



Aprendizaje basado en proyectos en el área de gestión de proyectos sociales en la formación de terapeutas ocupacionales Chilenos

Aprendizagem baseada em projetos na área da gestão de projectos sociais na formação de terapeutas ocupacionais chilenos

 Rosa Hernández Montecino^{1a}  Carolina Jiménez Vásquez^{1b}  Juan Hurtado – Almonacid^{2c}
 Benjamín Ossandón Madrigal^{1d}  Caroline Landeros Díaz^{1e}

¹ Universidad Andrés Bello, UNAB, Chile 

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV, Valparaíso, Chile 

Notas de los autores

Conflicto de interés: Los autores no declararon ningún posible conflicto de interés.

Autor correspondiente: Rosa Hernández Montecino - rosa.hernandez@unab.cl

Resumen

Actualmente los estudiantes requieren habilidades para desenvolverse social y profesionalmente desde un modelo basado en competencias que articule la teoría y práctica. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) podría ser un aporte, ya que genera múltiples habilidades que son claves para la gestión de proyectos. La gestión de proyectos sociales es un ámbito incipiente en la disciplina de la terapia ocupacional, favorece la vinculación de los estudiantes con problemáticas comunitarias reales. El propósito de este artículo es analizar las implicancias del ABP en los aprendizajes de estudiantes en el área de gestión de proyectos sociales de terapia ocupacional. Los procedimientos metodológicos adoptados fueron estudio cuantitativo, descriptivo y no experimental con un muestreo no probabilístico intencional. Participaron 129 estudiantes de educación superior de la carrera de terapia ocupacional de tres sedes en Chile, quienes cursaron gestión de proyectos. Se utilizó como instrumento para recoger los datos una escala de Diferencial Semántico. Los resultados demuestran que estudiantes de las tres sedes destacan que el compromiso con el aprendizaje es la dimensión más valorada ($x=6,50$; $x=6,53$; $x=6,50$). Según el sexo las damas valoran mayormente la relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje ($x=6,43$), en tanto los varones otorgan mayor valor al compromiso con el aprendizaje ($x=6,68$). En conclusión, el ABP es una estrategia didáctica altamente valorada en el área de gestión de proyectos sociales de terapia ocupacional, dado que promueve el compromiso con el aprendizaje y el trabajo colaborativo.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), gestión de proyectos sociales, terapia ocupacional

Cite como

American Psychological Association (APA)

Hernández Montecino, R., Jiménez Vásquez, C., Hurtado-

Almonacid, J., Ossandón Madrigal, B., &

Landeros Díaz, C. (2025, enero/abr.).

Aprendizaje basado en proyectos en el área de gestión de proyectos sociales en la formación de terapeutas ocupacionales Chilenos. *Revista de*

Gestão e Projetos (GeP), 16(1), 13-40.

<https://doi.org/10.5585/2025.27569>

^a Terapeuta ocupacional. Magíster, académica de la escuela de terapia ocupacional de la universidad Andrés Bello. rosa.hernandez@unab.cl

^b Licenciada en terapia ocupacional. © magíster, Universidad Andrés Bello. carolinapazjimenezvasquez@gmail.com

^c Profesor de Educación Física. Doctor, académico en Escuela de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. juan.hurtado@pucv.cl

^d Licenciado en terapia ocupacional, Universidad Andrés Bello. benjamin.osandon8@gmail.com

^e Terapeuta ocupacional. Magíster, académica de la escuela de terapia ocupacional de la universidad Andrés Bello. caroline.landeros@unab.cl



Aprendizagem baseada em projectos na área da gestão de projectos sociais na formação de terapeutas ocupacionais chilenos

Resumo

Os estudantes de hoje necessitam de competências para atuar social e profissionalmente a partir de um modelo baseado em competências que articule teoria e prática. A aprendizagem baseada em projectos (PBL) pode ser um contributo, uma vez que gera múltiplas competências que são fundamentais para a gestão de projectos. A gestão de projectos sociais é um campo incipiente na disciplina de terapia ocupacional, que favorece a ligação dos estudantes a problemas reais da comunidade. O objetivo deste artigo é analisar as implicações do PBL na aprendizagem dos estudantes na área da gestão de projectos sociais em terapia ocupacional. Os procedimentos metodológicos adoptados foram um estudo quantitativo, descritivo e não experimental com amostragem não probabilística intencional. Participaram no estudo 129 estudantes do ensino superior de terapia ocupacional de três campus chilenos, que estudavam gestão de projectos. Como instrumento de recolha de dados utilizou-se uma escala diferencial semântica. Os resultados mostram que os estudantes dos três locais salientam que o empenhamento na aprendizagem é a dimensão mais valorizada ($x=6,50$; $x=6,53$; $x=6,50$). De acordo com o género, as mulheres valorizam mais a relação entre o trabalho colaborativo e a aprendizagem ($x=6,43$), enquanto os homens valorizam mais o empenho na aprendizagem ($x=6,68$). Em conclusão, a ABP é uma estratégia didática muito valorizada na área da gestão de projectos sociais em terapia ocupacional, uma vez que promove o compromisso com a aprendizagem e o trabalho colaborativo.

Palavras-chave: *Aprendizagem Baseada em Projectos (PBL), gestão de projectos sociais, terapia ocupacional*

Introducción

El mundo evoluciona y también la sociedad, necesitando de un pensamiento que apoye la comprensión de las situaciones que se van presentando, por tanto, la educación del siglo XXI debe lograr ese pensamiento en sus estudiantes y potenciar sus capacidades (Ruiz & Torres, 2016). Los estudiantes deben tener una preparación diferente para el competitivo mercado laboral, ya que les está demandando que no sólo tengan competencias técnicas, sino que puedan adaptarse a los cambios, sean flexibles, puedan liderar y gestionar sus emociones (Burgos et al., 2021). Las alternativas de educación deben permitir a los estudiantes y futuros profesionales participar en ese mundo laboral, y se deben aportar recursos para que puedan participar de la sociedad y desenvolverse en lo laboral (Tobon, 2007; Hurtado et al., 2023). Por tanto, debe ser una preocupación las formas y características de la provisión de la educación que se requiere, ya que

esta debe pretender lograr el aprendizaje así como también que se adquieran habilidades, pues ambas en su conjunto podrán contribuir al desarrollo del capital humano (Banco mundial, 2018). Las universidades deben tener en consideración las necesidades de la sociedad, los cambios que están presentes en esta, así como también en el sector productivo (Hurtado & Páez, 2023). El foco está en que los estudiantes en la educación superior adquieran conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse en aspectos sociales y profesionales (Morales et al., 2022).

En este contexto en la educación superior a finales de la década de los 90' surge la necesidad de transitar desde lo tradicional, donde se estaba más centrados en los contenidos a modelos basados en competencia, innovando en lo curricular (Hurtado & Páez, 2023), los cambios en lo curricular podrían ser una forma de enfrentar los cambios de la sociedad.

