

Cómo citar este artículo en Chicago: Hewstone, Carol. "Enseñanza y aprendizaje desde proyectos basados en la progresión curricular: una propuesta para la escuela inclusiva".
Escritos 31, no. 66 (2023): 81-105. doi: <http://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a06>

Fecha de recepción: 24.01.2023
Fecha de aceptación: 28.02.2023

Enseñanza y aprendizaje desde proyectos basados en la progresión curricular: una propuesta para la escuela inclusiva

Teaching and learning from curriculum-based projects:
a proposal for inclusive schools

Carol Andrea Hewstone García¹ 

RESUMEN

Los escenarios educativos son espacios propicios para pensar cómo la innovación pedagógica es una oportunidad para replantearse la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que respondan a la necesidad de transformar el conocimiento y la realidad presente en las aulas de clase, es decir, la diversidad de pensamientos, saberes, experiencias, intereses, culturas y trayectorias dentro de un marco inclusivo.

Este trabajo tiene como finalidad presentar una propuesta de enseñanza y aprendizaje desde la elaboración de proyectos contruidos en función de progresiones curriculares, implementados en aulas flexibles y dinámicas, donde las interacciones, el diálogo y el trabajo colaborativo cobran un nuevo sentido y valor. Así, al eliminar las barreras contextuales, pueden emerger prácticas innovadoras que integran el conocimiento, y buscan romper con la mirada asignaturista y segregadora presente y arraigada en nuestras escuelas.

A través de un enfoque cualitativo y bajo la técnica de análisis documental, se recogen y analizan experiencias de aprendizaje que responden a proyectos elaborados bajo la metodología del Aprendizaje basado en problemas y que articulan de manera progresiva el currículo. Por otro lado, se recogen las percepciones de docentes que implementaron la experiencia, poniendo en tensión la enseñanza tradicional y las innovaciones implementadas. Los resultados dan cuenta de la relevancia que cobra el trabajo colaborativo para diseñar e implementar metodologías de enseñanza para la inclusión y que tiene como motor la articulación y progresión del currículo, la propuesta muestra la factibilidad de tener aulas activas, donde la experiencia y el aprendizaje mediado son posibles como consecuencia de una sinergia continua.

Palabras clave: Inclusión educativa, Innovación, Aprendizaje basado en problemas, Progresión curricular, Articulación del currículo.

1 Magíster en Psicología Educacional, Universidad Santo Tomás, Puerto Montt, Chile. Docente de la Universidad San Sebastián, Valdivia, Chile. Miembro fundadora Grupo Latinoamericano de Educación Inclusiva GILEI. Correos electrónicos: carol.hewstone@uss.cl, carolhewstone@gmail.com

ABSTRACT

Educational settings are suitable spaces to consider how pedagogical innovation is an opportunity to rethink teaching and learning, in such a way that they respond to the need to transform knowledge and present reality in the classroom, that is, the diversity of thought, knowledge, experiences, interests, cultures, and trajectories within an inclusive framework.

This work aims to present a proposal for teaching and learning from the development of projects based on curriculum progressions, implemented in flexible and dynamic classrooms where interactions, dialogue, and collaborative work take on new meaning and value. Thus, by eliminating contextual barriers, innovative practices can emerge that integrate knowledge and seek to break with the subject-based and segregating view present and entrenched in our schools.

Through a qualitative approach and using the documentary analysis technique, learning experiences are collected and analyzed that respond to projects developed under the Problem-Based Learning methodology and that progressively articulate the curriculum. On the other hand, the perceptions of teachers who implemented the experience are collected, putting traditional teaching and the innovations implemented in tension. The results show the relevance of collaborative work to design and implement teaching methodologies for inclusion, since it is driven by the articulation and progression of the curriculum. The proposal shows the feasibility of having active classrooms, where experience and mediated learning are possible as a result of continuous synergy.

Keywords: Educational Inclusion, Innovation, Problem-based Learning, Curriculum Progression, Curriculum Articulation.

Introducción

La educación como espacio dinámico y en constante transformación, requiere que miremos y reflexionemos en torno a los necesarios cambios que aportan en la construcción de saberes en comunidades activas y dialogantes. La necesaria construcción de dichos espacios resulta clave para repensar la forma en que llevamos a la práctica pedagógica los diversos planteamientos teóricos de la inclusión, que requiere, a su vez, de la participación de todos y todas, donde tanto el docente como el estudiante tengan un rol flexible, activo y efectivamente propositivo.

La mirada inclusiva de la educación nos obliga a replantear constantemente la forma en que nos apropiamos del currículo, planificamos experiencias diversificadas y ponemos en el centro del aprendizaje las habilidades de niños, niñas y adolescentes. De esta manera, se abren espacios para pensar en experiencias colaborativas, que favorezcan el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, en continua sinergia con la provocación al diálogo, la construcción y la reflexión de nuevos conocimientos.

Por años, el sistema educativo se centró en la homogenización de los procesos de enseñanza a través de fórmulas educativas que nos llevaban una y otra vez a la segregación y a la exclusión de las minorías, permitiendo que solo algunos alcanzaran el éxito y los logros de un aprendizaje que diera continuidad a los estudios para acceder a metas profesionales y avanzar en la pirámide establecida como orden social y económico de cada país. Sin embargo, esa fórmula donde todos y todas aprendíamos lo mismo y de la misma manera ya no es posible. La escuela cambió, no solo porque cambiaron los estudiantes sino porque se comenzó a visibilizar aquello que estuvo oculto por décadas: la diversidad de estudiantes en un mismo espacio educativo. Esta diferencia en el aula ha sido parte del desarrollo de la escuela y de las características subyacentes a cada comunidad educativa, es decir, del grupo de “directivos(as),

profesores(as), estudiantes, asistentes de la educación, padres, madres, apoderados(as), profesionales colaboradores, educadores tradicionales”², que establecen distintas relaciones en las unidades a las que pertenecen y entre quienes las conforman³.

Esa diferencia explicitada en el aula de clases y en los distintos escenarios educativos surge como el gran desafío para los docentes, responsables de que cada uno de los niños, niñas y jóvenes alcancen los objetivos de aprendizaje planteados en el currículo vigente. Sin embargo, esta no es una tarea fácil, sobre todo porque es necesario avanzar desde un enfoque integracionista; aunque esto requiere un cambio mucho más profundo a nivel social, económico y cultural, en el que el contexto escolar tiene la responsabilidad de generar cambios desde su interior hacia las localidades en las que está inserto. En otras palabras, la educación tiene la tarea de ser el eje transformador y generador de sociedades y culturas inclusivas.

Un primer paso para construir este camino consiste en revisar, reflexionar y trabajar colaborativamente para instalar, de manera gradual y progresiva, prácticas pedagógicas diversificadas, que respeten las características individuales, cognitivas, sociales, culturales, étnicas de quienes forman parte de la comunidad educativa; es decir, que abra espacios de enseñanza y aprendizaje que logren “permear todos los aspectos de la vida escolar”⁴. Desde la mirada de la educación inclusiva, Leiva menciona que:

Educación en la diferencia supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes, y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje positivo y necesario en las actuales organizaciones escolares⁵.

El enfoque inclusivo valora la diversidad porque entiende que es un factor que enriquece la enseñanza aprendizaje y ello influye directamente en el desarrollo humano⁶, es decir, permite la valoración del otro, genera espacios de colaboración, solidaridad y diálogo, construye espacios donde cada uno aporta desde sus habilidades y, desde ahí, avanza paulatinamente a nuevas áreas de conocimiento, hacia un aprendizaje significativo, contextualizado y funcional, vinculado directamente con la realidad.

Por otro lado, Leiva destaca que “la inclusión es un proceso, un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y valorados”⁷. A su vez, para Aisncow, “debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los

2 Guillermo Williamson, *Una experiencia de educación rural en el territorio de Ranapuente, Carahue, Región de la Araucanía* (Temuco: Editorial UFRO, 2018), 38.

3 Williamson, *Una experiencia de educación rural*.

4 Colaboratorio interamericano para la profesión docente, *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*, acceso el 01 de noviembre del 2021, <https://oas.org/cotep/LibraryDetails.aspx?lang=es&id=493>

5 Juan Leiva, “De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español”, *Actualidades Investigativas en Educación* 13, no. 3 (2013): 2. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>

6 Carlos Parra, “Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana”, *Revista educación y desarrollo social*, no. 1 (2011). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>

7 Leiva, “De la integración a la inclusión”, 7.

que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar”⁸, lo que requiere instalar una cultura escolar que elimine las barreras del entorno⁹. Para Tomasevsky, citado en Blanco, en la inclusión “ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que estas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje”¹⁰.

La inclusión debe ser el motor de la escuela y generar el movimiento interno que busca la diversidad como su sello identitario; asimismo, debe favorecer la vinculación de quienes conforman la comunidad educativa, de tal manera que se compartan las responsabilidades y se comprometa a la familia, a los padres o apoderados. Sin embargo, no puede circunscribirse solo al espacio educativo, sino que debe trascender hacia la comunidad local, sumándola a los cambios transformadores que demanda la inclusión. De esta manera, deja de ser solamente responsabilidad de la escuela si se avanza a los territorios, impregnando paulatinamente a la sociedad.

