

Espacios curriculares y ABP

La relación dinámica de problemas como ejes de aprendizaje



*Daniel Pablo Rolla, María Antonela Amore y
Roxana Mottaferre**

Resumen

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resultan de suma importancia. A partir del primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), las/os estudiantes comienzan a familiarizarse con esta estrategia. Se seleccionaron dos comisiones de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de la cohorte 2024-2025 (23 estudiantes) y dos comisiones de la cohorte 2025-2026, correspondientes al segundo año de estudio de la Carrera. Se analizaron los 10 primeros problemas del curso, clasificando cada pregunta según los espacios curriculares. Los resultados muestran que en ambas cohortes los problemas del ABP se distribuyen de manera diferenciada entre los espacios curriculares, con predominio de Bases Biológicas III y una presencia creciente de Articulación Clínico Comunitaria III y Producción y Análisis Crítico del Conocimiento en Salud. Esta tendencia sugiere la adquisición de competencias que dan cuenta de la integración de dimensiones clínicas y sociales en el diseño de problemas. La presencia relativamente menor de problemas vinculados a Salud Sexual y Reproductiva indica un área de oportunidad para fortalecer la transversalidad de estos contenidos. Asimismo, la correlación entre cohortes muestra que, si bien la proporción de problemas se mantiene relativamente estable, hay un ajuste progresivo que refleja la

* Daniel Pablo Rolla es especialista en Docencia Universitaria en Ciencias Veterinarias y Biológicas (UNPAZ). María Antonela Amore es licenciada en Psicología. Roxana Mottaferre es médica clínica. Contacto: daniel.rolla@docentes.unpaz.edu.ar

capacidad del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para adaptarse a las demandas curriculares y sociales.

Palabras clave: ABP - ejes curriculares - aprendizaje - medicina - UNPAZ

Abstract

Problem-Based Learning (PBL) is a teaching and learning strategy in which both the acquisition of knowledge and the development of skills and attitudes are of utmost importance. Starting in the first year of the Medicine degree at the National University of José C. Paz (UNPAZ), students begin to become familiar with this strategy. Two Problem-Based Learning (PBL) commissions were selected from the 2024–2025 cohort (23 students) and two commissions from the 2025–2026 cohort, corresponding to the second year of study of the Degree. The first 10 problems of the course were analyzed, classifying each question according to the curricular spaces. The results show that in both cohorts the PBL problems are distributed differently between the curricular spaces, with a predominance of Biological Bases III and a growing presence of Community Clinical Articulation III and Production and Critical Analysis of Knowledge in Health. This trend suggests the acquisition of competencies that account for the integration of clinical and social dimensions in the design of problems. The relatively minor presence of problems linked to Sexual and Reproductive Health indicates an area of opportunity to strengthen the transversality of these contents. Likewise, the correlation between cohorts shows that, although the proportion of problems remains relatively stable, there is a progressive adjustment that reflects the ability of Problem-Based Learning (PBL) to adapt to curricular and social demands.

Keywords: PBL - curricular axes - learning - medicine - UNPAZ

Introducción

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), también llamado por sus siglas inglesas PBL, como acrónimo de Problem Based Learning, es una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resultan de suma importancia para la formación de profesionales. El método de ABP tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la escuela de Medicina en la Facultad de Linburg (Maastricht), en la Universidad de McMaster en Canadá y en Ginebra, Suiza en la década de los sesenta. Esta metodología se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del/a docente, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real; de esta manera las diferentes áreas del conocimiento confluyen para dar solución al problema (Escribano, 2008). Cabe señalar que para muchas/os estudiantes, la resolución de problemas tradicionales –que se podrían considerar ejercicios y no problemas– podrían haber reforzado actitudes superficiales en ellas/os sin promover la comprensión. Es decir, la forma en