El diseño curricular por competencias, desde el “deber ser”, es una de las transformaciones en educación superior que se origina por las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (en adelante UNESCO) y que entregaría variados aportes a la educación de profesionales (Navas & Ospina, 2020). Una de sus principales bondades es la pertinencia de las propuestas curriculares, sobre todo su acercamiento del aprendizaje significativo el cual responde a los retos y problemas que se les presenta en su cotidianidad, que capacita a los y las estudiantes como personas y profesionales para dar respuesta desde su formación disciplinar integral (Navas & Ospina, 2020).

Este nuevo paradigma en educación entregaría un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo y adecuado para las demandas sociales (De Miguel, 2005; Navas & Ospina, 2020). En el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de las competencias, se debe articular la teoría y la práctica, por medio de estrategias didácticas diversas y que son propias del modelo curricular basado en competencias, en donde las experiencias de aprendizaje estén vinculadas a contextos reales y que permitan a los futuros profesionales afrontar en la medida de lo posible, las demandas de la sociedad (Pimienta & García, 2012; Hurtado et al., 2023).

Marco teórico

Estrategias didácticas activas en el modelo basado en competências

Las estrategias didácticas activas serán un aporte fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, el docente tiene tareas más efectivas y el estudiante logra aprendizajes más

significativos porque ellos son quienes lo construyen, esto logra aprendizajes más profundos y estables en el tiempo (Morales, et al, 2022). Desde aquí el rol docente será de un guía que motiva la búsqueda de conocimiento ayuda en la reflexión y autorreflexión, apoyando la construcción colectiva de saberes (Ruiz - Torres, 2017; Hurtado et al, 2023).

La estrategia didáctica de proyectos podría aportar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para cumplir con los problemas actuales de la sociedad. Los proyectos constituyen una estrategia didáctica integradora que permite a los estudiantes estar más inmersos en la solución de problemáticas reales, finalmente destaca su alcance social, pues se señala que la implementación de los proyectos favorecen la comprensión de los problemas sociales y sus causas así como también una posibilidad para acercarse tanto a la realidad local como nacional (Pimienta, 2012; Hurtado et al, 2023).

Por tanto, con los proyectos como estrategia didáctica podremos tener una forma de integrar los conocimientos, el aprendizaje surgirá del interés del estudiante, y estará en la realidad buscando soluciones. Una de sus características es la aplicación de una propuesta que permite solucionar un problema real desde diversas áreas de conocimiento, centrada en actividades y productos de utilidad social, surge del interés de los alumnos (Pimienta, 2012).

Los proyectos han sido útiles ya que permiten desarrollar competencias en el saber, articulando la teoría con la práctica, comprendiendo prácticas innovadoras para resolver problemas, fomentará el aprendizaje cooperativo, ayudando a administrar el tiempo, los recursos, generando un liderazgo positivo, con responsabilidad, compromiso, autonomía, y por otro lado la capacidad de hacer elecciones y negociaciones (Pimienta, 2012).

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El ABP es una estrategia activa de aprendizaje que sitúa a los estudiantes en ambientes reales y contextualizados, y puede servir para construir puentes entre los conceptos teóricos de las temáticas del curso y las experiencias de la vida real (Rodríguez-Sandoval & Cortés-Rodríguez, 2010). Por otro lado, les permite a los estudiantes universitarios alcanzar aprendizajes profundos y estables en el tiempo, ya que integra conocimientos previos y las experiencias (Morales et al., 2022). Se implementa a partir de un proyecto que pretende solucionar un problema real, desarrollando habilidades y actitudes, siendo los estudiantes quienes construyen su conocimiento

(Apaza et al., 2022). Sus principales características son la autonomía y trabajo cooperativo por parte de los estudiantes, incluyendo la realización de retroalimentación entre profesor y alumnos (Medeiros et al., 2024).

En el ABP se permite adquirir habilidades imprescindibles para el futuro como la autoconfianza, la autoestima, la capacidad de resolución de problemas, creatividad y el control de emociones (Hidalgo & Ortega, 2022). En tanto, autores como Vásquez et al. (2017) y Apaza et al. (2022), indican que favorece el desarrollo de habilidades tales como liderazgo, comunicación, empatía, participación activa, aprendizaje cooperativo, entre otras. Por otro lado, encontraremos el desarrollo del pensamiento crítico, la colaboración, la comunicación, la creatividad e innovación, mejora la participación, interés, y motivación (Hidalgo & Ortega, 2022). A su vez permite el desarrollo de habilidades y competencias, siendo la colaboración, planificación, comunicación, toma de decisiones y gestión del tiempo, las más destacadas (Dickinson et al., 1998; Ayerbe & Perales, 2020).

Para Campana (2010) estas propuestas invitan a los y las estudiantes a trabajar con responsabilidad, independencia, y disciplina, mejorando las habilidades de colaboración y de creatividad. Según Morales et al. (2022), se ha identificado su influencia en la motivación por el aprendizaje, la autonomía, y el trabajo en equipo. Los estudiantes que provienen de entornos socioeconómicos bajos han sido identificados como una población con bajo nivel de motivación y compromiso (Irvin et al., 2011), y el ABP por sus características como estrategia activa del aprendizaje podría fortalecer la motivación y compromiso de estos estudiantes. Además, el ABP por sus características podría aportar en la generación de habilidades requeridas claves para la gestión de proyectos como la comunicación efectiva con los miembros del equipo y las partes, así como el liderazgo del proyecto (Silveira & Borges, 2024).

Aprendizaje basado en proyecto (ABP) y la gestión en terapia ocupacional

El ABP como estrategia activa de aprendizaje permite que los estudiantes logren adquirir habilidades para su desempeño en el mundo laboral, y también en lo social, ya que a través de este se puede generar aportes en la reducción de desigualdades (Morales et al., 2022). La terapia ocupacional es una disciplina que tiene prácticas comprometidas con la realidad social, con los territorios, y las necesidades cotidianas de las comunidades (Bianchi & Serrata, 2017). Uno de sus

ámbitos es la gestión, definida por Parraguez et al. (2022) como el arte de administrar, organizar, reconocer, vivir y proyectar la vida de las personas con quienes y para quienes se trabaja.

En este sentido los terapeutas ocupacionales deberán adquirir habilidades que permitan acompañar a esos grupos de personas con las que se involucran, abordar problemáticas comunitarias-sociales que impactan negativamente el ejercicio de los derechos en ocupaciones significativas, en lo cotidiano de la vida, donde la comunidad o los grupos sociales necesitan apoyos y oportunidades para resolverlos (Gavilán, 2010; Gómez, 2009; Parraguez et al., 2022).

La generación de proyectos sociales, donde se incentiva la promoción personal y la inclusión social con autonomía de las personas en situación de exclusión, la desprotección, dependencia, así como también la vulnerabilidad, donde se procure el ejercicio efectivo de los derechos sociales tales como la salud, los servicios sociales, la educación, el empleo-ocupación-formación, la vivienda, garantía de ingresos y otras rentas y subsidios, son elementos que deben ser considerados en toda intervención planificada para resolver problemas que se detectan y generar una situación mejor para aquellas comunidades vulnerables (Gavilán et al., 2010).

