



**Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo**

**Trabajo Final de Integración de la carrera Profesorado Universitario para  
la Educación Secundaria y Superior**

**Las representaciones de los profesores de Psicología sobre Aprendizaje  
Basado en Proyectos (ABP)**

**Alumno: Hideo Gonzalez Garrido**

**Legajo: B00031604-E6**

**Sede: Ituzaingó II**

**Mes – Año: diciembre - 2022**

## **Las representaciones de los profesores de Psicología sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

## **Resumen (Abstract)**

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología de enseñanza que tendría sus orígenes en los postulados de la Pedagogía Activa y como primer referente a Kilpatrick. En este método, se entiende al alumno como un partícipe activo y protagónico de sus aprendizajes; por esta razón, propone una enseñanza que esté conectada con la vida y los intereses del alumno. Esto se concreta, a través de la realización de una diversidad de proyectos que busquen cumplir con objetivos acordados entre los estudiantes y los docentes. Ahora bien, considerando que en su transcurso como profesionales los docentes van construyendo ciertas representaciones sobre esta metodología de la enseñanza, podría ser esta una vertiente de investigación relevante al tema. En vista de esto, el presente trabajo se propone indagar sobre las representaciones que los docentes tienen sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en sus prácticas de enseñanza y sobre la efectividad de este. Para realizarlo, se recurre al instrumento de la entrevista semiestructurada para recabar los datos y al método de comparación constante para analizar las coincidencias y diferencias entre las respuestas de los encuestados. De los datos, se obtuvo que los docentes consideran que el ABP es un método efectivo para la enseñanza de Psicología.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Proyectos, representaciones sociales.

## Contenido

Introducción .....	5
Justificación .....	6
Objetivo general .....	6
Objetivos específicos .....	6
Preguntas de investigación .....	7
Hipótesis .....	7
Antecedentes de investigación .....	8
Marco teórico .....	11
Capítulo 1. Aprendizaje Basado en Proyectos .....	11
<b>1.1 Antecedentes históricos. Clasificación y caracterización .....</b>	<b>11</b>
1.2 Aprendizaje y enseñanza. Consideraciones generales .....	15
1.3 Lineamientos nacionales y provinciales sobre la enseñanza y el .....	17
aprendizaje de Psicología en las Escuelas Secundarias .....	17
Capítulo 2. Representaciones sociales .....	20
Trabajo de campo .....	22
Método de la investigación .....	22
Sujetos .....	22
Modelo de la encuesta .....	22
Consentimiento informado .....	23
Análisis de las encuestas .....	24
Conclusiones .....	26
Referencias bibliográficas .....	29

## **Introducción**

A lo largo de los siglos XX y XXI, las ciencias de la educación han afirmado que cada sujeto tiene su forma singular de construir su aprendizaje. La búsqueda de mejores metodologías para que la enseñanza esté en sintonía con las necesidades madurativas y del desarrollo de los estudiantes, ha derivado en el desarrollo de diversos modelos, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El ABP, es una metodología de enseñanza que se remonta a los postulados de la educación activa de principios del siglo XX. Investigaciones actuales han indagado respecto a la misma y la han relacionado a diversos aspectos prioritarios de la enseñanza; por ejemplo, a el desarrollo de capacidades y a la promoción de aprendizajes significativos. Con todo esto, parece ser cada vez mas clara la relevancia de este método.

Consecuentemente, el objetivo que se plantea en este trabajo es describir las representaciones sociales de los docentes de psicología respecto a esta metodología para constatar la hipótesis que guía la investigación: Los docentes consideran que el ABP es una metodología efectiva para la materia psicología.

El trabajo se realizó con una metodología cualitativa, sirviéndose para ello del método de comparación constante de datos. Es un trabajo de enfoque no experimental, basado en la Teoría Fundamentada.

## **Justificación**

El ABP es una metodología que ha tomado gran relevancia en las últimas décadas; gira en torno a conceptos fundamentales de las ciencias de la educación (como, por ejemplo, en preguntas como ¿Qué es el aprendizaje? ¿Cómo aprenden las personas?, etc.) que se entremezclan con las representaciones sociales de los mismos docentes. Estos educadores, claramente forman parte de un grupo social específico, comparten una identidad y cohesión social, que no solo está determinada por la cultura institucional sino también por las regulaciones estatales que delimitan y orientan su labor. Todo esto, condensado en sus representaciones, orienta su práctica profesional; lo cual torna relevante la indagación al respecto.

## **Objetivo general**

Describir las representaciones que tienen los docentes sobre la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos en sus prácticas de enseñanza de la materia psicología.

## **Objetivos específicos**

- Identificar las representaciones que los docentes tienen sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos y sobre el aprendizaje en esta metodología.
- Indagar las experiencias que describen los docentes cuando implementan el Aprendizaje Basado en Proyectos en sus prácticas de enseñanza.
- Indagar acerca de los resultados que consideran que el ABP suscita en los aprendizajes de los alumnos.

