

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

**MAGÍSTER EN GESTIÓN EDUCATIVA
CON MENCIÓN ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN E INNOVACIÓN DE LOS CENTROS
EDUCATIVOS**

TEMA:

**Impacto socioemocional en estudiantes del bachillerato durante la aplicación del
Aprendizaje Basado en Problemas en la Unidad Educativa Gedeón en Quito, Ecuador en
2022**

Autores:

**César Alejandro Courbenas
Sofía Natalia Sanipatín Basantes**

Director:

MsC. Carlos Leonidas Yance Carvajal

Milagro, 2022

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **CÉSAR ALEJANDRO COURBENAS** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de Magister en Gestión Educativa, como aporte a la Línea de Investigación Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 03 de octubre de 2022

César Alejandro Courbenas

CI: 1758648370

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **SOFÍA NATALIA SANIPATÍN BASANTES** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado de Magister en Gestión Educativa, como aporte a la Línea de Investigación Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 03 de octubre de 2022

Sofía Natalia Sanipatín Basantes

CI: 0604088328

Aprobación del director del Trabajo de Titulación

Yo, **CARLOS LEONIDAS YANCE CARVAJAL** en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **CÉSAR ALEJANDRO COURBENAS** cuyo tema es “Impacto socioemocional en estudiantes del bachillerato durante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en la Unidad Educativa Gedeón en Quito, Ecuador en 2022” que aporta a la Línea de Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad, previo a la obtención del Grado de Magíster en Gestión Educativa con Mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos.. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo APRUEBO, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 03 de octubre de 2022

Carlos Leonidas Yance Carvajal

CI: 0913823324

Aprobación del director del Trabajo de Titulación

Yo, **CARLOS LEONIDAS YANCE CARVAJAL** en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **SOFÍA NATALIA SANIPATÍN BASANTES** cuyo tema es “Impacto socioemocional en estudiantes del bachillerato durante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en la Unidad Educativa Gedeón en Quito, Ecuador en 2022” que aporta a la Línea de Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad, previo a la obtención del Grado de Magíster en Gestión Educativa con Mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 03 de octubre de 2022

Carlos Leonidas Yance Carvajal

CI: 0913823324

Aprobación del tribunal calificador

VICERRECTORADO DE INVESTIGACION Y POSGRADO
DIRECCIÓN DE POSGRADO
CERTIFICACIÓN DE LA DEFENSA

El TRIBUNAL CALIFICADOR previo a la obtención del título de **MAGISTER EN GESTIÓN EDUCATIVA CON MENCIÓN EN ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN E INNOVACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**, presentado por LIC. COURBENAS CESAR ALEJANDRO, otorga al presente proyecto de investigación denominado "IMPACTO SOCIOEMOCIONAL DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN ESTUDIANTE DEL BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA GEDEÓN EN QUITO, ECUADOR DEL PERIODO 2022- 2023", las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	60.00
DEFENSA ORAL	40.00
PROMEDIO	100.00
EQUIVALENTE	Excelente



Firmado digitalmente por:
**MARIA NATALIA
CEDILLO PUCHA**

Mtr. CEDILLO PUCHA MARIA NATALIA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Firmado digitalmente por:
**FERNANDO ERASMO
PACHECO OLEA**

Phd PACHECO OLEA FERNANDO ERASMO
VOCAL



Firmado digitalmente por:
**GINA LORENA
CAMACHO TOVAR**

Phd CAMACHO TOVAR GINA LORENA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL

Aprobación del tribunal calificador

**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DIRECCIÓN DE POSGRADO
CERTIFICACIÓN DE LA DEFENSA**

El TRIBUNAL CALIFICADOR previo a la obtención del título de **MAGISTER EN GESTIÓN EDUCATIVA CON MENCIÓN EN ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN E INNOVACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**, presentado por **ING. SANIPATIN BASANTES SOFIA NATALIA**, otorga al presente proyecto de investigación denominado "IMPACTO SOCIOEMOCIONAL DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN ESTUDIANTE DEL BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA GEDEÓN EN QUITO, ECUADOR DEL PERIODO 2022- 2023", las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	60.00
DEFENSA ORAL	40.00
PROMEDIO	100.00
EQUIVALENTE	Excelente



Firmado digitalmente por:
**MARIA NATALIA
CEDILLO PUCHA**

**Mtr. CEDILLO PUCHA MARIA NATALIA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL**



Firmado digitalmente por:
**FERNANDO ERASMO
PACHECO OLEA**

**Phd PACHECO OLEA FERNANDO ERASMO
VOCAL**



Firmado digitalmente por:
**GINA LORENA
CAMACHO TOVAR**

**Phd CAMACHO TOVAR GINA LORENA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL**

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico en primer lugar a mi esposa y mi hija, motores esenciales de mi vida, gracias a su soporte y amor, día a día consigo razones para ser una mejor persona. También se lo dedico a Messi y CR7, como homenaje a lo que será su último mundial, también la dedico a Karl Marx, quien me ha dado muchas razones para querer instruirme, para poder desmontar de manera cada vez más eficiente, toda su equivocada teoría de la economía política. Finalmente la dedico a todas las personas que resisten firmemente en la posición de que la pizza con piña es un crimen de lesa humanidad.

César Alejandro Courbenas

Este trabajo lo dedico a mi familia, de forma especial a mi madre que pese a las circunstancias no ha dejado de apoyarme y motivarme en cada momento, a mi abuelita quien hizo posible esta maestría, a mi amado esposo Paúl, por ser mi ejemplo y guía en el ámbito profesional, y a mi pequeño Felipe, quien es el motor de mi vida.

Sofía Natalia Sanipatín Basantes

Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a mi madre que en paz descansa, una mujer adelantada a su época, que me inculcó desde muy niño el amor por la lectura, a la maestra Gladys Mongi, quien fue la única maestra que creyó en mí y que dejó un buen recuerdo en mi formación primaria, al Dr. Zoilo Abel Rodríguez y al Dr. Alberto Muñecas, mis más apreciados mentores intelectuales, a mi amigo y hermano Gabriel Zseplaki, quien inspiró en mí el amor por la historia. A la Dra. Martha Nussbaum y el Dr. Massimo Pigliucci sin cuyas enseñanzas no habría podido dar un salto evolutivo en mi pensamiento. Finalmente, al Dr. Ludwig von Mises a quien aún le debo graduarme en economía.

César Alejandro Courbenas

Agradezco a Dios por todas sus bendiciones, a mi familia y a mi mejor amiga Kathy, por siempre estar conmigo, en los buenos, malos y peores momentos. Gracias por su amor, cariño y confianza.

Sofía Natalia Sanipatín Basantes

Resumen

Este trabajo de investigación aborda el impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de la UEPA Gedeón, durante la aplicación de un proyecto ABPr, interdisciplinario y multicurso, de corte editorial. El proyecto tuvo por fin realizar un análisis cuantitativo para medir objetivamente las bondades de esta emergente metodología. Se concluyó tras la aplicación de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov que las variables, ABPr, Autoconocimiento, Empatía, Autonomía, Autorregulación, Colaboración y Socioemocional no se distribuyen bajo una ley normal y por ende se rechaza la hipótesis nula. Igualmente se realizó el análisis relacional bivariado no paramétrico determinando que los ABPr, inciden directamente en el desarrollo de competencias socioemocionales relacionadas a las dimensiones de autonomía, colaboración y autorregulación. De esta manera se verificaron la hipótesis general y las específicas, en las cuales se obtuvieron los resultados de rechazo a la hipótesis nula (H_0) y aceptación a las hipótesis alternativas (H_1). Para la confirmación o rechazo se utilizó el Chi-Cuadrado de Pearson para la independencia de las variables, se concluye que al aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas se espera que este genere impacto socioemocional en los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Adventista Gedeón.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas, socioemocional, metodología didáctica.

Abstract

This research work addresses the impact on the development of socio-emotional skills of UEPA Gedeón students, during the application of an interdisciplinary and multicourse PBL project, of an editorial nature. The purpose of the project was to carry out a quantitative analysis to objectively measure the benefits of this emerging methodology. It was concluded after the application of the Kolmogorov-Smirnov normality test that the variables, ABP, Self-knowledge, Empathy, Autonomy, Self-regulation, Collaboration and Socio-emotional are not distributed under a normal law and therefore the null hypothesis is rejected. Likewise, the non-parametric bivariate relational analysis was carried out, determining that PBLs directly affect the development of socio-emotional competencies related to the dimensions of autonomy, collaboration and self-regulation. In this way, the general and specific hypotheses were verified, in which the results of rejection of the null hypothesis (Ho) and acceptance of the alternative hypotheses (H1) were obtained. For confirmation or rejection, Pearson's Chi-Square was reduced for the independence of the variables, it is concluded that by applying Problem-Based Learning it is expected that it will generate a socio-emotional impact in the high school students of the Unidad Educativa Adventista Gedeón.

Keywords : Problem Based Learning, socio-emotional, didactic methodology.

Índice

Derechos de autor	i
Derechos de autor	ii
Aprobación del director del Trabajo de Titulación	iii
Aprobación del tribunal calificador	v
Dedicatoria	vii
Agradecimientos	viii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	1
Capítulo I: El problema de la investigación	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Delimitación del problema	6
1.4 Preguntas de investigación	6
1.5 Determinación del tema	7
1.6 Objetivo general	7
1.7 Objetivos específicos	7
1.8 Hipótesis	7
1.9 Justificación	14
1.10 Clasificación de las dimensiones para las preguntas de la encuesta	15
1.11 Alcance y limitaciones	16
CAPÍTULO II: Marco teórico referencial	18
2.1 Antecedentes	18
2.2 Contenido teórico que fundamenta la investigación	20
CAPÍTULO III: Diseño metodológico	32
3.1 Tipo y diseño de investigación	32
3.2 La población y la muestra	33
3.3 Los métodos y las técnicas	34
3.4 Procesamiento estadístico de la información	36
CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de resultados	38
4.1 Análisis de los resultados	38
4.2 Interpretación de los resultados	39
CAPÍTULO V: Conclusiones y Recomendaciones	56
5.1 Conclusiones	56

5.2 Recomendaciones.....	58
Bibliografía.....	59
Anexos.....	61

UNEMI

Introducción

Esta tesis aborda lo relacionado al impacto que tienen los proyectos basados en problemas en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes del bachillerato, permitiendo a los investigadores comprender de qué manera y en cuál magnitud esta emergente metodología contribuye al refinamiento de las habilidades blandas.

El estudio consigue su pertinencia en demostrar cuáles dimensiones del espectro socioemocional son las que más se estimulan cuando los estudiantes deben enfrentar problemas complejos, creando soluciones a través del trabajo y el pensamiento, tanto individual como colectivo.

Capítulo I

Este aborda los pormenores de la problemática, explorando sus condiciones desde lo general a lo específico, la delimitación, la formulación del problema, los objetivos de investigación y la formulación de cuatro hipótesis orientadas a entrañar la correlación entre los ABPr y el desarrollo socioemocional. Al final de este capítulo se encuentra la matriz de consistencia, que permite una mejor comprensión de las variables y su alineación con las hipótesis, objetivos e instrumentos.

Capítulo II

En este apartado podemos conseguir toda la fundamentación teórica de la investigación, así como las definiciones conceptuales que acompañan esta investigación. De especial interés es la figura 2, misma que contiene un modelo teórico que posteriormente es validado por la investigación, dicho modelo describe de manera gráfica cómo opera el ABPr en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Capítulo III

En dicha sección se detalla el enfoque metodológico que se utiliza en este trabajo, conforme a la ruta de diseño elegida, así como las técnicas e instrumentos utilizados y los parámetros estipulados para el análisis estadístico necesario para discriminar los datos y evaluar su validez. Se plantea en este capítulo aplicar un instrumento para medir el desarrollo de habilidades socioemocionales a estudiantes del bachillerato de la UEPA Gedeón, tras la aplicación de un instrumento de tipo encuesta.

Capítulo IV

Este capítulo contiene todos los datos recabados tras la aplicación de un test de 60 preguntas a los estudiantes de la UEPA Gedeón, los cuales fueron representados gráficamente para el respectivo análisis, e interpretación. También se incluyeron los test de fiabilidad del estudio.

Capítulo V

El apartado final contiene las conclusiones que responden a las cuestiones planteadas en el capítulo I, con base en los resultados y su interpretación ofrecida en el capítulo IV, Las cuales demuestran una relación entre la aplicación del ABPr y el desarrollo de competencias Socioemocionales.

Capítulo I: El problema de la investigación

1.1 Planteamiento del problema

El Aprendizaje Basado en Problema (ABPr) a nivel mundial, tal como lo menciona Duch, Groh y Allen (2006);

Fue desarrollado como una estrategia o propuesta de aprendizaje que retaba a los estudiantes a “aprender a aprender”, por medio del trabajo cooperativo en grupos pequeños de estudiantes, para indagar y consensuar información y finalmente buscar soluciones a los problemas específicos del mundo real (p.20).