Sin embargo, este proceso está siendo fuertemente amenazado por distintos factores. Blanco plantea que:

La desigualdad entre escuelas públicas y privadas, en términos de recursos, docentes cualificados y resultados de aprendizaje tiende a ampliarse en muchos países, especialmente en los más pobres, aumentando la brecha social y reproduciendo la estratificación y fragmentación presentes en nuestras sociedades¹¹.

Muñoz y Muñoz destacan que la desigualdad también se ve manifestada en los recursos que requieren ser invertidos en la escuela, esto queda en evidencia cuando “las comunas con menos niveles de escala, y mayores dificultades por temas de ruralidad y de vulnerabilidad, deben aportar más proporcionalmente para gestionar su educación”¹². Sin duda, el nivel de gasto e inversión en los contextos educativos influye fuertemente en la posibilidad de generar cambios significativos, ya que, desde la capacitación al profesorado, el uso e implementación de recursos para la accesibilidad universal, el gasto en infraestructura, entre otros, requiere de niveles de inversión que aseguren no solo el acceso al aprendizaje sino también la participación de todos y todas.

Este proceso natural debe ser plasmado en un currículo flexible, contextualizado, abierto a integrar a otros en la construcción de nuevos conocimientos, pero resguardando la intencionalidad, las propuestas compartidas y la elaboración de metas, donde los estudiantes tienen mucho qué decir. Por eso, es importante implicarlos en el proceso de planificación y evaluación; en la toma de decisiones sobre las posibles rutas de aprendizaje y sobre las estrategias útiles para el enfrentamiento de desafíos cognitivos

8 Colaboratorio interamericano para la profesión docente, *Comprendiendo el desarrollo*, 2.

9 Colaboratorio interamericano para la profesión docente, *Comprendiendo el desarrollo*.

10 Rosa Blanco, “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4, no. 3 (2006): 5. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

11 Blanco, “La equidad y la inclusión social”, 5.

12 Muñoz César y Gonzalo Muñoz, “Desigualdad territorial en el sistema escolar: a urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile” (Documento de Trabajo N°8. Serie Estudios Territoriales. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Santiago, Chile, 2013), 10. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1371241737D OCUMENTODETRABAJO8_MUNOZ.pdf

que movilicen su pensamiento; y sobre las alternativas de evaluación y realimentación, de tal manera que se enriquezca la cultura escolar y comunitaria. Así es como podemos empezar a hablar de aprendizaje significativo, a través del aprendizaje contextualizado, tal como lo plantea Williamson:

Ello solo es posible si el currículum, la pedagogía, la didáctica, las relaciones sociales de aprendizaje tienen un significado atribuido en la memoria personal, familiar y colectiva (comunitaria) de quien aprende, es decir, en su territorio, en su comunidad, en su contexto de todo lo que el aprendiz es un componente más¹³.

Frente a estos desafíos, y mirando las significativas brechas que se han generado en la educación, se requiere de propuestas que permitan avanzar en metodologías de enseñanza y aprendizaje para la diversidad de estudiantes; pero que también recojan la necesidad de hacer de la escuela un espacio de contención, que comprende los procesos de aprendizaje como tránsitos graduales, progresivos y altamente sensibles. Desde esta mirada reflexiva surge la pregunta movilizadora para la presente investigación: ¿de qué manera abordar el currículo progresivo en aulas inclusivas? Frente a este planteamiento el objetivo es presentar una propuesta de enseñanza y aprendizaje utilizando el Aprendizaje basado en problemas (ABP); bajo una mirada articulada y progresiva del currículo vigente; por medio de la elaboración de proyectos contruidos en función de progresiones curriculares, implementados en aulas flexibles y dinámicas; y favoreciendo la innovación e inclusión educativa en los procesos de planificación y evaluación.

Los principales hallazgos de esta investigación dan cuenta de que el ABP, como metodología de enseñanza, abre un espacio para el aprendizaje experiencial, donde todos los niños y niñas se enfrentan a posibilidades diversificadas de aprendizaje y evaluación, en aulas heterogéneas, donde el diálogo y la construcción con otros gatilla y moviliza el pensamiento hacia nuevas construcciones y trayectorias de aprendizaje. Para ello, es clave que los docentes trabajen de manera colaborativa en busca de la implementación de prácticas pedagógicas consensuadas y articuladas desde la progresión curricular.

Inclusión en contexto escolares para la innovación

La inclusión como campo de estudio abre paso a una serie de cuestionamientos y reflexiones sobre qué entenderemos por ella, aun cuando no es una disciplina ni se enmarca en un paradigma específico, ya que es un terreno ampliamente disputado desde distintas áreas¹⁴. De esta manera, “opera en el movimiento, en el encuentro, en el pensamiento de la relación, en el caos y en la constelación; forja una estructura de conocimiento abierta, compuesta por un conjunto de prácticas teóricas y metodológicas heterogéneas”¹⁵.

Lo anterior nos obliga a pensar cómo se hace el enfoque inclusivo en lo cotidiano, sobre todo en la educación; es decir, de qué manera nos hacemos cargo a través de prácticas pedagógicas situadas que permiten que todos los participantes de un espacio educativo avancen paulatinamente por medio de la incorporación de nuevos saberes, reconstruyendo otros y apropiándose de las múltiples posibilidades

13 Williamson, *Una experiencia de educación rural*, 40.

14 Aldo Ocampo, “Contornos teóricos de la educación inclusiva”, *Revista Boletín REDIPE* 8, no. 3 (2019). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/696>

15 Ocampo, “Contornos teóricos”, 68.

de crear, evaluar y repensar los conocimientos. Esto que en la práctica educativa debiese ser el centro, motor y preocupación constante de los equipos educativos en una comunidad, se transforma en una tarea titánica a la hora de enfrentar los desafíos que la inclusión conlleva, no porque esta se trate de una tarea compleja, sino porque las estructuras pedagógicas tradicionales han marcado con fuerza la segregación, el crecimiento de la brecha educativa y las barreras de acceso al aprendizaje, priorizando la mirada diagnóstica y el foco en la discapacidad por encima de las posibilidades de avanzar en trayectorias educativas flexibles, amigables y progresivas.

Para Ocampo, la educación inclusiva “replantea la naturaleza de la experiencia de aprendizaje”¹⁶, “en términos epistemológicos es una expresión de la dispersión, de la diseminación del tráfico de saberes, conceptos, métodos, objetos y teóricos”¹⁷. Es decir, desde el movimiento constante que genera surge una oportunidad de avanzar en la búsqueda de la innovación educativa, porque invita a replantear la práctica pedagógica y poner al centro de ese pensamiento y motivación a todo el estudiantado.

La innovación en educación ha generado en todas las dimensiones y ámbitos variadas discusiones, pensada como una oportunidad de transformación continua, pero vista también por el profesorado como una utopía que va acompañada de excesivo trabajo, diseño y planificación. Concita una serie de definiciones y miradas, existiendo por tanto una “pluralidad de significados que encierra el concepto y de la diversidad de escenarios que se abren de su aplicación y concreción en diferentes niveles y contextos educativos”¹⁸. Lo que probablemente influye en la complejidad de asumir una posición dentro de las comunidades educativas no solo sobre qué entendemos por innovación educativa, sino cómo avanzamos y transitamos hacia ella.

Lo cierto es que las posibilidades de innovar en la educación actualmente son mayores, tanto para pensar en nuevos caminos y formas de enseñanza, como para reflexionar sobre las acciones pedagógicas y de gestión en el aula que los equipos de docentes llevan a cabo. En ese sentido, los espacios de diálogo, reflexión y trabajo colaborativo son esenciales para avanzar en innovación, sobre todo cuando la escuela permite, incentiva y favorece la articulación entre docentes, posibilitando la innovación como una acción mancomunada, pero que se construye desde la propia experiencia. Esto requiere que los profesores actúen como “intelectuales transformadores y creativos que saben trabajar en proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios”¹⁹, lo que favorece la toma de decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar, por medio del uso de nuevos recursos y estrategias.

Para Barraza, la innovación en educación requiere de “maneras nuevas de hacer o utilizar algo”²⁰, apuntando al cambio que ella implica; pero para ello deben presentarse condiciones como los procesos,

16 Ocampo, “Contornos teóricos”, 66.

17 Aldo Ocampo, “Educación inclusiva. Una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología”, *Revista Institucional de la Casa de la Cultura de Núcleo de Chimborazo*, 33 (2018): 87. <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/13>

18 Héctor Arancibia et al., *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos* (Chile: Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso, 2018), 9.

19 Xavier Martínez-Celorio, *Innovación y equidad educativa* (Barcelona: Ediciones Octaedro, 2019), 31.

20 Arturo Barraza, “Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa”, *Revista Innovación Educativa* 5, no. 28 (2005): 21. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>

fases y variables de la innovación, entre otros.²¹ Desde una perspectiva de cambio, la innovación debe plantearse “de abajo a arriba”,²² como una forma de experimentar un “nuevo paradigma pedagógico, organizativo y curricular”²³. De esta manera, la innovación en el aula requiere que el profesorado construya colaborativamente una respuesta diversificada y ajustada a la realidad del territorio, usando un currículo común y dúctil para diseñar experiencias de aprendizaje para todos y todas. Es aquí donde cobra sentido mirar la progresión del aprendizaje desde herramientas curriculares que permiten que un grupo de estudiantes avance en el aprendizaje, no solo desde sus capacidades, sino también reconociendo trayectorias educativas flexibles.