que las/os estudiantes han abordado y resuelto problemas durante su escolarización ha sido reforzado por años de aprendizaje ritualizado, memorización y exposición. Sumado a esto, las prácticas de evaluación tradicionales muchas veces no han medido la comprensión de un tema (Meinardi, 2012). En este sentido, el Aprendizaje Basado en Problemas ofrece una contribución valiosa con su enfoque en la ejecución pragmática de conocimientos y destrezas en situaciones reales, lo que permite la generación de habilidades críticas para solucionar problemas de manera efectiva (Pazos Yerovi y Aguilar Gordon, 2024). Por otro lado, permite que las/os estudiantes desarrollen competencias transferibles como la identificación de problemas, la búsqueda y análisis de información, la formulación de hipótesis y la toma de decisiones fundamentadas, habilidades que pueden aplicarse en diversos contextos académicos y profesionales (Mendoza Sifuentes, Vega Vilca, Silva Narvaste y Boy Barreto, 2024).

Para promover la comprensión y el abordaje desde las diversas perspectivas –biológica, psicosocial, de género– resulta significativo el diseño de problemas o casos de carácter interdisciplinario, que sean verosímiles (realidad editada), que sean frecuentes y que impacten para motivar a las/os estudiantes. Además, las situaciones problemáticas se pueden presentar en distintos formatos, como un buen texto escrito, un audiovisual, material sonoro, entre otros (Orts, 2012). El objetivo fundamental del problema busca facilitar el cambio conceptual: donde la/el estudiante contrasta sus ideas previas (el problema como diagnóstico), con las explicaciones científicas (el problema como actividad para el “cambio conceptual”) aplicando las nuevas ideas (el problema como “consolidación del cambio conceptual”).

Un aspecto importante en el ABP es que un verdadero problema nunca puede ser respondido con “sí” o “no” (Barrel, 1999; Meinardi, 2012). Es considerado un problema cualquier duda, dificultad o incertidumbre que se debe resolver de alguna manera, lo que implica tomar decisiones en relación a qué aspectos de la situación problemática se desean explorar para profundizar. El problema debe plantear un conflicto cognitivo, debe ser retador e interesante y motivador para que la/el estudiante se interese por buscar la solución. También debe ser lo suficientemente complejo, de manera tal que requiera de la cooperación de las/os participantes del grupo para abordarlo eficientemente (Gines y col., 2013; Benito y Cruz, 2005; Guim Balcells, 2007; Universidad Politécnica de Madrid, 2008; Meinardi, 2012). La indagación del/la estudiante es una parte integral del ABP y de la resolución de problemas (Barrel, 1999). El proceso de resolución de problemas requiere la capacidad de transferir experiencias pasadas a situaciones nuevas, determinar relaciones, analizar la nueva situación, seleccionar de los principios conocidos aquellos que se adecúan para resolverla y aplicar convenientemente dichos principios. También debe favorecer la construcción colectiva de hipótesis, el diseño de las estrategias de resolución, la anticipación de los resultados o su posterior análisis, para lo cual es necesario plantear el aprendizaje alrededor de tareas amplias y problemas relevantes, en los que se apoye el trabajo del/la estudiante, promoviendo los grupos colaborativos que estimulen el uso de distintas fuentes de información –siempre accesibles a las/os estudiantes– (Guim Balcells, 2007; Meinardi, 2012). A partir de aquí, la/el estudiante empieza a trabajar en grupos autorizados, formados generalmente de modo aleatorio. La duración del trabajo en grupo, el número de reuniones, etc., varían según el programa, aunque habitualmente se suele seguir el siguiente esquema: en las primeras sesiones, se establecen las normas básicas sobre el funcionamiento del grupo, las expectativas de cada una/o y del tutor/a, para que una vez realizada esta toma de contacto inicial la/el estudiante comience a identificar y definir el problema, elaborar hipótesis y explorar los conocimientos previos que ya posee sobre el tema y de esta manera logre