Por su parte Galindo et al. (2011) Sostiene que,

“El ABPr, tuvo sus primeras aplicaciones y su desarrollo en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos, a principios de la década de 1950. Por su parte, la Universidad de McMaster situada en Hamilton, Ontario, Canadá, introdujo el PBL (problem-based-learning) en 1969, también en la enseñanza de la medicina, bajo el liderazgo de Howard Barrows. Mercer University, en los Estados Unidos, adoptó un currículum con PBL a principios de la década de 1980 y a finales de la misma década, lo hizo igualmente la escuela de medicina de la Universidad de Harvard.” (p.24)

Este método de la enseñanza fue creado con el fin de mejorar la calidad de la educación, modificando la orientación de un currículum basado en colección de temas y exposiciones del maestro, a formar uno más consistente y organizado en problemas de la vida real, donde convergen las diferentes ramas del conocimiento que se ponen en juego para solucionar el problema. La enseñanza tradicional difícilmente contribuye a desarrollar estas destrezas, capacidades y competencias en los estudiantes. Es por ello el cambio en la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que implique que la clase expositiva deje de ser necesaria en algunos escenarios, sino simplemente un complemento a la adquisición de destrezas.

A nivel internacional, el aprendizaje basado en problemas (ABPr) actualmente puntúa como uno de los enfoques pedagógicos más innovadores en la preparación profesional y académica , Garzón (2017) menciona que los ABPr's "han conquistado cada vez más espacios en las principales universidades del mundo" (p.11)

La educación tradicional, que divide el conocimiento en áreas, disciplinas y asignaturas, ya no satisface las necesidades del conocimiento en nuevas redes e interfaces, frente a este panorama complejo, multifacético e interdisciplinario, está claro que es necesario implementar cambios para consolidar el perfil profesional que exige la sociedad contemporánea, y permitir la aplicación de las recomendaciones realizadas por los documentos internacionales y declaraciones sobre la educación.

A nivel nacional, en Ecuador el Aprendizaje Basado en Problemas no es de uso regular, el Ministerio en su defecto ha aplicado el Aprendizaje Basado en Proyectos con el fin de integrar la cultura de la población, el manejo del castellano como segunda lengua, los diferentes estilos de aprendizaje, el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo.(Álvarez ,2018)

El ABPr pone a prueba las emociones y estimula el desarrollo de habilidades blandas, necesarias para un efectivo trabajo en equipo. A nivel mundial, con el avance de la neurociencia, las emociones, que antes se creían dissociadas de la racionalidad, ahora emergen como pilar fundamental en la construcción del conocimiento, Antonio Damasio (1996).

En América Latina, como en muchas partes del mundo, las emociones han pasado de ser un aspecto marginal en la educación, a ocupar un eje transversal, que no obstante es poco comprendido por los docentes y directivos. Para Maturana (1997) los seres humanos son un continuo de emociones en el que la coexistencia y la comunidad juegan un papel capital, toda acción humana tiene su raíz en las emociones. Por ello resulta imposible dissociar la emoción del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En Ecuador Andrade Torres, M. X. (2017)

El aspecto de desempeño docentes denominado actitud hacia el estudiante, tiene una fuerte correlación con la satisfacción del estudiante, naturalmente si la actitud del docente hacia el estudiante es de respeto, propicia el diálogo, genera un ambiente de confianza y fomenta la equidad, que son los indicadores evaluados en este aspecto, permitirán que los estudiantes sientan satisfacción por la labor del docente, ya que cumple con las expectativas y contribuye a un crecimiento personal y profesional. (p.203)

A nivel local, en el cantón Rumiñahui, en la Unidad Educativa Gedeón, existe ya el desarrollo de Aprendizaje Basado en Problemas, mismo que se llevó a cabo por parte del Lic. César Courbenas, quién fue partícipe en la 6ta edición de la Manzana Dorada donde premian a los profesores destacados de escuelas y colegios públicos, privados y fiscomisionales, alcanzando el primer lugar de su categoría con el Proyecto “ Mi aula con Realidad Extendida: Culturas ancestrales, conquista y colonia en la conformación de un Ecuador pluricultural ”, logrando el objetivo de que el estudiante aprenda y sepa manejar el conocimiento que ya tiene y adaptarlo a todo tipo de situaciones siendo elementos activos de sus procesos de aprendizaje.

Los estudiantes de la Unidad Educativa Adventista Gedeón, han manifestado a través de encuestas aplicadas internamente por el vicerrectorado, el deseo de tener clases más interactivas y participativas. Sobre este antecedente se construye el proyecto de realizar experiencias con base en la metodología Aprendizaje Basado en Problemas, como una forma de involucrar de manera activa a los discentes en el proceso enseñanza-aprendizaje por medio de la innovación.

A lo largo del 2021, se aplicaron tres proyectos ABPr de innovación, dos de ellos editoriales y uno de ellos lúdico, durante el 2022 se han aplicado dos proyectos ABPr, uno de ellos de tipo editorial y el otro de realidad aumentada, con la utilización de cubos MERGE, estudios no

conclusivos que se han aplicado a lo interno de la institución, evidencian una mejora en la motivación de los estudiantes del bachillerato al realizar dichos proyectos.

Trabajar con este modelo innovador, ha exigido realizar reformas internas en el diseño curricular, a fin de responder a las necesidades particulares de los ABP's, para ello se ha involucrado al vicerrectorado de la institución, para poder realizar los cambios necesarios dentro de la gestión educativa, que genere los espacios horarios y asignación de recursos, indispensables para emprender los proyectos.

Adicionalmente los ABP's, representan un aporte para el desarrollo de habilidades conforme a las necesidades del mercado laboral futuro, como pensamiento crítico, análisis, resolución de problemas, autogestión y trabajo en equipo. (World Economic Forum, 2020)

1.2 Delimitación del problema

La presente investigación se realizará en el país del Ecuador, región Sierra, provincia Pichincha, cantón Rumiñahui y el área de estudio es Educativa – Bachillerato General Unificado y el tiempo en el que la investigación se llevará a cabo será en 2022.

1.3 Formulación del problema

¿Cuál es el impacto socioemocional del Aprendizaje Basado en Problemas en estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Gedeón en Quito, Ecuador 2022?

1.4 Preguntas de investigación

- ¿Las actividades propuestas durante los ABP's ayudan al desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes?
- ¿Cuáles son los pros y contras de la aplicación de los ABP's como metodología didáctica educativa? en el ámbito socioemocional de los estudiantes?

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo específico de las habilidades socioemocionales, tras la aplicación del ABPr como metodología didáctica educativa?
- ¿Prefieren los estudiantes la metodología ABPr, frente a la metodología tradicional?

1.5 Determinación del tema

Impacto socioemocional en estudiantes del bachillerato durante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en la Unidad Educativa Gedeón en Quito, Ecuador en 2022

1.6 Objetivo general

- Analizar el impacto de la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Adventista Gedeón, mediante un estudio cuantitativo, para la identificación de variables relacionadas que ayuden en la metodología didáctica.

1.7 Objetivos específicos

- Describir las variables del Aprendizaje Basado en Problemas, mediante la aplicación de técnicas de clasificación, segmentación y distribución para la identificación del desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.
- Analizar las relaciones / asociaciones entre variables Aprendizaje basado en problemas y las variables Socioemocionales, mediante el uso de métodos estadísticos de correlaciones y/o pruebas de independencia.
- Determinar las dimensiones del Aprendizaje Basado en Problemas, mediante el uso de técnicas multivariantes, con la finalidad de contribuir en la metodología didáctica.

1.8 Hipótesis

1.8.1 Hipótesis General

- Al aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas genera impacto socioemocional en los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Gedeón.

1.8.2 Hipótesis específicas

- La aplicación de ABP's, promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.
- Las habilidades socioemocionales que mejor se desarrollan tras la aplicación de ABP's son la autonomía y colaboración.
- La habilidad social en la que menos impacto tiene el ABPr es en autorregulación
- La dimensión empatía, genera cambios significativos, tras la aplicación de ABP's

1.9 Declaración de las variables

Tabla 1

Declaración de las variables

Variables	Definición conceptual	Dimensión	Indicador	Ítem	Técnica	Instrumento
Aprendizaje Basado en Problemas	Savery (2015, como se citó en Lonergan et. Al, 2022) afirma que el ABPr fomenta el aprendizaje autodirigido, la resolución efectiva de problemas, la comunicación, las habilidades de colaboración, autodirección, y pensamiento crítico. Las actividades de ABPr generalmente involucran a	Resolución de problemas	Capaz de emplear conocimientos para resolución de conflictos de manera crítica	<p>Cuando se presenta una dificultad, analizo y propongo soluciones</p> <p>Ante dificultades me frustró y pienso en abandonar la tarea</p> <p>Las dificultades me producen estrés y me bloquean mentalmente</p> <p>Cuando se presentan dificultades, mantengo la calma y busco soluciones</p>	Encuesta	<p>Cuestionario a estudiantes</p> <p>Entrevista a docente y directivos</p>

los estudiantes trabajando en grupos para resolver problemas con el maestro actuando como facilitador, guiando y monitoreando el proceso

Área	Alzate, M, define las dimensiones socioemocionales como “autoconocimiento, autorregulación emocional, regulación interpersonal, empatía, motivación, colaboración, resolución de	Autoconoci miento	Atención	Cuando recibo instrucciones, creo comprender todas y cada una de ellas Las instrucciones me resultan confusas y normalmente no presto atención Intento prestar atención, sin embargo, no comprendo las instrucciones Presto atención a las instrucciones y	Cuestionario a estudiantes Encuesta Entrevista a docente y directivos
------	--	----------------------	----------	---	--

conflictos” Alzate, M, et al,
2018, p.95

cuando no comprendo algo, pregunto al
respecto.

Conciencia de
las propias
emociones

Me comprendo a mí mismo, sé lo que
siento, lo que pienso y lo que hago

Me siento confundido sobre mis
sentimientos y pensamientos, y en
ocasiones actúo de manera impulsiva.

Tengo una idea bastante clara de mis
pensamiento y emociones, y actúo de
manera consciente

Estoy permanentemente confundido
sobre mis sentimientos, pienso y actúo
de manera errática.

Autoestima

Me siento capaz y motivado para
enfrentar problemas y me preparo para
ello

Siento inseguridad y desmotivación al
momento de enfrentar problemas

Veo los problemas como desafíos y una
forma de probar mis propias capacidades

Los problemas me producen
incertidumbre y miedo

Aprecio y
gratitud

Soy capaz de sentir aprecio y gratitud por
los demás

Bienestar

Me cuenta sentir aprecio y gratitud por los demás

Si alguien me ayuda, soy agradecido y sería capaz de hacer lo mismo por esa persona

Si alguien intenta ayudarme, me siento incómodo y evito el compromiso

Mi estado de ánimo es bueno

Mi estado de ánimo es malo

Independientemente de las circunstancias, mi actitud es positiva y motivada

	Las circunstancias generan cambios constantes en mí estado de ánimo
Regulación de emociones	Cuando me evalúan negativamente, soy capaz de dialogar de forma positiva al respecto.
	Cuando me evalúan negativamente, me justifico y actúo a la defensiva
	Cuando me evalúan negativamente , me deprimoy pierdo la motivación
	Cuando me evalúan negativamente tomo en cuenta las críticas para mejorar

Expresión de las emociones	Expreso mis emociones de forma controlada y consciente
Autorregulación	Expreso mis emociones de forma descontrolada e inconsciente
	Me cuesta expresar mis emociones de manera natural
	Expreso mis emociones de manera natural
Autogeneración de emociones para el bienestar	Soy capaz de generar pensamientos positivos que me motiven
	Soy incapaz de generar pensamientos positivos que me motiven

	Ante situaciones adversas, me automotivo y enfrento el desafío
	Ante situaciones adversas, siento baja motivación y me rindo
Autoeficacia	Muestro una actitud resolutiva sin necesidad de supervisión
	Para acometer mis tareas debo ser supervisado y guiado
	Tengo control de las actividades que debo realizar y las ejecuto ordenadamente

	Me resultan confusas las actividades a realizar y necesito ayuda en mi desempeño
Iniciativa personal	Tengo iniciativas para ayudar a mejorar los procesos de las actividades a realizar
	Me cuesta proponer ideas para mejorar el desarrollo de tareas
	Ante los problemas muestro una actitud proactiva y resolutiva
	Ante situaciones adversas, me muestro pasivo y dejo que otras personas toman la iniciativa

Autonomía	Bienestar y trato digno hacia otras personas	Soy respetuoso con los demás sin importar su identidad y pensamiento Tengo dificultad para aceptar a las personas que son o piensan diferente a mi Soy empático con las personas que me rodean Me cuesta comprender los sentimientos y pensamientos de las personas que me rodean
	Comunicación efectiva	Me siento seguro de mi capacidad para comunicarme de manera clara

Tengo inseguridad en mis capacidades comunicativas

Puedo comunicar ideas e instrucciones de manera ordenada y precisa

Soy incapaz de ordenar mis pensamientos y comunicarlos

Responsabilidad Comprendo mis tareas como parte de un todo, para lograr los objetivos del equipo

Empatía

Mi roll dentro del equipo no es significativo, y mis tareas pueden ser realizadas por otros.

		Ejecuto las tareas con eficiencia y puntualidad, para contribuir con el equipo
		Otorgo poca importancia a las actividades del equipo
	Resolución de conflictos	Abordo los desacuerdos de manera asertiva y empática, procurando soluciones óptimas para el funcionamiento del grupo
Colaboración		Enfrento los desacuerdos desde el ámbito personal en búsqueda de reivindicación respecto al otro

Comprendo los desacuerdos y los errores, como parte de la dinámica natural de trabajar en equipo

Soy poco empático respecto a las personas que cometen errores o me ofenden y me mantengo a la defensiva

1.9 Justificación

La presente investigación se enmarca en la necesidad de revisar la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr) como estrategia emergente en la educación. Para efectos de este estudio se revisará específicamente lo relacionado al ámbito socioemocional, en el entendido que el ABPr pretende satisfacer un perfil formativo que responde a las necesidades actuales y futuras de nuestra sociedad.