En Chile, por ejemplo, el currículo vigente plantea como recurso para el diseño de experiencias inclusivas que favorecen el acceso y participación de todos y todas, progresiones curriculares cuya finalidad es “acercar el currículum a los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran a estudiantes que enfrentan mayores barreras y requieren de apoyos intensivos, durante un periodo o en forma permanente, para avanzar en su trayectoria educativa”²⁴. Así, se busca ampliar el campo del conocimiento de manera paulatina y brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen su potencial cognitivo²⁵. Sin embargo, esta alternativa no se ha implementado en todos los niveles educativos, generando desarticulación entre los procesos de enseñanza de un ciclo educativo a otro, como lo sucedido entre educación inicial y educación básica. Por otro lado, es necesario plantear la necesidad de mirar el currículo de manera progresiva y adaptada a cada etapa formativa, no solo para dar respuesta a las condiciones educativas especiales, sino para propiciar experiencias de aprendizaje que dialoguen entre sí a través de la articulación e integración del conocimiento.

En el marco de la innovación educativa, el currículo es una herramienta para alcanzar determinados aprendizajes y orientar las decisiones pedagógicas que se implementarán en el aula, pero en ningún caso debe ser considerado el fin último. Para favorecer que el marco curricular sea una oportunidad de nuevos y mayores aprendizajes significativos y contextualizados, resulta clave una mirada holística, es decir, un abordaje articulado, flexible y progresivo para alcanzar un diseño innovador e inclusivo que se piense de manera colaborativa, “desarrollando actividades inter-departamentales, interdisciplinarias e intergrupales, colaborando con otros profesionales de la educación (equipos de orientación, especialistas, etc.)”²⁶; planteando el uso de estrategias de enseñanza que posibiliten que el estudiantado pueda alcanzar conocimientos y pueda enfrentar desafíos cognitivos que potencien sus capacidades y habilidades, en un marco de enseñanza a través de “grupos flexibles y [con] el apoyo entre iguales”²⁷; y extrapolando

21 Barraza, “Una conceptualización comprensiva de la innovación”.

22 Martínez-Celorio, “Innovación y equidad educativa”, 12.

23 Martínez-Celorio, “Innovación y equidad educativa”, 12.

24 “Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación”, Ministerio de Educación, acceso 19 de octubre del 2022. <https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/progresiones-de-aprendizaje-en-espiral-y-orientaciones-para-su-implementacion/>

25 “Sentidos y estructura de las progresiones en espiral”, Educarchile, acceso 19 de octubre del 2022. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/sentidos-y-estructura-de-las-progresiones-en-espiral>

26 José Barrio de la Puente, “Hacia una educación inclusiva para todos”, *Revista Complutense de Educación* 20, no. 1 (2008): 27. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>

27 Barrio, “Hacia una educación inclusiva para todos”, 27.

los nuevos conocimientos conceptuales hacia campos que involucran las emociones, la empatía y la valoración por el otro desde su legítimo ser.

Desde el punto de vista del aprendizaje colaborativo, Roselli destaca que “aunque el peso del concepto está puesto en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al docente y, en general, a todo el contexto de la enseñanza”²⁸, es decir, el impacto de este trasciende e involucra tanto al profesor como al alumnado. Para Vaillant y Manso, el aprendizaje colaborativo tiene beneficios como el desarrollo del sujeto dentro de un colectivo²⁹, ya que ressignifica el aprendizaje bajo parámetros como la construcción dialógica en la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva es que la innovación no puede ni debe plantearse solo como herramienta de cambio, sino que debe pensarse en comunidad para la respuesta a las problemáticas y necesidades que surgen en la escuela y como un medio real que favorezca la inclusión educativa y asegure la participación integral de los equipos de aula y el estudiantado. En palabras de Ocampo, la escuela debe:

Ser capaz de comprender lo que es en sí mism[a] y en ella; lograr legitimación necesaria, que reclaman todos y cada uno de sus actores, articulando espacios, que les permitan poner en palabras, los significados y los significantes, que configuren su realidad y sus identidades; qué condicionamientos los marcan y qué esperanzas portan para quienes habitan en las escuelas³⁰.

Cuando la escuela se abre a las posibilidades de cambio, los equipos también reconocen los múltiples caminos para instalar mejoras sistemáticas y continuas, que respondan a espacios para la reflexión de las transformaciones que se requieren para la anhelada inclusión educativa.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El ABP es una metodología de enseñanza orientada a que el estudiante tome un rol activo en su proceso de aprendizaje, desarrolle la autonomía, construya el camino que le permitirá alcanzar metas significativas y aprenda de su entorno, de sus pares y de la relación de mediación y colaboración que establece con el docente. Por su parte Barrows, citado en Morales y Landa, define el ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”³¹. Para Torp y Sage, citado en Egido et al., el ABP se define como: “Una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan

28 Néstor Roselli, “El aprendizaje colaborativo. Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria”, *Propósitos y Representaciones* 4, no. 1 (2016): 224. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475188.pdf>

29 Denise Vaillant y Jesús Manso, *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: aprendizaje colaborativo* (Chile: SUMMA en colaboración con Fundación la Caixa, 2019).

30 Aldo Ocampo, “Mejorar la escuela inclusiva”, *Revista Educación Inclusiva* 5, no. 3 (2012): 140. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/248/242>

31 Patricia Morales y Victoria Landa, “Aprendizaje Basado en Problemas”, *Theoria* 13 (2004): 147. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>

enredados en el mundo real. Es un organizador del currículum y también una estrategia de enseñanza, dos procesos complementarios³².

Escribano y Del Valle destacan distintas cualidades y ventajas de esta metodología, sobre la cual plantean que “el sistema incide tanto en el desarrollo de una base de conocimientos relevantes, con profundidad y flexibilidad, como en la adquisición de habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje³³. En segundo lugar, destacan que:

El ABP representa ganancias significativas en otras dimensiones del aprendizaje como son la motivación para aprender, las habilidades para la comunicación o, efectivamente, para aprender a trabajar con otras personas en un ambiente de trabajo cooperativo que es gestionado por el profesor³⁴.

El ABP ha sido utilizado principalmente en el contexto universitario. Algunos estudios, como el realizado por Latasa, Lozano y Ocerinjauregi, plantean dentro de sus conclusiones que “la utilización del ABP en contextos curriculares no integrados produce resultados de aprendizaje superiores a los que se obtienen mediante enfoques de enseñanza-aprendizaje más tradicionales³⁵; por otro lado, destacan el proceso de evaluación como un continuo que favorece la realimentación y la evolución hacia la calidad del aprendizaje³⁶. Y, además, Luy-Montejo “concluye que el Aprendizaje Basado en Problemas produce efecto significativo en la inteligencia emocional en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada³⁷.”

Cabe destacar que esta metodología no solo impacta positivamente al estudiante, sino que también al docente, como lo destacan Escribano y Del Valle:

La metodología resulta más potente si se generan espacios de intercambio y reflexión entre profesores que, previamente al diseño del problema, han de conocer cómo están trabajando, qué competencias ejercitan en sus asignaturas, qué formas de evaluación aplican, etc. Si el estudiante en el ABP ha de aprender a ser alumno de otra forma, también los profesores³⁸.

En este sentido, el ABP favorece la colaboración entre quienes son parte del proceso de enseñanza por ser una metodología que asegura la participación, eleva la motivación hacia el aprendizaje y respeta las diferencias, permitiendo la diversificación de estrategias para representar y comunicar los aprendizajes. Esto que sucede en el contexto universitario también podría generar en el contexto escolar un aporte significativo para que, desde la contextualización del aprendizaje, también se fortalezca la educación

32 Inmaculada Egido et al., “El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones”, *Revista Educación y Futuro* 16 (2007): 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2296446>

33 Alicia Escribano y Ángela Del Valle, *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una propuesta metodológica en Educación Superior* (España: Narcea, 2018), 16.

34 Escribano y Del Valle, *El Aprendizaje Basado en Problemas*, 16.

35 Itxaro Latasa et al., “Aprendizaje basado en problemas en currículos tradicionales: beneficios e inconvenientes”, *Formación Universitaria* 5, no. 5 (2012): 25.

36 Latasa, “Aprendizaje basado en problemas”.

37 Carlos Luy-Montejo, “El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios”, *Propósitos y Representaciones* 7, no. 2 (2019): 366.

38 Escribano y Del Valle, *El Aprendizaje Basado en Problemas*, 21.

pública, abriendo la escuela hacia los territorios, dinamizando los procesos de enseñanza y favoreciendo la transición educativa.

Para dar inicio al ABP, se debe plantear un problema que oriente el proceso de aprendizaje de los alumnos³⁹. Es decir, “se utiliza como punto de partida del proceso didáctico un problema similar al que el estudiante podrá encontrarse en el futuro durante su ejercicio profesional”⁴⁰. En el contexto escolar este problema puede estar vinculado con la realidad del territorio en el que se emplaza la escuela, de tal manera que se conecte con la realidad y se facilite la activación de conocimientos previos.

