

ARTÍCULO CIENTÍFICO

# El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en una asignatura teórica sobre el estudio de las ideas y la producción de conocimiento en Trabajo Social: Estudio de una experiencia pedagógica

Problem-Based Learning (PBL) applied in a theoretical subject about the study of ideas and the production of knowledge in Social Work: Study of a pedagogical experience

Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP) numa disciplina teórica sobre o estudo das idéias e da produção de conhecimento do Serviço Social: Estudo de uma experiencia pedagógica

**RUBY ESTHER LEÓN DÍAZ**

*Trabajadora Social*

*Doctora en Trabajo Social, Pontificia Universidade Católica de São Paulo*

*Maestra en Políticas Públicas, Universidade Federal de Maranhão*

*Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, Colombia*

*releond@unal.edu.co*

*<https://orcid.org/0000-0001-7210-4149>*

---

## Resumen

El artículo analiza una experiencia de desarrollo curricular que tiene como herramienta articuladora al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en una asignatura teórica referida a la epistemología del Trabajo Social. El estudio plantea primero la formación por competencias en el Trabajo Social y explicita las formas posibles que asume el ABP. En segundo lugar, presenta la emergencia de un ecosistema pedagógico en la experiencia analizada que ubica al ABP como herramienta para la formación de competencias investigativas combinada con otras, como clases expositivas con preguntas y aprendizaje basado en tareas. El análisis se sustenta en la revisión de diarios de aula, 100 cuestionarios diagnósticos y 59 cuestionarios autoevaluativos resueltos por estudiantes participantes de la asignatura en 2022, la mayoría de ellas, iniciando su proceso de formación universitaria. Los resultados del análisis plantean una serie de narrativas en tensión desde las que se valora la experiencia en términos de conocimientos sobre las influencias teóricas del Trabajo Social, habilidades y actitudes investigativas. Se concluye el estudio con la idea de que la propuesta y activación de ecosistemas pedagógicos para asignaturas teóricas requiere de una enseñanza-aprendizaje activo que tiene como centro las necesidades de las y los estudiantes y promueve niveles de presencia de docentes en calidad de planeadores, tutores, evaluadores y, no solo, como especialistas temáticos.

.....  
Fecha de recepción: 6 de mayo de 2023. / Fecha de aceptación: 19 de junio de 2023.

*Palabras clave: Experiencia docente, ABP, competencias en investigación, epistemología, formación universitaria Trabajo Social.*

### Abstract

The article analyzes a curriculum development experience that uses Problem-Based Learning (PBL) as an articulating tool in a theoretical subject related to the epistemology of Social Work. The study first raises the training by competencies in Social Work and explains the possible forms that PBL assumes. Second, it presents the emergence of a pedagogical ecosystem that presents PBL as a tool for the formation of investigative skills in the analyzed experience combined with others, such as expository classes with questions and task-based learning. The analysis is based on the review of classroom diaries, 100 diagnostic questionnaires and 59 self-assessment questionnaires solved by students participating in the subject in 2022, most of them starting their university education process. The results of the analysis propose a series of narratives in tension from which the experience is valued in terms of knowledge about the theoretical influences of Social Work, investigative skills and attitudes. The study is concluded with the idea that the proposal and activation of pedagogical ecosystems for theoretical subjects requires an active teaching-learning that has as its center the needs of the students and promotes levels of presence of teachers as planners, tutors, evaluators and, not only, as thematic specialists.

**Keywords:** *Teaching experience, PBL, research skills, epistemology, university education, Social Work*

### Resumo

O artigo analisa uma experiência de desenvolvimento curricular que utiliza a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como ferramenta articuladora para o ensino de uma disciplina teórica relacionada à epistemologia do Serviço Social. O estudo propõe primeiro a formação por competências em Serviço Social e explica as possíveis formas que o PBL assume no ensino. Em segundo lugar, apresenta a emergência de um ecossistema pedagógico na experiência analisada que apresenta o ABP como uma ferramenta para a formação de habilidades investigativas combinada com outras, como aulas expositivas com perguntas e aprendizagem baseada em tarefas. A análise é baseada na revisão de diários de sala de aula, 100 questionários diagnósticos e 59 questionários de autoavaliação resolvidos por alunos participantes da disciplina em 2022, a maioria deles iniciando seu processo de formação universitária. Os resultados da análise propõem uma série de narrativas em tensão a partir das quais a experiência é valorizada em termos de conhecimento sobre as influências teóricas do Serviço Social, habilidades investigativas e atitudes. O estudo é concluído com a ideia de que a proposição e ativação de ecossistemas pedagógicos para disciplinas teóricas requer um ensino-aprendizagem ativo que tenha como centro as necessidades dos alunos e promova níveis de presença de professores como planejadores, tutores, avaliadores e, não apenas, como especialistas temáticos.

**Palavras-chave:** *Experiência docente, ABP, competências de pesquisa, epistemologia, formação universitária Serviço Social.*

---

## Introducción

El objetivo del artículo es presentar el análisis de una experiencia de aplicación concreta del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en una asignatura teórica enfocada en el estudio de las ideas y la producción de conocimiento en Trabajo Social. La pregunta que se busca responder aquí es ¿por qué usar la herramienta ABP y otras metodologías activas con estudiantes

iniciantes en Trabajo Social quienes acumulan pocos conocimientos previos sobre el contenido de la carrera y desde una asignatura que enfatiza en conocimientos abstractos del mundo científico? La pregunta es desafiante porque el ABP es una metodología que promueve la enseñanza-aprendizaje<sup>1</sup> cuando hay posibilidades de aproximación a la práctica profesional y se cuenta con un conjunto de conocimiento base

---

1 En este artículo se hace referencia al proceso enseñanza descentrado del docente. Por ello la referencia es hacia la enseñanza-aprendizaje como relación que vincula a estudiantes y profesora en un intercambio continuo y fructífero para ambos sujetos.

del cual se puede echar mano para investigar sobre un problema.

La asignatura analizada se llama “Epistemología de la investigación en Trabajo Social”<sup>2</sup> y tiene la pretensión de introducir a estudiantes de primeros semestres en el mundo del conocimiento sobre los referentes científicos, valores y prácticas que han orientado especialmente a la investigación sobre el pasado y el presente del Trabajo Social en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas (Departamento de Trabajo Social, 2018)<sup>3</sup>. La asignatura se desarrolla en 16 sesiones articuladas en torno a tres objetivos de aprendizaje (OA) que tienen correspondencia con tres unidades temáticas:

Unidad 1. La construcción de la Ciencia: las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Busca estudiar el contexto académico de la producción de conocimiento sobre lo social y las formas de aproximación epistemológica a dicha realidad.

Unidad 2. Historia de las ideas en Trabajo Social. Pretende estudiar la trayectoria histórica de las agendas de conocimiento de la disciplina y las razones para priorizarlas en momentos clave de la construcción epistemológica del Trabajo Social.

Unidad 3. Los objetos de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Se centra, por un lado, en estudiar la noción de “objeto” como elemento importante para la construcción de conocimiento científico y, por otro lado, debatir la existencia de un objeto o de múltiples objetos tanto en las Ciencias Sociales como en el Trabajo Social (León, 2022, p. 3).

La asignatura propone preguntas motivadoras de la enseñanza-aprendizaje sobre la epistemología del

Trabajo Social: ¿cuál es la realidad sobre la que se enfoca el análisis del Trabajo Social?, ¿qué cuenta como conocimiento para el Trabajo Social? y ¿cuál es el objeto de estudio del Trabajo Social? ¿ese objeto es único, diverso, difuso, ambiguo, inexistente, etc.? Esas preguntas se concretan en cuatro Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE):

RAE 1. Conocimientos sobre los principales referentes filosóficos y científicos sobre los cuales se ha apoyado el Trabajo Social para producir conocimiento.

RAE 2. Habilidades para identificar sobre qué, para qué, cómo y con quién ha construido conocimiento el Trabajo Social en el ámbito de las Ciencias Sociales.

RAE 3. Conocimientos sobre los objetos de conocimiento asumidos por el Trabajo Social y su relación con el contexto endógeno a la profesión y socio-histórico.

RAE 4. Valores para el trabajo grupal orientado a la resolución de problemas (León, 2022, p. 3).

La propuesta de la asignatura consiste en estimular competencias iniciales requeridas para la formación en investigación mediante la herramienta ABP.

## Las competencias y la formación en Trabajo Social

La formación por competencias se entiende como directriz de procesos pedagógicos para futuras y futuros profesionales en Trabajo Social. El primer referente en el área al respecto de la enseñanza por competencias para América Latina es propuesto por Cecilia Aguayo quien, entre otros aspectos, sugiere que:

<sup>2</sup> En adelante la referencia a la asignatura se registra de la siguiente forma “Epistemología de la investigación...”