El panorama actual vislumbra un proceso que acelera exponencialmente hacia la transformación digital y la cuarta revolución industrial, con implicaciones complejas que incluyen temas como la inclusión, la justicia social, la crisis medio ambiental y la sostenibilidad del sistema económico, en el marco de sociedades con profundas crisis de paradigmas, que exigirán de los ciudadanos actitudes proactivas, toma de decisiones y habilidades de comunicación asertiva avanzadas.

En dicho contexto, los formadores enfrentamos no solo el reto académico relacionado a las destrezas propias de los contenidos curriculares, sino que también, debemos atender un eje transversal de gran importancia, relacionado al aspecto del ser, y el desarrollo de la personalidad.

Por lo antes expuesto, este trabajo de investigación encuentra su justificación, en explorar y validar el creciente interés que despierta en el sector educación, el rol de las emociones en el aula como parte fundamental del proceso cognitivo de los educandos, y ponderar la contribución que la metodología ABPr, ofrece para desarrollar las dimensiones socioemocionales de los discentes, a la luz de los avances que la neurociencia ha aportado en los últimos 20 años, en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sistema educativo está urgido de una transformación, que le permita adaptarse a las perspectivas del complicado escenario laboral y las necesidades asociadas del mercado, durante la presente década, Así lo destaca el informe de Future of Jobs del Foro Económico Mundial:

Las mejores habilidades y grupos de habilidades que los empleadores ven como de creciente demanda hasta el 2025 incluye grupos como el pensamiento crítico y el análisis, así como resolución de problemas, autogestión y formación continua, resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad. (Economic Forum, 2020, p.5)

En este sentido y comprendiendo que el cambio de paradigma es profundo, el equipo investigador, considera de gran importancia explorar los aspectos socioemocionales de la aplicación de esta nueva metodología pedagógica y su relación en el desarrollo de estas habilidades.

1.10 Clasificación de las dimensiones para las preguntas de la encuesta

Tabla 2

Dimensiones relacionadas con la encuesta

VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS
ABPr (Independiente)	Resolución de Problemas	1- 4 Influye a todas las otras dimensiones
	Autoconocimiento	5-25
SOCIOEMOCIONAL (Dependiente)	Empatía	26-36
	Autonomía	37- 44
	Autorregulación	45-52
	Colaboración	53- 60

Fuente: Elaboración Propia

1.11 Alcance y limitaciones

Nuestra unidad de análisis son los estudiantes del bachillerato de la UEPA Gedeón conformada por 78 estudiantes de entre los 16 y 18 años de edad, cursantes de 2do y 3ro de bachillerato, predominantemente practicantes de la fe cristiana, englobados en la clase media profesional.

Todas las actividades indagatorias tuvieron como espacio de desarrollo las instalaciones de la Unidad Educativa Adventista Gedeón, ubicada en la Armenia en la ciudad de Quito, entre los meses de septiembre y octubre del 2022. Contando con el apoyo de las autoridades quienes autorizaron y crearon los espacios, para reunir a estudiantes de 2do y 3ro BGU para la aplicación y desarrollo del ABPr.

El estudio pretendió conseguir las relaciones entre la aplicación del ABPr, y el desarrollo de competencias socioemocionales. Par ello se planteó la creación de un proyecto editorial, interdisciplinario entre historia y matemáticas, que permita a los estudiantes enfrentar todos los retos en el desarrollo de un libro que de manera didáctica explique con un enfoque historiográfico, los porque que comúnmente no son respondidos en la asignatura matemática.

Los educandos atravesaron una fase de socialización, tras la cual abordaron la creación de ideas de cómo se debía confeccionar el libros, exponiéndolos a la resolución de problemas, utilizando técnicas como elevator pitch y phillips 66, enmarcadas a su vez dentro de la metodología Design Thinking, tras la elaboración de ideas los estudiantes enfrentan inmediatamente sus ideas al proceso de prototipado y testeo, tras lo cual se procede a una validación o negación del producto propuesto. Consistente en estas fases iniciales de capítulos cortos, que luego conformarán un conjunto.

Las observaciones empíricas no vinculantes a este proyecto, pero que fueron validadas posteriormente por los resultados de este estudio, evidencian que los estudiantes se sienten deseosos

de participar de actividades prácticas, un gran porcentaje están motivados para asumir retos en la resolución de problemas, y el desarrollo de pensamiento creativo.

Al encontrarse en un escenario donde la clase unidireccional y teórica es reemplazada por la puesta en marcha de ideas que se traducirán en productos útiles, los estudiantes manifiestan mayor interés y disposición para realizar las actividades. Es por medio de la ejecución de este proyecto que se espera demostrar el impacto positivo que tiene esta metodología en el desarrollo de las ya mencionadas habilidades.

La investigación consiguió su principal limitación en el tiempo de abordaje, dado que el cronograma propuesto por la UNEMI, fue muy corto y no consideró las dificultades propias del régimen sierra que recién inicia, por lo cual exigió de los investigadores un esfuerzo de optimización de los tiempos, que fueron solventados gracias a la ingente colaboración de la institución educativa donde se realizó el estudio.

Sin embargo, algunas clases fueron afectadas por el cronograma de repaso del programa de jura de la bandera, tras este inconveniente, se activó un plan de contingencia con horarios provisionales que permitieron recuperar las hora clase y continuar con el desarrollo del proyecto. Salvo por este escollo, el cronograma fluyó con total normalidad, dada la experiencia de los investigadores en la aplicación de ABPr durante años lectivos previos.

CAPÍTULO II: Marco teórico referencial

2.1 Antecedentes

Desde la década del 60 del siglo XX, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr) ha comenzado a desarrollarse como una propuesta didáctica enmarcada en el enfoque constructivista, orientada como un proceso en el que los estudiantes tienen implicación activa en la edificación de su conocimiento. Aunque inicialmente estuvo limitada a las facultades de medicina de la cual surgió, en el último lustro los sistemas formales de educación han mostrado interés en el espectro de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en la cual se enmarca.

Como ocurre con otras metodologías, el ABPr tiene acepciones que pueden presentar variables en su concepción, por lo que los autores eligen fundamentarse para esta investigación en la definición de Howard Barrows (1980);

El aprendizaje basado en problemas no es simplemente la presentación de problemas a los estudiantes como un foco para el aprendizaje o como un ejemplo de lo que acaba de ser aprendido... es un enfoque riguroso y estructurado para aprendizaje que está hecho a la medida para la educación médica y basado en considerables experiencias e investigaciones (p.9)

Es importante señalar que el Aprendizaje Basado en Problemas, por sus siglas en español ABP y en inglés PBL, no debe ser confundido con el Project Based Learning (PjBL), que resulta ser una metodología diferente que, aunque emparentada, no debe ser usada como sinónimo. Por eso los investigadores proponen una nueva nomenclatura que permita en castellano realizar una distinción clara entre estas dos modalidades pedagógicas. Aprendizaje Basado en Proyectos continuaría siendo ABP, dado que este término está consolidado en la comunidad educativa hispanohablante. Entre tanto para Aprendizaje Basado en Problemas, se propone la distinción (ABPr).

Al tratarse de una metodología emergente las investigaciones son escasas, o meramente documentales. Sin embargo, los cambios de la última década y en especial en el escenario post pandemia, está generando que el sector educación fije sus esfuerzos en estas metodologías, por lo cual resulta de especial interés investigar en términos cuantitativos, la eficiencia de este enfoque didáctico.

Una investigación de tipo documental sistemática con enfoque cualitativo transeccional realizada por Sunderland, M. E. (2014) concluye que;

Este artículo propone que el ABPr es una estrategia pedagógica efectiva para involucrar emociones morales de los estudiantes en la ética de la ingeniería. El documento describe un nuevo curso de ética orientado al ABPr para estudiantes de ingeniería e introduce tareas que fueron diseñados para incorporar las emociones en el currículo. (p.10)

Aunque este acercamiento al asunto de los ABPr y las emociones aborda el área específica de la ética en la ingeniería, evidencia competencias de desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, argumentando que esta estrategia permite a los estudiantes conseguir nuevos caminos a través del razonamiento para resolver problemas, cuestionar ideas preconcebidas y acceder al pensamiento innovador por medio de la comprensión de sus propias emociones, ratificando en este punto los planteamientos paradigmáticos de (Damasio 1994; de Sousa 1987, 2003; Lewis et al. 2008; Griffiths 1997; Marcus 2002; Prinz 2006, como se citaron en Sunderland, M. E. 2014).

En 2018 en la Pontificia Universidad Católica del Perú se exploró la interrelación entre el desarrollo de pensamiento crítico y la aplicación de los ABPr, en una investigación titulada Aprendizaje basado en problemas y habilidades de pensamiento crítico, ¿una relación vinculante? ofreciendo algunas respuestas por medio de la sistematización documental, en un estudio de tipo cualitativo, que concluyó que la metodología ABPr, tiene las cualidades necesarias para promover el

desarrollo de pensamiento crítico, siempre y cuando se desarrolle de manera óptima, siendo clave

Bueno, P. (2018);

La metodología ABP es una opción atractiva, pero siempre que se tomen en cuenta los aspectos más sensibles, discutidos en este trabajo, en el diseño del problema y del proceso para facilitar el aprendizaje y fortalecimiento de estas habilidades en los estudiantes (p.106)

En 2019 se abordó el asunto de las emociones durante el desarrollo de un ABPr, bajo el título de Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr) en el Desarrollo de la Inteligencia Emocional de Estudiantes Universitarios, con una muestra de 48 estudiantes divididos en dos grupos, 24 pertenecientes al grupo experimental y 24 al grupo de control, en una población total de 1281 discentes. abordados por medio del método experimental (diseño cuasi-experimental) utilizando como instrumento el test de Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On durante la aplicación de la metodología ABPr. El estudio concluye que la metodología ABPr, evidencia un impacto significativo en el desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional, dotando a los estudiantes de mejores capacidades de afrontamiento ante la adversidad y el estrés.

Como se evidencia por medio de la documentación presentada previamente, los estudios existentes son preliminares y documentales, existiendo un campo fértil para el desarrollo de una investigación que profundice en el impacto para el desarrollo de competencias socioemocionales del ABPr.

2.2 Contenido teórico que fundamenta la investigación

2.2.1 Aprendizaje Activo

La educación, de acuerdo a Hincapié et. al (2018), es una metodología centrada en la actividad y participación, que favorezca el pensamiento racional y crítico en los estudiantes, que el trabajo

individual y cooperativo en el aula conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión (p.14). En este sentido, el aprendizaje activo forma parte de esta metódica, Jones y Sturrock (2022) sugieren que, el aprendizaje activo abarca un conjunto de métodos que se orientan a involucrar a los estudiantes en tareas como el análisis, la síntesis y la evaluación, estrategias que promueven al estudiante a reflexionar sobre la acción que desarrolla, además de actuar.

Restrepo y Waks, (2018) afirman que, el aprendizaje activo

Se enmarca dentro de las metodologías de aprendizaje constructivista e implica utilizar técnicas de instrucción que involucren a los estudiantes en el proceso de su propio aprendizaje por medio de tareas como escribir, leer, hablar, discutir, investigar, manipular materiales, realizar observaciones, recopilar y analizar datos, sintetizar o evaluar elementos relacionados con el contenido tratado en el aula, entre otros aspectos. (p. 3)

En consecuencia, los estudiantes de manera directa desarrollan actividades o dinámicas que los lleven a pensar a profundidad en lo que están haciendo, y el docente complementa la labor a través del monitoreo constante de los avances del estudiante para reorientar y motivar, fortaleciendo el proceso.

2.2.2 Aprendizaje Basado en problemas

Para abordar este concepto, creemos importante realizar una desambiguación, y es que el Aprendizaje Basado en Problemas, por sus siglas en español ABP y en inglés PBL, no debe ser confundido con el Project Based Learning (PjBL), que resulta ser una metodología diferente que, aunque emparentada, no debe ser usada como sinónimo. Por eso los investigadores proponen una nueva nomenclatura que permita en castellano realizar una distinción clara entre estas dos modalidades pedagógicas. Aprendizaje Basado en Proyectos continuaría siendo ABP, dado que este término está

consolidado en la comunidad educativa hispanohablante. Entre tanto para Aprendizaje Basado en Problemas, se propone la distinción (ABPr).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), es una de las didácticas en donde se ve reflejado el Aprendizaje Activo (Hincapié Parra et. al, 2018, p. 667); ocupa un papel fundamental en diseño de nuevas propuestas curriculares principalmente a lo largo de este siglo XXI.

El ABP es objeto de múltiples investigaciones, entre ellas la del autor Gil et. al, (2021), quien menciona lo siguiente:

Es considerado como el enfoque pedagógico multimetodológico y multididáctico, donde el estudiante construye su propio conocimiento, a través del análisis del problema en el grupo de discusión, facilita la comprensión y la retención de nueva información, que incluso puede ser poco relevante o incorrecta para la comprensión del problema. (p.275)

Para Paredes (2016), el ABP es un método interdisciplinar e innovador, que arraiga sus raíces en el constructivismo, centrado en el trabajo, aprendizaje, investigación y reflexión que sigue el estudiante de forma autónoma o en grupo para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor (p. 122), y cuya resolución promoverá el desarrollo y obtención de ciertas competencias (Hincapié Parra et. al, 2018b, p. 272).

El ABP actúa sobre los estudiantes potenciando el desarrollo de habilidades que a futuro les permitan resolver conflictos o problemas a partir del análisis de una situación real, es decir, se espera que el estudiante considere los conocimientos adquiridos en clase para ponerlas en práctica en la vida diaria.

