

Metodologías activas y construcción subjetiva del aprendizaje en estudiantes de psicología chilenos: un estudio de caso desde el enfoque histórico-cultural

Active methodologies and subjective construction of learning in Chilean psychology students: a case study from a historical-cultural perspective

Metodologias ativas e construção subjetiva da aprendizagem em estudantes de psicologia chilenos: um estudo de caso a partir da abordagem histórico-cultural

Felipe Guerra Díaz
Universidad de Atacama
ROR <https://ror.org/022yres73>
Copiapó, Chile

Felipe.guerra@uda.cl
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0636-2566>

Juan Rubio González
Universidad de Atacama
ROR <https://ror.org/022yres73>
Copiapó, Chile

Juan.rubio@uda.cl
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8118-5104>

Pierina Agurto Monárdez
Universidad de Atacama
ROR <https://ror.org/022yres73>
Copiapó, Chile

Pierina.agurto@uda.cl
ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5135-3395>

Recibido – Received – Recebido: 28/03/2025 Corregido – Revised – Revisado: 30/06/2025 Aceptado – Accepted – Aprovado: 08/08/2025

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v28i44.5748>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5748>

Resumen: El propósito del estudio fue analizar las configuraciones subjetivas de estudiantes de psicología respecto al desarrollo de metodologías activas para el enfrentamiento de problemáticas psicosociales. En particular, se centra en las estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje+Servicio desarrolladas en el proceso formativo de 68 estudiantes de una universidad del norte de Chile. Para llevarlo a cabo, se adoptó una epistemología cualitativa y un paradigma constructivo-interpretativo, utilizando diarios de campo, grupos de discusión y entrevistas, como técnicas de recolección de datos. Por su parte, los hallazgos muestran configuraciones subjetivas iniciales en estudiantes, marcadas por incertidumbre y tensión que avanzan a un desarrollo gradual de la confianza, donde los contextos tensionan y movilizan, en la búsqueda de soluciones. Al finalizar el proceso, son capaces de reconocer la importancia de la colaboración, validando y atribuyendo valor a los distintos saberes. En el caso del personal docente, transitan desde una lógica directiva hacia un rol mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, de acuerdo con lo señalado, se concluye y recomienda implementar estas metodologías activas situadas en contextos reales desde etapas iniciales del proceso formativo, ya que favorecen la autonomía estudiantil, reducen la demanda sobre la persona docente, incorporan aspectos teóricos y fortalecen el vínculo con las comunidades. Además, permiten construir competencias e identidad profesional realistas y contextualizadas.

Palabras claves: aprendizaje activo, enseñanza superior, innovación educativa, investigación psicológica, personas estudiantes universitarias.

Abstract: The purpose of the study was to analyze the subjective configurations of psychology students regarding the development of active methodologies for addressing psychosocial issues. In particular, it focuses on the Project-Based Learning and Service+Learning strategies developed in the training process of 68 students at a university in northern Chile. To carry this out, a qualitative epistemology and a constructive-interpretive paradigm were adopted, using field diaries, discussion groups, and interviews as data collection techniques. The findings show initial subjective configurations in students, marked by uncertainty and tension, which gradually develop into confidence, where contexts create tension and mobilize them in the search for solutions. At the end of the process, they are able to recognize the importance of collaboration, validating and attributing value to different types of knowledge. In the case of teaching staff, they move from a directive logic to a mediating role in the teaching-learning process. Finally, in accordance with the above, it is concluded and recommended that these active methodologies be implemented in real contexts from the initial stages of the training process, as they promote student autonomy, reduce the demand on the teacher, incorporate theoretical aspects, and strengthen the link with communities. In addition, they allow for the construction of realistic and contextualized professional competencies and identity.

Keywords: active learning, higher education, educational innovation, psychological research, university students.

Resumo: O objetivo do estudo foi analisar as configurações subjetivas dos estudantes de psicologia em relação ao desenvolvimento de metodologias ativas para o enfrentamento de problemas psicossociais. Em particular, ele se concentra nas estratégias de Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem+Serviço desenvolvidas no processo formativo de 68 estudantes de uma universidade do norte do Chile. Para realizá-lo, adotou-se uma epistemologia qualitativa e um paradigma construtivo-interpretativo, utilizando diários de campo, grupos de discussão e entrevistas como técnicas de coleta de dados. Por sua vez, os resultados mostram configurações subjetivas iniciais nos estudantes, marcadas por incerteza e tensão, que avançam para um desenvolvimento gradual da confiança, onde os contextos tensionam e mobilizam, na busca por soluções. Ao final do processo, eles são capazes de reconhecer a importância da colaboração, validando e atribuindo valor aos diferentes conhecimentos. No caso do corpo docente, eles transitam de uma lógica diretiva para um papel mediador do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, de acordo com o exposto, conclui-se e recomenda-se a implementação dessas metodologias ativas situadas em contextos reais desde as etapas iniciais do processo formativo, uma vez que favorecem a autonomia estudantil, reduzem a demanda sobre o professor, incorporam aspectos teóricos e fortalecem o vínculo com as comunidades. Além disso, permitem construir competências e identidade profissional realistas e contextualizadas.

Palavras-chave: aprendizagem ativa, ensino superior, inovação educacional, pesquisa psicológica, estudantes universitários.

INTRODUCCIÓN

Las problemáticas de orden psicosocial posteriores al estallido social y pandemia se han transformado en uno de los fenómenos emergentes más preponderantes en la población chilena (Beroíza-Valenzuela, 2024). Estas problemáticas psicosociales se comprenden como situaciones que emergen de la interacción entre factores psicológicos individuales y el contexto social, las cuales requieren un enfoque integral que reconoce al ser humano como unidad relacional que encarna el conjunto de relaciones sociales de una época y cultura determinada, constituyendo desafíos que requieren abordajes específicos para su resolución (Villa, 2012). En ese contexto, desde los establecimientos de educación superior, que forman a las futuras personas profesionales del ámbito de la psicología, se deben disponer y adecuar diversos dispositivos y métodos, científicamente dispuestos, para conocer, con la mayor precisión posible, las necesidades y, al mismo tiempo, ofrecer acciones concretas a fin de intentar subsanarlas. De esa manera, surge un reto de carácter pedagógico, didáctico y metodológico para las universidades en general y las carreras de psicología en particular, para que desarrollen y orienten nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, es dado establecer que las estrategias tradicionales desarrolladas en el contexto universitario no están dando respuesta a las necesidades formativas que requieren las personas profesionales para enfrentar los actuales fenómenos psicosociales (Rico-Gómez y Ponce, 2022; Rubio-González y Gómez, 2021) y, por cierto, tampoco responden a los perfiles estudiantiles actuales, que emergen con la democratización de la matrícula universitaria (Biggs, 2008). Desde esa perspectiva, uno de los principales desafíos de la docencia universitaria en la actualidad es, precisamente, transitar desde modelos tradicionales transmisores de información, hacia otros, promotores y activadores de la participación estudiantil.

En esa lógica, desde el enfoque histórico-cultural en psicología, se comprende que los procesos de aprendizaje se producen mediante la interacción social y, sobre todo, cuando la persona estudiante participa activa y colaborativamente (Vygotsky, 1989). De esa manera, las personas construyen de manera activa su propia realidad, en una relación constante y dialéctica con las demás y su contexto (Vygotsky, 1989). Siguiendo a Biggs (2008) y Rué (2007), en realidad se aprende cuando los contextos tensionan a los sujetos a movilizarse y participar de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese contexto, se ubican las metodologías activas, entendidas como los métodos, técnicas y estrategias que dispone la docencia universitaria para intencionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en prácticas generadoras de participación estudiantil (Labrador y Andreu, 2008). Considerando lo descrito, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las configuraciones subjetivas de estudiantes de psicología respecto del desarrollo de metodologías activas para el enfrentamiento de problemáticas psicosociales?

Para dar respuesta a esta inquietud, la presente investigación propone el objetivo de analizar las configuraciones subjetivas de estudiantes de psicología respecto del desarrollo de metodologías activas para el enfrentamiento de problemáticas psicosociales. De manera particular, se buscó: a) identificar configuraciones subjetivas iniciales de estudiantes, previo a la implementación de metodologías activas para el enfrentamiento de problemáticas psicosociales; b) identificar configuraciones subjetivas de estudiantes, durante la implementación de metodologías activas para el enfrentamiento de problemáticas psicosociales; c) identificar configuraciones subjetivas de estudiantes al finalizar la implementación de metodologías activas para el enfrentamiento de problemáticas psicosociales y d) construir un modelo teórico que dé cuenta de las configuraciones subjetivas de estudiantes respecto al desarrollo de metodologías activas para el enfrentamiento de problemáticas psicosociales.