<sup>3</sup> El plan de estudios de pregrado en Trabajo Social fue creado en 1966 y en la actualidad cuenta con una duración de 10 semestres o matrículas y 148 créditos académicos que se cursan en jornada diurna presencial. El currículo se organiza en torno a tres componentes que contienen agrupaciones a las que se le asignan créditos correspondientes. El primer componente, denominado Formación disciplinar, contempla: teorías y metodologías del Trabajo Social, políticas públicas sociales y derechos humanos, investigación social y prácticas en Trabajo Social (77 créditos). El segundo componente es denominado Fundamentación contiene las mismas agrupaciones a excepción de prácticas (42 créditos). El tercer componente es Libre elección y le permite a cada estudiante tomar asignaturas en cualquier facultad en el nivel de pregrado y posgrado e incluso en otra universidad (29 créditos).

las competencias se inscriben en la lógica de la construcción de una trayectoria individual, y la definición de un proyecto profesional ligado a las situaciones del trabajo y, por último, el reconocimiento social de este reencuentro y de esta adquisición. Esto último da cuenta de los requerimientos éticos del ejercicio laboral (Aguayo, 2007, p. 113, subrayado fuera del texto original).

Este concepto de competencias tiene relación con la acción social que parte de los sujetos y se dirige hacia otros sujetos y por ello tiene un importante componente de significación e interacción que requiere ser comprendido en referencia con la ética profesional. Ello porque, a diferencia de otras Ciencias Sociales, Trabajo Social es una disciplina con inserción e incidencia directas en la realidad social, es decir, somos formadas para intervenir en la realidad social con perspectivas de realización de máximas sociales tales como la dignidad humana y la justicia social. La formación por competencias en Trabajo Social plantea que “el sujeto competente es un sujeto actuante” en el mundo cotidiano y en el mundo laboral. Para ello, el sujeto cuenta con racionalidades instrumentales (conocimiento y poder) y sobre todo axiológicas (finalidad, ethos, deber moral de sus acciones) que están en la base de su reconocimiento social (Aguayo & Marchant, 2021).

El Departamento de Trabajo Social de la UNC-Sede Bogotá propone cinco objetivos para el Programa de Trabajo Social que enfatizan en el estímulo de actitudes, habilidades y capacidades con miras hacia el futuro ejercicio profesional. Si bien el plan curricular de la Escuela, en el que se inscribe la experiencia pedagógica estudiada, no adopta de manera explícita el modelo de formación por competencias sí establece para el desarrollo curricular habilidades y capacidades investigativas, interpretativas, argumentativas y propositivas en los siguientes términos:

- Desarrollar en los estudiantes una **actitud** investigativa, sobre los procesos sociales ligados a la acción profesional, que estimule la indagación e interpretación rigurosas de las necesidades y potencialidades de la población y que facilite el desarrollo de alternativas y estrategias de intervención.

- Desarrollar **capacidades** para un desempeño profesional creativo y propositivo.

- Formular, administrar y evaluar proyectos de desarrollo en el campo del Bienestar Social.

- Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos del Trabajo Social.

- Comprender el carácter y el devenir histórico de la profesión, de los problemas sociales que le atañen, así como el Bienestar y la Política Pública Social.

- Impulsar la creación de las **condiciones intelectuales, las actitudes y las habilidades** necesarias para la formulación y puesta en marcha de proyectos de Trabajo Social.

- Propiciar un acercamiento riguroso y crítico a las disciplinas sociales que contribuyen al conocimiento científico de la sociedad.

- Comprometerse como sujetos críticos con su entorno y la construcción de una sociedad democrática y respetuosa de los derechos humanos (Departamento de Trabajo Social, 2018, p. 11, subrayado fuera del texto original).

Vinculada a este plan curricular, la asignatura “Epistemología de la investigación...” se concentra, en especial, en las “habilidades investigativas” entendidas como:

las capacidades investigativas [que] hacen referencia al uso asertivo de metodologías y técnicas de investigación, en coherencia con los paradigmas y debates epistémicos propios del Trabajo Social: relación teoría-práctica, investigación intervención, entre otras. En claustros docentes del 2009 se definieron las siguientes capacidades en investigación:

Apropiación de conocimientos relevantes en Trabajo Social y Ciencias Sociales que conduzcan a la elaboración de estados del arte.

Uso de metodologías cuantitativas y cualitativas de investigación.

Habilidades en la búsqueda y uso de fuentes en plataformas digitales.

Capacidades de escritura y exposición argumentada de los resultados de la investigación (Departamento de Trabajo Social, 2018, p. 22)

En correspondencia con los objetivos formativos del Proyecto Educativo de Programa (PEP), antes referidos, sobre la necesidad de estímulo de capacidades y habilidades investigativas para la asignatura “Epistemología de la investigación...” se propuso un programa fundamentado en ABP junto con otras herramientas de aprendizaje activo. Esa propuesta se formuló en concordancia con recomendaciones de investigaciones especializadas que reconocen la persistencia de dificultades en la adquisición, uso y transferencia del conocimiento derivado de investigación mediante la comunicación oral y escrita entre las y los estudiantes de Trabajo Social (Antolinez & Minguela, 2022; Andreoni, Rochetti & Zucherino, 2014; Suárez, 2006; Espadas, 1997).

## **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): enfoque, metodología y herramienta didáctica**

En Trabajo Social el aprendizaje promovido desde metodologías activas y participativas, como el ABP, tiene ya una trayectoria importante. Domínguez et. al (2019) y Ferrer-Aracil et. al. (2020) encuentran que en Trabajo Social iberoamericano desde hace una década se vienen implementando con éxito experiencias en el nivel de pregrado que promueven formas de aprender significativas en el aula para las y los estudiantes. Esas experiencias sugieren componentes tales como aprender investigación investigando sobre la realidad cotidiana de la vida profesional, la trayectoria histórica de la disciplina y la propia experiencia educativa.

Hay un relativo consenso en la identificación de componentes del ABP: escenario, problema, pequeños

grupos de trabajo o de tutoría, tutor o docente. El problema o pregunta problema, primer componente del ABP, remite a una situación real y cotidiana abierta y que incita a tomar varios caminos para su estudio. Para Bejarano el problema tiene que ver con situaciones académicas, profesionales o personales que ponen en dialogo conocimientos y saberes de los estudiantes, adquiridos a lo largo de su trayectoria universitaria. Es decir “implica un marco de conocimiento previo-especifico desde el cual debe partir el estudiantado [y requiere de] la existencia de conocimientos previos relacionados con el problema” a los que el grupo de estudiantes acude para indagar, de manera inicial y colaborativa, el problema planteado (Bejarano, 2011, p. 130).

El segundo componente del ABP está representado por los pequeños grupos de trabajo o de tutoría o grupos colaborativos. Éstos son conformados por estudiantes y deben garantizar algún elemento de diversidad, disciplinar o de trayectoria académica (Bejarano, 2011). El grupo estudia de manera organizada y planeada el problema en concordancia con el objetivo de aprendizaje de la asignatura; sus miembros tienen funciones de coordinación, registro de información, organización de la comunicación y producción de ejercicios que indican el avance en el estudio del problema. Si bien hay un espíritu colaborativo y de trabajo en equipo es necesario el estudio individual para fortalecer el proceso de autoformación y la autorregulación para el aporte al estudio grupal del problema (Leitinho & Carneiro, 2013).

La o el docente representa el tercer componente del ABP. Su rol consiste en preparar y elaborar el diseño instructivo para el estudio del problema de manera clara, plausible y en conexión con varias áreas de la formación recibida: selección de contenidos, nucleación por ejes temáticos, establecimiento de la secuencia para la construcción del problema, es decir, construye y explica las guías de aprendizaje para el trabajo en grupo en términos de conocimientos, habilidades para el trabajo individual y en grupo y orientación respecto de la evaluación del proceso (Bejarano, 2011). El docente o tutor es acompañante del proceso de aprendizaje “para que el estudiante construya conocimientos, socialice experiencias, elabore textos escritos y narrativas” (Leitinho & Carneiro, 2013, p. 111);

El cuarto componente del ABP es el escenario y remite al espacio en el que los actores -estudiantes, grupo de estudiantes y docente- interactúan a favor del ob-

jetivo de aprendizaje en coherencia con el currículo. El escenario tiene que ver con dos ámbitos: el contexto en el cual se localiza el problema seleccionado y “los espacios didácticos y de recogida de información que deben utilizar los grupos colaborativos para la resolución del problema” (Bejarano, 2011, p. 134).

El ABP, por otra parte, puede asumir varios rangos en los procesos de formación universitaria: como enfoque que dirige la estructura de una propuesta curricular<sup>4</sup>; como estrategia pedagógica que organiza y estructura una asignatura y como herramienta o técnica didáctica que puede ser utilizada en dialogo con otros instrumentos para cumplir con los objetivos y resultados de aprendizaje de una asignatura.

El ABP asume el carácter de enfoque cuando integra la estructura de la formación profesional, como por ejemplo el modelo de formación por competencias desde la concepción de los objetivos de formación, perfiles de egresados y la malla curricular. La implementación del ABP, como enfoque, no se resuelve en el contexto de una asignatura, sino que se realiza en la conexión con distintas materias y áreas del conocimiento que configuran el currículo de una profesión. Es decir, visto como enfoque de procesos de enseñanza-aprendizaje universitario, el ABP tiene por finalidad la construcción e integración curricular para que la adquisición de conocimientos ocurra simultáneamente estudiando y resolviendo problemas (Leitinho & Carneiro, 2013).

