracteres: 130.501  
 Fecha de entrega: 29-sept-2025 12:13a. m. (UTC-0500)  
 Identificador de la entrega: 2764832302



  
 Julio Cesar Sevilla Exebio  
 DNI: 17407478  
 ASESOR

## **DEDICATORIA**

A mis maestros, por sus sabias enseñanzas las mismas que contribuyeron en mi vida como maestro.

## **AGRADECIMIENTO**

En primer lugar, agradecer a Dios por darme sabiduría e inteligencia.

A mi familia por su constante apoyo para seguir en este camino.

## INDICE

RESUMEN.....	XIV
ABSTRACT .....	XV
INTRODUCCIÓN .....	16
CAPITULO I .....	21
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO .....	21
1.1.UBICACIÓN .....	21
1.2 Surgimiento del Problema.....	34
CAPÍTULO II.....	36
2.1 Diseño de la investigación .....	36
2.2 Población y muestra.....	37
2.3 Materiales de recolección de datos .....	37
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	37
2.5 Métodos y procedimientos para la recolección de datos .....	38
2.6 Análisis estadístico de los datos.....	39
CAPÍTULO III.....	40
MARCO TEÓRICO .....	40
3.1. Antecedentes del problema:.....	40
3.2. Base teórica:.....	45
3.2.1 Concepto del ABP .....	45
3.2.2. Características del aprendizaje basado en problemas .....	47
3.2.2.1 El aprendizaje centrado en el alumno.....	47
3.2.2.2 Generación del aprendizaje en grupos pequeños .....	48
3.2.2.3 El docente adquiere el papel de facilitador .....	48
3.2.2.4 El núcleo de generación organizacional y de aprendizaje radica en la generación de problemas.....	48
3.2.2.5 Los problemas generan habilidades .....	49
3.2.2.6 El aprendizaje autodirigido genera nuevo conocimiento .....	49
3.2.2.7 De la obediencia a la autonomía.....	49
3.2.2.8 De la coerción a la cooperación .....	49
3.2.3 Importancia del ABP .....	51
3.2.4 Desarrollo actual del ABP como modelo educativo .....	51
3.2.5 Como enfrentar el aprendizaje basado en problemas .....	52
3.2.6 Ruta que siguen los estudiantes durante el desarrollo del proceso del (ABP) Aprendizaje Basado Problemas .....	53
3.2.7 Características del profesor (ABP) .....	53
3.2.8 Evaluación del proceso con la metodología del ABP .....	54
3.2.9 Antecedente de concepto de competencias:.....	55
3.2.10 El aprendizaje basado en competencias:.....	56
3.2.11 El aprendizaje basado en competencias (ABC):.....	56
3.2.12 Formación de competencias investigativas.....	57
3.2.13 Las competencias para la investigación.....	58
3.2.14 Competencias investigativas .....	58

3.2.15 ¿Cuáles son las competencias investigativas fundamentales o generales? .....	59
3.2.16 ¿Cuál es el aporte de ellas en la formación docente?.....	60
3.2.17 Competencias investigativas y competencias pedagógicas .....	63
3.2.18 ¿Qué grado de correspondencia existen entre las denominadas competencias investigativas con las propias a nivel del trabajo docente y pedagógico? .....	64
CAPÍTULO IV .....	66
RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN .....	66
4.1 Análisis e interpretación de los resultados .....	66
CAPÍTULO V .....	75
DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	75
MODELO TEORICO DE LA PROPUESTA CON EL (ABP).....	79
“PROPUESTA FORMATIVA CON EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP); PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PROGRAMA LEMM DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO – FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN – SEDE LAMBAYEQUE”.....	80
PRESENTACIÓN .....	80
FUNDAMENTACION.....	81
CONCLUSIONES .....	96
RECOMENDACIONES.....	98
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	100

## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Estudiantes matriculados por sexo según carrera profesional, año 2017.</i> .....	18
Tabla 2. <i>Facultades y escuelas profesionales UNPRG-2017.</i> .....	19
Tabla 3. <i>Estudiantes matriculados en la facultad de ciencias históricas sociales y educación según carrera profesional.</i> .....	20
Tabla 4. <i>Estudiantes matriculados en la facultad de Educación 2017-I.</i> .....	23
Tabla 5. <i>Estudiantes matriculados en la carrera profesional de Educación según la especialidad (2017-).</i> .....	24
Tabla 6. <i>Estudiantes matriculados en el programa LEMM según carrera profesional.</i> .....	25
Tabla 7. <i>Estudiantes matriculados por sede.</i> .....	26
Tabla 8. <i>Pasos desarrollo ABP.</i> .....	48
Tabla 9. <i>Horas de investigación de los estudiantes de LEMM.</i> .....	61
Tabla 10. <i>Frecuencia con la que investigan los estudiantes del programa de LEMM.</i> .....	61
Tabla 11. <i>Cuál es la forma que le gusta investigar a los estudiantes de LEMM.</i> .....	61
Tabla 12. <i>Tipo de actividades educacionales que prefieren los estudiantes de LEMM.</i> .....	61
Tabla 13. <i>Actividades de estudio que prefieren los alumnos de LEMM.</i> .....	62
Tabla 14. <i>Tipo de conferencia que prefieren los alumnos de LEMM.</i> .....	63
Tabla 15. <i>Tipo de fuentes de información que utilizan los estudiantes de LEMM en su investigación.</i> .....	63
Tabla 16. <i>Que hacen los estudiantes de LEMM frente a dudas sobre algún tema de investigación.</i> .....	63
Tabla 17. <i>Estudiantes de LEMM según conocimiento del aprendizaje basado en problemas (ABP).</i> .....	64
Tabla 18. <i>Frecuencia de aprendizaje centrado en el alumno.</i> .....	64
Tabla 19. <i>Como se produce el aprendizaje con la metodología ABP.</i> .....	65
Tabla 20. <i>Frecuencia con que los profesores facilitan el aprendizaje.</i> .....	65
Tabla 21. <i>Son pertinente en la metodología del ABP los problemas reales que ocurren a nuestro alrededor.</i> .....	66
Tabla 22. <i>La metodología del ABP permite mejorar las cualidades personales del investigador.</i> .....	66
Tabla 23. <i>La metodología del ABP, permite el desarrollo de las habilidades cognitivas del investigador.</i> .....	66

Tabla 24. <i>Como se logra más frecuente el aprendizaje con la metodología del ABP.</i> .....	67
Tabla 25. <i>El facilitador en sus actividades de investigación promueve la técnica del ABP.</i> .67	
Tabla 26. <i>Durante el semestre académico cuántos libros referentes a capacidades investigativas, y metodología del ABP investiga.</i> .....	68
Tabla 27. <i>La metodología del ABP contribuye a incrementar sus habilidades para acceder a la información para resolver un problema en particular.</i> .....	68
Tabla 28. <i>La técnica del ABP debe ser implementada en toda actividad investigativa que promueva la Universidad.</i> .....	69
Tabla 29 <i>Rol del docente</i> .....	84
Tabla 30. <i>Planificación y desarrollo</i> .....	85
Tabla 31. <i>Matriz de evaluación de cualidades</i> .....	86
Tabla 32. <i>Funciones y responsabilidades por agente</i> .....	89

## RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo diseñar una propuesta formativa basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para fortalecer las competencias investigativas del estudiantado del programa LEMM de la UNPRG–FACHSE (sede Lambayeque). Se desarrolló una investigación descriptiva–propositiva con enfoque socio-crítico, que combinó un diagnóstico por encuesta a 100 estudiantes (20 ítems) y el análisis documental del marco conceptual (Vygotsky, Ausubel, Bruner, Barrows y Suchman). Los resultados evidenciaron hábitos de indagación limitados (predominio de 2 horas/día), preferencia por el estudio individual y la clase expositiva, bajo uso de artículos y revistas científicas, conocimiento heterogéneo del ABP y facilitación docente intermitente. A partir de ello, se diseñó una propuesta ABP coherente y operativa: ocho fases de trabajo, tutoría sistemática, roles definidos, problemas auténticos, alfabetización informacional y evaluación formativa con rúbricas, co/autoevaluación y portafolio digital; el análisis de resultados se plantea en clave descriptiva. Se concluye que el ABP contribuye al desarrollo de competencias investigativas al estructurar ciclos de indagación basados en evidencias y desplazar la cultura de aula hacia el aprendizaje activo, colaborativo y autorregulado.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Problemas; competencias investigativas; alfabetización informacional; evaluación formativa; educación superior.

## ABSTRACT

This study aimed to design a problem-based learning (PBL) training proposal to strengthen research competencies among students in the LEMM program at UNPRG–FACHSE (Lambayeque campus). We conducted a descriptive– propositional inquiry within a socio-critical approach, combining a survey- based diagnosis with 100 students (20 items) and a documentary review grounded in Vygotsky, Ausubel, Bruner, Barrows, and Suchman. Findings revealed limited research habits (mostly 2 hours/day), a preference for individual study and lecture-based classes, low use of scientific journals, mixed familiarity with PBL, and intermittent tutoring practices. In response, we designed a coherent, implementable PBL model comprising eight phases, systematic tutoring, clear roles, authentic problems, information literacy, and formative assessment through rubrics, peer/self-assessment, and a digital portfolio; data treatment is descriptive. We conclude that PBL enhances research competencies by structuring evidenceinformed inquiry cycles and shifting classroom culture toward active, collaborative, and selfregulated learning.

**Keywords:** Problem-Based Learning; research competencies; information literacy; formative assessment; higher education.

## INTRODUCCIÓN

La labor docente, dada su función y misión en la sociedad, se posiciona como la ocupación más noble y delicada del mundo. Al ejercerla en las aulas universitarias, el compromiso se intensifica, ya que los profesionales de la educación que egresan de nuestras manos deben ser altamente responsables, eficientes, cualificados y competentes en la vida. Por estas razones enfatizamos que los docentes que forma el programa LEMM, deben ser expertos en su especialidad y, también en la labor pedagógica.

Somos conscientes que la formación profesional de los alumnos del Programa LEMM es deficiente en el aula, en la actualidad, la pedagogía contemporánea se concentra principalmente en proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar habilidades de pensamiento y discernimiento con libertad. Se busca cultivar la capacidad de realizar acciones con excelencia, actuar con iniciativa y eficacia, así como tomar decisiones de manera oportuna. Este se presenta como el desafío clave en la educación actual.

Una parte de estos retos provienen de la calidad de la enseñanza- aprendizaje, donde los docentes somos responsables del proceso formativo de nuestros estudiantes.

La reflexión anterior nos llevó a plantear la siguiente pregunta de investigación:  
¿Cómo contribuye una propuesta formativa con enfoque en el ABP al desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de educación programa LEMM de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo – Facultad De Ciencias Histórico Sociales Y Educación – Sede Lambayeque?

**Como objetivo general del trabajo plateamos:**

Diseñar una propuesta formativa con enfoque en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para contribuir al desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de educación programa LEMM de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo – Facultad De Ciencias Histórico Sociales Y Educación – Sede Lambayeque.

**Los objetivos específicos son:**

1. Diagnosticar el nivel actual de competencias investigativas en los estudiantes del programa LEMM de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo – sede Lambayeque.
2. Analizar los fundamentos teóricos y pedagógicos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y su aplicabilidad en la formación investigativa universitaria.

**La contribución teórica radica en:**

- La sugerencia de una formación que incluye una debida sistematización teórico-didáctica y metodológica, respaldada por la práctica. Esto permite una comprensión clara de la estructura y funcionamiento dentro del contexto del Aprendizaje Basado en Problemas.

**El aporte práctico se enmarca en:**

- Diseñar una propuesta formativa innovadora apoyada en el aprendizaje basado en problemas, para mejorar las capacidades investigativas de los alumnos del programa LEMM de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo- Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación – Sede Lambayeque, relacionado con la superación que realiza desde su formación profesional. El desarrollo de nuevas alternativas en los procesos de enseñanza aprendizaje en los estudiantes supone también una actitud investigadora e innovadora de los docentes desde su práctica pedagógica, de ahí la necesidad de sistematizar y publicar experiencias innovadoras que

constituyan a incrementar el marco teórico y operativo que sirvan de referencia para el mejoramiento del trabajo educativo.

Bajo esta premisa el responsable de la investigación, consciente de la importancia de validar los nuevos paradigmas pedagógicos, hemos decidido proponer una propuesta formativa con la metodología del ABP, fundamentada en un modelo teórico socio formativo, para contribuir al desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes del programa LEMM de la UNPRG Facultad de ciencias Históricas sociales y educación, propuesta que debe ser implementada en el Plan Curricular del programa LEMM de la UNPRG de la facultad de ciencias históricas sociales y educación, a fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes universitarios del programa LEMM.

El presente trabajo de investigación es de gran importancia, porque, con la propuesta formativa con la metodología del ABP, buscamos que este modelo sirva como referencia para docentes y estudiantes interesados en alinear nuestra educación con las tendencias contemporáneas, marcadas por la revolución cognitiva y adaptadas a las demandas de la sociedad actual. Es esencial involucrar a estudiantes y docentes para alcanzar niveles más avanzados de comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque promueve el desarrollo de competencias y la consecución de aprendizajes significativos, aspectos indispensables en el contexto educativo de nuestra realidad presente.

En la actualidad, el entorno profesional enfrenta constantes desafíos y demandas competitivas, lo que impulsa a la concepción universitaria de formar estudiantes capaces de enfrentar y superar estos retos. En muchos casos, los métodos tradicionales de aprendizaje no permiten que los estudiantes consoliden y desarrollen sus habilidades de manera integral. Por esta razón, se vuelve imperativo diseñar e implementar una propuesta formativa con el enfoque

del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ya que este método posee un gran valor al formar profesionales sólidos, completos, productivos y éticos.

Por lo anteriormente expuesto, considero relevante investigar sobre las deficiencias en el logro de competencias investigativas de los alumnos del programa LEMM, el que brindara aportes a los siguientes sectores:

- A los docentes les servirá como guía didáctica para guiar al alumno en su aprendizaje, le permitirá innovar en su práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento de la asignatura y pedagógico como vía para la mejora continua.
- A los participantes del programa LEMM, les brindará la oportunidad de fortalecer sus habilidades de investigación y enriquecer su perfil profesional. Esto se debe a que la educación en el Perú, al igual que en otras partes del mundo, enfrenta desafíos que demandan no solo una enseñanza de alta calidad, sino también una constante actualización en los enfoques, métodos y herramientas educativas. Es esencial, sobre todo, adaptar la actitud de quienes participan en el proceso enseñanza-aprendizaje, dado los rápidos cambios que experimenta la sociedad en la actualidad.
- A los lectores les permitirá contar con un documento que se fundamenta en el ABP, ya que esta investigación es teórica y práctica, esperamos que el proceso enseñanza aprendizaje pueda servir a educadores, estudiantes y profesores universitarios

### **El informe de la investigación se estructura en tres capítulos:**

**En el capítulo I** se expone la evolución histórica de forma sintética que ha tenido el Aprendizaje basado en Problemas en el mundo, en nuestro país. Se hace un análisis de diferentes concepciones acerca de las competencias investigativas y el criterio del autor respecto a cómo abordar el estudio de las competencias investigativas en el presente trabajo de investigación.

**El capítulo II** se expone la metodología para el estudio de las competencias investigativas de los alumnos, el análisis de los resultados del diagnóstico inicial, así como los resultados que se van constatando durante la etapa de transformación del modo de actuación de los alumnos en su formación profesional.

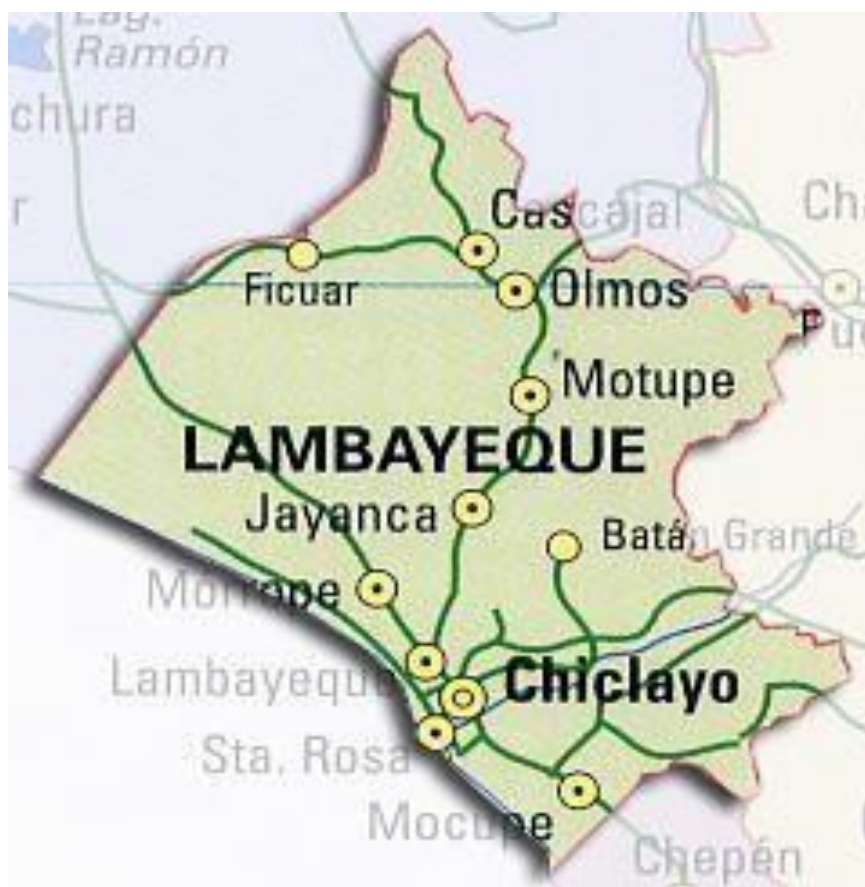
**En el capítulo III** se parte de la presentación de los estudios preliminares que sirvieron de base a la elaboración de la propuesta formativa apoyada en el aprendizaje basado en problemas, para mejorar las capacidades investigativas de los estudiantes del programa LEMM de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo- Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación- Sede Lambayeque, se exponen los fundamentos de la propuesta y sus características. Se explica la propuesta a partir de los diferentes subsistemas que lo conforman y las peculiaridades de cada uno de ellos.