Las metodologías activas, de acuerdo con Roy et al. (2024) y Silva y Maturana (2017), representan un cambio paradigmático en los procesos educativos, ya que se pasa de una lógica clásica de transmisión de contenidos, a otra donde cobra relevancia la planificación, ejecución y evaluación de actividades de aprendizaje. De esa manera, la docencia se desarrolla con un carácter mediador y destinado a direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la participación, cooperación, creatividad y reflexión estudiantil, respecto de las tareas y actividades desarrolladas.

En ese sentido, tal como lo señala Gros (2011), desarrollar metodologías activas no implica olvidar los contenidos, sino que estos cobran sentido, al estar relacionados con las tareas y actividades que se desarrollan. Esto va en la línea de lo señalado por González et al. (2020), quienes establecen la imposibilidad de que el conocimiento se genere sin la participación activa y la interacción social. Desde esa perspectiva, las metodologías activas se vinculan a lógicas de enseñanza-aprendizaje basadas en la interacción, colaboración y aplicación del conocimiento en escenarios reales (Flor y Obaco, 2024). Una expresión práctica de lo detallado la representa el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en cuyo modelo el estudiantado planea, implementa y evalúa proyectos aplicados a la realidad concreta de una población determinada (Crespi et al., 2022; Quevedo-Benítez et al., 2024) y el *Service Learning* o A+S, donde el estudiantado desarrolla y practica conocimientos mediante la participación activa en espacios comunitarios (Lobo de Diego et al., 2024; Lucas-Mangas et al., 2025; Ochoa y Pérez, 2019).

En efecto, el ABP, como metodología activa, se desarrolla de manera colaborativa, en cuyo proceso el estudiantado se ve presionado a enfrentar diversas situaciones que lo lleven a plantear propuestas ante las problemáticas encontradas (Cobo y Valdivia, 2017). De esa manera, en el ABP se van articulando diversas actividades que permiten generar productos y servicios destinados a resolver problemas de las comunidades con las que se trabaja. En esa lógica, el estudiantado planifica, implementa y evalúa actividades y tareas que van más allá de la sala de clases, movilizandolos saberes de manera contextualizada (Díaz, 2015; Jonnaert et al., 2008).

Cabe señalar que existe evidencia científica que respalda el impacto significativo del ABP en el desarrollo de habilidades del estudiantado, especialmente, en aquellos que presentan niveles de competencia por debajo de la media, en áreas clave como comunicación, pensamiento crítico y trabajo colaborativo (Villanueva et al., 2022). Asimismo, se ha observado un impacto positivo en aspectos como colaboración efectiva, autoaprendizaje, confianza, responsabilidad y la integración exitosa del estudiantado en entornos que demandan habilidades específicas de las áreas de desarrollo profesional (Martínez, 2021). Además, se ha documentado la eficacia de la implementación de esta metodología junto con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza (Ausín et al., 2016).

El *Service Learning* o A+S es una metodología activa que, a partir del acercamiento de las personas estudiantes a la labor profesional, permite la aplicación de aprendizajes significativos en contextos donde van a ejercer su labor como profesionales (Hechenleitner-Carvalho y Romero-Mardones, 2022). En ese proceso, el estudiantado se enfrenta al desafío de aprender a trabajar sobre las necesidades reales de la población, con el objetivo de mejorar esas condiciones (Puig et al., 2011). De esa manera, deben diseñar tareas y actividades complejas, asociadas a objetivos y acciones concretas que se articulan en diversas fases, como el diagnóstico, planes de acción, ejecución y evaluación de las propuestas (Puig et al., 2011).

En ese sentido, García-Peinado (2025) plantea que, a partir de la implementación de la metodología A+S, el estudiantado favorece su eficacia personal, la conciencia del entorno, la identificación de valores y el compromiso con su proceso de aprendizaje. Mientras que Ochoa y Pérez (2019) evidencian una mejora significativa en el clima escolar y un fortalecimiento identitario del estudiantado. Por su parte, Maldonado y Toro (2020) constatan que la metodología permite un aprendizaje significativo, favoreciendo la comprensión del papel como futuros profesionales, lo que potencia las competencias de responsabilidad profesional y social. Asimismo, Folgueiras et al. (2013) y Lucas-Mangas et al. (2025) evidencian que el uso de A+S permite el desarrollo de autonomía, así como la adquisición de aprendizajes conceptuales, personales y ciudadanos en el estudiantado.

La literatura científica establece que, cuando se adoptan metodologías activas de aprendizaje, el estudiantado experimenta beneficios, tales como la promoción del crecimiento emocional, intelectual y personal, mediante la experiencia directa con comunidades, agrupaciones u organizaciones. En este contexto, se establece una reciprocidad en el aprendizaje entre las personas participantes (Galeana, 2006). Así, por ejemplo, en los aprendizajes en escenarios reales y donde se da un servicio a la comunidad, se produce una bidireccionalidad entre la problematización de quienes participan y la entrega de productos para resolverlas por parte del estudiantado, generando un beneficio mutuo (Martínez, 2008).

Ahora bien, en ese proceso educativo, independientemente de las metodologías implementadas, el factor subjetivo es uno de los atributos que los diversos protagonistas ponen a disposición de la enseñanza-aprendizaje. En esta subjetividad, se configuran las estructuras simbólico-afectivas de los sujetos, las cuales representan un registro que refracta las condiciones socioculturales en que estos viven (Vygotsky, 1988). Desde esa lógica, la subjetividad humana corresponde a la manera en que los individuos les dan significados a sus vivencias. En ese proceso, las relaciones sociales desarrolladas, la historia, la cultura y todo lo que ello simboliza, son factores dialécticamente relacionados y configuran la matriz de la formación subjetiva de las personas (González-Rey, 2010).

Para efectos de este estudio, se utiliza la unidad de análisis de las configuraciones subjetivas, que permiten conocer en profundidad las experiencias estudiantiles en el proceso formativo. Esta expresión metodológica se sustenta en el enfoque histórico-cultural y sigue la lógica planteada por Vygotsky (1988) de resaltar el rol de las emociones en el desarrollo y la expresión de la psiquis humana. Al respecto, González-Rey (2010) establece que existe una relación dialéctica entre los aspectos simbólicos y emocionales que están a la base de los procesos psicológicos y que ese proceso se da en el contexto de configuraciones subjetivas. Estas son fuentes y productoras de sentidos subjetivos, los que, en última instancia, dan cuenta del sistema subjetivo de los individuos, donde lo simbólico y lo emocional constituyen una unidad dialéctica (Díaz et al., 2017; González-Rey, 2010).

En esa lógica, Yarochevsky (2007) señala que las configuraciones subjetivas encarnan y reproducen las vivencias de los sujetos, en las que se integran sentimientos, significados y simbolismos. A ello, González-Rey (2010) agrega que las configuraciones subjetivas contienen una alta carga icónica, destacando la imaginación y la fantasía, como atributos propios de la psique humana. Ello, pues toda acción humana, como lo son los procesos de enseñanza-aprendizaje, se producen en un entramado de subjetividad social, donde las interacciones sociales proveen de insumos a las configuraciones subjetivas de las personas, que se expresan como producciones simbólico-emocionales (González-Rey, 2013). De esa manera, en la representación de la subjetividad, se integran los aspectos históricos con los actuales, pero también lo social con lo individual, relación que únicamente puede darse en el nivel subjetivo de los sujetos (González-Rey, 2011; 2013).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se abordó desde una epistemología cualitativa considerando un paradigma constructivo-interpretativo, ya que se requería construir e interpretar las vivencias y producciones subjetivas del estudiantado participante del estudio (Díaz y González-Rey, 2005; González-Rey, 1997). Por su parte, la epistemología cualitativa es parte del acervo del enfoque histórico-cultural actual y releva la unidad de los procesos emocionales y cognitivos, además de considerar los atributos sistémicos y sociales de la psique humana (González-Rey, 1997; 2009).

Desde esta lógica, se plantea que el conocimiento humano posee un sustento constructivo-interpretativo, debido a que los saberes que las personas van acumulando se entienden como una producción de conocimientos, donde la realidad no está dada *a priori*, sino que emerge a través de los simbolismos otorgados por los sujetos. En ese sentido, los conocimientos producidos por las personas estudiantes de la carrera de psicología, participantes de este estudio, son concebidos por los investigadores como parte de un proceso dialéctico que, a partir de la interpretación y construcción de hipótesis, permite desarrollar modelos teóricos (Macedo et al., 2016); el cual, precisamente, es uno de los propósitos de esta investigación y se plantea al final del apartado de resultados.

De esa manera, la epistemología y el paradigma metodológico planteado refuerzan la idea de que la producción de conocimiento se realiza a través de procesos dialógicos, mediante los cuales se construyen modelos teóricos que explican y dan respuesta a los problemas investigativos, además, abre la posibilidad a la emergencia de nuevos saberes y el desarrollo de nuevas prácticas profesionales (Goulart et al., 2019). En coherencia con esto, el diseño investigativo utilizado en este trabajo corresponde a un estudio de caso, ya que, siguiendo a Yin (2009), se trata de una investigación empírica que estudia un fenómeno actual, dentro de su contexto real.