El ABP también puede ser comprendido como una estrategia pedagógica para dirigir un curso o asignatura en particular que dialoga con el proyecto curricular de formación profesional y no necesariamente requiere de la existencia de un modelo educativo específico o un contexto institucional previo que dirija la estrategia. El ABP, como estrategia, contribuye a que la adquisición y recordación de conocimiento extenso e integrado sean empleadas para el análisis y la propuesta de intervenciones que resuelvan situaciones profesionales reales extractadas de la práctica. Es decir, el ABP trata de poner a prueba el conocimiento adquirido durante la trayectoria académica de las y los estudiantes dentro del escenario de la clase. En tanto estrategia, el ABP “debe ser un método de educación independiente y único del currículo de la asignatura” evitando que se mezcle con otras estrate-

gias dada su complejidad y tiempo requerido en su realización (Lermanda, 2007, p. 138).

Por último, el ABP puede ser considerado en el ambiente de enseñanza-aprendizaje como una “herramienta didáctica” (Lermanda, 2007) o como un “instrumento didáctico” que pone en acción al estudiantado (Bejarano, 2011). En tanto herramienta, el ABP contribuye al “desarrollo de procesos cognitivos, en general, y habilidades específicas para resolver problemas en particular” (Lermanda, 2007, p. 131). Con ese carácter el ABP, si bien emplea los elementos clásicos de la propuesta tales como problema, grupo colaborativo, tutoría y escenario, puede ser utilizado con otras estrategias de aprendizaje no siendo la única protagonista de la didáctica para el desarrollo de una asignatura.

El estudio realizado sobre experiencia de la asignatura “Epistemología de la investigación...” se enfoca en los cuatro elementos del ABP antes referidos y también en el análisis del ABP como una herramienta didáctica. Ese estudio se fundamentó en datos e informaciones aportados por instrumentos aplicados en la propuesta de la asignatura y que tenían finalidades pedagógicas e investigativas. Éstos se describen en la siguiente sección.

## Metodología

La asignatura “Epistemología de la investigación...” es la primera de cinco asignaturas nucleadas en torno de la agrupación “Investigación social”. Las y los estudiantes que participaron de la asignatura durante el periodo analizado tenían entre 17 y 29 años y se encontraban en varios momentos de su formación profesional siendo la mayoría de las primeras matriculas (2,3,4) y otro tanto de últimas matriculas (7,8)<sup>5</sup>. Al ser una materia obligatoria en la malla curricular cuenta con gran demanda siendo los cursos conformados, al inicio de semestre, por entre 40 y 50 estudiantes.

Los resultados aquí presentados se sustentan en el estudio del ejercicio pedagógico ocurrido en dos semestres lectivos de 2022 en el Departamento de Trabajo Social, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá (UNC-Sede Bogotá). Para el estudio se analizaron dos

4 Algunos autores consideran que ABP puede convertirse en elemento mayor, que dirige toda la estructura organizativa de las instituciones educativas siendo entonces comprendido como un componente filosófico para alcanzar objetivos educacionales mayores tales como la visión y la misión de las Universidades (Lermanda, 2007; Masetto, 2010).

diarios de clase, dos cuestionarios diagnósticos aplicados al inicio cada semestre (100 cuestionarios) y 59 autoevaluaciones presentadas por las y los estudiantes de la asignatura al final de cada periodo<sup>6</sup>.

El diario de aula es expresión general del trabajo docente en el aula que sirve como instrumento de análisis del pensamiento del profesorado, además de ser un elemento de planificación de la enseñanza (Zabalza, 2011). En los diarios de aula la docente registró dos tipos de informaciones: aspectos formales propios de la planeación didáctica tales como objetivos, temario, descripción paso a paso de las actividades desarrolladas en clase, literatura estudiada y tareas para la siguiente sesión; y aspectos relacionados con la vivencia de cada sesión tales como preguntas, debates, discusiones y aportes al tema estudiado sugeridos por las y los estudiantes de manera individual y/o colectiva.

El cuestionario diagnóstico fue una estrategia de evaluación formativa (Moreno, 2016) que buscó conocer aspectos personales y académicos de las y los estudiantes con miras a adaptar algunos contenidos del programa de clase propuesto al inicio de semestre. Los cuestionarios aplicados indagaban por: datos personales (edad, aspectos de identidad que quisieran ser destacados, trayectoria en la universidad, razones para estudiar Trabajo Social); autoconocimiento (resultados de una prueba de lectura en términos de

velocidad, grado de comprensión y compromisos asumidos frente a los resultados de la prueba); expectativas y motivaciones (resultados esperados al cursar la asignatura, motivaciones, experiencias positivas y negativas como estudiante, sugerencias de contenido, metodología y evaluación, preferencia sobre formas de aprendizaje); y aprobación del programa presentado (sí, no, propuestas). Esta prueba fue aplicada a inicio de semestre a todas las y los estudiantes inscritos mediante un formulario digital (g-forms).

La autoevaluación individual a final de semestre consistió en un cuestionario virtual, alojado en la plataforma google classroom, resuelto de manera voluntaria al final de cada periodo por las y los estudiantes de la asignatura con la posibilidad de anonimato. En 2022, para el primer semestre respondieron 29 de 35 estudiantes y para el segundo semestre respondieron 30 de 40 estudiantes. El cuestionario constó de cuatro secciones (21 preguntas): descripción y objetivo del cuestionario (1); RAEs y el desarrollo de la asignatura (9); vínculos y motivaciones (4); balance y propuestas (6) y comentarios libres<sup>7</sup>.

El contenido de esos instrumentos fue analizado mediante matrices relacionadas con elementos del ABP y las competencias investigativas propuestas para la asignatura (OA y RAE). Es decir, el conjunto de informaciones seleccionadas para este estudio se clasificó

5 *El Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social (PEP) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá tiene una flexibilidad curricular en correspondencia con las exigencias institucionales. De esta manera las asignaturas pueden ser cursadas en cualquier momento por las y los estudiantes sin prerrequisitos para avanzar en la malla curricular sino, apenas, una sugerencia de progresión y organización en la inscripción de asignaturas. El o la estudiante es quien decide si asume o no dicha sugerencia.*

6 *Previo diligenciamiento, de manera explícita y dentro del cuestionario, se explicó el uso pedagógico e investigativo que se le daría a las respuestas cualitativas y a los datos cuantitativos recogidos. Las y los estudiantes que aceptaron dichos términos respondieron los cuestionarios y se les garantizó que los extractos utilizados no serían citados con nombre propio sino apenas con la referencia del año y periodo en el que fueron registradas sus respuestas.*

7 *Las preguntas fueron: 1) ¿obtuvo conocimientos sobre los principales referentes filosóficos y científicos sobre los cuales se ha apoyado el Trabajo Social para producir conocimiento?; 2) Evalúe su nivel de alcance de los RAE. ¿alcanzó conocimientos sobre qué, para qué, cómo y con quién ha construido conocimiento el Trabajo Social en el ámbito de las Ciencias Sociales?; 3) ¿logró conocimientos y habilidades para identificar los objetos de conocimiento asumidos por el Trabajo Social y su relación con el contexto endógeno a la profesión y socio-histórico?; 4) ¿asumió valores para el trabajo grupal orientado a la investigación con perspectiva de solución de problemas de conocimiento?; 5) Al analizar su proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura con ¿con cuál de los RAE se sintió más identificada en la propuesta de la clase? ¿Por qué?; 6) ¿Hay otros resultados en términos de conocimientos, habilidades y actitudes que resultaron de su proceso en la asignatura?; 7) ¿cuáles son?; 8) ¿Cuántas lecturas indicadas en el programa realizó durante el semestre?; 9) ¿Cuál de las lecturas le aportó más a su conocimiento sobre la epistemología del Trabajo Social? ¿por qué?; 10) ¿Tiene una lectura para aportar al programa y a sus colegas en el próximo semestre? En caso afirmativo súbala (s) aquí; 11) ¿Cuál fue su motivación para mantenerse y finalizar la asignatura?; 12) Al reflexionar sobre su experiencia en sala de aula, ¿qué fue lo que más apreció de la clase?; 13) Al reflexionar sobre su experiencia en sala de aula, ¿qué fue lo que menos apreció de la clase?; 14) Al reflexionar sobre su experiencia en sala de aula, ¿qué cambiaría de la clase?; 15) Al final del curso usted entiende que la epistemología del Trabajo Social consiste en...; 16) Para usted ¿cuáles son las tres principales razones de la deserción de algunas, algunos estudiantes de la asignatura?. Regístrelas en orden de relevancia, partiendo desde la principal razón; 17) ¿Tiene alguna sugerencia para la docente en términos de contenido temático, para el desarrollo del curso en el próximo semestre?; 18) ¿Tiene alguna sugerencia para la docente en términos de metodología para el desarrollo del curso en el próximo semestre?; 19) ¿Tiene alguna sugerencia para la docente en términos de evaluación para el desarrollo del curso en el próximo semestre?; 20) ¿Cuál sería su recomendación para quien planea ver la asignatura?; 21) Comentarios libres*

según correspondencia con, por un lado, los cuatro componentes del ABP (grupo, problema o pregunta problema, la docente y el escenario) y, por otro lado, los elementos constitutivos de las competencias (conocimientos habilidades y actitudes para la investigación). Otros aspectos analizados de la asignatura tuvieron que ver con la estructuración de la propuesta pedagógica que enmarca la aplicación del ABP en una asignatura teórica enfocada en el estudio de las ideas y la producción de conocimiento en Trabajo Social.