La gestión en terapia ocupacional como ámbito de la disciplina que requiere de estudio, principalmente en cómo se está realizando la formación de estudiantes como mencionan Parraguez et al. (2022), es necesario estudiar la formación que se ha desarrollado hasta ahora, para generar conocimientos y habilidades que nutran a los futuros terapeutas ocupacionales en el ámbito de gestión, considerando que en los tiempos recientes se le relaciona con la innovación y los terapeutas ocupacionales han de estar sumergidos en ese proceso creativo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gestión en terapia ocupacional se utiliza actualmente como estrategia el ABP por los aportes que está desarrollaría a la generación de habilidades de gestión, tales como el liderar y/o gestionar a un equipo (Parraguez et al., 2022).

Si bien existe un amplio consenso en los aportes y utilidad del ABP, diversos autores (Torrego & Méndez, 2018; Ayerbe & Perales, 2020) indican que aún no es posible hallar evidencia sobre como experiencias reales implementadas en diferentes contextos influyen en la adquisición de los aprendizajes, como en el ámbito de gestión en terapia ocupacional.

Según lo descrito el propósito de esta investigación es analizar las implicancias del aprendizaje basado en proyectos en los aprendizajes de los estudiantes en el área de gestión de proyectos sociales de terapia ocupacional.

Procedimientos metodológicos

Diseño de investigación

El presente estudio es de tipo cuantitativo no experimental descriptivo y transversal, considerando que las características del mismo apuntan a sólo recoger información de personas o grupos, en este caso de estudiantes de educación superior de la carrera de terapia ocupacional, con el fin de poder describir o caracterizar las apreciaciones que tienen sobre la estrategia activa de enseñanza ABP, sin intervención directa de quienes investigan (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Muestra

A partir de la naturaleza del presente estudio, se empleó una estrategia de muestreo no probabilística intencional para seleccionar participantes que tienen mayor probabilidad de producir una información adecuada y útil, dado los fines y objetivos de la investigación (Campbell et al., 2020). Las y los participantes comprenden un $n=129$ estudiantes de educación superior de la carrera de terapia ocupacional, integrantes de las asignaturas de gestión de proyecto social y taller integrado en gestión del año 2023, de los cuales 122 estudiantes se encuentran en un rango de edad entre 21 a 25 años, mientras que 7 estudiantes tienen entre 26 y 47 años, con un promedio de edad de 23,3 años.

En relación con el género, el 86% (112) de estudiantes que participaron en el estudio declaran ser de género femenino, 10% (14) de estudiantes es de género masculino, mientras que el 2% (3) de estudiantes prefirió no especificar. Cabe mencionar que la matrícula de la carrera de terapia ocupacional en la universidad donde se aplicó el estudio comprende un 19,7% de hombres y un 80,3% mujeres según la encuesta de caracterización estudiantes nuevos, 2023, lo que también condice con lo indicado por la Superintendencia de Salud de Chile (2023) en relación con el género de profesionales de terapia ocupacional, donde 13.093 son mujeres y 2.293 son hombres. Por otro lado, el 23% (30 estudiantes) estudia en Santiago (Región Metropolitana), el 38% (50 estudiantes) estudia en Concepción (Región Bío-Bío) y el 37% (49 estudiantes) estudia en Viña del Mar (Región de Valparaíso). Para mayores detalles en cuanto a las características de los y las participantes, se presenta la Tabla 1.

Tabla 1.*Caracterización de Los Participantes ABP*

Variables	F	%	X	Ds
Sexo				
Damas	112	86,8%	--	--
Varones	14	10,9%	--	--
Prefiero no decirlo	3	2,3%	--	--
Sede de procedencia				
Viña del Mar	49	38%	--	--
Santiago	50	38,8%	--	--
Concepción	30	23,3%	--	--
Año de formación				
1° año	4	3,1%	--	--
2° año	12	9,3%	--	--
3° año	111	86%	--	--
4° año	2	1,6%	--	--
Edad	--	--	23,3	3,72

Técnica recogida de información

El instrumento utilizado para recoger los datos fue la “Escala de Diferencial Semántico de Aprendizaje Basado en Proyectos” (Albarrán-Torres, et al., 2023), el cual consiste en un conjunto de adjetivos o situaciones contrarias u opuestas en función de las siguientes seis dimensiones: Característica de la metodología, característica del aprendizaje asociado a la metodología, compromiso con el aprendizaje, relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje, análisis y discusión de situaciones clínicas, adquisición y aplicación de nuevos conceptos.

Cada participante seleccionó una posición según el grado de cercanía o afectividad hacia la metodología de ABP de acuerdo con lo siguiente: +3 (intenso), +2 (bastante), +1 (apto), 0 (neutro), -1 (limitado), -2 (escaso) o -3 (deficiente). Mientras más cercano a la puntuación +3 se revela mayor presencia del adjetivo a diferencia de la puntuación -3 que revela menor presencia. Siguiendo el procedimiento establecido en Albarrán-Torres, et al (2023), a cada uno de

los valores de la escala diferencial semántica, se le asignó un valor de 1 a 7, con el objeto de trabajar posteriormente con estadística paramétrica.

Procedimientos

En las asignaturas del ámbito de gestión en terapia ocupacional de una Universidad privada de Chile que comprende tres sedes cuyas localidades se sitúan en: Santiago, Viña del Mar y Concepción, el cuerpo académico de las tres sedes trabajan de manera colaborativa en elaborar un syllabus o programa de los cursos con el fin de resguardar el alcance de los aprendizajes esperados, por lo tanto, comparten el mismo programa de la asignatura lo que aporta en la homologación de la formación de estudiantil. De acuerdo con ello, se acuerda aplicar la estrategia activa de ABP, en donde las y los estudiantes debieron conformar grupos de trabajo y autogestionar una comunidad de su respectiva localidad para ejecutar un proyecto social, las cuales aceptan las condiciones mediante consentimiento informado y los estudiantes las responsabilidades éticas del levantamiento de información, ejecución y devolución de los resultados.

Las etapas que comprenden el proyecto social se exponen a continuación, Tabla 2.

Tabla 2.

Procedimientos Realizados por Estudiantes Para Desarrollar Proyectos Sociales

Etapas	Descripción
1	Estudiantes seleccionan una comunidad de su localidad y autogestionan la vinculación para ejecución de proyecto social.
2	Estudiantes recopilan información e investigan sobre el ámbito de actuación disciplinar según las características de la comunidad (revisión bibliográfica, políticas públicas nacionales e internacionales vinculadas, etc.).
3	Diseño y ejecución de diagnóstico participativo mediante metodologías activas para recopilar información sobre necesidades y problemáticas de la comunidad.
4	Diseño y planificación de proyecto social en relación a los resultados del diagnóstico participativo.
5	Puesta en marcha y ejecución de proyecto social de terapia ocupacional.
6	Seguimiento y monitoreo del proyecto social de terapia ocupacional.
7	Evaluación de impacto del proyecto social a la comunidad.
8	Difusión y comunicación de resultados.

Durante el año 2023 se vincularon con 48 comunidades (Tabla 3), las cuales se caracterizan por ser de alta vulnerabilidad, cuyos integrantes fueron principalmente mujeres, personas mayores, personas en situación de discapacidad, cuidadores de personas en situación de discapacidad, personas en situación de campamentos, niñeces pertenecientes a espacios educativos, comunidad LGBTQ+ y personas en situación de calle.