El rol del profesor es el de un tutor que “plantea preguntas a los estudiantes que les ayude a cuestionarse y encontrar por ellos mismos la mejor ruta de entendimiento y manejo del problema”⁴¹; es decir, a través de preguntas metacognitivas cuestiona, orienta, pero también va mediando cada etapa y experiencia en el ABP, lo que permite que el estudiante vaya tomando decisiones a través de la reflexión y el pensamiento crítico, para generar una o varias respuestas al interrogante planteado. De esta manera, el tutor debe “orientar la investigación, estimular el pensamiento del equipo a través de preguntas que iluminen las vías de acceso”⁴².

El rol de estudiante “se convierte por tanto en el protagonista del proceso formativo pasando a ser el constructor de su propio aprendizaje asumiendo todas las responsabilidades que ello implica”⁴³. Así, a través de las experiencias diseñadas, el aprendizaje del alumnado es vuelve potencialmente activo, favoreciendo la autonomía⁴⁴.

El ABP se organiza en siete pasos, descritos por Escribano y Del Valle:

- Presentación del problema: escenario del problema.
- Aclaración de terminología.
- Identificación de factores.
- Generación de hipótesis.
- Identificación de lagunas de conocimiento.
- Facilitación del acceso a la información necesaria.
- Resolución del problema o identificación de problemas nuevos. Aplicación del conocimiento a problemas nuevos⁴⁵.

39 Egido et al., “El aprendizaje basado en problemas”.

40 Egido et al., “El aprendizaje basado en problemas”, 86.

41 Morales y Landa, “Aprendizaje Basado en Problemas”, 148.

42 Óscar Paineán et al., “Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente”, *Estudios Pedagógicos*, no. 1 (2012): 163.

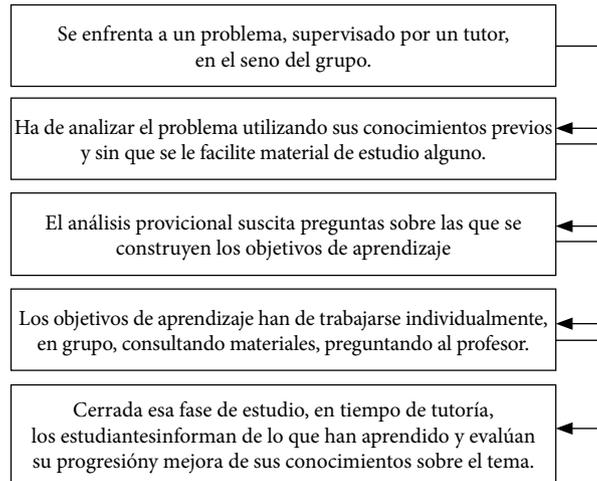
43 Laura Pérez, “El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior”, *Voces de la Educación* 3, no. 6 (2018): 159.

44 Amaia Alonso Sánchez, “La metodología ABP y su aplicación a las Ciencias Sociales. Viaje a la Prehistoria: una propuesta didáctica para 1º ESO” (tesis de maestría, Universidad de Cantabria, España, 2018). <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/14465>

45 Escribano y Del Valle, *El Aprendizaje Basado en Problemas*, 17.

Estos pasos conforman un proceso cíclico⁴⁶, en el que los estudiantes asumen la responsabilidad en su aprendizaje, evaluación y trabajo grupal. La imagen 1 muestra con mayor detalle los pasos del proceso.

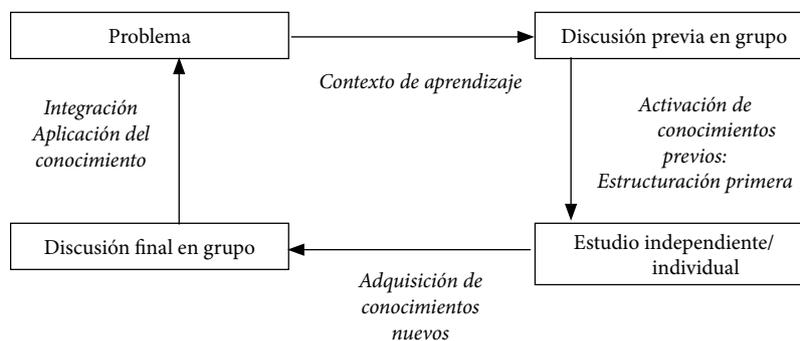
Imagen 1. Proceso de trabajo del alumno en el ABP



Fuente: Tomado de Escribano y Del Valle, *El Aprendizaje Basado en Problemas*, 19.

Este tipo de actividad requiere de comprender y preocuparse por los procesos cognitivos que están activos frente a tareas que requieren de autonomía y trabajo colaborativo. La imagen 2 muestra cómo se llevan a cabo dichos procesos.

Imagen 2. Procesos cognitivos implicados en el ABP



Fuente: Tomado de Escribano y Del Valle, *El Aprendizaje Basado en Problemas*, 21.

46 Escribano y Del Valle, *El Aprendizaje Basado en Problemas*.

Una segunda propuesta es presentada por Eggen y Kauchak, quienes plantean el siguiente modelo para llevar a cabo el ABP, por medio de las funciones del aprendizaje y la motivación para las fases del modelo de solución de problemas⁴⁷, tal como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1. Funciones del aprendizaje y motivación para las fases del modelo de solución de problemas

Fase	Funciones de aprendizaje y motivación
<i>Fase 1: identificar el problema</i> El maestro y los alumnos colaboran en identificar el problema	Atrae atención Aprovecha los efectos motivadores de la curiosidad y el desafío
<i>Fase 2: representar el problema</i> Los alumnos se valen de dibujos y analogías para imaginar el problema	Activa el conocimiento anterior Reduce la carga sobre la memoria de trabajo
<i>Fase 3: seleccionar una estrategia</i> Los alumnos eligen la mejor estrategia para resolver el problema	Desarrolla la metacognición Comienza la producción de esquemas
<i>Fase 4: aplicar la estrategia</i> Se aplica la estrategia utilizando datos del problema	Promueve la participación Promueve la percepción de competencia
<i>Fase 5: evaluar los resultados</i> Los alumnos analizan los resultados para ver si su solución tiene sentido	Facilita la transferencia Hace avanzar la producción de esquemas

Fuente: Tomado de Paul Eggen y Donald Kauchak, *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento* (México: FCE, 2009).

Cada fase tiene un énfasis distinto en el proceso de elaboración y ejecución del ABP y permite mantener la participación y la motivación de los estudiantes para el logro de los resultados de aprendizaje. Según Eggen y Kauchak, se debe considerar lo siguiente para implementar cada una de ellas⁴⁸.

Fase 1: identificar el problema. Esta fase busca atraer la atención de los estudiantes, aunque no sea un proceso sencillo, ya que se puede ver perjudicado por la impulsividad de estos, la falta de conocimientos sobre cómo se elabora un problema o la falta de conocimientos previos relacionados con la temática⁴⁹. Otra dificultad detectada en esta etapa “es que la mayor parte de las experiencias de los estudiantes son con problemas bien definidos”⁵⁰; es decir, desde este punto de vista, no todos los problemas de la vida real son importantes para generar un ABP, ya que muchos se resuelven fácilmente con una sola estrategia y la finalidad es “ofrecer a los estudiantes la mayor cantidad posible de oportunidades para practicar la solución del problema”⁵¹. Esta etapa podría abordarse a través de situaciones reales, vinculadas con el

47 Paul Eggen y Donald Kauchak, *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento* (México: FCE, 2009).

48 Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes*.

49 Bruning et al., citados en Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes*.

50 Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes*, 341.

51 Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes*, 342.

contexto y la realidad local de la escuela; para ello, es clave conocer las características de las familias que forman parte de la escuela y las necesidades que surgen en el territorio.

Fase 2: representar el problema. En esta etapa se busca generar la activación de conocimientos previos, de tal manera que los estudiantes representen el problema, y así otorgar un “puente para cruzar la laguna conceptual, definir un problema y seleccionar una estrategia”⁵². En esta fase, el docente presenta distintas posibilidades para la representación del problema y, de acuerdo con el nivel, se puede incentivar a realizar dibujos, listas de ideas o conceptos para generar esquemas u organizadores gráficos. Esta experiencia permite comprender el problema planteado y resulta un recurso importante para pensar en estrategias de solución.

Fase 3: seleccionar una estrategia. En esta fase los alumnos deben “elegir una estrategia apropiada para resolver el problema”⁵³. Para ello, es necesario orientar y alentar en la búsqueda de la o las posibles soluciones. Para Eggen y Kauchak, “dos de las estrategias heurísticas más comunes son el análisis de medio y fines y la percepción de analogías”⁵⁴. Estos autores plantean que en la primera estrategia se identifica el objetivo último y luego se trabaja hacia atrás, es decir, identificando la submetas; mientras que en la segunda estrategia se plantean preguntas como: “¿cómo es este problema?, ¿qué otros problemas hemos resuelto que son similares?”⁵⁵. En esta fase, se busca una mayor reflexión y análisis sobre las posibilidades reales de dar una respuesta al problema planteado, de manera que sea pertinente para el contexto y la situación planteada y que favorezca la participación de todos los involucrados en el proceso, incluso a la familia. Es frecuente que, si no se genera la discusión necesaria, los estudiantes elijan las primeras soluciones y limiten las posibilidades de generar múltiples caminos. El docente puede ir registrando las distintas ideas para facilitar la posterior selección e incluso la decisión de ordenar qué estrategias de solución se aplicarán primero y cuáles después.

