

Práctica

Aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de la Bibliotecología: innovaciones pedagógicas en y fuera de las aulas

Project-based Learning within Librarianship Teaching:
Pedagogical Innovations in and outside Classrooms

María Cecilia Corda^a
Marcela Karina Coria^b
María Celeste Medina^c

Recibido: 4 de septiembre de 2018
Aceptado: 21 de noviembre de 2018

Resumen: El presente trabajo efectúa un balance sobre las posibilidades, los alcances y las limitaciones del aprendizaje basado en proyectos como estrategia pedagógica en la enseñanza de la Bibliotecología. Revisa bibliografía especializada en el tema, tanto la referida al punto de vista conceptual como a las aplicaciones principalmente en el ámbito de la enseñanza superior. Asimismo, analiza la experiencia desarrollada respecto de la mencionada estrategia en distintas asignaturas de la carrera de Bibliotecología en la Universidad Nacional de La Plata y del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°8, de la ciudad de La Plata (Argentina). Finalmente, concluye que el aprendizaje basado en proyectos en el marco de la enseñanza superior de grado se muestra como una estrategia adecuada para acercar la realidad a quienes se están formando en la disciplina, fortaleciendo el desarrollo de sus habilidades y competencias al tomar contacto con una problemática concreta a resolver.

^a Maestra en Ciencia Política y Sociología. Profesora, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
✉mccorda2003@yahoo.com.ar | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1885-7785>

^b Licenciada en Bibliotecología. Profesora, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
✉coria.marcela05@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6924-6760>

^c Profesora en Bibliotecología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
✉mcelestecali@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9875-8175>

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos; Prácticas pedagógicas; Enseñanza de la Bibliotecología.

Abstract: This work makes a balance on the possibilities, scopes and limitations of the project-based learning as pedagogical strategy in the teaching of librarianship. It reviews specialized bibliography on the subject, both the one referred to the conceptual point of view and the one used mainly in the field of higher education. It also analyzes the experience developed with respect to the mentioned strategy, in different subjects of the librarianship career of the Universidad Nacional de La Plata and Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 8, from La Plata (Argentina). Finally, it concludes that project-based learning within the framework of higher education degree is shown as an appropriate strategy to bring the reality to those who are being trained in the discipline, strengthening the development of their skills and competencies when making contact with a concrete problem to solve.

Keywords: Project-Based Learning; Teaching Practices; Library and Information Sciences Teaching.

Introducción

Resulta habitual encontrarse en el ámbito de la enseñanza superior con clases magistrales, seminarios y lecturas de la bibliografía básica de las asignaturas. Normalmente estas prácticas conducen a formas de evaluación a través de exámenes en sus distintas modalidades (presenciales o domiciliarios, escritos u orales). En este contexto se pueden distinguir, de acuerdo con lo señalado por Cenich y Santos (2005), tres problemas fundamentales: la enseñanza se centra en el saber qué y no en el saber cómo; los nuevos conocimientos no ayudan a las alumnas y los alumnos a alcanzar un objetivo que sea significativo y útil; y el aprendizaje se da de manera descontextualizada.

No obstante, existen otras estrategias pedagógicas que se han ido desarrollando y que intentan suplir estas falencias. Se trata de metodologías centradas en el aprendizaje del estudiantado que permiten una mayor implicación en el proceso de enseñanza, denominadas “metodologías activas”. Una de ellas es la del aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP), o PBL por sus siglas en inglés (Project-based learning). A partir de esta estrategia, el estudiantado pasa a ser protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, y quien es docente actúa como mediador o guía de dicho proceso (Vizcarro y Juárez, 2008).

En el presente artículo se analizan las implementaciones, posibilidades y limitaciones de la mencionada estrategia pedagógica en relación con la experiencia desarrollada en ciertas asignaturas de la carrera de Bibliotecología. Por un lado, se alude a dos cátedras de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, FaHCE–UNLP) en el marco del

Departamento de Bibliotecología. Esta casa de estudios ofrece dos carreras presenciales: la licenciatura y el profesorado en Bibliotecología y Ciencia de la Información. Dichas carreras comparten un tronco común de materias para luego dar lugar a las específicas. En este contexto se abordan las asignaturas Usuarios de Información y la Práctica Profesional, correspondientes, la primera al cuarto año de las dos carreras ofrecidas, y la segunda al tramo final de la licenciatura.