## CAPITULO I

### ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

#### 1.1. UBICACIÓN

La tesis se centra en examinar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del programa LEMM, específicamente en la especialidad de Educación Primaria, en la “Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo”.



A continuación, se proporciona un análisis detallado del objeto de estudio:

El ámbito que comprende la tesis es el programa LEMM de la Escuela Profesional de Educación, Especialidad Educación Primaria de la “Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y

Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo”. Esta institución se localiza en la Av. Juan XXXIII N° 391 de la ciudad de Lambayeque, representa la máxima institución de formación profesional en la región, destacándose como la principal universidad en el Departamento de Lambayeque y siendo la única de naturaleza pública.

La Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" se estableció en 1970 a través del Decreto Ley N° 18179, que “fusionó la Universidad Agraria del Norte, ubicada en Lambayeque, y la Universidad Nacional de Lambayeque, con sede en Chiclayo. Esta fusión dio origen a la universidad, la cual lleva el nombre de uno de los personajes más destacados de Lambayeque, el general inventor, pionero de la aviación a nivel mundial y héroe nacional, teniente coronel Pedro Ruiz Gallo”. En la actualidad, la UNPRG cuenta con una matrícula de 12,251 estudiantes. (Fuente: Oficina Central de Admisión y Facultades-UNPRG).

En la actualidad la UNPRG cuenta con 12,251 estudiantes matriculados - 2017, en 30 escuelas profesionales el que se observa en el cuadro 1:

**Tabla 1** *Estudiantes matriculados por sexo según carrera profesional, año 2017*

Carreras	Estudiantes matriculados		
	Varón	Mujer	Total
Profesionales			
Administración	326	346	672
Agronomía			0
Arqueología	56	54	110
Arquitectura	343	215	558
Arte	118	217	335
Biología	282	236	518
Ciencias de la Comunicación	90	155	245
Ciencias Políticas			0
Comercio y Negocios Internacionales	279	380	659
Contabilidad	251	363	614
Derecho			0
Economía	307	316	623
Educación	328	851	1179
Enfermería	7	289	296
estadística	260	148	408
física	174	36	210
Ing. Agrícola	486	81	534
Ing. Civil	660	59	719
Ing. Computación e Informática	374	145	517
Ing. Electrónica	380	112	492
Ing. Industrias Alimentarias	173	240	413
Ing. Mecánica y Eléctrica	536	3	539
Ing. Química	185	221	406
Ing. Sistemas	496	99	595
Ing. Zootecnia			0
Matemática	211	87	298
Medicina Humana	250	116	366
Medicina Veterinaria	211	319	530
Psicología	48	145	193
sociología	69	150	219
Total	6870	5381	12251

Nota: Datos obtenidos de la Oficina Central de Admisión y Facultades

La Universidad tiene actualmente facultades y 30 escuelas profesionales, las mismas que se pueden apreciar en el siguiente cuadro:

**Tabla 2** *Facultades y escuelas profesionales UNPRG-2017*

Facultad de Agronomía. FAG	-Escuela Profesional de Agronomía.
Facultad de Ciencias Biológicas. FCCBB	-Escuela Profesional de Biología.
Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. FACEAC	-Escuela Profesional de Contabilidad. -Escuela Profesional de Economía. -Escuela profesional de Administración. -Escuela Profesional de Comercio y Negocios Internacionales.
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. FACFYM	-Escuela Profesional de Física. -Escuela Profesional de Matemáticas. -Escuela Profesional de Estadística. -Escuela Profesional de Computación e Informática. -Escuela Profesional de Ingeniería Electrónica.
Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación. FACHSE	-Escuela Profesional de Educación. -Escuela Profesional de Sociología. -Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación. -Escuela Profesional de Psicología. -Escuela Profesional de Arte. -Escuela Profesional de Arqueología.
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. FDCCPP	-Escuela Profesional de Derecho. -Escuela Profesional de Ciencia Política.
Facultad de Enfermería. FE	-Escuela Profesional de Enfermería.
Facultad de Ingeniería Agrícola. FIA	-Escuela Profesional de Ingeniería Agrícola.
Facultad de Ingeniería Civil, de Sistemas y de Arquitectura. FICSA	-Escuela Profesional de Ingeniería Civil. -Escuela Profesional de Arquitectura. -Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas.
Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. FIME	-Escuela Profesional de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.
Facultad de Medicina Humana. FMH	-Escuela Profesional de Medicina Humana.
Facultad de Medicina Veterinaria. FMV	-Escuela Profesional de Medicina Veterinaria.
Facultad de Ingeniería Química e Industrias Alimentarias. FIQUIA	-Escuela Profesional de Ingeniería Química. -Escuela Profesional de Ingeniería e Industrias Alimentarias.
Facultad de Zootecnia. FIZ	-Escuela Profesional de Zootecnia.

Nota: Datos obtenidos de la Oficina Central de Admisión y Facultades

La Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación (FACHSE) es una de las 14 facultades que conforman la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG), su estructura académica incluye a las escuelas profesionales, de Educación, Sociología, Ciencias de la Comunicación, Psicología, Arte y Arqueología. Actualmente, FACHSE alberga una población estudiantil total de 2,280 alumnos, de los cuales el 68% corresponde a mujeres y el 31% a varones, proporciones

que se detallan en el cuadro 3. Para el desarrollo de la presente investigación se ha seleccionado como unidad de análisis al Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta (LEMM), perteneciente a la Facultad de Ciencias HistóricoSociales y Educación.

**Tabla 3** *Estudiantes matriculados en la facultad de ciencias históricos sociales y educación según carrera profesional*

Carrera Profesional	Estudiantes Matriculados				Total
	Varones	%	Mujeres	%	
Arqueología	56	59.9%	54	49.1%	110
Arte	118	36.30%	217	66.76%	325
Ciencias de la Comunicación	90	36.73%	155	63.26%	245
Educación	328	27.82%	851	72.18%	1179
Psicología	48	24.87%	145	75.13%	193
Sociología	68	31.05%	150	68.49%	219
	708	31%	1572	68.9%	2280

Nota: Datos obtenidos de la Oficina Central de Admisión y Facultades

### **La Escuela Profesional de Educación**

La Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo se creó junto con el antiguo Programa Académico de Sociología y, posteriormente, ambos se consolidaron como carreras de la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación, conforme a la Ley Universitaria N.º 23733 y al primer Estatuto de la UNPRG. Actualmente, la escuela ofrece formación en ocho especialidades: Ciencias Histórico-Sociales y Filosofía, Ciencias Naturales, Educación Física, Educación Inicial, Educación Primaria, Idiomas Extranjeros, Lengua y Literatura, y Matemática y Computación, cada una con una trayectoria cercana a cinco décadas.

Los propósitos formativos de la Escuela se orientan a brindar una educación universitaria integral que promueva la hominización, culturización y socialización de futuros docentes en los

niveles inicial, primario y secundario. Se busca consolidar profesionales cuya solvencia intelectual y académica se traduzca en docentes altamente competentes para la enseñanza y la gestión de instituciones educativas, fomentando la creatividad y la innovación sin perder de vista una sólida base humanística, científica y tecnológica. Asimismo, se enfatiza la formación de maestros con vocación ética, comprometidos con la realidad regional y nacional, y capaces de sostener procesos de autoaprendizaje y autoevaluación en un clima pedagógico democrático, dialógico y horizontal, con énfasis en la disciplina, el orden y la responsabilidad.

El perfil del estudiante articula el desarrollo personal con la formación profesional. La carrera se concibe como medio de autorrealización, sustentada en la afirmación de la identidad y la autoestima, así como en la práctica de valores y rectitud moral. Se promueve, además, una conducta democrática y solidaria, abierta a la diversidad y responsable frente al entorno. Este perfil impulsa el fortalecimiento de la capacidad crítica, creativa y reflexiva, favoreciendo la expresión de ideas y convicciones dentro del pleno respeto a los derechos individuales.

En el plano profesional, el licenciado en educación se perfila como un intelectual en el campo de la pedagogía y de las ciencias de la educación. Su labor se centra en el conocimiento científico, educativo y pedagógico, no solo para comprenderlo, sino también para producir nuevos saberes y aplicarlos de manera experta en prácticas docentes e innovaciones educativas.

En su condición de académico de las ciencias de la educación, domina con solvencia los fundamentos pedagógicos y el proceso de investigación científica, y los traslada de manera sistemática a la práctica educativa. Articula teoría y praxis mediante indagaciones casuísticas y heurísticas: las primeras permiten examinar situaciones concretas del aula, mientras que las segundas se orientan a diagnosticar e identificar problemas emergentes para cimentar el desarrollo creativo del conocimiento. Asimismo, impulsa estudios que entrelazan la práctica

científica con los saberes del contexto sociocultural, lo que fortalece su formación como intelectual de la pedagogía y afianza el dominio de los fundamentos del saber pedagógico en sus dimensiones teóricas y aplicadas.

Como pedagogo y educador, integra de manera orgánica educación y comunicación dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje, favoreciendo interacciones didácticas que promueven comprensión, participación y construcción conjunta del conocimiento. Organiza y guía el trabajo de los estudiantes en distintos niveles y modalidades educativas, buscando alcanzar el aprendizaje autónomo y significativo.

Fomenta la actitud crítica y el debate académico en el aula, realizando continuamente funciones de asesoramiento y actividades de orientación y bienestar para los estudiantes.

Ejerce la planificación curricular con enfoques innovadores y opciones metodológicas pertinentes, y elabora recursos didácticos acordes con la práctica docente, incorporando de manera intencional los insumos del entorno cultural y natural.

Asimismo, conduce procesos de evaluación integrales del aprendizaje mediante técnicas e instrumentos formativos y sumativos, garantizando retroalimentación continua y decisiones pedagógicas oportunas. Finalmente, acompaña la formación en valores al promover la autoestima y la construcción de la identidad como bases del respeto, el ejercicio responsable y el cuidado del ambiente, con especial énfasis en contextos marcados por pobreza y discriminación, tanto en la relación con las personas como con la naturaleza.

En su rol como líder de unidades educativas, realiza la planificación estratégica de las instituciones educativas considerando perspectivas pedagógicas a corto, mediano y largo plazo.

Ejerce una dirección efectiva y liderazgo en equipos interdisciplinarios e interinstitucionales.

Lleva a cabo el monitoreo y evaluación de las actividades que respaldan el desarrollo

institucional de unidades educativas, ya sean públicas o privadas. Utiliza diversos procedimientos técnicos para la dirección y el desarrollo organizacional de instituciones educativas.

En diferentes facetas profesionales, crea recursos educativos y materiales de acuerdo con requisitos particulares; elabora sistemas de evaluación pedagógica destinados a instituciones educativas locales; lidera, implementa y realiza la evaluación de proyectos de desarrollo educativo y social para diversas instituciones, llevando a cabo un análisis previo antes de emitir su evaluación; desarrolla programas de promoción educativa ajustados a las demandas educativas de la comunidad; establece iniciativas en defensa del medio ambiente; y aprecia y comparte la riqueza del patrimonio cultural y el potencial artístico como componentes esenciales de la identidad nacional. (Fuente: Plan Curricular de la Carrera de Educación-UNPRG).

La Escuela Profesional de Educación registra una población estudiantil total de 1 179 alumnos, de los cuales aproximadamente el 72 % corresponde a mujeres y el 27,8 % a varones, según los datos consignados en la tabla respectiva.

**Tabla 4** *Estudiantes matriculados en la facultad de Educación 2017-I*

Carrera Profesional		Estudiantes Matriculados				
Educación	Varones	%	Mujeres	%	Total	%
	328	27.8%	851	72%	1179	100%

Nota: Datos obtenidos de la Oficina Central de Admisión y Facultades

La Escuela Profesional de Educación reúne diversas especialidades. De acuerdo con el reporte estadístico 2017-I, la matrícula se distribuye así: Educación Inicial (13 %), Educación Primaria (13 %), Ciencias Naturales (11 %), Ciencias Histórico-Sociales (13%), Lengua y Literatura (13 %), Idiomas Extranjeros (12 %), Matemática y Computación (13 %) y Educación Física (13 %), lo que totaliza 236 estudiantes, según el cuadro correspondiente.

Tabla 5

*Estudiantes matriculados en la carrera profesional de Educación según la especialidad (2017-II)*

Carrera Profesional de Educación/Especialidades	Estudiantes Matriculados			
	Varones	Mujeres	Total	%
Educación Inicial	0	30	30	13%
Educación Primaria	4	26	30	13%
Ciencias Naturales	8	18	26	11%
Ciencias Histórico Sociales y Filosofía	18	12	30	13%
Lengua y Literatura	18	12	30	13%
Idiomas Extranjeros	6	22	28	12%
Matemática y Computación	12	18	30	13%
Educación Física	18	0	30	13%
			236	100%

Nota: Datos obtenidos de la Oficina Central de Admisión y Facultades

La Licenciatura en Educación Modalidad Mixta (LEMM) representa una propuesta innovadora en la estructura curricular de la Escuela Profesional de Educación, respondiendo a la creciente demanda social de nuevos profesionales necesarios para el sistema educativo nacional, un sector que no está siendo plenamente atendido por la modalidad regular. El LEMM incorpora las últimas tendencias en pedagogía y tecnología de medios al abogar por el uso simultáneo y combinado de actividades presenciales, semipresenciales y de educación a distancia y virtual. Actualmente, el programa LEMM en la sede de Lambayeque cuenta con la siguiente cantidad de estudiantes:

**Tabla 6** *Estudiantes matriculados en el programa LEMM según carrera profesional*

Carrera Profesional	Estudiantes Matriculados		
	Varones	Mujeres	Total
Inicial	00	25	25

Primaria	12	18	30
Lengua y Literatura	14	22	36
Ciencias Históricas Sociales y Filosofía	22	09	31
Educación Física	26	07	33
Matemática y Computación	18	13	31
Total	92	94	186

Nota: Datos obtenidos de la Oficina Central de Admisión y Facultades

Asimismo, es importante destacar que la Licenciatura en Educación Modalidad Mixta (LEMM) opera como un Modelo Especial Autofinanciado. “Este modelo asume los perfiles, objetivos y sistema académico y administrativo de la Escuela Profesional de Educación en los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria”. Además, la LEMM se ajusta académicamente al currículo de Educación Regular y está vinculada a la Unidad de Producción de Servicios Educativos (UPSE).

En este contexto, el LEMM se configura como una alternativa educativa dirigida a adultos con aspiraciones de ser educadores. Su objetivo es que estos individuos alcancen el Grado de Bachiller en Educación y la Licenciatura en diversos niveles y especialidades, tras completar un período académico de 10 ciclos y acumular un crédito académico no inferior a 205.

La Licenciatura en Educación Modalidad Mixta (LEMM), se ofrece a nivel nacional en 26 sedes beneficiándose con este servicio un total de 2,114 alumnos, sin embargo es necesario destacar que dicho servicio tiene limitaciones toda vez que en las sedes solo cuenta con un coordinador, no existe bibliografía, ausencia de docentes con el perfil para desempeñarse como docentes universitario, el funcionamiento de programa se da solo sábados y domingos, la infraestructura no es la adecuada para el nivel.

Tabla 7 Estudiantes matriculados por sede

SEDE	Estudiantes Matriculados		
	Varones	Mujeres	Total
Arequipa	78	66	144
Bagua	88	44	132
Cajamarca	90	55	145
Cutervo	41	51	92
Chota	48	45	93
Huamachuco	45	53	98
Piura	82	75	157
Jaén	79	37	116
Lima (la victoria)	66	32	98
Lima (los olivos)	49	37	86
Lima (ventanilla)	47	27	74
Moyobamba	59	43	102
San Marcos	45	38	83
San Ignacio	39	41	80
Santacruz	42	37	79
Utcubamba	61	48	109
Tumbes	73	57	116
Trujillo	67	57	124
Total	1099	829	1,928

Nota: Datos obtenidos de la Oficina Central de Admisión y Facultades

A lo largo de la historia de la humanidad, el progreso científico y tecnológico, así como la creciente internacionalización de los profesionales, han planteado desafíos significativos a las instituciones de educación superior. Estas instituciones se han visto compelidas a adaptarse a una transición que va más allá de ser una sociedad de la información, evolucionando hacia lo que se denomina ahora una sociedad del conocimiento.

Las entidades responsables de preparar y capacitar a los futuros profesionales de la educación no pueden pasar por alto el entorno dinámico y cambiante, generado por fenómenos como la globalización. En este contexto, es imperativo que estas instituciones adopten prácticas

educativas adecuadas. Dado que el docente actúa como guía en el proceso formativo, resulta de suma importancia que adquiera competencias necesarias para cumplir de manera efectiva con las tendencias presentes y futuras.

La Escuela Profesional de Educación, enfrentando estos desafíos, busca abordar la demanda social de nuevos profesionales necesarios para la Educación Nacional a través del programa LEMM. Este programa se alinea con las tendencias actuales en pedagogía y tecnología de medios. No obstante, para cumplir con las directrices vigentes de competitividad y empleabilidad, especialmente en áreas esenciales como adaptabilidad, transformación del entorno laboral, análisis crítico de la información, pensamiento reflexivo, trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones y conocimientos sólidos en la disciplina de la educación, se requiere una respuesta más integral. La Escuela Profesional de Educación ha mantenido una postura constante y serena en relación con las verdaderas necesidades e intereses personales y sociales de los estudiantes de educación. Aunque aún prevalece una orientación hacia la pedagogía tradicional, donde el estudiante se percibe como un receptor pasivo y el docente, al enseñar, actúa como un agente activo.

Conforme señala Bedolla (2008), en el contexto laboral actual se espera que las personas demuestren responsabilidad, trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de tareas no rutinarias, toma de decisiones y comunicación eficaz. En consecuencia, las competencias se configuran como componentes esenciales dentro de los requisitos de empleabilidad.