- Indagar sobre las concepciones que tienen los docentes sobre los roles que cumplen ellos y los alumnos en el ABP.

### **Preguntas de investigación**

¿Como representan al ABP los docentes?

¿Los docentes consideran que el ABP es una metodología efectiva para la materia psicología?

### **Hipótesis**

Los docentes consideran que el ABP es una metodología efectiva para la materia psicología.

## **Antecedentes de investigación**

Aguilar Balsalobre L y Herrada Valverde R. (2018) realizaron una investigación cualitativa de enfoque etnográfico, en un Instituto de Educación Secundaria de la región de Murcia (España), donde se estaba innovando con la metodología activa de ABP desde el ciclo lectivo 2015/2016, en la que pretendían conocer el rol del orientador como promotor de cambio y asesor para el despliegue de innovaciones educativas y la aplicación del ABP. Por medio de la entrevista semi estructurada, entrevistaron a un orientador, a tres docentes y al director de la institución; también recabaron información a través de un grupo de discusión conformado por cinco estudiantes de 2º año de la ESO; por último, analizaron la información sobre ABP disponible en el blog del centro.

En la Institución Educativa pública Técnico Bellas Artes, del municipio de Sogamoso, Boyacá (Colombia), Vargas-Vargas, Niño-Vega y FernándezMorales (2020) pusieron en marcha el ABP, utilizando las TICs como instrumento mediador, con 84 alumnos de sexto grado que presentaban Dificultades de Aprendizaje en Matemática, con el objetivo de fortalecer los aprendizajes de las Operaciones Básicas Matemáticas. La investigación se llevó a cabo siguiendo una metodología mixta; tomaron a los alumnos evaluaciones cuantitativas de los razonamientos lógicos y de las operaciones cognitivas y metacognitivas, antes, durante y después de la realización del proyecto; paralelamente, evaluaron cualitativamente sus actitudes y su comportamiento durante las actividades. Se concluye entonces que el ABP y las TICs promueven que los alumnos aprendan autónomamente por medio de la experiencia, y que el docente cumple un rol de orientador y de motivador de los estudiantes y de generador de ambientes de enseñanza y aprendizaje.

Garnique-Castro, F. & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012) realizaron una investigación en una escuela primaria de México. Por medio de tres instrumentos (observación participante, encuesta y entrevista), indagaron sobre la práctica de 6 docentes inclusivos de la institución, e implementaron una triangulación metodológica de los datos recabados con relación a las representaciones sociales sobre la inclusión de la diversidad. Recopilaron datos respecto a 3 aspectos de las mismas: “la información y su apropiación, la imagen que del objeto han construido y desde donde hablan”. A partir de ello, pudieron esclarecer los datos al respecto e inclusive algunas discrepancias entre la información de las entrevistas y la de la observación participante.

López, L., Correa, L. & Rojas-Bahamón, M. (2017), realizaron una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa; implementaron las técnicas de grupo focal, entrevista, encuesta y tris jerárquico a 24 profesores de tres Escuelas de Secundaria Básica del Caquetá (Colombia). Esto se llevó a cabo con el objetivo de indagar y comprender las Representaciones Sociales de los docentes sobre la formación y la implementación de las TICs. El estudio concluye que es necesaria una reformulación de las políticas de formación, la falta de consideración por parte de los docentes de la implementación de las TICs desde una metodología en la que se ponga a los alumnos como protagonistas, los docentes consideran que las TICs son instrumentos útiles para el desarrollo de competencias, el uso (aprovechamiento) de la información y la mejora de las prácticas educativas. Por otro lado, reconoce dificultades en la adquisición de las herramientas y una disponibilidad escasa de recursos tecnológicos y de conectividad para utilizarlos. Es destacable la discusión que se hace al respecto, refiriendo que los docentes no consideraban que las TICs sean un recurso indispensable para aplicar en metodologías activas (como el ABP); por lo que se

resalta que es necesario que se actualicen los fundamentos pedagógicos de la formación profesional.

## **Marco teórico**

### **Capítulo 1. Aprendizaje Basado en Proyectos**

#### **1.1 Antecedentes históricos. Clasificación y caracterización**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (APB) es una metodología de enseñanza con antecedentes que se remontan hasta el siglo XVI; en el cual ya se hablaba del trabajo por proyectos en el área artística y arquitectónica de Italia (Knoll, 1997. Citado por Majó, M. F. y Baqueró, A. M., 2014). Teniendo en cuenta la línea de tiempo de metodologías que incluyen la palabra “proyecto” en su título, propuesta por Majó, M. F. y Baqueró. A. M. (2014), en 1910 surgió “Home Project Plan”; en 1918, Kilpatrick propuso su “Método de proyectos”; luego de 67 años, se fundaron el “Project Works” en la década de los ochenta y en 1988 el método “Proyectos de trabajo” de Hernández y Ventura; y, finalmente a partir del 2000 se instauraron las metodologías llamadas “Aprendizaje por proyectos”, “Aprendizaje de proyectos globales” y “Proyectos interdisciplinarios”.