Fase 4: aplicar la estrategia. Para Eggen y Kauchak, “esta fase resulta ser una extensión natural de los pasos anteriores”⁵⁶. Se requiere de la mediación docente para apoyar la participación, organización y ejecución de la propuesta planteada. Resulta necesario para alcanzar la o las metas propuestas, favorecer el uso de organizadores, asignar responsabilidades y planificar los tiempos de ejecución del trabajo.

Fase 5: evaluar los resultados. Eggen y Kauchak proponen en esta fase que los estudiantes “juzguen la validez de sus soluciones” y que “un problema importante es la tendencia de estos a aceptar sus respuestas aun si no tienen sentido”⁵⁷. El rol mediador del docente es clave para orientar la evaluación de resultados, donde pueden utilizar pautas ya definidas o elaboradas previamente para considerar las metas que el grupo se planteó. Esta es también una oportunidad para diversificar los procedimientos de evaluación, usar distintas estrategias e incentivar el análisis y reflexión de los procesos que se llevaron a cabo.

52 Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes*, 342.

53 Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes*, 342.

54 Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes*, 343.

55 Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes*, 342.

56 Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes*, 343.

57 Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes*, 343.

Las distintas propuestas para implementar el ABP resultan ser caminos útiles para que el docente plantee en conjunto con sus estudiantes metas significativas de aprendizaje, planifiquen el proceso de evaluación, sugieran estrategias diversificadas para demostrar lo aprendido a través de distintas maneras de representar y comunicar la información, abriendo nuevos espacios para la creatividad, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en contextos educativos inclusivos.

El trabajo que se presenta a continuación da cuenta de los principales elementos teóricos que sustentan una propuesta enmarcada en el ABP como estrategia de enseñanza y aprendizaje, pero que diseña experiencias desde el currículo articulado y progresivo; una propuesta que apunta a la innovación e instalación de prácticas sustentadas en el trabajo colaborativo, para luego dar paso a los aspectos metodológicos que sustentan la investigación. Finalmente se presenta la propuesta de trabajo y los resultados iniciales de esta experiencia que abre espacios activos y dinámicos de enseñanza y aprendizaje enmarcados en la mirada inclusiva.

Metodología

Esta investigación se lleva a cabo a través de un estudio cualitativo que, como plantea Vasilachis, permite tener concepciones distintas de la realidad y de cómo podemos acercarnos a ella para conocerla⁵⁸. Así, también, Flick destaca algunas características propias de este enfoque, como la posibilidad de adecuar métodos y teorías, analizar el conocimiento que poseen los sujetos involucrados en el proceso investigativo, la posibilidad de llevar a cabo un proceso reflexivo y la variedad de miradas teóricas y métodos para su implementación⁵⁹. Por su parte, para Flores, la investigación cualitativa se interesa “en la comprensión de la conducta del actor social, orientada hacia el sentido”⁶⁰. Desde esta perspectiva, la investigación realizada da cuenta de cómo a través del trabajo colaborativo surge una propuesta metodológica caracterizada por ser integrada, inclusiva y flexible.

El objetivo planteado corresponde a la primera etapa de una experiencia piloto más amplia, los resultados que se presentan son preliminares y responden a una muestra focalizada en un establecimiento de los tres que conforman el pilotaje. A través del análisis de información, es decir, “una forma de investigación cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado”⁶¹, se revisa la literatura que permite construir la base teórica para una propuesta de enseñanza y aprendizaje. Montañés plantea que “la exploración primaria de fuentes secundaria como el análisis de contenido de los productos escritos o/y audiovisuales se han de realizar teniendo en cuenta quién los ha producido,

58 Irene Vasilachis de Gialdino, “La investigación cualitativa”, en *Estrategias de investigación cualitativa*, editado por Irene Vasilachis de Gialdino (Barcelona: Editorial Gedisa, 2006).

59 Uwe Flick, *An Introduction to Qualitative Research* (Londres, Sage, 2009).

60 Rodrigo Flores, *Observando a observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social* (Santiago: Ediciones UC, 2009), 77.

61 María Dulzaides y Ana Molina, “Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso”, *ACIMED* 12, no. 2 (2004).

para quién lo ha producido y en qué contexto se han producido”⁶². De esta manera, se seleccionan investigaciones y publicaciones que responden a las categorías que se enlistan en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías de búsqueda y análisis

Aprendizaje Basado en problemas	Progresión curricular	Inclusión educativa	Innovación en educación
Experiencias teóricas y prácticas	Documentos ministeriales	Conceptualización	Conceptualización

Fuente: Elaboración propia.

El total de documentos revisados corresponde a veinte artículos de carácter científico y publicaciones en libros que dan cuenta tanto de experiencias prácticas como de construcciones teóricas. En cuanto a los criterios usados para los documentos ministeriales, se privilegió la experiencia aplicada en Chile y los lineamientos emanados desde la política pública.

En un segundo momento, se aplicó una entrevista a las docentes participantes del pilotaje en una de las escuelas. Esta técnica es de gran utilidad “[por]que permite un proceso interactivo entre el investigador y un tipo preferente de fuente de información (actor social) para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones”⁶³. Al respecto, Flick plantea que esta técnica permite el uso de preguntas “guiadas por la teoría”⁶⁴, lo que permitiría profundizar en las experiencias y percepciones de los sujetos en cuestión, tal como plantea Guardián-Fernández: “[...] por medio de la entrevista cualitativa, la persona entrevistada se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana”⁶⁵.

Para ello se establecieron variables que permitieron la construcción del instrumento, abordando principalmente las categorías de Aprendizaje Basado en Problemas y Progresiones curriculares. Para esta etapa no se consideraron las categorías de inclusión e innovación, ya que serán abordadas en la segunda parte de esta investigación.

Resultados y discusión

Los resultados alcanzados en la primera parte correspondiente al análisis teórico se presentan en la imagen 3, que da cuenta de la experiencia diseñada.

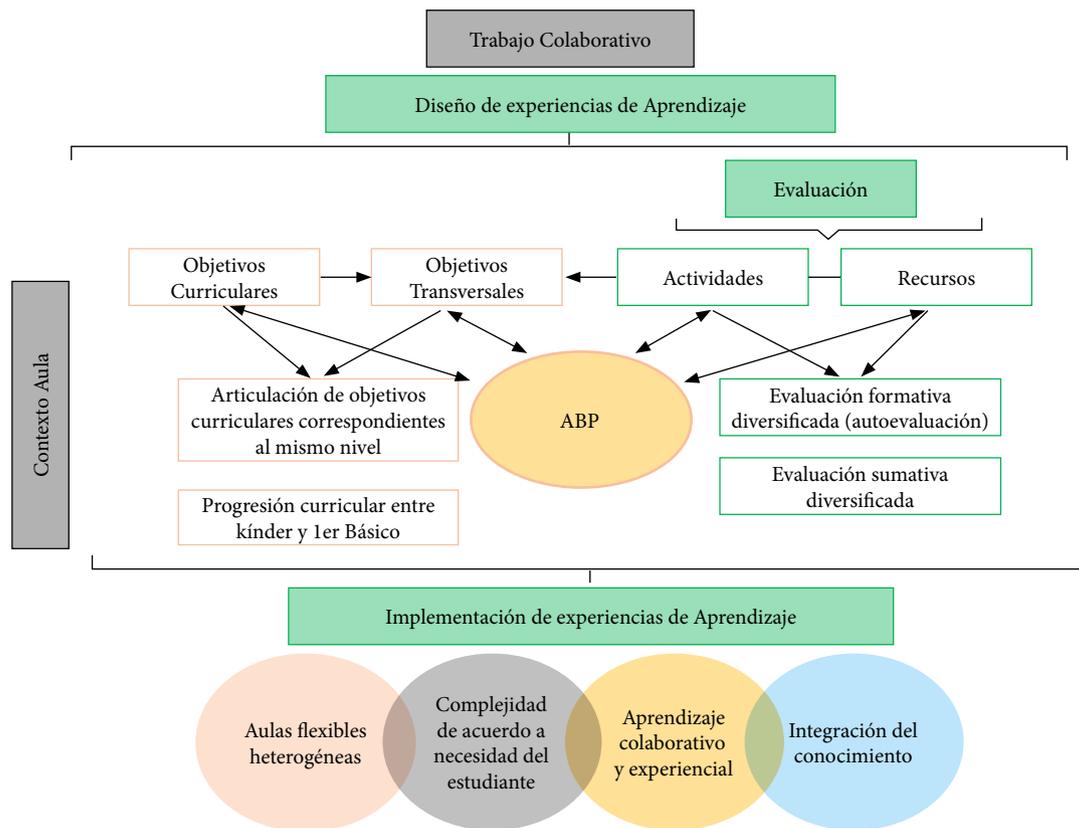
62 Manuela Montañés, *Metodología y técnica participativa: teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa* (Barcelona: Editorial UOC, 2009), 129.

63 Flores, *Observando a observadores*, 148.

64 Uwe Flick, *An Introduction to Qualitative Research*, 96.

65 Alicia Guardián-Fernández, *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa* (San José: Editorial PrintCenter, 2007), 197.

Imagen 3. Modelo didáctico para la implementación del ABP



Fuente: Elaboración propia.