En la misma línea, Benítez (2007) retoma los aportes de McClelland y sostiene que el éxito en la selección de personal no se garantiza únicamente con el título profesional ni con los tests psicológicos aplicados. Más bien, el desempeño eficaz en el puesto se explica, sobre todo,

por rasgos intrínsecos de la persona, por encima de su acervo de conocimientos, currículo, experiencia o destrezas declaradas.

En esta perspectiva, las instituciones de educación superior deben enfocarse en la formación de un recurso humano eficiente y eficaz, considerando el entorno de competitividad laboral tanto a nivel nacional como internacional. El objetivo es “proporcionar al estado profesionales capacitados en sus respectivas áreas de competencia, al mismo tiempo que se mantienen receptivos a las necesidades específicas de la nación y, en particular, de nuestra región”.

Por tanto, la Escuela Profesional de Educación se ha visto obligada a enfrentar estos desafíos con el fin de satisfacer las demandas de la sociedad, las políticas educativas y los requisitos del mercado laboral. En este sentido, es necesario redefinir el perfil profesional del docente, incorporando nuevas estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este escenario contemporáneo resulta indispensable que las personas no solo demuestren competencias técnicas o disciplinares, sino también liderazgo, capacidad analítica, síntesis y evaluación crítica, además de flexibilidad, creatividad y una comunicación eficaz. El desarrollo integral de estas cualidades constituye un factor clave para asegurar mejores oportunidades y éxito en el ámbito laboral.

En consecuencia, se postula que la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia pedagógica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje atiende con mayor pertinencia las demandas identificadas. Este enfoque requiere, además, articular un sistema de evaluación coherente con la didáctica, de modo que los criterios, instrumentos y momentos evaluativos acompañen y retroalimenten el trabajo por problemas.

Es importante señalar que se busca distanciarse de la estructura tradicional de la escuela. Se reconoce al estudiante como un ser pensante y activo, no limitándose únicamente a un rol receptivo. Con esta metodología, se persigue fomentar la autonomía del alumno y transformar los roles tanto del profesorado como del alumnado, con el propósito de alcanzar un aprendizaje significativo.

## **1.2 Surgimiento del Problema**

Durante muchas décadas la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque ha mostrado una actitud inalterable de ataraxia en torno a las reales necesidades e intereses personales y sociales de los nuevos profesionales en educación hay quienes consideran el programa LEMM como un artificio para entretener en el mejor de los casos y para adormecer conciencias y voluntades en el peor de ellos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, es habitual observar en el alumnado deficiencias en el logro de las competencias investigativas, asimismo se puede apreciar que el rol del alumnado es receptivo y es el profesor el que expone los contenidos teóricos con clases magistrales asumiendo el rol de experto.

La pedagogía tradicional, todavía muy extendida en el sistema, privilegia un pensamiento de corte empírico en el que el estudiante adopta un rol pasivo como receptor de contenidos, mientras que el docente actúa como agente activo y transmisor de información. En este marco, el saber suele asimilarse por acumulación y repetición, presentándose como verdades cerradas, con un escaso anclaje en la realidad y en las experiencias de vida del alumnado. No obstante, el adelanto científico y tecnológico, así como las exigencias educativas, del contexto actual, el

quehacer educativo sigue trasnochado en paradigmas, currículos y diseños que son descartados a un promedio de 2,3 años en la última década, lo que evidencia, un marasmo en los propósitos educativos de la Universidad con los del Ministerio de educación.

La misión universitaria, en el ámbito inmediato, implica diseñar y actualizar planes de estudio y modelos pedagógicos acordes con las necesidades sociales emergentes, en sintonía con el sistema de educación superior y las políticas educativas del Estado peruano. En esa línea, la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, mediante el programa LEMM, debe replantear los enfoques metodológicos que sustentan la concepción y el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje. Este propósito supone redimensionar los roles de docentes y estudiantes, lo que a su vez exige transformaciones en las formas tradicionales de enseñar y aprender.

En este contexto, están ganando relevancia las metodologías docentes que se caracterizan por otorgar un papel protagónico al estudiante en el desafío de aprender, impulsados por potenciar el desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes del programa LEEM de la UNPRG Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación Sede Lambayeque, Esta coyuntura nos ha impulsado a emprender una investigación sobre las estrategias metodológicas del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con el objetivo de contribuir al desarrollo de las competencias investigativas de los alumnos del programa LEMM. Por este camino emergieron interrogantes clave sobre la metodología docente que guiaron el diseño del estudio. Para acotar el objeto de análisis, se partió de problemas e hipótesis complejas, formulando preguntas orientadas a aspectos como: ¿qué cambios permitirían involucrar activamente al estudiantado en su propio aprendizaje?, ¿cómo potenciar el desarrollo de competencias profesionales en los alumnos y alumnas?, ¿de qué modo incrementar la motivación por la búsqueda de conocimiento? y, en última instancia, ¿cómo mejorar la calidad de la enseñanza?

En relación con la implementación del ABP se plantearon los siguientes interrogantes: ¿en qué medida el ABP potencia el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes del programa LEMM de la UNPRG–FACHSE - sede Lambayeque?, ¿la satisfacción estudiantil se incrementa cuando se emplea esta metodología?, ¿el alumnado asume un rol protagónico en su propio proceso de aprendizaje mediante el ABP? y ¿se fortalecen competencias transversales y específicas con su utilización? El estudiante constituye el núcleo de este enfoque: aprende colaborativamente y de manera individual, construyendo conocimiento a partir de problemas auténticos. Con base en ello, se propone diseñar una alternativa didáctica actual y funcional sustentada en el ABP, que favorezca la autoconstrucción del aprendizaje y el desarrollo de competencias alineadas con el perfil profesional que demanda la sociedad contemporánea. Todo ello supone tomar distancia del modelo tradicional centrado en la transmisión unidireccional de contenidos. Se parte de la premisa de que el estudiante es un sujeto activo y reflexivo, no un mero receptor de información, desde esta metodología, se promueve su autonomía y se reconfiguran los roles de docentes y discentes para posibilitar aprendizajes significativos. Con la implementación de la propuesta, se espera obtener evidencias válidas que permitan comprender y mejorar el proceso educativo.

## **CAPÍTULO II**

### **2.1 Diseño de la investigación.**

La naturaleza del problema, el estudio se enmarca en una perspectiva cualitativa con enfoque socio-crítico y propósito propositivo. La lógica del diseño contempla una fase diagnóstica inicial, la implementación de una propuesta didáctica basada en ABP y la valoración posterior de los cambios en la práctica formativa. De manera esquemática:

X1: medición diagnóstica inicial o pretest.

0: intervención mediante la propuesta didáctica.

X2: situación educativa objeto de transformación.

## **2.2 Población y muestra.**

La población de estudio estuvo integrada por la totalidad de los estudiantes matriculados en el programa LEMM de la Facultad de Ciencias Histórico- Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, con sede en Lambayeque. En este estudio, la muestra se ha seleccionado por conveniencia y se compone específicamente de los estudiantes del programa LEMM de la misma facultad, pero con sede en Huancabamba.

## **2.3 Materiales de recolección de datos.**

Para el desarrollo del estudio se recurrió a fuentes académicas pertinentes al problema de investigación como libros especializados, artículos en revistas científicas e informes técnicos, así como a herramientas de gestión y análisis de información que facilitaron el registro, organización y tratamiento de los datos.

## **2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.**

Previa autorización institucional de la coordinación del Programa LEMM – UNPRG con sede en Lambayeque, se procedió a aplicar los cuestionarios a la muestra de estudiantes. Con el fin de triangular y contrastar la información, se consideró además la aplicación del instrumento al personal docente seleccionado, resguardando los criterios de validez, fiabilidad y consideraciones éticas como consentimiento informado y confidencialidad. Los instrumentos que utilizaremos para la recolección de datos serán:

Instrumentos de recolección de datos:

- ✦ Ficha de observación. Permitió el registro sistemático, válido y confiable del nivel de competencias investigativas de los estudiantes, pudiendo emplearse en distintos momentos y contextos de evaluación.
- ✦ Cuestionario. Integrado por un conjunto de preguntas vinculadas con las variables de estudio, incluyó preguntas abiertas acompañadas de alternativas de respuesta para orientar la recogida de información.

## **2.5 Métodos y procedimientos para la recolección de datos.**

Para llevar a cabo la primera tarea de la investigación, emplearemos el método histórico tendencial. Este enfoque está relacionado con la comprensión de las diversas fases del objeto de nuestra investigación. A través de este método, desentrañaremos la evolución de las prácticas en la actividad académica, destacando la información sobre el modo en que ha evolucionado a lo largo del tiempo.

Para llevar a cabo las tareas dos y tres, empleamos el método empírico con el objetivo de obtener información directa y práctica sobre las capacidades investigativas alumnos del programa LEMM de la UNPRG. Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación Sede-Lambayeque, utilizaremos la técnica de la Encuesta Auto administrada. Se implementará una encuesta dirigida a los docentes con el fin de obtener sus opiniones y establecer ciertos criterios para organizar las características fundamentales que se encuentran en el objeto de investigación y que se pretende demostrar.

Para las tareas cuatro y cinco, emplearemos el método de modelación, el cual implica la creación de abstracciones para explicar la realidad. Implementaremos el diseño de Preprueba con

un solo grupo, que implica administrar un tratamiento o estímulo a un grupo después de aplicar una prueba previa y, finalmente, medir al final del tratamiento para evaluar el nivel de significatividad que ha generado.

## **2.6 Análisis estadístico de los datos.**

Los datos recolectados mediante los instrumentos de investigación fueron organizados, depurados y procesados con apoyo del software SPSS v.26 y Excel. Dado que el estudio tiene carácter descriptivo-propositivo, el análisis se orientó a caracterizar las variables de interés y establecer tendencias y patrones que sirvan de insumo para la propuesta didáctica basada en ABP. En concreto, se calcularon frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) para las variables categóricas y se presentaron tablas y gráficos que facilitan la lectura comparada entre alternativas de respuesta. Cuando correspondía, se realizaron tablas cruzadas exploratorias para describir relaciones prácticas entre dimensiones del estudio. De manera complementaria, se estimó la consistencia interna de los instrumentos ( $\alpha$  de Cronbach) con fines de calidad métrica.

En caso de contar con mediciones pre y post (diagnóstico inicial y evaluación posterior a la intervención), se efectuó una comparación descriptiva de distribuciones por niveles de desempeño y variaciones absolutas ( $\Delta$ ) y relativas (%), sin realizar pruebas de hipótesis, con el único propósito de apreciar cambios observados y orientar la toma de decisiones pedagógicas.:

- ✦ Seriación: ordenamiento secuencial de los instrumentos aplicados.
- ✦ Codificación: asignación de códigos a cada ítem/variable y a las respuestas según el plan de análisis.

- ✦ Depuración: revisión de integridad, detección de omisiones y consistencia de la base de datos.
- ✦ Tabulación: generación de tablas de frecuencias y tablas cruzadas descriptivas en SPSS/Excel.
- ✦ Elaboración de cuadros y figuras: construcción de tablas y gráficos para cada indicador relevante.
- ✦ Análisis e interpretación descriptiva: síntesis de tendencias y patrones observados, alineados con los objetivos del diagnóstico y la formulación de la propuesta ABP.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO TEÓRICO.**

#### **3.1. Antecedentes del problema:**

Para situar el origen del ABP, suele ubicarse entre la década de 1960 y los inicios de 1970, cuando un grupo de docentes de Medicina de la Universidad McMaster (Canadá) cuestionó las estrategias didácticas vigentes y propuso replantearlas para fortalecer la formación del estudiantado y responder a la exigencia de profesionales competentes.

En la Universidad de Maastricht, ubicada en Holanda, maestros y profesores asumen el desafío de reconsiderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo con iniciativas que se alinean con esta visión. La universidad es reconocida globalmente por su enfoque educativo conocido como ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), del cual es una institución pionera con tres décadas de experiencia en este sistema.

Más adelante, durante la década de 1980, el ABP se difundió a instituciones como la Universidad de Nuevo México, Hawái, Harvard y Sherbrooke; desde entonces, y a lo largo de las

últimas tres décadas, se ha consolidado en facultades de Medicina de todo el mundo (Morales y Landa, 2004).

En Latinoamérica varias facultades llevan aplicando ABP, Universidad de la Colima año 2005 (México), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad de Buenos Aires (2002), Universidad Católica de Lima (2003), Universidad San Simón de Cochabamba (Bolivia), Universidad del Valle (Cali) desde 2001, universidad de la Frontera (Chile) desde 1999, y en Brasilia donde medicina tiene también su facultad, entre otros (Escribano & del Valle, 2008).

Aunque el método ha proliferado principalmente en el ámbito de la salud, su aplicación exitosa se extiende a áreas como ciencias económicas y administrativas, así como ciencias sociales, entre otras. En la Universidad de Ottawa, el ABP se ha institucionalizado en 23 programas que cubren casi todo el abanico disciplinar; en la Universidad de Delaware se aplica en áreas como Biología, Bioquímica, Nutrición y Ciencias de la Información; y en la Universidad de Stamford se ha incorporado en cinco campos que comprenden Enfermería, Farmacia, Educación, Arte y Ciencias (Escribano & del Valle, 2008). La facultad de ciencias de Salud de la Universidad de McMaster “estableció una nueva escuela de medicina, con una propuesta educacional innovadora que fue implementada a lo largo de los tres años de su plan curricular” y que es conocida actualmente en todo el mundo como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Barrows, 1996).

En su tesis doctoral, Guillemet, Ll. (2011) evidenció que el aprendizaje basado en problemas (ABP) favorece la construcción autónoma del conocimiento mediante el autoaprendizaje y potencia competencias transversales como la comunicación, la escucha activa, la argumentación, la responsabilidad compartida, el trabajo colaborativo y la distribución de tareas. Asimismo, la

autora subraya que la investigación sobre ABP ha puesto el foco en el rol del docente y en los cambios organizacionales profundos que requieren las instituciones para expandir su uso; dado su carácter integral, gran parte de los estudios se han desarrollado desde enfoques cualitativos, abarcando tanto la perspectiva del estudiantado como la de las personas tutoras y contribuyendo a perfilar la doctrina vigente sobre el ABP, una de las conclusiones en la investigación es el autoaprendizaje, el trabajo en equipo y los hábitos intelectuales se entrena con el ABP persisten en la etapa profesional, y son el eje de la sociedad del conocimiento en el espacio Europeo de Educación Superior.

En la tesis doctorado titulada “Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en los Estudiantes de Grado de Enfermería”, presentada por Gonzales, H. (2012) para optar el grado de doctor, por la Universidad de Valladolid Se indica que el ABP no se limita a ser una mera aplicación metodológica en las aulas; requiere cambios estructurales, como modificaciones en la organización y cultura. Este enfoque demanda una nueva actitud por parte del profesorado, implicando la preparación de documentos previos al curso. La investigación señala que el éxito de esta reforma depende en gran medida de la actitud y formación de los profesores universitarios. Los resultados indican que el uso del ABP mejora el perfil autodirigido de los estudiantes, siendo crucial para el desarrollo de la competencia "Aprender a Aprender". Además, concluye que esta metodología genera alta satisfacción tanto en estudiantes como en profesores que la implementan. Se evidencia un cambio en los roles, donde los estudiantes asumen un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje, mientras que los docentes actúan como guías. Se establece una retroalimentación continua, tanto en las evaluaciones como en la interacción personal, mejorando la comunicación entre todos los involucrados.

En la tesis doctorado titulada “El Aprendizaje Basado en Problemas y Competencias

Genéricas: Concepciones de los Estudiantes de la Universidad de Frontera. Temuco Chile”, presentada por Illescas, P. (2012), para optar el grado de doctor por la Universidad de Lleida. El objetivo de este estudio es aportar al desarrollo académico de los estudiantes de la carrera de enfermería en la Facultad de Medicina de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, con el fin de prepararlos de manera efectiva para satisfacer las expectativas de los empleadores en cuanto a las competencias genéricas. Concluye en relación a las competencias formuladas en el perfil de la carrera de enfermería según el plan de estudios año 2002, se demuestra que el trabajo con el ABP facilita su cumplimiento y además responde a las exigencias de los empleadores. En las últimas tres décadas, el método de aprendizaje basado en problemas ha sido ampliamente adoptado por escuelas de medicina, enfermería, administración y otras disciplinas en todo el mundo. Más recientemente, se ha implementado en diversas escuelas profesionales, y el interés en su incorporación en la educación superior en general ha experimentado un crecimiento constante, en nuestro país la Universidad Pontificia Católica del Perú ha incorporado el ABP en algunas de sus facultades, específicamente en la de administración, de la revisión de los antecedentes de puede inferir que el APB como estrategia pedagógica no ha sido aplicada en el campo educativo, por lo que los investigadores consideran que el ABP debería implementarse en las facultades de educación si tenemos en cuenta que a los docentes se les tiene que formar y perfeccionar en las actividades educativas que realizan desde un punto de vista concreto, ya que siempre ha existido interés por la preparación del docente. Sin embargo en la idea de formar a los maestros no aparece reflejada por la Universidad, en el caso concreto del programa LEMM que se creara hace 17 años y que funciona en más de 26 sedes en todo el país, si bien es un éxito en lo que respecta en ingresos para la universidad es un fracaso en la formación de los futuros profesionales de la educación, ya que el currículo no responde las verdaderas necesidades del

futuro profesional que requieren para el acto educativo, ya que el programa ha sido creado en función de ingresos económicos para la Universidad con un currículo del Programa Regular cuando en la práctica debería ser un currículo acorde al contexto de donde se desarrolla el Programa LEMM.