En “Home Project plan of agricultural education: The Massachusetts Home Project Plan of Vocational Agricultural Education.” (Sep., 1915), se describe una metodología adoptada por las escuelas superiores de agricultura, destinada a adolescentes y jóvenes adultos, en la que prima el aspecto vocacional de la pedagogía por sobre el cultural (a diferencia de las escuelas superiores típicas que priorizaban el aspecto cultural por sobre el vocacional). Este método estaba graduado de acuerdo con el nivel de riesgo de las tareas, se iniciaba a los alumnos de 14/15 años con tareas sencillas, y gradualmente se les enseñaban las tareas más complejas (tenía una duración de 4/5 años); en este entrenamiento, el docente se encargaba de supervisar como los alumnos aplicaban los conocimientos que aprendieron en la escuela en su casa junto a su

familia, para lograr que efectivamente hayan sido trasladados a la vida de vocacional de los estudiantes.

La metodología ideada por Kilpatrick, quien tomó de referencia a los aportes de pedagogos progresistas como John Dewey, Charles S. Pierce, Charles DeGarmo, entre otros, se sostiene sobre la propuesta de la “educación activa”, que remarca que los sujetos durante su desarrollo interactúan activamente con el ambiente en el que están inmersos; los comportamientos resultantes de esta interacción generan ciertas necesidades, las que a su vez suscitan intereses específicos que influyen en la motivación de los sujetos a aprender (Beyer, L. 2000). En su tesis, el autor se cuestiona sobre esta metodología de enseñanza que pretende que se generen aprendizajes con sentido y promuevan “... preferentemente actividades vigorosas comprometidas de todo corazón”<sup>1</sup> (W. Killpatrick, 1918); decide entonces, utiliza la palabra proyecto para designar a tal quehacer específico. Determinado por las leyes naturales del aprendizaje (Estimulo-Respuesta, Disponibilidad, Efecto y Actitud), el procedimiento consistirá en que el alumno sea un partícipe activo de sus aprendizajes y se implique a cumplir los objetivos necesarios para concretar lo que pretende realizar. Consecuentemente, la educación (que siempre obedece a nociones filosóficas y a posiciones políticas) debe estar orientada a ofrecer ambientes que posibiliten aprendizajes sintonizados con los intereses de los alumnos; por lo que el docente cumple un rol de guía y acompañante de los alumnos (a diferencia de la típica impronta expositiva que imperaba). Para ello, una perspectiva democrática de la misma, que piense al sujeto como portador de responsabilidades individuales y sociales, es la más adecuada (Beyer, L., 2000).

---

---

<sup>1</sup> Las traducciones son mías.

Majo y Baquero (2014) refieren que Kilpatrick distingue 4 tipos de proyectos: Producer's Project, tiene como objetivo elaborar un producto; Consumer's Project, tiene como finalidad conocer un producto, información o experiencia; Specific Learning, están destinados para estimular los conocimientos sobre una técnica o habilidad específica; y, Problem Project, consisten en responder a un problema o a un interrogante inicial.

Zabala (1999, p 160, citado por Majo y Baquero 2014) clasifica 4 tipos de métodos por proyectos: Centro de Intereses de Decroly, propone partir de un centro de interés de los alumnos y relacionarlos con las diversas áreas de conocimiento para elaborar un aprendizaje global; Método de Proyectos de Kilpatrick, centrado en el objetivo de realizar un producto final; la investigación del medio natural del Movimiento Cooperativo Educativo, pretende que los alumnos construyan conocimiento a través del método científico; el Proyecto de Trabajo Global, busca que los alumnos elaboren un informe o monografía sobre un tema determinado para aumentar sus conocimientos al respecto.

Zabala (1999, p 160, citado por Majo y Baquero 2014) clasifica 4 tipos de métodos por proyectos: Centro de Intereses de Decroly, propone partir de un centro de interés de los alumnos y relacionarlo con las diversas áreas de conocimiento para elaborar un aprendizaje global; Método de Proyectos de Kilpatrick, centrado en el objetivo de realizar un producto final; la investigación del medio natural del Movimiento Cooperativo Educativo, pretende que los alumnos construyan conocimiento a través del método científico; el Proyecto de Trabajo Global, busca que los alumnos elaboren un informe o monografía sobre un tema determinado para aumentar sus conocimientos al respecto.

Majo y Baquero (2014) por su parte clasifican el trabajo por proyectos en

4 tipos: los Proyectos de Diseño y Realización que se basan en la realización de un producto por parte de los alumnos; el Estudio de Temas Humanos relevantes que consiste en que los alumnos investiguen sobre temas sociales que les despierten el interés; los Proyectos de Observación e Investigación, que tienen como base la implementación más fiel posible del método científico para la comprensión de los fenómenos estudiados; y, los Proyectos de Intervención en el Entorno, que implican que los alumnos tengan el objetivo de intervenir en su entorno para transformarlo.