Según lo plantea Morales (2018),

El contexto de aprendizaje en la metodología ABP promueve la interacción de diferentes factores que involucran a estudiantes y profesores, pero manteniendo el rol central en los primeros. El docente no se limita únicamente a otorgar la información, sino que dirige y guía al estudiante en su búsqueda, generando oportunidades para desarrollar habilidades de autoaprendizaje y pensamiento.

La propuesta metodológica de Aprendizaje Basado en Problemas, se ha convertido en una alternativa significativa para ejecutar los cambios en los modelos educativos, en particular porque su entorno de aprendizaje es propicio para el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, como el pensamiento crítico. (p.91)

Pensamiento Crítico. Bezanilla et. al, (2018) afirma que es el “proceso a través del cual se analiza y valora el pensamiento con el objetivo de mejorarlo, implicando el conocimiento de las estructuras y estándares más básicos del pensamiento” (p.90).

El pensamiento crítico implica estar sensibilizados, así como contrastar una realidad social, política, ética y personal (Biaggi et. al, 2022, p.11).

Con el dominio de esta competencia, los estudiantes desarrollan aptitudes encaminadas a la resolución de problemas, promoviendo destrezas y habilidades para el autoaprendizaje, trabajo en equipo y capacidad de autocrítica.

Resolución de problemas. La resolución de problemas es eje fundamental en la construcción de pensamiento crítico, Zona y Giraldo (2017) plantean que :

La resolución de problemas posee un sinnúmero de aportes al sistema educativo, muchos de ellos enfatizan en el desarrollo de actividades cognitivas superiores que incorporan habilidades,

actitudes, conocimientos declarativos procedimentales, y reflexiones críticas frente al conocimiento científico. (p.124)

2.2.3 Educación Socioemocional

Según Bolaños (2020) la educación socioemocional “tiene como objetivo reconocer las emociones propias y de los demás, así como gestionar críticamente las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, para potenciar las relaciones sociales e interpersonales, individuales, así como en cooperación con los demás” (p.388)

Barrios et. al (2016) afirma que, existe una asociación entre aspectos socioemocionales y los diferentes indicadores académicos, como rendimiento, motivación y compromiso.

Para Palacios et. al (2021), la perspectiva del aprendizaje socioemocional implica:

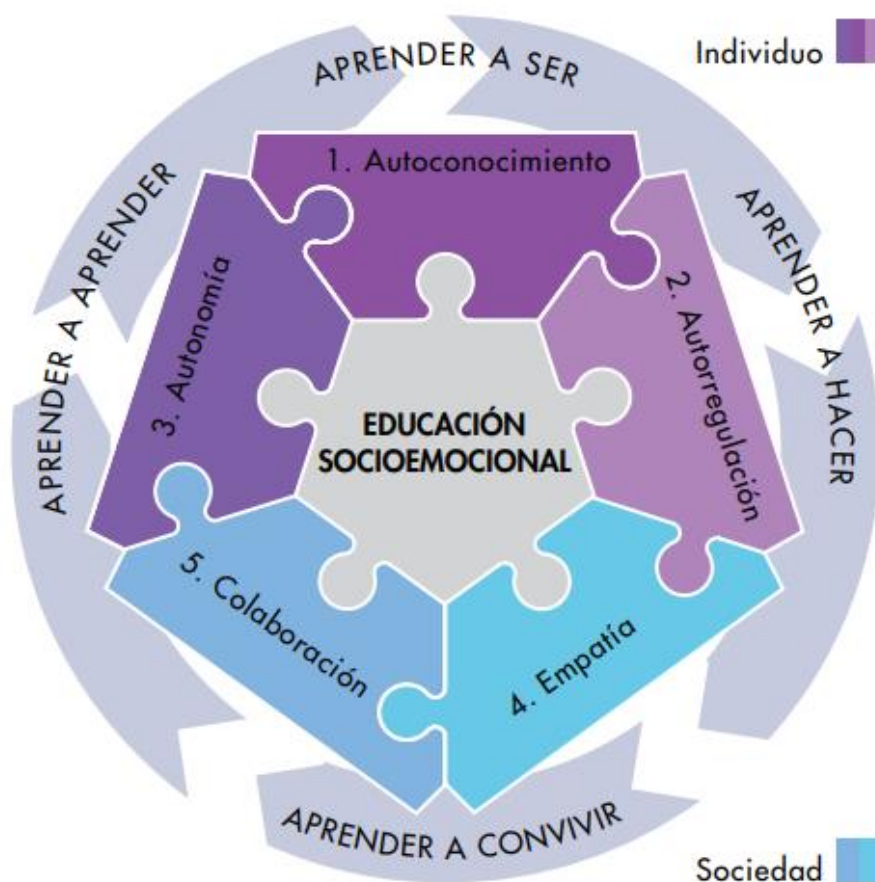
Integrar competencias socioafectivas, como autoestima, el establecimiento de vínculos nutritivos con otros, y las competencias asociadas a la inteligencia emocional. Requiere también de la generación de ambientes escolares en los cuales los estudiantes se sientan seguros, valorados y apoyados, ambientes caracterizados por salas de clases cálidas y acoge conceptualizan esto como apego en la sala de clases, enfatizando el rol de relaciones de cuidado y protección con el bienestar de los estudiantes.

Por lo tanto, el término “educación socioemocional” muestra el vínculo que existe entre las emociones y su componente social, por lo que el manejo de las emociones se puede enseñar y aprender.

El campo de la educación socioemocional presenta cinco dimensiones como se lo puede observar en la Figura 1, que orientan el enfoque pedagógico y las interacciones educativas, Mayer et. al (2017) considera que “estas dimensiones agilizan las interacciones entre los planos individuales y sociales, creando y sosteniendo la posibilidad de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir” (p.533).

Figura 1

Correlación entre los aspectos de la Educación Socioemocional y los de interacción individual y social



Nota. Adaptado de Aprendizaje Clave para la Educación Integral (p.536), por Mayer, 2017, s/e.

Al respecto, Mayer et. al (2017) afirma lo siguiente:

Pese a que las dimensiones de la Educación Socioemocional se pueden trabajar de forma independiente, la relación entre ellas es lo que potencia el desarrollo integral de los estudiantes, y cada dimensión se alimenta de habilidades específicas que, dependiendo del grado escolar, presentan diferentes indicadores, los cuales tienen carácter descriptivo y no prescriptivo, es decir, señalan algunas conductas y actitudes que los estudiantes pueden mostrar como resultado de haber avanzado en cada habilidad. No obstante, este avance no se limita a la expresión de las conductas identificadas. (p.539).

Por consiguiente, para fortalecer el desarrollo de las dimensiones socioemocionales propias del aspecto colectivo (colaboración y empatía), es imprescindible trabajar de la mano con las dimensiones del plano individual (autoconocimiento, autorregulación y autonomía), y viceversa, puesto que, al complementarse las dimensiones, estas se potencian unas a otras, por ejemplo esto se aprecia cuando se trata de autonomía, en caso de no existir colaboración, puede surgir el individualismo egoísta, por el contrario, la colaboración sin autonomía fomenta personas sumisas y sin iniciativa.

Autoconocimiento. El autoconocimiento se conforma de 5 habilidades fundamentales para su desarrollo, entre las cuales se encuentran, atención, conciencia de las emociones, autoestima, bienestar y gratitud.

Minsberg y Morales (2018), afirman que:

El autoconocimiento es útil para cualquiera, estimula habilidades y capacidades, refina conductas y permite alcanzar metas y objetivos. Irónicamente, pese a ser un tema que se trabaja poco en los proyectos educativos, se trata de un aspecto base para el proceso de enseñanza aprendizaje y desarrollo de una identidad integral.

Implica conocerse y valorarse a sí mismo, incentivar la capacidad de identificar diversos factores personales y del contexto que conforman la identidad, así como el plantear metas personales y reconocer las fortalezas y debilidades que pueden aportar o retrasar su logro.

(p.31)

Autoregulación. La metacognición, expresión y regulación de las emociones, autogeneración de emociones para el bienestar y perseverancia.

Bujaico y Torres (2018) afirma que:

La autorregulación abarca un conjunto de capacidades en cinco dominios, biológico, cognitivo, emocional, social y prosocial. A su vez, sostiene la existencia de seis elementos fundamentales para la autorregulación óptima, relacionados íntimamente con la capacidad de identificar cuando se está en calma o estresado, la capacidad de reconocer los agobiantes, tener estrategias para manejarlos y vencer el estrés, es decir regresar a la tranquilidad. (p.10)

Si una persona no regula sus emociones se plasma en su conducta y pensamientos, ya que actúa de forma confusa, irracional e incluso errada. En consecuencia, su capacidad para responder y tomar decisiones correctas, disminuye, e incluso puede causar conflictos con otros o poner en peligro su integridad física y moral. Cultivar la autorregulación forma personas reflexivas, tolerantes y respetuosas que promuevan el aprendizaje y la prevención y gestión asertiva de conflictos.

Autonomía. En autonomía se rescatan habilidades como, iniciativa persona, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, liderazgo, toma de decisiones y autoeficacia.

Para Varaldi (2022) la autonomía, se refiere:

Al orden de la conducta por reglas que surgen del propio individuo. Una persona se considera autónoma cuando toma decisiones conscientemente de lo que va a guiar su comportamiento, es decir

ser apto de hacer lo que uno piensa que se debe hacer, pero siendo razonables y considerando todos los datos a nuestra disposición, es decir se nos considera en verdad autónomos cuando usamos nuestra conciencia moral.(p.190)

Según Moreira et. al (2021) en su estudio sobre la importancia de la autonomía, afirma lo siguiente:

La autonomía desde los primeros años de vida en el ser humano tiene importancia contundente, pues busca enseñar a las personas el saber manejarse solos, a resolver problemas sin un guía y a futuro consiguen mayor partido de sus estudios y en su vida profesional encuentran trabajos con mayor facilidad, ya que en la actualidad se necesita personas independientes, que puedan manejarse sin depender de un supervisor. Además, aprenden a tomar sus propias decisiones y asumir las consecuencias de sus actos, valores en alza a la hora de relacionarse con los demás. (p.137)

Empatía. En la empatía se desarrollan habilidades como el bienestar y trato digno hacia otras personas, toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocimiento de prejuicios, sensibilidad frente a discriminaciones, cuidado de la naturaleza y seres vivos.

En este sentido, la empatía para Rodríguez et. al (2022) “es una habilidad social infaltable en la actualidad, según lo afirma la teoría de las inteligencias múltiples. Es más importante relacionarse asertivamente con los demás para lograr el éxito que competir con ellos” (p.28), las instituciones educativas, por ejemplo, es un espacio donde se pone en práctica el desarrollo de estas habilidades.

Colaboración. Las habilidades que forman parte de esta dimensión implican la comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia.

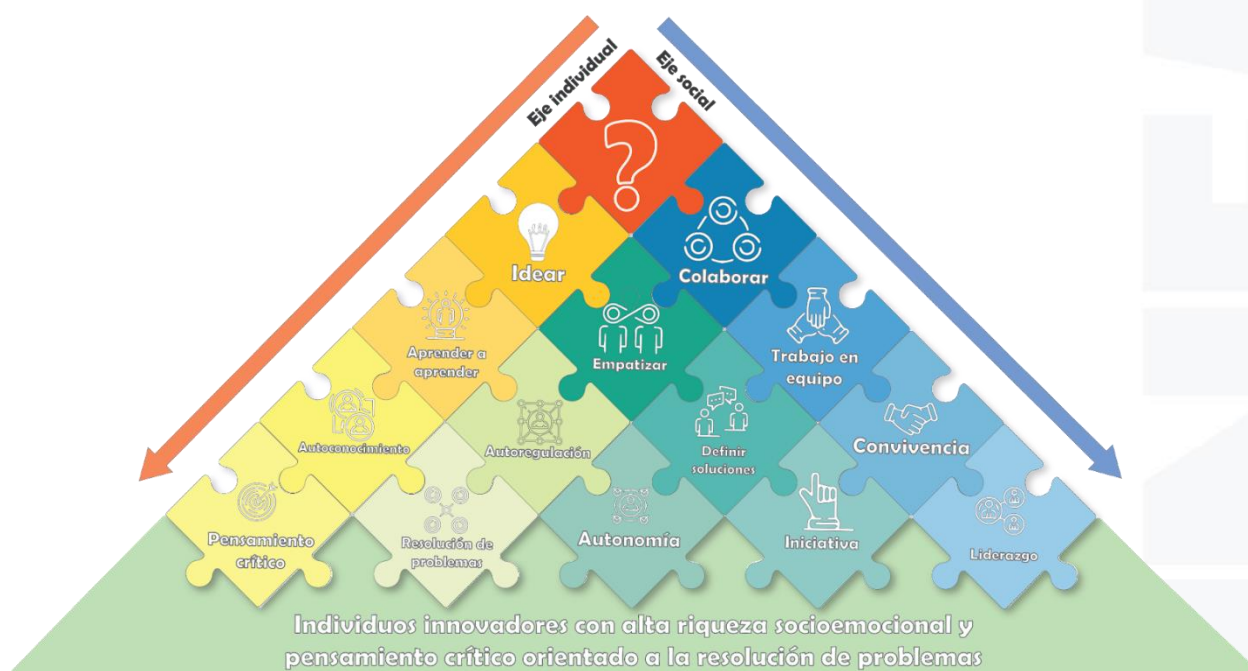
Para Mayer et. al (2017) la colaboración es:

La facultad de una persona para instaurar relaciones interpersonales pacíficas que lleven a la obtención de metas grupales. Implica la edificación del sentido del “nosotros”, que va más allá de la apreciación de las necesidades individuales, para concebirse a uno mismo como parte de una colectividad. Se aprende a través de la práctica de la comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión y el correcto manejo de conflictos, que en conjunto aportan al saber actuar en comunidad.(p.557)

Todo lo expuesto anteriormente, la educación socioemocional y el Aprendizaje Basado en Problemas, mantienen características que a su vez se complementan y vemos sustentada en la Figura 2 la conjetura entre estos dos factores.

