



## Introducción del Aprendizaje Basado en Proyectos en el proceso de práctica profesional de la carrera de Trabajo Social

## Introduction of the Project-Based Learning in the professional practice process of the social work program

**Daniela Guzmán**

*daniela.guzman@uda.cl*

**Jose Villarroel López**

*jose.villarroel@uda.cl*

**Adriana Fernández Muñoz**

*adriana.fernandez@uda.cl*

Universidad de Atacama (Chile)

**Daniel Guzmán**

*daniela.guzman@uda.cl*

**Jose Villarroel López**

*jose.villarroel@uda.cl*

**Adriana Fernández Muñoz**

*adriana.fernandez@uda.cl*

University of Atacama (Chile)

### Resumen

Los actuales requerimientos de formación profesional dan cuenta del cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la necesidad de contar con herramientas metodológicas acordes a las habilidades vigentes en el siglo XXI. Dentro del modelo constructivista de aprendizaje, modelo pedagógico adoptado por la Universidad de Atacama, una de las técnicas utilizadas para

### Abstract

The current requirements of the professional training show a change in the process of teaching-learning and the need to have methodological tools in accordance to the 21st century skills. Within the constructivist model of learning, model adopted by the University of Atacama, one of the techniques applied for professional training is the project based approach,

La formación profesional es la Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, principalmente por su carácter didáctico, aplicado y experiencial. El artículo presenta los resultados del análisis de la coherencia entre la propuesta formativa de trabajo social de la Universidad de Atacama, específicamente de la práctica profesional, y la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, la cual se viene desarrollando desde el año 2019. A través de una revisión documental y de la literatura científica especializada se busca reconocer los componentes teórico-conceptuales que fundamentan una relación virtuosa entre los procesos de práctica profesional y la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Se evidencia una coherencia tácita que potencia el propósito formativo de la carrera, que son los tres elementos que se superponen en el desarrollo de la práctica profesional, que son: el perfil de egreso, con orientación transformador; la metodología ABP, parte de las metodologías activas; y la instancia de práctica profesional, como instancia terminal de la carrera. Sin embargo, es necesario que este encuentro esté cruzado por una intencionalidad pedagógica clara y permanente.

**Palabras clave:** formación, educación superior, competencias, prácticas profesionales, trabajo social, Aprendizaje Basado en Problemas.

mainly for its didactic, applied and experiential characteristic. The results from an analysis of coherence between the formative proposal of the Social Work program from the University of Atacama are shown in this article. Specifically in the professional practice and the Project Based Learning approach which has been developing since 2019. Through a documental and scientific revision, the theoretical-conceptual components which ground a virtuous relation between the processes of professional practices and the project based approach are sought to acknowledge. A tacit coherence which enhances the formative propose of the program, which are the three elements that are overlapped in the development of the professional practice is evident. The elements are: graduate profile, with a transformative counseling; the PBL approach, part of the active methodologies; and the professional practice instance, as a final instance of the program. However, it is necessary for this encounter to be crossed by a clear and permanent intentionality.

**Key words:** training, higher education, competence, professional practices, social work, Problem-Based Learning.

## 1. Introducción

La educación superior está desafiada a nuevos retos. Su responsabilidad en la actual sociedad de conocimiento excede la formación de profesionales competentes en su área específica, pues implica reconocer que las habilidades profesionales del siglo XXI deben responder a las complejidades de la actualidad (CEPAL, 2020; Guzmán y Castillo, 2022). En coherencia, el Ministerio de Educación de Chile, indica que para el siglo XXI se requiere desarrollar habilidades específicas asociadas a maneras de pensar, trabajar y vivir (Ríos y Herrera, 2017). Respecto a las maneras de pensar se establece el fomento de la creatividad, innovación, pensamiento crítico y de la meta cognición como un conjunto de competencias fundamentales de desarrollar (Educarchile, 2016).

La metodología Aprendizaje Basado en Proyectos, en adelante ABP, es una de las técnicas que, dentro del modelo constructivista de aprendizaje, establece una forma de aprender en donde, tanto estudiante, docentes y otros actores exploran y trabajan con un problema propio de la realidad social en la que se sitúan. Los trabajos realizados por Krajcik y Blumenfeld (2006) hablan de la necesidad de comprender el aprendizaje de las ciencias de manera novedosa, dando importancia a la cognición situada, activa, constructiva e interactiva.

No cuenta con una definición única, sin embargo comparte efectos comunes como lo es la activación del estudiantado, potenciamiento de interacciones y la disposición de recursos, los cuales vinculan los aprendizajes a un problema real (Martí *et al.*, 2010). A esto se suma, la idea de que es una construcción sistemática que, a través de la investigación, permite que estudiantes construyan su conocimiento de manera autónoma (Kokotsaki *et al.*, 2016; Larmer y Mergendoller, 2010), relevando la interacción y las habilidades relacionales como la colaboración, comunicación y reflexión (Kokotsaki *et al.*, 2016).

De lo anterior, se entenderá un proyecto como un esfuerzo complejo que requiere un análisis del objeto de estudio, en este caso un problema, y que debe ser diseñado y gestionado, considerando potenciales cambios que se llevarían a cabo en la comunidad u organización, e incluso como una forma de adquisición de conocimiento y desarrollo de actitud. Por tanto, se trata de una tarea o problema que, no resuelto con anterioridad, requerirá recursos a través de la organización del conocimiento que se tenga del problema y que dispondrá de un tiempo limitado para completarlo. Desde este enfoque educativo “cobra especial relevancia el proceso investigador en torno a un tópico propuesto” (Quiñones, *et al.* 2012, p. 2).