Por otro lado, se refiere a las prácticas profesionalizantes correspondientes a las carreras de tecnicatura superior en Bibliotecología, Bibliotecólogo y Bibliotecario de Instituciones Educativas, pertenecientes al Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 8 de la ciudad de La Plata (en adelante, ISFDyT N° 8).

Como en otros institutos provinciales de similares características, la oferta de carreras de bibliotecología, aquí, es la siguiente: técnico superior en Bibliotecología, de cursada regular (3 años); bibliotecólogo, de cursada no residente, es decir, semipresencial (3 años); y bibliotecario de instituciones educativas, de cursada no residente (2 años). Las tres carreras contemplan espacios de Prácticas Profesionalizantes,¹ enmarcados en la Resolución N° 112 del año 2013, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Finalmente, luego de repasar estas experiencias pedagógicas, se presentan las consideraciones finales sobre el balance que se ha podido efectuar en relación a la bibliografía recopilada y las experiencias analizadas en esas instituciones de estudios superiores.

1 Aprendizaje basado en proyectos

La finalidad del proyecto es solucionar problemas, con lo cual el proceso completo es auténtico, referido a la producción en forma real, utilizando las propias ideas de las personas que los llevan adelante y completando las tareas en la práctica (Mettas y Constantinou, 2007). La aplicación de esta estrategia supone que las y los estudiantes definan el propósito de la reformulación y/o generación de algún producto y/o servicio, a través de la identificación de una comunidad usuaria (eventualmente, un mercado), la indagación en la temática a través de la producción bibliográfica relacionada, la creación de un plan para la gestión del proyecto, el diseño y la elaboración del producto o servicio.

¹ La Tecnicatura dispone en su plan de estudios de dos espacios anuales para la observación y las prácticas, cada uno de 96 horas (h). Bibliotecología, de tres espacios para las prácticas profesionales anuales, de 128 h; y la carrera de Bibliotecario de Instituciones Educativas, en su primer año prevé un espacio para prácticas, observaciones y residencia con un total de 128 h, mientras que para el segundo año es de 92 horas.

Según lo señalado por Rodríguez, Vargas y Luna (2010), en esta propuesta se pretenden soluciones a problemas no triviales, generando y refinando preguntas, debatiendo ideas, realizando predicciones, diseñando líneas de acción, recolectando y analizando datos e informaciones, estableciendo conclusiones, comunicando ideas y resultados a otras personas, generando nuevas preguntas y creando o mejorando productos, procesos y servicios. Asimismo, se ha comprobado que ayuda a los alumnos y las alumnas en la adquisición de un aprendizaje autónomo, ya que “definen el propósito de la creación de un producto final, identifican su mercado, investigan la temática, crean un plan para la gestión del proyecto, diseñan y elaboran un producto” (Rodríguez y Cortés, 2009, p. 146).

En palabras de Pinos Medrano:

El aprendizaje basado en proyectos (ABP o PBL, Project based learning), constituye un método docente basado en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Entendido este como el uso de un conjunto de tareas basadas en la resolución de problemas a través de la implicación del estudiante en el proceso de investigación de manera autónoma, que culmina con un producto final presentado ante los demás. (2015, p. 113)

Asimismo, el autor añade que este tipo de estrategia pedagógica se encuadra en el aprendizaje significativo, ya que no es meramente una acumulación de la información, sino la transformación de ésta en conocimiento que es aplicable para resolver problemas en un ambiente constructivista, dando respuesta a través de proyectos a problemas de la vida real.

En coincidencia con lo enumerado por Engelhard, Barletta y García (2012)², Ambrosio y Hernández (2018) señalan que los proyectos demandan un marco teórico y la obtención de un producto concreto (o, se puede agregar, un servicio), además, deben estar contextualizados, ser interdisciplinarios, auténticos y participativos, y fomentar la responsabilidad individual. En la visión de estos autores, el ABP es un enfoque educacional que incentiva que las y los estudiantes dejen “de ser actores pasivos para pasar a ser protagonistas tanto de su conocimiento como de su actuar, acercándose a la solución de problemáticas que pueden estar a