Finalmente, se toma en cuenta la propuesta del ABP por parte de “PLaNEA. Nueva Escuela para Adolescentes”, un cuadernillo que forma parte de la iniciativa promulgada por UNICEF Argentina. Esta, en conformidad con el objetivo número 4 para el desarrollo sostenible, se encarga de acompañar gestiones educativas provinciales para promover una educación inclusiva y de calidad. En busca de que los alumnos desarrollen competencias que les permitan adaptarse al mundo actual, compusieron una serie de pautas para “diseñar, planificar, poner en práctica y evaluar propuestas de Aprendizaje Basado en Proyectos para la innovación de la Escuela Secundaria” (PLaNEA, 2020). En este documento constan experiencias concretadas con el trabajo conjunto entre UNICEF Argentina y el Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Se toma entonces, para resumir, la siguiente definición del ABP que, por ser abarcadora y global, resulta pertinente para los objetivos de este trabajo: “un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados” (BIE sin fecha, cómo se citó en PLaNEA, 2020).

## **1.2 Aprendizaje y enseñanza. Consideraciones generales**

Tomando como referencia al aporte de la epistemología convergente desarrollada por Visca (1999), que integra al interaccionismo, al estructuralismo y al constructivismo, distintos aspectos componen el desarrollo: el afectivo, el cognitivo, el psicomotriz y el social. Si bien el aprendizaje es una variable que depende de estos aspectos, a su vez influye en ellos, dentro de un proceso de retroalimentación constante.

Ahora bien, en este punto es necesario remarcar la diferencia entre maduración, desarrollo y aprendizaje. Inicialmente, se entiende a la maduración como el resultado de la interacción entre el organismo y el ambiente físico, que se da de forma innata gracias a las funciones filogenéticas. Por otro lado, el desarrollo es el proceso de equilibración que se da en el intercambio activo entre el sujeto y los ambientes interno y externo. Finalmente, se reconoce al aprendizaje en sentido lato y al aprendizaje en sentido estricto (que Piaget equivale a desarrollo y a aprendizaje de “situaciones particulares”, respectivamente) (Visca, 1999).

Dadas estas consideraciones generales, vamos a restringir nuestro análisis al Aprendizaje Sistemático:

“Es el que se produce por la interacción del sujeto con los estímulos intencionales –graduados, con un método, finalidad y sistema de evaluación-que las instituciones educativas ofrecen” (Visca, 1999).

Teniendo en cuenta el desarrollo histórico del ABP, dentro de este trabajo se puede considerar a Kilpatrick como el primer referente de la metodología implementada en “escuelas comunes”, ya que el método Home Project, según su propia terminología, está centrado en la “educación vocacional” (R. Stimson,

1915). Cuando él pensó en el aprendizaje, lo hizo desde una filosofía conductual, y por ende a partir de ella tomo en cuenta las leyes que lo determinan: EstimuloRespuesta, Disponibilidad, Efecto y Actitud (Kilpatrick, 1918). Igualmente se pueden encontrar puntos coincidentes entre su propuesta y las otras más actuales del ABP (que parten de presupuestos constructivistas).

De hecho, como Pozo (2014) refiere, desde la teoría general de sistemas, se conceptualiza un sistema complejo e integrado de aprendizaje estratificado, compuesto por dos niveles básicos: 1, Subsistema inferior (de aprendizaje implícito y asociativo); y 2, subsistema superior (aprendizaje explícito y constructivo). Las relaciones entre ambos niveles están regidas por 2 principios fundamentales: 1, principio de restricción: el Subsistema inferior restringe el funcionamiento del superior, las representaciones superiores están restringidas por las inferiores; 2, principio de reestructuración o reorganización jerárquica: debido a que cada nivel organiza al sistema sobre la estructura del sistema inferiores, las representaciones por parte del estrato superior reorganizan a las del estrato inferior, dándoles nuevos significados y metas (pero siempre estando restringidas a la estructura que el estrato inferior impone).

Respecto al ámbito pedagógico, Zabala (2005) refiere que si bien diversas propuestas de enseñanza (entre las que se encuentran las pertinentes a este trabajo) toman como “referencia” posturas epistemológicas distintas, hay coincidencias generales que se pueden rescatar en relación con la función social de la enseñanza que se atribuyen y al método en si (aunque, evidentemente, la concepción del aprendizaje llegue a ser otra). De acuerdo con su análisis, las instituciones educativas occidentales, desde sus orígenes en la antigua Grecia hasta mediados del siglo XIX, consideraron una educación integral y holística; posteriormente, los ámbitos de conocimiento a enseñar se fraccionaron

siguiendo la lógica de las disciplinas. La educación paso entonces a tener una función social propedéutica (formar alumnos que puedan insertarse en el sistema de educación superior). Sin embargo, esto fue cuestionado a principios del siglo XX, tanto desde las ciencias de la educación como desde las investigaciones empíricas respecto del aprendizaje (por ejemplo, de la mano de pioneros como Claparède y Decroly); lo cual puso en duda la función que se le había asignado a la escuela y esclareció el entendimiento sobre las características del aprendizaje. Todo esto, dio lugar a propuestas de enseñanza que tienen un enfoque y un método globalizador, que ponen el énfasis en fomentar que los alumnos desarrollen capacidades que les permitan actuar en la realidad y abordar la complejidad de los diversos problemas que la misma impone.