Este titubeo en la formación del profesorado debe dejarse de lado, ya que en el siglo XXI la actuación de la Universidad, el magisterio debe estar en Dirección a:

- ✦ Obligar a todos los maestros a mostrar la suficiencia en las enseñanzas en las asignaturas materias o áreas de su especialización, incluso a permanecer en la escuela y vincularse con la comunidad.
- ✦ Aumentar el nivel cultural mínimo exigible al maestro desde su formación inicial, formación magisterial.
- ✦ El aprendizaje y perfeccionamiento de técnicas, estrategias y conocimientos de base (lectura y escritura, cálculo, investigación han sido abandonados a otros tipos de escuelas. Tener mayor preparación científica y pedagógica del profesorado de las escuelas del magisterio el título universitario y la práctica educativa tienden a convertirse en condiciones ideales de aceptar la insuficiencia de la formación de los docentes debido a la proliferación de escuelas profesionales de educación, institutos superiores pedagógicos. Una faceta de esta insuficiencia la patentiza el poco éxito de dichas instituciones y profesionales para satisfacer la necesidad de la práctica educativa y de plasmación de la personalidad docente que tienen los estudiantes de educación incluso para ayudarlos a superar en el futuro los múltiples y molestos problemas que plantea el ejercicio de la profesión.
- ✦ Dado que las demandas actuales requieren profesionales con sólidos conocimientos y habilidades en teorías, técnicas, métodos y estrategias de enseñanza, los investigadores

consideramos crucial diseñar e implementar una propuesta formativa. Esta propuesta se basará en la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP), con el objetivo de contribuir al desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de educación del

Programa LEMM de la Universidad Pedro Ruiz Gallo, específicamente en la Facultad de

Ciencias Histórico Sociales y Educación, con sede en Lambayeque.

### **3.2. Base teórica:**

#### **3.2.1 Concepto del ABP**

El aprendizaje basado en problemas (ABP), es “una estrategia de enseñanza– aprendizaje, que se inicia con un problema real o realístico, en la que un equipo de estudiantes se reúne para buscarle solución”. La situación problemática debe generar un conflicto cognitivo, ser desafiante, interesante y motivadora para que el estudiante se sienta incentivado a buscar una solución.

El problema planteado debe ser lo bastante complejo para requerir la colaboración efectiva de los miembros del grupo. La complejidad debe ser gestionada por el profesor para evitar que los estudiantes dividan el trabajo y se centren solo en desarrollar una parte, como suele suceder en algunas actividades grupales. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se presenta como un desafío para el estudiante, exigiéndole un compromiso profundo en la búsqueda del conocimiento, lo que lleva a afirmar que el ABP es una estrategia de aprendizaje capaz de generar cambios significativos en los estudiantes

Barrows, 1986 define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos” Desde que se introdujo en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ha experimentado una evolución y adaptación constante para satisfacer las necesidades específicas de diversas áreas en las que ha

sido implementado. Esto ha resultado en numerosas variaciones con respecto a la propuesta original, según lo señalado por Barrows en 1996.

Según Coll (1998) “si el estudiante logra establecer conexiones sustantivas y no arbitrarias o al pie de la letra entre la información que va recibiendo y el conocimiento previo, se habrá asegurado no solo la comprensión de la información recibida si no también la significatividad del aprendizaje”.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) “fomenta la disposición afectiva y la motivación de los alumnos, elementos indispensables para alcanzar aprendizajes significativos”. Dada la complejidad de los procesos mentales y cognitivos involucrados en este tipo de aprendizaje, según Ausbel (1976), se considera que “una tarea fundamental del docente es asegurar que los estudiantes cuenten con la motivación afectiva y volitiva suficiente”. Esto garantiza que estén dispuestos no solo a iniciar el esfuerzo mental necesario para el aprendizaje, sino también a mantenerse comprometidos en dicho proceso.

El ABP provoca conflictos cognitivos en los estudiantes según Piaget (1999), “los aprendizajes más significativos relevantes y duraderos se producen como consecuencia de un conflicto cognitivo, en la búsqueda de la recuperación del equilibrio perdido (homeostasis) y sus esquemas de pensamiento no entran en contradicción, difícilmente se lanzará a buscar respuestas, a plantearse interrogantes, a investigar a descubrir, es decir aprender”. El conflicto cognitivo se transforma en el impulso afectivo fundamental para lograr aprendizajes significativos, al mismo tiempo que asegura la modificación de las estructuras de pensamiento.

En el ABP el aprendizaje resulta fundamental de la colaboración y la cooperación. Para Vigostsky (Álvarez y Del Rio 2000), “el aprendizaje es una actividad social que resulta de la confluencia de factores sociales como la interacción comunicativa con pares y mayores (en

edad y experiencia), compartida en un momento histórico y con determinantes culturales particulares”. El proceso de aprendizaje se vuelve más eficaz cuando el aprendiz comparte ideas con sus compañeros y todos colaboran para encontrar soluciones a los problemas. En este contexto, uno de los roles esenciales del profesor es fomentar el diálogo entre los estudiantes, actuando como mediador y facilitador del aprendizaje.

El ABP favorece la activación y expansión de la zona de desarrollo próximo (ZDP) del estudiantado. Esta noción —una de las más destacadas en el enfoque sociohistórico de Vygotsky— ha sido ampliamente difundida en la literatura pedagógica (Álvarez & Del Río, 2000). “Consiste en la distancia imaginaria entre el nivel real de desarrollo (capacidad para aprender por sí solo y el nivel de desarrollo potencial (aprender con el concurso de otras personas), esta delimita el margen de incidencia de la acción educativa”. La enseñanza debe tomar como punto de partida el nivel de desarrollo real del estudiante, no para acomodarse a él, sino para impulsar su progreso mediante la zona de desarrollo próximo, ampliándola y facilitando la incorporación de nuevos aprendizajes.

### **3.2.2. Características del aprendizaje basado en problemas**

#### **3.2.2.1 El aprendizaje centrado en el alumno**

Los estudiantes deben asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, con la orientación de un tutor que actúa como consultor. Este tutor ayuda a los alumnos a identificar los elementos necesarios para comprender y abordar mejor el problema en el que están trabajando, señalando dónde encontrar la información relevante, ya sea en libros, revistas, con profesores o en internet. Este enfoque busca personalizar el aprendizaje, permitiendo a cada alumno enfocarse en áreas específicas que le resulten significativas.

### **3.2.2.2 Generación del aprendizaje en grupos pequeños.**

Los grupos de trabajo están compuestos por 5 a 8 estudiantes, y al finalizar cada unidad programática, los estudiantes cambian de grupo de manera aleatoria, trabajando con un nuevo tutor. Esta dinámica les brinda la oportunidad de ganar experiencia en un trabajo intenso y efectivo con una variedad de compañeros.

### **3.2.2.3 El docente adquiere el papel de facilitador**

Al profesor se le denomina facilitador o tutor. El rol del tutor es plantear preguntas a los estudiantes que les ayude a cuestionarse y encontrar por ellos mismos la mejor ruta de entendimiento y manejo del problema. Conforme el ciclo escolar avanza los estudiantes asumen este rol ellos mismos, exigiéndose unos a otros.

### **3.2.2.4 El núcleo de generación organizacional y de aprendizaje radica en la generación de problemas**

En el ABP para las áreas curriculares normalmente se les plantea un problema o social, se presenta a los estudiantes en un determinado formato, como un caso escrito. “La problemática propuesta representa el desafío que los estudiantes enfrentarán en la práctica y proporciona la relevancia y la motivación para el aprendizaje”.

Con el objetivo de comprender el problema, los estudiantes identifican los conocimientos que necesitarán adquirir en las áreas de ciencias económicas y sociales. De esta manera, el problema actúa como un estímulo para recopilar información de diversas disciplinas. Además, la nueva información se vincula con problemas similares de otras instituciones o grupos

comunitarios. Este enfoque facilita la retención y aplicación futura de lo aprendido por parte de los estudiantes.

### **3.2.2.5 Los problemas generan habilidades**

La presentación de un problema real o lo más cercano posible una situación real es necesaria para las disciplinas económicas y sociales, ya sea relacionada con aplicaciones del contexto profesional en el cual el estudiante se desempeñará en el futuro.

### **3.2.2.6 El aprendizaje autodirigido genera nuevo conocimiento**

Finalmente, se espera que los estudiantes aprendan a partir del conocimiento del mundo real y de la acumulación de experiencia por virtud de su propio estudio e investigación. Durante este aprendizaje auto dirigido, los estudiantes trabajan juntos, discuten, comparan, revisan y debaten permanentemente lo que han aprendido.

### **3.2.2.7 De la obediencia a la autonomía**

El profesor deja su rol tradicional, donde exige sumisión por parte del alumno, pasando a fomentar la libertad responsable. Para el constructivismo la autonomía en el aprendizaje se desarrolla a través de las interacciones recíprocas a nivel personal y se manifiesta por medio de la integración de consideraciones sobre los demás y su sociedad.

### **3.2.2.8 De la coerción a la cooperación**

Las relaciones entre alumnos son vitales. A través de ellas se desarrollan los conceptos de equidad, justicia, democracia y se desarrolla un progreso académico. La Internet presenta rasgos

de un entorno de aprendizaje constructivo, en cuanto que permite la puesta en juego de los principios arriba señalados. Es un sistema abierto, guiado por el interés, iniciado por el estudiante, e intelectual y conceptualmente provocador. La interacción será atractiva en la medida en que el diseño del entorno sea percibido por el estudiante como significativo para su vida profesional.

### 3.2.3 Importancia del ABP

Barrel (1999) destaca diversas razones respaldadas por investigaciones que subrayan la importancia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Algunos de estos puntos son los siguientes:

- ✦ El tratamiento de la información en niveles cognitivos superiores como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, las estrategias de indagación y la reflexión sobre la práctica favorece una comprensión más profunda (Perkins et al., 1990). Asimismo, la autodirección del aprendizaje se asocia con mayor retención y transferencia de conocimientos y conceptos (McCombs, 1991; Bransford et al., 1986; Mayer, 1983).
- ✦ El grado de aprendizaje se maximiza cuando las personas emplean la información de manera significativa, según lo afirmado por Marzano (1997). Según la investigación de Perkins y otros (1990), los tres objetivos fundamentales de la educación, que incluyen la retención, la comprensión y la aplicación o uso de la información, conceptos, ideas, principios y habilidades, se logran mediante el ABP.

En estudios controlados, se ha observado que los estudiantes que participan en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el aula experimentan un aumento sustancial en el empleo de estrategias para resolver problemas y adquieren una cantidad de información igual, e incluso superior, a la de los estudiantes en entornos educativos más tradicionales (Stepien, 1993).

### 3.2.4 Desarrollo actual del ABP como modelo educativo

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ha desempeñado un papel destacado en la formulación de nuevas propuestas pedagógicas, y su aplicación no se ha restringido únicamente al ámbito de la salud. “Se ha evidenciado su eficacia en la consecución de los objetivos de formación de los estudiantes para afrontar los desafíos contemporáneos”. Este enfoque ha sido

implementado en diversas especialidades, abarcando áreas como ingeniería, ciencias económicoadministrativas, ciencias de la educación y ciencias sociales, que incluyen disciplinas como derecho, trabajo social y psicología.

Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problema como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”.

### **3.2.5 Como enfrentar el aprendizaje basado en problemas.**

El profesor debe considerar en primer lugar los objetivos de aprendizaje que se buscan alcanzar mediante la resolución de un problema desafiante y complejo propuesto a los alumnos al abordar el diseño de sus clases con la metodología ABP. No existe un protocolo único para diseñar el ABP; sin embargo, la literatura coincide en una secuencia de pasos esenciales que pueden variar según el tamaño del grupo, el tiempo disponible, los objetivos de aprendizaje, la bibliografía y los recursos con que cuentan el docente y la institución. Definidos los objetivos, la duración de la experiencia, los criterios y momentos de evaluación y el proceso general, el docente está en condiciones de construir un problema retador. A partir de ese problema, deberá diseñar las estrategias de aprendizaje que posibiliten que el estudiantado adquiera los saberes necesarios para formular y justificar la solución.

### 3.2.6 Ruta que siguen los estudiantes durante el desarrollo del proceso del (ABP)

#### Aprendizaje Basado Problemas.

**Tabla 8** *Pasos desarrollo ABP*

<b>Estrategia</b>	<b>Pasos a seguir</b>
1. Analizar el escenario del problema	Leer el caso de forma individual Identificar actores, datos y restricciones Discutir en equipo para asegurar comprensión común Anclar términos clave.
2. Lluvia de ideas/ hipótesis	Generar ideas sin censura Agrupar por temas Priorizar hipótesis plausibles Registrar acuerdos del equipo.
3. Listar lo que se conoce (K)	Recuperar conocimientos previos Anotar hechos/evidencias disponibles Diferenciar opinión de dato Citar fuentes iniciales.
4. Listar lo que se desconoce (W)	Formular preguntas específicas que faltan por responder Priorizarlas por relevancia y factibilidad Asignar responsables para cada pregunta.
5. Plan de acciones para resolver el problema	Definir fuentes y técnicas (búsqueda documental, observación, entrevista/encuesta) Diseñar instrumentos Establecer cronograma y roles Considerar criterios éticos.
6. Definir el problema	Redactar 1–2 declaraciones precisas del problema Establecer criterios de éxito/resultado esperado Verificar coherencia con K y W.
7. Obtener y analizar información	Localizar y recopilar información confiable Organizar en matrices Analizar y triangular hallazgos Sintetizar evidencias que respalden la solución.
8. Presentar resultados	Elaborar informe/póster/presentación Justificar la solución con evidencias Incluir limitaciones y recomendaciones Realizar co/auto/hetero Evaluación.

### 3.2.7 Características del profesor (ABP).

Es un profesional reflexivo que analiza críticamente su práctica, toma decisiones y resuelve problemas adaptados al contexto de su clase. Actúa como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, fomentando aprendizajes significativos que tengan relevancia y utilidad para los estudiantes. Proporciona apoyo pedagógico adaptado a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en las que se encuentran los alumnos. Establece relaciones interpersonales sólidas con las estudiantes basadas en valores que busca inculcar, como el respeto, la tolerancia, la empatía y la convivencia. Evita monopolizar la comunicación y convertirse en un simple transmisor de información, eludiendo así la enseñanza verbalista o unidireccional.

### **3.2.8 Evaluación del proceso con la metodología del ABP.**

Al llegar a la solución del problema, genera en el camino un sin número de actividades que pueden ser evaluadas, entre ellas: en trabajo de cada individuo, la presentación del equipo, el reporte escrito del grupo, los conocimientos adquiridos, etc. En la aplicación del ABP el profesor, al mismo tiempo que proporciona el problema, debe indicar cuáles serán los criterios de evaluación, esto se puede llevar a cabo a través de una rúbrica o matriz de valoración. Es importante considerar, en el momento de planificar la evaluación tanto el aporte individual como el trabajo grupal resulta valioso considerar también la evaluación del trabajo como grupo humano, siendo el profesor el encargado de la elección de unos u otros aspectos, así como la ponderación de los mismos.

A continuación, se presentan algunas acciones susceptibles de evaluación:

**Aporte individual**

Es el trabajo en forma de reporte, ensayo, etc., que un alumno genera como producto de sus actividades para la solución del problema y como parte de un equipo. Puede ser el análisis o síntesis de cierta información, la obtención de datos experimentales o algún otro producto que demuestre su trabajo individual.

**Aporte en equipo**

Es semejante al trabajo o aporte individual pero ahora como resultado el trabajo conjunto del equipo. Evaluación del compañero (co-evaluación). Es la evaluación que hace un alumno a sus compañeros en base a una tabla de características y nivel de desempeño.

**Autoevaluación**

Es la evaluación que hace el alumno sobre si mismo con base en una reflexión de lo que ha aprendido y su contraste con los objetivos del problema o curso.

**3.2.9 Antecedente de concepto de competencias:**

Varios autores señalan que el concepto de competencias “fue planteado en la lingüística por primera vez por Noam Chomsky en 1965, el cual a través del concepto de competencia lingüística” (Chomsky 1970, da cuenta de la manera como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse (Cfr, Maldonado, Miguel Angel 2005).

Chomsky entendía la competencia lingüística como “una habilidad universal heredada y dividida en módulos, para adquirir la lengua materna”. Un sistema limitado de principios lingüísticos, natos, reglas abstractas y elementos cognitivos básicos (competencias) combinado con un proceso de aprendizaje específico, “permite que cada ser humano normal adquiera la lengua materna incluyendo la habilidad de crear y entender una variedad infinita de enunciados

únicos gramaticalmente correctos” (desempeño), por tanto la competencia lingüística subyace el aprendizaje creativo normado por reglas de lenguaje, así como su uso (Cfr. Weiner, F., 2004).

### **3.2.10 El aprendizaje basado en competencias:**

Según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO (1998), la segunda mitad del siglo XX se distinguió por una expansión sin precedentes de la educación superior: a escala mundial, la matrícula se multiplicó por más de seis entre 1960 y 1995, pasando de aproximadamente 13 millones a 82 millones de estudiantes.

No obstante, ese periodo también estuvo marcado por un ensanchamiento de las brechas ya considerables entre los países industrializados, los países en desarrollo y, con mayor intensidad, los menos adelantados, tanto en el acceso a la educación superior y a la investigación como en la disponibilidad de recursos.

Asimismo, ese periodo se caracterizó por una mayor estratificación socioeconómica y por el ensanchamiento de las desigualdades en las oportunidades educativas dentro de los propios países, incluso en los considerados más desarrollados y prósperos. Esta lectura se sostiene en el análisis de Aurelio Villa y Manuel Poblete, presentado en su obra “Aprendizaje Basado en Competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.”

### **3.2.11 El aprendizaje basado en competencias (ABC):**

El enfoque de aprendizaje basado en competencias requiere identificar las habilidades que se consideran fundamentales en el entorno actual, y es comprensible que las universidades no son las únicas que pueden hacerlo. Como resultado, se ha desarrollado una propuesta de competencias transversales o genéricas mediante la colaboración entre las escuelas y los sectores

laborales y profesionales. Este enfoque tiene como objetivo establecer las habilidades esenciales en varias profesiones para las cuales la universidad prepara a sus estudiantes. No obstante, esto no implica que la universidad renuncie a su responsabilidad de proporcionar formación integral en todos los aspectos y dimensiones que considere pertinentes y necesarios para la preparación completa de los estudiantes.