identificar cuáles deben ser adquiridos (Fernández Martínez, García Sánchez, Caso Fuertes, Fidalgo Redondo y Arias Grundín, 2006). En la identificación la/el estudiante se enfrenta con un problema cuya solución es desconocida, que, si bien puede ser encontrada, le implica un desafío. En este sentido, la/el estudiante es impulsado a buscar una respuesta mediante un proceso de investigación, que lo lleva a formular una conclusión y resolver el problema (Avolio de Cols, 1976). Una vez seleccionados los temas objeto de aprendizaje –es preferible que los aspectos básicos sean estudiados por todas/os y no divididos entre los miembros del grupo–, se establece un tiempo de trabajo individual. Posteriormente, las/os miembros del grupo debaten, discuten, comparan, y contrastan sus aprendizajes con los del resto. De este modo, aprenden unas/os de otras/os y se integra la nueva información al problema, cambiando o revaluando las hipótesis iniciales. También se logra estimular competencias y habilidades cognitivas como permite promover el pensamiento crítico y reflexivo, habilidades comunicativas y la producción del trabajo colaborativo, la misma que posibilita una adecuada toma de decisiones en determinadas situaciones y, en consecuencia, se afianza el impacto positivo de esta metodología en los diferentes escenarios de la educación superior (Fernández Martínez et al, 2006; Coronel, Gamarra, Huarez, Faustino y Collazos, 2023).

En suma, el conocimiento alcanzado mediante el ABP parte de una situación problemática para promover la investigación. A través del proceso investigativo la/el estudiante se apropia de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en el marco de un trabajo cooperativo entre sus pares. la/el estudiante aprende a interpretar, discutir, explicar, argumentar, deducir, defender sus puntos de vista y elaborar resúmenes e informes sobre los resultados del trabajo realizado en la búsqueda de la solución del problema investigado (Solórzano López, Lituma Alejandrio y Espinoza Freire, 2020). El ABP tiene un fuerte componente investigativo que parte de un conflicto de la realidad (problema) y sirve para aprender conceptos, desarrollar habilidades para la gestión de la información, analizar datos e información, generar hipótesis y desarrollar el pensamiento crítico. Este proceso investigativo propicia el aprendizaje autónomo y el trabajo independiente, estimula la creatividad, propicia los espacios cooperativos y colaborativos de aprendizaje (Guamán Gómez y Espinosa Freire, 2022).

El ABP en la formación de estudiantes de medicina de la UNPAZ

El plan de estudio de la carrera de Medicina de la UNPAZ propone una currícula innovada, integrada y espiralada a partir de un enfoque pedagógico de la enseñanza de la Medicina centrada en la/el estudiante y orientada hacia la Atención Primaria de la Salud (APS). Las unidades curriculares que componen esta currícula, se integran y relacionan entre sí promoviendo la adquisición de herramientas y destrezas que apuestan a un aprendizaje continuo a lo largo de la vida profesional para la autonomía de las/os estudiantes y, posteriormente, graduadas/os. Respecto al perfil de las/os graduadas/os, la carrera apunta a formar profesionales con sensibilidad social y comportamiento ético, con disposición al trabajo en equipo y habilidades de autoaprendizaje. También es otro objetivo que la/el profesional egresado/a adquiera la capacidad de integrar equipos interprofesionales para el desarrollo de abordajes integrales e integrados de las problemáticas de salud-enfermedad-atención-cuidado. (Resolución C.S. N° 20/2019, UNPAZ, 2019).

La unidad curricular Articulación Básico Clínico Comunitaria (ABCCo) integra distintos espacios distribuidos en escenarios, uno de ellos es ABP. El trabajo en ABP se desarrolla en comisiones compuestas de pequeños grupos de estudiantes, entre 10 y 15 estudiantes, junto a un/a docente tutor/a cuyo rol es facilitar la dinámica grupal. En este sentido, la/el docente en su papel de tutor/a interpela el rol tradicional de la enseñanza en donde la/el docente es fuente del saber y la/el estudiante un receptor pasivo del conocimiento. En este sentido, las/os estudiantes en el escenario ABP logran identificar sus propias necesidades de aprendizaje en relación a la problemática planteada que cambia cada semana, es decir, en cada encuentro se abordan un problema distinto al anterior con objetivos específicos a cumplir que se relacionan con los contenidos de las unidades curriculares que están cursando. Cada tutor/a cuenta con una guía de problemas como preguntas orientadoras que acompañan el proceso colectivo de construcción del plan de estudios. Se establecen dos momentos en ABP, un primer momento es la instancia de apertura en el que se lee el problema, se clarifican los términos y se identifican los núcleos problemáticos. Tras el análisis y discusión del problema, se realiza una lluvia de ideas a partir del conocimiento y saberes previos, se formulan preguntas como hipótesis, y se construye un plan de estudio. Hasta la siguiente clase, las/os estudiantes deben responder de manera individual el plan de estudios que construyeron de manera colectiva a partir de fuentes fiables de información. Un segundo momento es la instancia de cierre, tras una lectura del problema, las/os estudiantes intercambian sobre la búsqueda de información y gestión bibliográfica, allí exponen sus lecturas a partir de una escucha activa.