² Según estos autores, los proyectos formativos tienen en común los siguientes elementos específicos: centrados en el estudiantado y dirigidos por él; claramente definidos, poseen un inicio, un desarrollo y un final; contenido significativo para las alumnas y los alumnos; directamente observable en su entorno; problemas del mundo real; investigación de primera mano; sensibles a la cultura local y culturalmente apropiado; objetivos específicos relacionados con los contenidos del currículo; resultados de servicios o productos tangibles que se puedan compartir con la audiencia objetivo; conexiones entre lo académico, el entorno y las competencias laborales; oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de personas expertas; oportunidades para la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiantado; evaluación o valoración auténtica (portafolios, diarios de trabajo, informes, etc.).

su alcance y con la implementación de los proyectos es posible entender y cambiar esa realidad” (Ambrosio et al., 2018, p. 5).

En el marco de este trabajo, la definición brindada por Tobón (2013) resulta ajustada, ya que enmarca a los proyectos formativos como “estrategia general e integral para lograr las cuatro metas claves que propone la socioformación: formar y consolidar el proyecto ético de vida, tener emprendimiento, desarrollar las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa” (Tobón, 2013, p. 16).

Existe una pequeña disquisición entre ABP y aprendizaje basado en problemas³, aunque se puede considerar que este último es un subtipo del primero. En otros casos, el aprendizaje basado en problemas se plantea como propositivo y autónomo, y supone que el estudiantado aprenda a medida que investiga las soluciones a los problemas que se han formulado en el aula (Rodríguez et al., 2010). Algunos de esos problemas se formulan intencionalmente mal estructurados; otros, en cambio, son situaciones auténticas y oportunidades para desarrollar la creatividad, la autonomía y la responsabilidad en la toma de decisiones. No obstante, esta última opción se identifica de forma directa con el método de caso, analizado para la enseñanza de la bibliotecología en el reciente trabajo de realizado por docentes de la UNLP (2017), entre otros.

En suma, el ABP apunta a que las personas sean capaces de resolver una dificultad real, emprender una solución y fomentar una vivencia sociocultural en relación a una problemática del contexto en el que se encuentran. La contrariedad a resolver puede ser de carácter cultural, educativo, social, científico, ambiental, entre otras posibilidades; por lo cual, para su resolución se pueden requerir diversos productos además de contar con apoyo de herramientas académicas, basándose en la teoría y la práctica constante. Asimismo, los proyectos formativos se orientan a la dinamización de actividades, retos y capacidades del estudiantado (Tobón, 2012). Se trata de una metodología que se ha ido implementando en el ámbito de la enseñanza superior aunque no de modo masivo, por lo que se necesita de una paulatina adaptación de todas las personas que participan, es decir, tanto de estudiantes como de docentes en la nueva modalidad de aprendizaje.

Maldonado y Vásquez (2008, p. 2) plantean que: “partiendo de la base de que la formación universitaria muchas veces resulta alejada de la realidad y que en ciertas áreas difícilmente se prepara para una labor práctica”, el ABP se torna en una posibilidad para hacer frente a esta dificultad. Hay que aclarar que suele relacionarse

³ Un trabajo reciente sobre esta última estrategia es el desarrollado por Pérez Granado (2018) en relación a la carrera de Pedagogía en la Universidad de Málaga, España.

con otras herramientas pedagógicas afines, tal es el caso del aprendizaje situado, investigado por Herrerías e Isoard (2014), estudio de caso, explorado por los ya mencionados Maldonado et al. (2008), y aprendizaje colaborativo y educación a distancia (Martínez, Salinas y Cebrowski, 2002), por mencionar algunas.

A continuación se repasan algunas experiencias en relación con esta estrategia pedagógica, haciendo énfasis en el nivel superior.

2 Experiencias de ABP en el ámbito de la enseñanza superior

Al realizar un recorrido por aquella bibliografía que vincula el ABP con la enseñanza superior, el *corpus* localizado resulta nutrido. Se retoma y amplía aquí la sistematización bibliográfica propuesta por Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela (2016). En este sentido, resulta evidente que esta estrategia pedagógica ha mostrado una aceptación para su aplicación por parte de diferentes disciplinas en la enseñanza universitaria, entre ellas, se pueden mencionar las intervenciones desde el área de las ciencias médicas (Carrión, Soler y Aymerich, 2015; Maldonado et al., 2008), ingeniería (De los Ríos, López y García, 2015; González, Rapallini, Marchueta y Vilche, 2011; Rodríguez et al., 2009; Rodríguez-Sandoval et al., 2010), arquitectura (Pinos, 2015) e informática (Cenich et al., 2005).