Figura 2

Relación entre la Educación Socioemocional y el Aprendizaje Basado en Problemas



Fuente: Elaboración propia

Los ABPr, necesitan ser comprendidos en su justa dimensión, para que su aplicación sea efectiva y no producto de una moda, en la que se le considera la metodología definitiva. El ABPR, al igual que

otras metodologías, está dotado de ventajas y desventajas. Conforme a la experiencia de los investigadores, así como a los hallazgos realizados durante la elaboración del estado del arte, los ABPr, consiguen su razón de ser en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, así como en la formación de pensamiento crítico, enfocado a la resolución de problemas en el plano teórico y material.

Para este efecto se plantea el siguiente gráfico de ubicación que nos permita visualizar claramente de qué manera esto ocurre como un proceso encadenado de actividades que ponen en ejercicio las habilidades antes mencionadas. Como en la pirámide de Pascal, los términos son resultado de interacciones controladas anteriores, en dos dimensiones transversales que agrupan habilidades intrapersonales e interpersonales, considerando una zona intermedia donde ambas dimensiones establecen relaciones.

El nivel 1, es determinado por el problema, partiendo de este el docente invita a los estudiantes a pensar en las posibles soluciones para un problema dado, esta fase denominada como “idear” le lleva a la indagación y la construcción de argumentos teóricos que den soluciones prácticas. Como estas actividades se realizan en grupo, exigen de colaboración entre los pares, la interacción de los términos idear y colaborar derivan en los términos del tercer nivel, como aprender a aprender, empatizar y trabajo en equipo.

Entendemos aprender a aprender, como el proceso de autogestión de los mecanismos de activación y adquisición de conocimiento, en esta etapa el docente debe proporcionar los elementos y herramientas mentales necesarias para que limiten su rol al de un guía que señala el camino o caminos certeros de exploración. El segundo término del tercer nivel es el factor empatía, no sólo comprendida esta, como aquella que propicia el establecimiento de relaciones interpersonales, sino también como la habilidad que permite conectar y contrastar ideas, para la constitución del sujeto colectivo cognoscente. Finalmente, el último término de este nivel, el trabajo en equipo, permite poner a prueba

y formar la capacidad de los discentes en el manejo de las relaciones y los roles, conforme a contextos y tareas que plantea el ABPr.

En el cuarto nivel resulta de la conjunción lógica del nivel anterior, aprender a aprender y empatizar, fortalecen el autoconocimiento y la autorregulación, siempre y cuando el docente, comprenda que las actividades previas apuntan a este fin, y de manera intencional implique a los estudiantes en un proceso reflexivo. La combinación de las actividades de empatía y trabajo, propician a su vez, la definición de soluciones y pone a prueba las habilidades para convivir, pese a la diferencia de criterios que pudieran surgir sobre un asunto determinado.

Para concluir, el quinto nivel debe ofrecer la oportunidad a los estudiantes de desarrollar pensamiento crítico y de resolución de problemas, adquirir autonomía que le permita tener iniciativas y asumir roles de liderazgos. Debe entenderse este esquema como una secuencia lógica de acciones y resultados esperados, que dependen no obstante de la correcta aplicación del ABPr.

CAPÍTULO III: Diseño metodológico

3.1 Tipo y diseño de investigación

El diseño de esta investigación es cuantitativo, pues este abordó el asunto de estudio de manera organizada y con base en datos numéricos para comprobar o negar las hipótesis planteadas, al respecto Hernández et al (2018) señala que la investigación cuantitativa se define como “un conjunto de procesos organizado [sic] de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones” (p.5-6) pretendiendo la mayor objetividad respecto al caso de indagación, busca según Sambrano (2020) “identificar leyes generales, referidas a grupos o sujetos, hechos, procesos o fenómenos” (p.91-92) por medios de instrumentos que recogen datos cuantificables para un posterior análisis estadístico.

Conforme a sus fuentes, se clasificó como empírica dado que fue observable en la realidad y de tipo de campo, ya que el estudio se desarrolló conforme a la definición de Arias (2012) “La investigación de campo es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos” (p.31) dado que el abordaje del caso se realizó en el entorno natural donde el fenómeno tuvo lugar (Sambrano, 2020) esta se enmarca como investigación de campo dado que los datos proceden del mismo sujeto de estudio (Cázares, 1987), fue calificada según la muestra como un estudio grupal, debido a que se desarrolló con estudiantes pertenecientes al 2do y 3ero BGU de la UEPA Gedeón.

Dado que existieron dos variables, una dependiente y otra independiente, se definió la indagación como subtipo correlacional, que es aquella que pretende según Hernández et al (2018) “Comparar entre grupos o categorías para evaluar diferencias en uno o más conceptos o variables o bien, comparar entre grupos o categorías de una variable independiente (causa) para analizar el efecto

en una variable dependiente (consecuencia)” (p.54) Igualmente conforme sus objetivos, fue correlacional y cuasi experimental, dado que al grupo seleccionado, le fue aplicada la metodología pedagógica ABPr, que establecimos como variante independiente, y se registraron los cambios sobre la variante dependiente, identificada como el estado socioemocional de los estudiantes, encuadrándose en la definición de Hernández et al (2018) “Los diseños cuasiexperimentales también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes” (p.173) el grupo sobre el cual se aplicó el estudio existía previamente, como miembros de cursos del bachillerato, por lo que no fueron emparejados o agrupados al azar, confirmando así su carácter cuasi experimental.

Debido a que el estudio tomó lugar en un corto periodo de tiempo, se calificó cronológicamente como transversal, Sambrano (2020) “metafóricamente corresponde a tomar una foto instantánea de un fenómeno determinado” (p. 101). Su propósito fue evidenciar los efectos del ABPr, en el estado socioemocional de los estudiantes, alineado con la función descrita por Hernández et al (2018) “Analizar la incidencia de determinadas variables, así como su interrelación en un momento, lapso o periodo” (p.176).

3.2 La población y la muestra

3.2.1 Características de la población

La población de este estudio estuvo conformada por estudiantes entre los 16 y 18 años de edad, cursantes de 2do y 3ro BGU, de la Unidad Educativa Adventista Gedeón, de ambos géneros, provenientes de familias predominantemente de confesión cristiana, de clase media, con 74% de hogares en los que al menos 1 de los padres tiene estudios 3er o 4to nivel, residentes del área nororiental del distrito metropolitano de Quito, de los cuales 96.71% son de nacionalidad ecuatoriana, y 3.29% de otras nacionalidades.

3.2.2 Delimitación de la población

La población que se consideró como objeto de estudio, es de 78 estudiantes con un rango etario entre los 16 y 18 años de edad.

3.2.3 Tipo de muestra

No existe muestra dado que se trabaja con la totalidad de la población.

3.2.4 Proceso de selección de la muestra

Grupo preexistente, no adaptado para fines del estudio.

3.3 Los métodos y las técnicas

3.3.1 Métodos teóricos

La presente investigación se basa en el método Inductivo

3.3.2 Técnicas

Comprendemos por técnica de investigación Arias (2012) “el procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (p.67) en este estudio se ocupó la técnica tipificada como encuesta, propia del diseño cuantitativo “ Se define la encuesta como una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (p.72)

Hernández et al (2016) “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p.217) para la recolección de datos de este estudio se usó un cuestionario que según Arias (2012) “Es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador” (p.74) este constó de 60 preguntas cerradas, que indagan sobre aspectos de las diferentes dimensiones de las variables del estudio, utilizando escala de Likert para conseguir un resultado estandarizado y medible. El

formato de presentación del instrumento fue digital, utilizando como herramienta la aplicación Form de la plataforma Google suite.

3.3.3 Validación y confiabilidad del instrumento

3.3.3.1 Validación.

Para López Fernández et al. (2019), “la validez es el grado en que una herramienta mide lo que se supone que debe medir. Para obtener esto, debe compararse el instrumento que desea usar comparado a un estándar ideal” (p.42). En la Tabla 3., se observa el jurado revisor del instrumento de evaluación para la presente investigación.

Tabla 3.

Validación de juicio de experto

N°	Experto	Especialidad
1	Félix Villegas	Ciencias Administrativas
2	Juan Tarquino	Analista avanzado de datos multivariantes
3	Eduardo Espinoza	Administración de empresas y economía.

Fuente: Elaboración propia

Posterior a la validación del instrumento, se procede a determinar el coeficiente para determinar la validez del instrumento después de obtener los informes de los expertos se procedió a determinar el coeficiente de la V de Aiken, mismo que permite medir la relevancia de los ítems con respecto a un contenido, luego de haber sido sometido a valoración de N jueces.

3.3.3.2 Confiabilidad.

Se define la confiabilidad del instrumento como la medida en que un instrumento genera resultados con coherencia y consistencia. En base a esto, se llevó a cabo el análisis estadístico respectivo a través del programa estadístico SPSS 22.0, tras haber aplicado la técnica Alfa de Cronbach, el resultado de la fiabilidad se muestra en **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, valor que indica que el instrumento es altamente confiable para su aplicación.

Tabla 4
Análisis de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,912	60

Nota. El Alfa de Cronbach debe ser lo más próximo a 1.

Fuente: Software SPSS 22.0

3.4 Procesamiento estadístico de la información.

El proceso de recolección de información para conocer el impacto socioemocional tras la aplicación del ABPR, fue por medio de un cuestionario con escala de Likert aplicado a los estudiantes de bachillerato que participaron de la experiencia.

Para la cuantificación de datos se empleó el programa estadístico IBM SPSS Statistics 22.0, con el cual fue factible digitalizar las respuestas obtenidas para luego definir los valores estadísticos descriptivos, después se determinaron los tipos de gráficos y tablas correspondientes para este tipo de variables, también se realizó análisis inferencial para comprobación de los objetivos, se aplicó la

estadística multivariante como es el análisis de correspondencia múltiple, con la finalidad de identificar que preguntas están mejor representadas o tienen mayor inercia en el análisis, para finalmente comparar las hipótesis del estudio.

UNEMI

CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de resultados

4.1 Análisis de los resultados

4.1.1 Análisis de fiabilidad

Como primer punto se realizó el análisis de fiabilidad del cuestionario aplicado para la obtención de resultados, esto se desarrolló con el fin de verificar la validez de las respuestas obtenidas, lo que permitió continuar con las estadísticas descriptivas e inferenciales.

Tabla 5

Resumen de datos incluidos

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	78	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	78	100,0

Fuente: Software SPSS 22.0

La Tabla 5 indicó que la información recolectada fue a una muestra representativa de 78 encuestados, de los cuales no hubo ningún excluido, es decir, cada una de las preguntas realizadas, fueron contestadas. Por tanto, se procede a verificar la validez de toda esta información.

Tabla 6
Análisis de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,912	60

Fuente: Software SPSS 22.0

La Tabla 6 contiene los resultados obtenidos del análisis de fiabilidad, con un alfa de Cronbach de 0,912 que está muy cercano a uno. Este resultado evidencia la validez de toda la información recolectada, con lo que se puede indicar que los resultados que se obtengan están próximos a la realidad del aprendizaje basado en problemas de los estudiantes de bachillerato.

4.2 Interpretación de los resultados

4.2.1 Análisis descriptivo de los datos

De acuerdo al análisis de fiabilidad se procedió a desarrollar el análisis descriptivo basado en promedios, esto ayudó a conocer la distribución en cada una de las variables en estudio. En las tablas se indicó la frecuencia de estudiantes que respondieron al ítem en las respectivas opciones de contestación y en los gráficos circulares o pastel, se mostró la proporción de estudiantes que mencionaron estar en totalmente en desacuerdo o totalmente de acuerdo en una escala del 1 al 5 de cada una de las dimensiones.

4.2.1.1 ABPR (Aprendizaje basado en problemas)

Tabla 7

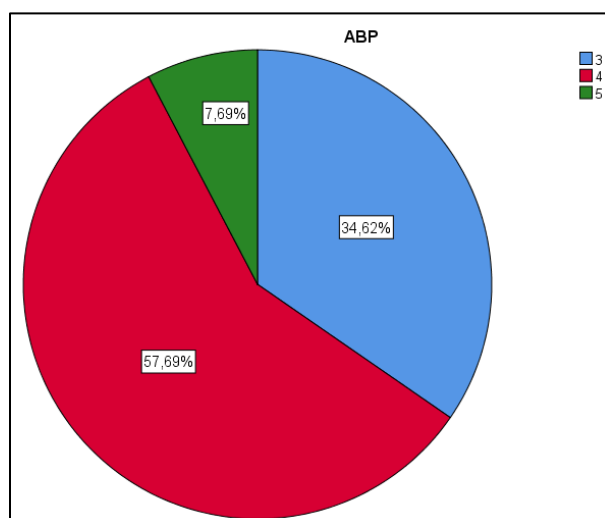
Frecuencias absolutas de ABPr

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
Preg1	0	0	5	30	43
Preg2	14	27	22	10	5
Preg3	3	13	33	17	12
Preg4	0	1	15	40	22

Fuente: Software SPSS 22.0

Figura 3

Frecuencias relativas de ABPr



Fuente: Software SPSS 22.0

La proporción de estudiantes que están en De acuerdo con el aprendizaje basado en problemas es del 57,69%, por otro lado, están Totalmente de acuerdo el 7,69% que en conjunto correspondería a la mayoría. Sin embargo, el 34,62% opinaron que se mantienen indiferentes ante el aprendizaje, entonces podemos suponer que existe un grupo de estudiantes a quienes les es indiferente el método de aprendizaje basado en problemas.