Es importante señalar que este enfoque educativo se sustenta en las tendencias teóricas del aprender haciendo y el aprendizaje experimental, elementos que se armonizan con los propósitos formativos del siglo XXI. Según un estudio realizado por Ochoa *et al.* (2017), las demandas actuales de competencias en Chile indican que las dimensiones cognitivas y sociales son las más valoradas por el mercado laboral.

En la dimensión cognitiva existe una alta valoración a la planificación y a la toma de decisiones, luego a la utilización del pensamiento analítico y finalmente a la creatividad. En relación a la dimensión social las competencias son trabajo en equipo, asertividad, habilidades relacionales, habilidades comunicacionales y respeto.

Por consiguiente, el rol docente es fundamental para asegurar que el estudiantado transite el proceso hacia la generación de un producto concreto y evaluable por el estudiantado. Asimismo, se espera un actuar motivador que genera un monitoreo constructivo del proceso y que, desde la retroalimentación, permita ir superando las debilidades actitudinales, procedimentales y cognitivas (Guzmán y Castillo, 2022). El producto puede ser una presentación oral o un informe escrito, como a la vez transmitido a la comunidad mediante diferentes medios y acciones.

El ABP es una metodología altamente utilizada en los sistemas basados en competencias pues permiten, a través del logro (o no) de un producto, ponderar las competencias necesarias para avanzar en el proceso que lleva a él. En su mayoría los proyectos se realizan en colectivos, con otros y otras personas con quienes hay que

consensuar, negociar y decidir; establecer roles y tiempos; identificar posibilidades, alternativas, riesgos y proyecciones. En definitiva, esta metodología permite poner a prueba las competencias transversales, que comparte todo profesional que requiera desempeñarse en y para la sociedad, representando “una forma de trabajo autónoma, donde estudiantes construyen su propio conocimiento y generan productos o servicios reales. Su finalidad es resolver problemas a partir de soluciones abiertas que permitan la generación de nuevo conocimiento” (Quiñones *et al.*, 2012, p. 3).

Ante la pregunta de investigación, ¿Es la ABP una metodología atingente y coherente a los objetivos pedagógicos y formativos de las prácticas profesionales de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama?, se realiza un estudio situado y coyuntural de la experiencia de las prácticas profesionales de la carrera respectiva durante los años 2019 a 2022, focalizándose en las relaciones entre competencias comprometidas y las virtudes de la metodología.

Este artículo presenta las construcciones teóricas previas que sustentan la pertinencia e idoneidad particular de la metodología ABP para la obtención de los objetivos de la práctica profesional de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama a través del análisis de las características particulares de la carrera, su propuesta formativa a través de su plan de estudio y en el conocimiento científico acumulado en los últimos 6 años en la materia.

## Método, materiales y fuentes documentales

La investigación sigue un enfoque cualitativo y presenta una metodología de tipo secundaria, ya que corresponde a una revisión documental y de literatura. Es descriptiva, pues utiliza categorías para clasificar y develar la realidad y crítica, avanzando en la interpretación de los resultados a través de la contrastación de posturas respecto a la ABP en educación superior. Por objetivo específico, el diseño metodológico se resume de la siguiente manera, expresada en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Resumen diseño metodológico por objetivo específico.

Objetivo específico 1				
Establecer estado del conocimiento de utilización pedagógica de la metodología de ABP en educación superior, registrada en la literatura científica indexada a bases de datos WoS, Scopus y Scielo durante los últimos 6 años (2016-2022).				
Método	Técnica	Tipo de análisis	Unidad de análisis	Fuentes
Revisión de literatura científica	Revisión sistematizada	Análisis crítico y comparativo	Publicaciones científicas	Bases de datos Scopus, WoS y Scielo.
Objetivo específico 2				
Reconocer coherencia entre la metodología ABP y las competencias comprometidas por la asignatura de Práctica Profesional para el logro del perfil de egreso de la carrera Trabajo Social de la Universidad de Atacama de Chile.				
Revisión documental	Observación documental	Análisis descriptivo	Metodología ABP y Competencias de la práctica profesional	Programa de asignatura Práctica Profesional; informes de competencias; documentos de trabajo; informe de acreditación.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Para el primer objetivo específico referido a la realización de la revisión sistematizada de la literatura (Páramo, 2020) y que corresponde a una exploración controlada de la literatura atingente, sigue criterios de búsqueda que se especifican en el protocolo:

**Tabla 2.** Criterios de búsqueda para la revisión sistematizada.

Criterio	Descripción
Palabras Claves	Aprendizaje Basado en Proyectos, Educación superior. <sup>1</sup>
Periodo en años	2016 al 2022
Bases de datos	SCOPUS, Scielo, WOS
Otros criterios	Acceso abierto y artículos en español
Descripción del procedimiento	Se realiza búsqueda controlada en las bases de datos indicadas, utilizando los tres conceptos en una sola búsqueda asociados con el término AND.