En esa perspectiva, dicha estrategia investigativa permite estudiar de manera particular, compleja, sistemática y detallada la problemática (Yin, 2009). Es así como se puede comprender la profundidad del fenómeno estudiado y, consecuentemente, desarrollar hipótesis sustentadas en el contexto investigativo, las que, por medio de una transferibilidad teórica (Maxwell, 1998), puedan representar o ilustrar otros ámbitos donde se den condiciones histórico-culturales y teórico-prácticas similares a las del estudio (Yin, 2009). Desde esa perspectiva, no sería tan relevante la cantidad de participantes de una investigación, sino que adquiere importancia la profundidad de las historias, así como la densidad de las narrativas y, por cierto, el sentido teórico que se desprende de ello (Creswell, 2009).

Las personas que participaron en este estudio fueron seleccionadas por medio de un muestreo de caso intencional con determinación *a priori* (Stake, 2005; Flick, 2019), dado que se buscó incluir estudiantes que pudieran aportar experiencias significativas en relación con los objetivos del estudio. Por este motivo, se establecieron como criterio de inclusión el que fuesen estudiantes de la asignatura *Construcción y evaluación de proyectos en psicología* del cuarto nivel de la carrera de Psicología de una universidad ubicada en el norte de Chile, quienes aceptaran participar de manera voluntaria en esta investigación, mediante un consentimiento informado. De esa manera, participaron 68 estudiantes, 60% mujeres y 40% hombres, con una edad promedio de 22 años.

La recolección de los datos se realizó entre los meses de abril y agosto de 2024, mientras se implementaron las metodologías activas ABP y A+S en la asignatura mencionada. En ese proceso, el estudiantado debió elegir una comunidad, visitarla, involucrarse con su población, identificar necesidades psicosociales, realizar un diagnóstico y elaborar un proyecto psicosocial donde establecieran objetivos, actividades y planificación de todo el proceso interventor, el cual tenía como propósito fundamental, resolver las problemáticas psicosociales de las comunidades seleccionadas.

En su desarrollo, se conformaron grupos de estudiantes, los cuales transitaron tres fases del proceso formativo: la primera, destinada a la comprensión teórica-conceptual de la acción psicológica y las metodologías activas utilizadas; la segunda, de involucramiento con las comunidades y elaboración de un diagnóstico psicosocial; y la tercera, destinada a la construcción de un proyecto psicosocial.

En todo ese proceso, se consideraron las medidas necesarias que permitieron salvaguardar la integridad, identidad, voluntariedad y confidencialidad de quienes participaron. En este sentido, se cumplió con la Ley 19.628 (Congreso Nacional de Chile, 1999) de protección de datos personales en la legislación chilena, que exige obtener el consentimiento previo, informado y por escrito antes de su inclusión en el estudio. Cabe señalar que, en el consentimiento informado, se establece un acuerdo entre participante e investigador, el cual se debe regir por diversos aspectos como el respeto, confianza, sinceridad y libertad de imposición (Carreño-Dueñas, 2016).

Considerando el carácter dialógico-comunicativo de la epistemología y paradigma metodológico asumido, la relación entre quienes investigan y quienes participaron de este estudio transitó por diversas rutas investigativas, que permitieron configurar la subjetividad del estudiantado en torno a la temática estudiada (Macedo et al., 2016). En ese proceso, para fortalecer la validez de los resultados, se aplicó una triangulación metodológica (Denzin, 1978), la cual integró diversas técnicas de recolección de información —diarios de campo, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas—, lo que permitió contrastar los hallazgos desde diferentes momentos y perspectivas del proceso formativo.

Las técnicas de recolección de datos fueron utilizadas de la siguiente forma:

- a) Diario de campo: técnica utilizada por el estudiantado de manera transversal en todo el proceso, donde se reportaba de manera sistemática las diversas acciones desarrolladas. Se les solicitó que pudiesen establecer datos objetivos, entregar evidencias y la opinión personal de cada una de las acciones. El diario se elaboró mediante Google Drive y el docente mantenía permanente acceso a este, con el objetivo de retroalimentar el proceso. Además, la pauta del diario de campo fue elaborada por el equipo docente y sometida a validación por pares académicos, quienes evaluaron claridad, pertinencia y adecuación al enfoque.
- b) Grupo de discusión: se desarrollaron dos al inicio del proceso, con el objetivo de conocer las impresiones, expectativas, recursos, habilidades y debilidades que presentaba el estudiantado. Además, se utilizó un guion semiestructurado, validado en experiencias docentes previas y revisado por pares académicos.
- c) Entrevistas semiestructuradas: realizadas al final del proceso con una persona representante de cada grupo de trabajo. El propósito de esta técnica fue conocer la opinión del estudiantado sobre el proceso y, sobre todo, triangular la información recabada con las dos técnicas anteriores. El guion fue revisado y validado por tres personas académicas para asegurar su coherencia con los objetivos investigativos.

Este proceso buscó asegurar la pertinencia, claridad y adecuación de los instrumentos al contexto y objetivo de la investigación.

Considerando la naturaleza epistemológica y paradigmática del estudio, los datos recolectados fueron analizados a partir de un método integrado entre la propuesta de interpretación de las producciones subjetivas (Díaz y González-Rey, 2005) y procedimientos de análisis temático de contenido de Braun y Clarke (2019), siguiendo las siguientes fases: 1) familiarización con los datos mediante lecturas y escuchas de los registros, 2) generación de códigos iniciales, 3) búsqueda de temas entre los códigos, 4) revisión de los temas identificados, 5) definición y denominación de los temas y 6) elaboración de un análisis final. La primera lógica implica un proceso de subjetivación, ya que los datos entregados por las personas participantes producen diversos significados, ante lo cual, quienes investigan deben reconstruirlos e interpretarlos (Goulart et al., 2019).

Para ello, audios y textos de las técnicas son oídos y leídos en varias oportunidades, con la intención de reconocer el tono del participante y el contenido de sus acciones reflexivas, con el fin de evaluarlas, interpretarlas y dotarlas de sentido teórico. Aquí se van construyendo hipótesis relacionadas que permiten la emergencia del modelo teórico que se presenta en los resultados de esta investigación (Díaz et al., 2017).

Tras este proceso, considerando como marco regulador los objetivos específicos del estudio, se codificaron manualmente los textos provenientes de las técnicas investigativas, identificando, analizando y reportando patrones o temas que emergieron de los códigos. Una vez identificados los temas, se revisaron y se generó un esquema de categorías y subcategorías temáticas, siguiendo la lógica planteada por Braun y Clarke (2019) en

coherencia con los objetivos específicos y el paradigma constructivo-interpretativo del estudio. A partir de ello, se delimitaron las siguientes subcategorías: 1) identidad profesional, 2) competencias profesionales, 3) responsabilidad docente y 4) vínculo con la comunidad.

Para preservar la identidad de las personas participantes, se utilizó un esquema de anonimización mediante códigos: 1) GD: Grupo de discusión (ej. GD, E1 = Estudiante 1 en Grupo de Discusión, 2) DC: Diario de Campo (ej. DC, G4= Grupo 4, Diario de Campo), 3) E: Entrevista (ej. E, E3 = Estudiante 3, Entrevista). Este procedimiento ético se ajustó a la Ley 19.628 sobre la Protección de la vida privada en Chile (Congreso Nacional de Chile, 1999), garantizando la confidencialidad durante todo el proceso.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Configuraciones subjetivas del estudiantado, previo a la implementación de metodologías activas para el enfrentamiento de problemáticas psicosociales

Al comenzar la asignatura, el estudiantado evidencia alta tensión relacionada con el desarrollo de esta, donde se argumenta falta de conocimiento técnico y disciplinar acerca del abordaje de problemáticas psicosociales. Además, señalan falencias en torno a su aprendizaje, influidas por sus experiencias en pasos prácticos previos: “creo que nos están tirando a los leones” (GD, E1). En ese sentido, es posible identificar un cuestionamiento sobre sus herramientas para enfrentar los desafíos de las estrategias de aprendizaje activo: “siento que estamos ahí colgando, al debe” (GD, E2), externalizando la responsabilidad en las otras personas, por lo que las reflexiones o cuestionamientos sobre su rol activo en el aprendizaje no se evidencian.

En particular, las configuraciones subjetivas iniciales del estudiantado están teñidas de inseguridad, incertidumbre y, particularmente, de ansiedad: “yo, en lo personal, igual si me siento ansioso... por la práctica, ya que siento que no nos han enseñado mucho la verdad” (GD, E3). En ese contexto, tienden a relevar la figura del docente como un “experto”, el cual delimita el quehacer del estudiantado. Con ello, se aprecia una búsqueda de ciertas certezas, validación de aprendizajes, mediada por una figura de autoridad, ya que existe inseguridad sobre los conocimientos adquiridos en el proceso formativo. En esa línea, en la configuración de su identidad profesional, existen expectativas idealizadas, asociadas a un accionar aséptico y objetivo. Este, además, debería tener el conocimiento técnico, disciplinar y un pretendido control de las acciones a desarrollar.