## Resultados y discusión

El ABP, en la experiencia analizada, fue interpretado como una “herramienta” y no como una “estrategia” de aprendizaje debido a dos condiciones de contexto. En primer lugar, el grupo de estudiantes que asisten a la materia, en general, son iniciantes en su proceso de formación superior por lo que acumulan solo un periodo en la Universidad con materias generales de fundamentación en Ciencias Sociales y una asignatura específica de Trabajo Social<sup>8</sup>. Un segundo condicionante es el carácter de la asignatura ya que, al ser considerada como teórica y disciplinar obligatoria, “Epistemología de la investigación...” privilegia el estudio de aspectos históricos y conceptuales que conllevan al reconocimiento de los debates propuestos en el campo epistemológico del Trabajo Social (DININFOA, 2022). El foco en la producción de conocimiento remite a registros cognitivos de abstracción y conocimiento del mundo de las ideas producido por Trabajo Social. Esta característica unida a la reciente vinculación de las y los estudiantes con la

Universidad y a la preliminar aproximación con los contenidos de la carrera impeding el uso de situaciones profesionales concretas como foco de análisis, estas últimas propias del uso del ABP como estrategia, según fue presentado en la introducción del presente artículo.

En el análisis fue encontrado un ecosistema pedagógico para los procesos de enseñanza-aprendizaje epistemológico y teórico del Trabajo Social. Ese ecosistema se activó con los elementos del ABP -problema, grupo, docente, escenario- y con otras herramientas que tienen como centro los sujetos involucrados en el proceso: estudiantes y docentes. La asignatura analizada, considerando esos condicionantes, utilizó el ABP, en tanto herramienta o instrumento didáctico, con otras propuestas para el aprendizaje activo como el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) o *TBL (Task Based Learning)* y clases magistrales con preguntas. El ABP, no obstante, fue la herramienta nucleadora de las demás

El ABT utilizó “la tarea” como una unidad básica de la actuación dentro del aula y facilitó la relación entre las personas que hacen parte de una propuesta de secuencia de la enseñanza-aprendizaje acorde con los objetivos curriculares y de formación en un área de conocimiento (Candlin, 1990; Zaragoza-Martí et al., 2021). El ABT fue asumido en la asignatura a manera de un conjunto de actividades o tareas “espejo” planteadas, desde la idea de la evaluación continua, a lo largo del semestre con las que se buscaba retirar la presión de la nota y el miedo al error en la rea-

TABLA 1. RELACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ESPEJO EN LA LÓGICA DE ABT.

Descripción de la actividad	Número de tareas
Comprensión de lectura individual y colectiva con orientación de guías	3
Producción de géneros y subgéneros útiles para avanzar en la realización del ensayo académico: resumen corto o tipo <i>abstract</i> , resumen extenso; elaboración de textos académicos orientados por cuestionarios	2
Elaboración de organizadores gráficos para representar conceptos y estructuras temáticas registradas en los textos de la asignatura: cartografías cognitivas y cartel educativo digital	2
Comunicación no violenta en espacios pedagógicos con docentes y pares de manera oral y escrita	2
Comunicación audiovisual: video comentario de 3 minutos sobre el estudio presentado por una o un colega	1

Fuente: elaboración propia.

8 La mayoría de estudiantes de la asignatura están terminando el primer año en la Universidad por lo que tan solo han cursado la asignatura “Historia del Trabajo Social” de la agrupación Teorías y metodologías del Trabajo Social.

lización de actividades de la materia. Eran tareas o actividades espejo porque permitían a las y los estudiantes acumular conocimientos, ejercitar habilidades y construir actitudes sobre el trabajo estudiantil universitario, individual y en grupo, que luego serían importantes en la realización de productos de la evaluación formal de la asignatura (ensayo académico y video educativo de animación).

Las tareas espejo propuestas para el estudio de la epistemología (Tabla 1) se enfocaron en: comprensión de lectura individual y colectiva con preguntas orientadoras; producción de géneros y subgéneros útiles para avanzar en la producción de insumos necesarios para la realización del ensayo académico (resumen corto o tipo *abstract*, resumen extenso); elaboración de organizadores gráficos para representar conceptos y estructuras temáticas de los textos de la asignatura (cartografías cognitivas, cartel educativo digital); comunicación oral y escrita no violenta en espacios pedagógicos y comunicación audiovisual de contenidos teóricos estudiados de manera previa (revisión de evaluaciones docentes, autoevaluaciones estudiantiles y producción de un video comentario). La tabla que sigue ilustra la densidad de dichas tareas para el curso de “Epistemología de la investigación...”.

Todas las tareas espejo eran optativas y estaban siempre disponibles en la plataforma classroom de la asignatura desde el inicio del semestre. Es decir, la no realización de las actividades no implicaba malas notas, aunque, su realización sí era valorada en términos cualitativos y retroalimentada. De acuerdo con esa valoración cualitativa al final del semestre las y los estudiantes recibieron unos puntos extra que fueron sumados a la nota final obtenida de la evaluación formal del curso.

Además del ABP y ABT, la otra herramienta didáctica del ecosistema pedagógico empleada fueron las clases expositivas. Éstas fueron comprendidas de manera activa como: presentaciones orientadas a abrir un tema de estudio, hacer síntesis de asuntos estudiados hacia los puntos más significativos y establecer comunicaciones sobre la actualidad del tema estudiado o con explicaciones necesarias para dar curso al proceso de enseñanza-aprendizaje (Masetto, 2012). Las clases expositivas se fundamentaron en: la lectura previa de un texto base relacionado con las unidades temáticas de la asignatura, la exposición liderada por la docente apoyada en material audiovisual -videos cortos, presentaciones interactivas o diapositivas-, dialogo con preguntas antes, durante y después de

la sesión expositiva y pruebas ocasionales de comprensión de lectura. El temario de esas clases fue el siguiente: qué es el conocimiento científico, de qué se trata la epistemología (epistemes, lo epistémico), relación de las Ciencias Sociales con el conocimiento científico, relación del Trabajo Social con las Ciencias Sociales e historia de las ideas en Trabajo Social desde sus epistemes y sus objetos de estudio.

Las clases expositivas también contemplaron la realización de talleres y ejercicios de capacitación rápidos sobre: consejos para la búsqueda *web* especializada de fuentes académicas; pautas para la escritura de resúmenes cortos y extensos con experiencia de evaluación cruzada con pares; producción de cartografías para el estudio de contenidos; comunicación no violenta mediante el estudio de caso; comunicación epistolar y *netiqueta*; y pautas de la estructura del género ensayo académico en ambientes universitarios. Este temario no se tenía previsto desde el inicio de la planeación del curso y se introdujo luego de percibir aspectos críticos en los resultados de la evaluación formal del curso.

En términos de organización de la clase, por una parte, las sesiones para el trabajo en grupo autónomo, siguiendo la herramienta ABP, ocurrían cada quince días en el salón de clases o en el espacio que mejor le conviniera al grupo con apoyo y asesoría de la docente. Las clases expositivas, por otra parte, ocurrían de manera alterna, es decir, cada quince días en el salón de clases destinado, acompañadas de tareas espejo en la lógica ABT. Las herramientas expuestas hasta aquí y la dinámica presencial que las acompañó se ilustran en el siguiente gráfico del ecosistema pedagógico de la asignatura “Epistemología de la investigación...” (Figura 1).

Las herramientas didácticas aparecen en el segundo, tercero y cuarto cuadrante siendo tributarias a la evaluación formal localizada en el primer cuadrante. En el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se ubican los OA y RAE en conexión con el currículo (PEP), la misión de la universidad, el mundo profesional (cuerpos profesionales nacionales e internacionales) y las demandas de la sociedad colombiana. Como elementos que contribuyen a la comunicación e integración de los elementos del ecosistema están las tecnologías de la información y la comunicación (TICs)<sup>9</sup> y los encuentros presenciales para trabajar en grupo y recibir asesoría o para el estudio de un tema útil para avanzar en la investigación de la pregunta problema.

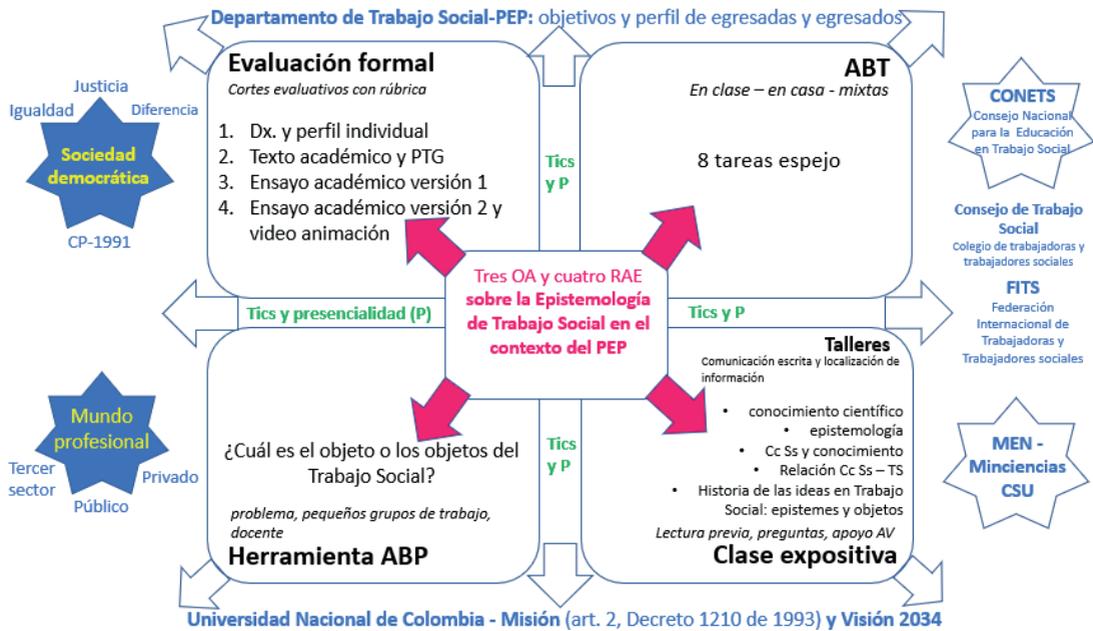


FIGURA 1. ECOSISTEMA PEDAGÓGICO DE LA ASIGNATURA EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN TRABAJO SOCIAL.