4.2.1.2 Socioemocional

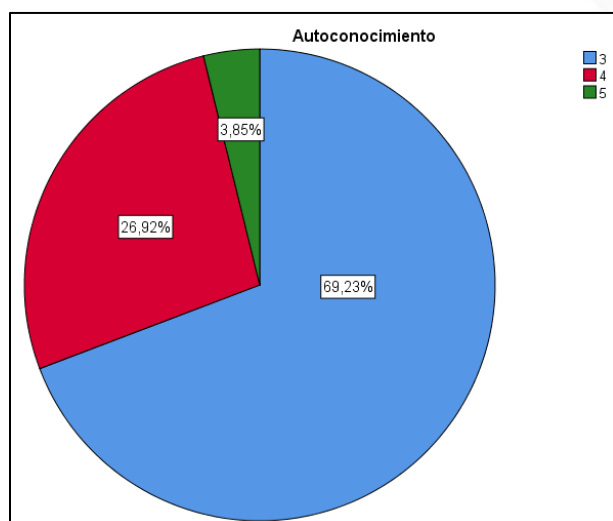
4.2.1.2.1 Autoconocimiento

Tabla 8

Frecuencias absolutas de Autoconocimiento

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
Preg5	0	0	14	39	25
Preg6	11	26	30	7	4
Preg7	12	32	15	12	7
Preg8	1	2	12	33	30
Preg9	1	2	16	30	29
Preg10	7	15	23	25	8
Preg11	0	2	18	32	26
Preg12	14	27	21	12	4
Preg13	2	3	11	40	22
Preg14	5	18	29	18	8
Preg15	5	4	9	34	26
Preg16	7	15	29	20	7
Preg17	2	2	7	33	34
Preg18	16	27	15	12	8
Preg19	1	1	7	25	44
Preg20	17	27	14	17	3
Preg21	3	5	15	32	23
Preg22	18	22	23	6	9
Preg23	1	4	27	21	25
Preg24	25	19	22	8	4
Preg25	3	3	21	39	12

Fuente: Software SPSS 22.0

Figura 4*Frecuencias relativas de Autoconocimiento*

Fuente: Software SPSS 22.0

En la parte socioemocional, la mayoría de estudiantes el 69,23% han indicado que están indiferente con el autoconocimiento, es decir los alumnos no les preocupa su autoconocimiento, lo que implica la búsqueda de nuevas fuentes de información y propuestas para su autoeducación. Por otra parte, De acuerdo y Totalmente de acuerdo, suman el 30,77% resultando así un menor grupo de estudiantes que responden al autoconocimiento.

4.2.1.2.2 Empatía

Tabla 9*Frecuencias absolutas de Empatía*

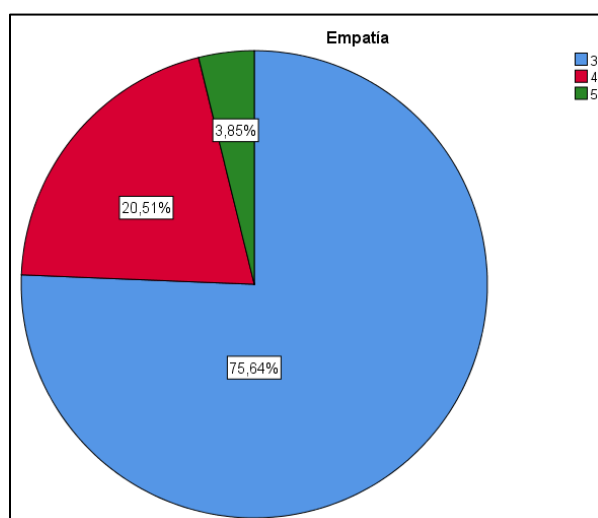
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
Preg26	2	4	26	31	15
Preg27	5	19	37	8	9
Preg28	13	21	24	11	9
Preg29	0	2	20	40	16

Preg30	0	3	18	34	23
Preg31	15	28	17	12	6
Preg32	5	12	26	23	12
Preg33	2	6	31	23	16
Preg34	0	5	12	32	29
Preg35	0	0	20	35	23
Preg36	15	20	29	10	4

Fuente: Software SPSS 22.0

Figura 5

Frecuencias relativas de Empatía



Fuente: Software SPSS 22.0

La mayoría de los estudiantes mostraron indiferentes ante la empatía en el aprendizaje llegando al 75,64%, es decir les es indiferente el sentimiento de afecto por el estudio y por ende las participaciones es de manera poco activa durante la impartición de las clases. Sin embargo, hay un pequeño grupo correspondiente al 24,36% que siente empatía por el estudio o la manera en la se imparte las cátedras, lo que da un aliciente para crear nuevas formas de educación.

4.2.1.2.3 Autonomía

Tabla 10

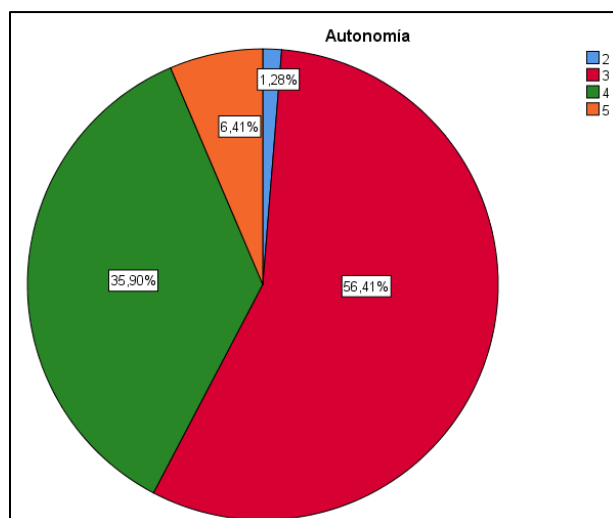
Frecuencias absolutas de Autonomía

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
Preg37	3	2	25	31	17
Preg38	17	17	24	13	7
Preg39	0	3	13	40	22
Preg40	9	24	30	9	6
Preg41	0	0	15	39	24
Preg42	9	20	24	16	9
Preg43	1	3	17	38	19
Preg44	4	11	23	27	13

Fuente: Software SPSS 22.0

Figura 6

Frecuencias relativas de Autonomía



Fuente: Software SPSS 22.0

Al analizar la autonomía de cada uno de los estudiantes, el 1,28% está en desacuerdo en tener autonomía para su aprendizaje, por otro lado, el 42,31% indicaron que están en De acuerdo y

Totalmente acuerdo. Sin embargo, se observó que la mayoría el 56,41% de estuantes se sienten indiferencia con la autonomía, lo que se traduce a que el estudiante merece ser abordado por todas las áreas de formación.

4.2.1.2.4 Autorregulación

Tabla 11

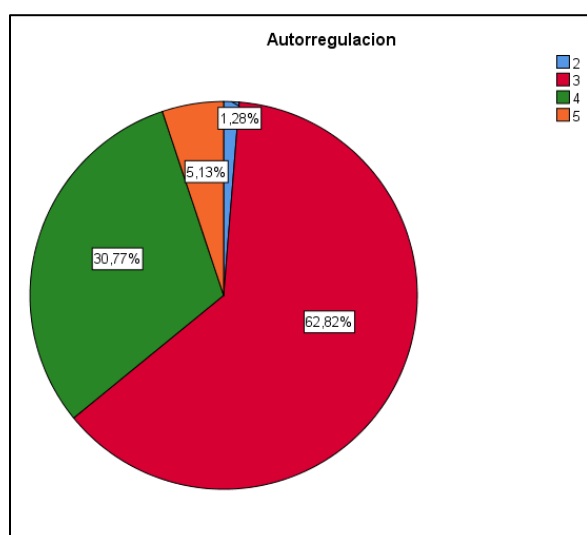
Frecuencias absolutas de Autorregulación

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
Preg45	0	3	6	29	40
Preg46	24	23	13	13	5
Preg47	0	2	11	33	32
Preg48	15	18	21	15	9
Preg49	1	8	24	24	21
Preg50	9	18	22	15	14
Preg51	3	5	22	29	19
Preg52	16	16	24	13	9

Fuente: Software SPSS 22.0

Figura 7

Frecuencias relativas de Autorregulación



Fuente: Software SPSS 22.0

Según al análisis de la autorregulación se observó que el 62,82% le es indiferente la autorregulación, se evidencia que el 35,90% de alumnos que son capaces de manejar su comportamiento, mientras que el 1,28% está En desacuerdo con la autorregulación.

4.2.1.2.5 Colaboración

Tabla 12

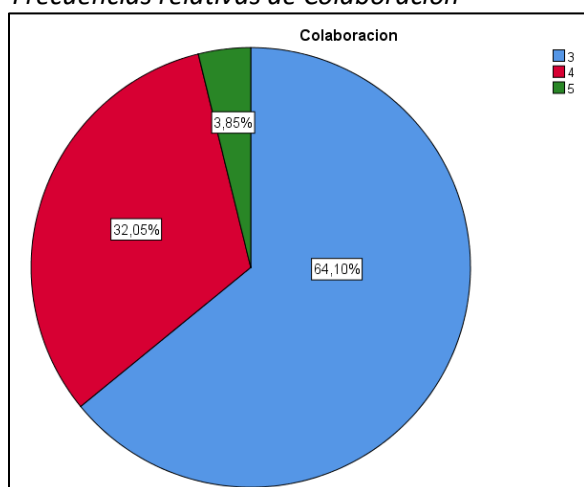
Frecuencias absolutas de Colaboración

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
Preg53	0	0	15	37	26
Preg54	20	25	17	12	4
Preg55	0	0	13	33	32
Preg56	21	26	16	9	6
Preg57	0	1	16	31	30
Preg58	6	8	31	22	11
Preg59	1	2	14	42	19
Preg60	17	22	21	13	5

Fuente: Software SPSS 22.0

Figura 8

Frecuencias relativas de Colaboración



Fuente: Software SPSS 22.0

En base a la colaboración, el 64,10% mostraron indiferencia, es decir, que no estarían dispuestos a colaborar, sin embargo, se notó que el 35,90% se encuentran en De acuerdo y Totalmente de acuerdo para colaborar durante la impartición de las cátedras, de esta forma se confirma que es más que necesario la aplicación de distintas prácticas para hacer partícipes a los estudiantes en la colaboración.

4.3 Análisis inferencial

4.3.1 Test de normalidad

Se realizó los test de normalidad de la información recolectada con el fin de buscar respuesta acerca del uso de la estadística paramétrica o no paramétrica para poder representar la asociación de la variable independiente con la dependiente y sus respectivas dimensiones. De esta forma se verifica si se utiliza el coeficiente de correlación de Spearman o de Pearson.

Planteamiento de hipótesis.

Ho: Los datos se distribuyen bajo una ley normal

H1: Los datos no se distribuyen bajo una ley normal

Las pruebas de normalidad se realizaron con un nivel de significancia de: $\alpha = 0,05$ y la decisión será tomada en base al p-valor, entonces si el $p < \alpha$ se rechaza la Ho, caso contrario se asume normalidad de los datos.

Tabla 13
Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
ABPr	,328	78	,000
Autoconocimiento	,426	78	,000
Empatía	,458	78	,000
Autonomía	,348	78	,000
Autorregulación	,384	78	,000
Colaboración	,400	78	,000
Socioemocional	,435	78	,000

Fuente: Software SPSS 22.0

En la Tabla se observó los resultados del test de normalidad empleando Kolmogorov Smirnov debido a que la muestra es superior a los 50 datos, entonces analizando se obtiene la significancia (Sig.) de que todas las variables tienen un valor menor al nivel de significancia. Entonces se concluyó que las variables, ABPr, Autoconocimiento, Empatía, Autonomía, Autorregulación, Colaboración y Socioemocional no se distribuyen bajo una ley normal y por ende se rechaza la hipótesis nula.

4.3.2 Análisis relacional

El análisis relacional se realizó mediante el test de asociación de Spearman, este es un test paramétrico que ayuda a visualizar la relación bivariada cuando la información no tiene una distribución normal. En los resultados se marca con * cuando se considera que la relación es significativa bajo cierto nivel de significancia.

Planteamiento de hipótesis

Ho: Las variables son independientes

H1: Las variables son dependientes

El test se realizó con un nivel de significancia de: $\alpha = 0,05$ y la decisión será tomada en base al p valor, entonces si el $p < \alpha$ se rechaza la Ho y se asume que existe relación de una variable con la otra, es decir la influencia de una afecta en el resultado de la otra variable.