También, vale destacar aquellos abordajes que incorporan enfoques interdisciplinarios, como es el caso de Engelhard et al. (2012), quienes incluyen especialidades tales como biología, física, química, matemática, geografía, prácticas del lenguaje, educación artística y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en una misma iniciativa transversal.

Como parte de la educación superior, se ha investigado la aplicación de ABP en la formación de docentes universitarios (Benítez y García, 2013). Asimismo, Ramos-Bañobre y Dorta-Martínez (2016) establecen una serie de principios fundamentales en la aplicación de ABP en contextos educativos, aunque sin precisar el nivel. Para estos autores este tipo de aprendizaje apunta a constituir a las y los estudiantes como “investigadores en miniatura”. Además, si bien excede los fines de este artículo, vale mencionar la aplicación de esta metodología como estrategia en la educación infantil (Lacueva, 1998; Parejo y Pascual, 2014) y básica (Pimienta y Moreno, 2013).

Tal como proponen Ausín et al. (2016), estos enfoques pedagógicos se han implementado además en diferentes contextos internacionales, como se demuestra en el trabajo publicado por Efstratia (2014), que desarrolla su experiencia de ABP en una universidad griega; la de Rice y Shannon (2015) en Estados Unidos con dos

grupos de universitarios de diferentes titulaciones, y el ensayo educativo de Xu y Liu (2010), llevado a cabo en una universidad china.

Ahora bien, en lo que respecta a la aplicación del ABP y la educación superior en Bibliotecología se considera fundamental valorar el aporte de Martínez Arellano et al. (2002), quienes aplicaron esta técnica en un curso de una carrera de posgrado de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Una vez realizada esta caracterización de la bibliografía de la temática, resulta preciso considerar la inscripción del presente trabajo en un área de vacancia. Si bien los textos proponen un abordaje de la metodología, se ha podido localizar a la fecha sólo un trabajo que refiere al ABP vinculado a la enseñanza de la Bibliotecología. Se trata una publicación de hace más de quince años, por lo que se infiere que se ha avanzado mucho más en este sentido en el contexto áulico que aquello que se visualiza en las contribuciones e investigaciones difundidas.

3 Consideraciones sobre el ABP en la enseñanza de la Bibliotecología

El campo de la formación bibliotecológica es un espacio fructífero para la aplicación del ABP por varias razones, entre las que se puede mencionar el amplio componente de contenidos técnicos, tecnológicos y prácticos; la variedad de unidades de información (bibliotecas, centros de información o documentación, entre otras), imposibles de abordar en su totalidad solamente desde la teoría; la búsqueda por generar competencias laborales y profesionales para la inserción en diferentes tipos de organizaciones; la complejidad de un mundo cambiante en el que la información y el conocimiento son ejes rectores del desarrollo.

Para analizar la aplicación del ABP se tuvieron en cuenta, tal como se adelantó, las experiencias de la cátedra Usuarios de Información y las Prácticas Profesionales en la UNLP.

La primera corresponde al cuarto año, es una materia optativa para ambas carreras y contempla el ABP como metodología de las clases de trabajos prácticos en combinación con las teóricas durante todo el primer cuatrimestre en el que se dicta. Cada clase práctica posee una duración de dos horas reloj por semana. A lo largo del cuatrimestre se presentan aproximadamente diez actividades a resolver. El objetivo de estas clases es guiar al alumnado en la elaboración del trabajo final que le permitirá acreditar la materia. Para ello, también se dispone de un campus virtual a través del cual, las y los estudiantes pueden entregar las actividades y realizar consultas a la docente fuera del horario de clase.

Dichos trabajos intentan profundizar el vínculo de la asignatura con la práctica laboral, con el saber hacer, a través del acompañamiento al alumnado en el armado de proyectos, ya sea de estudio de usuarios, de innovación o mejoramiento de un servicio o producto a elección en alguna biblioteca o centro de documentación. Es decir, se requiere de una contextualización y un análisis de las necesidades de información de la comunidad.