El aprendizaje basado en competencias es una estrategia pedagógica adoptada de manera colaborativa, que se centra en la interrelación de las disciplinas. Este enfoque contribuye proporcionando conocimientos científicos o técnicos, mientras desarrolla competencias genéricas y específicas. En este contexto, el estudiante juega un papel crucial como el principal impulsor de su propio proceso de aprendizaje. Esto implica la necesidad de una dosis de automotivación, así como el control de su esfuerzo, junto con el desarrollo de estrategias cognitivas y metas cognitivas que faciliten su aprendizaje y reflexión sobre el mismo.

### **3.2.12 Formación de competencias investigativas**

En la investigación sobre la formación de competencias investigativas profesionales desde la perspectiva de las ciencias pedagógicas, realizada por Álvarez et al. (2011), se destaca que la globalización de la economía y la rapidez del cambio en los ámbitos científico, tecnológico y organizacional son realidades innegables en el mundo contemporáneo. “Estas realidades imponen nuevos desafíos a las instituciones de formación y capacitación, exigiendo cambios significativos en los sistemas educativos y en los enfoques y modelos de la formación profesional, según lo reclamado por empresarios y trabajadores”.

En este contexto, surge el concepto de "formación por competencias", un enfoque integral que se inicia con el análisis de la realidad ocupacional en el ámbito empresarial. “Este

enfoque se basa en el conocimiento específico de las tareas a realizar, el desarrollo de habilidades y actitudes comportamentales generales, la flexibilidad de los planes de estudio para adaptarse a los cambios en los conocimientos y a las disponibilidades de tiempo para el aprendizaje". En decir, implica una transformación radical que se aleja de las prácticas educativas tradicionales hacia lo que se podría describir como un "aprendizaje de por vida".

### **3.2.13 Las competencias para la investigación**

El objetivo de este trabajo es proporcionar herramientas prácticas y útiles que faciliten el desarrollo de habilidades y competencias de investigación en los estudiantes de educación superior. En el libro "Competencias para la investigación", elaborado por Rivera et al (2012), se destaca que el enfoque pedagógico de las competencias para la investigación se concentra en el desarrollo de habilidades y competencias del estudiante. El contenido de la obra proporciona apoyo didáctico tanto al docente como al alumno, ya que está diseñado con base en ejercicios que pueden aplicarse en diversos campos o áreas del conocimiento. Estos ejercicios fomentan el desarrollo de habilidades como análisis, síntesis, organización de la información, comunicación oral y escrita, investigación bibliográfica, planteamiento de problemas, elementos del proceso de investigación y la presentación de resultados, entre otros.

### **3.2.14 Competencias investigativas**

Las competencias investigativas abarcan el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para llevar a cabo la tarea de investigar de manera eficaz y eficiente. En términos más amplios, se definen como las cualidades, destrezas y conocimientos que las

personas adquieren a lo largo de su vida, fomentando un pensamiento crítico, abierto, reflexivo y creativo que facilita la resolución efectiva y precisa de problemas.

Este proceso permite a los estudiantes enfrentarse a desafíos relevantes, construir conocimientos científicos o reconstruirlos, integrando conocimientos, habilidades y actitudes para lograr un desempeño adecuado en una tarea. Las competencias investigativas incluyen conocimientos, herramientas, valores, actitudes y destrezas necesarias para llevar a cabo una investigación. Su objetivo es formar profesionales con amplios conocimientos y destrezas para abordar programas y proyectos de investigación socialmente relevantes, promoviendo un pensamiento crítico, sistemático, abierto, reflexivo y creativo (Mendivelso, 2006).

### **3.2.15 ¿Cuáles son las competencias investigativas fundamentales o generales?**

Según Tamayo (2005) las competencias investigativas fundamentales son: Observar, Descubrir, Explicar y predecir. El autor sostiene que el investigador debe poseer la capacidad de observación, que es la primera competencia. Esta habilidad le permite formular preguntas y hacer descubrimientos, lo cual constituye la segunda competencia. A partir de estas observaciones y descubrimientos, el investigador puede explicar lo que percibe, siendo esta la tercera competencia. Finalmente, basándose en la comprensión obtenida, puede realizar predicciones sobre los objetos o fenómenos observados, lo que representa la cuarta competencia.

En el contexto de las competencias investigativas, se argumenta que todas estas funcionan como los componentes de un sistema, colaborando de manera conjunta para alcanzar un objetivo. En este sentido, la observación se lleva a cabo cuando el individuo se encuentra inmerso en la realidad. Posteriormente, la observación facilita el descubrimiento, lo que a su vez posibilita la formulación de preguntas. El proceso de descubrimiento, al revelar cosas, permite

explicar lo que se observa. Finalmente, basándose en estas observaciones, se pueden realizar predicciones sobre los objetos observados.

Las competencias investigativas fundamentales se sustentan en la capacidad de observación. A partir de esta capacidad, se desencadenan las siguientes competencias: formular preguntas, descubrir cosas, explicar lo observado y predecir aspectos relacionados con los objetos bajo observación. En resumen, se identifican cuatro competencias básicas: Observar, descubrir, explicar y predecir.

### **3.2.16 ¿Cuál es el aporte de ellas en la formación docente?**

Es fundamental que el docente cuente con competencias investigativas y las desarrolle en su práctica profesional. Estas habilidades le capacitan para realizar modificaciones significativas en el ámbito educativo y llevar a cabo una labor más efectiva que fomente en los estudiantes la construcción y apropiación de sus conocimientos. Un docente con habilidades investigativas tiene la capacidad de generar transformaciones en su entorno y proponer estrategias relevantes para abordar los desafíos y problemas que puedan surgir.

Mediante el fomento de competencias investigativas, se busca preparar a docentes con la capacidad de enfrentar diversas problemáticas, tanto en el ámbito educativo como en situaciones fuera del aula. Estos profesionales contarán con la habilidad para identificar situaciones problemáticas concretas, destrezas para llevar a cabo investigaciones y explicar los hechos relacionados, así como la capacidad de anticipar posibles soluciones a los desafíos planteados. Este enfoque busca dotar a los docentes de herramientas sólidas para abordar y resolver problemas de manera efectiva.

Se aspira a desarrollar un docente con pensamiento crítico, sistémico, abierto, reflexivo y creativo, capacitado para abordar problemas y proponer soluciones innovadoras, así como emprender proyectos e iniciativas de investigación. Este docente, a su vez, estará preparado para impartir enseñanzas basadas en estas competencias, permitiendo a los estudiantes adquirir una comprensión clara de lo que implica la investigación. De esta manera, se busca que los estudiantes integren las competencias investigativas no solo en el ámbito académico, sino también en su vida cotidiana, social y en su desarrollo laboral.

Se entiende que las competencias investigativas abarcan conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para llevar a cabo una actividad. Consideramos que las competencias fundamentales se resumen en: Observar, Descubrir, Explicar y Predecir. Desde nuestra perspectiva, estas competencias básicas sirven como cimientos, y al dominarlas, se facilita el desarrollo de competencias más avanzadas, tales como identificar, formular y resolver problemas en situaciones reales o simuladas, así como generar y difundir conocimientos mediante la investigación.

Además, estas competencias contribuirán a la formación de un docente con pensamiento crítico, reflexivo, abierto y creativo, capaz de resolver problemas y ofrecer soluciones innovadoras. Este docente tendrá la habilidad de involucrar a sus estudiantes en procesos de investigación, permitiendo que estos reflejen estas competencias en todas las áreas de sus vidas.

El desarrollo de estas habilidades busca que los docentes sostengan y apliquen procesos de aprendizaje continuo tanto a nivel personal como grupal, con una visión innovadora orientada hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalismo. La formación basada en competencias investigativas tiene como objetivo que los egresados cuenten con una

comprensión clara de la investigación y puedan incorporar estas competencias en su vida diaria, social y laboral.

Las competencias investigativas son fundamentales para el desarrollo de habilidades que serán de gran utilidad en nuestra carrera como docentes. Estas competencias nos proporcionan un conjunto de destrezas pertinentes que nos permitirán abordar y resolver problemáticas de manera efectiva. Además, cultivan la atención hacia nuestro entorno, la capacidad de ofrecer respuestas acertadas, la habilidad de evitar juicios de valor y la búsqueda constante de soluciones creativas y apropiadas ante las diversas situaciones que se presenten en nuestra formación como docentes.

La incorporación de competencias investigativas en la formación del docente es esencial, ya que nos capacita para observar detalladamente nuestro entorno, trascender más allá de lo evidente y contribuir positivamente a cambiar la realidad. Estas competencias, que incluyen observación, descubrimiento, interpretación, desarrollo y construcción, nos permiten ir más allá de los límites establecidos y ser docentes innovadores, capaces de superar estereotipos. Buscan formar un perfil de investigador que sea beneficioso para la sociedad y genere soluciones a problemáticas relevantes. Estas competencias aspiran a desarrollar un pensamiento crítico, sistémico, abierto, reflexivo y creativo, contribuyendo así al perfil integral del profesional docente (Mendivelso, 2006; Saravia, 2007 en Díaz y Col., 2007). Las competencias investigativas, desde nuestro punto de vista, engloban las habilidades esenciales que las personas deberían tener de manera inherente, ya que son fundamentales para nuestro desarrollo tanto personal como profesional. Si bien algunas competencias pueden ser adquiridas a lo largo del tiempo, es crucial saber utilizarlas una vez que se han incorporado a nuestro repertorio.

A medida que el docente investiga y reflexiona sobre su práctica, identifica las competencias necesarias para investigar y puede desarrollarlas, construyendo conocimiento propio. A partir de ello, está en condiciones de diseñar experiencias formativas que impulsen en los estudiantes la construcción de competencias investigativas, de modo que no se limiten a repetir contenidos, sino que los apropien activamente y se formen como agentes de cambio social.

Desde esta perspectiva, las competencias investigativas se entienden como el conjunto de destrezas que las personas desarrollan a lo largo de su formación, mediante la indagación, la experimentación y el empleo de métodos empíricos y científicos y que les permiten identificar, analizar y proponer soluciones a problemas o necesidades concretas.

### **3.2.17 Competencias investigativas y competencias pedagógicas**

En 1988, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO), incorporó el concepto de competencia en sus criterios de clasificación con el propósito de estandarizar y definir de manera homogénea las ocupaciones. La mayoría de los oficios y profesiones han establecido competencias de todo tipo: Científicas, intelectuales, sociales, psicológicas, laborales, profesionales o técnicas, las cuales se han definido como criterios para desempeñar, determinadas actividades.

A lo largo del tiempo, la educación, la pedagogía y la investigación han transitado por un sostenido proceso de expansión y desarrollo, configurándose como sistemas multidimensionales que orientan y regulan la práctica profesional y académica en estos campos. En este marco, la educación se organiza en torno a marcos de competencias que delimitan el saber disciplinar, el

saber hacer y la dimensión ética del enseñar y aprender. Para tal fin, se han establecido modelos de competencias e indicadores de desempeño que permiten evaluar y precisar los conocimientos, actitudes y habilidades que debe demostrar el estudiantado para progresar en el nivel académico o ejercer una profesión. De modo análogo, en el ámbito de la investigación se han definido competencias intelectuales, metodológicas y técnicas destinadas a facilitar los procesos de formación y capacitación de quienes investigan, asegurando estándares de calidad en la producción y comunicación del conocimiento.

Según un informe de la Unión Europea sobre la articulación entre el sistema de educación superior y el Espacio Europeo de Investigación, en el corto plazo será necesario alinear las competencias que exige la sociedad de la información con las propias de la investigación, propiciando su convergencia en los perfiles formativos y profesionales.

### **3.2.18 ¿Qué grado de correspondencia existen entre las denominadas competencias investigativas con las propias a nivel del trabajo docente y pedagógico?**

Como se señaló previamente, existe un núcleo de competencias básicas y genéricas, indispensables para cualquier actividad cognitiva e intelectual y transferibles tanto a la formación superior como a la investigación. Entre ellas destacan: la capacidad de formular preguntas pertinentes, la competencia para identificar y delimitar problemas, la habilidad para buscar, seleccionar y organizar información, la capacidad de análisis, síntesis, deducción e inferencia, y la destreza para redactar informes que comuniquen con claridad los resultados obtenidos mediante la investigación.

#### **La didáctica y el papel del docente:**

El profesor desempeña un papel central en cualquier proyecto educativo, siendo el impulsor de una nueva cultura que se alinee con los intereses del estudiante. Para lograr una simulación efectiva, es crucial motivar adecuadamente a los estudiantes para despertar su interés. Para lograr esto, el docente debe poseer conocimientos, habilidades y dominio en la materia, es decir, debe saber cómo hacerlo. Esto establece un proceso de comunicación entre el maestro y el alumno, entre los propios alumnos y entre el alumno y el maestro.

Estas relaciones deben basarse en la afectividad, la empatía y la forma en que se facilita el aprendizaje. La afectividad surge a través de objetivos y experiencias comunes, buscando el desarrollo y crecimiento personal. Tanto el docente como el estudiante comparten un problema común: para el estudiante, implica cambiar su situación de aprendizaje y buscar constantemente mejoras, mientras que el docente busca formas de asegurar que el estudiante aprenda cada vez más. El docente ejemplifica el modo de abordar y resolver problemas.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 4.1 Análisis e interpretación de los resultados

Tabla 9 Horas de investigación de los estudiantes de LEMM

<b>HORAS</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
2 horas	64	64
2 a 5 horas	33	33
5 a 10 horas	03	03
10 horas a más	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De la tabla nueve se determina que el 64% de los estudiantes refieren que investigan 02 horas diarias, 33% estudiantes investigan entre 2 a 5 horas y solo 3 estudiantes investigan entre 05 a 10 horas, ningún estudiante investiga más de 10 horas al día.

**Tabla 10** *Frecuencia con la que investigan los estudiantes del programa de LEMM*

<b>Frecuencia</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Todos los días	29	29
De lunes a viernes	44	44
De uno a dos días	21	21
De tres a cuatro días	06	06
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De la tabla dos se determinó que el 29% de los estudiantes investigan todos los días, el 44% investiga de lunes a viernes, 21% investigan de uno a dos días, 6% investigan de tres a cuatro días.

**Tabla 11** *Cuál es la forma que le gusta investigar a los estudiantes de LEMM*

<b>Formas de investigar</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
En equipo	12	12
En forma personal	88	88
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados de la tabla tres determinamos que el 88% de los estudiantes le gusta investigar de forma personal, solo el 12% lo hace en forma grupal.

**Tabla 12** *Tipo de actividades educacionales que prefieren los estudiantes de LEMM*

<b>Tipo de actividades</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Conferencia	33	33
Prácticas	34	34
Seminario	23	23
Tutoriales	10	10
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De la tabla 12 se determinó que al 33% de los estudiantes de LEMM le gustan las actividades académicas a través de conferencias, al 34% actividades prácticas, 23% seminarios y solo el 10% prefiere las actividades de tutoría.

**Tabla 13** *Actividades de estudio que prefieren los alumnos de LEMM*

<b>Actividades</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Estudio individual	89	89
Estudio en grupo	11	11
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota:  
Base de

datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados que muestra la tabla 13 podemos determinar que el 89% de los estudiantes que participaron en la investigación prefieren el estudio individual, el 11% prefieren el estudio en grupo.

**Tabla 14.** *Tipo de conferencia que prefieren los alumnos de LEMM*

<b>Tipos de conferencias</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Expositivo	77	77
Interactiva	23	23
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados que muestra la tabla 14 se puede determinar que el 77% de los estudiantes prefieren las conferencias expositivas, y el 23% las Interactiva.

**Tabla 15** *Tipo de fuentes de información que utilizan los estudiantes de LEMM en su investigación*

<b>Fuente de Información</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Notas de clase	15	15
Libro de texto	68	68
Internet	17	17
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados que se muestran en la tabla 15 se determinó que el 15% de los estudiantes de LEMM utilizan como fuente de información las notas de clase, el 68% libro de texto y el 17% utilizan como fuente de información Internet.

**Tabla 16** *Que hacen los estudiantes de LEMM frente a dudas sobre algún tema de investigación*

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Investiga por si mismo	68	68
Preguntarle a alguien	30	30
No hace nada	02	02
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados que se muestran en la tabla 16 se determinó que cuando los alumnos del programa de LEMM tienen dudas sobre algún tema de investigación el 68% investiga por si mismo, el 30% pregunta a alguien y el 2% no hace nada.

**Tabla 17** *Estudiantes de LEMM según conocimiento del aprendizaje basado en problemas (ABP)*

<b>Conocen el ABP</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Si	50	50
No	50	50
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados de la tabla 17 se determinó que el 50% de los estudiantes de LEMM conocen el aprendizaje basado en problemas, el otro 50% lo desconocen.

**Tabla 18** *Frecuencia de aprendizaje centrado en el alumno*

<b>Frecuencia</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Semanal	40	40
Diariamente	38	38
Mensualmente	06	06
De 2 a 4 días a la semana	16	16
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados de la tabla 18 se determinó que el 40% de los estudiantes de LEMM manifiestan que el aprendizaje centrado en el alumno es semanal, el 38% diario, el 6% mensualmente y el 16% de dos a cuatro días a la semana.

**Tabla 19** *Como se produce el aprendizaje con la metodología ABP*

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Internet	45	45
Revistas científicas	00	00
Libros	53	53
Artículos científicos	02	02
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados que muestra la tabla 19 se determinó que el 45% de los estudiantes de LEMM consideran que el aprendizaje basado en problemas (ABP) se produce cuando se investiga por internet, el 53% cuando se hace a través de libros y el 2% cuando se revisan artículos científicos.

**Tabla 20** *Frecuencia con que los profesores facilitan el aprendizaje*

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Semanal	13	13
Diariamente	00	00
Mensualmente	67	67
No visita	20	20
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados que se muestran en la tabla 20 se determinó que el 13% de los estudiantes manifiestan que los profesores facilitan el aprendizaje semanalmente, el 67% mensualmente y el 20% manifiesta que el docente no visita las aulas.