La propuesta que surge de un acucioso análisis busca establecer que el ABP “es un método didáctico, que cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción”⁶⁶. Este permite que el alumnado mantenga una actitud receptiva y participativa en su proceso de aprendizaje, incentivando la autonomía y modelando estrategias para la planificación y evaluación de lo aprendido⁶⁷. Para Moreira et al., el desarrollo de la autonomía es clave en los primeros años, ya que uno de sus beneficios es “la base de un aprendizaje desarrollador; pues permite que los niños/as se muestren más seguros de sí mismos y de sus capacidades, a la vez que aprenden a asumir riesgos y a valorar sus posibilidades de éxito”⁶⁸. Considerando estos antecedentes, el ABP resulta ser una estrategia de enseñanza que posibilita, desde edades tempranas, la

66 Bernardo Restrepo, “Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria”, *Educación y Educadores* 8 (2005), 9.

67 “Guías para el PDI”, Portal de innovación educativa Universidad Politécnica de Madrid, acceso el 03 de marzo de 2023, <https://innovacioneducativa.upm.es/guias-pdi>

68 Karen Moreira-Mero et al., “La educación de la autonomía en niños y niñas del subnivel inicial 2 de la escuela Gabriela Mistral”, *Polo del conocimiento* 6, no. 8 (2021), 151.

adquisición de habilidades para la vida y que tendrán un impacto positivo en el aprendizaje futuro. Ahora bien, para su implementación se requiere no solo considerar los aspectos relacionados con las propuestas didácticas que lo sustentan, sino de la consideración de variados factores para facilitar su aplicabilidad. Para comprender esta sinergia es necesario contextualizar la relevancia del trabajo colaborativo como estrategia didáctica. Revelo et al. la entienden como “una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos, tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo”⁶⁹, lo que beneficia directamente al profesorado al tener el espacio para intercambiar visiones pedagógicas y favorecer los acuerdos que se sustentan en el diálogo y la reflexión pedagógica. Por eso, esta experiencia se transfiere al aula y son los estudiantes quienes se ven expuestos a nuevas y mejores situaciones y experiencias de aprendizaje, construidas desde la certeza de implementarse para favorecer la diversidad de los niños y niñas presentes en el aula.

Por su parte, para que la estrategia de enseñanza responda a los fines para los que ha sido propuesta, el contexto educativo debe propiciar espacios de colaboración entre docentes, y entender que el trabajo colaborativo “implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca”⁷⁰.

Este espacio de colaboración entre docentes permite que exista una mayor posibilidad de implementar prácticas innovadoras, es decir, abrirse a generar cambios en el aula, de acuerdo con lo planteado por Margalef y Arenas: “[...] se considera que el cambio es la causa y el fin de una innovación, es decir, se innova para generar cambios”⁷¹. Los cambios provocados por la innovación en el aula van marcando nuevos espacios de interacción y nuevas trayectorias para aprender con otros, sobre todo si esperamos tener aulas inclusivas, lo que requiere de cambios profundos que permeen la cultura escolar. En ellas, se ofrecen distintas formas y alternativas para que el alumnado avance en el currículo, desde una valoración positiva a la diversidad, la enseñanza por el respeto a las diferencias y la implementación de enfoques de evaluación, entre otras características⁷².

Desde esta mirada es posible asumir el diseño de experiencias de aprendizaje como “un repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes, con un sentido y significado de lo aprendido como una experiencia que es parte del cotidiano de la y el estudiante”⁷³. Estas experiencias, además y como ya se ha dicho, deben ser flexibles y contextualizadas a la realidad de la escuela y necesidades del estudiantado, para que el aprendizaje sea significativo y funcional.

69 Óscar Revelo Sánchez et al., “El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura”, *Tecnológicas* 21, no. 41 (2018), 117.

70 Ministerio de Educación de Chile, *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela* (2019). https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

71 Leonor Margalef García y Andoni Arenas Martija, “¿Qué entendemos por innovación educativa? a propósito del desarrollo curricular”, *Perspectiva Educativa*, no. 47 (2006), 15. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>

72 Crisol Moya et al., “El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas”, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8, no. 3 (2015). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5446541.pdf>

73 Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, *Experiencias de aprendizaje. Ciencias naturales* (Santiago de Chile: Editora e Imprenta Maval Ltda., 2017), 3.

Bajo esta premisa, el ABP hace uso del currículo vigente, considerando que este debe favorecer la articulación curricular entre asignaturas y niveles, dejando de lado la mirada asignaturista y entendiendo el aprendizaje desde la integración del conocimiento. De esta manera, el currículo está al servicio del ABP para abrir paso al desarrollo del pensamiento crítico, desde el aprender con otros a través de la conformación de equipos y de integrar estrategias distintas para alcanzar nuevas metas⁷⁴.

La estrategia de enseñanza basada en este modelo debe ser consistente con las formas en que se evalúa el aprendizaje, de tal manera que la evaluación sea considerada un “proceso continuo que se desarrolla de forma planificada y sistemática con el fin de emitir juicios que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes, así como la calidad de la enseñanza”⁷⁵. Desde esta perspectiva, la evaluación es una oportunidad para el estudiantado de dar continuidad al proceso a través de una realimentación, de mirar sus avances e incorporar nuevos aprendizajes; mientras que para los docentes se constituye en un espacio para mirar su hacer pedagógico y tomar nuevas decisiones.

Esta investigación recoge también la mirada de los docentes participantes. Por eso, los resultados de la entrevista se presentan a continuación.

Resultados de las entrevistas

Categoría 1. Diseño del Aprendizaje Basado en Problemas

Las experiencias de aprendizaje diseñadas surgen de una necesidad que está directamente vinculada a la realidad del contexto y se levanta desde los intereses de los estudiantes y docentes involucrados. Es una etapa guiada, de búsqueda colaborativa y construida entre todos los participantes. De esta problemática inicial se determinan estrategias, acciones y tareas que involucran a que cada participante dé una solución al problema. Es en este momento donde el currículo cobra vida y fuerza para favorecer el acercamiento a la solución, comprender el problema y ver sus múltiples consecuencias.

Durante la entrevista, los participantes manifestaron lo siguiente en torno al uso del ABP como estrategia de enseñanza:

- (S1) *“En educación parvularia se trabaja con ABP de manera permanente, entonces es como nuestra forma de planificar clásica, por decirlo así”.*
- (S1) *“A veces se piensa que el aprendizaje basado en problemas solo tiene que ver con la metodología de la forma en que uno entrega el conocimiento, pero para mí también tiene que ver mucho con la pertinencia de los intereses y lo que motiva a los estudiantes a aprender”.*

74 Poot-Delgado, Carlos, “Retos del Aprendizaje Basado en Problemas”, *Enseñanza e Investigación en Psicología* 18, no. 2 (2013). <https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336007.pdf>

75 Cinthya Castro y Ana Moraga, “Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes”, *Instituto Profesional IACC* (2020). <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>

- (S1) *“Desde esa perspectiva considero que es bastante positivo que podamos tener ABP sobre todo con el tema de la transición educativa”.*
- (S2) *“Ellos trabajan basados en proyectos y nosotras la verdad es que tenemos que trabajar de acuerdo con los objetivos que entrega el Ministerio y en relación con eso ordenar nuestra planificación”.*
- (S2) *“Me encanta, me encantó, me está encantando este proceso y creo que sin duda va a hacer un antes y un después”.*

Las respuestas dan cuenta de la diferencia existente entre la educadora de párvulos, quien ya tiene integrado como parte de la metodología usada el ABP, mientras que la profesora de primero básico no, esto debido a la mirada estructurada que rige en el contexto escolar regular. Sin embargo, la incorporación de esta metodología de enseñanza es valorada positivamente por ambas docentes, lo que permite proyectar la implementación de esta a lo largo del tiempo. Los resultados también pueden atribuirse a la mirada instrumental del currículo⁷⁶, lo que puede ser una barrera para mirar la integralidad curricular desde experiencias como el ABP, donde el cocimiento y el aprendizaje es gatillado a través de una problemática real y no de un listado de objetivos temporales para su ejecución.

Para la implementación de la propuesta se usó un formato de planificación articulada, la apreciación de este fue la siguiente:

- (S1) *“Lo que me gusta es que trae los distintos estilos y ritmos, entonces tenemos una actividad pensada en los kinestésicos, en los visuales, en los auditivos”.*
- (S2) *“Facilita mucho la articulación, porque en este proceso hay una conversación, hay un antes de, en conocer los intereses de los niños kínder, en conocer cómo van los niños de primero, y en relación con esto, hacer una articulación amigable”.*

Esto muestra la relevancia que tiene el proceso de planificación desde la colaboración, pero también desde aspectos prácticos metodológicos que faciliten la toma de acuerdos a través de formatos que permitan evidenciar la articulación y progresión curricular. La planificación de la experiencia de aprendizaje requiere un proceso intencionado que permite mirar el currículo y determinar qué, cómo y cuándo enseñar; pero desde el ABP estos cuestionamientos deben ser considerados desde la realidad del alumno y de los problemas a resolver, es decir, qué necesita aprender para resolver el problema, cómo lo aprende y cuándo lo aprende.