Tabla 3.

Cuadro de Proyectos Y Comunidades Participantes de Proyectos Sociales Ejecutados Por

Estudiantes

Proyectos Sociales	Población objetivo	Localidad
Los juncas del Bío- Bío	Personas mayores.	Concepción
Manos de Lota	Personas en situación de discapacidad	Concepción
Fundación te cuido, Talcahuano	Cuidadores.	Concepción
Club de adulto mayor las catitas	Personas mayores	Concepción
Alas de empoderamiento: el vuelo del autocuidado	Mujeres	Concepción
Junta de vecinos nuevo despertar, Talcahuano	Personas mayores.	Concepción
Club deportivo naval de Talcahuano	Mujeres	Concepción
Karate Soul	Niños (as) y jóvenes.	Concepción
Agrupación Jump Life Coelemu'	Niños (as) y jóvenes.	Concepción
Radio voz de la mujer Prevención del embarazo Infanto juvenil	Niños (as) y jóvenes.	Concepción
Abriendo paso a la tecnología.	Personas mayores	Concepción
Cuidadoras Trabun	Cuidadores.	Concepción
Adultas y adultos mayores en progreso Radio Lorenzo Arenas.	Personas mayores	Concepción
Familia ASPI	Cuidadores	Concepción
Junta de vecinos n°5 Pedro de Rio	Personas mayores	Concepción
Fibro-educación	Mujeres	Viña Del Mar
ELEAM Claraac	Personas mayores en residencia	Viña Del Mar
Acompañamien (TO)	Estudiantes de educación superior LGBTQ+	Viña Del Mar

Nueva Granadilla	Personas en campamentos.	Viña Del Mar
Forjadores Ambientales	Niño y niñas	Viña Del Mar
ELEAM Florencia del Sol	Personas mayores	Viña Del Mar
Hogar Emita Villa Alemana	Personas mayores	Viña Del Mar
ASPAUT	Jóvenes	Viña Del Mar
Amigos de Cristo	Personas en situación de discapacidad	Viña Del Mar
hogar “Madre Clarac”	Personas mayores	Viña Del Mar
Corporación Renacer	Niños y jóvenes en situación de discapacidad	Vila Del Mar
Centro de salud y educación	Personas mayores	Viña Del Mar
Club de adulto mayor	Personas mayores	Viña Del Mar
EELAM Florencia el retiro	Personas mayores	Viña Del Mar
EELAM Florencia Villa Alemana	Personas mayores	Viña Del Mar
Club de patinaje ciclón	Niñas y jóvenes.	Viña Del Mar
ELEAM Lourdes	Personas mayores	Viña Del Mar
Colegio Golda Meir	Niñas y niñas	Santiago
Hospedería Los Cardenales, Fundación Cristo Vive en Recoleta	Personas en situación de calle	Santiago
Huerto sustentable Campus Casona de Las Condes, UNAB	Estudiantes universitarios.	Santiago
Colectivo de personas trans y no binarias.	Comunidad LGBTQ+	Santiago
Fundación Charcot Chile	Personas en situación de discapacidad	Santiago
Colegio Dr. Alejandro del Rio	Niños y niñas	Santiago
PANAUT	Niños y niñas	Santiago
Jardín infantil Peluchín	Niños y niñas	Santiago
Fundación Domingo Savio	Niños y niñas	Santiago
Centro de adultos mayores Alegría de Vivir	Personas mayores	Santiago
Escuela Especial Anadime	Niños y niñas en situación de discapacidad	Santiago
Colegio Divina Pastora	Niños y niñas	Santiago
Jardín infantil intercultural Regacito	Niños y niñas	Santiago
Colegio Politécnico Santa Ana	Niños y niñas	Santiago

Finalizada las asignaturas, se aplicó la Escala de Diferencial Semántico de Aprendizaje Basado en Proyectos a estudiantes a través de formulario digital de Microsoft enviado por correo electrónico con las respectivas indicaciones.

Análisis de la información

Los datos obtenidos se vaciaron en el software Microsoft Excel 2011. Posteriormente fueron analizados en el software estadístico JAMOV versión 2.3.28. Con el fin de determinar la prueba estadística y conocer la distribución de los datos, en primer lugar, se aplicó la prueba de Kolgomorov-Smirnov utilizada para muestras superiores a 50 sujetos. A partir de estos resultados, se utilizaron pruebas estadísticas inferenciales media y desviación estándar. Finalmente los resultados se presentaron en tablas para una mejor visualización de los resultados.

Consideraciones éticas

Esta investigación se adhiere a los principios éticos de los tratados de Helsinki para el trabajo con seres humanos, así como también a la Ley N° 20120 de Chile sobre la investigación científica en seres humanos. Se tomaron los resguardos éticos en el marco del desarrollo de los proyectos sociales con las comunidades y por otro lado, todo estudiante participante de esta investigación tomó conocimiento previo sobre los aspectos esenciales de la investigación a través de un consentimiento informado, en donde se especifica su finalidad, la voluntariedad y confidencialidad de la participación, así como también que los datos son almacenados y procesados exclusivamente para los objetivos del estudio. Este estudio cuenta con la aprobación y código de bioética BIOEPUCV- H 683-2023.

Análisis y discusión de resultados

A continuación se presentan los resultados según las dimensiones de la escala diferencial semántica y la comuna en la cual se encuentra la sede en la que estudian (Tabla 4). Posteriormente se presentan los resultados según el sexo de los participantes (Tabla 5). Finalmente, los resultados se exponen según las afirmaciones que componen cada dimensión, considerando el grupo total de participantes.

Tabla 4.

Resultados Escala Semántica de Aprendizaje ABP, Según La Sede de Procedencia

Dimensiones	Concepción (n=50)		Santiago (n=30)		Viña del Mar (n=49)	
	X	ds	X	ds	X	Ds
Características de la metodología.	5,95	1,10	5,95	,70	5,95	1,10
Características del aprendizaje asociado a la metodología.	6,18	,95	6,28	,53	6,18	,95
Compromiso con el aprendizaje	6,50	,75	6,53	,51	6,50	,75
Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje	6,41	,92	6,39	,78	6,41	,92
Análisis y discusión de situaciones clínicas	6,26	,93	6,32	,65	6,26	,93
Adquisición y aplicación de nuevos conceptos.	6,31	,70	6,23	,80	6,31	,70

La Tabla 4, muestra los resultados en cuanto a las potencialidades del aprendizaje a partir de la propuesta de intervención, según la sede de procedencia de los y las estudiantes. Al observar los resultados, es posible identificar que la dimensión con mayor puntaje, independiente de la sede de procedencia, corresponde al **“compromiso con el aprendizaje”**. En consecuencia los estudiantes, indican que la estrategia de ABP, permitió que el aprendizaje sea motivado, comprometido, responsable, involucrado y consecuente. En tanto, la dimensión que reporta menores puntuaciones corresponde a las **“Características de la Metodología”**. De tal forma, los estudiantes de las tres sedes señalan que la metodología de ABP posee menos características que la identifican como una estrategia entretenida, novedosa o fácil de implementar.

Tabla 5.