Fuente: elaboración propia.

En ese ecosistema pedagógico la evaluación formal de la asignatura consistió en la elaboración progresiva de un ensayo académico con el acompañamiento y retroalimentación por parte de la docente a cada una de las tres entregas previstas: texto académico preliminar con la estructura básica del ensayo (primera entrega), ensayo en primera versión (segunda entrega) y, para la tercera entrega, el ensayo académico en la versión final y un video de animación con la presentación de los resultados de su investigación de la pregunta-problema sobre el objeto o los objetos del Trabajo Social<sup>10</sup>. Todas las entregas contaron con una rúbrica propuesta en términos del contenido teórico que debía ser investigado dentro del campo del

Trabajo Social y de los parámetros indicados para el género ensayo académico (Zunino & Muraca, 2012).

Respecto de ese ecosistema pedagógico, las y los estudiantes plantearon, en sus procesos de autoevaluación, narrativas sobre: los conocimientos, habilidades y actitudes propiciados en la asignatura a propósito del alcance de los objetivos (OA) y resultados de aprendizaje (RAE); y al respecto de los elementos constitutivos del ABP<sup>11</sup>:

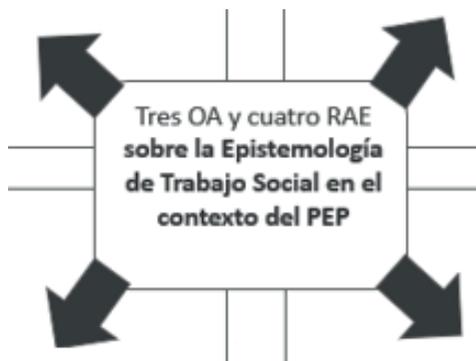
Respecto del alcance y apropiación de los OA y RAE, las y los estudiantes asociaron el desarrollo temático con la propuesta didáctica destacando conteni-

9 Las tecnologías utilizadas fueron: página web del curso, plataforma Classroom, correo electrónico, herramientas para la realización de reuniones virtuales (Meet); repositorios para el registro y consulta de la trayectoria estudiantil (hojas de cálculo alojada en Drive) y herramientas para la transferencia de archivos grandes con el material bibliográfico (We-transfer o Smash)

10 Esa evaluación fue complementada con dos entregas iniciales, una de tipo diagnóstico en la que se buscaba ahondar sobre el perfil de cada estudiante y otra en la que las y los estudiantes elaboraron un plan de trabajo grupal (PTG) para organizar y planear su actividad durante el semestre.

11 Como fue anunciado en la metodología, los comentarios fueron registrados en cuestionarios virtuales resueltos al inicio y al finalizar cada semestre. En particular se registran aquí las narrativas correspondientes al cuestionario de autoevaluación diligenciado al finalizar cada semestre y referido, en particular, a las siguientes preguntas abiertas: "Al analizar su proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura con ¿con cuál de los RAE se sintió más identificada en la propuesta de la clase? ¿Por qué?" (RAEs y el desarrollo de la asignatura); "Al reflexionar sobre su experiencia en sala de aula, ¿qué fue lo que más apreció/menos apreció de la clase?" (vínculos y motivaciones): "Al reflexionar sobre su experiencia ¿qué cambiaría de la clase?" (Balance y propuestas) y comentarios libres.

dos relacionados con la discusión abierta sobre los objetos del Trabajo Social, el lugar del conocimiento de la disciplina en el ámbito académico y social y la confrontación de concepciones previas sobre la disciplina:



“Me identifico con el segundo [RAE], ya que la propuesta de trabajo investigativo es entorno(sic) a la pregunta sobre el objeto de estudio del trabajo social. Al leer bibliografía diversa pude ver la perspectiva y las diferentes discusiones que se han tenido para establecer a trabajo social como una disciplina productora de conocimiento. Esta materia me aportó mucho ya que desconocía todas las luchas que se han tenido para darle voz al trabajo social como ciencia, así como la diversidad de opiniones y epistemes en las que se apoya” (Estudiante, 2022-1s).

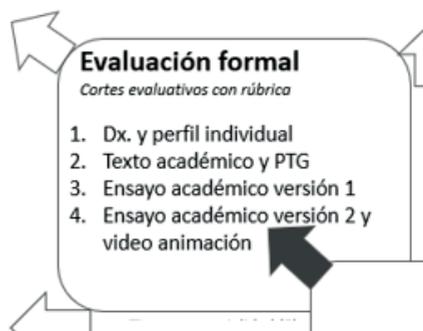
“[Me identifico con el segundo RAE] Las habilidades para identificar sobre qué, para qué, cómo y con quién ha construido conocimiento el Trabajo Social en el ámbito de las Ciencias Sociales, porque tuvimos demasiada literatura sobre el tema, las clases eran llenas de contenido relevante y bien sintetizado, en cada pequeño detalle había aprendizaje” (Estudiante, 2022-1s).

“[Primer RAE porque] La metodología de la clase me llevo(sic) a buscar múltiples puntos de vista teóricos sobre el objeto y conocer la importancia y Gran articulación que tiene cada uno de estos con la intervención, nuestro que-hacer profesional, además de llevarme en un proceso de empoderamiento y

apropiamiento(sic) hacia la carrera” (Estudiante, 2022-2s).

[Otros resultados de aprendizaje que percibí en mi proceso en la asignatura tienen que ver con] “el desarrollo de capacidades para el trabajo en grupo, conceptos para trabajar la comunicación no violenta, que es un tema que agradezco con todo el corazón haber recibido y habilidades para realizar análisis y textos que no sabía que me hacían falta, pero que al final, me ayudaron a crecer. Confrontarme con mis creencias y miedos por los prejuicios que hay sobre la clase, me enseñó que soy más fuerte [de lo] que lo creo” (Estudiante, 2022-2s).

Las y los estudiantes destacan aspectos de la evaluación relacionados con el aprendizaje de habilidades para la escritura académica, el trabajo colaborativo y autónomo siendo éstas relacionadas con competencias investigativas básicas. En estas narrativas también se evalúa la existencia de rúbricas y el acompañamiento al desarrollo de las mismas y la secuenciación del ensayo, aunque se considera también que debería haber más cortes evaluativos para disminuir lo que consideran una “alta carga académica”.



“Aprendí bastante en esta asignatura. Además, siento que por el nivel que requiere, nos podemos acostumbrar a trabajar en equipo y con un excelente nivel, cuestionando cosas que antes quizá no parecían importantes. Gracias” (Estudiante, 2022-2s).

“Por un lado pienso que la metodología del ABP puede ser muy beneficiosa para el aprendizaje, sin embargo, esta depende fuertemente del cómo se den las dinámicas grupales, por lo que me gustaría que el total de puntos (sin contar los adicionales) provenga en mayor medida de las entregas individuales” (Estudiante, 2022-1s).

“[Se debería] aumentar el número de entregables, a fin de reducir la carga” (Estudiante, 2022-2s).

“Gracias a la profe por fomentar por medio de la metodología de la clase nuevas habilidades en mí. Cómo también aprender a trabajar en grupo y ser más empático con mis pares” (Estudiante, 2022-1s).

“[...] creo que [la docente] maneja una buena metodología de calificación gracias a las rubricas; y además me parece justo la calificación que realiza, ya que brinda asesorías” (Estudiante, 2022-1s).

En las narrativas aparece una valoración especial de dos de los elementos de la herramienta ABP: grupo de trabajo y tutoría docente.

Por una parte, el aspecto grupal en la evaluación genera una narrativa contradictoria: es poco valorado y, también, es muy apreciado. El trabajo en grupo es valorado porque genera encuentro para la discusión y debate de temas relacionados con la pregunta-problema y estimula la adquisición de compromisos grupales e individuales; se destacan también habilidades individuales que, a la vez, fueron motivadas por el trabajo grupal y contribuyeron al mismo; el trabajo grupal enseña valores relacionados con el compromiso, el respeto y la concretización de la horizontalidad entre pares en ejercicios de investigación. Aparecen también perspectivas críticas respecto del trabajo grupal fundamentadas en el argumento sobre la superposición de lo grupal en lo individual; al respecto en las narrativas se plantea como alternativa la valoración adicional o paralela del trabajo individual independiente del trabajo grupal:



“Aprendí mucho en la parte de convivencia dentro del proceso de la asignatura, me gustó mucho el grupo que tuve a lo largo del semestre y cómo se establecieron los acuerdos al inicio del mismo, además de que aprendí mucho de ellos y con ellos, y todo eso en parte fue gracias a las actividades de diálogo grupal propuestas por la docente” (Estudiante, 2022-2s).