Las respuestas a estos interrogantes deben ser representadas en formatos amigables que le permitan al docente visualizar la progresión curricular, la articulación de las asignaturas y el proceso de aprendizaje que se intencionará, con la flexibilidad necesaria para dejar espacio a las propuestas de los estudiantes y al surgimiento de nuevos interrogantes o caminos trazados para resolver el problema inicial. En síntesis, no se trata de pensar en estructuras altamente rígidas, sino dinámicas y flexibles, pero con la claridad necesaria para favorecer el avance y eliminar las barreras del entorno.

76 Massimo Amadio, Renato Operti y Juan Carlos Tedesco, “Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas”, *Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura* (2014). <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>

Una adecuada planificación de la experiencia de aprendizaje favorece el proceso formativo, los recursos utilizados, las estrategias implementadas, la evaluación y el proceso de realimentación. Al respecto, Vásquez plantea, a través de una investigación descriptiva, que el profesorado presenta “deficiencias en las tres grandes categorías analizadas: planificación, coordinación y procesos didácticos y evaluadores”⁷⁷; una realidad preocupante para el contexto escolar en donde debe evidenciarse una intención clara del progreso de todos los estudiantes, tal como lo plantean Carriazo et al.: “educar sin planificar es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador”⁷⁸.

En cuanto a la evaluación, se obtienen las siguientes apreciaciones:

- (S1) *“Permite que ellos vean qué tanto están aprendiendo, pero desde su perspectiva que a veces, sobre todo con los niños más chicos, uno generalmente trabaja con observaciones directas y no hace tanta autoevaluación, cosa que me he dado cuenta que una autocrítica personal también es bastante positivo y que los niños lo comprenden”.*
- (S1) *“Yo creo que eso es algo integrado que yo creo que vamos a seguir replicando por lo menos en el nivel, el asunto de las autoevaluaciones dentro del proceso de transición educativa”.*
- (S2) *“A mí me pasa lo mismo en relación con la autoevaluación y la verdad es que me doy cuenta es que ellos son mucho más críticos que uno en ese proceso”.*
- (S2) *“Creo yo que soy mucho más generosa en hacer una evaluación de observación, que ellos al decir ‘tía realmente esta vez no lo hice tan bien’; entonces, es algo que debemos seguir ejercitando y no dejar de hacerlo”.*

Los resultados dan cuenta de la valoración positiva hacia el proceso de autoevaluación implementado. En este sentido, Panadero y Alonso destacan que esta es una práctica bastante habitual; sin embargo, “un porcentaje elevado de profesores desconoce de qué manera específica afecta al aprendizaje de nuestros alumnos y cómo implementarlo con éxito en las aulas”⁷⁹. Lo que permite pensar que, si bien es una práctica presente en el aula, no siempre influye directamente en el seguimiento que realiza el docente del proceso de aprendizaje. En este caso, la autoevaluación responde a una planificación intencionada que considera los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, demostrando que los estudiantes sí logran visualizar sus avances y mantienen una mirada crítica y constructiva de su proceso, identificando fortalezas y aspectos a mejorar. La autoevaluación debe ser incorporada desde temprana edad en las prácticas pedagógicas⁸⁰, favoreciendo el desarrollo paulatino de la reflexión y de los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje.

77 Esteban Vásquez, “Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación”, *Revista Complutense de Educación* 27, no. 3 (2016), 1079. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/47400/48823/100182>

78 Cindy Carriazo et al., “Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad”, *Utopía y Praxis Latinoamericana* 25, no. 3 (2020): 88. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>

79 Ernesto Panadero y Jesús Alonso-Tapia, “Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11, no. 2 (2013): 552. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293128257012.pdf>

80 Marcela Lara y Tito Larrondo, “La autoevaluación en contextos escolares. Su inclusión en los procesos para el aprendizaje”, *Revista Pensamiento Educativo* 43 (2008). <https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/25753/20673>

Categoría 2. Progresión curricular

La propuesta diseñada se enmarca en la articulación y progresión curricular entre kínder y primero básico, lo que requiere identificar en el currículo vigente aquellos objetivos de aprendizaje que marcan la progresión de habilidades, contenidos y procedimientos, favoreciendo diseños articulados y desafiando a los docentes a implementar la progresión de aprendizajes en aulas heterogéneas, con estudiantes de niveles distintos, con aprendizajes y niveles de logro, en etapas diferenciadas, pero donde aprenden juntos y colaborativamente. En este sentido los resultados de la entrevista dan cuenta de:

- (S1) “Yo creo que esto se debería establecer como norma ministerial, porque la verdad nosotros no tenemos los espacios suficientes para realizar las articulaciones de la manera como lo está haciendo, porque ella primero evalúa, después ve cual es el contexto, después cuales son las necesidades de los niños y más o menos que se puede trabajar según los tramos etarios y ella se da un tiempo bastante sobre todo con nosotras”.
- (S1) “De repente te hablan desde el currículo, se supone que la articulación debería estar hecha desde el modelo que trabajamos nosotras como escuela, pero los tiempos no están”.
- (S1) “También es importante el trabajo colaborativo, para mí, sobre todo en la articulación...”. “Entonces la base de aprendizaje colaborativo es la articulación, la conversación, el diálogo pertinente y también actualizar sobre lo que los niños demandan”.
- (S2) “Creo yo que estos espacios deberían estar instaurados en el ministerio, deberían ser espacios reales y no solo por un proyecto”.
- (S2) “Me encantaría, por ejemplo, que tomaron objetivos de párvulo y que tuvieran la introducción para primero básico, para que exista una continuidad y que sea progresivo en el tiempo”.

Queda en evidencia la importancia de tener una mirada progresiva del currículo, y de cómo esta puede intencionarse para mostrar la evolución del conocimiento, la secuencia del aprendizaje⁸¹ y la visualización de las competencias de manera creciente⁸². Esta perspectiva instala en las escuelas una forma de diversificar el diseño de las clases; por ejemplo, en contextos rurales, donde las aulas multigrado se caracterizan por ser heterogéneas, las escuelas son muy diferentes a las del contexto urbano, donde prima un currículo estático y estructurado. Por eso, el desafío es avanzar hacia una mirada constructivista que ponga el aprendizaje activo y contextualizado en el centro⁸³, con un vínculo estrecho con la realidad del territorio y extendiendo el alcance de la escuela más allá de las aulas de clase.

Durante esta experiencia, la planificación desde progresiones curriculares permitió la participación activa de estudiantes de niveles distintos en un mismo espacio educativo, asegurando la participación de todos en el aula y favoreciendo el aprendizaje colaborativo; es decir, los aprendices interactúan e influyen recíprocamente en el aprendizaje⁸⁴, desde un currículo flexible dinámico y progresivo.

81 Vicente Talanquer, “Progresiones de aprendizaje: promesa y potencial”, *Educ. quim* 24, no. 4 (2013). <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v24n4/v24n4a1.pdf>

82 Administración Nacional de Educación Pública, *Progresiones de aprendizaje. Transformación curricular integral* (2022). <https://bit.ly/3KXBIol>

83 Felipe Mujica Johnson, “Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social”, *Revista electrónica Educare* 24, no. 1 (2020). <https://www.redalyc.org/journal/1941/194162217025/194162217025.pdf>

84 ¡César Collazos y Jair Mendoza, “Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula”, *Educación y Educadores* 9, no. 2 (2006). <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>

Conclusiones

La propuesta presentada busca ser uno de los tantos caminos en los que transita la educación inclusiva, desde el aula hacia el territorio, desde espacios rígidos a espacios flexibles, que se construyen en diálogo y colaboración, hacia procesos amigables que contienen al estudiante y que lo sitúan en una realidad práctica. Para ello, es clave que los docentes mejoren las prácticas asociadas al trabajo colaborativo; y desde la gestión institucional, se generen momentos para la reflexión, planificación e indagación de nuevas propuestas metodológicas. Además, el trabajo colaborativo debe estructurarse bajo otra óptica, no solo desde la atención de las necesidades educativas especiales, sino desde la necesidad de abordar el currículo progresivo y articulado que integra el conocimiento, que favorece la transformación de este y lo acerca a la realidad del alumnado; es decir, pensado en todos y todas, en la planificación, monitoreo y evaluación de una respuesta educativa diversificada e inclusiva. Mantener lo que hasta ahora se ha implementado en torno a la colaboración entre docentes resulta ser insuficiente para los cambios que la educación requiere con tanta urgencia.

Esta investigación resulta ser un nuevo punto de partida, pues plantea un cambio drástico a la hora de mirar todo el ciclo de enseñanza, desde el análisis curricular que favorece una planificación atingente y contextualizada, hasta las decisiones pedagógicas, didácticas y evaluativas que deben responder a la necesidad del niño, niña y adolescente, para que este se sitúe en el centro del proceso educativo. Por tanto, no solo es el docente, sino también el estudiante el que debe cuestionarse sobre ¿qué necesito aprender?, ¿cómo lo necesito aprender?, ¿cuándo lo necesito aprender? Ello requiere, por supuesto, de la constante reflexión de los equipos para mirar el proceso en todas las dimensiones y desde distintas aristas, abriendo nuevas posibilidades al alumnado.