Resultados Escala Semántica de Aprendizaje ABP, Según el Sexo de Los Participantes

Dimensiones			Damas (n=112)		Varones (n=14)		Prefiere no decirlo (n=3)	
			X	ds	X	ds	X	ds
Características de la metodología.			5,96	,90	6,35	,82	5,93	,70
Características del aprendizaje asociado a la metodología.			6,17	,81	6,35	,60	6,60	,69
Compromiso con el aprendizaje			6,41	,83	6,68	,46	6,33	,83
Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje			6,43	,82	6,21	1,18	6,33	,57
Análisis y discusión de situaciones clínicas			6,21	,80	6,42	,82	6,53	,30
Adquisición y aplicación de nuevos conceptos.			6,24	,75	6,28	,76	6,53	,80

Al revisar los resultados según el sexo de los y las participantes – Tabla 5, es posible apreciar que los varones reconocen en la estrategia ABP un mayor compromiso con el aprendizaje (6,68 puntos), siendo esta afirmación la más valorada entre los y las participantes, observando a la vez que los resultados son homogéneos en este grupo (ds= ,46). También es interesante observar que nuevamente la dimensión “Características de la metodología” es la que reporta menor puntaje, independiente del sexo. Situación similar a lo expuesto cuando los resultados se presentan según la sede de procedencia. Para las estudiantes mujeres participantes de este estudio, la dimensión “Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje” constituye la que posee mayor puntuación (6,43), lo cual implica que para ellas esta estrategia es participativa, fomenta la reflexión, el

involucramiento, la cercanía y a la vez es sólida. Por el contrario, para los varones participantes del estudio, es esta dimensión (Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje) la que reporta menor puntuación (6,21).

Tabla 6.

Resultados Generales Dimensiones Y Afirmaciones Escala Semántica Del Aprendizaje

Dimensiones	Afirmaciones	X	ds
Dimensión 1 Características de la metodología.	La metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto se caracteriza por ser: Activas/Pasivas	6,28	,96
	La metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto se caracteriza por ser: Claras	6,08	1,08
	La metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto se caracteriza por ser: Entretenidas	6,19	1,09
	La metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto se caracteriza por ser: Novedosas	6,19	1,08
	La metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto se caracteriza por ser: Fáciles	5,40	1,25
Dimensión 2 Características del aprendizaje asociado a la metodología.	El aprendizaje que promueve Aprendizaje Basado en Proyecto destaca por ser: Flexible	6,09	1,02
	El aprendizaje que promueve Aprendizaje Basado en Proyecto destaca por ser: Elevado	6,05	,90
	El aprendizaje que promueve Aprendizaje Basado en Proyecto destaca por ser: Autónomo	6,37	,88
	El aprendizaje que promueve Aprendizaje Basado en Proyecto destaca por ser: Profundo	6,19	,89
	El aprendizaje que promueve Aprendizaje Basado en Proyecto destaca por ser: Amplio	6,32	,91
Dimensión 3 Compromiso con el aprendizaje	La metodología Aprendizaje Basado en Proyecto permite que el aprendizaje sea: Motivado	6,29	,92
	La metodología Aprendizaje Basado en Proyecto permite que el aprendizaje sea: Comprometido	6,48	,94
	La metodología Aprendizaje Basado en Proyecto permite que el aprendizaje sea: Responsable	6,47	1,00
	La metodología Aprendizaje Basado en Proyecto permite que el aprendizaje sea: Involucrado	6,53	,77

	La metodología Aprendizaje Basado en Proyecto permite que el aprendizaje sea: Consecuente	6,46	,89
Dimensión 4	El trabajo colaborativo contribuye al aprendizaje activo debido a que es: Participativo	6,50	,97
Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje	El trabajo colaborativo contribuye al aprendizaje activo debido a que es: Reflexivo	6,43	,87
	El trabajo colaborativo contribuye al aprendizaje activo debido a que es: Involucrado	6,45	1,04
	El trabajo colaborativo contribuye al aprendizaje activo debido a que es: Cercano	6,42	,96
	El trabajo colaborativo contribuye al aprendizaje activo debido a que es: Sólido	6,23	1,07
	La contribución de la metodología de ABP en relación al análisis y discusión de situaciones clínicas se caracteriza por ser: Crítico	6,29	,85
Dimensión 5	La contribución de la metodología de ABP en relación al análisis y discusión de situaciones clínicas se caracteriza por ser: Fluido	6,10	,99
Análisis y discusión de situaciones clínicas	La contribución de la metodología de ABP en relación al análisis y discusión de situaciones clínicas se caracteriza por ser: Dinámico	6,26	,97
	La contribución de la metodología de ABP en relación al análisis y discusión de situaciones clínicas se caracteriza por ser: Competente	6,24	,90
	La contribución de la metodología de ABP en relación al análisis y discusión de situaciones clínicas se caracteriza por ser: Participativo	6,33	1,02
Dimensión 6	En la adquisición/ manejo de nuevos conceptos, la metodología de ABP es: Proactiva	6,43	,75
Adquisición y aplicación de nuevos conceptos.	En la adquisición/ manejo de nuevos conceptos, la metodología de ABP es: Innovadora	6,27	,88
	En la adquisición/ manejo de nuevos conceptos, la metodología de ABP es: Eficaz	6,19	,91
	En la adquisición/ manejo de nuevos conceptos, la metodología de ABP es: Precisa	6,17	,87
	En la adquisición/ manejo de nuevos conceptos, la metodología de ABP es: Sistemática	6,22	,85

La Tabla 6, permite observar desde una perspectiva amplia las puntuaciones para cada una de las afirmaciones de la escala diferencial semántica según el grupo total de estudiantes participantes. Al respecto los y las estudiantes indican que la afirmación “La metodología ABP permite que el aprendizaje sea: Involucrado” es la más valorada ($x=6,53$), seguida de “El trabajo colaborativo contribuye al aprendizaje activo debido a que es: Participativo” ($x=6,50$). La tercera afirmación más valorada corresponde a “La metodología Aprendizaje Basado en Proyecto permite que el aprendizaje sea: Comprometido” con una media de 6.48 puntos. A

partir de lo anterior, es posible afirmar que los y las estudiantes reconocen que la estrategia ABP es mayormente didáctica, que les ha implicado mayor involucramiento, es participativa y a la vez promueve mayor compromiso con el propio aprendizaje. Por el contrario, al jerarquizar aquellas ideas menos valoradas por los y las estudiantes, la afirmación “La metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto se caracteriza por ser: Fáciles” posee una media de 5,40 puntos; seguido de la afirmación “El aprendizaje que promueve Aprendizaje Basado en Proyecto destaca por ser: Elevado” con una media de 6,05 puntos, y “La metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto se caracteriza por ser: Claras” con 6,08 puntos.

En este contexto, es posible inferir que aquellas afirmaciones menos valoradas están relacionadas a la complejidad de su implementación. Si bien, las puntuaciones son elevadas, cabe señalar que representan las tres más bajas de un total de 30 afirmaciones.