En síntesis, ha sido el mismo avance de nuestra sociedad lo que ha develado la necesidad de que la enseñanza esté en consonancia con el aprendizaje. Y aunque la configuración edilicia, curricular y organizacional de la institución educativa secundaria no ha cambiado drásticamente, se puede observar que las propuestas curriculares se han transformado lo suficiente como para incluir estas consideraciones en sus lineamientos. Se verá esto, con relación al tema que compete a este trabajo, en el siguiente apartado.

### **1.3 Lineamientos nacionales y provinciales sobre la enseñanza y el aprendizaje de Psicología en las Escuelas Secundarias**

Toda practica educativa sucede en un contexto sociohistórico; inclusive, podría decirse que la práctica pedagógica en si misma es un suceso sociopolítico destinado a dos objetivos específicos: dar continuidad a la cultura que nos sostiene como especie y propiciar a la vez su transformación en pos del progreso social y la superación de las limitaciones que la misma cultura manifiesta.

Actualmente, el desarrollo científico-tecnológico (y con ello el progreso cultural) se ha encarnado en una sociedad que contiene los sistemas educativos como los conocemos; sistemas que, como toda red institucional, están necesariamente regulados por medio de acuerdos sociopolíticos.

Como encuadre nacional, el Marco Orientador de los Aprendizajes, en consonancia con el objetivo 4 de la propuesta para el Desarrollo Sostenible, plantea que la organización institucional y pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje se centren en el desarrollo de seis capacidades (entendidas como el conjunto de saberes, habilidades, actitudes, comportamientos) fundamentales: pensamiento crítico, comunicación, aprender a aprender, resolución de problemas, compromiso y responsabilidad y trabajo con otros. Entiende entonces que, para ello, también se considere el desenvolvimiento de las competencias digitales. En su conjunto, capacidades fundamentales y competencias digitales se interrelacionan configurando el perfil del alumno esperado (Resolución CFE N° 330/17).

Específicamente, en la Provincia de Buenos Aires, el Marco Curricular Referencial (D. G. C. y E. de la Provincia de Buenos Aires, 2019) suscribe una perspectiva inclusiva de la educación basada en las nociones de la igualdad de derechos y de la diversidad e interculturalidad. Todo esto con el objetivo primordial de formar ciudadanos libres que porten saberes y capacidades pertinentes para incluirse activamente en la sociedad actual. Este encuadre está estructurado sobre 4 temas transversales: formación ciudadana, educación inclusiva, educación sexual integral y tecnología educativa; pone de relieve la consideración de los alumnos como sujetos bio-psico-sociales que participan activamente en sus aprendizajes y en el desarrollo de su trayectoria educativa. Por ende, remarca que se propicien situaciones de enseñanza-aprendizaje en

las que los alumnos sean protagonistas de la construcción de conocimientos en todas las disciplinas. Para ello, los dispositivos de enseñanza basados en saberes integrados que se proponen priorizan el aprendizaje basado en proyectos y problemas como una estrategia de enseñanza privilegiada.

En el Marco General del ciclo Superior de la Escuela Secundaria orientada en Ciencias Sociales (DGCyE, 2010), se define a estas últimas como sistemas de conocimiento reflexivo que se caracterizan por analizar el mundo social del que forman parte y por su metodología de la investigación que es distinta a la de las otras ciencias. Además, se considera que la selección curricular de las disciplinas no obedece a un criterio puntualmente científico sino a uno sociocultural (que determina su validez y pertinencia actual). Debido a esto se considera adecuado la inclusión de materias específicas (cómo psicología o sociología), que promueven el desarrollo de capacidades que suscitan que los alumnos puedan analizar y comprender la realidad en la que participan activamente.

En lo que respecta a la materia de psicología, está pensada para que aporte a los estudiantes conceptos básicos que les permitan comprender los fenómenos psicológicos y a la vez analizar la realidad en la que están inmersos para poder obrar como ciudadanos autónomos. Así mismo, esta materia está necesariamente articulada a las demás asignaturas (que también son manifestaciones de la complejidad de la especie humana), como la literatura, la filosofía, etc. Para lo cual establece que se susciten estrategias de enseñanza que propicien una problematización de los contenidos por parte de los alumnos que los incentive a aplicarlo a su vida cotidiana (DGCyE, s.f.)