“[Lo que más aprecié fue el lugar especial dado a] los espacios de trabajo grupal para avanzar en las entregas, considerando que sí requerían bastante tiempo. Con mi grupo logramos aprovechar esos espacios dado que cada una tenía diferentes responsabilidades de corte académico, laboral y personal, las cuales limitaban fuertemente el reencuentro en espacios diferentes al aula. También la organización de la maestra” (Estudiante, 2022-1s).

“Considero que el ABP es una gran metodología, pero al mismo tiempo creo que es(sic) estudiantado en Colombia no está preparado para esta metodología, una de las cosas que se le dificulta al estudiante es buscar la tutoría de la docente, poco se acostumbra como estudiante [a] realizar eso, se está más acostumbrado a esperar [a] que la profesora solicite lo que hay que hacer para realizarlo, por eso considero necesario insistir y recordar constantemente que la metodología es la de ABP, y explicar la importancia del trabajo autónomo, y que esta(sic) como docente disponible para la ayu-

da, reitero que siento que es muy importante que se insista en ello muchas veces, porque como estudiantes no estamos acostumbrados a esta metodología” (Estudiante, 2022-2s).

“En ocasiones trabajar con otros grupos, se me dificulta en ocasiones(sic). Pero entiendo que hace parte de la profesión” (Estudiante, 2022-2s).

“Aprendí a manejar una metodología de clase diferente, a posicionarme en un papel diferente como estudiante y finalmente a ver a mis compañeros como iguales que tienen y deben ser respetados” (Estudiante, 2022-2s).

“Otra cosa es que cambiaría las clases de trabajo autónomo, los estudiantes no lo usan, por lo que escribí arriba, puede ser realizar trabajo autónomo, pero con la idea de que los estudiantes puedan hacer alguna entrega o adelantos del trabajo durante esos espacios, de manera que se sientan en la necesidad de comenzar a trabajar en ello” (Estudiante, 2022-2s).

“En lo personal, haría más clases magistrales, y más trabajos individuales” (Estudiante, 2022-2s).

Por otra parte, a propósito del ABP, se destaca la tutoría de la docente. Las y los estudiantes valoran el acompañamiento continuo, sin embargo, al mismo tiempo, plantean que la autonomía es un punto crítico de la propuesta didáctica en la asignatura. Sobre el asunto de la autonomía, en las narrativas aparece un ejercicio de autocrítica, aunque también prevalece la demanda de clases magistrales para la transmisión de contenidos bajo la responsabilidad de la docente.

“[lo que más aprecié de la clase fueron] las retroalimentaciones detalladas, conocí la forma en la que he sido calificada”. (Estudiante, 2022-2s).

“[Lo que cambiaría de la clase es] la metodología de clase debido a que el tema no se presta para el aprendizaje basado en problemas y solo resulta molesto el hacer un proyecto de este tema considero que fueron más claros

los temas cuando los abordo ella misma [la docente]” (Estudiante, 2022-2s).

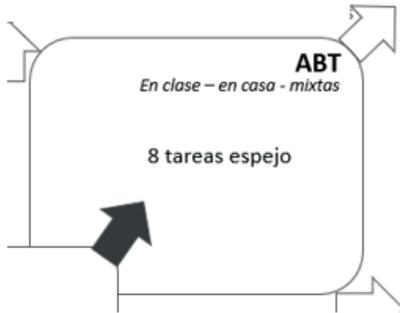
Respecto del ABP los comentarios presentados también destacan un avance en el conocimiento del Trabajo Social y con ello se ratifica la opción por esta formación profesional. Este conocimiento además ayuda a entender experiencias personales sobre el cuidado profesional.

“Creo que el poder pararme en una posición mucho más crítica sobre lo que me habían enseñado y aprendido sobre el Trabajo Social, me fue super importante. Realmente siento que mi perspectiva sobre la profesión cambio(sic)” (Estudiante, 2022-2s).

“Tenía toda la intención de cambiarme de carrera, viví una experiencia de acoso sexual en trasmilenio [sistema de transporte público], una semana después de empezar este semestre, por esa razón falte (sic) a la primera clase, fue el jueves anterior. Después de ayudar a un señor que estaba perdido, me acosó sexualmente, gracias a esta experiencia, quedé muy enojada con ayudar, pensaba “para que ayudar, si al final me van a hacer daño” cuando está materia empezó a confrontarme, a hacerme difícil mantener mis miedos y me mostró cosas tan increíbles como el trabajo social antiopresivo que ahora tengo como referente profesional, entendí que soy más fuerte que mis miedos, creencias y perspectivas, que si, hay 10 personas dispuestas a dañar, pero 11 que necesitan del ejercicio de esta profesión. Gracias a epistemología y a la profe, opté por seguir mis estudios en Trabajo Social, no realizar el cambio de carrera. Muchas gracias, profe” (Estudiante, 2022-2s).

Respecto de la herramienta didáctica ABT, las actividades espejo fueron asociadas por las y los estudiantes con el avance de la evaluación formal y sobre todo con el alcance de conocimientos sobre la epistemología del Trabajo Social y habilidades investigativas que les re-

sultaron útiles al momento de presentar la evaluación formal del curso. No obstante, también hay narrativas sobre este tipo de actividades como una carga adicional, es decir, no son consideradas como aportantes a otros ejercicios evaluativos dentro del aula:



“Considero que tuve que reforzar la habilidad de lectora (sic) y de escritora y por un lado pienso que logré un avance en ello, por lo cual me siento satisfecha por el momento. También la habilidad de investigar y seleccionar los artículos y documentos académicos para realizar un buen trabajo, es una habilidad que no tenía tan presente y por el desarrollo de los trabajos fue necesario reforzarla también, pienso que logré encontrar los documentos adecuados y me siento feliz de los trabajos que realicé a lo largo de la asignatura” (Estudiante, 2022-2s).

“Los puntajes establecidos me parecen acordes, además que las actividades opcionales ayudan” (Estudiante, 2022-2s).

“[Faltaría] un poco más de comprensión [en términos de tantas actividades] con los estudiantes, algunos, apenas están comenzando su vida universitaria y no están a la altura de las exigencias dadas por la docente” (Estudiante, 2022-2s).

“[Lo que menos aprecié de la clase] al inicio me exigí demasiado con realizar todas las tareas que se dejaban, pero cuando vi que eso me sobrecargaba y solo desmejoraba mi salud mental con la carga de responsabilidad que implica la clase, deje(sic) de realizarlos,

pero en sí la carga académica en la clase es excesiva” (Estudiante, 2022-1s).

Finalmente, la herramienta de las clases expositivas con preguntas es bastante valorada por las y los estudiantes, demandando más actividades de este tipo. Esa demanda no siempre corresponde con la responsabilización personal respecto de la preparación previa de lecturas. Ello coincide con la tensión señalada por varios autores especialistas en ABP respecto de la demanda constante del protagonismo del docente y su visión como contenedor de información (Massetto, 2010; Barrel, 1998). Otras narrativas presentan un contraste y presentan críticas de las clases magistrales de la docente.



“El trabajo de la profesora fue muy organizado y planeado, agradezco enteramente su dedicación en cuanto a la metodología de la clase. Las experiencias y comentarios que la profesora compartió con nosotros en clase fueron de mucho interés para mí, de alguna manera me hizo amar a la profesión conociendo sus límites” (Estudiante, 2022-1s).

“Me hubiera gustado tener más clases magistrales, aun cuando entiendo la metodología que quiere utilizar la docente, siento y es evidente que ella tiene mucho conocimiento que puede compartir y que en mi caso considero es muy valioso” (Estudiante, 2022-1s).

“La docente tenía una buena explicación acerca de los temas, no era difícil comprenderle” (Estudiante, 2022-1s).

“[Lo que menos aprecié de la clase fue] la falta de compromiso por estudiantes

(incluyéndome) al momento de realizar las lecturas” (Estudiante, 2022-2s).

“Considero [que la docente] una mala profesora en la medida que si bien tenía mucha claridad de los conceptos el abordaje de su clase no genera interés por el mismo, aunque el tema también sea molesto y poco fácil de relacionar” (Estudiante, 2022-2s).

En el escenario de la herramienta de clases expositivas también son valorados los talleres o capacitaciones como apoyo al desarrollo de habilidades individuales para la realización de actividades investigativas y actividades estudiantiles en general.

“Mejoré mucho mi forma de escribir, aprendí y adquirí muchos conocimientos en base(sic) a las lecturas de apoyo. Resúmenes, cartografías, formas de expresarse correctamente, entre otras” (Estudiante, 2022-2s).

“Algunas de las habilidades que durante la asignatura considero que pude lograr implementar y entrenar son: 1. Búsqueda de información académica con herramientas que no conocía, como buscar información más fácilmente por medio de operadores de búsqueda. 2. También me acerque(sic) y conocí un poco acerca de la escritura académica, en cuanto a que tiene unos parámetros a seguir (no simplemente es hacer lo que yo crea correcto). Por otro lado, mejoré, creo yo, mi forma de escribir y redactar. 3. Habilidades para tener una comunicación más asertiva como lo son la paciencia y conocer acerca de la comunicación no violenta” (Estudiante, 2022-2s).