Al inicio de la cursada, cada alumna/o debe elegir una biblioteca o servicio de información real sobre el cual elaborará el proyecto. A esta altura de la carrera, algunas personas ya se encuentran trabajando, por lo que también es común que elijan sus propios espacios laborales para realizar el proyecto y que, incluso, posteriormente lo instrumenten.

Es importante mencionar que la cátedra no exige la implementación del proyecto, sino su planificación y diseño. Sin embargo, si la alumna o el alumno desea ponerlo en marcha, se le ofrece asesoría y acompañamiento más allá del tiempo de la cursada de la asignatura. En las clases se ejercitan aspectos metodológicos y comunicacionales de manera gradual y secuencial, de modo tal que los alumnos y las alumnas desarrollan de forma ordenada sus proyectos, lo que también posibilita una evaluación tanto formativa como sumativa.

Aunque las tareas suelen ser individuales y hay una producción personal que cada alumna/o refuerza durante la semana antes de la próxima clase, las resoluciones se comparten en grupo, lo que permite socializar dificultades comunes, posibles soluciones, ideas, etcétera. Y efectivamente, es común que entre todas/os propongan cursos de acción para los distintos proyectos. De hecho, uno de los aspectos que se evalúa durante las clases presenciales es la capacidad de escucha atenta y respetuosa y el grado de compromiso al aportar soluciones no sólo para el propio proyecto, sino también para los avances de las demás personas.

Un aspecto importante es la motivación (Maldonado et al., 2008), lo que implica el acompañamiento durante todo el proceso de formulación y diseño, la participación en los espacios de consulta individual o grupal, así como en las discusiones en el marco de las clases, y la facilitación de respuestas en un tiempo corto a los inconvenientes que surjan.

En cada clase se desarrolla un trabajo práctico que tiene como producto final una fase del propio proyecto: relevamiento o fase de análisis interno, análisis externo, búsqueda de bibliografía para definir conceptos clave del propio trabajo, material que servirá para elaborar los antecedentes, la justificación y el marco referencial, redacción de los objetivos, elección de la metodología, diseño de herramientas para la recolección de datos, en caso de que sean necesarios; elaboración de un

cronograma de actividades y tareas, explicitación de responsables de cada una de ellas, requerimiento presupuestario, previsiones para la evaluación y el control, y, finalmente, redacción del informe final. Esta última etapa se inicia durante la cursada y se finaliza con posterioridad, según la normativa de la FaHCE para materias que se promocionan sin examen final.

Otra asignatura que adopta la estrategia del ABP es la Práctica Profesional, prevista en el plan de estudios de la licenciatura de Bibliotecología y Ciencia de la Información UNLP del año 2004 como instancia final para la obtención del título (la otra posibilidad es la realización de una tesina).

Según el reglamento de la Práctica Profesional (2015, art. 2), la misma consiste en una estadía de entrenamiento programada bajo la guía de un tutor pedagógico y un orientador institucional, debiéndose desarrollar en un cuatrimestre con una duración de 200 horas reloj.

En este caso, la persona no puede realizar la práctica en una institución en la que ya esté trabajando, pero sí puede elegir el área en la que la desarrollará, por ejemplo: gestión de colecciones, procesos técnicos, atención al público, etcétera.

Entre los requisitos para la aprobación de la práctica se encuentra la elaboración de un informe final que consta de tres partes: una descriptiva, otra analítica y, una propuesta innovadora. En esta última fase se aplica el ABP, dado que después de haber realizado prácticas laborales reales en la unidad de información, se debe presentar un proyecto de gestión innovador, cuyos elementos se corresponden con el modelo para este tipo de proyectos. Según cuestiones formales, el informe final debe contener portada, índice, introducción, antecedentes y justificación, objetivos, metodología, cronograma, resultados esperados, recursos requeridos y bibliografía.

Otra institución dedicada a la enseñanza de la bibliotecología es el ISFDT N° 8. En este caso, en cada una de las prácticas se realizan observaciones, residencias con prácticas en espacios laborales reales y trabajos de campo en los lugares de origen de las y los estudiantes. Es en esta última fase donde se desarrollan los proyectos de gestión. Cada año se focaliza la atención en un tipo de biblioteca, por ejemplo, en la carrera de Bibliotecología, el primer año está destinado a prácticas en bibliotecas populares y públicas; el segundo año, a bibliotecas y servicios especiales; y el tercer año, a bibliotecas especializadas y centros de documentación. Uno de los objetivos de dichas prácticas es integrar todos los saberes teóricos adquiridos hasta el momento y ponerlos en juego en entornos bibliotecarios concretos.