## Capítulo 2. Representaciones sociales

Ante todo, se entiende que la labor docente se da en una institución educativa; como tales, los educadores cumplen un rol social. Por consiguiente, es factible analizar sus representaciones sobre el ABP como hechos sociales. Primeramente, se tomará el aporte original de Durkheim (2001), quien refiere que “lo que las representaciones colectivas traducen es la manera en que el grupo se piensa en sus relaciones con los objetos que lo afectan” (p. 23).

Para especificar, una representación es una noción, imagen o idea formada en la mente de una persona, con relación a un objeto, evento o acción. La teoría de las representaciones sociales estudia las nociones construidas socialmente y que a su vez se orientan hacia la comunicación, a la práctica y construcción de una realidad social y material. Estas representaciones orientan las acciones de los miembros del colectivo ya que suelen portar la verosimilitud suficiente como para que sean aceptables (Raiter et al. 2002).

Asimismo, este concepto puede ser pensado como una acción mental por medio de la que la persona se relaciona con un objeto representándolo simbólicamente, “sustituyéndolo” por un símbolo. (Materán, 2008). Respecto a esto, Jodelet (1984) afirma que, en lugar de ser un simple sustituto, la representación es un proceso mental que implica una construcción, debido a que entra en juego la interpretación del sujeto y los aspectos socioculturales que influyen en la misma (creencias, valores, etc.).

Cada representación es un elemento de la percepción, a través de la cual pensamos el mundo físico y social, asignándoles un significado (Jodelet, 1984). Ahora bien, solo las representaciones que se comparten por un grupo social

integrado pueden llamarse sociales. Se entiende que un grupo social es un conjunto de sujetos con ciertas características que los diferencian de otros (como ocupaciones, roles, hábitos, entre otras) y que les permiten constituir una identidad común (Raiter et al. 2002).

La teoría de las representaciones sociales permite indagar sobre la organización de diversas cogniciones culturales con relación a un objeto o fenómeno, y así comprenderlas en su complejidad sociocultural sin desligarlas de los procesos de comunicación y discurso (Rodríguez, 2009). Fenomenológicamente hablando, las representaciones sociales se manifiestan en diferentes formas, como lo son las imágenes que condensan significados, categorías clasificatorias de circunstancias, teorías (Jodelet, 1984).

Considerando a Moliner (2007), habrían ciertas condiciones favorables para que emerja una representación social: los objetos presentan diversas formas y permiten la interacción entre los grupos que lo definen; es necesario que un grupo comparta prácticas en torno al objeto; debe presentarse una coyuntura en la que los grupos estén frente a un objeto nuevo y problemático; debe haber identidad y cohesión social; debe haber una dinámica de relaciones entre los miembros del grupo, y en torno al objeto; y, ausencia de ortodoxia.

Por último, se toman como referencia los aportes de Moscovici, quien refiere que las representaciones sociales pueden definirse como formas de conocimiento elaboradas y compartidas dentro de un grupo inserto en una estructura social, que a su vez es participe de prácticas sociales comunes (Moscovici, 1988).

## **Trabajo de campo**

### **Método de la investigación**

Esta investigación de diseño cualitativo tiene un enfoque no experimental y está basada en la Teoría Fundamentada. Esta es una metodología que consiste en la recopilación y análisis sistemáticos de datos. Durante este proceso, se utilizará el método de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1968), para conceptualizar inductivamente la información. A través de este análisis se pretende llegar a una descripción detallada del fenómeno a estudiar

### **Sujetos**

3 profesores de Psicología de 4to año de secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

### **Modelo de la encuesta**

Género:    Edad:    Escuela en la que trabaja:

- ¿Qué piensas que es el Aprendizaje Basado en Proyectos y en qué crees que consiste?
- ¿Qué opinas sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos?
- ¿Conoces algún ejemplo de un Proyecto realizado siguiendo esta metodología?
- ¿Has implementado el ABP en tu labor docente?

- ¿Cuál crees que es el rol del docente y el del alumno en el ABP?
- Si trabajaste o conoces a alguien que trabajó con ABP ¿Cuáles crees que han sido los resultados del Aprendizaje Basado en Proyectos en tus prácticas de enseñanza? ¿Por qué?

\*Las transcripciones de las entrevistas junto al cuaderno de respaldo están al resguardo del investigador.

### **Consentimiento informado**

Se llevará adelante una entrevista con fines académicos para la Universidad Abierta Interamericana. La información obtenida será publicada en un proyecto de investigación, guardándose siempre sus datos personales. Si en algún momento de la intervención usted desea dejar de participar, se solicita que lo comunique y a partir de ese momento se detendrá el procedimiento.

He leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca de la entrevista y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines de formación y desarrollo académico. Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, consiento participar en la entrevista y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

Firma:

Aclaración:

Fecha:

## **Análisis de las encuestas**

Puede observarse que los profesores consideran que el ABP es una metodología que implica a toda la comunidad educativa en experiencias de enseñanza y aprendizaje (contextualizados en las dimensiones áulica, institucional y comunitaria) para construir verdaderos saberes, y que en estas experiencias los estudiantes trabajan en grupo y ponen en juego la teoría y la práctica.