Tabla 14

Análisis relacional bivariada no paramétrica

		ABPr
Socioemocional	Coeficiente de correlación	,441**
	Sig.	0
Autoconocimiento	Coeficiente de correlación	,509**
	Sig.	0
Empatía	Coeficiente de correlación	,415**
	Sig.	0
Autonomía	Coeficiente de correlación	,282*
	Sig.	0,012
Colaboración	Coeficiente de correlación	,319**
	Sig.	0,004
Autorregulación	Coeficiente de correlación	,333**
	Sig.	0,003

Fuente: Software SPSS 22.0

Para un nivel de significancia del 5% se concluyó que cada una de las variables de la dimensión Socioemocional están relacionadas al aprendizaje basado en problemas (ABPr), es decir la influencia que tenga los estudiantes en autorregulación, colaboración, autonomía, empatía y autoconocimiento será notorio serán notorios cuando en la aplicación del ABPR. Del mismo modo se puede afirmar que la variable socioemocional es un factor que influye en el aprendizaje basado en problemas.

De acuerdo a los resultados obtenidos podemos afirmar que cuando se aplica el Aprendizaje Basado en Problemas genera impacto socioemocional en los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Gedeón. Además, se evidencia que cada una de las dimensiones son igualmente significativas cuando se utiliza el ABPr.

4.3.3 Análisis de correspondencia múltiple (ACM)

Tabla 15

Variabilidad explicada por las dimensiones

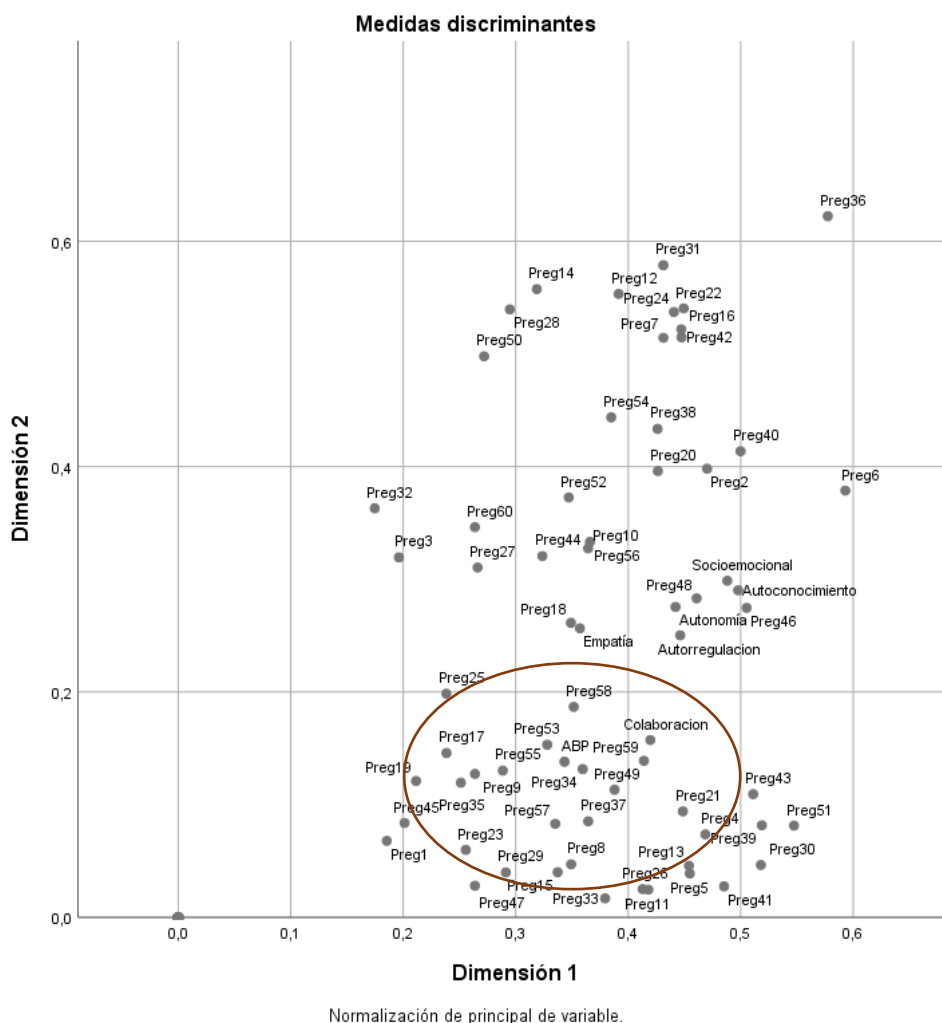
	Dimensión		Media
	1	2	
ABPr	,343	,138	,241
Autoconocimiento	,498	,290	,394
Empatía	,357	,256	,307
Autonomía	,442	,275	,359
Autorregulación	,446	,250	,348
Colaboración	,420	,157	,289
Socioemocional	,488	,299	,393
Total activo	25,445	16,388	20,916
% de varianza	37,977	24,460	31,218

Fuente: Software SPSS 22.0

Las dimensiones provistas por el análisis de correspondencia múltiple mostraron una variabilidad explicada del 37,977% y 24,460% por la dimensión 1 y 2 respectivamente. De tal manera que el cruce de estas componentes comprende una inercia total de 62,437%, valor que se considera admisible en la reducción de dimensionalidad.

Gráfico 1

Análisis bidimensional de ACM



Fuente: Software SPSS 22.0

Analizando el gráfico bidimensional de ACM se observó proximidad de las preguntas 53, 55, 59, 49, 34, estas rodean al Aprendizaje Basado en Problemas. Las preguntas 53-60 comprenden a la dimensión de Colaboración. Por otra parte, la pregunta 34 hace referencia a la empatía.

Sin embargo, al ampliar el radio de observación se evidenció la presencia de preguntas de las dimensiones Autoconocimiento (5-25), autonomía (37-44), empatía (26-36) y autorregulación (45-52).

Al analizar la dimensión se corroboró que la dimensión de colaboración puede ayudar a explicar las influencias en el ABPr, aunque existen preguntas de otras dimensiones que están también se encuentran cerca (la 17, 9, 37, 53, entre otras) las cuales pueden ser utilizadas para imponer dimensiones dentro del Aprendizaje Basado en Problemas.

4.3.4 Verificación de la hipótesis

4.3.4.1 Hipótesis general

Ho: Al aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas no genera impacto socioemocional en los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Gedeón (Independientes).

H1: Al aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas genera impacto socioemocional en los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Gedeón (Dependientes).

Para poder comprobar la hipótesis se empleó el test de independencia Chi Cuadrado, a un nivel de significancia del 5%, obteniéndose el siguiente resultado.

Tabla 16
Pruebas de chi-cuadrado de independencia

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,821 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	23,228	4	,000
Asociación lineal por lineal	18,463	1	,000
N de casos válidos	78		

Fuente: Software SPSS 22.0

En base al análisis de independencia se obtiene un valor de Chi-cuadrado de 34,821; con un p-valor de 0 (cero) inferior al nivel de significancia por lo tanto no existe evidencia científica para aceptar

la Ho por lo cual se acepta la H1 y se concluye que al aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas se espera que este genere impacto socioemocional en los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Gedeón.

4.3.4.2 Hipótesis específicas

- Ho: La aplicación de ABP's, no promueve el desarrollo del autoconocimiento en los estudiantes.
- H1: La aplicación de ABP's, promueve el desarrollo del autoconocimiento en los estudiantes

Tabla 17
Pruebas de chi-cuadrado de independencia

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,162a	4	,000
Razón de verosimilitud	33,113	4	,000
Asociación lineal por lineal	24,238	1	,000
N de casos válidos	78		

Fuente: Software SPSS 22.0

Como el valor de Sig. (valor crítico observado) ,000 < 0,05 se rechaza la Ho y se acepta la Hipótesis alternativa en que se indica que la aplicación de ABP's, promueve el desarrollo del autoconocimiento en los estudiantes.

- Ho: Las habilidades socioemocionales que menos se desarrollan tras la aplicación de ABP's son la autonomía y colaboración.
- H1: Las habilidades socioemocionales que mejor se desarrollan tras la aplicación de ABP's son la autonomía y colaboración.

Tabla 18
Pruebas de chi-cuadrado de independencia

Autonomía	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Colaboración	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,726a	6	,001	Chi-cuadrado de Pearson	19,783a	4	,001
Razón de verosimilitud	15,761	6	,015	Razón de verosimilitud	12,725	4	,013
Asociación lineal por lineal	8,885	1	,003	Asociación lineal por lineal	9,966	1	,002
N de casos válidos	78			N de casos válidos	78		

Fuente: Software SPSS 22.0

El p-valor de Sig. (valor crítico observado) $,001 < 0,05$ se rechaza la H_0 para ambos y se acepta la Hipótesis alternativa en que se indica que las habilidades socioemocionales que mejor se desarrollan tras la aplicación de ABP's son la autonomía y colaboración.

- H_0 : La habilidad social en la que más impacto tiene el ABPr es en autorregulación
- H_1 : La habilidad social en la que menos impacto tiene el ABPr es en autorregulación,

Tabla 19
Pruebas de chi-cuadrado de independencia

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,143a	6	,000
Razón de verosimilitud	18,556	6	,005

Asociación lineal por lineal	12,639	1	,000
N de casos válidos	78		

Fuente: Software SPSS 22.0

Se obtiene en el valor crítico observado un p-valor $0,000 < 0,05$ por lo que se rechaza la H_0 y se acepta la Hipótesis alternativa en el que se indica que la habilidad social en la que menos impacto tiene el ABPr es en autorregulación.

- H_0 : La dimensión empatía, no genera cambios significativos, tras la aplicación de ABP's
- H_1 : La dimensión empatía, genera cambios significativos, tras la aplicación de ABP's

Tabla 20
Pruebas de chi-cuadrado de independencia

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,864a	4	,000
Razón de verosimilitud	18,441	4	,001
Asociación lineal por lineal	15,415	1	,000
N de casos válidos	78		

Fuente: Software SPSS 22.0

El p-valor del crítico observado es $0,000 < 0,05$ por lo cual se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis alternativa en el que se expresa que la dimensión empatía, genera cambios significativos, tras la aplicación de ABP's

CAPÍTULO V: Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

- Según todo lo realizado a lo largo de este proyecto de analizar el impacto que tiene la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas, podemos concluir que se logran identificar las dimensiones con las que se obtiene información relevante para el análisis y respuestas. Al momento de describir las variables se obtuvo que en su gran mayoría están de acuerdo y totalmente de acuerdo en el uso del aprendizaje basado en problemas, también se pudo describir las otras dimensiones resultando que en su gran mayoría que los estudiantes tienen percepciones de indiferencia a lo que sería la parte socioemocional, este resultado como educadores, nos incentiva a buscar más herramientas que permitan poder generar impactos positivos en los estudiantes.
- Se presentó los gráficos de las proporciones representativas para cada una de las dimensiones, en los cuales se puede observar de mejor manera como la categoría indiferencia es la de mayor prevalencia, siendo así una respuesta clave para que la intervención por parte del profesorado sea constante.
- Se realizaron los análisis de las relaciones y asociaciones de variables, en el cual por medio de un test de normalidad se definió si los datos eran o no normales, se encontró que las variables, ABPr, Autoconocimiento, Empatía, Autonomía, Autorregulación, Colaboración y Socioemocional no se distribuyen bajo una ley normal, rechazando así la H_0 (hipótesis nula)
- Mediante el test de asociación de Spearman, que ayuda a visualizar la relación bivariado cuando la información no tiene una distribución normal, se considera que la relación es significativa bajo cierto nivel de significancia. Se obtuvo que el p – valor $0,00 < \alpha (0,05)$ lo que implica rechazar la H_0 y se asume que existe relación de una variable con la otra, es decir la influencia de una afecta en el resultado de la otra variable, lo que significa que son dependientes. De acuerdo a los resultados obtenidos podemos afirmar que cuando se aplica el Aprendizaje Basado en Problemas

genera impacto socioemocional en los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Gedeón. Además, se evidencia que cada una de las dimensiones son igualmente significativas para el ABPr. Cumpliendo de esta manera con el segundo objetivo específico de este proyecto de grado.

- Se decidió realizar un análisis mediante el uso de técnicas multivariante, para esto se usó un análisis de correspondencia múltiple, en el cual se utilizan las dimensiones provistas para el análisis de correspondencia múltiple, se obtuvo que mostraron una variabilidad explicada del 37,977% y 24,460% por la dimensión 1 y 2 respectivamente. De tal manera que el cruce de estas componentes comprende una inercia total de 62,437%, valor que se considera admisible en la reducción de dimensionalidad. También se presenta un gráfico del ACM en donde se observa como las preguntas 53, 55, 59, 49, 34, rodean al Aprendizaje Basado en Problemas. Mientras que las preguntas 53-60 comprenden de la dimensión de Colaboración. Por otra parte, la pregunta 34 hace referencia a la empatía. Al analizar la dimensión se corroboró que la dimensión de colaboración puede ayudar a explicar las influencia en el Aprendizaje basado en problema. Sin embargo, al ampliar el radio de observación se evidenció la presencia de preguntas de las dimensiones Autoconocimiento (5-25), autonomía (37-44), empatía (26-36) y autorregulación (45-52). Existen preguntas de otras dimensiones que están también igual cerca (la 17, 9, 37, 53, entre otras) las cuales pueden ser utilizadas para imponer dimensiones dentro del Aprendizaje Basado en Problemas.
- Se verificaron la hipótesis general y las específicas, en las cuales se obtuvieron los resultados de rechazo a la Hipótesis Nula(H_0) y aceptación a las hipótesis alternativas (H_1). Para la confirmación o rechazo se utilizó el Chi-Cuadrado de Pearson para la independencia de las variables, se concluye que al aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas se espera que este genere impacto socioemocional en los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Gedeón.