La forma de evaluación del escenario ABP es de tipo sumativa y formativa, también la autoevaluación acompaña el proceso evaluativo de cada estudiante. Por otro lado, se establecen devoluciones individuales y grupales en cada encuentro, como incluso devoluciones intermedias en formato de entrevista individual-personal con cada estudiante de medio término como hacia el final de la cursada.

Método

Nuestro objetivo general es analizar la correspondencia entre los problemas trabajados en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y los espacios curriculares del segundo año de la Carrera de Medicina de la UNPAZ, comparando las cohortes 2024-2025 y 2025-2026. Los objetivos específicos son clasificar las preguntas de los problemas del ABP según los espacios curriculares definidos en el plan de estudios (Bases Biológicas III, Articulación Clínico Comunitaria III, Salud Sexual, Salud Reproductiva y Producción y Análisis Crítico del Conocimiento en Salud). Otro de los objetivos es registrar la frecuencia absoluta de preguntas en cada espacio curricular para las cohortes 2024-2025 y 2025-2026 como comparar la distribución de preguntas entre ambas cohortes, identificando similitudes y diferencias en la integración curricular. También es un objetivo correlacionar los resultados obtenidos con los planes de estudio vigentes, evaluando la coherencia entre la propuesta pedagógica del ABP y los objetivos curriculares de la carrera.

Se seleccionaron dos comisiones de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de la cohorte 2024-2025 (23 estudiantes) y dos comisiones de la cohorte 2025-2026 (28 estudiantes) correspondientes al segundo año de estudio de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de José C. Paz. Se analizaron los 10 primeros problemas del curso, clasificando cada pregunta según los espacios curriculares: Bases

Biológicas 3, Articulación Clínico Comunitaria 3, Salud Sexual, Salud Reproductiva y Producción y Análisis Crítico del Conocimiento en Salud. La clasificación se realizó mediante análisis de contenido y consenso docente, registrando la frecuencia absoluta de preguntas en cada espacio curricular.

Resultados

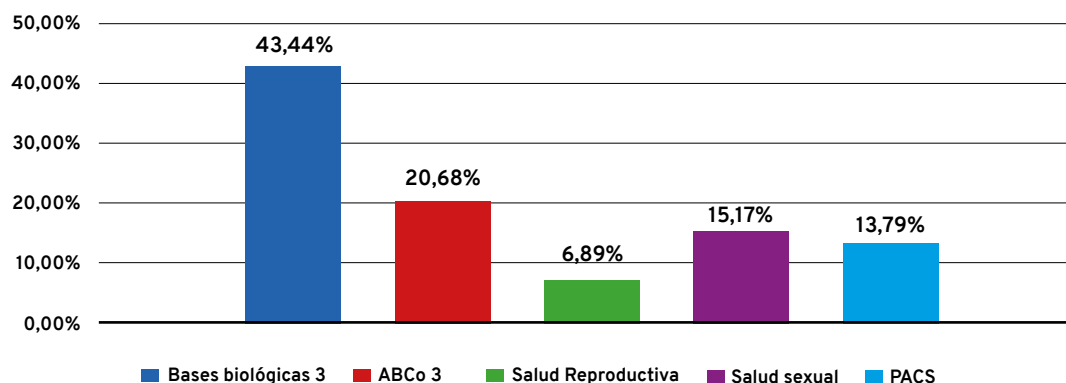
Se realizó la correlación de los planes de estudios con respecto a los espacios curriculares correspondientes, separando la cohorte 2024-2025, de la cohorte 2025-2026.