Los docentes remarcan que esta metodología propicia experiencias enriquecedoras, en las que se puede aplicar lo realizado en los proyectos al mundo real (que esta más allá del ámbito escolar); que las mismas suscitan un aprendizaje más completo; y que inclusive se las puede tomar como referentes en otras instituciones educativas.

Si se tiene en cuenta la definición del BIE (sin fecha, cómo se citó en PLaNEA, 2020) que define al ABP como una metodología que se basa en interrogantes genuinos y que propone actividades pensadas para implicar a los alumnos en el proceso de aprender las habilidades y conocimientos necesarios para realizarlas; coincide en gran parte con lo que los entrevistados manifiestan en las encuestas, ya que ponen el acento en aspectos similares sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un integrante se refirió a la frecuencia habitual con la que se aplica esta metodología para tratar contenidos de ESI. Mientras que otro remarcó cómo las TICs funcionan como un entorno virtual que forma parte de la realidad cotidiana de los alumnos y en donde también se despliegan las propuestas del ABP.

Dicho esto, es factible destacar que las TICs son un recurso tecnológico que facilita la implementación de esta metodología debido a las posibilidades que

ofrece, por ejemplo, para la búsqueda, el análisis, la organización de la información, etc. (Vargas-Vargas, Niño-Vega y Fernández-Morales, 2020)

Por otro lado, la ESI cómo un eje transversal no está exenta de ser incluida en el ABP. Ahora bien, se puede afirmar que la metodología no se agota a esta temática y puede ser trasladada a todas las asignaturas desde un enfoque globalizador e interdisciplinario (Zabala, 2005).

Todos los entrevistados coinciden en representarse al rol del docente como un facilitador, orientador y acompañante de los aprendizajes de los alumnos, y en contemplar que los últimos cumplen un papel activo en este proceso. Además, un integrante caracteriza a la relación entre ambas partes como dinámica y cooperativa. A su vez, todos los entrevistados coinciden en que la metodología genera resultados positivos, ya que posibilita una revisión periódica de las prácticas docentes y genera aprendizajes genuinos en los que los estudiantes cumplen un rol protagónico en ellos y despliegan las capacidades necesarias para ello.

Esto último es consecuente con los planteos que realiza primero Kilpatrick respecto a la educación democrática (Kilpatrick, 1918), y que luego se replantean en las propuestas más actuales. Se reconoce entonces que de las múltiples propuestas de ABP se articulan puntos en común, respecto a los principios que guían la práctica, como son: que el objeto de estudio de los estudiantes es el mismo conocimiento y la realidad en la que están inmersos; que hay una necesidad en que los aprendizajes sean significativos para si mismos; que el desarrollo de competencias y capacidades es prioritario para que puedan intervenir y transformar la realidad (Zabala, 2005).

## Conclusiones

El ABP es “un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados” (BIE sin fecha, cómo se citó en PLaNEA, 2020). A lo largo de siglo XX se han propuesto diversas configuraciones del ABP, por ejemplo, poniendo el foco en el despliegue del método científico, en la elaboración grupal de monografías y/o productos para presentar a la comunidad, en el estudio de temáticas sociales, formando a jóvenes para el desempeño de un oficio, y en la formación profesional del nivel superior (Stimson R. 1915; W. Killpatrick, 1918; Zabala, 2005; UNICEF, 2000; Majó, M. F. y Baqueró, A. M. 2014). Frente a tan amplio abanico de posibilidades, cabe preguntarse sobre las representaciones de los docentes de la Provincia de Buenos Aires tienen sobre esta metodología; después de todo, ellas guían su accionar profesional.

Si bien el trabajo tiene limitaciones intrínsecas, ya que, por ejemplo, el muestreo es por conveniencia y no es representativo de la población, y no se pudo contrastar los datos de las encuestas con observaciones en el campo, se ha logrado cumplir con los objetivos delimitados.

Respecto a las representaciones que tienen los docentes sobre el ABP y sobre los roles que cumplen los docentes y alumnos, las encuestas muestran los siguientes datos:

- El rol del docente es entendido como un mediador entre la información y los alumnos, así como también de orientador y guía del proceso de aprendizaje;

- El alumno pensado como un participante activo de sus aprendizajes y de la elaboración de los proyectos;
- La metodología del ABP promueve aprendizajes significativos, que implican al alumno a que despliegue y desarrolle sus capacidades.

Lo reflejado en las encuestas, también da cuenta de que los docentes consideran que el ABP es una metodología que suscita el desarrollo de capacidades prioritarias tanto para la realización de proyectos como para la actuación sobre su propia realidad. Todo esto, consideran, viene de la mano de aprendizajes genuinos y significativos. Creen que estas experiencias, inclusive pueden tomar como referencia para ser aplicadas en otras instituciones.