El propósito de este artículo es analizar las implicancias del ABP en los aprendizajes de estudiantes en el área de gestión de proyectos sociales de terapia ocupacional. En este sentido los resultados obtenidos evidenciaron que los estudiantes independiente de la sede de procedencia asociaron el ABP con el **compromiso con el aprendizaje**, lo que implica que las y los estudiantes están dispuestos y/o motivados a aprender, lo que podría mejorar su rendimiento académico (Muñoz-Roa et al., 2022), los estudiantes reconocieron tener un papel más participativo y sentirse motivados a ser más responsables de su aprendizaje con la estrategia.

Por otro lado, los autores Barrera et al. (2021) establecieron diferencias en sedes universitarias cuando se aplica un ABP o un método de enseñanza tradicional, demostraron que existe un efecto positivo y estadísticamente significativo al usar ABP. Así los estudiantes que participaron de esta estrategia activa obtuvieron calificaciones más altas que aquellos estudiantes que participaron de cursos en otras sedes donde se utilizaron técnicas tradicionales de enseñanza. Asimismo, indicaron que es necesario indagar en los efectos del uso de ABP en otras asignaturas, otras sedes y otras instituciones de Educación Superior.

Por otro lado, al comparar los resultados obtenidos según las sedes de procedencia de los y las estudiantes, existió coincidencia en que el ABP genera un aprendizaje **motivado, comprometido, responsable, involucrado y consecuente**. Resultados que son coincidentes con los expuestos por Villanueva et al. (2022), quienes indicaron que los estudiantes provenientes de diferentes territorios aumentaron la motivación frente a temas reales y contextualizados, se

desarrollaron habilidades críticas en los estudiantes, incentivando la toma de decisiones, además de apoyar el trabajo autodirigido, ha incentivado la participación activa de los miembros de un grupo también mostraron un aumento en aspectos como la coordinación entre los estudiantes, el liderazgo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, entre otras, dejando de manifiesto el vínculo entre ABP y trabajo colaborativo. Por tanto, sugiere que la implementación de este tipo de estrategias, son pertinentes en la formación profesional, puesto que permite contextualizar los aprendizajes en las realidades locales.

En cuanto a la dimensión **“Características de la Metodología”** en las tres sedes los estudiantes señalan que la estrategia de ABP no es entretenida, novedosa o fácil de implementar, lo que sería una limitación del ABP, lo cual pudiese estar relacionado con la implementación de un modelo basado en competencias y sus prácticas pedagógicas que se ven afectadas, aunque en menor medida, por la evaluación de la competencia, el individualismo, la falta de compromiso de los y las estudiantes (Hurtado et al, 2023) distinto al modelo tradicional, ya que el modelo por competencias requiere un rol protagónico del estudiante.

Como plantea Pérez (2021), los estudiantes, aunque con menos intensidad que otros actores en la implementación de estas metodologías, han presentado resistencia, porque requieren otra forma de trabajo, que se ha visto potenciada por el uso de la tecnología y la disponibilidad de los materiales a través de los recursos digitales. Para Muñoz et al. (2022), sólo el 5% de los estudiantes considera la metodología como una estrategia de carácter regular, siendo el valor conceptual más bajo encontrado. En tanto Treviño (2023) indica que la opinión de los estudiantes es muy buena y, en su mayoría, recomendarían esta estrategia educativa. Para Barrera et al. (2021), este tipo de estrategias de enseñanza son innovadoras y mejoran el rendimiento académico de los estudiantes y deben ser promovidas en contextos de Educación Superior. Por su parte, Rodríguez-Sandoval & Cortés-Rodríguez (2010) indica que la implementación de estas estrategias depende en gran medida en cómo se fomentan otros estímulos, que contribuyan a motivar la participación de los estudiantes en este tipo de estrategias pedagógicas, así como también resaltar la importancia de estas estrategias en el desarrollo profesional y el aprendizaje.

Por otro lado, existen una serie de factores y barreras percibidas para la aplicación de estrategias activas del aprendizaje (ABP), como por ejemplo la competencia del docente, la confianza, el grado de comodidad con las prácticas centradas en el alumno y la preocupación por

las evaluaciones de los estudiantes, condiciones indispensables para su implementación (Karcker et al., 2022; Fedeli & Taylor, 2023). Por lo anterior, es posible inferir que estos aspectos están relacionados con la valoración que realizan los estudiantes ante este tipo de estrategia al no considerarla entretenida, novedosa, o fácil de aplicar.

Por otro lado, Fatmawati et al. (2024) en su investigación sobre diferencias en la alfabetización científica de los estudiantes en función del género mediante un modelo de ABP destaca la importancia de tomar en cuenta el género de las y los estudiantes, ya que puede tener relación con habilidades de apoyo para el aprendizaje como lo son: habilidades de pensamiento, tomar decisiones o capacidad para sacar conclusiones. Así también, considerando las demandas del mundo actual, autores como Venegas-Ramos & Sánchez (2024) refieren que es necesario incluir en los procesos formativos procesos de aprendizaje más justos y conscientes de la diversidad presente en las aulas, hablando por ejemplo de la democratización dentro del aula.

Los resultados obtenidos del presente estudio coinciden con lo demostrado por investigaciones anteriores respecto del género, las cuales han manifestado que las mujeres estudiantes reconocen y valoran la **relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje**, por ejemplo Vaz et al. (2013) en un estudio sobre las diferencias de género en los impactos a largo plazo del ABP mencionan que un porcentaje significativamente mayor de mujeres percibe mejoras en habilidades de colaboración y comunicación en relación a los hombres. Por otro lado, Yen et al. (2021) indican que las mujeres aprenden y se benefician del trabajo en grupo, por lo que el ABP es un enfoque de apoyo para que las estudiantes se comprometan en su aprendizaje, desarrollen habilidades y mejoren su rendimiento. Sin embargo, Johnsen et al. (2023) realizaron un estudio con el fin de examinar las habilidades de colaboración de estudiantes de un curso interdisciplinario basado en proyecto concluyendo que el género no tendría impacto en sus habilidades de colaboración, sino más bien las características particulares de su grupo de trabajo.

En el caso de estudiantes varones, los resultados de esta investigación indican que además del compromiso por el aprendizaje, ellos valoran el **análisis y discusión de situaciones clínicas**, esto pudiese coincidir con lo mencionado por Chan & Torgler et al. (2020) en su estudio sobre las diferencias de género en la educación respecto a que este tipo de metodologías activas pueden favorecer el aprendizaje práctico de los estudiantes. Por otro lado, Ausín et al. (2016) indican que en proyectos de trabajo colaborativo los alumnos tienden a preferir resultados más técnicos, por lo

tanto, le dan mayor valor al trabajo en equipo. Así también, los autores Zamarripa et al. (2016) en su estudio sobre el ABP en Educación Superior indican que son los hombres quienes tienen preferencia por esta estrategia activa de aprendizaje, sin embargo, tanto mujeres como hombres recomiendan la aplicación de este tipo de estrategias activas. No obstante la evidencia, indica que se hace necesario indagar de manera más profunda las implicancias del género en la percepción de la aplicación de este tipo de estrategias en la Educación Superior con el fin de apoyar a las y los estudiantes en el logro de los aprendizajes esperados en su proceso formativo.