*Fuente: Elaboración propia, 2022.*

En la Tabla 2 se establece un protocolo que permite obtener una muestra compuesta por 5 artículos Scopus, 11 artículos WoS y 8 artículos Scielo, obteniendo una muestra total de 24 artículos científicos que corresponde al *corpus* análisis, distribuyéndose de la siguiente manera:

**Tabla 3.** Resumen corpus de análisis de artículos científicos.

Artículos Scielo (8)	Artículos SCOPUS (5)	Artículos WOS (11)
El efecto del aprendizaje basado en proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes.	El aprendizaje basado en proyectos como tendencia docente en la educación superior.	Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias.
Aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza a distancia para estudiantes de enfermería.	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y su impacto en el desarrollo de competencias interpersonales en la educación superior.	Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de las ciencias naturales.
Construcción de conocimiento sobre el medio ambiente con base en el método de proyectos	Modelo de mejora de la productividad: una aplicación de la incorporación de la fabricación digital al aprendizaje basado en proyectos (PBL) en la educación superior.	Percepción de estudiantes de ingeniería sobre la enseñanza a distancia con la estrategia de aula invertida
Agilidad en el aprendizaje activo: propuesta en la asignatura Modelos y Simulación	Elementos clave para un modelo de aprendizaje basado en proyectos colaborativos online en educación superior.	Aprendizaje en equipo en asignatura profesionalizante en una escuela de kinesiología.
Aprendizaje basado en proyectos y el desarrollo epistemológico en Licenciatura.	Desarrollo de la creatividad individual de los estudiantes en instituciones de educación superior: aprendizaje basado en proyectos.	El uso de la metodología activa en el campo de las Ciencias Sociales en Salud: relato de experiencia de producción audiovisual por los estudiantes

*(Tabla 2, continúa en la página siguiente)*

<sup>1</sup> Si bien la primera intención investigativa fue la de incorporar como criterio clave ABP y Trabajo Social, al realizar la búsqueda con estos conceptos no se obtuvo resultados, por lo tanto debió ampliarse a educación superior.

(Tabla 2, continúa de la página anterior)

Artículos Scielo (8)	Artículos SCOPUS (5)	Artículos WOS (11)
Evaluación del diseño de ciclos de mejora en estudiantes de enfermería de pregrado desarrollados a través del aprendizaje basado en proyectos.		La promoción de la lectura en la vinculación universitaria
Desempeño de las competencias genéricas a partir de proyectos de investigación en estudiantes de bachilleratos tecnológicos agropecuarios en Coahuila		Huertos urbanos y periurbanos horizontales-verticales para el fomento de la educación ambiental sostenible
Experiencia metodológica para la integración de las asignaturas Diseño de Interfaces de Usuario y Desarrollo de Software II por medio de un enfoque basado en proyectos		Di(ver)sidades: fotoetnografía, coeducación y vulnerabilidad moral.
		Diseño curricular: un esfuerzo de diez años de una Red de Universidades en Chile.
		Articulación entre la educación superior y la educación rural. Estudio de caso en Zipaquirá, Colombia.
		Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias matemáticas en Bachillerato.

Fuente: Elaboración propia, 2022 con base en modelo prisma.

En este conjunto de investigaciones obtenidas luego de la aplicación de los filtros conceptuales y temporales, se eliminan las investigaciones duplicadas en las distintas bases de datos.

Para el desarrollo del segundo objetivo específico referido a la revisión documental, esta se realizó al conjunto de documentos de formalización de la práctica profesional, conformado por: el Programa de Asignatura de Práctica Profesional, los dos Informes Técnicos del año 2018 y 2019, realizados por la consultora SATVA en el marco de la renovación curricular y que abordan la evaluación de la asignatura, el Informe de Autoevaluación de la carrera de Trabajo Social UDA para su acreditación (2019). Todos estos elementos documentales son analizados en contraste con la literatura científica y especializada identificada en la búsqueda controlada.

La realización de la revisión secundaria se realiza a través de la técnica de observación estructurada. Para ello se utiliza una pauta de observación<sup>2</sup> de los documentos de la muestra, la cual corresponde a un instrumento que permite registrar la información de interés de manera ordenada y sistemática, tanto aquellos orientados al objetivo específico 1 como los relacionados al objetivo específico 2.

<sup>2</sup> La pauta de observación se estructura considerando los siguientes elementos que expresan la vinculación de la ABP con las características de la práctica profesional, sus definiciones, propósitos, procesos para el desarrollo de la misma, competencias de aprendizaje comprometidas y que dan consistencia a la utilización de la metodología.

Posteriormente, se realiza un análisis de contenido que permite identificar los elementos centrales que se encuentran en las fuentes de información, un análisis comparativo que permite establecer coherencias entre las intenciones formativas de la práctica profesional y la metodología ABP y, finalmente, se establece un análisis crítico que permite revisar dichos resultados a la luz del contraste entre estudios, hallazgos y tendencias que se perciben.

## Resultados y discusión

### Dimensión I. Concordancia De Propósito De Práctica Profesional Con ABP

La utilización de esta metodología puede estar situada en distintos momentos del currículo, sin embargo, en las prácticas profesionales de Trabajo Social han de ser una metodología que, por definición, concuerda puesto que la práctica es la concreción de los conocimientos aprendidos en el abordaje de una situación real, definida como problemática y el ABP es una metodología que busca la aplicación del conocimiento en torno a un propósito definido en tiempo y espacio.

En el programa de estudios de la práctica profesional se identifican dos elementos distintivos: su orientación hacia una intervención social transformadora y la incorporación de las competencias profesionales como compromiso formativo. La intervención social transformadora representa un propósito de toda intervención que se enmarque en la carrera de trabajo social de la Universidad de Atacama, sin embargo, es necesario establecer con claridad los parámetros de la misma y revisar con agudeza si los contenidos y acciones involucradas, en el diseño e implementación del proyecto, están en sintonía con la intención transformadora de la práctica profesional.

Respecto al segundo elemento desarrollado por la práctica profesional, cada competencia cuenta con tres niveles de dominio que de manera secuencial y consecutiva avanza en el logro de la misma. La práctica profesional se compromete con el nivel 3, que representa el estadio terminal en el tránsito académico para lograr el desarrollo de la competencia en el proyecto formativo. Desde el Plan de Estudios vigente de la carrera de Trabajo Social se establece que las competencias tributan a dos áreas de desarrollo del perfil de egreso que son: Intervención social e Investigación social. Si bien ambas están artificialmente divididas en áreas de desempeño, en la práctica se genera una complementariedad para el logro de los objetivos de transformación social. Aun así, las prácticas profesionales, en lo formal, solo tributan al área de intervención social transformadora.