El trabajo de campo, que incluye un proyecto de gestión, se orienta cada año hacia áreas diferentes, según lo disponen las docentes tutoras a cargo de las prácticas. Por

ejemplo, un año se puede proponer que dichos proyectos consistan en el diseño o bien, en la mejora o innovación de un servicio de información y referencia comunitaria para bibliotecas populares, elegidas por cada alumna/o, o en cambio, se puede sugerir la elaboración de un plan de difusión y *marketing* o un proyecto de extensión cultural, entre otras opciones. Para el caso de las bibliotecas especializadas, se puede orientar el proyecto hacia el diseño, innovación o mejora de un servicio de disseminación selectiva de la información.

Las docentes, en sus propuestas de planificación didáctica, presentan los ejes a trabajar, que serán evaluados y aprobados por las autoridades competentes del ISFDT N° 8.

Las y los estudiantes realizan sus proyectos eligiendo⁴ una unidad de información según lo requiera el tipo de práctica que deban hacer. Los proyectos se realizan en fases, cada etapa es acompañada y corregida por la docente tutora; una vez aprobada se habilita la continuidad de la siguiente.

En resumen y, salvando las diferencias que se presentan en las propuestas de cada nivel y carrera, la fase del proyecto implica que el alumnado elija la biblioteca de su región en la cual se basará la actividad, la visite, revele sus características generales y los servicios que presta para la elaboración de un análisis interno que permita detectar las necesidades y las posibilidades de mejora o innovación.

A continuación, se confecciona el proyecto de gestión con especificaciones respecto al impacto esperado, las personas beneficiadas, la metodología de trabajo, el tiempo y los recursos que se utilizarán y los/las responsables de cada actividad de la propuesta.

En caso de la existencia de un producto o servicio que la alumna o el alumno desee mejorar, deberá adicionar al trabajo final el detalle (con texto e imágenes) del funcionamiento de dicho servicio y la propuesta de mejora o innovación con los mismos requerimientos de todo proyecto de gestión (detección de necesidades, justificación, descripción o resumen, impacto, beneficiarios, metodología, cronograma, actividades concretas, recursos y responsables).

Cada una de estas instancias tiene un tiempo para la entrega a su tutora, quien corrige el material y se comunica con el/la alumno/a para indicarle ajustes y/o la aprobación

⁴ Dado que dos de las tres carreras mencionadas tienen carácter semipresencial, muchas/os de las y los alumnas/os provienen de diferentes regiones del país. La posibilidad de realizar el trabajo de campo, en este caso, el proyecto y a veces la implementación del mismo en sus localidades, facilita que el alumnado no deba transferirse constantemente a la ciudad de La Plata. Por otro lado, permite que las alumnas y los alumnos integren la teoría a la práctica real que cobra tintes particulares en los distintos espacios geográficos.

de dicha etapa, habilitándola/o a continuar con la siguiente. Aprobadas las dos primeras etapas, el alumno/la alumna accede a un espacio de coevaluación presencial en el que, entre otras cosas, defiende su proyecto, comenta aspectos relevantes, etcétera.

En los casos de las carreras no residentes o semipresenciales, el acompañamiento a través del campus virtual se realiza de modo sincrónico y asincrónico, según las necesidades de cada alumna/o. En algunos casos, las docentes también proporcionan su teléfono celular permitiendo la comunicación a través de videollamadas o mensajería instantánea.

4 Conclusiones


En el marco de las experiencias de ABP desarrolladas tanto en la UNLP como en el ISFDyT N° 8, socializar el proceso con las personas que componen el grupo cada año resulta esencial, ya que van surgiendo ideas para sus propios proyectos cuando escuchan al resto. Esto añade un *plus* al trabajo con el grupo, además de los beneficios que se plasman en la bibliografía revisada de la estrategia aquí presentada.