Los resultados de este estudio indican que la estrategia de ABP favorece el trabajo colaborativo y también el compromiso con el propio aprendizaje. En esta línea los resultados coinciden con los presentados por García-Varcácel & Basilotta (2017), quienes indicaron que al aplicar esta estrategia los estudiantes reportaron que fue mucho más fácil trabajar con sus compañeros y favoreció la participación de todos y todas. Asimismo, son coincidentes con los presentados por Medeiros et al. (2024), quienes al analizar los beneficios que posee la implementación de esta estrategia desde la perspectiva de los y las estudiantes de Educación Superior, reconocen en el trabajo colaborativo uno de sus rasgos más característicos.

Las posibilidades de demostración e identificación que son parte de la estrategia, así como también una mayor percepción del esfuerzo, compromiso, engranaje y creatividad, resaltan la colaboración entre los participantes. Esto sustentado por las evidencias reportadas por Shaposhnikova & Kirvas (2020) y Noguera et al. (2018), quienes coincidieron que son justamente aquellos factores que promueve la estrategia ABP, la que favorece la colaboración. Esto se explica ya que estas estrategias activas resultan ser más motivadoras, puesto que existe una mayor valoración sobre lo que aprenden, las tareas que en las que participan son más significativas y creen que el resultado del aprendizaje está bajo su control (García-Varcácel & Basilotta, 2017).

Otro de los resultados de este estudio indicó que los estudiantes atribuyeron un mayor grado de compromiso con las diferentes tareas, al respecto Krajcik & Blumenfeld (2006) señalaron que este tipo de estrategias aborda el aprendizaje desde los intereses de los propios estudiantes, lo cual provoca una mayor responsabilidad y protagonismo. Resultados similares se reportan en Jäggle et al. (2024) quienes al integrar la estrategia del ABP en dos carreras de ingeniería, indicaron que aquellos estudiantes que finalizaron sus proyectos y los implementaron alcanzaron un mayor rendimiento académico en evaluaciones directas en comparación a cohortes anteriores.

Dentro de las principales limitantes de este estudio se puede observar que la aplicación de esta estrategia puede estar vinculada a que los estudiantes no recuerden los métodos y posiblemente consideren otros factores (relación con el instructor, clima en el aula) al considerar su calificación (Fedeli & Taylor, 2023) por tanto la apreciación que realizan los estudiantes no estaría directamente relacionada a la metodología de ABP, por lo tanto, es necesario considerar otros instrumentos para el levantamiento de información, como entrevistas y/o focus group que permitan profundizar en las percepciones de los estudiantes, docentes y también en las comunidades. Finalmente se debe considerar que el estudio se realiza en una única universidad de Chile del sistema privado lo que no permite generalizar los resultados a otras instituciones educativas.

Por otro lado, es necesario considerar que el apego existente de los docentes a enfoques tradicionales puede actuar como barrera para implementar estas mejoras en los programas (Kaçaniku, 2024) quienes no se consideraron en este estudio para recoger su rol en la aplicación del ABP. Otra de las limitantes que se pudieron identificar guarda relación con la participación de estudiantes varones, pese a que son las mujeres el género representativo en profesionales de terapia ocupacional y en la matrícula de estudiantes de la universidad, se hace necesario ampliar su participación para establecer percepciones más sólidas considerando el sexo de los participantes.

Conclusiones

El ABP es una estrategia activa que de acuerdo a la presente investigación tiene implicancias en los aprendizajes de estudiantes en el área de gestión de proyectos sociales de terapia ocupacional. Las y los estudiantes consideran que permitió que el aprendizaje sea motivado, comprometido, responsable, involucrado y consecuente, independiente de la sede de procedencia, es más, varones y mujeres reconocen prioritariamente un mayor compromiso con el aprendizaje utilizando esta estrategia.

Por otro lado, se destacan habilidades como el trabajo colaborativo, el cual es mayormente valorado por las mujeres, ya que es participativa, fomenta el involucramiento y la cercanía. Los hombres tienen un mayor compromiso, aprecian el análisis y discusión de situaciones prácticas asociadas a las experiencias, aspectos que se deben de considerar a la hora de diseñar y planificar un ABP en asignaturas relacionadas con la gestión de proyectos sociales en la formación de terapeutas ocupacionales, especialmente cuando los modelos de educación apuntan a considerar la

diversidad de los estudiantes que se encuentran en el aula, así, de esta manera, aportar a la accesibilidad para todos los estudiantes.

Respecto a la aplicación del ABP, esta estrategia se podría utilizar en diferentes territorios. Así también, se requiere de capacitación y herramientas a docentes para la implementación del ABP de manera correcta para ser facilitadores y apoyar a los estudiantes en la transición a un modelo que les demanda un rol protagónico, generar instancias de análisis y reflexión para resolver problemas reales. Lo anterior, podría nutrirse con elaboración de materiales académicos de apoyo o guías generadas a partir de los resultados del estudio y las experiencias de docentes reforzando las habilidades según el género.

En futuras investigaciones y desafíos para el área de la gestión de proyectos sociales en terapia ocupacional, es necesario seguir indagando en estas asignaturas como por ejemplo en la participación de otros actores relevantes para la implementación del ABP desde enfoques cualitativos o mixtos, como los docentes desde el rol que asumen, sus experiencias y percepciones en la aplicación de la estrategia y también los actores comunitarios, desde los impactos que generan los proyectos sociales. Por otra parte, dado los beneficios y aportes se sugiere incorporar esta estrategia activa en otras asignaturas, además de evaluar los aportes que pudo generar esta estrategia en la formación de los estudiantes a largo plazo.

Referencias

Albarrán-Torres, F. Díaz-Larenas, C. Ibarra-Peso, M. (2023). Respuesta afectiva de estudiantes universitarios de medicina frente a las metodologías activas de Aprendizaje Basado en

Problemas. Rev Ciencias Médicas:

<http://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/5764>

Apaza, F. Caverro, Sh. Travieso, D. (2022) Aprendizaje basado en proyectos: su influencia en los resultados de los estudiantes. Varona, núm.75.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360673304005>

- Ausín, V. Abella, V, Delgado, V. Hortigüela, David. (2016). Project-Based Learning through ICT: An Experience of Teaching Innovation from University Classrooms. *Formación universitaria*, 9(3), 31-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Ayerbe, J. Perales, J. (2020). Reinventa tu ciudad: aprendizaje basado en proyectos para la mejora de la conciencia ambiental en estudiantes de secundaria. *Enseñanza de las ciencias*. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2812>
- Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del “Panorama general”*, Banco Mundial, Washington, DC. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO.
- Barrera, F. Venegas-Muggli, JI, Ibacache, L. (2021). El efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21 (46), 277-291. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.015>.
- Bianchi, P. Serrata, A. (2017) Formación en terapia ocupacional en América latina: ¿avanzamos hacia la cohesión social? *World federation of occupational therapists bulletin*. 73(1), 15–23. <http://dx.doi.org/10.1080/14473828.2017.1293206> .
- Burgos, C. Rementeria, J. Espinoza, J. Rodríguez, A. (2021). Aprendizaje basado en proyectos aplicados en la asignatura de materiales de construcción. *Formación universitaria*, 14(2), 105-112. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200105>
- Campbell S, Greenwood M, Prior S, Shearer T, Walkem K, Young S, Bywaters D, Walker K. (2020 Jun 18). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *J Res Nurs*, 25(8), 652-661. <http://doi.org/10.1177/1744987120927206>