En esa lógica, el estudiantado ve sus competencias descendidas, externalizando responsabilidades en la institución formativa y cuestionando sus propias capacidades. En ese contexto, una de las principales preocupaciones estaría sobre las posibles consecuencias relacionadas con la mala praxis, la cual es argumentada por una supuesta falta de acompañamiento del cuerpo académico: “... eso me genera más ansiedad porque claro, nos están tirando y nos meten miedo de que nos podemos *echar* un paciente” (GD, E1).

Configuraciones subjetivas iniciales en torno a la responsabilidad docente

En este ámbito, se aprecian configuraciones subjetivas construidas de dos maneras distintas. Por un lado, estudiantes que no logran reconocer sus propias herramientas, fortalezas ni su posición activa frente al aprendizaje: “hay un déficit de información y también como una falta de preparación” (GD, E4), depositando la responsabilidad en la institución formadora en general y en los docentes en particular: “siento que hay una parte de los docentes que en vez de prepararnos para lo que estamos haciendo ahora, nos apuraron, alimentaron la ansiedad

y [se dedicaron a] estresarnos" (GD, E5). Mientras que otros estudiantes construyen configuraciones subjetivas que atribuyen cierta intencionalidad del profesorado en generar tensión movilizadora. Estos presentan flexibilidad y apertura al momento de colaborar e interactuar con profesores u otros que ellos consideren expertos: "... hay algunos [profesores] que lo hicieron de buena manera (...) nos dieron estrategias, pero ese porcentaje es menor con los que se dedicaron a estresarnos" (GD, E6).

En esa lógica, las configuraciones subjetivas en este primer momento del proceso relevan la figura del docente, quien está llamado a cumplir un rol mucho más protagónico, inclusive, siendo configurado con un papel más directivo: "durante la revisión [con el grupo] surgieron dudas respecto a la herramienta a utilizar con los participantes, por lo mismo no avanzamos ya que esperamos la orientación del profesor para tomar una decisión" (DC, G4). De esa manera, el peso de la retroalimentación docente es visto como elemental y estratégico por parte del estudiantado: "el docente realizó una retroalimentación respectiva eso me ayudó a definir lo que tenemos que realizar" (DC, G1).

Configuraciones subjetivas iniciales en torno a la identidad profesional

Al inicio de su experiencia, las personas estudiantes evidencian las dificultades que tienen para posicionarse en los contextos reales, producto de ideas preconcebidas respecto a los problemas y sus posibles soluciones, sumado a las expectativas elevadas de cómo deberían comportarse las personas usuarias y los equipos de trabajo: "la reunión inicial fue sumamente enriquecedora, proporcionando una valiosa retroalimentación y consolidando el compromiso del equipo con el proyecto" (DC, G8). En cuanto a la identidad profesional, es posible evidenciar la responsabilidad e importancia del rol en el trabajo con otras personas, priorizando el bienestar de las personas usuarias: "son personas que tienen problemas que nos están presentando y si no estamos suficientemente preparados para tratar los problemas de personas reales vamos a hacer una mala pega... y no se puede hacer una mala pega como psicólogos" (GD, E7). Bajo esa lógica, el imaginario sobre el profesional de la psicología también se configura como un elemento que presiona y los posiciona con expectativas altas en cuanto a las herramientas necesarias para solucionar las problemáticas contextualizadas de la población, tal como lo señalan Puig et al. (2011).

Configuraciones subjetivas iniciales en torno a las competencias profesionales

En relación con las competencias profesionales, el estudiantado construye configuraciones subjetivas contrapuestas en cuanto a su desarrollo. Algunas personas establecen que, ante la tensión que supone el accionar en espacios reales, incorporan estrategias como la responsabilidad de autoformación continua y la ética con base en la búsqueda de herramientas basadas en la evidencia para el abordaje de problemáticas. Esto va en la línea de lo planteado por Cobo y Valdivia (2017) en relación con la importancia que tiene la tensión como un medio movilizador para explorar soluciones ante las problemáticas encontradas.

Adicionalmente, surgen recursos asociados a la búsqueda de la experiencia de otras personas profesionales en el área, para ir visibilizando e incorporando estrategias en la acción psicológica. A pesar de que dichas estrategias podrían ser favorables y que son parte de la experiencia propia de la formación profesional, se manifiesta como un problema, dada la poca valoración de la formación entregada en la carrera:

Yo estoy tomando cursos (...) de intervención en el trauma complejo, que tengo ahora y que lo gané gratuito, pero tengo otras compañeras que pagaron varios cursos de intervención para poder, como para poder irse a sus prácticas profesionales. Esa es una manera de sentirme un poco más preparada, por ejemplo, y charlar con los profes también. (GD, E9)

Mientras que otras personas estudiantes evitan tomar un rol activo sobre su propia formación: "En realidad, trato de no pensar en eso y esperar que llegue nomás... Tiendo a evitar pensar en eso..." (GD, E10). Esto puede analizarse de dos maneras: por un lado, que el estudiante presente competencias en la línea de la flexibilidad, para que, una vez que se incorpore en ámbitos prácticos, se movilice en función de las necesidades de las personas. Por otro lado, también puede tratarse de sujetos inactivos frente a su propio aprendizaje e indiferentes ante las necesidades de las personas.

Configuraciones subjetivas de las personas estudiantes durante la implementación de metodologías activas para el enfrentamiento de problemáticas psicosociales

En las configuraciones subjetivas durante la implementación de metodologías activas, se observa el desarrollo gradual de la confianza, en la que la emocionalidad, a pesar de que se caracteriza por la preocupación, se configura como un elemento que presiona y moviliza hacia la búsqueda de soluciones (Biggs, 2008). Aquí emerge el trabajo colaborativo como herramienta favorecedora para el proceso de aprendizaje, que se traduce en la mirada del docente como un mediador (Vygotsky, 1989; González-Rey, 2013). Las expectativas sobre el rol del profesional de la psicología comienzan a ajustarse y entenderse como herramientas dispuestas hacia la comunidad, en la que existe una colaboración para responder a las necesidades.

En ese contexto, emerge el rol de las metodologías activas desarrolladas, ya que el estudiantado comienza a valorar positivamente el trabajo en equipo, sin embargo, en algunos grupos, existen dudas para determinar la propuesta a trabajar con las personas usuarias, por lo que buscan la validación del docente: "no teníamos la mejor expectativa de si la problemática era realmente buena (...) tras la confirmación de esta, nos sentimos seguros de hacia dónde guiar el proyecto" (DC, G1). Esto refleja una falta de confianza al momento de decidir qué hacer, lo que implica un déficit en autonomía, dejando a otro el rol de tomar decisiones que a esta altura deberían asumir ellos. Sin embargo, esta mediación docente también puede entenderse como una forma de búsqueda de claridad y certezas, lo que aporta tranquilidad en las personas estudiantes. En ese sentido, cobran relevancia el ABP y A+S como metodologías activas, ya que posicionan y presionan al estudiante a generar un rol más activo y autónomo durante el proceso de enseñanza.

En esta misma lógica, algunas personas estudiantes construyen configuraciones subjetivas en las que se sobreestima su autonomía y confianza para la toma de decisiones, no considerando su falta de experiencia práctica. Esto influyó en que las prácticas se vivan con mayores niveles de ansiedad, lo que se traduce en dificultades en la ejecución del trabajo:

Pese a que nuestro profesor nos hizo énfasis sobre los posibles conflictos éticos en incorporar familiares a la muestra, todos tuvimos responsabilidad en aceptar que la madre [de uno los estudiantes participara] ... no fue la mejor decisión, porque no pudimos continuar con el trabajo después. (DC, G2)

Esta dificultad surge, precisamente, por no tener certezas respecto a las características de los contextos, debido a que la información obtenida era a partir de pares o de experiencias previas. En ese aspecto, la metodología A+S permite generar ese vínculo con los escenarios reales. De esa manera, en la medida que las personas estudiantes se van vinculando con las personas usuarias y avanzando en la ejecución de los proyectos, son capaces de visibilizar sus mejoras y cambios: "nos sentimos aliviados cuando ya iban avanzando las actividades" (DC, G4). Esto da satisfacción al estudiantado, al ver una recepción favorable por parte de las personas usuarias, quienes manifiestan el aporte que tienen las actividades trabajadas: "en un inicio notamos tensión en el ambiente, esto nos puso nerviosos (...) pudimos escuchar risas en la sala, ellas ya lo habían firmado [consentimiento] con ganas de ayudarnos en el proyecto y eso nos relajó mucho" (DC, G3).