**Tabla 21** *Son pertinente en la metodología del ABP los problemas reales que ocurren a nuestro alrededor*

<b>Pertinencia</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Si	38	38
No	62	62
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

**Tabla 22** *La metodología del ABP permite mejorar las cualidades personales del investigador*

<b>Permite</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Si	78	78
No	22	22
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados que se muestran en la tabla 22 se determinó que el 78% de los alumnos encuestados considera que la metodología del ABP permite mejorar las cualidades personales del investigador, mientras que el 22% refiere que la metodología del ABP, no permite mejorar las cualidades personales del investigador.

**Tabla 23** *La metodología del ABP, permite el desarrollo de las habilidades cognitivas del investigador*

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Si	71	71
No	29	29

<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>
--------------	------------	-------------

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados que se muestran en la tabla 23 se determinó que el 71% de los estudiantes encuestados considera que la metodología del ABP, permite el desarrollo de las habilidades cognitivas del investigador, el 29 % de los estudiantes encuestados no considera que la metodología del ABP, permita el desarrollo de las habilidades cognitivas del investigador.

**Tabla 24** *Como se logra más frecuente el aprendizaje con la metodología del ABP*

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Conferencias	18	18
Por Usted mismo	82	82
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

Con los resultados que se muestran en la tabla 24 se determinó que el 18% de los estudiantes encuestados considera que el aprendizaje con la metodología del ABP se logra con más frecuencia en las conferencias, el 82 % de los estudiantes consideran que el aprendizaje con la metodología del ABP se logra por sí mismo.

**Tabla 25** *El facilitador en sus actividades de investigación promueve la técnica del ABP*

<b>Promueve el ABP</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Si	60	60
No	40	40
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados que se muestran en la tabla 25 se determinó que el 60% de los estudiantes encuestados considera que el facilitador en sus actividades de investigación promueve la técnica del ABP, el 40 % de los estudiantes consideran que el facilitador no promueve la técnica del ABP.

**Tabla 26** Durante el semestre académico cuántos libros referentes a capacidades investigativas, y metodología del ABP investiga

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Un libro	86	86
Dos libros	14	14
Tres a cinco libros	00	00
Cinco libros	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG

De los resultados que se muestran en la tabla 26 se determinó que el 86% de los estudiantes refiere que durante un semestre académico investiga un libro referente a capacidades investigativas y metodología del ABP, el 14% dos libros referentes a capacidades investigativas, y metodología del ABP.

**Tabla 27** La metodología del ABP contribuye a incrementar sus habilidades para acceder a la información para resolver un problema en particular

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Si	78	78
No	22	22
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota: Base de datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados que se muestran en la tabla 27 se determinó que el 78% de los estudiantes considera que la metodología del ABP contribuye a incrementar sus habilidades para acceder a la información para resolver un problema en particular, el 22 % consideran que no contribuye a incrementar sus habilidades para acceder a la información para resolver un problema en particular.

Tabla 28 La técnica del ABP debe ser implementada en toda actividad investigativa que promueva la Universidad

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Si	75	75
No	25	25
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Nota:  
Base de

datos de encuesta a estudiantes del programa LEMM de la UNPRG.

De los resultados que se muestran en la tabla 28 se determinó que el 75% de los estudiantes considera que la técnica del ABP si debe ser implementada en toda actividad investigativa que promueva la universidad, el 25% considera que no se debe implementar en toda actividad investigativa que promueva la universidad.

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

De acuerdo con Rivera Heredia et al. (2012), para consolidar las competencias investigativas en la educación superior, el estudiantado debería dedicar entre cuatro y seis horas diarias a actividades de indagación y estudio. Sin embargo, los resultados del presente estudio evidencian que solo el 36 % de los estudiantes se encuentra dentro de este rango recomendado, lo que pone de manifiesto una dedicación insuficiente a la actividad investigativa. En este sentido, la propuesta formativa basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) plantea como criterio deseable que los estudiantes investiguen de manera sistemática entre cuatro y seis horas diarias, a fin de fortalecer habilidades como el análisis, la síntesis, la organización de la información, la comunicación oral y escrita, la investigación bibliográfica, el planteamiento de problemas y la elaboración de informes de investigación.

Moreno (1998) sostiene que el desarrollo progresivo de una habilidad hacia niveles superiores se evidencia en el aumento gradual de la competencia, entendida como el dominio de una práctica sustentada en la movilización integrada de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Desde esta perspectiva, la investigación sostenida y continua resulta indispensable para alcanzar un desempeño competente. En el presente estudio el 44% de los alumnos de LEMM su frecuencia de investigación es de Lunes a Viernes, en consecuencia, se recomienda que los estudiantes del programa LEMM desarrollen la actividad investigativa de manera permanente, lo que les permitirá entrenarse sistemáticamente en los procesos propios de la investigación científica.

En el presente trabajo el 88% de los estudiantes del programa de LEMM les gusta investigar de forma personal, desde el enfoque formativo del ABP, las cualidades personales del

investigador adquieren una relevancia central. Estas incluyen el trabajo en equipo, el respeto, la responsabilidad, la honestidad, el autocontrol, la curiosidad y la creatividad (Rivera et al., 2012). En consonancia, Bolívar Zapata (2004) subraya la importancia de la formación investigativa a través de la interacción con investigadores experimentados, así como mediante conferencias, prácticas, seminarios y tutorías, como espacios clave para la construcción de una cultura investigativa.

El trabajo colaborativo se consolida como una competencia fundamental en la investigación universitaria. Pinto (2007) destaca que el trabajo en equipo permite potenciar las fortalezas individuales y compensar las debilidades mediante la complementariedad, favoreciendo el logro de metas comunes. En el contexto actual, la investigación se desarrolla crecientemente en grupos y redes, por lo que la capacidad de planificar, distribuir responsabilidades, compartir recursos y gestionar diferencias resulta esencial.

En este marco, las conferencias interactivas se presentan como una estrategia pedagógica pertinente, ya que favorecen el desarrollo de la creatividad, habilidades cognitivas como la observación, la síntesis y la sistematización, el uso básico de herramientas computacionales, la comunicación oral y escrita, así como el dominio técnico especializado del área de estudio.

Asimismo, el uso crítico de internet y de las tecnologías de la información constituye un factor clave para el desarrollo de competencias investigativas. La familiarización con bases de datos académicas y recursos digitales amplía las posibilidades de acceso a la información y transforma las formas de indagar; no obstante, exige una valoración rigurosa de la confiabilidad, actualidad y pertinencia de las fuentes en función de los objetivos de la investigación.

La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas se presenta como una innovación pedagógica especialmente pertinente en la formación de futuros educadores. El ABP promueve

comunidades de aprendizaje colaborativo basadas en problemas reales, orientadas a formar investigadores capaces de razonar, debatir, producir conocimiento y actuar críticamente en contextos complejos (Escribano González, 2008). Este enfoque sitúa al estudiante como gestor de su propio aprendizaje, mientras que el docente asume el rol de facilitador o tutor.

Según Barrows (1986), el ABP utiliza problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos, favoreciendo el razonamiento, la retención y la aplicación del saber (Norman y Schmidt, 1992). A diferencia del modelo tradicional, en el ABP el problema precede a los contenidos, lo que obliga al estudiante a identificar necesidades de aprendizaje, buscar información pertinente y fundamentar soluciones.

No obstante, los resultados muestran que solo el 38 % de los estudiantes considera pertinentes los problemas reales dentro de la metodología del ABP, lo que evidencia una comprensión limitada de sus fundamentos. En este sentido, Duch (1999) señala que los problemas deben ser auténticos, motivadores, vinculados a objetivos de aprendizaje, abiertos a la discusión y orientados a la toma de decisiones fundamentadas, características que requieren ser explicitadas y trabajadas pedagógicamente.

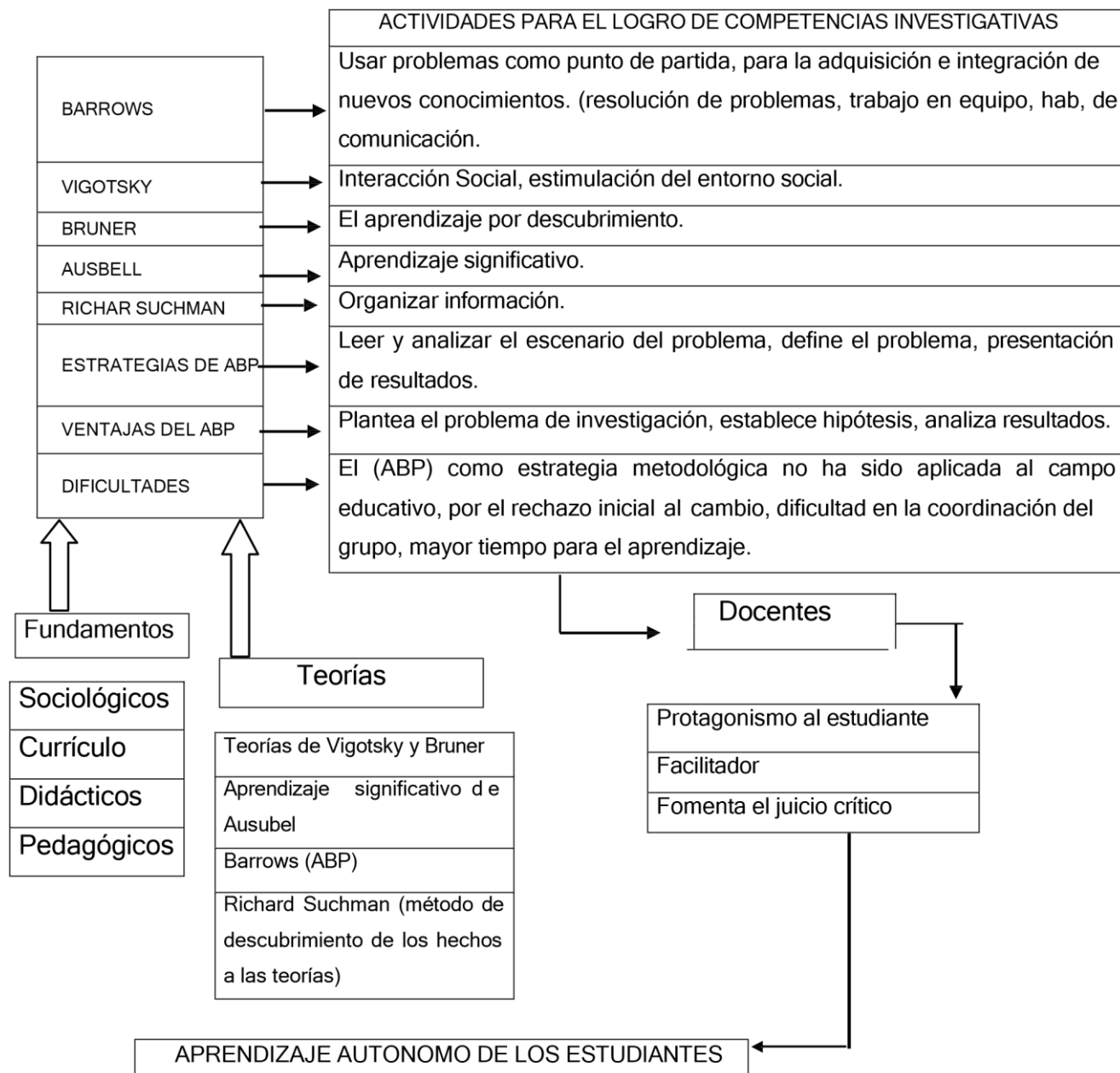
El rol del tutor en el ABP resulta decisivo. Diversos autores coinciden en que su función no consiste en transmitir contenidos, sino en guiar, cuestionar, orientar y mantener el foco del grupo, promoviendo el pensamiento crítico, la autonomía y la cooperación (Mendiola Cárdenas, 1998; Gallagher, Stepien y Rosenthal, 1992; Bouhuijs, Moust y Schmidt, 2001). La formación y motivación del docente influyen directamente en el éxito de la metodología y en el logro de los objetivos formativos.

Finalmente, la evidencia teórica y empírica indica que el ABP favorece aprendizajes profundos, mejora la capacidad de acceso y gestión de la información, fortalece habilidades

cognitivas y sociales, y promueve una actitud activa frente al aprendizaje (Blumberg y Mitchell, 1993; Norman y Schmidt, 1992; Robinson, 1993). En este sentido, la implementación del ABP en las actividades investigativas promovidas por la universidad se configura como una estrategia pertinente para fortalecer las competencias investigativas, especialmente el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes del programa LEMM.

## MODELO TEORICO DE LA PROPUESTA CON EL (ABP)

“PROPUESTA PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS”



**“PROPUESTA FORMATIVA CON EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP); PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PROGRAMA LEMM DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO – FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN – SEDE LAMBAYEQUE”**

**PRESENTACIÓN**

La propuesta formativa sustentada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) busca fortalecer las competencias investigativas del estudiantado de Educación del programa LEMM de la UNPRG–FACHSE (sede Lambayeque). Se articula con el diagnóstico institucional — hábitos y frecuencia de investigación discretos, preferencia por el estudio individual y la clase expositiva, bajo uso de artículos y revistas científicas, conocimiento heterogéneo del ABP y escasa facilitación docente— y plantea un modelo implementable y evaluable que reconfigura los roles tradicionales: el docente actúa como tutor/facilitador, generando oportunidades de aprendizaje y ofreciendo información cuando es pertinente, mientras que el estudiante asume el protagonismo en la construcción de su propio aprendizaje.

Operativamente, la propuesta se desarrolla mediante ciclos ABP con problemas auténticos, tutoría sistemática y evaluación con rúbricas, incorporando un inventario de habilidades y competencias investigativas y una batería de ejercicios prácticos para promover su desarrollo progresivo (búsqueda y gestión de información, problematización, diseño metodológico, análisis y comunicación científica, y trabajo colaborativo). Con ello, se asegura la coherencia entre necesidades detectadas y estrategias de intervención, favoreciendo aprendizajes profundos y transferibles.

## FUNDAMENTACION

La universidad, por misión social, debe liderar la producción de conocimiento y orientar sus acciones formativas hacia la investigación, en esa línea, la propuesta adopta el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para fortalecer habilidades y competencias investigativas en el estudiantado del programa LEMM. Se subraya que el profesorado ha de ser experto disciplinar, además de ser competente en investigación, capaz de guiar procesos donde el alumnado desarrolle análisis, síntesis, organización de información, comunicación académica, formulación de problemas y manejo del proceso investigativo hasta el reporte de resultados. El ABP se entiende como una metodología que coloca al estudiante en el centro, promueve comunidades de aprendizaje colaborativo y equilibra saber teórico, saber hacer y saber actuar.

La propuesta se sustenta en un enfoque cognitivo-constructivista, desde Vygotsky, la interacción social mediada por el lenguaje impulsa el desarrollo y el aprendizaje antecede al desarrollo psicológico al activar la zona de desarrollo próximo. Con Bruner, se privilegia el descubrimiento guiado: el docente actúa como guía más que como expositor, desplazando modelos memorísticos de corte mecanicista. Con Ausubel, el aprendizaje es significativo cuando el nuevo conocimiento se ancla en lo que el estudiante ya sabe; de ahí se derivan orientaciones metodológicas como: (a) diagnosticar saberes previos y usarlos para introducir lo nuevo; (b) en niveles superiores, favorecer estrategias receptivo-significativas (por la mayor competencia verbal y escrita); (c) atender las diferencias individuales; (d) contextualizar los contenidos en marcos amplios para promover transferencia; y (e) evaluar con propósito formativo, focalizando procesos y errores como insumo de mejora.

El aporte de Barrows es clave: el ABP usa problemas como punto de partida para adquirir e integrar conocimientos; primero se plantea el problema, luego se identifican necesidades de

aprendizaje, se busca información y, finalmente, se retoma el caso para fundamentar soluciones, evitando la secuencia tradicional de “exposición y después aplicación”. Complementariamente, el entrenamiento por descubrimiento de Suchman aporta una técnica de indagación: ante situaciones sorprendidas, el estudiantado organiza información, formula hipótesis, investiga y contrasta mediante preguntas que el tutor valida (a menudo con respuestas breves), trabaja cooperativamente y realiza reflexión crítica sobre el proceso; el conocimiento se concibe como provisional y perfectible.

En suma, el ABP es pertinente para educación superior y diversas áreas del conocimiento, particularmente para el desarrollo de competencias profesionales. La propuesta no solo describe el enfoque, sino que operativiza su implementación: el docente como tutor/facilitador, problemas auténticos y colaborativos, y una progresión de actividades que integran indagación, reflexión y comunicación científica, coherentes con el perfil de egreso y la mejora continua de la práctica docente.

**Importancia de la propuesta formativa con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para contribuir al desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de educación del programa LEMM de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo – Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación – Sede Lambayeque”.**

La presente propuesta formativa, basada en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), constituye una estrategia eficaz y flexible que, partiendo de lo que el estudiantado hace (indaga, analiza, comunica), mejora la calidad del aprendizaje y fortalece de forma integrada las competencias investigativas. El ABP proporciona herramientas operativas para transitar de la transmisión expositiva a la resolución de problemas reales, promoviendo un equilibrio entre conocimiento teórico, saber hacer y saber actuar en contextos educativos auténticos.