## Conclusiones

La herramienta ABP junto con otras -ABT y las clases expositivas- y la estructura de la asignatura “Epis-

temología de la investigación...” orientada hacia la formación en investigación conformaron un ecosistema pedagógico para el estudio de contenido teórico y epistemológico del Trabajo Social. Esa idea de ecosistema ya había sido propuesta a inicios de los años 2000 para situar a estudiantes de niveles básicos de escolaridad en su medio habitual y generar reaprendizajes respecto de su contexto pedagógico y social (Barrero & Escudero, 2004). No obstante, en la experiencia analizada existe una reapropiación de la idea de ecosistema pedagógico en clave de competencias investigativas que involucró metodologías activas y colaborativas para procesos de enseñanza-aprendizaje que apuestan por autonomía, autorregulación y protagonismo de las y los estudiantes en su formación como trabajadoras y trabajadores sociales.

El ecosistema pedagógico promovió la enseñanza-aprendizaje desde el ABP a pesar de los condicionantes del perfil novel de las y los estudiantes y el contenido teórico de la asignatura debido a que los cuatro elementos constitutivos del ABP -problema, grupo, docente, escenario- se mantuvieron como nucleadores de las demás herramientas.

En primer lugar, las y los estudiantes recibieron un problema o pregunta problema “¿cuál es el objeto de estudio del Trabajo Social?”. Este interrogante remitió a una realidad concreta en el interior de la disciplina que no es, necesariamente, un asunto con resolución definitiva ni actualmente cerrado; es ante todo un asunto vigente<sup>12</sup> que convocó a las y los estudiantes hacia una reflexión organizada, sistemática y plural. Con este problema se activó el ecosistema pedagógico en clave de la formación por competencias: conocimientos, habilidades y actitudes para la investigación. Es decir, el problema “dado” les permitió a las y los estudiantes planear y realizar el estudio del lugar de la disciplina en el contexto de la producción de conocimiento de las Ciencias Sociales y en ese camino ejercitaron competencias investigativas relacionadas con la identificación de conocimientos preliminares sobre el asunto y localización de otros conocimientos necesarios para responder al problema.

En segundo lugar, los grupos de estudiantes, apoyados en el conjunto de literatura especializada sobre el pro-

12 En América Latina hay importantes referentes sobre el “objeto de estudio” de Trabajo Social (Kfoury, 1972; Gissi, 1976). Esa reflexión en la región tiene expresión importante desde los años 2000: Conde (2003), Cifuentes (2005), Bermúdez et. al (2009), Faleiros (2009, 2011); Vázquez (2009), Bueno (2010), Calvo (2010), Malagón (2012), Aguilar (2013), Miranda (2013), Raya y Caparros (2014), Ferreira y Raya (2015), Hernández (2016), Castro (2017), Cruzado y Flores (2019), Álvarez & Ferreira (2021), Rivera (2021).

blema seleccionada y revisada por la docente, conocieron aspectos centrales de la discusión sobre el Trabajo Social como ciencia práctica: primeras pensadoras del Trabajo Social; relación conflictiva con las Ciencias Sociales; carácter subalternizado de los saberes producto del cuidado profesional y existencia de varias epistemes que dirigen y/o habilitan la producción científica de ideas. Además, las y los estudiantes se aproximaron a visiones de la ciencia que reconocen la existencia de relaciones de poder entre Trabajo Social y las Ciencias Sociales y que se configuran como problemas epistémicos reales para la disciplina (Lorente, 2002; Mosquera Rosero-Labbé, 2006; Miranda 2010).

El tercer componente del ABP, en la experiencia analizada, está representado por la presencia activa de la docente que consistió en la guía académica para estimular el reconocimiento de aspectos clave del Trabajo Social que le permitieron a las y los estudiantes situarse en la carrera en términos de: saber qué es el Trabajo Social y cuál ha sido su trayectoria en las Ciencias Sociales. Ese estímulo generó un empoderamiento de la identidad disciplinar y profesional del Trabajo Social expresado por las y los estudiantes en sus narrativas como: reafirmación de la elección profesional y “amor por la carrera”.

El cuarto elemento del ABP tiene que ver con el escenario que permitió el trabajo grupal y docente y, además, permitió promover habilidades y valores relacionados con la investigación. La experiencia analizada estimuló habilidades relacionadas con la cultura de la investigación: planeación individual y en grupo, localización y filtrado de información, escritura académica con referencia a géneros como el resumen y el ensayo académico, y presentación de resultados mediante estrategias de comunicación oral, visual y audiovisual. Las y los estudiantes ejercitaron y perfeccionaron dichas habilidades para comprender, articular y decidir de manera colaborativa sobre los caminos más adecuados para abordar un problema con argumentos basados en fuentes académicas.

Los valores asociados a la investigación promovidos por la experiencia analizada fueron: establecimiento de acuerdos con base en necesidades de aprendizaje y evaluativas, dialogo, manejo democrático de conflictos, progresión grupal hacia el cumplimiento de objetivos compartidos, constancia, colaboración, solidaridad, creatividad y búsqueda de alternativas ante desafíos en los procesos de estudio individual y colectivo. Asimismo, la capacidad de reconocer y aceptar

el “error” como una oportunidad de aprendizaje continuo y sustentado en el apoyo de la docente desde retroalimentaciones en acompañamientos grupales al proceso y registradas en los trabajos entregados.

En conclusión, la emergencia de un ecosistema pedagógico en la experiencia de enseñanza-aprendizaje analizada sugiere dos postulados para quienes planean implementar en sus procesos de formación, respecto de competencias investigativas, el uso del ABP. Esos postulados indican la adecuación del uso de herramientas como el ABP para asignaturas con predominancia de contenido teórico y con estudiantes de niveles iniciales en Trabajo Social.

El primero tiene que ver con la habilitación de las y los estudiantes como protagonistas del proceso pedagógico desde la propuesta de un “problema” como punto de partida. El problema epistemológico abierto, y ampliamente tratado por teóricas y teóricos de la disciplina, al ser asumido por las y los estudiantes: promueve el reconocimiento del Trabajo Social en la historia de la producción de ideas dentro de la disciplina y en las Ciencias Sociales; contribuye además a la formación de una identidad profesional empoderada como productora de conocimiento científico; estímulo de la curiosidad investigativa, la búsqueda de información en un formato académico acorde con el problema y el ejercicio de un sentido analítico-crítico del lugar disciplinar ocupado.

El segundo postulado tiene que ver con la presencia docente en el ecosistema pedagógico. El trabajo docente entendido desde la multiplicidad de responsabilidades, roles y niveles de presencia aporta al proceso pedagógico y cerca la idea de activismo sin sentido que ha sido criticado a las metodologías activas y al discurso de las competencias entendidas como listado inconexo de habilidades a estimular entre las y los estudiantes. La responsabilidad docente se encuentra en la estructuración y propuesta secuenciada del ecosistema pedagógico considerando aspectos formales del currículo y, sobre todo, del perfil de las y los estudiantes que asisten a la asignatura. Los roles y niveles de presencia se encuentran, primero, en la actividad de tutora o guía del proceso mediante acompañamiento a la planificación, planteamiento y desarrollo de las investigaciones lideradas por estudiantes para resolver el problema; en segundo lugar en el rol de evaluadora del proceso de investigación y quien realiza labores de continua retroalimentación de todos los ejercicios planteados; y en tercer lugar el

rol de experta que funge como catedrática en espacios de clases magistrales y también como especialista a ser consultada en el espacio de trabajo grupal.

Esos dos postulados pueden ser considerados en asignaturas que centran el proceso en los sujetos involucrados y proponen y activan un ecosistema pedagógico sustentado en las necesidades de enseñanza-aprendizaje de esos sujetos para el estudio de teorías y la producción de conocimiento y para el estímulo planeado y consistente de competencias investigativas en el ámbito del Trabajo Social.

## Contribución de la autora

La revisión bibliográfica, elaboración de la metodología y los demás capítulos del artículo, fueron realizadas por la autora.