**Tabla 1. Frecuencia absoluta de preguntas por espacio curricular
(cohortes 2024-2025 y 2025-2026).**

ESPACIO CURRICULAR/ FRECUENCIA ABSOLUTA	2024-2025	2025-2026
BB3	63	63
ABCO3	30	30
S. REPRODUCTIVA	10	12
S. SEXUAL	22	20
PACS	20	22

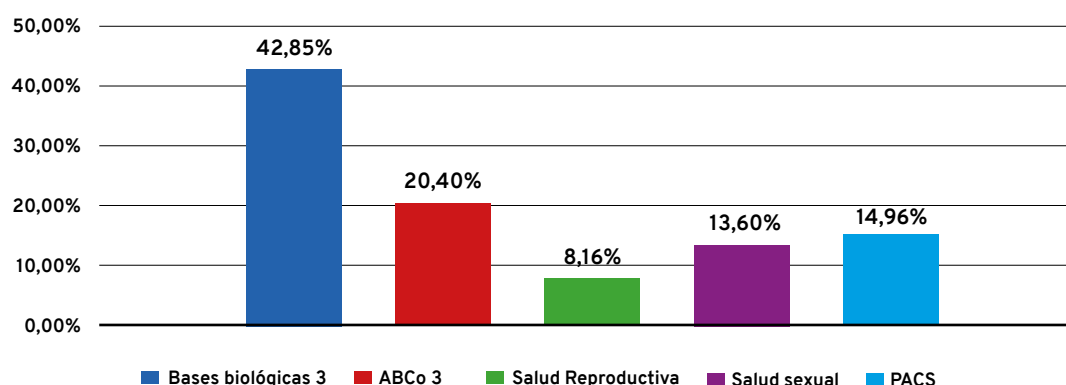
Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Distribución relativa de las preguntas del plan de estudios por espacio curricular (cohorte 2024-2025).



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Distribución relativa de las preguntas del plan de estudios por espacio curricular (cohorte 2025-2026).



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los resultados muestran que, en ambas cohortes, los problemas del ABP se distribuyen de manera diferenciada entre los espacios curriculares, con predominio de Bases Biológicas 3 y una presencia creciente de Articulación Clínico Comunitaria 3 y Producción y Análisis Crítico del Conocimiento en Salud. Esta tendencia sugiere una evolución hacia una mayor integración de dimensiones clínicas y sociales en el diseño de problemas, lo cual coincide con las recomendaciones de Escribano (2015) y Fernández Martínez et al (2006), quienes destacan la necesidad de que los problemas reflejen la complejidad interdisciplinaria de la práctica profesional.

La presencia relativamente menor de problemas vinculados a Salud Sexual y Reproductiva indica un área de oportunidad para fortalecer la transversalidad de estos contenidos, dado que la literatura enfatiza su relevancia en la formación integral de los profesionales de la salud (Guim Balcels, 2007;

Meinardi, 2012). Asimismo, la correlación entre cohortes muestra que, aunque se mantiene cierta estabilidad en la proporción de problemas, existe un ajuste progresivo que refleja la capacidad del ABP para adaptarse a las demandas curriculares y sociales. La fortaleza del ABP radica en que las/os estudiantes elaboran sus propios planes de estudios, revelando cuáles son sus intereses en la resolución de los problemas.

El ABP tiene como objetivo principal que los individuos sean capaces de abordar y resolver desafíos reales, promoviendo la búsqueda de soluciones y fomentando experiencias socioculturales relacionadas con problemáticas presentes en su contexto. Estas dificultades a resolver pueden abarcar ámbitos diversos, como el cultural, el educativo, el social, el científico y el ambiental, entre otros, lo cual implica la necesidad de contar con diferentes productos y herramientas académicas para su resolución, fundamentándose tanto en la teoría como en la práctica constante, tal como señalan (Corda, Coria y Medina, 2020). La principal fortaleza del ABP radica en que las/os estudiantes elaboran sus propios planes de estudio poniendo de manifiesto sus intereses en la resolución de problemas.