Respecto a lo que sostienen autoras y autores como Lacueva (1998); Parejo et al. (2014); y Ramos et al. (2016) respecto a las fases de realización de un proyecto, en ambas realidades analizadas se coincide en las de preparación, desarrollo, seguimiento y control, aunque falta profundizar en la de comunicación (excepto por la presentación del informe final). Una posibilidad sería realizar un foro en la cátedra (o invitando a otras) en el que se expongan los proyectos, o bien en el marco de alguna jornada de la especialidad, publicación y demás.

Cabe destacar que la aplicación de esta estrategia pedagógica permite abordar diferentes realidades bibliotecarias, la variedad de servicios documentales que ofrecen, la posibilidad de resolución a determinadas situaciones planteadas, etcétera, cuestiones que no siempre se ven en/desde la teoría. Por ejemplo, en la UNLP no se enfocan en profundidad las realidades de las bibliotecas escolares, populares o las denominadas como especiales, sino que hay cierta tendencia hacia las bibliotecas universitarias y especializadas. De alguna manera, las alumnas y los alumnos subsanan sus intereses temáticos o de tipos de biblioteca eligiendo realizar proyectos en alguna de ellas. Mientras que en el ISFDyT N° 8 se favorece la conexión del estudiantado con bibliotecas de sus localidades cuando se trata de la modalidad semipresencial, así como también se posibilita un acercamiento a las unidades de información de la ciudad de La Plata cuando realizan las prácticas en ellas.

Entre las limitaciones del método se puede señalar el intenso trabajo docente que implica, tanto para situarse en los diferentes entornos abordados (que a lo largo del tiempo resultaron muy variados), como para el seguimiento del trabajo, las correcciones y la comunicación constante con cada estudiante para que llegue con éxito a la etapa final de entrega del proyecto. Es complejo pensar el ABP para trabajar con grupos numerosos de estudiantes. Otra limitación se refiere al abordaje de las instituciones, con sus barreras y sus contemplaciones respecto al tratamiento de información más interna (generalmente ligada a lo presupuestario o a la estructura de personal), su disponibilidad para la recepción de estudiantes para someterse a entrevistas, encuestas, observaciones u otras intervenciones.

Con todo, la aplicación del ABP, en el marco de las cátedras analizadas, proporciona contextos de aprendizaje reales; exige la formulación y el diseño de un proyecto para solucionar un problema, supone la resolución del mismo a través de diferentes propuestas y propicia la toma de decisiones y la actividad investigadora que conlleva, tanto bibliográfica como de campo a través de distintas metodologías.

En conclusión, el abordaje a través del ABP en las aulas permite al estudiantado adquirir mayores aptitudes y competencias orientadas a estimular la creatividad, ampliar la percepción del contexto y, a la vez, ponderar el aprendizaje áulico hacia nuevos ambientes de aplicación, y, para quien es docente, la motivación de brindar otra mirada sobre la disciplina desde un abordaje de una realidad que puede ser objeto de transformaciones. 

Referencias

- Ambrosio, R. y Hernández, J. S. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la educación* 3(5), 3-19. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/download/88/72/>
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación universitaria* 9(3), 31-38. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n3/art05.pdf>
- Benítez, A. y García, M. (2013). Un primer acercamiento al docente frente a una metodología basada en proyectos. *Formación universitaria* 6(1), 21-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3735/373534504004.pdf>
- Carrión, C., Soler, M. y Aymerich, M. (2015). Análisis de la validez de contenido de un cuestionario de evaluación del aprendizaje basado en problemas: un enfoque cualitativo. *Formación universitaria* 8(1), 13-22. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v8n1/art03.pdf>