## Referencias

- AGUADO, C. (2007). Profesión y profesionalización: hacia una perspectiva ética de las competencias en Trabajo Social. *Tendencias y Retos*, 1(12), 107-117.
- AGUAYO, C., & MARCHANT ARAYA, P. (2021). Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en Trabajo Social. *Perfiles Educativos*, XLIII(171), 102-118. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59678>
- AGUILAR, M. J. (2013). *Objeto del Trabajo Social Trabajo Social: concepto y metodología* (pp. 23-55). Madrid: Paraninfo, Consejo General de Trabajo Social.
- ÁLVAREZ-PÉREZ, P., & FERREIRA, J. (2021). La construcción teórica del objeto en Trabajo Social: un análisis empírico basado en la formación de segundo ciclo. *Comunitaria*(21), 61-95. <https://revistas.uned.es/index.php/comunitaria/article/view/30093>
- ANDREONI, L., ROCHETTI, N., WEBER, C., & ZUCHERINO, L. (2014). Capítulo II. Debates en torno a la investigación en Trabajo Social. La actitud investigativa. In M. Fuentes & V. Cruz (Eds.), *Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social*. (pp. 24-38).
- ANTOLINEZ DOMINGUEZ, I., & MINGUELA, M. Á. (2022). Capítulo 5. Las competencias de investigación como resultado de aprendizaje en el grado de Trabajo Social: estudio de caso. In L. González, N. Navarro, & R. Vinader (Eds.), *Tendencias en innovación y transferencia del conocimiento: de la universidad a la sociedad*. (pp. 89-109). Madrid: Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/tendencias-en-innovacion-y-transferencia-del-conocimiento-de-la-universidad-a-la-sociedad/9788411224925/>
- BARRERO, N., & ESCUDERO, C. (2004). *La orientación metacognitiva y los problemas auditivos*. Paper presented at the XVI Congreso Nacional FEPAL. El Profesor de Audición y Lenguaje Ante el Nuevo Milenio, Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/71742>
- BEJARANO FRANCO, M. (2011). Capítulo 4. El aprendizaje basado en problema: una estrategia de enseñanza en el contexto universitario. In S. Morales Calvo (Ed.), *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. (pp. 127-138). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BERMÚDEZ VALDÉS, A., SÁNCHEZ ÁNGEL, C. M., BERNAL VERA, M. E., & CASTAÑO RAMÍREZ, E. (2009). Reconocimiento del ser en la profesión del Trabajo Social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(2), 131-147. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116843008.pdf>
- BUENO, A. M. (2010). La intervención profesional como objeto de conocimiento del Trabajo Social. *Revista de La Universidad de La Salle*, (51), 117-127.
- CALVO-ROJAS, V. (2010). El objeto de estudio en Trabajo Social: una visión desde el psicoanálisis, la ley y la estructura. *Portularia*, X(2), 9-20. <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161015612002.pdf>
- CANDLIN, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.
- CASTRO GUZMÁN, M. (2017). Paradigma y modelos de intervención; una propuesta metodológica para la construcción del objeto de estudio en Trabajo Social. In M. Castro Guzmán, J. Chávez, & S. Vázquez (Eds.), *Epistemología y Trabajo Social*. (pp. 43-65). Sonora: CONACTY, ACANITS, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Instituto Escolar del Sureste.
- CERDA, J., & RAMÍREZ, N. (2006). Un nuevo currículum por competencias. In I. Molina Varela (Ed.), *Desafiando la formación de los trabajadores sociales desde un currículum basado en las competencias profesionales*. (pp. 17-27). Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- CIFUENTES GIL, R. M. (2005). Aportes para “leer” la intervención de Trabajo Social. *Revista Colombiana de Trabajo Social*(19), 128 - 155.
- CONDE MEGÍAS, R. (2003). Naturaleza, objeto, objetivos y funciones del Trabajo Social. In T. Fernández García & C. Alemán Bracho (Eds.), *Introducción al Trabajo Social*. (pp. 277-310). Madrid: Alianza.
- CRUZADO SAUCEDO, L. H., & FLORES PÉREZ, Y. B. (2019). Concepción de objeto de estudio en la investigación de los trabajadores sociales. *Sciéndo*, 23(3),

- 249-255. [https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/2575/pdf\\_1](https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/2575/pdf_1)
- DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL.** (2018). *PEP. Proyecto Educativo de Programa. Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. [http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep\\_2\\_28.pdf](http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep_2_28.pdf)
- DININFOA** (05 de diciembre de 2022). *Epistemología de la investigación en Trabajo Social* [descripción de asignatura]. Portal de servicios académicos, buscador de cursos. <https://sia.unal.edu.co/ServiciosApp/>
- DOMÍNGUEZ, L., MILLÁN, M., & MARTÍNEZ, S.** (2019). Actividades de metodología activa en Trabajo Social. In S. Alonso-García, J. Romero, C. Rodríguez, & J. Sola (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC: nuevos horizontes educativos* (pp. 156-167). Madrid: Dykinson.
- ESPADAS, M. Á.** (1997). *La investigación en la formación del trabajador social: perspectivas metodológicas*. Servicios Sociales y política social, 39(Dossier - La Formación para el Trabajo Social), 107-114. <https://www.serviciosocialesypoliticassociales.com/la-formacion-para-el-trabajo-social>
- FALEIROS, V.** (2009). *Capítulo 3. Sujeito e objeto do Serviço Social Metodologia e ideologia do Trabalho Social* (pp. 44-55). Sao Paulo: Cortez.
- FALEIROS, V.** (2011). *Capítulo 2. Acerca do objeto do Serviço Social: uma proposta de construção Estratégias em Serviço Social* (pp. 27-42). Sao Paulo: Cortez.
- FERRER-ARACIL, J., DIEZ-SORIANO, V., & CORTÉS-FLORÍN, E.** (2020). 56. Aprender haciendo: la investigación participativa aplicada a la asignatura de Trabajo Social con Comunidades. In R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la enseñanza superior: nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 570-579). Barcelona: Octaedro.
- FERREIRA, J., & RAYA DÍEZ, E.** (2015). *El objeto de estudio en Trabajo Social: dimensión científica Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social* (pp. 15-30). Madrid: Grupo 5.
- GISSI, J.** (1976). Trabajo Social y Ciencias Sociales. *Revista Trabajo Social*(18), 17-21.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J.** (2016). 4. *El Trabajo Social como ciencia: objeto material y objeto formal de la ciencia del Trabajo Social Trabajo Social: teoría y práctica* (pp. 71-88). Madrid: Alfaomega.
- KFOURI, N.** (1972). Determinação do objeto do Serviço Social e os problemas que coloca. *Debates Sociais, VIII*(14), 25-38.
- LEITINHO, M. C., & BRAVO, C. C. S. C.** (2013). Aprendizagem baseada em problemas: uma abordagem pedagógica e curricular. In I. P. A. Veiga (Ed.), *Novas*
- tramas para as técnicas de ensino e estudo* (pp. 99-114). Campinas: Papirus.
- LEÓN, R. E.** (2022). *Epistemología de la Investigación en Trabajo Social: programa de asignatura*. Bogotá, 2022. Ed. Departamento de Trabajo Social. Universidad Nacional de Colombia.
- LERMANDA, C.** (2007). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una experiencia pedagógica en medicina. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11), 127-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032008>
- LORENTE MOLINA, B.** (2002). Trabajo Social y Ciencias Sociales. Poder, funcionalización y subalternidad de saberes. *Revista Trabajo Social*, (4), 41 - 59. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32516>
- MALAGÓN, E.** (2012). *El objeto de conocimiento o campo disciplinar Fundamentos de Trabajo Social* (pp. 219-249). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- MASETTO, M.** (2010). *Capítulo 4. Aula e formacao profissional O professor na hora da verdade: a prática no ensino superior* (pp. 55-76). Sao Paulo: Avercamp.
- MASETTO, M.** (2012). 8. *Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula Competencia pedagógica do professor universitario* (pp. 97-158). Sao Paulo: Summus.
- MIRANDA ARANDA, M.** (2010). 1. *Trabajo Social y Ciencias Sociales: cien años de historia conflictiva De la caridad a la ciencia I* (pp. 41 - 93). Buenos Aires: Espacio.
- MIRANDA ARANDA, M.** (2013). El Trabajo Social. Profesión y disciplina. Naturaleza y objeto disciplinar. In M. Miranda Aranda (Ed.), *Aportaciones al Trabajo Social* (pp. 7-32). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- MORENO OLIVOS, T.** (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. México D.F: UAM. [https://www.casadelibrosabierto.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](https://www.casadelibrosabierto.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)
- MOSQUERA LABBÉ, C.** (2006). Conocimiento científico y saberes de acción en Trabajo Social: sobrevaloraciones, desconocimientos y revaloraciones. Una lectura desde los países de América del Norte. *Revista Trabajo Social*, (8), 131-142. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8502/9146>
- RAYA, E., & CAPARROS, N.** (2014). Del objeto de estudio para la intervención en Trabajo Social. *AZARBE Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 173-179. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198521>
- RIVERA MONTOYA, M.** (2021). Objeto de estudio e intervención del Trabajo Social. In M. Castro Guzmán,

- M. Rivera Montoya, & R. Lomelí Gutiérrez (Eds.), *Objeto de estudio: entre la investigación e intervención social; familia, migración y pandemia* (pp. 34-50). México DF: Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Veracruzana.
- SUÁREZ MANRIQUE, P.** (2006). Competencias profesionales en investigación para y en trabajo social. Resumen del documento para la reflexión crítica. In I. Molina Varela (Ed.), *Desafiando la formación de los trabajadores sociales desde un currículum basado en las competencias profesionales* (pp. 34-46). Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- VÁZQUEZ AGUADO, O.** (2009). 3. Naturaleza, fundamentos, concepto, principios, objetivos, objeto y sujetos del Trabajo Social. In T. Fernández García (Ed.), *Fundamentos del Trabajo Social* (pp. 133-160). Madrid: Alianza.
- ZABALZA, M. Á.** (2011). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZARAGOZA-MARTI, M., MARTÍNEZ, M., RICO, A., MELGAREJO, J., CARRASCO, M., MOLINA, A., ET AL.** (2021). 205. *El aprendizaje basado en tareas como metodología activa en la enseñanza histórico-jurídica*. Paper presented at the Memorias del Programa Redes-13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria, Alicante.
- ZUNINO, C., & MURACA, M.** (2012). El ensayo académico. In L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-78). Los Polvorines: Universidad Nacional del General Sarmiento.