- Se confirmó con un p -valor $< 0,05$ que en la aplicación de ABP's, esta promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, que las habilidades socioemocionales que mejor se desarrollan tras la aplicación de ABP's son la autonomía y colaboración, la habilidad social en la que menos impacto tiene el ABPr es en el autoconocimiento, que las dimensiones de empatía y autorregulación, no generan cambios significativos, tras la aplicación de ABP's, y como última hipótesis específica también se acepta que la dimensión empatía, genera cambios significativos, tras la aplicación de ABP's

5.2 Recomendaciones

Se recomienda continuar con este tipo de estudios, como por ejemplo obtener información post aplicación del ABPr, con la finalidad de hacer comparaciones, sabiendo que dichos resultados permitirán desarrollar estrategias que les permita enriquecer en los estudiantes sus habilidades socioemocionales. Adicional a esto también es necesario incentivar al docente a utilizar distintas estrategias del aprendizaje basado en problemas en sus horas de clases con la finalidad de favorecer la creatividad y cada una de las dimensiones estudiadas en este trabajo.

Bibliografía

- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (Sexta Edición ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Barrios Gaxiola, Melanie Itsel et al. *Revista Colombiana de Psicología* (2016),25(1): 63
<https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Biaggi, G., Lárez, H., & Salazar, H. (2022). Producción de conocimiento y pensamiento crítico. *Universidad Adventista de Chile*, 1(1), 9–10.
- Bolaños, A. E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388–401.
- BUJAICO PERALES, M. R., & TORRES HERRERA, K. (2018). *Regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco*.
- Cázares Hernández, L., Christen, M., Jaramillo Levi, E., Villaseñor Roca, L., & Zamudio Rodríguez, L. E. (1987). Técnicas actuales de investigación documental.
- Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I., & Gil-Galván, F. J. (2021). University student perceptions of competences acquired through problem-based learning. *Educacion XX1*, 24(1), 271–295.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.26800>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición
- Hincapié Parra, D. A., Ramos Monobe, A., & Chrino-Barceló, V. (2018a). Problem based learning as an active learning strategy and its impact on academic performance and critical thinking of medical students. *Revista Complutense de Educacion*, 29(3), 665–681. <https://doi.org/10.5209/RCED.53581>
- Hincapié Parra, D. A., Ramos Monobe, A., & Chrino-Barceló, V. (2018b). Problem based learning as an active learning strategy and its impact on academic performance and critical thinking of medical students. *Revista Complutense de Educacion*, 29(3), 665–681. <https://doi.org/10.5209/RCED.53581>
- Jones, B. J., & Sturrock, K. (2022). Just by being here, you aren't halfway there: Structured active learning and its integration in virtual learning environments and assessment. *Science & Justice*.
<https://doi.org/10.1016/j.scijus.2022.05.005>
- José Bezanilla Albisua, M., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D., Arranz Turnes, S., & Campo Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios Critical Thinking from the Perspective of University Teachers. In *Estudios Pedagógicos XLIV, N°* (Vol. 1).
- López Fernández, R., Avello Martínez, R., Palmero Urquiza, D. E., Sánchez Gálvez, S., Quintana Álvarez, M., López Fernández, R., Avello Martínez, R., Palmero Urquiza, D. E., Sánchez Gálvez, S., & Quintana Álvarez, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500011&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Mayer, A. N., Cantú, J. T., Rius, E. B., & Morales Garza, R. (2017). *APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL* (Vol. 2).
- Michelle Moreira-Mero, K., Ramón Marin-Llaver, L., & Vera-Viteri III, L. (2021). *La educación de la autonomía en niños y niñas del subnivel inicial 2 de la escuela Gabriela Mistral* (Vol. 6). <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/eshttp://orcid.org/>
- Minsberg, L. C., & Morales, E. R. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno Leandro Chernicoff Minsberg y Emiliana Rodríguez Morales. In *Didac* (Vol. 72).
- Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(2), 91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Palacios, D., Dijkstra, J. K., Berger, C., Huisman, M., & Veenstra, R. (2021). Disentangling dyadic and reputational perceptions of prosociality, aggression, and popularity in explaining friendship networks in early adolescence. *Social Development*. <https://doi.org/10.1111/sode.12565>
- Restrepo, R., & Waks, L. (2018). *APRENDIZAJE ACTIVO PARA EL AULA: UNA SÍNTESIS DE FUNDAMENTOS Y TÉCNICAS*.
- Rodríguez Saltos, E. R., Moya Martínez, M. E., & Rodríguez Gámez, M. (2022). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *REVISTA CIENTÍFICA DOMINIO DE LAS CIENCIAS*, 6(2), 23–50. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Sambrano, J. (2020). *Métodos de investigación*. Alpha Editorial.
- Sampieri. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- Varaldi, G. (2022). AULAS DESPIERTAS LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA A TRAVÉS DEL TRABAJO COOPERATIVO. *Cadernos CEDES*, 42(117), 189–198. <https://doi.org/10.1590/cc251540>
- Zona López, J. R., & Giraldo Márquez, J. D. (2017). RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: ESCENARIO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 122–150.

Anexos

ANEXO I. Cuestionario para estudiantes, que formaron parte del ABP.

INTRODUCCIÓN: Este cuestionario tiene fines netamente académicos cuya intención es indagar sus habilidades socioemocionales antes de la aplicación del ABP. Las siguientes respuestas serán confidenciales y se mantendrá discreción.

<u>Criterio</u>	<u>Puntaje</u>
Totalmente de Acuerdo	5
De Acuerdo	4
Indiferente	3
En desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

1. Marque con la X el número que representa su idea con respecto a los siguientes ITEMS, tome de referencia la tabla de arriba.

<u>ITEMS</u>	PUNTAJE				
	5	4	3	2	1
1. Cuando se presenta una dificultad, analizo y propongo soluciones					
2. Ante dificultades me frustró y pienso en abandonar la tarea					
3. Las dificultades me producen estrés y me bloquean mentalmente					
4. Cuando se presentan dificultades, mantengo la calma y busco soluciones					

5. Cuando recibo instrucciones, creo comprender todas y cada una de ellas					
6. Las instrucciones me resultan confusas y normalmente no presto atención					
7. Intento prestar atención, sin embargo, no comprendo las instrucciones					
8. Presto atención a las instrucciones y cuando no comprendo algo, pregunto al respecto					
9. Me comprendo a mí mismo, sé lo que siento, lo que pienso y lo que hago					
10. Me siento confundido sobre mis sentimientos y pensamientos, y en ocasiones actúo de manera impulsiva.					
11. Tengo una idea bastante clara de mis pensamientos y emociones, y actúo de manera consciente					
12. Estoy permanentemente confundido sobre mis sentimientos, pienso y actúo de manera errática.					
13. Me siento capaz y motivado para afrontar problemas y me preparo para ello					
14. Siento inseguridad y desmotivación al momento de afrontar problemas					
15. Veo los problemas como desafíos y una forma de probar mis propias capacidades					
16. Los problemas me producen incertidumbre y miedo					

17. Soy capaz de sentir aprecio y gratitud por los demás					
18. Me cuesta sentir aprecio y gratitud por los demás					
19. Si alguien me ayuda, soy agradecido y sería capaz de hacer lo mismo por esa persona					
20. Si alguien intenta ayudarme, me siento incómodo y evito el compromiso					
21. Mi estado de ánimo es bueno					
22. Mi estado de ánimo es malo					
23. Independientemente de las circunstancias, mi actitud es positiva y motivada					
24. La mayor parte de tiempo, mi actitud es negativa y pesimista sin importar el contexto.					
25. Las circunstancias generan cambios constantes en mi estado de ánimo					
26. Cuando me evalúan negativamente, soy capaz de dialogar de forma positiva al respecto.					
27. Cuando me evalúan negativamente, me justifico y actúo a la defensiva					
28. Cuando me evalúan negativamente , me deprimó y pierdo la motivación					
29. Cuando me evalúan negativamente tomo en cuenta las críticas para mejorar					

30. Expreso mis emociones de forma controlada y consciente					
31. Expreso mis emociones de forma descontrolada e inconsciente					
32. Me cuesta expresar mis emociones de manera natural					
33. Expreso mis emociones de manera natural					
34. Soy capaz de generar pensamientos positivos que me motiven					
35. Ante situaciones adversas, me automotivo y enfrento el desafío					
36. Ante situaciones adversas, siento baja motivación y me rindo					
37. Muestro una actitud resolutiva sin necesidad de supervisión					
38. Para acometer mis tareas debo ser supervisado y guiado					
39. Tengo control de las actividades que debo realizar y las ejecuto ordenadamente					
40. Me resultan confusas las actividades a realizar y necesito ayuda en mi desempeño					
41. Tengo iniciativas para ayudar a mejorar los procesos de las actividades a realizar					

42. Me cuesta proponer ideas para mejorar el desarrollo de tareas					
43. Ante los problemas muestro una actitud proactiva y resolutiva					
44. Ante situaciones adversas, me muestro pasivo y dejo que otras personas toman la iniciativa					
45. Soy respetuoso con los demás sin importar su identidad y pensamiento					
46. Tengo dificultad para aceptar a las personas que son o piensan diferente a mi					
47. Soy empático con las personas que me rodean					
48. Me cuesta comprender los sentimientos y pensamientos de las personas que me rodean					
49. Me siento seguro de mi capacidad para comunicarme de manera clara					
50. Tengo inseguridad en mis capacidades comunicativas					
51. Puedo comunicar ideas e instrucciones de manera ordenada y precisa					
52. Soy incapaz de ordenar mis pensamientos y comunicarlos					
53. Comprendo mis tareas como parte de un todo, para lograr los objetivos del equipo					

54. Mi rol dentro del equipo no es significativo, y mis tareas pueden ser realizadas por otros.					
55. Ejecuto las tareas con eficiencia y puntualidad, para contribuir con el equipo					
56. Otorgo poca importancia a las actividades del equipo					
57. Abordo los desacuerdos de manera asertiva y empática, procurando soluciones óptimas para el funcionamiento del grupo					
58. Enfrento los desacuerdos desde el ámbito personal en búsqueda de reivindicación respecto al otro					
59. Comprendo los desacuerdos y los errores, como parte de la dinámica natural de trabajar en equipo					
60. Soy poco empático respecto a las personas que cometen errores o me ofenden y me mantengo a la defensiva					


ANEXO II. Formato en formulado de Google Forms

UNIVERSIDAD
ESTATAL DE MILAGRO
UNEMI

Instituto de
Posgrado
y Educación Continua

ENCUESTA APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Este cuestionario tiene fines netamente académicos cuya intención es conocer el tipo de motivación que usted como estudiante ha experimentado durante el desarrollo de ABP's. Las siguientes respuestas serán confidenciales y se mantendrá discreción.

 sofin191995@gmail.com (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#)



*Obligatorio

1. Cuando se presenta una dificultad, analizo y propongo soluciones *

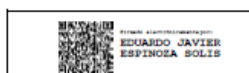
- Totalmente de Acuerdo
- De Acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2. Ante dificultades me frustró y pienso en abandonar la tarea *

- Totalmente de Acuerdo
- De Acuerdo

Anexo III. Validación del instrumento por parte de los expertos

Evaluador	PhD. Eduardo Espinoza Solís			
Fecha	6-sep-22	Instrumento	Encuesta de impacto socioemocional	
INDICADORES				
LENGUAJE	El ítem está formulado en el lenguaje apropiado.			
OBJETIVIDAD	El ítem está expresado de acuerdo a los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.			
ORDEN EN LAS PREGUNTAS	El ítem tiene una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.			
INTENCIONALIDAD	El ítem está adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar hipótesis.			
COMPLEMENTARIEDAD	Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.			
METODOLOGIA	El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.			
COHERENCIA	El ítem puede ser respondido de acuerdo a la escala que presenta el instrumento			
CLARIDAD	El ítem es relevante para cumplir con las preguntas y objetivos de la investigación			
Escala de valores				
1 = Inaceptable 2 = Deficiente 3 = Regular 4 = Bueno 5 = Excelente				
ÍTEM	INDICADORES GENERALES	OBSERVACIONES	Puntuación	TOTAL
1	LENGUAJE		5	19
	OBJETIVIDAD		5	
	ORDEN EN LAS PREGUNTAS		5	
	INTENCIONALIDAD		4	
	COMPLEMENTARIEDAD		5	
	METODOLOGIA		5	
	COHERENCIA		5	
	CLARIDAD		5	
2	LENGUAJE		5	19
	OBJETIVIDAD		5	
	ORDEN EN LAS PREGUNTAS		5	
	INTENCIONALIDAD		4	
	COMPLEMENTARIEDAD		5	
	METODOLOGIA		5	
	COHERENCIA		5	
	CLARIDAD		5	
3	LENGUAJE		5	19
	OBJETIVIDAD		5	
	ORDEN EN LAS PREGUNTAS		5	
	INTENCIONALIDAD		4	
	COMPLEMENTARIEDAD		5	
	METODOLOGIA		5	
59	LENGUAJE		5	20
	OBJETIVIDAD		5	
	ORDEN EN LAS PREGUNTAS		5	
	INTENCIONALIDAD		5	
	COMPLEMENTARIEDAD		5	
	METODOLOGIA		5	
	COHERENCIA		5	
	CLARIDAD		5	
60	LENGUAJE		5	20
	OBJETIVIDAD		5	
	ORDEN EN LAS PREGUNTAS		5	
	INTENCIONALIDAD		5	
	COMPLEMENTARIEDAD		5	
	METODOLOGIA		5	
	COHERENCIA		5	
	CLARIDAD		5	



UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