- Cenich, G. y Santos G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista electrónica de investigación educativa* 7(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html>
- Corda, M. C., Coria, M. K., Stefanizzi, R. y Ayala, A. E. (2017). El método de caso como estrategia didáctica aplicada a la enseñanza de la gestión de la información en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. *Revista brasileira de educação em ciência da informação* 4(2), 3-22. Recuperado de <http://abecin.org.br/portalderevistas/index.php/rebecin/article/view/62/pdf>
- De los Ríos, I., López, F. y García, C. (2015) Promoting professional project management skills in engineering higher education: project-based learning (PBL) strategy. *International journal of engineering education* 31(1), 184-198.
- Efstratia, D. (2014). Experiential education through project based learning. *Procedia: social and behavioral sciences* 152, 1256-1260. Recuperado de https://ac.els-cdn.com/S1877042814054299/1-s2.0-S1877042814054299-main.pdf?_tid=d94b9e34-2482-4fe4-9365-658536d328fc&acdnat=1533600373_90135d66e86dfa2c6e13cf401bcdee9f
- Engelhard, V.; Barletta, F. y García Redín, A. (septiembre, 2012). Aprendizaje por proyectos: relato de una experiencia interdisciplinaria. En *II Jornadas Nacionales de TICs e Innovación en el Aula, La Plata, Argentina*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26469/Documento_completo.pdf?sequence=1
- González, M. L., Rapallini, J. A., Marchueta, J. y Vilche, E. A. (abril, 2011). Formación en competencias y aprendizaje basado en proyectos: trabajo final como estrategia metodológica. En *I Jornadas de Investigación y Transferencia, La Plata, Argentina*. Recuperado de <https://www.ing.unlp.edu.ar/sitio/investigacion/archivos/jornadas2011/ie07.pdf>
- Herrerías, C. e Isoard, M. V. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Sinéctica: revista electrónica de educación* 43, 1-16. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a14.pdf>
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. *Revista iberoamericana de educación* 16, 165-190. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020312&orden=28501&info=link>
- Maldonado, M. y Vásquez, M. (2008). Experiencia de desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo como estrategia formativa. *Educación médica*

- superior* 22(1). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v22n1/ems01108.pdf>
- Martínez, F. F.; Salinas, V. y Cebrowski, C. (junio, 2002). Aplicación de la técnica “Aprendizaje Basado en Proyectos” en un curso de la Maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad virtual del ITESM. En *XXXIII Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía, Monterrey, México*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10760/6128>
- Mettas, A. C. y Constantinou, C. C. (2007). The technology fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *International journal of technology and design education* 18, 79-100. Doi: <https://doi.org/10.007/s10798-006-9011-3>
- Parejo, J. y Pascual, C. (julio, 2014). La pedagogía por proyectos: clarificación conceptual e implicaciones prácticas. En *Conferencia Internacional Multidisciplinaria sobre Investigación Educativa, Segovia, España*. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/parejo.pdf>
- Pérez, L. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. *Voces de La educación* 3(6), 155-167. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/127>
- Pimienta, J. y Moreno, D. (2013) Propuesta didáctica por competencias para la educación básica. *Virtualis* 4(8). Recuperado de <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/article/download/76/64>
- Pinos, H. A. (2015). Uso del método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la carrera de arquitectura. *Revista universidad y sociedad* 7(3), 112-116. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Ramos-Bañobre, J. y Dorta-Martínez, M. E. (2016). Los proyectos de enseñanza-aprendizaje: vía para acercar a los estudiantes a la actividad investigativa. *Educación y sociedad* 14(1), 1-15. Recuperado de http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/199/pdf_19
- Rice, M. y Shannon, L. (2016) Developing project based learning, integrated courses from two different colleges at an institution of higher education: an overview of the processes, challenges, and lessons learned. *Information system education journal* 14(3), 55-62. Recuperado de <http://isedj.org/2016-14/n3/ISEDJv14n3p55.pdf>
- Rodríguez, E. y Cortés, M. (2009). Evaluación de la estrategia pedagógica “aprendizaje basado en proyectos”: percepción de los estudiantes. *Avaliacao* 15(1), 143-158. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a08.pdf>

- Rodríguez, E.; Vargas-Solano, E. M. y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y educadores* 13(1), 13-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264002>
- Tobón, S. (2012). *Los proyectos formativos y la transversalidad del currículo*. México: Instituto CIFE. Recuperado de https://issuu.com/cife/docs/e-book_proyectos_formativos_5.0
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: Instituto CIFE. Recuperado de https://seminariorepensarlabioquimica.files.wordpress.com/2016/01/s26-srbq-fad910_serpio_tobon-_3_.pdf
- UNLP. FaHCE. (2004). Plan de estudios de la carrera de bibliotecología. La Plata: UNLP FaHCE. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=planes&d=Jpl140>
- Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En García Sevilla, J. (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 17-36). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Xu, Y. y Liu, W. Q. (2010). A project-based learning approach a case study in China. *Asia Pacific education review* 3, 636-370.