En esa lógica, la materialización de las metodologías activas permite observar el avance del trabajo estudiantil y dar cuenta de una disposición diferente de estos hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se refleja en la recepción de los comentarios o sugerencias de docentes y pares, las cuales son evaluadas positivamente. Esto favorece emociones que contribuyen a la confianza y tranquilidad: “cuando tuvimos que exponer, igual las correcciones del profe y los compañeros fueron buenas, lo que nos permitió realizar ajustes en el trabajo que no habíamos visto” (DC, G5). Asimismo, en la medida que van ejecutando las acciones con las personas usuarias de sus proyectos, se generan espacios de mayor tranquilidad: “nos sentimos aliviados cuando ya iban avanzando las actividades con la gente” (DC, G1).

Configuraciones subjetivas durante el proceso, en torno a la responsabilidad docente

A medida que avanza el proyecto, las metodologías activas propician que el rol del docente evolucione desde un rol más directivo, a uno más mediador. Esto ocurre a medida que las personas estudiantes van adquiriendo experiencia que les permite desarrollar saberes, opiniones propias y manejo de situaciones. Lo cual se fortalece a partir de la interacción con sus pares, lo que permite compartir experiencias que han vivido al momento de vincularse con las personas usuarias en el contexto real. A esto se refería Díaz (2015) cuando alertaba sobre la relevancia que tiene la generación de conocimiento en contextos situados y donde las relaciones sociales se vuelven protagonistas de los procesos educativos. A su vez, la metodología A+S permite que las personas usuarias también tomen un rol de mediadoras, ya que las personas estudiantes comienzan a posicionarlos como sujetos que, si bien tienen necesidades, también son portadores de conocimientos: “Estas retroalimentaciones del grupo, nos proporcionan una visión más amplia del contexto que operamos y nos permitieron identificar posibles áreas de interés y preocupación que pueden afectarlos” (DC, G6).

En este proceso, el estudiantado va sintiendo cierta autonomía que le permite tomar decisiones propias. Ejemplo de ello es la búsqueda de apoyo y conocimiento con otras fuentes. De esa manera, algunos piden la colaboración de otros docentes, ya que perciben les pueden entregar visiones diversas, otras orientaciones y sugerencias que enriquecen la experiencia de aprendizaje: “acordamos preguntarle al profesor R, si es pertinente la escala X en el trabajo, validada en Chile por él mismo, ya que sentimos que las preguntas [que teníamos antes] se alejan un poco de lo que buscamos evidenciar” (DC, G9).

Configuraciones subjetivas durante el proceso, en torno a la identidad profesional

En cuanto a esta dimensión, se evidencia que las experiencias de aprendizaje situado que propician las metodologías activas posicionan al estudiantado, nivelando y ajustando sus expectativas y pretensiones iniciales. Este ajuste produce un nivel de tensión entre los conocimientos teóricos que manejan y el rol en la práctica; una especie de disputa entre lo ideal con lo situado: “percibimos que el trabajo se estaba desviando de las expectativas iniciales que teníamos, pero ahora que trabajamos con los usuarios está siendo más concreto y realista” (DC, G10). En ese sentido, la metodología A+S propicia una sinergia entre el estudiantado y las personas usuarias, donde las primeras comienzan a cumplir un papel de mediadoras entre sus conocimientos disciplinares y los saberes de la comunidad: “queríamos saber la opinión de los usuarios respecto a si la problemática era realista a lo que respondieron que sí (...) ellos estaban dispuestos a cooperar porque la problemática los hacía sentir identificados” (DC, G7).

A lo señalado se refería Díaz (2003), cuando alertaba sobre lo infructuoso de pretender separar el aprendizaje del hacer. Este desarrollo en la identidad profesional ocurre de la mano con el cambio respecto de los compromisos que se van adquiriendo. El estudiantado comienza a entender que su trabajo ya no es solo para obtener una buena calificación, sino que el foco ahora está puesto en el bienestar de las personas usuarias y en responder a las necesidades emanadas del contexto: “nos propusimos no solo comprender su experiencia, sino que ofrecer un espacio para expresarse libremente” (DC, G8).

Configuraciones subjetivas durante el proceso, en torno a las competencias profesionales

Las personas estudiantes en este nivel del proceso valoran la importancia de complementar la información obtenida a lo largo de su formación, consultando diversas fuentes, indagando e investigando para fortalecer sus competencias profesionales. En ese sentido, metodologías como el ABP cumplen el rol de dar coherencia y acortar la brecha teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “esta fase del proyecto comienza a tomar forma en nuestras mentes y nuestras ideas se vuelven más claras” (DC, G8). Esta preparación empodera al grupo de estudiantes, favoreciendo la seguridad y tranquilidad al momento de interactuar con las personas usuarias: “el trabajo en equipo y la revisión en conjunto nos permitió realizar correcciones necesarias hasta quedar satisfechos” (DC, G7).

Un elemento fundamental es el trabajo colaborativo que se va desarrollando, el cual aparece como una fortaleza al momento de enfrentar dificultades propias de la labor profesional: “cada miembro del grupo contribuyó con sus ideas, lo que enriqueció nuestra comprensión colectiva y nos permitió tomar decisiones informadas” (DC, G8). De esa manera, se potencia la interacción entre pares que comparten las mismas inquietudes: “la comunicación en el grupo fue esencial para llevar a cabo este proyecto con éxito” (DC, G8). Es así como la metodología A+S es fundamental para relevar aspectos tales como procedimientos, protocolos y herramientas psicológicas necesarias para el abordaje profesional. En ese sentido, el estudiantado de manera autónoma toma la iniciativa para buscar soluciones prácticas y acotadas al contexto, permitiendo entregar un mejor servicio: “al trabajar colaborativamente con las personas la creación del árbol de objetivos no fue un proceso complejo” (DC, G4).

Sin embargo, también se presentaron casos de estudiantes que tuvieron mayores dificultades para el desarrollo de trabajo colaborativo, lo cual fue evidenciado en distintos espacios y ámbitos, lo que entorpeció el normal desarrollo del trabajo:

El profesor pregunta ¿qué le pasa al grupo? puesto que él notó una distancia al momento de exponer en clases. Nos pide que tratemos de conversar las cosas (...) producto de las dificultades tenidas como grupo en la comunicación, coordinación y faltas de respeto a los códigos dentro del equipo. (DC, G9)

Lo señalado tiene repercusiones en distintos ámbitos del proceso formativo. Uno de ellos es el plano emocional, donde el trabajo profesional y cooperativo permitió facilitar la gestión al interior del equipo de trabajo y llevar adelante un proceso funcional: “pudimos finalizar el trabajo con éxito y colaborando bastante bien en equipo. Hubo un ambiente de trabajo super colaborativo y positivo y se trabajó de manera muy amena” (DC, G10).

En ese contexto, las configuraciones subjetivas de las personas estudiantes permiten apreciar competencias que se traducen en un desarrollo gradual de la confianza, en la que su emocionalidad, a pesar de que se caracteriza por la preocupación, se configura como un elemento que presiona y moviliza a la búsqueda de soluciones (Biggs, 2008). Aquí emergen las metodologías activas promotoras de trabajo colaborativo como herramienta favorecedora para el proceso de aprendizaje, que se traduce, además, en la mirada del docente como un mediador (Vygotsky, 1989; González-Rey, 2013). De esa manera, las expectativas sobre el rol del profesional de la psicología comienzan a ajustarse y entenderse como herramientas dispuestas hacia la comunidad, en la que existe una colaboración para responder a las necesidades.

Configuraciones subjetivas de las personas estudiantes posterior a la implementación de metodologías activas para el enfrentamiento de problemáticas psicosociales

Al finalizar la implementación de metodologías activas y situadas de enfrentamiento de problemáticas psicosociales, las configuraciones subjetivas están marcadas por una mayor seguridad en las capacidades del estudiantado. Al respecto, logran comprender que las técnicas pueden ser aprendidas o ajustadas dependiendo del contexto, además, que eso les permite integrar de manera efectiva lo práctico con lo teórico. Lo anterior viene acompañado del trabajo colaborativo, que se configura como un aspecto clave para el desarrollo de competencias profesionales en esta área, donde el reconocimiento de los distintos saberes —de sus pares, comunidades, docentes— propicia un aprendizaje continuo. Esto permite una visión más ajustada sobre el accionar del profesional de la psicología, permitiendo contextualizar este quehacer. Tal como señalan Maldonado y Toro (2020), esta estrategia favorece la comprensión del rol como profesionales.

En ese proceso, las configuraciones subjetivas están marcadas por tensiones y emociones, donde priman la incertidumbre, ansiedad e inseguridad, que luego transitan a cierta ponderación y bienestar sobre su accionar profesional: “la primera vez estuvo *bakan* la verdad, al principio un poquito de nervios, pero después como que lo fuimos resolviendo” (E, E1). Esta disposición va mediada no solo por aspectos personales, sino por el rol que cumplen las metodologías activas desarrolladas que permiten un nivel de involucramiento y confianza lograda con las comunidades, que, en la medida que se vinculan, se vuelve recíproca, generando cambios emocionales favorables sobre la experiencia: “Respondieron bastante bien, fueron muy abiertos con nosotros (...) la experiencia fue bastante bonita la verdad” (E, E1). De esa manera, el proceso colaborativo con las comunidades fortalece la disposición a trabajar por un objetivo en común, que las personas estudiantes reconocen como satisfactorio: “se sintió *bakan* que la comunidad nos abriera el espacio y confiaran en nosotros, porque eso hizo que el trabajo fuese agradable” (E, E3).