Dentro de los aportes y alcances de esta investigación, se destaca la implementación del ABP como una estrategia de enseñanza que facilita la articulación curricular y la integración del conocimiento, a través de experiencias significativas que privilegian el aprendizaje colaborativo y experiencial. Así, se avanza paulatinamente en la construcción de nuevos saberes conectados, vinculantes y potencialmente transformadores, ya que no solo apuntan a la adquisición de conceptos, sino que efectivamente estimulan los conocimientos procedimentales y actitudinales, que servirán para la vida, haciendo de estos procesos funcionales y altamente valorados. Por otro lado, releva la autoevaluación como parte del proceso, permitiendo una resignificación de esta por parte del profesorado.

En cuanto a la progresión curricular, los resultados muestran lo necesario que es contar con una herramienta curricular que facilite este proceso no solo desde el punto de vista del currículo vigente, sino que también desde aspectos operativos, como los formatos de planificación, que deben intencionar y evidenciar la relación progresiva de los objetivos de aprendizaje desde la habilidad y contenido. Por lo tanto, resulta una necesidad avanzar en la construcción de propuestas que faciliten no solo la apropiación curricular por parte de los docentes y equipos de aula, sino también los procesos de planificación colaborativa entre distintos niveles.

En el caso de los cursos involucrados en este estudio, es relevante que se acentúe el trabajo colaborativo con foco en la transición educativa desde la gestión curricular y de aula, de tal manera que se puedan asegurar aprendizajes progresivos, que garanticen el aprendizaje de los niños y niñas, pero que, sobre todo, resguarden sus características, necesidades e intereses a través de trayectorias flexibles. En este sentido, avanzar en procesos de transición dentro de la escuela es, hoy más que nunca, una necesidad,

una meta que puede ser alcanzada con el esfuerzo de quienes forman parte de la comunidad, impactando positivamente a los niños, niñas y adolescentes por medio de prácticas pedagógicas inclusivas.

Referencias

- Alonso Sánchez, Amaia. “La metodología ABP y su aplicación a las Ciencias Sociales. Viaje a la Prehistoria: una propuesta didáctica para 1º ESO”, tesis de maestría, Universidad de Cantabria, 2018. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/14465>
- Amadio, Massimo, Renato Opertti y Juan Carlos Tedesco. “Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas”. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (2014). <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. *Progresiones de Aprendizaje. Transformación Curricular Integral* (2022). <https://bit.ly/3KXBIol>
- Arancibia Martini, Héctor, Pablo Castillo, José Saldaña. *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Chile, Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso, 2018. <https://bit.ly/3Zkzrb7>
- Barraza, Arturo. “Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa Innovación Educativa”. *Revista Innovación Educativa* 5, no. 28 (2005): 19-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Barrio de la Puente, José. (2008). “Hacia una educación inclusiva para todos”. *Revista Complutense de Educación* 20, no. 1 (2008): 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Blanco, Rosa. “La Equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4, no. 3 (2006): 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Castro, Cinthya y Ana Moraga. “Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes”. *Instituto Profesional IACC* (2020). <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Carriazo Cindy y Pérez Maura, Gaviria, Kathelyn. “Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 25, no. 3 (2020): 86-94. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>
- Crisol Moya, Emilio, Julia Martínez Moya y Mohammed El Homrani. “El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas”. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8, no. 3 (2015): 254-270. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5446541.pdf>
- ^{col}aboratorio interamericano para la profesión docente, *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*, acceso el 01 de noviembre del 2021, <https://oas.org/cotep/LibraryDetails.aspx?lang=es&id=493>
- Collazos, César y Jair Mendoza. “Cómo aprovechar el ‘aprendizaje colaborativo’ en el aula”. *Educación y Educadores* 9, no. 2 (2006): 61-76. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>
- Dulzaides, María y Ana Molina. “Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso”. *ACIMED* 12 no. 2 (2004). <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Egido, Inmaculada, Rosalía Aranda, Rosario Cerrillo y Agustín de la Herrán. “El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones”. *Revista Educación y Futuro* 16 (2007): 85-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2296446>
- Eggen, Paul y Donald Kauchak. *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: FCE, 2009.
- Escribano, Alicia y Ángela Del Valle. *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una propuesta metodológica en Educación Superior*. España: Narcea, S. A. Ediciones, 2018.
- Flick, Uwe. *An Introduction to Qualitative Research*. Londres, Sage, 2009.
- Flores, Rodrigo. *Observando a observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones UC, 2009.
- Guardián-Fernández, Alicia. *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: Editorial PrintCenter, 2007.

- “Guías para el PDI”, Portal de innovación educativa Universidad Politécnica de Madrid, acceso el 03 de marzo de 2023, <https://innovacioneducativa.upm.es/guias-pdi>
- Lara, Marcela y Tito Larrondo González. “La autoevaluación en contextos escolares. Su inclusión en los procesos para el aprendizaje”. *Revista Pensamiento Educativo* 43 (2008): 259-270. <https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/25753/20673>
- Latasa, Itxaro, Peio Lozano y Nagore Ocerinjauregi. “Aprendizaje basado en problemas en currículos tradicionales: beneficios e inconvenientes”. *Formación Universitaria* 5, no. 5 (2012): 15-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000500003>
- Leiva, Juan. “De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, no. 3 (2013): 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12027>
- Luy-Montejo, Carlos. “El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios”. *Propósitos y Representaciones* 7, no. 2 (2019): 353-383. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Margalef García, Leonor, y Arenas Martija, Andoni. ¿Qué entendemos por innovación educativa? a propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa* No 47 (2006): 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Martínez-Celorrio, Xavier. *Innovación y equidad educativa*. Barcelona. Ediciones Octaedro, 2019.
- Ministerio de Educación de Chile. *Sentidos y estructura de las progresiones en espiral*. División de Educación General, 2020. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/sentidos-y-estructura-de-las-progresiones-en-espiral>
- Ministerio de Educación de Chile. *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. (2019). https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. *Experiencias de aprendizaje. Ciencias naturales*. Santiago: Editora e Imprenta Maval Ltda., 2017.
- Morales, Patricia y Victoria Landa. “Aprendizaje Basado en Problemas”. *Theoria* 13 (2004): 145-157. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Moreira-Mero, Karen, Leonardo Marin-Llaver y Leonardo Vera-Viteri. “La educación de la autonomía en niños y niñas del subnivel inicial 2 de la escuela Gabriela Mistral”. *Polo del conocimiento* 6, no. 8 (2021): 135-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8042602>
- Montañés, Manuela. *Metodología y técnica participativa: teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: Editorial UOC, 2009.
- Mujica Johnson, Felipe. “Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social”. *Revista electrónica Educare* 24, no. 1 (2020). <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
- Muñoz, César y Gonzalo Muñoz. “Desigualdad territorial en el sistema escolar: a urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile”. *Documento de Trabajo* no. 8. Santiago de Chile: Serie Estudios Territoriales. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo, 2013. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1371241737DOCUMENTODETRABAJO8_MUNOZ.pdf
- Ocampo, Aldo. “Mejorar la escuela inclusiva”. *Revista Educación Inclusiva*, 5 no. 3 (2012): 133-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/248/242>
- Ocampo, Aldo. “Educación inclusiva. Una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología”. *Revista Institucional de la Casa de la Cultura de Núcleo de Chimborazo*, 33 (2018): 87-129. <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/13>
- Ocampo, Aldo. “Contornos teóricos de la educación inclusiva”. *Revista Boletín REDIPE* 8, no. 3 (2019): 66-95. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.696>
- Panadero, Ernesto y Jesús Alonso-Tapia. “Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11, no. 2 (2013): 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Parra, Carlos. “Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana”. *Revista educación y desarrollo social*. no. 1 (2011): 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>
- Paineán, Óscar, Verónica Aliaga y Teresa Torres. “Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente”. *Estudios Pedagógicos*, no. 1 (2012): 161-180. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100010>

- Pérez, Laura. "El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior". *Voces de la Educación* 3, no. 6 (2018): 155-167. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/127>
- Poot-Delgado, Carlos. "Retos del Aprendizaje Basado en problemas". *Enseñanza e Investigación en Psicología* 18, no. 2 (2013): 307-314. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336007.pdf>
- "Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación", Ministerio de Educación, acceso 19 de octubre del 2022. <https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/progresiones-de-aprendizaje-en-espiral-y-orientaciones-para-su-implementacion/>
- Restrepo, Bernardo. "Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria". *Educación y Educadores* 8 (2005): 9-19.
- Revelo Sánchez, Óscar, César Collazos Ordóñez y Javier Jiménez Toledo. "El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura". *Tecnológicas* 21, no. 41 (2018): 115-134. <https://doi.org/10.22430/22565337.731>
- Roselli, Néstor. "El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria". *Propósitos y Representaciones* 4, no. 1 (2016): 219-280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Talanquer, Vicente. "Progresiones de aprendizaje: promesa y potencial". *Educ. quim* 24, no. 4 (2013): 362-364. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(13\)72488-1](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(13)72488-1)
- Vaillant, Denise y Jesús Manso. *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo*. Chile, SUMMA en colaboración con Fundación la Caixa, 2019.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. "La investigación cualitativa", en *Estrategias de investigación cualitativa*, editado por Irene Vasilachis de Gialdino, 23-64. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.
- Vásquez, Esteban. "Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación". *Revista Complutense de Educación* 27, no. 3 (2016): 1061-1083. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47400
- Williamson, Guillermo. *Una experiencia de educación rural en el territorio de Ranapuente, Carahue, Región de la Araucanía*. Temuco: Editorial UFRO, 2018.