Conclusiones

El análisis de problemas en ABP revela una articulación dinámica entre espacios curriculares, con predominio de contenidos biológicos y creciente incorporación de dimensiones clínicas y sociales. La distribución de problemas entre cohortes muestra una tendencia hacia la diversificación, aunque persisten áreas subrepresentadas como Salud Sexual y Reproductiva. El ABP confirma su potencial para integrar conocimientos y favorecer aprendizajes significativos (Rolla, Amore y Frangella, 2025), pero requiere una planificación cuidadosa que asegure la equidad curricular y la interdisciplinariedad.

Ha sido importante que los equipos docentes hayan diseñado problemas que reflejan la complejidad de la práctica profesional, incorporando tanto aspectos biomédicos como sociales, éticos y comunitarios, el análisis de los planes de estudios elaborados por las/os estudiantes, posibilita la evaluación del diseño de los problemas por parte del equipo docente, y la reformulación de aquellas cuestiones que se considere reforzar en el diseño de estos. Futuras investigaciones deberían ampliar el análisis a más cohortes y explorar la relación entre la distribución de problemas y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, para evaluar el impacto real de la selección curricular en la formación profesional.

Referencias bibliográficas

- Barrel, J. (1999). *Aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Editorial Manantial.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Narcea Editores.
- Coll Salvador, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822201>

- Corda, M. C., Coria, M. y Medina, M. C. (2020). Aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de la bibliotecología: Innovaciones pedagógicas en y fuera de las aulas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 130-146. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2685/4535>
- Coronel, A. E., Gamarra, H. C., Huarez, P. C., Faustino, M. A. y Collazos, E. (2023). El uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la educación superior. *Revista EDUCA UMCH*, (21), 29-44. <https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/253>
- Escribano González, A., & Del Valle López, Á. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: Una propuesta metodológica en educación superior*. Narcea.
- Escribano, A. (2015). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En *Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en educación superior* (3ª ed.). Narcea.
- Fernández Martínez, M., García Sánchez, J., Caso Fuertes, A., Fidalgo Redondo, R. y Arias Grundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- Guim Balcells, J. (2007). *Congreso Internacional de Inteligencias Múltiples*. <http://www.inteligenciasmultiples.net/PDF/jordiGim.PDF>
- Guamán Gómez, V. J. y Espinoza Freire, E. E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124-131. Epub 02 de abril de 2022. Recuperado en 13 de enero de 2026, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200124&lng=es&tlng=es.
- Meinardi, E. (2012). El problema de plantear problemas. *Revista Exactamente*, 19(51), 30-33.
- Mendoza Sifuentes, J., Vega Vilca, C. S., Silva Narvaste, B. y Boy Barreto, A. M. (2024). El aprendizaje basado en problemas: una perspectiva desde el contexto educativo. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2400-2416. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.877>
- Orts, M. (2012). Bebiendo en las fuentes del ABP: Entrevista a Luis Branda. *Aula de Innovación Educativa*, 215, 66-70.
- Pazos-Yerovi, E. I. y Aguilar-Gordon, F. R. (2024). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 313-340. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2658>
- Universidad Nacional de José C. Paz. (2019). *Plan de estudios de la carrera de Medicina* (Resolución CS 20/2019).
- Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Guía de innovación educativa: Aprendizaje basado en problemas*. <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/aprendizajebasadoenproblemas.pdf>
- Rolla, D., Amore, M. y Frangella, V. (2025). Innovación educativa en salud. El ABP como estrategia para la integración de conocimientos en discapacidad. *SaDe – Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, 5, 57-68. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/1911>
- Solórzano López, J. B., Lituma Alejandro, L. A. y Espinoza Freire, E. E. (2020). Estrategias de enseñanza en estudiantes de educación básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 158-165.