Las prácticas profesionales, contribuyen al nivel más avanzado de todas las competencias comprometidas en el Plan de Estudios. Como elemento transversal, establece el protagonismo del hacer, pero de un hacer fundado y dirigido hacia la transformación social y que releva el protagonismo de quienes participan en el proceso de intervención: los sujetos. Resalta la importancia de visibilizar al sujeto lo cual implica reconocerle como un actor social relevante, generador de derechos sociales (Touraine, 1998) y que lejos de responder a una imagen universal, es parte de un contexto social, político, económico y cultural. Al respecto, Carballeda (2018) plantea la idea de la historicidad del sujeto que incorpora la historia en la cual se inserta y la historia personal

que ha transitado. La configuración de un sujeto situado representa el primer elemento relevante a desarrollar por las prácticas profesionales y tiene dos dimensiones; la primera asociada a la consideración de sujetos protagonista de los procesos de intervención y la otra, asociada a los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizaje. En este sentido, la metodología ABP permite por un lado, centrarse en las demandas de los sujetos y, por otro, incentivar los procesos metacognitivos, necesarios para potenciar un aprendizaje significativo en el desarrollo de las prácticas profesionales.

Desde la definición de autores de la metodología ABP se extraen los conceptos principales y reiterados, estableciéndose el vínculo con la realidad social (VRS), la autonomía y toma de decisiones (ATD), la construcción de ideas propias (CIP) y el trabajo colectivo (TC), tanto disciplinario como interdisciplinario, como los conceptos más recurrentes. Estas categorías conceptuales se contrastan con el descriptor de la asignatura de práctica y con los niveles de dominio de las competencias disciplinares que han sido comprometidas en el plan de estudios respectivo, lo cual se presenta en la Tabla 3.

**Tabla 3. Niveles de dominio de la asignatura Práctica Profesional asociados al concepto ABP.**

	Competencias centrales asociadas al ABP			
	(VRS)	(ATD)	(CIP)	(TC)
CD1ND3: Genera intervenciones sociales que promueven, desde una perspectiva de derechos, acciones transformadoras para el protagonismo de los sujetos, asumiendo un compromiso ético.	Acciones transformadoras de la realidad social.	No hace mención	No hace mención	No hace mención
CD2ND3: Interviene la realidad social, aplicando el acervo teórico, epistémico y ético para la fundamentación de su acción profesional.	Intervención de la realidad fundada.	No hace mención.	La fundamentación requiere la integración de elementos teóricos, epistémicos y éticos.	No hace mención
CD3ND3: Interviene la realidad social incorporando metodologías, estrategias y acciones pertinentes a los diferentes sujetos y contextos.	Intervención de la realidad fundada.	La definición de la pertinencia es resultado de una toma de decisión.	No hace mención	Situar la intervención en diferentes contextos y sujetos.

Fuente: elaboración propia con base en programa de asignatura.

La asignatura declara desarrollar los tres niveles de dominio más complejos de las competencias asociadas a la asignatura. En el nivel de dominio tres de la competencia uno (CD1ND3) destaca la similitud de lo declarado por la asignatura respecto al vínculo con la realidad, que corresponde a un elemento característico de la ABP. Sin embargo, ninguna de las otras tres competencias que la literatura establece como las más frecuentes en desarrollarse a través de la metodología ABP, son mencionadas.



En el tercer nivel de dominio de la segunda competencia disciplinar es posible establecer la relación entre la descripción de éste (CD2ND3) y dos de las competencias de la ABP que son, vínculo con la realidad social dada desde la intervención social y construcción de ideas propias que se desarrolla a través de la integración de distintos elementos conceptuales, teóricos y contextuales, para la fundamentación de la intervención.

En el nivel de dominio tres de la competencia disciplinar tres (CD3ND3) se establece la vinculación con tres competencias asociadas al ABP, aquella que permite contextualizar el quehacer a través de la vinculación directa con la realidad, la capacidad de tomar decisiones pertinentes y la competencia de situar la intervención en distintos contextos y sujetos. Esto último implica reconocer las particularidades y adaptar los procesos de intervención a éstas.

En general, la autonomía, como parte de las habilidades que pretende potenciar, debe desarrollarse de manera transversal y con anterioridad en el currículum, ya sea en asignaturas previas en la línea de intervención o en la línea de investigación. También es pertinente que, ponderando las exigencias, se desarrolle la metodología en las instancias previas de práctica micro y macro —prácticas intermedias realizadas durante el proceso de formación—. Este desarrollo permanente, consecutivo y paulatino en el currículum es necesario para la incorporación de la metodología y el refuerzo de las competencias.