En este contexto, se aprecia que, en la medida que el estudiantado valida las emociones de las personas participantes y se involucra en el proceso de coconstrucción, va desarrollando emociones y sentimientos más placenteros. Estos favorecen y fortalecen el desarrollo del trabajo dispuesto, ya que su disposición cambia. Lo anterior, pues inicialmente existe una distancia entre estudiante y usuario, generando configuraciones y expectativas que no necesariamente responden a la realidad, ya sea desde el alcance de la problemática, así como la responsabilidad o idea que se tiene sobre el profesional de la psicología. Una vez que se encuentran los saberes técnicos del estudiantado y los propios de la comunidad, el trabajo tiende a prosperar: “En la medida que íbamos conociendo al grupo, nos sentíamos más cómodas en el trabajo y eso nos daba satisfacción porque estábamos atentas a sus necesidades, estamos en sincronía, nos hace sentir bien” (E, E3).

Configuraciones subjetivas de estudiantes, posterior al proceso de implementación, en torno a la responsabilidad docente

Transcurrido el proceso, el rol del docente se mantiene como un mediador en la experiencia de aprendizaje, vale decir, un facilitador del accionar del estudiantado para responder a las necesidades del contexto. En esa perspectiva, tanto el desarrollo de las metodologías activas como el rol del docente permiten destrabar tensiones teóricas, pero, al mismo tiempo, van surgiendo otras contradicciones, propias de los contextos de trabajo y de la naturaleza del accionar psicológico: “Al principio se nos hizo bastante complejo, pero conversando un poco con el profe, nos orientó bastante bien en cómo priorizar los problemas, para saber cómo [hacerlo]” (E, E2).

En este contexto, es relevante destacar que lo valorado por el estudiantado y lo que se necesita para la generación de competencias profesionales es un docente con atributos de mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollador de metodologías activas. Por el contrario, se cuestiona y critica la figura clásica del docente transmisor de conocimientos y paternalista (Silva y Maturana, 2017). Es así como, al finalizar este proceso, el estudiantado logra comprender que las metodologías activas permiten reconocer sus competencias y empoderarse en su rol profesional, visibilizando sus fortalezas y debilidades: “Yo me vine a Santiago de intercambio y me toca un ramo muy parecido al que tenía con el profe J, yo veo acá a todos perdidos, pero yo me siento tranquilo porque yo ya sé que tengo que hacer” (E, E2).

Configuraciones subjetivas de estudiantes, posterior al proceso de implementación, en torno a la identidad profesional

Al finalizar el proceso, el estudiantado configura su identidad profesional de manera más contextualizada y realista. Las prácticas éticas dejan de ser un mero discurso teórico y se convierten en guías efectivas para el ejercicio profesional. La relevancia que adquiere lo ético en el quehacer profesional, a partir de la implementación de las metodologías activas, coincide con lo planteado por Martínez (2008) a ese respecto. Esta evolución se refleja en la cautela de los derechos y la dignidad de las personas con las que accionan: “hubo una situación donde cometimos un error de procedimiento, pero pudimos resolverlo, pero en mi cabeza va a quedar grabado siempre el tener más atención a esos detalles” (E, E1).

Además, se evidencia, desde la interacción con las personas usuarias, que el rol de “experto que interviene” debe ajustarse a la realidad. Es decir, a un sujeto que, si bien posee herramientas técnicas y teóricas, estas están al mismo nivel que el conocimiento de las comunidades, por lo tanto, lo que se produce en ese encuentro es un diálogo de saberes y no imposiciones tecnocráticas. De esa manera, el estudiantado comprende que un saber disciplinar llevado a contextos reales no es viable implementarlo desde una posición de poder, interventora y aséptica. De hacerlo, claramente, provoca conflictos innecesarios y una deshumanización del accionar profesional, lo que aleja al psicólogo en formación de su rol: “En la medida que íbamos conociendo al grupo, nos sentíamos más cómodas en el trabajo y eso nos daba satisfacción porque estábamos atentas a sus necesidades, estamos en sincronía, nos hace sentir bien” (E, E3).

Otro elemento que emerge es el accionar del profesional desde una mirada mecánica de los procesos, donde el foco de atención se centra en el resultado, tiende a promover un distanciamiento, no solo de las comunidades, sino de las propias necesidades del estudiantado. Es decir, en la medida que se alejan del proceso y se enfocan en resultados, pierden la capacidad crítica de autoobservación de su propio proceso, exacerbando la carga de trabajo: “Puede que ocurran situaciones así trabajando [estrés], entonces es importante que uno vaya desarrollando esa forma de autocuidado, de darse cuenta cuando ya estás descuidado y priorizando un resultado” (E, E2).

Desde esa perspectiva, se aprecia un cambio en la mirada sobre la labor del psicólogo, que inicialmente se centra en una idea de trabajo individual, uno a uno. Sin embargo, esta estrategia de aprendizaje situado y contextualizado que promueven las metodologías activas los obliga a colaborar en equipos, lo que les permite resolver tensiones propias del proceso. Es así como se evidencian resistencias y dificultades para adaptarse, contradicción que en algunos casos lleva a replantearse el rol profesional, ante lo cual se observan dos formas de resolución. Una más rígida, que no está dispuesta a la colaboración entre pares y otra forma que aparece como más adaptativa: “Me intenté planificar con los compañeros y comencé a delegar tareas, confiando en que también podían hacerlas” (E, E3). Estos hallazgos refuerzan lo planteado por Martínez (2021) en relación con los beneficios que tienen estos procesos de aprendizaje situados en el desarrollo de habilidades claves para la formación profesional.

Configuraciones subjetivas de estudiantes, posterior al proceso de implementación, en torno a las competencias profesionales

A lo largo del proceso, el estudiantado transita con la preocupación de no cometer errores, lo cual representa una tensión que comienza a resolverse en la medida que avanzan. En ese sentido, se percatan de que, en el accionar con las comunidades, van emergiendo necesidades de las cuales no necesariamente tienen las herramientas ni certezas para responderlas. Sin embargo, esta tensión moviliza al aprendizaje, a la mejora continua y al error, como posibilidad cierta, ya no se le da una connotación negativa: "fue como ya, nos equivocamos, pero empezamos a proponer varias soluciones, al final no era tan terrible" (E, E2). El estudiantado transforma estos desafíos en una oportunidad de aprendizaje, el cual puede, incluso, marcar un antes y un después en el accionar profesional.

En ese contexto, las configuraciones subjetivas respecto las competencias adquiridas implican un cuestionamiento al rol individualizador del profesional, relevando la lógica colaborativa y el vínculo con la comunidad: "El trabajo en equipo no se dio muy bien al principio, hubo muchos problemas hasta el final del trabajo como que nos cargaban la mano a mí o a otra compañera, pero al final lo conversamos y salimos adelante" (E, E2). Esta experiencia releva nuevamente la necesidad de desarrollar metodologías activas y propone el desafío de romper prácticas asociadas al individualismo, además, requiere de un mayor compromiso de poner a disposición de otros sus capacidades, conocimientos y emociones.

Así mismo, requiere llegar a encuentros genuinos de empatía, reconocimiento y aceptación de los otros, considerando sus particularidades. Esto no es sencillo de lograr, pero, en la medida que se promovieron estas interacciones, se pudo avanzar de manera óptima: "al principio ninguno de nosotros nos conocíamos, si bien éramos compañeros, nunca habíamos compartido, ni había mucha confianza en realidad... Pero una vez que empezamos a trabajar juntos como que todo se fue dando porque veíamos la necesidad de la gente" (E, E5).

Lo señalado se relaciona con una metamirada que se aprecia respecto a los aspectos personales involucrados en la práctica profesional, lo que los lleva a legitimar la importancia de las prácticas de autocuidado: "Igual esta experiencia en terreno me sirvió para poner en práctica lo que nos decían los profes [sobre autocuidado] porque igual era de callarme las cosas y me sirvió para poder expresar esa molestia de manera asertiva" (E, E2).

Otro aspecto relacionado a las competencias profesionales que se aprecian al final del proceso es la necesidad de la constante y continua formación teórica y disciplinar: «Volví a leer los ppts para entender al máximo, como voy adecuando estrategias para intervenir con personas, entonces al final siento que igual ayudó harto [la experiencia práctica] en lo que es como internalizar la materia» (E, E2). En esa lógica, las configuraciones subjetivas del estudiantado permiten comprender cómo, en la medida que avanza, en términos de competencias, van ajustando sus expectativas, así como fortalecen herramientas psicológicas, lo que redundará en su propia valoración, emocionalidad y relación con las personas: «estoy más confiado... hay aprendizajes. Aprendí a realizar un proyecto y a trabajar en equipo, fue agradable cursar la asignatura» (E, E5).