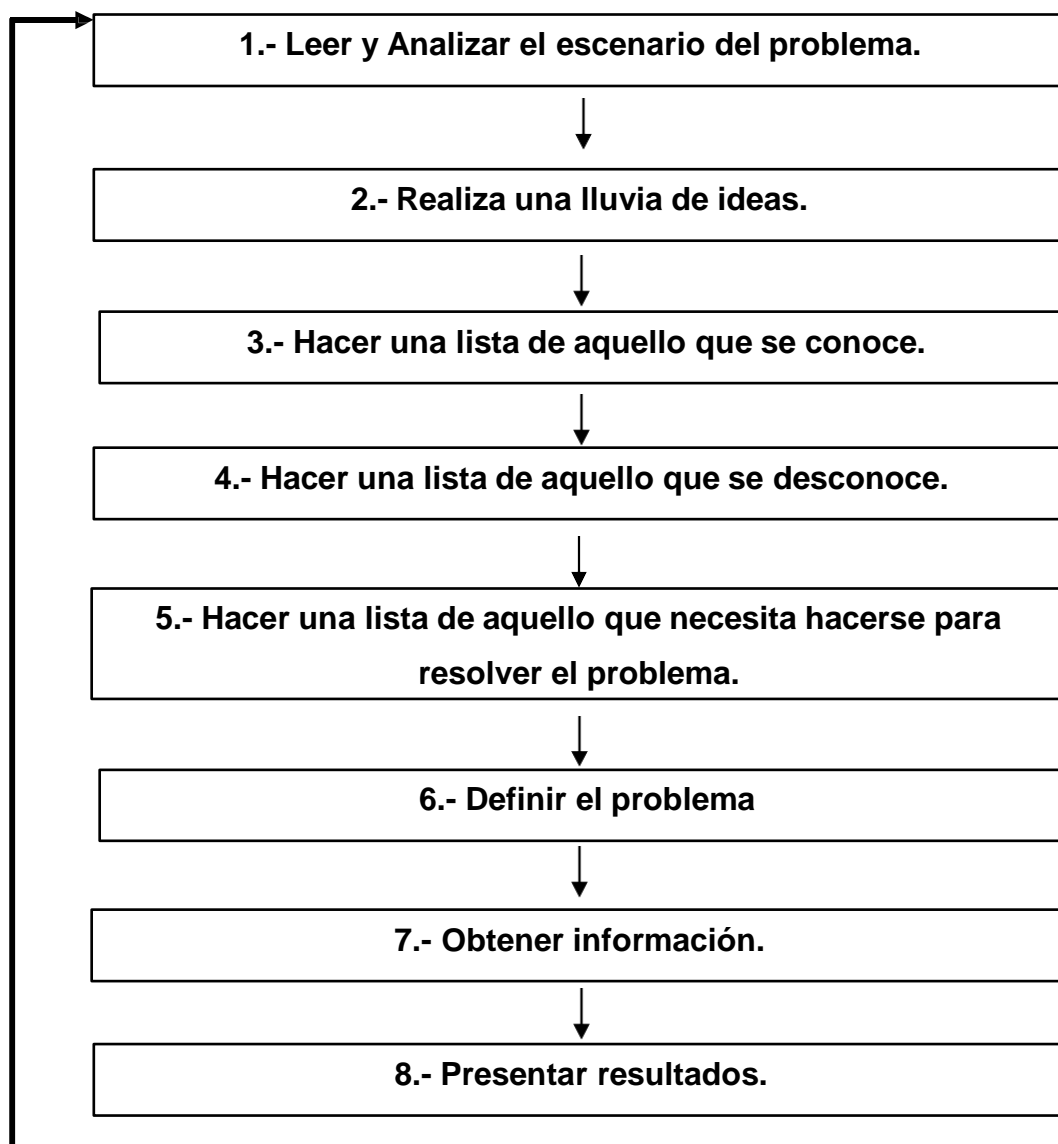
Competencias que promueve:

- Resolución de problemas y toma de decisiones fundamentadas, a partir de evidencias.

- Aprendizaje autodirigido y autorregulación (planificación, monitoreo y evaluación del propio aprendizaje).
- Gestión y evaluación de información científica (búsqueda en bases, selección crítica de fuentes, uso ético y normado de referencias).
- Trabajo en equipo y colaboración (roles, corresponsabilidad, coevaluación).
- Comunicación académica (oral y escrita), con énfasis en argumentación y presentación de información.
- Pensamiento crítico y creatividad para generar alternativas de solución.
- Actitudes y valores propios de la práctica investigativa: precisión, revisión, tolerancia, honestidad y rigor.

### **Desarrollo de las competencias para la investigación con la Metodología del ABP (Alumnos)**

La metodología del ABP se concibe como un enfoque de aprendizaje integrado que articula el qué, el cómo y el para qué se aprende: tan relevante es el contenido como los procesos que permiten apropiarse de él de manera significativa y funcional. Este proceso incorpora factores sociales y contextuales, que emergen en la interacción comunicativa del estudiantado con su equipo y con la tutoría, e involucra también dimensiones afectivas y volitivas, pues exige una disposición auténtica a aprender. En consecuencia, el ABP favorece simultáneamente la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes ante el aprendizaje. Operativamente, el recorrido comienza con la presentación de un problema y se desarrolla a través de ocho fases secuenciadas:



### **Objetivos de la propuesta formativa con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).** -

Diseñar e implementar una propuesta formativa sustentada en el ABP para potenciar las competencias investigativas del estudiantado del programa LEMM de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, tomando como base los aportes teóricos de Vygotsky, Ausubel, Bruner, Barrows y Richard Suchman. Se busca una alternativa didáctica que responda a las demandas sociales emergentes y eleve el desempeño investigativo.

- Impulsar el proceso de investigación mediante estrategias metodológicas propias del ABP, desarrolladas de manera sistemática a través de las siguientes diez etapas:

1. Delimitar la idea de estudio.
2. Formular el problema de investigación.
3. Construir el marco teórico.
4. Precisar el alcance del estudio (exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo).
5. Plantear hipótesis y definir variables.
6. Seleccionar el diseño metodológico adecuado.
7. Determinar la muestra.
8. Recolectar la información.
9. Analizar los datos.
10. Comunicar y presentar los resultados

**Necesidad de una propuesta formativa con el aprendizaje basado en problemas (ABP) para contribuir al desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de educación del programa LEMM de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo – Facultad De Ciencias Histórico Sociales Y Educación – Sede Lambayeque”.**

La implementación de una propuesta formativa sustentada en ABP se considera pertinente y necesaria por las siguientes razones:

1. Innovación y mejora continua de la práctica docente. El ABP promueve una docencia reflexiva e investigativa, integrando el conocimiento pedagógico con la intervención en aula para elevar, de manera sostenida, la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje.
2. Desarrollo de cualidades propias del que investiga. La metodología favorece la consolidación de valores y actitudes esenciales en investigación —trabajo en equipo, respeto,

responsabilidad, honestidad, autocontrol, curiosidad y creatividad—, indispensables para el desempeño profesional y académico.

3. Fortalecimiento de competencias investigativas del estudiantado. El ABP impulsa habilidades clave como análisis y síntesis, organización y gestión de información, comunicación oral y escrita, búsqueda bibliográfica, planteamiento y delimitación de problemas, así como el dominio de los elementos del proceso de investigación y la comunicación de resultados. En conjunto, estas capacidades contribuyen a una formación más sólida y transferible a distintos contextos y campos de estudio.

### **Estrategias metodológicas del (ABP) para contribuir al desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de educación del programa LEMM**

#### **Paso 1: Leer y analizar el escenario**

El equipo verifica la comprensión del caso mediante discusión interna. El tutor observa, detecta dudas recurrentes y, si es necesario, realiza una aclaración breve en plenario para alinear criterios.

#### **Paso 2: Lluvia de ideas / hipótesis**

Las y los estudiantes listan posibles causas, explicaciones y rutas de solución. Estas ideas se registran para contrastarlas luego con la evidencia y depurar hipótesis.

#### **Paso 3: Listar lo que se sabe (K)**

Se recuperan conocimientos previos y datos explícitos del caso que pueden servir para avanzar hacia la solución. El foco está en identificar información útil ya disponible.

**Paso 4: Listar lo que falta saber (W)**

Se formulan preguntas investigables y necesidades de información (conceptos, datos, evidencias). El tutor ayuda a focalizar y priorizar interrogantes pertinentes al problema.

**Paso 5: Planificar acciones para investigar**

El equipo diseña la estrategia de indagación: tareas, fuentes, técnicas, cronograma y responsables. Se ordenan las acciones y se acuerda cómo se ejecutará la búsqueda y el trabajo de campo.

**Paso 6: Definir el problema**

Se redactan una o dos declaraciones claras que expresen qué se pretende resolver, responder, probar o demostrar. Esta definición guía la investigación y acota el esfuerzo del equipo.

**Paso 7: Buscar, estudiar y analizar información**

Cada integrante localiza, selecciona, organiza y comprende la información asignada; luego el equipo integra los aportes, analiza y contrasta evidencias. Se solicita apoyo al tutor cuando sea necesario.

**Paso 8: Integrar y presentar resultados**

El equipo comparte hallazgos y construye una propuesta de solución sustentada (recomendaciones, inferencias, predicciones). Se comunica en el formato acordado y se cierra el ciclo, dejando abierto el siguiente problema.

**Técnicas para mejorar el ABP****1) Subrayado y anotación crítica**

Consiste en resaltar ideas clave tras una lectura comprensiva, incorporando márgenes con notas (definiciones, métodos, hallazgos, limitaciones). En ABP, úsalo para distinguir problema, evidencias y conclusiones en artículos científicos.

**2) Apuntes propios (síntesis estructurada)**

Elaboración de notas con tus palabras para consolidar comprensión. Mejor si sigues un formato estable (p. ej., preguntas–ideas–evidencias–dudas). En ABP, alimenta la matriz de evidencias y el informe IMRyD.

**3) Mapas mentales / conceptuales**

Organizan visualmente conceptos y relaciones. En ABP, sirven para delimitar el problema, derivar preguntas y conectar variables; útiles en fases 1–3 (escenario, hipótesis, definición).

**4) Fichas de estudio (flashcards) con repetición espaciada**

Tarjetas para conceptos, autores, métodos y APA. Empléalas con repetición espaciada para retener terminología y criterios de calidad de fuentes.

**5) Ejercicios y casos prácticos**

Aplicación de teoría a situaciones reales o simuladas. En ABP, incluye mini- replicaciones (tablas/figuras), microanálisis de datos y diseño de instrumentos (pilotajes breves).

**6) Reglas mnemotécnicas (uso puntual)**

Apoyos para listas cerradas (pasos, tipos, criterios). Úsalas con mesura; prioriza siempre la comprensión y la aplicación.

**7) Organización del estudio (plan operativo)**

Planifica con hitos ABP (definir problema, matriz de evidencias, instrumento, análisis, informe). Incluye tiempos, responsables y revisiones con el tutor.

**8) Recursos visuales (diagramas y esquemas)**

Dibujos, esquemas de métodos y flujogramas de análisis ayudan a estudiantes con memoria visual. En ABP, clarifican procedimientos y rutas de decisión.

**ROL DEL DOCENTE EN EL ABP, PAPEL DE LOS ALUMNOS.**

En metodologías centradas en el aprendizaje, los roles tradicionales se reconfiguran: el docente deja de ser expositor para actuar como tutor/facilitador, mientras que el estudiantado asume el protagonismo de su proceso formativo. A continuación, se precisan sus funciones en ABP.

Tabla 29 Rol del docente

<b>DOCENTE</b>	<b>ALUMNADO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cede el protagonismo al estudiante para que construya su propio aprendizaje.</li> <li>2. Monitorea y reconoce los avances y logros del grupo y de cada estudiante.</li> <li>3. Acompaña y orienta: interviene cuando es necesario y provee información pertinente en el momento oportuno.</li> <li>4. Genera múltiples oportunidades de aprendizaje (actividades, recursos y escenarios auténticos).</li> <li>5. Estimula el pensamiento crítico mediante preguntas guía y andamiaje de la reflexión.</li> <li>6. Sostiene tutorías periódicas para dar retroalimentación y ajustar el proceso.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asume responsabilidad sobre su propio aprendizaje.</li> <li>2. Colabora en equipos diversos y gestiona conflictos de manera constructiva.</li> <li>3. Mantiene apertura al intercambio de ideas, argumentando y escuchando con respeto.</li> <li>4. Comparte información y aprende con otros, construyendo conocimiento colectivo.</li> <li>5. Trabaja con autonomía: busca, contrasta, comprende y aplica información; pide apoyo cuando lo requiere.</li> <li>6. Planifica, controla y evalúa sus acciones (autorregulación y metacognición) a lo largo del proceso.</li> </ol>

**Tabla 30** *Planificación y desarrollo*

<b>Planificación</b>	<b>Desarrollo</b>
<p>1. Conocer a la población estudiantil Relevar expectativas, hábitos de estudio, situación laboral, idiomas y competencias digitales para ajustar la propuesta y mejorar motivación y aprendizaje.</p>	<p>1. Presentar el problema y el cambio metodológico Explicitar objetivos de la asignatura y la transición al ABP; asegurar que el estudiantado comprenda su responsabilidad activa.</p>
<p>2. Seleccionar técnicas pedagógicas Dejar definidas en el plan docente: estudio autodirigido, discusión, experimentación, inducción/deducción y tutoría.</p>	<p>2. Precisar el rol del tutor- Docente como facilitador/mediador; registrar su intervención (coordinar sesiones, retroalimentación, recursos).</p>
<p>3. Diseñar actividades y trayectos Detallar tareas y productos (lecturas guiadas, sitios web, videos, ejercicios previos, entregables).</p>	<p>3. Acompañar el trabajo en equipo, establecer espacios/ambientes para trabajo autónomo y con acompañamiento; monitorear dinámica y remover obstáculos.</p>
<p>4. Planificar medios y recursos - Prever aulas para reuniones, tutorías grupales y plenarias; garantizar bibliografía/TIC y materiales.</p>	<p>4. Organizar tiempos y espacios -Estructurar calendario (hitos, entregables, tutorías) y uso de aulas pequeñas/grandes; asegurar  103 seguimiento y cumplimiento.</p>
<p>5. Definir criterios y evidencias (rúbricas) Alinear competencias, indicadores, evidencias, ponderaciones; incluir rúbricas y lista de evidencias (p. ej., enunciado del problema V2, matriz de evidencias, plan metodológico, informe IMRyD, póster/pitch).</p>	<p>5. Registrar tutorías y progreso, Usar minutas de tutoría con acuerdos, acciones, responsables, fechas, riesgos y retroalimentación; adjuntar evidencias (tablas/figuras, borradores, matrices) en el portafolio del equipo.</p>

**Tabla 31** *Matriz de evaluación de cualidades*

Cualidad personal	Indicadores cualitativos (observables)	Indicadores cuantitativos (métricas sugeridas)
Trabajo en equipo	El equipo reporta integración y metas compartidas; se observan roles claros, coordinación, reparto equitativo de tareas y resolución constructiva de conflictos.	% de sesiones con roles asignados; promedio de rúbrica “colaboración” (1–4); número de productos coautorados; % de acuerdos cumplidos; número de coevaluaciones completadas.
Respeto	Escucha activa; turnos de palabra; desacuerdo argumentado sin descalificación; uso de lenguaje cordial e inclusivo con pares y tutor.	Promedio de rúbrica “respeto” por sesión; número de interrupciones o incidentes ( $\downarrow$ mejor); % de sesiones sin incidentes; número de recordatorios de normas.
Responsabilidad	Cumple roles y plazos; mantiene calidad constante; avisa a tiempo impedimentos; trae insumos acordados.	% de entregas a tiempo; % de asistencia y puntualidad; % de tareas cumplidas; puntaje de “responsabilidad” en rúbrica; número de re-trabajos por incumplimiento.
Honestidad / Integridad académica	Reconoce autorías; cita en APA; reporta datos reales y limitaciones; transparente contribuciones del equipo.	% de referencias correctas (APA); índice de similitud ( $\leq 15\%$ recomendado); número de correcciones por citación; número de incidentes de integridad (=0); trazabilidad de datos (bitácora).
Autocontrol / Autorregulación	Expresa ideas y emociones sin exaltarse; negocia desacuerdos; pide ayuda a tiempo; ajusta su plan de trabajo.	Puntaje de “autorregulación” en rúbrica; número de incidentes de pérdida de control; % de metas semanales cumplidas; número de usos del plan/bitácora de estudio.
Curiosidad	Formula preguntas investigables; busca fuentes adicionales; reformula el problema con base en nueva evidencia.	número de preguntas de investigación generadas; número de fuentes adicionales (no pautadas) incorporadas en la matriz; número de iteraciones del problema 103 (V1 $\rightarrow$ V2...).
Creatividad	Propone alternativas originales y viables con sustento; adapta instrumentos/procedimientos de manera pertinente.	número de ideas consideradas “pertinentes” por el equipo (votación/criterios); número de innovaciones en instrumentos/procesos; puntaje de “creatividad” en rúbrica.

**Aporte del método de descubrimiento: de los hechos a las Teorías J. Richard****Suchman****○ Supuestos sobre la Persona**

El punto de partida del método de descubrimiento es una situación inesperada, subyace la idea de que las personas poseen una motivación intrínseca para resolver problemas: el asombro. Esa sorpresa activa la curiosidad y empuja al sujeto a indagar las causas y explicaciones de lo ocurrido.

### ○ **Supuestos sobre el aprendizaje.**

Cuando algo sorprende, aumenta la disposición a aprender. Ese momento constituye una oportunidad pedagógica para que el docente modelice un procedimiento sistemático de indagación, articulado por estrategias de descubrimiento (formular preguntas, generar hipótesis, contrastar evidencias, revisar conclusiones).

### ○ **Trabajo cooperativo.**

Se sugiere abordar la indagación en equipos, pues la diversidad de perspectivas amplía el repertorio de alternativas de solución, mejora el discernimiento y favorece decisiones más fundamentadas.

### ○ **Intencionalidad**

El modelo pretende que, impulsados por la curiosidad, los estudiantes construyan una práctica investigativa consciente que delimite problemas, organice el conocimiento, elabore y contraste hipótesis, genere marcos teóricos, movilice estrategias diversas con autonomía y sistematicidad, produzca nuevo conocimiento y se sostenga en una lógica de mejora continua.

## ○ Fases

### a) Preparación del ambiente

Antes de aplicar el método de descubrimiento se requieren dos condiciones:

(i) que el estudiantado disponga de los conocimientos básicos para abordar el problema y formular preguntas con hipótesis, y (ii) que haya practicado previamente las micro técnicas del modelo (técnicas de descubrimiento, formulación de hipótesis, explicación de situaciones, organización del conocimiento, razonamiento lógico y cuestionamiento crítico).