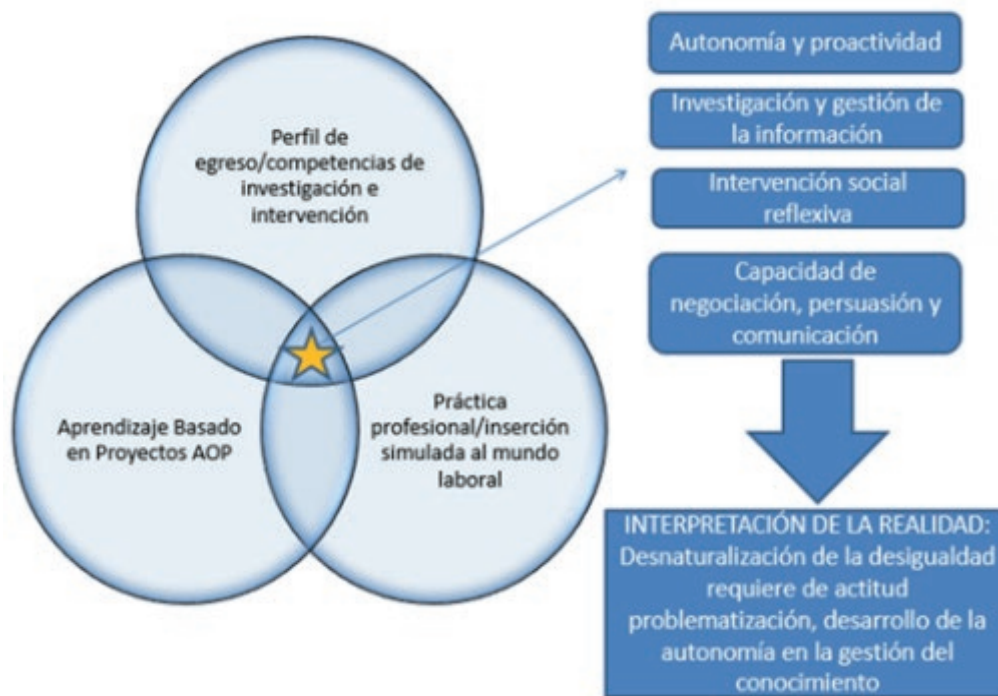
La carrera compromete en su formación el sello Pensamiento Crítico. En este sentido, utiliza las asignaturas para desarrollar competencias asociadas al sello que permitan entregar ese carácter particular a la formación de profesionales del trabajo social en la Universidad de Atacama. Cuando se asume el compromiso de tener un plan de estudios que tiene un sello de pensamiento crítico también se asume el compromiso de formar profesionales que se vinculen con el medio siendo un profesional crítico y transformador, con competencias para la intervención e investigación social.

En particular, la carrera de Trabajo Social ha desarrollado estrategias pedagógicas orientadas a la incorporación del pensamiento crítico en las asignaturas, entendiendo que estas se disponen hacia un propósito mayor que es el compromiso por la conciencia crítica, emancipación y protagonismo de las personas, tal como se declara en el perfil de egreso.

La práctica profesional, como asignatura terminal se compromete con la competencia del sello Pensamiento Crítico de mayor complejidad, que es: “Identifica críticamente los supuestos epistemológicos y teóricos propios y externos, sobre los cuales basa su accionar profesional y disciplinar” (Programa de la asignatura, 2014).

La necesidad de identificar y decidir entre distintas opciones para responder a la demanda que se intenta resolver con el proyecto implica ponderar alternativas teóricas y metodológicas, contrastarlas con los elementos ético-políticos de la disciplina para proponer un proyecto coherente, eficiente y factible de llevar a cabo. Todo esto, mediante un proceso racional, sistemático y consensuado con la institución en donde se realiza la práctica profesional,

Se interceptan, como lo muestra la Figura 1, tres elementos que se superponen en el proceso de práctica profesional, que son: el perfil, con las competencias disciplinares asociadas y aquellas que el sello profesional compromete; la metodología ABP que potencia aspectos del aprendizaje demandados y valorados para las personas profesionales del siglo XXI; y la instancia de práctica profesional como asignatura terminal, que concentra niveles de dominio de mayor complejidad.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

**Figura 1.** Coherencia formativa en la práctica profesional, carrera Trabajo Social, Universidad de Atacama.

En la Figura 1 se esquematiza cómo confluyen los elementos disciplinares, formativos y pedagógicos necesarios para promover la autonomía, la capacidad investigativa, de gestión de la información, de negociación, persuasión y comunicación y que finalmente, permiten realizar un proceso de intervención en donde se inicie con una interpretación crítica de la realidad que desnaturalice la desigualdad, problematice los sustentos de la misma, tanto conceptuales como prácticos.

Estos tres elementos al encontrarse en la instancia final del trayecto formativo, potencian en el estudiantado competencias deseables que contribuyen al perfil de egreso, crítico y transformador, declarado en el plan de estudios de la carrera. Sin embargo, es necesario cruzar este encuentro con una intencionalidad pedagógica clara y permanente.

## **Dimensión 2. Centralidad en competencias transversales (trabajo en equipo, habilidades comunicativas y autonomía)**

Un primer elemento que sustenta la idea de que el ABP es una metodología coherente a los propósitos de la práctica profesional de la carrera de trabajo social corresponde a la potencialidad de ésta metodología para el desarrollo de competencias transversales comprometidas por el proyecto formativo de la Universidad de Atacama.

Las competencias transversales son aquellas que son consideradas necesarias y altamente valoradas en la actualidad para insertarse en el mercado laboral de manera de ser un aporte al trabajo en equipo, al avance disciplinar y al disfrute del ejercicio profesional.

Toda competencia tiene un componente cognitivo, uno procedimental y uno actitudinal necesario de potenciar y desarrollar durante la trayectoria formativa, sin embargo las competencias transversales implican un énfasis en lo actitudinal para el impulso de las habilidades que, desde una metodología tradicional de aprendizaje, no logra su desarrollo de manera efectiva.