Estos hallazgos son consistentes con los estudios de Folgueiras et al. (2013), quienes destacan el aporte de la metodología activa en el desarrollo técnico, personal y ciudadano del estudiante. A su vez, refuerza lo mencionado por Galeana (2006), respecto a la reciprocidad que se da en el aprendizaje de las personas estudiantes y usuarias que participan de esta experiencia, donde, a partir de problemas que emergen de la comunidad y de las soluciones entregadas por el estudiantado, se da un beneficio mutuo (Martínez, 2008).

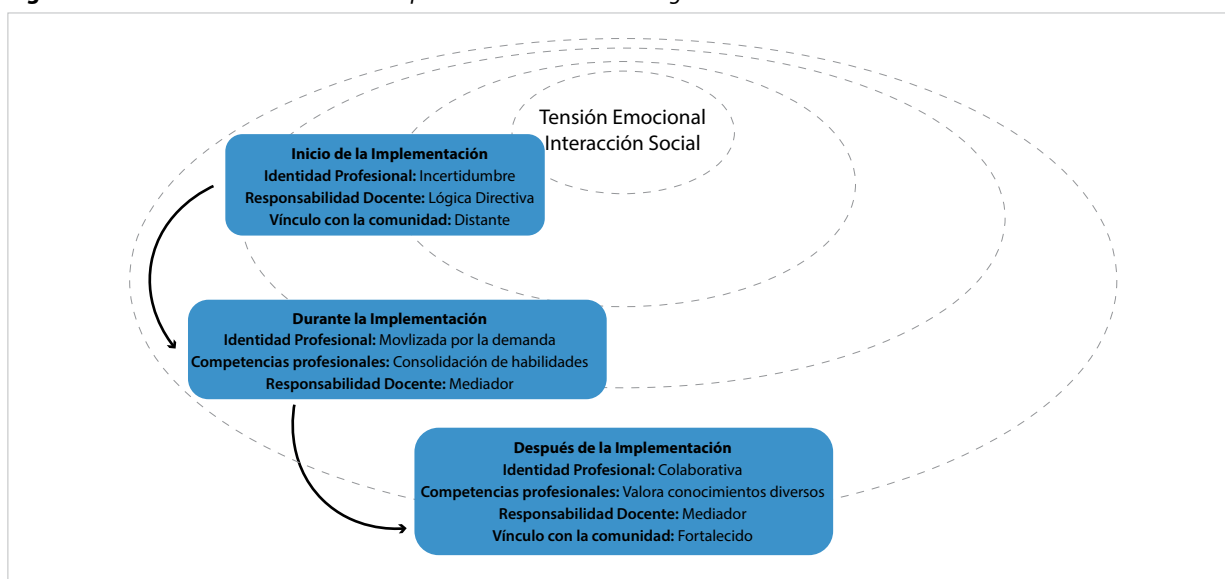
Modelo teórico de las configuraciones subjetivas de las personas estudiantes, respecto al desarrollo de metodologías activas, para el enfrentamiento de problemáticas psicosociales

Las configuraciones subjetivas de estudiantes de psicología permiten identificar el trabajo colaborativo, implementado a partir de metodologías activas, como un recurso facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. Es así como, a lo largo del proceso, se producen tensiones que tienen diversas génesis e insumos y que, en última instancia, movilizan el accionar del estudiantado. Una de esas contradicciones la produce el proceso de interacción social, manifestada a partir de la relación entre pares, con el docente y con las comunidades. Otra tensión tiene un carácter más personal e interno, ya que se relaciona con las expectativas e incertidumbres sobre sus conocimientos, herramientas técnicas y el quehacer profesional.

En ese contexto, emerge la dimensión ética como otro aspecto tensor del accionar profesional, dado que la responsabilidad profesional emerge como patrón relacionador con pares y comunidades, es decir, es en la interacción donde se van dando cuenta sobre la importancia de un accionar que posicione a las otras personas en el centro. Lo señalado releva los planteamientos del enfoque histórico-cultural en cuanto a que los procesos de enseñanza-aprendizaje se producen en la interacción social y de manera colaborativa, donde se reconocen y valoran los recursos culturales, simbólicos e históricos de la diversidad de sujetos.

Lo establecido explicita la manera en que los procesos dialécticos, marcados por las contradicciones inherentes a los desarrollos formativos, van generando cambios en la experiencia emocional y expectativas sobre el accionar profesional del estudiantado. Es así como estos transitan por estadios, que van desde la incertidumbre y preocupación, apego excesivo a la norma y las instrucciones del docente, cuestionamientos sobre el rol del psicólogo y una baja valoración respecto a sus aprendizajes previos, a uno con mayor autonomía, mayor seguridad, ajuste de expectativas, valoración de competencias, comprensión del quehacer del psicólogo y del rol del docente como mediador. Ello, ya que, en la medida que se van involucrando y colaborando con las comunidades, van sintiendo mayor bienestar, ya que el foco de atención ya no se centra, exclusivamente, en la experiencia individual y egocéntrica sobre sí mismos, sino que es una experiencia sinérgica con las otras personas, donde el contexto modela las expectativas de un supuesto "experto" y los sitúa como sujetos abiertos a la tensión, como mecanismo movilizador para el aprendizaje.

Figura 1. Proceso formativo durante la implementación de metodologías activas



CONCLUSIONES

La relevancia de este proyecto radica en la necesidad de desarrollar el talento individual del estudiantado, el cual no puede estar ajeno a las realidades y las desigualdades sociales que afectan al mundo. Por ello, la educación universitaria debe mantener un enfoque sustentado en la conciencia social y el compromiso con la comunidad (Puig et al. 2011; Galeana, 2006). Bajo esa lógica, el ABP y A+S permiten unir metodología, pedagogía y compromiso social, como una articulación donde el estudiantado va adquiriendo competencias necesarias para comprender las necesidades reales del contexto social. Esto redundando en que debe relacionarse con su entorno, para posicionarse y fortalecer su rol como agente mediador entre las problemáticas emergentes del contexto y la comunidad (Vygotsky, 1989; González-Rey, 2010).

Esta investigación pudo dar cuenta de hallazgos claves en el proceso de implementación de metodologías activas, en cuanto a la formación del estudiante de psicología. Estas transitan desde el momento previo a la implementación de metodologías activas, marcado por emociones como la incertidumbre y la ansiedad inicial, que da paso a una confianza progresiva. De ahí que estas tensiones afectivas deben ser reconocidas como factores movilizados del aprendizaje (Biggs, 2008; Cobo y Valdivia, 2017). En ese sentido, este primer momento también supone desafíos, como el tránsito de posicionamientos individualistas con un enfoque resultadista, a otro donde prevalece la colaboración entre estudiantes y un posicionamiento hacia el proceso (Silva y Maturana, 2017). En este primer momento, donde el estudiantado tiende a ser menos autónomo, el rol docente se caracteriza por el acompañamiento. Esto implica una disposición a la receptividad a entender la dialéctica del proceso educativo en general, y a las dinámicas que se van dando entre las interacciones sociales en particular. Ante ello, debe ser flexible y estar dispuesto a adaptarse a estos cambios (Díaz et al., 2017).

Mientras que, durante la implementación de metodologías activas, se producen nuevas tensiones marcadas por la autonomía estudiantil, donde el personal docente también transita a un rol más de mediador del proceso educativo (Vygotsky, 1989). En esta fase, el estudiantado va incorporando experiencias, saberes, habilidades, destrezas y vivencias en la interacción con los contextos reales. Esto, de por sí, genera aprendizajes que van potenciando su autonomía, lo que exige una menor demanda al docente (Miranda y Choez, 2024). Sin embargo, lo trascendente de este segundo momento del proceso es la colaboración con el otro, la generación de vínculos, la validación emocional y el compromiso ético de la práctica desarrollada (González et al., 2020). En ese sentido, la dimensión ética emerge y orienta las acciones en pos de la dignidad y reconocimiento de los otros, dejando de ser solo un discurso normativo (Folgueiras et al., 2013; Lucas-Mangas et al. 2025).

En tanto que en el momento posterior a la implementación de metodologías activas está marcado por el ajuste de expectativas en cuanto a la identidad profesional en el estudiantado; pues transitan desde una idea predefinida, causal y dicotómica sobre el rol del psicólogo, a otra lógica más realista y contextualizada, que se caracteriza por su dinamismo, complejidad y cambios imprevisibles, propios de la naturaleza de las relaciones humanas (González-Rey, 2011). En esta última fase, el estudiantado logra realizar una metamirada, donde reconoce la implementación de las metodologías activas como tensores, en la medida que se desarrolla el proceso, visibiliza y valora el aprendizaje contextualizado, porque promueve la integración teórica y práctica, dándole un sentido útil para responder a las necesidades del entorno (Cobo y Valdivia, 2017; Díaz, 2015). A partir de esto, se produce una disposición de colaboración más abierta con los saberes de quienes participan, promoviendo el aprendizaje continuo más allá de la simple instrucción (Ferro y Fernández, 2023).