Si bien los datos recabados permiten inferir que los educadores consideran esta metodología como efectiva para sus prácticas en la materia de psicología, se observan descripciones parciales del ABP (por ejemplo, no se refieren a diversos tipos de proyectos). Por otro lado, al hablar de sus experiencias con la metodología no se refieren a los contenidos específicos de la materia. Aun así, se reconoce que sus representaciones coinciden en al menos los aspectos básicos de las definiciones que se toman en el Marco Teórico de este trabajo.

Algo que no ha estado presente en los datos, pero que es fundamental resaltar, es lo relacionado a la evaluación. En OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF, LACRO (2016), se refiere a que las metodologías de la indagación (en las que incluyen el ABP) la misma, no se reduzca a la tradición de evaluar la memoria, sino que también se enfoque en su aspecto formativo, ya que esto permite que se consigan logros (y que se constaten) en el desarrollo de capacidades similares a las capacidades del siglo XXI (que justamente el ABP se enfoca en

promover). En este artículo hay múltiples referencias que dan cuenta de que no solo se obtienen los mismos aprendizajes de capacidades básicas que los estudiantes que estudian a través de métodos tradicionales de enseñanza, sino que también se demostraron mejores resultados en capacidades como pensamiento crítico, trabajo en equipo y resolución de problemas. La implementación de la evaluación formativa en el ABP no solo daría cuenta de una forma detallada de los aprendizajes de los alumnos, sino que promovería mejores prácticas de enseñanza.

Además, se han recopilado testimonios de docentes y alumnos en relación con cómo éstos últimos se han sentido más motivados al trabajar con el ABP y han desarrollado capacidades como la resolución de problemas y el pensamiento crítico. (Bartscher, Gould y Nutter, 1995; Peck, Peck, Sentz y Zasa, 1998. Citado en OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF, LACRO, 2016).

Es de especial interés que se siga indagando sobre la aplicación del ABP en la enseñanza de las Ciencias Sociales en general y en particular en la enseñanza de Psicología. Esta no solo es una materia que puede ser trabajada interdisciplinariamente, sino que también está pensada para que los alumnos la apliquen a su realidad; y eso mismo puede suscitar el aprendizaje de capacidades como la resolución de problemas, la comunicación, etc. Conocer las representaciones que tienen los docentes al respecto puede servir de insumo para planificar la capacitación profesional y para refinar la orientación y la supervisión de sus prácticas con el fin de que la implementación de la metodología sea consistente y coherente con sus objetivos.

## Referencias bibliográficas

Rodríguez Salazar, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación.

*Comunicación y sociedad*, 2(11), 11-36

Raiter, A., Sanchez, K., y Zullo, J. (2002). *Representaciones sociales*. Eudeba.

Moliner, P. (2007). La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales, en Rodríguez, T. (Ed), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici S. (compilador). *Psicología social II*. Paidós

Berger, T. y Luckmann, P. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu

Durkheim, E. (2001) *Las reglas del método sociológico*. Fondo de cultura económica México

Beyer, L. (2000) ©UNESCO: *William Heard Kilpatrick*.

Recuperado de [William Heard Kilpatrick \(unesco.org\)](http://unesco.org)

Majó, M. F. y Baqueró, A. M. (2014). *8 ideas clave: los proyectos interdisciplinarios*. Editorial Graó.

UNICEF (2000) *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLaNEA*  
© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de: [file \(unicef.org\)](http://unicef.org)

Stimson R. (1915) Home Project plan of agricultural education: The Massachusetts Home Project Plan of Vocational Agricultural Education. *The School Review* Vol. 23, No. 7 (Sep., 1915), pp. 474-478 (5 pages) University Chicago Press. Recuperado de [The Massachusetts Home Project Plan of Vocational Agricultural Education on JSTOR](http://www.jstor.org/stable/234111)

López, L., Correa, L. & Rojas-Bahamón, M. (2017). *Representaciones sociales: formación y uso de tecnologías de información y comunicación*. *Profesores de educación básica secundaria*. Recuperado de

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistaucn/article/view/823>

Jodelet D. (2011) *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. Recuperado de [Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación \(scielo.org.ar\)](#).

Alasino N. *Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: [Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación \(conicet.gov.ar\)](#)

Vargas-Vargas, Niño-Vega y Fernández-Morales (2020). *Aprendizaje basado en proyectos mediados por tic para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas*. Recuperado de [Aprendizaje basado en proyectos mediados por tic para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

DGCyE, (s.f.) *La psicología y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria*. Recuperado de [Psicología.pdf \(abc.gob.ar\)](#)

DGCyE, (2010). *Marco General del ciclo Superior de la Escuela Secundaria orientada en Ciencias Sociales*. Recuperado de: [Diseño Curricular \(1\).pdf \(abc.gob.ar\)](#)

Ministerio de Educación de la Nación (2017) *Marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*. Recuperado de [Marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades \(argentina.gob.ar\)](#)