- Campana, S. (2010). Aprendizaje basado en proyectos para el siglo XXI: Habilidades para el futuro. *The Clearing house*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Chan, H. F. Torgler, B. (2020). Gender differences in performance of top cited scientists by field and country. *Scientometrics*, 125(3), 2421-2447. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03733-w>
- Fatmawati, A., Harisanti, B. M., Hajiriah, T. L., & Karmana, I. W. (2024). Students Science Literacy Differences Based on Gender Using Project Based Learning Model. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 10(5), 2431–2437. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i5.7429>
- Fedeli, M, Taylor, E. (2023). The impact of an active-learning designed faculty development program: A students’ perspective of an Italian university. *Tuning Journal for Higher Education*, 11. doi: <https://doi.org/10.18543/tjhe.2513>
- García-Varcácel, A. Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Gavilán, B., Massa, I., Guezuraga, N., Bergara, A., y López-Arostegui, R. (2010). *Guía para la gestión de proyectos sociales*. Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia. <https://3seuskadi.eus/coleccion/guia-para-la-gestion-de-proyectos-sociales-octubre-2010/>
- Hernández-Sampieri, R. Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>

Hidalgo, D. Ortega, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *Revista Internacional de Humanidades*.

<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4181>

Hurtado, J, Páez, J. (2023). Modelo curricular basado en competencias en la educación superior. En colección científica educación, empresa y sociedad. La investigación científica, una nueva visión en educación, empresa y sociedad, 466-498.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8250763>.

Hurtado, J. Herrera, J. Reyes, T. Rolle, C. Ojeda, A. (2023). Estrategias de enseñanza en los modelos curriculares basados en competencias en Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6482

Irvin, M. Meece, J. Byun, Sy. Farmer, Th. Hutchins, B. (2011). Relación del contexto escolar con los logros y aspiraciones educativas de los jóvenes rurales. *J Youth Adolescence* 40, 1225–1242 . <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9628-8>

Jäggle, G. Posekany, A. Lepuschitz, W. Koppensteiner, G. Zakall, S. Vincze, M. Merdan, M. (2024). Educational practices for improvement of sustainability education at secondary school level. *Science Activities*, 61(4), 207–216. <https://doi.org/pucv.idm.oclc.org/10.1080/00368121.2024.2376758>

Johnsen, M. Sjølie, E. Vegard, J. (2023). Learning to Collaborate in a Project-based Graduate Course: A Multilevel Study of Student Outcomes. *Research in Higher Education*, 65. 1-24. [10.1007/s11162-023-09754-7](https://doi.org/10.1007/s11162-023-09754-7)

Kaçaniku, F. (2024). Competence-based teacher education programmes: Transitioning towards a paradigm shift or preserving the traditional. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(2). doi: <https://doi.org/10.18543/tjhe.2743>

- Krajcik, J., Blumenfeld, P. (2006). *Project-based learning*. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–334). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020>
- Medeiros, J. Silva, R. Medeiros, B. (2024, maio/ago.). Benefícios da abordagem ágil para Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPJ). *Revista de Gestão e Projetos (GeP)*, 15(2), 241-264. <https://doi.org/10.5585/gep.v15i2.25676>
- Morales, M. Cárdenas, M. P., Reyes, J. Méndez, Y. (2022). Aprendizaje basado en proyectos como tendencia de enseñanza en la Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S1), 53-58.
- Muñoz-Roa, M. Negroni-Rehel, M. Hechenleitner-Carvallo, M. (2022). Percepción de los estudiantes de Nutrición y dietética sobre la metodología de aprendizaje por proyecto entre pares a través de la enseñanza remota para el aprendizaje de las ciencias químicas. *Revista FEM*, 25(4), 169-75. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.254.1214>.
- Navas, M. Ospina, J. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195 – 217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Noguera, I., Guerrero-Roldán, A. E., & Masó, R. (2018). Collaborative agile learning in online environments: Strategies for improving team regulation and project management. *Computers & Education*, 116, 110-129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.008>
- Parraguez, V. García, S. Parraguez, C. (2022). *La gestión como ámbito de acción en terapia ocupacional*. En Parraguez, V. Ordenes, C. (Eds). *Terapia Ocupacional en los ámbitos de gestión y trabajo inclusivo*. (pp. 23-31) Santiago: RIL editores.

- Pérez, O. (2021) Innovación educativa utilizando las metodologías ABP en 3 universidades paraguayas. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc*, 17(2), 279-304.
<https://doi.org/10.18004/riics.2021.diciembre.279>.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Primera edición. Pearson Educación, México.
- Rodríguez-Sandoval, E. Cortés-Rodríguez, M. (2010). Evaluación de la estrategia pedagógica “aprendizaje basado en proyectos”: percepción de los estudiantes. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 143-158 Universidade de Sorocaba, Sorocaba, Brasil.
<https://www.redalyc.org/pdf/2191/219114878008.pdf>
- Ruiz, B. Torres, L. (2016). Pensamiento complejo. transformación del aprendizaje. *Comunicación, cultura y política*, 7. pp. 213-240.
- Shaposhnikova, O. Kirvas, V. (2020). Application of the agile methodology in the practice of project-based learning in the training of IT specialists. *Information Processing Systems*, 4 (163), 94-100. <https://doi.org/10.30748/soi.2020.163.10>
- Silveira, D. G. M. Borges, D. C. (2024, jan./abr.). Competências individuais para a Gestão de Projetos: Estudo em uma Instituição de Saúde Pública. *Revista de Gestão e Projetos (GeP)*, 15(1), 90-115. <https://doi.org/10.5585/gep.v15i1.24043>
- Superintendencia de salud, Chile. (2023). *Registro nacional de prestadores individuales de salud*. Recuperado de: https://www.superdesalud.gob.cl/app/uploads/2023/08/articles-23637_recurso_3.pdf
- Treviño, M. (2023). Uso del aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la calidad de software: percepción de estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 47(2), 1-26, 2023.

- Vaz, R. F., Quinn, P., Heinricher, A. C., & Rissmiller, K. J. (2013). Gender differences in the long-term impacts of project-based learning. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-634).
- Venegas-Ramos, L. Sánchez, R. (2024). Inclusión de la Diversidad en la Educación Superior: Logros y Desafíos desde la Justicia Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18 (1), 175-194. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100175>
- Villanueva, C., Ortega, G., & Díaz, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 433-445. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>
- Yen, WH., Chang, CC., Willliams, J. (2021). *Gender Differences in Engineering Design Thinking in a Project-Based STEAM Course*. In: Huang, YM., Lai, CF., Rocha, T. (eds) *Innovative Technologies and Learning*. ICITL 2021. Lecture Notes in Computer Science(), vol 13117. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91540-7_57
- Vázquez, S. Latorre, C. Liesa, M. (2017). La evaluación en el aprendizaje cooperativo: el peso del trabajo individual dentro del trabajo en equipo. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 567–571. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.781>
- Zamarripa, R. Martínez, T. Juárez, G. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en educación superior. *RECIE - Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 3(1), 391-402. Recuperado a partir de <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/233>