Es por esto que el ABP, que corresponde a una metodología activa, entrega herramientas que potencian los espacios formativos. Así lo evidencia la literatura científica que tiende a relevar los beneficios de la utilización pedagógica de la metodología ABP para desarrollar y potenciar las competencias transversales, asociadas a los requerimientos de toda persona que requiera de formación para insertarse en el mundo laboral actual. Por ejemplo, destaca un estudio realizado durante el año 2022 en la comunidad de Madrid a 610 estudiantes universitarios a quienes se les aplicó un pre y pos test. En él se confirma que la ABP es eficiente para el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal y trabajo en equipo en el contexto de materias transversales. Los resultados sugieren que es muy recomendable un mayor uso de metodologías activas para promover el desarrollo de competencias transversales o genéricas y que la inserción de materias transversales en los currículos universitarios puede ser muy beneficiosa (Crespí, *et al.*, 2022).

En Colombia, una investigación realizada en el año 2019, indica la pertinencia de la metodología ABP para el desarrollo de habilidades transversales. En esta experiencia no solo se desarrolla un proyecto, sino que se integran dos asignaturas, una de corte teórico y otra práctica para, en complemento, potenciar el efecto pedagógico del mismo (Estrada, *et al.*, 2019) y en Chile en el año 2022 se mide el efecto del ABP en la motivación, autonomía y rendimiento de estudiantes (Barrera, *et al.*, 2021). La capacidad de adaptación a la contingencia también es considerada como un elemento a favor para el desarrollo de los proyectos pues la relación con el entorno es fundamental para asegurar que el proyecto sea realizable y su desarrollo no genere frustración (Miori, *et al.*, 2022).

En este sentido, un nudo crítico a revisar corresponde a la necesidad de evaluar de manera estandarizada los resultados de una asignatura, ya sea por la incapacidad material de realizarlo de otra manera, por la cantidad de estudiantes por curso, o por la falta de herramientas técnicas para proponer otro tipo de evaluación.

Desde la literatura científica se recomienda fraccionar la evaluación en relación a las etapas del proyecto. De esta manera es pertinente que en cada una de ellas se cuente con hitos evaluativos que permita establecer una periodicidad de la evaluación, entendiendo que ésta debe retroalimentar el proceso y no situarse como la aprobación de un producto final. Una alternativa sería asociarla al desarrollo de competencias genéricas y transversales, ya que está demostrada su impacto en ellas (Castillo, *et al.*, 2018); a la autoevaluación y a la co-evaluación como estrategias de retroalimentación

y aprendizaje, en especial considerar competencias específicas como la creatividad (Ludmila, *et al.*, 2020), motivación, compromiso, las que son observadas en el trabajo colaborativo.

### **Dimensión 3. Vínculo con la realidad, aplicabilidad y utilidad de la ABP**

Un segundo elemento que destaca en la revisión realizada es la asociación entre la metodología ABP y el vínculo con la realidad, que permite que un producto del proceso de aprendizaje impacte de manera directa y simultánea en la comunidad.

En este sentido, el vínculo con el trabajo social es ineludible pues una de las características más visibles de la disciplina es su carácter aplicado. Dentro de las ciencias sociales el trabajo social se vincula al hacer, a un hacer fundado ética, teórica y metodológicamente y que emerge en la praxis. El trabajo social, una disciplina orientada a la resolución de problemas, considera la utilización de metodologías participativas, activas e inclusivas en su quehacer profesional pues están en sintonía con consensos disciplinares tales como: considerar las personas como sujetos de derechos y centro de la intervención social. Es por eso que, de manera menos resistente y más natural, está abierta a incorporar en la formación de sus profesionales metodologías activas que permitan evidenciar la praxis de manera más contundente.

La metodología ABP releva no solo la interacción con la realidad, sino su implicación en tanto el estudiantado debe comprometerse con un proceso que implica comprender la realidad, identificar un problema, proponer una idea de proyecto, planificar, implementar y evaluar. En coherencia, se ha convertido en una de las metodologías más utilizadas en los sistemas educativos, especialmente en la Educación Superior (Torres *et al.*, 2022; Morales, *et al.*, 2022).

Por ejemplo, una investigación referida al medio ambiente, declara que se propuso “explorar los procesos de construcción de conocimiento y la adquisición de competencias humanas y disciplinares en el ABP, en el ámbito de la educación superior en ingeniería” (Perico-Granados, *et al.*, 2022, p. 11). Por un lado, la experiencia buscó fomentar las competencias de la asignatura específica que desarrollaba la metodología y por otro, promover interacciones sostenibles con el ambiente con una relación directa con el entorno. La posibilidad de lograr con los proyectos resolver problemas de su cotidianidad es un aspecto que los acerca a la realidad del ejercicio profesional.

Otro elemento que destaca en la valoración del estudiantado de la ABP es la utilidad asociada al proyecto. Es decir, que los proyectos tengan un propósito que supere el proceso de aprendizaje y que genere un efecto en otros u otras, se considera como un elemento satisfactorio y motivador (Ausín, *et al.*, 2016).

### **Dimensión 4. Conexión con tipos de aprendizaje y sus características**

En esta dimensión se establece la conexión entre la metodología ABP y distintos tipos de aprendizaje, favoreciendo la diversidad de estos. La metodología es *ad hoc* al aprendizaje situado, significativo, disruptivo, experiencial, colaborativo y centrado en el estudiante.

Un estudio realizado en el año 2021 obtuvo que el 80% de los estudiantes está de acuerdo en que incorporar la metodología ABP para optimizar la tecnología, tiene una influencia positiva en el diseño de métodos y desarrollo de productos específicos. Esto refiere a situar el aprendizaje en un proceso puntual, que luego puede ser extrapolado a otras áreas o productos (Cruz, *et al.*, 2021).

Se asocia a la metodología el aprendizaje activo y experiencial y como éste permite lograr los resultados formativos disciplinares de las asignaturas (Itati, *et al.*, 2021). Este tipo de aprendizaje fomenta la participación e implicancia del estudiantado en la experiencia de aprendizaje, haciendo consciente el propósito y la intencionalidad de este.

Junto a ello, se establece que el ABP provoca la construcción de un escenario de aprendizaje distinto, promoviendo la creación de nuevos y atractivos ambientes de aprendizaje, los cuales deben ser fomentados por los docentes y las características del Proyecto (Perico-Granados *et al.*, 2022), requiriéndose una institucionalidad que responda a las nuevas formas de disposición del conocimiento al servicio de la sociedad. La fragmentación del saber, que deriva en la *sobrespecialización*, ha generado una limitación en la comprensión y abordaje de los problemas sociales (Burgos *et al.*, 2020). Lo que se requiere en la actualidad es retomar la mirada integradora y globalizadora del aprendizaje incorporando metodologías en el proceso de formación que permitan practicar la indagación, la elucubración, la identificación de alternativas, la negociación y la toma de decisiones (Camacho *et al.*, 2008). Todo ello en un trabajo con otros que demande y valore las habilidades de trabajo en equipo y de la incorporación a proyectos colectivos.

## Conclusiones

La metodología ABP es permanentemente utilizada en la educación superior y asociada al cumplimiento de las competencias comprometidas en la formación disciplinar. Sin embargo, el mayor impacto de la metodología está en los efectos generados en las competencias transversales, que para el caso de la carrera de trabajo social, son fundamentales en la formación profesional, ya que en el amplio y diverso campo laboral en el cual se despliega la disciplina, se requiere de a los menos tres elementos: el trabajo en equipo y colaborativo, la oportuna toma de decisiones que implica la identificación de alternativas ante una situación problema y la creatividad e innovación para responder a una sociedad cambiante.

El fortalecimiento de las habilidades para trabajar en equipo implica reconocerse como parte de uno, como un/a colaborador/a que se enfoca en un propósito común (propósito establecido por el logro del proyecto) y que inevitablemente se concretará en la asunción de funciones y tareas complementarias. Por su parte, la colaboración se contrapone a la competencia, característica tan instalada en las performances laborales actuales, pues cada proyecto responde a su propia circunstancia, no siendo comparables unos con otros, dándose la colaboración entre los integrantes del equipo de trabajo y entre los distintos equipos de trabajo pertenecientes a distintos proyectos.

Destaca la positiva valoración de la metodología ABP cuando ésta se aplica en relación a un propósito que impacta en la comunidad, estableciéndose el vínculo con la realidad y con la formación. Esta asociación permite establecer un escenario de aprendizaje motivador y desafiante que reconoce una realidad multifactorial, que por más que se busque conocer en el aula, solo es posible en el contacto directo con los sujetos que la construyen.

Con la utilización de la metodología ABP el camino que toma el proceso de aprendizaje se invierte al convencional pues ante un problema a resolver, lo primero que se le presenta al estudiantado son las necesidades de aprendizaje para entender el problema. Entonces, el estudiantado busca información que le permita entender, explicar, relacionar, definir, ponderar, proyectar el problema. Con toda esa información regresa al problema para proponer un proyecto de intervención que se ajuste a los requerimientos formativos, disciplinares e institucionales. Todo este proceso, en el caso de práctica profesional debe realizarlo de manera participativa con la comunidad, pues el proyecto debe ser validado por la misma.

Respecto a la coherencia de la ABP con la asignatura de Práctica Profesional se establecen similitudes entre la descripción de la instancia de práctica y las definiciones de la metodología ABP, estableciéndose que esta es funcional a los propósitos de la práctica, siempre y cuando se resguarde que los objetivos de la misma estén asociados a la emancipación de los sujetos y colectivos, elemento base de la transformación social que menciona el perfil de egreso. Como toda metodología, se pone al servicio de los fundamentos y propósitos de la asignatura en donde se utiliza. En este sentido, la desagregación de estos en el perfil de egreso, luego en las competencias y de ahí, en los niveles de dominio, permite asegurar que la metodología es pertinente y necesaria para el logro de los mismos.

Tal como se menciona en los textos revisados, la metodología ABP puede implementarse en la trayectoria académica general, es decir, desde los primeros años de formación o bien puede ser implementado como una estrategia de trabajo en un curso específico, dependerá de múltiples factores como el perfil de ingreso del estudiantado, la disposición de recursos materiales y posibilidad de acceso a la comunidad, entre otras. Para el desarrollo de la metodología en la práctica profesional, instancia de formación terminal de la carrera, se requiere de una implementación previa, en cursos anteriores. Con ello se prevé que la propia metodología se vuelva un obstáculo para la resolución de problemas sociales por el poco manejo de la misma.

Se identifica una subutilización de la metodología en el fortalecimiento de las competencias de investigación. Esto se da pues la metodología se inserta en la asignatura de Práctica Profesional, la cual solo tributa al área de desempeño de intervención social transformadora, obviando su contribución a la investigación social transformadora. En este sentido surge la inquietud sobre la artificial fragmentación del conocimiento y sus consecuencias en el desempeño profesional posterior. Además, existe literatura más que suficiente para asegurar que en los procesos de intervención se realiza un acucioso proceso de investigación, dado que la intervención es fundada. Esa división artificial entre el pensar y hacer/investigar e intervenir, ya se ha superado en lo disciplinar, por tanto, se requiere un ajuste en lo formativo para que ambas áreas –intervención e investigación- se integren de forma más fluida, pues la artificial división

entre intervención e investigación genera que la formación se precarice. Esta, entonces, corresponde a la primera transformación que se debe impulsar: asociar la práctica profesional a las competencias atribuidas al área de investigación social transformadora.

## Referencias bibliográficas

- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria* 9(3), 31-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Barrera, F., Venegas, J. y Ibacache, L. (2021). El efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 277-291. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.015>
- Burgos, C., Campos, M., Guzmán, D. y Cortés, J. (2020). Between The Specificity of Social Work and The Loss of Disciplinary Boundaries: An Interdisciplinary Experience of Postgraduate Training. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 8(01): 6340-6355, 2020. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v8i01.01>
- Camacho, H., Casilla, D., y Finol de Franco, M. (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus*, 14(26), 284-306. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491014.pdf>
- Carballeda, A. (2018). La intervención social en los escenarios actuales. Una mirada al contexto y lazo social. En A. Carballeda (2018). *Apuntes de intervención en lo social: lo histórico, lo teórico y lo metodológico*. Capítulo 8, p. 61. Editorial Margen. <https://doi.org/10.53689/int.v1i3.16>
- Castillo, Ma., Samaniego-Gaxiola, J., Chew, Y., Gaytán, A., Rodríguez, D. y Lizárraga, H. (2018). Desempeño de las competencias genéricas a partir de proyectos de investigación en estudiantes de bachilleratos tecnológicos agropecuarios en Coahuila. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1217-1234. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000401217](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401217)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). "Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante", Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/116), Comisión Económica para América Latina y el Caribe. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46066/4/S2000522\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46066/4/S2000522_es.pdf)
- Crespí, P., García-Ramos, J. y Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259-276. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>

- Cruz, R., Serrano, C. y Rodríguez, B. (2021). Modelo de mejoramiento productivo: una aplicación de la fabricación digital incorporada al aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(2), 65-74. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000200065>
- Educarchile. (2016). *Un recorrido por las habilidades del siglo XXI*. Fundación Chile. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/un-recorrido-por-las-habilidades-para-el-siglo-xxi>
- Estrada, R., López, M. y Gutiérrez, R. (2019). Experiencia metodológica para la integración de las asignaturas Diseño de Interfaces de Usuario y Desarrollo de Software II por medio de un enfoque basado en proyectos. *Logos Ciencia & Tecnología*, 11(3), 94-106. <https://doi.org/10.22335/rlct.v11i3.958>
- Guzmán, D. y Castillo, A. (2022). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde análisis de la carrera universitaria chilena. *Revista Educación*, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45593>.
- Itati, S., Cardozo, G. y Alfonso, P. (2021). Agilidad en el aprendizaje activo: propuesta en la asignatura Modelos y Simulación. *Revista de Educación*, 19(2), 542-554. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2351>
- Krajcik, J. y Blumenfeld, P. (2006). *Project-Based learning. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. pp. 317-333. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020>
- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of literature. *Improving School*, 19 (3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Larmer, J. y Mergendoller, J. (2010). 8 essentials for project based learning. *Buck Institute for Education*.
- Ludmila, K., Evgenievich, S., Mikhaylovna, T., Sergeevna, K., Veniaminovna, I. y Petrovna, L. (2020). El desarrollo de la creatividad individual de estudiantes en instituciones de educación superior: el aprendizaje basado en proyectos. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 380-384. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000200380&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000200380&script=sci_abstract&lng=pt)
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. Una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11-21. <http://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Miori, D., Rodrigues, D., Ciqueto, H. y Marli, V. (2022). Project-based learning in remote teaching for undergraduate nursing students. *Revista da Escola Enfermagem*, 56, 1-8. <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2022-0058en>
- Morales, M., Cárdenas, M., Reyes J. y Méndez Y. (2022). Aprendizaje basado en proyectos como tendencia de enseñanza en la Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 53-58. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2610/2557>
- Ochoa, P., Jáuregui, K., Gomes, T., Ruiz, B., Lasio, V. (2017). *Las competencias laborales en el mercado de profesionales en América Latina*. Esan Ediciones. (53-60). [https://www.researchgate.net/publication/319175522\\_las\\_competencias\\_laborales\\_en\\_el\\_mercado\\_de\\_profesionales\\_de\\_america\\_latina](https://www.researchgate.net/publication/319175522_las_competencias_laborales_en_el_mercado_de_profesionales_de_america_latina)



- Páramo, P. (2020). *Cómo elaborar una revisión sistemática*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31465.85608>
- Perico-Granados, N. González-Díaz, L. Puerto-Cristancho, M. y Perico-Martínez, C. (2022). Construcción de conocimiento sobre el medio ambiente con base en el método de proyectos. *Formación Universitaria*, 15(2), 11-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200011>
- Professional Experience Report (2022). Aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza a distancia para estudiantes de enfermería. *Rev. esc. enferm. USP* 56.
- Quiñones, A. Vásquez, S. y Galindo, A. (2012). Académicos y Gestores: su reconfiguración al interior de la organización universitaria en el marco de los cambios mundiales. En "El método por proyectos" una alternativa de aprendizaje multidisciplinar en el enfoque por competencias. *Colección Congresos del Instituto Nacional Politécnico*. <http://repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3879>
- Ríos, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Revista Educ. Pesqui.*, v. 43, n. 4, p. 1073-1086. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>
- SATVA. (2018). Informe de competencias de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama.
- Torres, M., Zea, M., Pérez, J. y Martínez, Y. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como tendencia docente en la educación superior. *Universidad y Sociedad*, 14(S1), 53-58.
- Touraine, A. (1998). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Colección popular, Fondo de cultura económica México. P.91
- Universidad de Atacama. (2014). Decreto exento n.º 11 que aprueba Plan de estudios Carrera de Trabajo Social.