En ese contexto, considerando la experiencia analizada en este estudio, se recomienda la implementación de estrategias de aprendizaje en contextos reales y situados en niveles iniciales de la formación del estudiantado, ya que esto permite que los elementos teóricos-éticos cobren sentido. De la misma manera, permitiría el desarrollo de competencias que generan, a la larga, un mayor compromiso sobre su quehacer profesional. En esa lógica, es pertinente que, al implementar este tipo de metodologías, se consideren espacios para la reflexión estudiantil compartida, la expresión y validación de las emociones, con un enfoque que permita reconocer aquello como un elemento de tensión que moviliza al aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones del estudio, están relacionadas a la muestra de estudiantes que pertenece a un nivel y acotada a una asignatura de la carrera de Psicología, lo que hace considerar que estos resultados están contextualizados a esta experiencia específica y podrían no ser transferibles mecánicamente a otros contextos o grupos. Por otro lado, al ser un estudio que se realizó en un periodo acotado, permite observar el desarrollo de las configuraciones subjetivas en esta experiencia en particular, pero no da respuesta al proceso formativo completo del estudiantado.

Por otro lado, la utilización de variadas técnicas de recolección de datos y el tipo de análisis de esta, aporta una mirada más amplia de las configuraciones subjetivas del estudiantado. Esto permite indagar en sus experiencias desde diversos ángulos: experiencias individuales en tiempo real mediante los diarios de campo, reflexiones retrospectivas a través de las entrevistas y dinámicas grupales por medio del *focus group*, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado.

A partir de lo anterior, surgen preguntas para futuras investigaciones que podrían estar en la línea de conocer las configuraciones subjetivas de los estudiantes de psicología en relación con el accionar del profesional de la psicología, que podría orientar a explicitar los perfiles de egreso de unidades académicas que forman estos profesionales. Así mismo, realizar una transferibilidad teórica del modelo en otros contextos y experiencias para determinar si existen diferencias o similitudes en las configuraciones subjetivas de estudiantes de otras carreras o universidades.

En última instancia, esta investigación contribuye a la comprensión de los procesos de formación profesional en psicología, destacando la importancia de integrar aspectos técnicos, emocionales y relacionales en el desarrollo de competencias profesionales, que no pueden darse con metodologías tradicionales. Los hallazgos sugieren la necesidad de continuar implementando metodologías activas que faciliten la transición desde la formación académica hacia el ejercicio profesional contextualizado, ya que estas favorecen el desarrollo de habilidades técnicas, personales, éticas y sociales, que son la base para una formación integral.

CONTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS AUTORAS

Felipe Guerra Díaz: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición final.

Juan Rubio González: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición final.

Pierina Agurto Monárdez: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición final.

REFERENCIAS

- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). Project-Based Learning through ICT: An Experience of Teaching Innovation from University Classrooms. *Formación universitaria*, 9(3), 31-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Beroíza-Valenzuela, F. (2024). The challenges of mental health in Chilean university students. *Frontiers in Public Health*, 12, 1297402. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1297402>
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

- Braun, V., y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Carreño-Dueñas, J. (2016). Consentimiento informado en investigación clínica: un proceso dinámico. *Persona y Bioética*, 20(2), 232-243. <https://doi.org/10.5294/PEBI.2016.20.2.8>
- Cobo, G., y Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Instituto de Docencia Universitaria, PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/items/d95cf11b-ccbd-4777-9b92-ef54b772fbdb>
- Congreso Nacional de Chile. (1999). *Ley 19.628, art. 20. Establece normas sobre el tratamiento de datos por organismos públicos*. Biblioteca del Congreso Nacional, Chile.
- Crespí, P., García-Ramos, J. y Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259-276. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage.
- Denzin, N. (1978). Triangulation: A Case for Methodological Evaluation and Combination. *Sociological Methods*, 339-357.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <http://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>
- Díaz, Á., y González-Rey, F. (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico cultural: Conversación con el psicólogo cubano Fernando González-Rey. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-384. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
- Díaz, Á., González-Rey, F., y Arias, A. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *CES Psicología*, 10(1), 129-145. <https://doi.org/10.21615/cesp.10.1.8>
- Díaz, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo (Ed), *Primer Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior. Ponencias y debate* (63-86). Vicerrectorado Académico Dirección de Asuntos Académicos, PUCP. https://cdn02.pucp.education/academico/2015/09/01094909/curriculo_competencias.pdf
- Ferro, J. M. y Fernández-Batanero, J. M. (2023). El impacto de las metodologías activas en la motivación y el rendimiento académico en el contexto universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(3), 1-20. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e2939>
- Flick, U. (2019). *An introduction to qualitative research* (3a ed.). Sage.
- Flor-García, M., y Obaco-Soto, E. (2024). Las Metodologías Activas y su Impacto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4172-4191. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157>
- Galeana, L. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos*. IMI. <https://500historias.com/lecturas/El-aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- García-Peinado, R. (2025). Impacto del empleo de metodologías activas en el aprendizaje de competencias creativas y colaborativas. *Revista Varela*, 25(70), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544910>
- González-Martínez, J., Borthwick, K., y Romero, M. (2020). Integrating active learning methodologies in higher education: Challenges and strategies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(4), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00188-0>
- González-Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: Avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, 11, 19-42. <https://dx.doi.org/10.18046/recs.i11.1565>
- González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Editorial Pueblo y Educación.

- González-Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: Avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di Psichiatria*, 46(5), 310-314. <http://dx.doi.org/10.1708/1009.10978>.
- González-Rey, F. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, 11(1), 59-73. <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2589>
- González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.cssp>
- Goulart, D, González-Rey, F., y Patiño, J. (2019). El estudio de la subjetividad de profesionales de la salud mental: una experiencia en Brasilia. *Athenea Digital*, 19(3), e2548. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2548>
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo en el siglo XXI*. Editorial UOC.
- Hechenleitner-Carvallo, M., y Romero-Mardones, F. (2022). Percepción de la metodología de aprendizaje-servicio en estudiantes de kinesología de una universidad tradicional chilena. *Investigación en Educación Médica*, 11(41), 61-70. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21378>
- Jonnaert, P., Barrere, J., Masciotra, D., y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875004>
- Labrador, M, y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Lobo de Diego, F., Monjas-Aguado, R., y Manrique-Arribas, J. (2024). Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 58-68. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9688>
- Lucas-Mangas, S., Marbán, J., Valdivieso-León, L., Caballero, I. y Romay-Martínez, J. (2025). Change of environmental beliefs of university students through a service-learning project. *Culture and Education*, 37(1), 160-186. <https://doi.org/10.1177/11356405241309532>
- Macedo, A., Gandolfo, M., y Mitjans, A. (2016). Epistemología cualitativa de González Rey: Una forma diferente de análisis de "datos". *Técnica*, 1(1), 17-32. <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/3>
- Maldonado, M., y T., Carla. (2020). Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en estudiantes de tecnología médica. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(5), 287-292. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.235.1082>
- Martínez, M. (2021). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de formación profesional. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e053. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1093>
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje más Servicio y la responsabilidad social de las Universidades*. Octaedro-ICE.
- Maxwell, J. (1998). Designing a Qualitative Study. En L. Bickman D. J. y Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (69-100). Sage Publications.
- Miranda, R., y Choez, C. (2024). Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes: Una revisión sistemática de la literatura. *G-ner@ndo*, 5(2), 1141-1154.
- Ochoa, A., y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89-101. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67. <https://www.ub.edu/GREM/wp-content/uploads/Aps-y-educacio%CC%81n-para-la-ciudadan.pdf>

- Quevedo-Benítez, K., Rodríguez-Velandia, D., Moran-Borbor, R., Niño-Vega, J., y Fernández-Morales, F. (2024). Fortalecimiento de competencias en innovación tecnológica: una estrategia didáctica apoyada en el Aprendizaje Basado en Proyectos. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 12(1), 47-54. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3657>
- Rico-Gómez, M., y Ponce, A. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101. <https://www.redalyc.org/journal/140/14070424004/html/#B61>
- Roy, D., Céspedes-Carreño, C., y Vera, H. (2024). Metodologías Activas Empleadas en la Enseñanza de Idiomas en Educación Superior Chilena; Una Revisión Sistemática. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (11), 11-24. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30028>
- Rubio-González, J., y Gómez, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46241>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Narcea.
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179450594006>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Villanueva, C., Ortega, G., y 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>
- Villa Gómez, J. D. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *El Ágora USB*, 12(2), 349-365. <https://doi.org/10.21500/16578031.208>
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Yarochevsky, M. (2007). *L. S. Vygotsky: V poiskax novoi psykologii*. Editora LKP.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.