### b) Primera etapa

El docente presenta un hecho sorprendente que opera como problema y explicita el procedimiento de indagación. El estudiantado reconoce y delimita la situación problemática.

### c) Segunda etapa

Los estudiantes exploran el problema, seleccionan y organizan información y formulan dos tipos de preguntas:

Aclaratorias de hecho (para identificar con precisión el problema).

De verificación de hipótesis (sobre objetos, eventos, condiciones y propiedades). El

docente responde de forma breve y no directiva (generalmente sí/no), evitando conducir la solución.

### d) Tercera etapa

El estudiantado experimenta con las variables ya identificadas: las aísla, reorganiza o

introduce nuevos elementos para observar efectos. El docente mantiene respuestas sí/no,

sosteniendo la autonomía del proceso.

### e) Cuarta etapa

Cada estudiante ordena la información, elabora una explicación y la contrasta con otras posiciones surgidas en el grupo. El docente ayuda a precisar hipótesis y modera

el diálogo.

f) **Quinta etapa**

Los estudiantes realizan metacognición: analizan el procedimiento seguido, reconocen aciertos y errores y extraen criterios de mejora. El docente orienta la reflexión aportando referentes para evaluar el propio desempeño.

○ **Sistema Social****Tabla 32** *Funciones y responsabilidades por agente*

<b>Agente</b>	<b>Rol</b>	<b>Funciones clave</b>	<b>Responsabilidades principales</b>
Estudiante	Trabajar el problema de manera sistemática y colaborativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y delimitar la situación Problemática. - Precisar variables y relaciones.</li> <li>- Plantear hipótesis y diseñar cómo contrastarlas.</li> <li>- Experimentar/indagar y verificar hipótesis con evidencias.</li> <li>- Organizar información y explicar resultados. - Reflexionar sobre el proceso seguido (metacognición).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar conciencia de su propio proceso investigativo y autorregularse.</li> <li>- Generar conocimiento (productos y conclusiones sustentadas). - Documentar evidencias y aprendizajes del equipo.</li> <li>- Actuar con integridad (uso ético de la información, citación).</li> </ul>
Docente (tutor/facilitador)	Estructurar, orientar y monitorear la indagación sin dirigir la solución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantear el problema y explicitar el procedimiento de investigación. - Responder a las preguntas con sí/no (modelo Suchman) para no anticipar respuestas.</li> <li>- Ayudar a precisar hipótesis, experimentar con variables y fundamentar soluciones. - Proveer criterios y marcos para la reflexión sobre el proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canalizar el asombro hacia indagación rigurosa.</li> <li>- Fomentar autonomía y trabajo independiente del equipo.</li> <li>- Asegurar calidad del proceso (tiempos, recursos, clima de respeto).</li> <li>- Retroalimentar con criterios claros y evidencias.</li> </ul>

### **○ Principios de Reacción**

El docente canaliza la motivación del alumnado ofreciendo un andamiaje metodológico sistemático para la indagación; responde de forma breve y no directiva a las preguntas (usando sí/no para no anticipar la solución) y acompaña con apoyo y retroalimentación a lo largo de todo el proceso de investigación.

### **○ Sistemas de Apoyo**

El sustento principal del modelo son los hechos o situaciones inesperadas que despiertan el asombro y activan la motivación por investigar. A ello se añaden los recursos informativos necesarios (bibliotecas y repositorios físicos/digitales, bases de datos, materiales de consulta) y los medios para la experimentación (equipos, software, insumos y entornos de práctica) que permiten obtener, contrastar y validar la información durante el proceso indagativo.

### **○ Efectos**

El resultado principal es que el estudiantado internalice una estructura intelectual de indagación que le permita observar fenómenos, delimitar problemas, organizar y analizar datos, operacionalizar variables y formular, experimentar y contrastar hipótesis.

### **○ Efectos educativos.**

Se promueve un pensamiento creativo y lógico, mayor autonomía en el aprendizaje, tolerancia a la diversidad y la conciencia de la naturaleza relativa/provisional del conocimiento.

## CONCLUSIONES

1. Los resultados obtenidos permiten evidenciar que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) constituye una estrategia pedagógica pertinente para el fortalecimiento de las competencias investigativas en los estudiantes del programa LEMM de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, sede Lambayeque. En concordancia con el objetivo general del estudio, el diseño de una propuesta formativa basada en el ABP se sustenta en la necesidad de transformar el rol tradicional del estudiante, situándolo como protagonista activo de su proceso de aprendizaje.
2. En relación con el primer objetivo específico, orientado a diagnosticar el nivel actual de competencias investigativas, los hallazgos reflejan la necesidad de implementar estrategias metodológicas que promuevan la autonomía, el trabajo colaborativo y la capacidad reflexiva en los estudiantes. Estos resultados coinciden con los principios del ABP, el cual favorece el aprendizaje activo mediante la resolución de problemas contextualizados y el desarrollo de proyectos de investigación, permitiendo a los estudiantes buscar información, analizarla críticamente y tomar decisiones fundamentadas.
3. Respecto al segundo objetivo específico, el análisis de los fundamentos teóricos y pedagógicos del ABP demuestra su aplicabilidad en la formación investigativa universitaria. La discusión de los resultados confirma que esta metodología no directiva redefine el rol del docente como guía y facilitador del aprendizaje, mientras que el estudiante asume una participación activa, colaborativa y reflexiva. Esta dinámica contribuye al desarrollo progresivo de competencias investigativas, al integrar conocimientos teóricos y prácticos en situaciones reales o simuladas. Asimismo, la incorporación de estrategias complementarias como la evaluación mediante portafolio digital refuerza el proceso de investigación formativa, al permitir evidenciar el progreso del aprendizaje, la reflexión crítica y la sistematización de

los resultados obtenidos por los estudiantes. En este sentido, los resultados respaldan la pertinencia de implementar el ABP en las actividades investigativas promovidas por la universidad, favoreciendo una cultura académica orientada al aprendizaje por proyectos y al desarrollo integral de competencias investigativas.

4. En consecuencia, se diseñó una propuesta formativa con enfoque ABP coherente con el diagnóstico y sólidamente fundamentada, que operacionaliza ocho fases de trabajo, redefine roles (docente tutor/facilitador y estudiante protagonista), precisa principios de actuación y sistemas de apoyo, e integra estrategias para formular problemas, gestionar evidencia científica, construir y pilotear instrumentos, realizar análisis descriptivos, triangular hallazgos y comunicar resultados en formatos académicos. La propuesta incorpora evaluación formativa mediante rúbricas, indicadores cualitativos y cuantitativos, portafolio digital y co/auto-evaluación, y prevé un plan de implementación con tutorías sistemáticas, roles rotativos, cronograma y recursos. De este modo, se responde al objetivo general al ofrecer un modelo viable y evaluable, cuyo pilotaje con mediciones pre–post (calidad de informes, uso de fuentes indexadas y desempeño por rúbricas) permitirá verificar mejoras sostenidas en las competencias investigativas del estudiantado.

## RECOMENDACIONES

- a. De acuerdo con las conclusiones, la Dirección de Escuela del programa LEMM debe aprobar e implementar un pilotaje de ABP en tres a cinco asignaturas troncales (por ejemplo, Metodología de la Investigación, Seminario, Taller de Tesis y Didáctica), operacionalizando las ocho fases del modelo, clarificando los roles de tutor y estudiante, y asegurando evaluación formativa con rúbricas comunes, portafolio digital y tutorías semanales. El pilotaje deberá ejecutarse en un ciclo académico, con metas verificables: al menos 80% de los equipos con portafolio completo, 70% de cumplimiento de hitos y una mejora mínima del 20% en los puntajes de problematización, gestión de información y comunicación científica.
- b. En paralelo, el Decanato de FACHSE y el Departamento Académico de Educación han de poner en marcha un programa de formación docente de veinte horas en ABP, evaluación formativa y tutoría socrática, además de reconocer formalmente en la carga académica las horas de tutoría (quince a treinta minutos semanales por equipo). La capacitación debería concentrarse en las primeras ocho semanas del ciclo y el ajuste de carga efectuarse antes del inicio del semestre. Se espera alcanzar al menos 70% de docentes capacitados, incrementar en un punto (en escala 1–4) la rúbrica de facilitación tutorial y registrar minutas de tutoría en no menos del 85% de los equipos.
- c. Finalmente, la Biblioteca Central y la Unidad de Recursos de Información deben desplegar un programa de alfabetización informacional que cubra búsqueda avanzada, evaluación crítica de fuentes, uso de gestores bibliográficos y normas APA 7, garantizando además el acceso efectivo a bases de datos académicas y la verificación de originalidad con Turnitin o herramienta equivalente. Estas acciones deberán activarse entre las semanas dos y seis del

ciclo, con guías y accesos disponibles antes de la segunda semana. Como resultados esperados, al menos 60% de los portafolios deberán incorporar artículos indexados, el índice de similitud de los informes finales se mantendrá en 15% o menos y 70% del estudiantado aprobará una prueba práctica de búsqueda y citación. Con ello, la recomendación de implementar la propuesta queda respaldada por condiciones operativas, responsabilidades definidas e indicadores de logro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Álvarez, V., Orozco, O. y Gutiérrez, A. (2011). “La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las Ciencias Pedagógicas”.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372813>
- AUSBELL D (1976), Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo, México: Ed. Trillas.
- AUSBELL-NOVAK-HANESIAN (1983) Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausbell (monografía) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo 2º Ed. Trillas México.
- ALVAREZ, A; DEL RIO P. (2000) Educación y Desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona del desarrollo próximo.
- AVANZINI, G. (1982) La Psicología del siglo XX. Ed. Narcea. S.A. Madrid.
- BAQUERO, R. (1997) Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Argentina Ed. Aypesie Grupo Editor, S.A. segunda edición 1997.
- BARROWS H.S. (1986) A Taxonomy Of Problem based learning methods, Medical Education, 20: 481-486.
- BARROWS H. (1996) Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview.
- BARREL J. (1999) Aprendizaje basado en Problemas, un Enfoque Investigativo. Buenos Aires – Argentina: Editorial Manantial.
- Bedolla, C. (2008). Competencias en la educación superior (Monografía en internet) obtenido el 02 de noviembre del año 2015. <http://www.Monografias.com/trabajos/competencias>.
- Benítez, J (2007). Competencias enfoques y clasificación. Obtenido el 02 de noviembre del año 2015, desde: <http://www.gestiopolis.com/organización talento/competencias- enfoque-y-clasificación.htm>.

BLUMERG, P., Y MICHAEL, J.A (1992) Development of self-directed learning behaviors in a partially teacher-directed problem-based learning curriculum-teaching and learning in medicine, 4, 3, 8.

BOLIVAR, Z. (2004). Simposio sobre formación de grupos de Investigación. Organizado por la FIMPES.

BRUNER, J. (1973). The Relevance of Educación, New York, www. Norton &Company, Inc.

CAMPOS, F, S. (2006) El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas Económicas y Sociales apoyadas en el B-Learning. Centro Universitario de los valles, Universidad de Guadalajara México.

COLL, C. (1998) Significado y Sentido en el Aprendizaje Escolar. Reflexiones en torno al concepto de Aprendizaje Significativo. En Infancia y Aprendizaje N° 41, pp. 131-142.

Chomsky, N, aspectos de la teoría de la sintaxis, Aguilar, Madrid 1970, Lingüística cartesiana, Gredos, Madrid 1972.

Bernabeu Dolors M y Cònsul María (2006) respecto a que “El Aprendizaje Basado en Problemas: Competencias del Profesional de la Salud 2006.

OIT (1998). Declaración de la OIT, relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo y su seguimiento. Adoptada por la conferencia Internacional del trabajo en su octogésima sexta reunión Ginebra.

[https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmstp5/groups/public/@ed\\_norm/@declaration/documents/publication/wcms\\_467655.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmstp5/groups/public/@ed_norm/@declaration/documents/publication/wcms_467655.pdf)

DORADO, P. (1997) Aprender a aprender estrategias y técnicas. Recuperado 2-03-2015. Universidad Autónoma de Barcelona. [http://www.](http://www.Xtec.es/dorado/cdoral/espX/tecniq.Htm)

[Xtec.es/dorado/cdoral/espX/tecniq.Htm.](http://www.Xtec.es/dorado/cdoral/espX/tecniq.Htm)

- DUCH, B. (1999) "Problems: A Key Factor in PBL" Center For Teaching effectiveness  
University of Delaware, <http://www.Udel.edu/pbl/cte/spr99-phys.html>.
- ESCRIBANO, G. A. (2008) El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). NARCEA, S. A.  
de Ediciones Paseo Imperial, 53-55.28005 Madrid. España.
- Flores Uriarte, F. L. (2024). *Aprendizaje basado en proyectos y competencias investigativas en estudiantes de un instituto superior tecnológico público de La Unión, 2023* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/144756>
- GALLAGHER, S. A., STEPIEN, W. J., & ROSENTHAL, H. (1992) Los efectos del Aprendizaje Basado en Problemas en la resolución de problemas. *Niño superdotado trimestral*, 36 (4), 195. 200.
- GOMEZ, B. R. (2005) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza Universitaria *Educación y Educadores*, vol. 8, 2005, pp.9-19. Universidad de la sabana, Cundinamarca, Colombia.
- GONZALES, H. C. (2012) Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en los Estudiantes de Grado de Enfermería. Universidad de Valladolid.
- GUILLEMET, LL. A. (2011) Influencia del Aprendizaje Basado en Problemas en la práctica profesional. Universidad de Granada.
- ILLESCAS, P. M. (2012) El Aprendizaje Basado en Problemas y Competencias Genéricas: Concepciones de los estudiantes de la Universidad de Frontera Temuco Chile. Universidad de Lleida.
- JEAN PIAGET teoría constructivista y su significación para la pedagogía contemporánea, visitado el 28 de enero del 2017,  
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298>.
- Ley N° 30220, Ley Universitaria de fecha 09 de julio del 2014.
- Maldonado M. Ángel, competencias, su método y genealogía ECOE, Bogotá, 2006.

- Mendiola C. L. (1998) Aprendizaje Basado en Problemas. <http://wwwcads.mty.itesm/cad98/cursos/manualprof/an.exo.12.htm> (1998).
- Mendivelso, O. M. (2006) Hacia un aprendizaje comprensivo de la Investigación. Bogotá, Colombia: IDEP. Bogotá.
- Monserrat P. (2012) El espacio europeo de educación superior en España: informe y Análisis de los debates parlamentarios 1999-2010, año 2012.
- Moreno, B. (1998) El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. Artículo publicado en la revista Educar, N° 6 Estrategias cognitivas. [http://www.Jalisco.gob.mx/srias/educación/consulta\\_educar/dirrseed.html](http://www.Jalisco.gob.mx/srias/educación/consulta_educar/dirrseed.html).
- Norman, G. y Schmidt, H. (1992). La Base Psicológica del problema – aprendizaje basado en problemas: una revisión de las pruebas. *Academia de Medicina*, 67, 557-565. Traducción: Sara Santich. Adaptación Amanda Galli- setiembre 1997.
- Jos H. , Moust, P., Bouhuijs, J y Henk G. (2001) El Aprendizaje Basado en Problemas: guía del estudiante. Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha Madrid. UCLM. [https://books.google.com.pe/books/about/El\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas.html?hl=es&id=9IUvs-YHkIwC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.pe/books/about/El_aprendizaje_basado_en_problemas.html?hl=es&id=9IUvs-YHkIwC&redir_esc=y)
- PIAGET J (1999) *Psicología de la inteligencia*, Madrid: Ed. Psique. <https://www.fre.uy/a/9d2e313f/PIAGETpsicologiadelainteligencia.pdf>
- Pinto, M. y García J. (2006). La enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior: El proyecto Alfin-EEES. En *Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza*. Caminando hacia Europa. Zaragoza, Ed. Universidad, 2006.
- Richar, S. (2008) Método de descubrimiento: de los hechos a las teorías. <http://gcarvajalmodelos.files.wordpress.com/2008/04/metodo-de-descubrimiento.doc>.

- Rivera, M., Arango, L., Torres, C., Salgado, R., García, F. y Caña, L. (2012) Competencias para la Investigación, desarrollo de habilidades y conceptos. Editorial Trillas. Universidad Simón Bolívar. México.
- Saravia, R. (2007) Evaluación del profesorado Universitario: desde un enfoque de competencias en la educación superior, Edoe Ediciones Colombia, Bogotá.
- Serrano, M. y Tormo R. (2016) Revisión de Programas Cognitivo. Editorial Universidad De Granada – España.
- Tamayo, M. (2005) El proceso de la Investigación Científica. México. Editorial Lamusa. Grupo Noriega Editores.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XII: Visión y Acción. Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 9(2), 97-113. Recuperado a partir de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>.
- Vigotsky, L. S. (1979) El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores- Ediciones Grijaldo. Barcelona.
- Gálvez Nores, B. M. (2023). *Influencia del aprendizaje basado en proyectos en la competencia investigativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada, Lima, 2023* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/126768> Repositorio Institucional UCV
- Jaimes, J. (2022). *Aprendizaje basado en problemas en las competencias investigativas de estudiantes de Posgrado de la Universidad de Huacho, 2022* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/95097> Repositorio Institucional UCV
- Pacheco, D. M., & Hernández Barbosa, R. (2024). Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa para fortalecer la competencia de indagación en docentes de Ciencias

Naturales. *Educación y Ciudad*, (48). <https://doi.org/10.36737/01230425.n48.3118>  
revistas.idep.edu.co

Sánchez, Y. (2022). *ABP y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de maestría en docencia de una universidad de Lima, 2022* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/95559> Repositorio Institucional UCV

Sánchez Trujillo, M. de los Á., & Rodríguez Flores, E. A. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para la mejora de la competencia investigativa de estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 13(1), 93–111.

<https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1318> apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe