



Pedagogía en Educación Básica  
Escuela de Educación Inicial

# **DEL MENSAJE A LA ACCIÓN: REFLEXIONES SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA Y DE DERECHOS HUMANOS**

SEMINARIO DE GRADO PARA OPTAR A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE  
PROFESORA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Natalia Echeverry Pulgarin  
Anabelen de Lourdes González González  
Bárbara Andrea Reyes Sepúlveda

PROFESORA GUÍA  
Dra. Carolina Villagra Bravo

Santiago, Chile

2023

## ÍNDICE GENERAL

<b>RESUMEN</b> .....	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>6</b>
1.1. Definición del problema de práctica .....	6
1.2. Fundamentación de la importancia del problema de práctica .....	15
1.3. Objetivos del estudio.....	21
<b>CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>23</b>
2.1. Teoría de la pedagogía crítica.....	23
2.1.1. Principios y fundamentos de la pedagogía crítica en el contexto de los Derechos Humanos.....	23
2.1.2. Rol del docente como agente de cambio y promotor de la conciencia social e inclusión en la Educación Básica .....	25
2.2. Análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas .....	27
2.2.1. Prácticas pedagógicas desde una perspectiva de Derechos Humanos en la Educación Básica en Chile.....	27
2.2.2. Rol del estudiante en el aula inclusiva: participación, autonomía y empoderamiento.....	29
2.2.3. Cómo se aborda la necesidad educativa de aprendizaje individual.....	30
2.3. Perspectivas teóricas y metodológicas de los proyectos para aprender en el aula ....	32
2.3.1. El enfoque de aprendizaje profundo de Michael Fullan .....	32
2.3.2. Proyectos de aprendizaje .....	34
<b>CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>38</b>
3.1. Tipo de investigación .....	38
3.2. Contexto y participantes .....	39
3.3. Procedimientos, técnicas e instrumentos .....	41
3.4. Tipo de análisis .....	44
3.5. Resguardos éticos.....	45
<b>CAPÍTULO IV RESULTADOS</b> .....	<b>46</b>
4.1. Diseño de aprendizaje en el aula para evitar discriminaciones pedagógicas .....	46
4.1.1. Fundamentación la propuesta pedagógica.....	46
4.1.2. Diseño y planificaciones .....	47
4.1.2.1. Caso de Natalia .....	48
4.1.2.2. Caso de Anabelen .....	53
4.1.2.3. Caso de Bárbara.....	59
4.2. Rol del estudiante en el aula: actividades y actitudes en el desarrollo del proyecto de aprendizaje .....	64

4.2.1 Actitudes y Comportamientos Observados .....	65
4.2.2 Análisis de Actitudes Emocionales y Sociales.....	66
4.2.3 Reflexión sobre la Resolución de Problemas y Creatividad .....	67
4.2.4 Impacto en el Desarrollo Personal y Aprendizaje .....	68
4.3. Reflexiones y desafíos profesionales .....	69
4.3.1 Identificación de desafíos basado en las evidencias de desempeño del estudiantado....	69
4.3.2 Análisis de prácticas pedagógicas desde la experiencia y la voz del estudiantado .....	71
4.3.3 Reflexiones sobre la Gestión de Clase Inclusiva:.....	75
4.3.4 Consideración de la Perspectiva de Derechos Humanos: .....	76
<b>CAPÍTULO V CONCLUSIONES.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>92</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evidencia de planificación de clases de centro escolar privado

Figura 2. Evidencia de planificación de clases de centro escolar público

Figura 3. Competencias Globales

Figura 4. Aspectos relevantes para el diseño de aprendizaje- Caso Natalia

Figura 5. Aspectos relevantes para el diseño de aprendizaje. Caso Anabelen

Figura 6. Aspectos relevantes para el diseño de aprendizaje. Caso Bárbara

Figura 7. Resultado de análisis cualitativo entrevistas

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Registro de bitácora Práctica Profesional I de la profesora en formación Natalia

Tabla 2. Registro de bitácora Práctica Profesional I de la profesora en formación Barbara

Tabla 3. Objetivos referidos a derechos humanos

Tabla 4. Principios Pedagógicos: Fundamentos para una Enseñanza Efectiva

tabla 5. plantilla de planificación

Tabla 6. Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cuantitativa

Tabla 7. Matriz general del diseño de aprendizaje, Caso Natalia.

Tabla 8. Porcentajes de logro por grupo PdA 6°, Natalia

Tabla 9. Matriz general del diseño de aprendizaje, Caso Anabelen.

Tabla 10. Porcentajes de logro por grupo PdA 6°, Anabelen

Tabla 11. Matriz general del diseño de aprendizaje, Caso Bárbara.

Tabla 12. Porcentajes de logro por grupo PdA 5°, Bárbara

Tabla 13. Promedio de logro colaboración

Tabla 14. Promedio de logro pensamiento crítico

## **INDICE DE ANEXOS**

ANEXO A. Cuestionario ¿Cómo y qué quieres aprender en el aula?

ANEXO B. Rúbrica analítica (Competencia global) Pensamiento Crítico

ANEXO C. Rúbrica analítica (competencia global) Colaboración

ANEXO D Guion de entrevista dirigida a estudiantes

ANEXO E. Materiales e instrumentos diseño de Natalia

ANEXO F. Materiales e instrumentos diseño de Anabelen

ANEXO G. Materiales e instrumentos diseño de Bárbara

## RESUMEN

Actualmente uno de los debates más significativos en el campo de la investigación educativa recae en las prácticas pedagógicas que se despliegan en las escuelas, donde el papel del docente requiere enfrentar desafíos que exigen un replanteamiento de los roles tradicionales llevándolos a una visión más dinámica.

El presente estudio se fundamenta en la Teoría de la Pedagogía Crítica, generando un cuestionamiento a las estructuras de poder para fomentar la conciencia social y empoderar a niños, niñas y jóvenes como pensadores críticos. Explorando los principios de esta pedagogía en el contexto de una realidad que requiere una perspectiva de Derechos Humanos en la educación, así como también, el papel de los y las docentes como agentes de cambio. Analizando las prácticas pedagógicas inclusivas, destacando el rol de los niños y niñas en un nuevo escenario educativo.

Por lo tanto, es crucial poder generar instancias de investigación y reflexión de la propia práctica docente que apunten al reconocimiento y valoración de la diversidad existente en el aula, sobre la base de las características y particularidades del contexto en el que habitan niños y niñas. Tal desafío anima a propiciar experiencias de aprendizaje profundo, las que de acuerdo con la revisión de la literatura especializada es posible desarrollar mediante la metodología de proyectos de aula o de aprendizaje. En este contexto, se considera plausible enfocar la preparación de la enseñanza desde las necesidades y motivaciones que tienen los y las estudiantes.

El diseño de la investigación se centra en un enfoque de resolución de problemas, el cual busca resignificar las creencias pedagógicas prevalecientes con el propósito de transformar las prácticas docentes a partir de las percepciones, intereses y necesidades de los niños y niñas. Los participantes fueron seleccionados de forma intencionada y corresponden a 84 estudiantes de 5 y 6 básico de tres colegios distintos de la Región Metropolitana. En que el análisis se enfoca en las actitudes y comportamientos observados, evaluando el desarrollo de habilidades con respecto a dos competencias globales, colaboración y pensamiento crítico.

Finalmente se identifican desafíos profesionales a partir de las evidencias de desempeño y la voz de los estudiantes, resaltando la importancia de crear espacios educativos que lleven la teoría a la práctica concreta.

## **CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Definición del problema de práctica**

Educar para el siglo XXI es un desafío que actualmente le compete a cada uno de los miembros de una comunidad educativa (Pérez, 2019). Por tanto, realizar reflexiones acerca de cómo están aprendiendo realmente los niños y niñas y cómo se logra generar la conexión necesaria con los educandos para desarrollar instancias pedagógicas que contribuyan a generar espacios beneficiosos para quienes habitan cotidianamente el aula. En este sentido, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017) plantea asegurar la prosperidad y bienestar de todas las personas sin distinción, donde el objetivo de desarrollo sostenible enfocado en educación busca “desarrollar sistemas educativos que fomenten la educación inclusiva de calidad y que se promuevan las oportunidades de aprendizaje permanente” (p. 9). En lo que respecta, a la labor del profesorado, el proceso de preparación de la enseñanza debe considerar la contextualización del proceso pedagógico para propiciar el aprendizaje. Es decir, comprender que los aspectos sociales y emocionales en que se encuentran nuestros estudiantes abarcan diversas características que influyen tanto en la intención educativa como en su desarrollo emocional, por lo tanto “para lograr la inclusión se requiere de profesores formados para dar respuestas educativas a la heterogeneidad de sus alumnos” (Stainback y Stainback, 1999 y Arnaiz, 2003, citado por Medina, 2017, p. 26).

En relación con lo anterior, como profesoras en formación se considera que prevalece en nuestra práctica pedagógica un enfoque basado en la institucionalidad tradicional o academicista de los aprendizajes en las escuelas, contradiciendo así, el propósito de ser docente para gestionar un aula inclusiva. En este marco, la experiencia en la práctica y el rol docente que se ha asumido hasta la fecha se ha potenciado bajo esta lógica, lo que lleva a mantener o perpetuar dicho enfoque educativo, dejando de lado las propuestas inclusivas si no se reflexiona sobre la propia práctica pedagógica.

Tras observaciones realizadas en el contexto de las prácticas tempranas durante el proceso de formación inicial docente, se ha llegado a la conclusión de que, de manera inconsciente, muchos profesores perpetúan ciertas prácticas academicistas. Entre estas prácticas, destaca la realización de clases expositivas, donde el profesor asume el papel predominante. Este enfoque tradicional se caracteriza por la transmisión unilateral del conocimiento desde el docente hacia los estudiantes, sin fomentar una participación auténtica por parte de los alumnos. En estas clases expositivas, los estudiantes a menudo se convierten en receptores pasivos de información, lo que puede resultar en una falta de compromiso e involucramiento en su propio proceso de aprendizaje.

“El proceso educativo se ha visto afectado por lo tradicional, lo memorístico y lo rutinario en lo intelectual, posiblemente, porque en los estudiantes no se fomenta una educación activa y participativa, sino repetitiva, es decir, se incentiva a que el alumno obtenga un conocimiento a ciegas, lo cual va en detrimento del proceso que debiese ser cien por ciento cambiante, para lograr un alto nivel académico” (Galván-Cardoso, Siado-Ramos, 2021, p. 965).

Es esencial reconocer que esta tendencia hacia la enseñanza expositiva puede ser inconsciente y arraigada en la tradición académica. Sin embargo, es importante cuestionar esta práctica y explorar enfoques pedagógicos más inclusivos y participativos que permitan a los estudiantes desempeñar un papel activo en la construcción de su propio conocimiento. Sobre esto Freire (1968) abogó en cuestionar la enseñanza expositiva y promover enfoques pedagógicos más inclusivos y participativos, relacionándose con la pedagogía crítica. Su obra más destacada en este sentido, *Pedagogía del Oprimido*, desarrolla una visión de la educación liberadora que desafía las prácticas tradicionales de enseñanza expositiva.

Bajo estas condiciones, podemos decir que la educación es un proceso colaborativo en el que tanto el profesor como el estudiante participa activamente. En este escenario, Cortez (2018) plantea que los nuevos roles del docente se caracterizan por guiar, apoyar y facilitar el aprendizaje del estudiante, proporcionándole los conocimientos fundamentales y las herramientas necesarias para su desarrollo integral. Por ende, tanto el profesor como el estudiante, aparte de interactuar entre sí, también lo deben hacer con su entorno y la sociedad en general.

El conocimiento pedagógico del contenido asienta sus bases en el qué, cómo y para qué enseñar, es decir, es el resultado del saber teórico, crítico y práctico de los profesionales de la educación, quienes son los encargados de mediar los conocimientos, valores y aprendizajes significativos de las y los estudiantes. Si bien se han realizado variados estudios de métodos de enseñanza a lo largo de la historia, es Shulman (1986) quien deja en evidencia los conocimientos necesarios para la práctica de las y los docentes, “el aporte crucial de Shulman fue enfatizar que para enseñar un contenido no basta con saber el contenido y saber de pedagogía general, sino que se deben tener conocimientos específicos de la enseñanza de dicho contenido” (Vergara y Cofré, 2014, p. 236). De manera que la formación docente va más allá del saber particular de cada especialidad del contenido al cual se quiere enseñar, sino que también hay factores que influyen en los procesos de enseñanza, ya sea el contexto social, político, económico y cultural de un espacio educativo, entre otros. Bajo esta lógica, desde la experiencia de las prácticas desarrolladas durante el proceso de formación inicial docente se puede establecer que existe una gran debilidad por parte del profesorado respecto del conocimiento del estudiante y su uso pedagógico, el cual se refiere al conocimiento del docente sobre los educandos,

incluyendo sus características, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje. Siendo este conocimiento fundamental para tomar decisiones que permitan una enseñanza más efectiva.

En Chile, los estándares de la profesión docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, 2021) enfatizan en la importancia que tiene el profesorado para desafiar a sus estudiantes y fomentar el pensamiento crítico y creativo. Este propósito se podría lograr al crear espacios donde los estudiantes puedan expresarse de manera autónoma, examinar el contenido desde múltiples perspectivas, argumentar y contraargumentar basándose en evidencia, generar ideas innovadoras, identificar problemas y buscar soluciones novedosas. Al mismo tiempo, el docente promueve la metacognición, lo que significa que anima a los estudiantes a reflexionar sobre cómo construyen conocimiento sobre el mundo y a ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, fomentando así la autorreflexión.

Dado lo anterior, se puede decir que existe consenso sobre la necesidad de educar más allá de la simple transmisión de información, puesto que la educación implica un compromiso activo entre profesores y estudiantes, donde el docente guía y estimula el pensamiento crítico y creativo de los educandos, al tiempo que fomenta su capacidad de autorreflexión y el análisis de su propio proceso de aprendizaje. Igualmente, tomando de base la pedagogía crítica como el motor esperanzador hacia una mejora continua de la propia práctica pedagógica, Guiso (2015 citado en López, 2019) considera que la pedagogía desde una visión crítica debe estar dirigida a promover el “deber ser”, vinculando lo humanístico, histórico, político y social, orientado a la formación integral del sujeto” (p. 91). Este enfoque pedagógico busca formar individuos que no solo dominen el contenido, sino que también sean capaces de aplicar su conocimiento de manera innovadora y reflexiva en un mundo en constante cambio.

Dicho esto, en el campo de la educación, la calidad de la enseñanza desempeña un papel fundamental en el éxito de los y las estudiantes y en la mejora de los sistemas educativos. En este contexto, el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021) se ha convertido en un referente esencial para los educadores y las políticas educativas, ya que los estándares proporcionan un conjunto de principios que guían a los y las docentes en la mejora de sus prácticas pedagógicas, enfocándose en la promoción del aprendizaje efectivo y el desarrollo de habilidades críticas por parte de los estudiantes. En este contexto, la principal labor docente es explorar y potenciar en la misma praxis el aprendizaje profesional, además de contribuir a la práctica concreta con la que los niños y niñas aprenden y se desarrollan integralmente.



En tal sentido, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013) propone que las instituciones son las que deben velar por una propuesta pedagógica inclusiva, en que se asegure el acceso, permanencia, aprendizaje y participación del estudiantado, a modo de garantizar la igualdad de oportunidades que favorezcan el reconocimiento de la diversidad y la no discriminación. Sin embargo, “sigue presente la idea de que algunos niños, usualmente identificados por medio de alguna etiqueta, no son "normales", en el sentido de que tienen "necesidades educativas especiales" y, por tanto, requieren de ayudas especiales para poder beneficiarse de la escolaridad” (Gaete et al., 2020, p. 58).

Teniendo en consideración que los documentos ministeriales han orientado a la construcción de comunidades inclusivas (MINEDUC, 2016a), se creó el Marco General para la Educación Inclusiva (MINEDUC, 2023), asumiendo que con las políticas antes existentes “no necesariamente se ha logrado traducir en erradicar las exclusiones” (p. 3). Asimismo, y tal como se ha planteado, prácticas docentes continúan enfocadas en la transmisión de conocimiento, delineando un recorrido educativo caracterizado por un riguroso cumplimiento de la planificación de clases. En concreto, se establece un inicio, desarrollo y cierre, sin necesariamente considerar la comprensión de los estudiantes con respecto a los objetivos de aprendizaje. Paralelamente, los estudiantes son relegados a un rol pasivo, convirtiéndose en receptores automáticos de información (Martín-Barbero, 1999). En consecuencia, se sigue una estructura predefinida de metas de clase, el estudiantado realiza los ejercicios designados y, al finalizar la unidad, enfrenta una evaluación que rara vez recibe una retroalimentación constructiva para guiar su proceso de aprendizaje. En este contexto, las propuestas pedagógicas carecen de la flexibilidad necesaria para implementar el currículo según las necesidades particulares de los educandos.

En este sentido, consideramos que una de las formas para poner de manifiesto el problema de la propia práctica son las planificaciones de clase (figura 1 y 2). Ambas planificaciones corresponden a centros escolares diferentes, uno de dependencia privada con enfoque personalizado y sin Programa de Integración Escolar (PIE), mientras que el otro dependiente de un Servicio Local de Educación Pública (SLEP). Este último además de contar con PIE, está adscrito al Convenio de Igualdad de Oportunidad y Excelencia Educativa, por lo cual recibe Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Figura 1. Evidencia de planificación de clases de centro escolar privado

<p>2 3 4 15 26</p>	<p><b>¿Cómo vas?</b> (págs. 42 y 43)</p> <p>(Cuaderno de actividades pág. 21)</p> <p>(Control 1)</p>	<p>- Evaluar tus aprendizajes en el Tema 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juegan a leer una canción.</li> <li>- Comentan sobre el contenido de la canción.</li> <li>- Identifican las vocales.</li> <li>- Reconocen la cantidad de sílabas de una palabra.</li> <li>- Lee oraciones y las relacionan con imágenes.</li> <li>- Escriben las sílabas que faltan en una oración.</li> <li>- Responden pregunta de metacognición.</li> </ul>
------------------------------------	--	---	---

Nota. En esta figura se muestra el formato de planificación sugerida para el curso de primero básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

La figura 1 ilustra una actividad de enseñanza que carece de adaptaciones para atender a diversos estilos de aprendizaje. A pesar de involucrar cierta interacción con los estudiantes y promover la participación, no se proporciona una guía clara sobre las actividades a realizar. Además, se evidencia una fuerte dependencia del libro de texto en la mayoría de la clase. Es fundamental que en las planificaciones se evidencien las consideraciones y ajustes de las actividades de enseñanza para abordar los diferentes estilos de aprendizaje y favorecer una participación más activa y significativa por parte de los estudiantes. De igual manera, es crucial proporcionar una orientación más precisa sobre las actividades requeridas para que los estudiantes puedan comprender y alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera efectiva.

En resumen, la figura 1 pone de relieve la necesidad de mejorar la planificación y ejecución de las actividades de enseñanza para promover un aprendizaje más inclusivo, teniendo en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje y evitando la dependencia excesiva de un solo recurso educativo, como el libro de texto.

Figura 2. Evidencia de planificación de clases de centro escolar público

Unidad	APRENDIZAJES		Indicadores de aprendizaje	Aprendizajes Transversales	O.A.A.	Propósito	Evaluaciones del trimestre
	x	Basales					
		Complementarios					
		Interdisciplinarios					
<p>1<sup>o</sup> semana <b>MARZO</b></p> <p>2 hrs.</p> <p>2 hrs.</p>	<p><b>Basal</b></p> <p><b>OA 1</b> Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronunciando las palabras con precisión</li> <li>• respetando los signos de puntuación</li> <li>• leyendo con entonación adecuada</li> <li>• leyendo con velocidad adecuada para el nivel</li> </ul> <p><b>Basal</b></p> <p><b>OA4</b> Profundizar su comprensión de las narraciones leídas: extrayendo información explícita e implícita determinando las consecuencias de hechos o acciones describiendo y comparando a los personajes describiendo los diferentes ambientes que aparecen en un texto reconociendo el problema</p>		<p>Leen en voz alta: diciendo las palabras sin error y de manera fluida, aunque ocasionalmente hagan lectura silábica en palabras que desconocen</p> <p>Aluden, en sus comentarios orales y escritos, a información explícita de un texto. Contestan, oralmente o por escrito, preguntas que aluden a información implícita del texto.</p>	<p>identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes;</p>	<p>B Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura...</p>	<p>-Mejorar la velocidad lectora</p>	<p>-Expresión oral -De proceso -Producto</p>

Nota. En esta figura se muestra el formato de planificación sugerida para el curso de cuarto básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

El enfoque pedagógico que se devela en la figura 2 invita y desafía a repensar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, en tanto, se observa una falta de adecuaciones curriculares que atiendan a las necesidades individuales y a los estándares de la profesión docente.

Es fundamental que el currículo se adapte de manera flexible para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender. La planificación actual se limita a incluir únicamente el objetivo de aprendizaje basal y los indicadores de evaluación proporcionados por el currículum nacional. Sin embargo, esto no es suficiente para abordar las diversas necesidades y habilidades de los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, necesidades especiales o estilos de aprendizaje distintos.

Para que un aula inclusiva sea verdaderamente efectiva, se deben incorporar estrategias y recursos que permitan una enseñanza diferenciada y adaptada a la diversidad de los estudiantes. Esto implica la

consideración de actividades que puedan ser modificadas para atender a las necesidades individuales, el uso de materiales didácticos accesibles para todos y la adaptación de la evaluación para medir el progreso de cada estudiante de manera justa.

La falta de estas adecuaciones curriculares representa un desafío en la búsqueda de una educación inclusiva de calidad. En las aulas inclusivas, la meta es asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial, independientemente de sus diferencias. Al no considerar las necesidades e intereses individuales, se corre el riesgo de dejar a algunos estudiantes rezagados, limitando así el alcance de la educación inclusiva. Por lo tanto, es imperativo que se realicen adecuaciones curriculares que cumplan con los estándares de la educación inclusiva (MINEDUC, 2023). Esto no solo mejorará la experiencia de aprendizaje de todos los educandos, sino que también contribuirá al logro de los objetivos fundamentales de la educación inclusiva, que buscan la participación, el aprendizaje y el bienestar de cada estudiante, sin importar sus diferencias.

Resulta relevante observar que ambas planificaciones dejan en evidencia un paradigma tradicional, puesto que carecen de estrategias o innovaciones que vayan en favor del aprendizaje inclusivo dentro del aula. Es decir, el diseño de enseñanza, observado en la experiencia práctica durante la formación inicial docente, se establece independiente de las características del estudiantado, en que no se incluyen adecuaciones curriculares, solo se refieren de manera general sobre los objetivos de aprendizajes que el MINEDUC estipula y de esa forma cumplir con los requerimientos que este determina.

Con el propósito de destacar de manera más efectiva la razón detrás del problema de práctica, se utilizan narrativas como una forma adicional de evidenciar la influencia de la cultura escolar en las iniciativas pedagógicas que se busca implementar. A continuación, en la Tabla 1 y 2, se muestran dos fragmentos del registro de “Bitácora Práctica Profesional I”.

**Tabla 1. Registro de bitácora Práctica Profesional I de la profesora en formación Natalia**

Fecha de registro: 20 de junio del 2023 Asignatura: Matemática
Durante nuestras prácticas profesionales, nos encontramos con una situación que puso de manifiesto la importancia de implementar adecuaciones curriculares para estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). En una de las clases que estábamos asistiendo, conocimos a un estudiante con TEA. A primera vista, él parecía enfrentar dificultades en la interacción social y la comunicación, pero sus habilidades y potencial eran evidentes cuando uno se tomaba el tiempo para comprender su forma única de aprender. La tarea que debía realizar ese día consistía en una prueba estándar, observamos que él estaba luchando para responder a las preguntas en el formato convencional de la prueba. Su ansiedad era palpable, lo que afectó negativamente su desempeño. La tensión que experimentó durante la evaluación no representaba su verdadera

capacidad y no hacía justicia a su potencial. Esto planteó una pregunta fundamental: ¿lo estamos evaluando de manera justa y precisa?

Decidimos ir a dirección y hablar con la coordinadora del colegio. Al iniciar la conversación con ella se plantean inquietudes significativas en relación con las habilidades del estudiante que tiene TEA y su capacidad para enfrentar una prueba académica convencional. En vista de estas preocupaciones, se solicitó permiso para implementar adecuaciones curriculares específicas en la prueba a fin de garantizar una evaluación más justa y acorde con las necesidades del estudiante. Lamentablemente, la coordinadora denegó la solicitud de aplicar una prueba diferenciada, fundamentando su decisión en que el diagnóstico del estudiante no incluye la necesidad de pruebas diferenciadas. En su lugar, la coordinadora insistió en que se le asignará la nota correspondiente a la prueba convencional. Esta decisión, aunque está en concordancia con las políticas actuales, plantea un desafío para el estudiante, ya que no refleja su proceso de aprendizaje y desarrollo. Asimismo, trae como consecuencia un impacto negativo en su promedio de calificaciones.

La experiencia con este estudiante en nuestras prácticas profesionales nos llevó a la conclusión de que es esencial promover la inclusión y la equidad en la educación, lo que incluye la implementación de adecuaciones curriculares cuando sea necesario o implementar otras metodologías que cambien la manera de evaluar de una manera convencional y pueda incluir los intereses y estilos de aprendizaje que se encuentran presentes en el aula.

Fuente: Portafolio Práctica Profesional I de la profesora en formación Natalia Echeverry.

El registro de la bitácora deja en evidencia una cultura escolar en la cual predomina la rigidez y la resistencia al cambio. La historia del estudiante con TEA que enfrentó dificultades en la evaluación ilustra cómo las políticas y prácticas existentes pueden no responder a las necesidades individuales de los estudiantes. La negativa de la coordinadora para permitir adecuaciones curriculares demuestra una falta de flexibilidad en el sistema educativo y una adherencia rígida a las normas establecidas. Esta cultura escolar parece dar prioridad a la uniformidad y la conformidad en lugar de adaptarse a las diferencias individuales para promover el aprendizaje desde una perspectiva inclusiva. La evaluación del estudiante con TEA planteada de la misma manera que a sus compañeros, a pesar de sus necesidades específicas, refleja una falta de comprensión y sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes con discapacidades o estilos de aprendizaje distintos.

La bitácora revela la necesidad de un cambio cultural en la educación, uno que reconozca y valore la diversidad en el aula y esté dispuesto a adaptar políticas y prácticas para reflejar esa diversidad. La rigidez y la resistencia al cambio pueden ser barreras significativas para la inclusión y la equidad en la educación. Una cultura escolar más flexible y centrada en el estudiante es esencial para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades y puedan alcanzar su máximo potencial.

**Tabla 2. Registro de bitácora Práctica Profesional I de la profesora en formación Barbara**

Fecha de registro: 09 de agosto del 2023  
Asignatura: Matemática

A lo largo de las prácticas se ha visto como la manera de generar actividades ha ido cambiando, en una de las clases observadas se pudo observar la diferencia que cada profesor tiene al momento de enseñar y de lo diferentes

que son cada uno de los estudiantes. Los/as profesores/as que son partícipes de este curso tienen ciertos métodos para trabajar, tienen una enseñanza tradicional e individual, no suelen trabajar con los libros de clases y si lo hacen es más que nada para actividades o talleres evaluados, lo que deja “fuera” a varios estudiantes.

Profesor: Bárbara, ¿te puedes hacer cargo de la clase?

Bárbara: Sí, ¿sigo nomás?

Profesor: Sí, que terminen de escribir y hagan los ejercicios que siguen.

En una de las clases de matemáticas, el profesor es llamado por la directora del colegio debido a una actitud negativa constante de uno de sus estudiantes, lo que genera que yo me haga cargo de la clase; guío las actividades y lo que queda de clase tal como lo hace el profesor para no generar ningún cambio en los estudiantes.

Fuente: Bitácora Práctica Profesional II de la profesora en formación Bárbara Reyes.

Como mencionan Brooks y Brooks (2019), el papel del profesor como guía en el aprendizaje implica fomentar la indagación, el pensamiento crítico y la reflexión, alentando a los estudiantes a cuestionar, explorar y descubrir por sí mismos. Este registro de la bitácora da cuenta que, aunque somos conscientes de las deficiencias existentes, también las reproducimos de manera inconsciente. Esto se evidencia en el registro, donde a pesar de que el profesor brindó la oportunidad de guiar la clase y aplicar el conocimiento pedagógico con flexibilidad, se optó por seguir la misma metodología que él emplea a diario, en que, además, no se introdujo ningún cambio ni modificación a la forma de explicar las actividades e instrucciones.

A la luz de las experiencias vivenciadas durante las prácticas en la formación inicial docente, surgen preguntas fundamentales que se consideran necesarios de abordar en este estudio:

- ¿Cómo podemos reflexionar y mejorar la propia práctica pedagógica desde una perspectiva de Derechos Humanos que propicie la inclusión en el aula?
- ¿Qué metodología podría ser más efectiva para propiciar escenarios de desarrollo integral y de aprendizajes inclusivos en el aula?
- ¿Qué actitudes y roles experimentan los estudiantes durante la implementación de proyectos como un nuevo escenario de aprendizaje y desarrollo integral?
- ¿Qué desafíos profesionales emanan desde las evidencias de desempeño y la voz de niños y niñas para gestionar una clase inclusiva desde la perspectiva de los derechos humanos?

Estas preguntas invitan a considerar múltiples factores clave para la enseñanza y el aprendizaje. En primer lugar, impulsa una reflexión profunda sobre cómo la práctica pedagógica puede basarse en los principios de los Derechos Humanos y, en segundo lugar, cómo se aborda un diseño de aprendizaje universal en el aula, esto incluye la promoción de la igualdad, la no discriminación y el respeto a la dignidad de cada estudiante.

Además, el análisis crítico del papel del estudiante y su actitud se vuelve crucial para fomentar la participación auténtica, el respeto mutuo y la autorregulación del estudiante durante el proceso de aprendizaje. Así como

también, la consideración de desafíos profesionales, en particular aquellos que surgen de la evaluación del desempeño y la retroalimentación de los estudiantes, insta a adaptar la práctica docente de manera continua para propiciar un ambiente de aprendizaje inclusivo. En última instancia, las preguntas orientan a repensar la educación más allá de la transmisión de conocimientos.

La educación inclusiva se origina en una sociedad basada en los derechos universales de todas las personas. Hoy en día, resulta inimaginable no considerar el acceso a la educación como uno de estos derechos. Desde la segunda mitad del siglo XX, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se ha reconocido el derecho de todo individuo a recibir educación, considerándola un pilar esencial para cualquier sociedad moderna y progresista (Sánchez, 2023).

Bajo esta lógica, la implementación del diseño de aprendizaje universal (DUA) se convierte en una herramienta esencial para abordar la diversidad en las aulas, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus necesidades individuales, “la estructura del DUA otorga flexibilidad gracias a permitir la personalización de la enseñanza, de modo que cada estudiante disponga de los recursos necesarios adaptados a sus circunstancias y características personales” (Sánchez, 2023, p. 32).

## **1.2. Fundamentación de la importancia del problema de práctica**

Estudiar, aprender y comprender debe ser una práctica enriquecedora para cualquier niño o niña. Para ellos cada día es una nueva oportunidad de construir conocimientos, no solo en el ámbito intelectual, sino que también en la forma que descubren y leen el mundo en su mente, compartiendo con sus familiares y amigos, jugando y experimentando situaciones nuevas. Es decir, el desarrollo cultural del niño se despliega de manera integrada entre un plano social e individual (Vygotsky, 1987).

De manera general, este planteamiento es quizá el aporte más importante de Vygotsky a la educación, pues, desde esta perspectiva, el aprendizaje es una construcción en común en el marco de la colaboración social y, en esa medida, lo más importante será que el maestro sepa promover en el estudiante su potencial de aprendizaje, siendo este último un agente activo dentro de este mismo proceso (Moll, 1993; Martínez, 1999; Ortega, 2005 citado en Pineda, 2015, p. 224)

Dada la naturaleza de la investigación, se puede establecer que dentro de los espacios educativos se debe fomentar el respeto y valoración a la diversidad, como también tener en claro que el docente es un mediador en el proceso de construcción del aprendizaje y desarrollo integral. En palabras de Gil (2018) “educar implica

potenciar una construcción de la personalidad abierta al crecimiento personal y a la integración social desde la libertad, valorando lo mejor de uno mismo y apreciando la ayuda del otro” (p. 26). Por ello, el trato hacia los educandos debe ser en base a la dignidad y justicia por el simple hecho de existir, dando cuenta que la educación es un Derecho Humano fundamental para el desarrollo de una sociedad equitativa.

Según la Organización de Naciones Unidas (ONU), en su declaración universal del año 1948, los Derechos Humanos son inalienables, irrevocables, propios e irrenunciables, lo que significa respetar a todas las personas en los diferentes espacios sin importar el color de piel, raza, religión, condición e ideología política. Por lo tanto, es importante integrar a todos aquellos que buscan ser parte del sistema educativo, no solo para ser parte del sistema, sino también para garantizar la calidad de la educación. En este sentido, el profesorado tiene un papel importante que desempeñar en el fomento de valores y actitudes en el aula, así como en el desarrollo de estrategias que ayuden a promover la equidad en las escuelas. “Es indispensable ante los nuevos desafíos en la actualidad innovar e investigar sobre las prácticas educativas y las metodologías de valoración del proceso de aprendizaje” (De Bartolí y Vélez, 2017, p. 79). Con el fin de derribar las barreras existentes, se deben introducir nuevos paradigmas que modifiquen los estereotipos y prejuicios hacia las personas.

Lamentablemente, “los estudios sobre inclusión son principalmente descriptivos, poco sugerentes y no entregan suficiente información sobre prácticas movilizadoras en el ámbito escolar” (Carrillo-Sierra, 2019, p. 3), lo que puede ser un motivante adicional a la creación de proyectos de aprendizaje que generen reflexiones contextualizadas de nuevas formas concretas de inclusión en el aula.

Considerando que, lo que se persigue como docente es diseñar y propiciar escenarios en los que niños y niñas construyan su aprendizaje, se debe dejar de lado las clases ligadas al conductismo y darles la oportunidad a los educandos a que potencien su aprendizaje desde un enfoque constructivista. Desde esta perspectiva, se señala que el estudiante construye (o reconstruye) significado desde un punto de vista social a partir del significado que haya construido previamente. Es gracias a esta base que es posible seguir aprendiendo y creando nuevos significados. Por lo tanto, en el campo de la educación, se debe tener en cuenta que, si los estudiantes tienen procesos individuales y patrones de pensamiento previos, los docentes deben crear un ambiente de aprendizaje en que las actividades de exploración, desafío y descubrimiento de los educandos sean más importantes que la enseñanza misma (Milas, 1999). De esta manera, el alumno se convierte en el protagonista del aprendizaje en lugar del profesor. En esta línea, los docentes tienen una gran capacidad para crear situaciones, observar y explorar las reacciones de los estudiantes ante las experiencias de aprendizaje para no interferir en el proceso de formación de la personalidad (Labinowicz, 1982).



El año 2009 en Chile se deroga la Ley Orgánica Constitucional (LOCE) dando paso a la promulgación de la Ley General de Educación (LGE). Dicha ley establece que el sistema tendrá la disposición de eliminar todas las formas de discriminación que impiden el aprendizaje y participación del estudiantado, además de abrir los espacios y condiciones necesarias para los y las estudiantes con necesidades educativas especiales (Ley General De Educación, N°20.370, 2009). Precisamente, a pesar de los cambios de enfoques educativos que se han dispuesto para orientar la perspectiva inclusiva en la mayor cantidad de colegios y estudiantes, en las actividades de práctica durante la formación inicial docente se ha vivenciado que sigue siendo un gran desafío el poder mejorar el proceso formativo en el aula bajo esta nueva mirada para la gestión de la diversidad en el aula.

A lo largo de la historia de Chile, el currículo educativo ha experimentado cambios en respuesta a los contextos sociales y culturales, tanto en términos de su estructura como de su contenido disciplinar. En este contexto, el currículo formal vigente se basa en las Bases Curriculares establecidas en 2012 por el Ministerio de Educación de Chile. Este organismo es el encargado de proporcionar directrices, objetivos de aprendizaje, ejes temáticos, así como los conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan que los estudiantes desarrollen a lo largo de su proceso educativo. En consecuencia, las instituciones escolares, en sus diversas modalidades y aplicaciones, tienen la responsabilidad de guiar el proceso de formación de acuerdo con el Currículum Nacional. Desde esta mirada, surge la necesidad de plantear el rol docente a través de estrategias que apunten a un aprendizaje profundo, donde “el profesor es un activador que establece una relación maestro-estudiante para fomentar habilidades metacognitivas, enseñanza recíproca y otorgar retroalimentación de alta calidad y motivante” (Cortez, 2018, p. 9).

Desde la experiencia práctica que se ha tenido como docentes en formación, se reconoce que en las escuelas cada individuo es único y se distingue por sus preferencias, creencias, identidad de género, religión, etnia, pensamientos políticos, características individuales, niveles socioeconómicos, culturas, idiomas y nacionalidades, así como por sus diferentes formas de aprender, entre otros aspectos. Como afirma Bernstein (1990), la diversidad no es sinónimo de déficit, además, es importante entender que las respuestas educativas ante la diversidad deben beneficiar a toda la comunidad educativa y abordar las necesidades educativas de manera integral.

Por lo tanto, se considera que establecer una separación entre los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que forman parte del Programa de Integración Escolar (PIE) y retirarlos de las asignaturas en las que requieren adaptaciones curriculares para integrarlos en una sala "especial" plantea ciertos problemas. Si bien esta experiencia puede brindarles una formación especializada, también genera una segregación con

respecto a sus compañeros de clase. Además, esta dificultad está presente en la mayoría de las escuelas, lo que provoca que los alumnos se alejen del contexto real del aula, dejando de lado la diversidad de estudiantes que forman parte del entorno educativo y que también requieren atención a sus necesidades específicas. Desde esta perspectiva, Reyes (2019) en su estudio sobre la cultura inclusiva afirma:

La inclusión no habla solo del derecho de determinadas personas a vivir y gozar de unas condiciones de vida similares a las del resto de las y los ciudadanos, sino del derecho y la obligación social de construir entre todos comunidades para todos, comunidades que permiten valorar la diferencia, basada en el reconocimiento básico de la igualdad (p. 7).

Como ya se apuntaba anteriormente, en su estudio sobre la educación inclusiva, la verdadera inclusión se basa en el reconocimiento fundamental de la igualdad inherente de todas las personas y en la construcción conjunta de comunidades que valoren y respeten las diferencias. En lugar de separar, se necesita colaborar para crear un entorno educativo que realmente refleje los valores de igualdad y diversidad.

De hecho, el MINEDUC ha puesto en marcha lineamientos, decretos y políticas públicas para que se ajusten al progreso de una nueva educación inclusiva. En este sentido, Sancho (2005) plantea que la educación inclusiva solo se lleva a cabo si se introducen al aula estrategias y prácticas diferentes a las utilizadas tradicionalmente, es por ello por lo que nuestra labor docente principalmente recae en diseñar clases realmente significativas, en que los saberes y el conocimiento que queremos mediar hacia el estudiante sean lo principal. Es decir, utilizar estrategias contextualizadas a cada situación de aprendizaje particular y diversa, buscando alternativas metodológicas distintas, ya sean lecturas cortas, analizar casos, investigar un problema, organizar información o crear juegos y dinámicas que permitan la participación de todos y todas. Además, que puedan desarrollar valores como la amistad, compromiso, compañerismo, apoyo mutuo, respeto entre pares, y desde ahí, ser un refuerzo positivo para el estudiantado.

Con todo lo antes expuesto y a pesar de que los documentos ministeriales establecen lineamientos y orientaciones para la inclusión educativa, en las prácticas vivenciadas, no siempre se lleva a cabo de manera consistente. Es aquí donde también toma vital importancia la evaluación como oportunidad (Anijovich y Cappelletti, 2017), ya que evaluar debe ser concebido como la posibilidad de mejorar los procesos, en lugar de ser solo una mera herramienta de medición y calificación, con el fin de diagnosticar, acompañar y buscar soluciones en base a una retroalimentación oportuna y sustantiva.

Molina (2016) plantea que la “inclusión forma parte de la esfera de los valores y debido a ello, los maestros y maestras, tienen que abogar por un Estado nación, donde la educación, solo para mencionar una de las

necesidades básicas, sea de calidad y de igualdad para todos y todas” (p. 47). Asimismo, existen proyectos educativos que pretenden establecer dinámicas inclusivas en sus establecimientos, pero que no cuentan con los recursos necesarios para dar una conveniente respuesta educativa, y muchas veces persiste una rigidez organizativa, en que las instituciones no aceptan flexibilizar los diseños de aprendizaje.

Cabe señalar que se han realizado reformas y avances para mejorar la calidad de la educación, por ello, debemos reiterar que la responsabilidad recae en todos los integrantes de las comunidades escolares, ya que cada agente educativo debe contribuir a que las dinámicas funcionen. Por lo tanto, bajo esta lógica, el Decreto N°83/2015 (MINEDUC, 2015) promueve una estrategia de diversificación de la enseñanza, además, de que puedan adecuarse las actividades curriculares a las necesidades de cada estudiante, en la que todos y todas puedan recibir una educación pertinente y contextualizada.

Los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula consideran las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales con el fin de asegurar su “participación, permanencia y progreso en el sistema escolar” (MINEDUC, 2015, p. 24). Asimismo, se considera el DUA como una estrategia que puede asegurar la calidad en la enseñanza, así como también orientar el trabajo docente para estudiantes con o sin necesidades educativas especiales. Es decir, está dirigido a la pluralidad de los y las estudiantes de un salón de clases y no solo para aquellos con alguna discapacidad.

El DUA es un marco que aborda el principal obstáculo para fomentar los aprendices expertos en un entorno de enseñanza: el currículo inflexible, “talla-única-para-todos” (CAST, 2018). Son precisamente los currículos inflexibles los que plantean barreras no intencionadas al aprendizaje. Los estudiantes que podríamos decir que se encuentran en unos falsos límites –por ejemplo, estudiantes con discapacidad, estudiantes con altas capacidades cognitivas– son especialmente vulnerables en el acceso al contenido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, incluso los alumnos que se pueden considerar promedio podrían no tener satisfechas sus necesidades de aprendizaje debido a un diseño curricular pobre” (Sánchez, 2023, p. 31).

De igual forma en Chile, se han tomado las medidas necesarias para propiciar un aula inclusiva, con la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar N°20.845 (2015), cuyo objetivo es establecer espacios que aseguren las condiciones mínimas para que niñas, niños y jóvenes que asisten a establecimientos educativos del Estado puedan recibir una educación de calidad y que las familias puedan escoger el proyecto educativo que sea de su propio interés.

Por otra parte, hay diferentes factores que pueden dificultar o imposibilitar que un aula inclusiva sea una realidad. Uno de estos factores, es la ausencia del reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales, vinculadas muchas veces con la migración, lengua, racismo, religión o la política. Al respecto, Barrio (2009) define que:

“Los alumnos con necesidades educativas especiales, los desfavorecidos, los inmigrantes o los que causan problemas de convivencia y no estudian. En cada uno de estos grupos se encuentra la desigualdad, pero no como concepto que nutre la idea de diversidad, sino como concepto opuesto al de igualdad” (p. 16).

En efecto, la desigualdad en la condición de infancia ha sido una constante a lo largo de la historia de Chile en lo que respecta a la Cuestión Social, situaciones prácticamente enraizadas, donde a pesar de que se han hecho intentos de políticas públicas para paliar las formas más extremas de desigualdad, la situación no ha tenido cambios profundos durante el transcurso del tiempo. Es más, según el Informe de Desarrollo Humano de América Latina y el Caribe (IDHALC) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2013), Chile está en la lista de los países más desiguales de Latinoamérica.

Igualmente, según el informe anual 2019 del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) en relación con la educación en Chile se reportó que “numerosas escuelas públicas siguen careciendo de infraestructura básica que facilite el proceso de aprendizaje” (p. 9), además de que:

“un grupo considerable de la población no alcanza los niveles mínimos de conocimientos para desempeñarse e integrarse bien en la sociedad actual, siendo Chile uno de los países en donde el contexto socioeconómico de las y los estudiantes tiene más influencia en su desempeño” (p. 9).

En definitiva, la cultura escolar tradicional y “la escuela obligatoria ha jugado tres funciones medulares: la custodia, el control y la clasificación de niñas, niños y jóvenes” (Rincón-Gallardo, 2019, p. 77), donde los procesos educativos y los resultados en los aprendizajes de los educandos son producto de un sistema que reproduce desigualdad, segregación y estigmatización para con sus estudiantes (Puga et al., 2015), potenciando las respuestas mecanizadas que buscan responder al cumplimiento de una prueba estandarizada. De esta manera, el problema de práctica enunciado no solo requiere de una respuesta a nivel de estrategias, sino de una pedagogía que pueda potenciar el aprendizaje profundo de los educandos.

En consecuencia, como futuras docentes se asume el deber de generar vínculos significativos con y entre los y las estudiantes, comprendiendo su entorno, aportando a mantener un clima de aula beneficioso,

fomentando el trabajo colaborativo, entregando confianza, tomando conciencia de que la educación es un Derecho Humano, que todos y todas merecen recibirla, que debe ser de calidad y equitativa, que se debe eliminar el sesgo de que “las escuelas pagadas son mejores” y de esa forma eliminar la violencia simbólica que dicha frase genera en los y las estudiantes. En otras palabras, educar con amor, educar para liberar.

### **Objetivos del estudio**

#### **Objetivo general**

Reflexionar sobre la práctica pedagógica inclusiva mediante el diseño, implementación y evaluación de proyectos de aprendizaje en quinto y sexto año de Educación Básica desde una perspectiva de Derechos Humanos.

#### **Objetivos Específicos**

- a) Propiciar escenarios de aprendizaje basados en la metodología de proyectos para evitar discriminaciones pedagógicas en el aula.
- b) Analizar el rol del estudiante en el aula y la actitud que demuestra para aprender durante la implementación de los proyectos como un nuevo escenario de aprendizaje y desarrollo integral.
- c) Develar en el contexto de las propias prácticas pedagógicas los desafíos profesionales que emanan desde las evidencias de desempeño y la voz de niños y niñas para gestionar una clase inclusiva desde la perspectiva de los derechos humanos.

## CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

### 2.1. Teoría de la pedagogía crítica

#### 2.1.1. Principios y fundamentos de la pedagogía crítica en el contexto de los Derechos Humanos.

La pedagogía crítica es un enfoque educativo basado en el desarrollo de la conciencia y reflexión crítica, fomentando el cambio mediante la educación, en lo que respecta a la justicia social, la liberación, emancipación, equidad y dignidad de las personas (Klaus y Peña, 2016). Así como también, su función es plantear un desafío a las desigualdades y estructuras opresivas existentes en la cotidianidad de las personas y los pueblos. Desde esta perspectiva, los Derechos Humanos (DDHH) forman parte fundamental para que este tipo de pedagogía se manifieste en las aulas, puesto que son la base por la cual los individuos logramos promover el respeto, protección y compromiso con la sociedad.

El documento Decenio de las Naciones Unidas para la educación 1995-2004 definió la Educación en Derechos Humanos, “como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal” (Mestre, 2007, p. 18). Algunos de los puntos más importantes que queremos destacar nacen bajo la lógica de actividades que transmiten conocimientos y modelan actitudes que fortalezcan el respeto y valoración de los DDHH. Al respecto, las escuelas deben promover la comprensión y tolerancia entre naciones, así como también a las poblaciones indígenas, grupos étnicos, y religiones, donde se facilite la participación en la sociedad y la cultura democrática.

Un estudio realizado por Amnistía Internacional recabó información sobre qué tan preparados se sentían los y las docentes en formación con respecto a su conocimiento de educación con enfoque de Derechos Humanos, respondiendo a la pregunta “¿qué tan preparado/a creen que estarán para ser educador/a en Derechos Humanos?” (Mestre, 2007, p. 28), donde un 78.9% asegura que se siente en un nivel insuficiente. Por lo tanto, se hace presente la preocupación con respecto a cómo abordar esta temática en las aulas de nuestro país.

Desde este enfoque, y bajo la teoría de la pedagogía crítica, en la obra de Paulo Freire (1968), “Pedagogía del oprimido”, se fundamenta una crítica profunda al sistema de opresión que vivencia nuestra sociedad escolarizada, donde actualmente se siguen manteniendo prácticas que perpetúan la educación tradicional como una forma de dominación y sumisión inconsciente que mantienen los y las docentes, puesto que la educación institucional no debe ser solo una transmisión de conocimientos, sino que un espacio donde prime la reflexión, el intercambio de ideas y experiencias realmente significativas, que guíen el camino hacia la

participación en los entornos sociales. Por ello, se considera que las prácticas pedagógicas deben fomentar el diálogo, la concientización y la participación de los y las estudiantes, abriendo el camino hacia una conciencia social y pensamiento crítico (Freire, 1968).

En la actualidad, el sistema educativo se sustenta sobre las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2012), donde se establecen los principios y objetivos de aprendizaje de la educación formal chilena. En dichas bases, que son estipuladas para todos los cursos en que avanzan los educandos de nuestro país a medida que van desarrollando cada etapa de su vida, se establece como competencia transversal el desarrollo de pensamiento crítico, puesto que es una habilidad que se aborda en distintas asignaturas, con el fin de que el estudiantado logre analizar, interpretar y evaluar la información que recibe, así como cuestionar y reflexionar sobre diferentes perspectivas y puntos de vista.

Por ello, recae la importancia de una educación basada en la construcción crítica desde la infancia. Las escuelas y los profesionales de la educación deben proporcionar experiencias educativas que colaboren en la formación de seres humanos auténticos y que puedan tomar sus propias decisiones en la creación de su identidad. Sin embargo, los educandos suelen seguir guiones preestablecidos, no es difícil convertirse en una versión estandarizada que cumple normas para mantenerse en la línea educativa que se les exige, perpetuando así un sistema desigual e injusto. Mientras no se ayude a las personas a describir críticamente la propia realidad, se están reproduciendo esquemas de dominación y subordinación que presentan los grupos de poder a través de los medios sociales (Gil, 2018). Entonces, se requiere que realmente los y las estudiantes puedan descubrir y desarrollar su verdadero potencial, necesitan tener diferentes opciones donde los docentes inviten a explorar instancias participativas de co-construcción de conocimiento que les permita enfrentar de manera responsable y colaborativa los diversos desafíos y problemáticas de la sociedad actual.

Henry Giroux es un destacado teórico de la pedagogía crítica y ha realizado contribuciones a esta área de estudio. Manifiesta la inquietud de que las escuelas establecen las condiciones con las cuales algunos individuos se definen, puesto que son las propias vivencias las que construyen identidades y subjetividades (Giroux, 1990). Por lo tanto, no solo se trata de la forma en que los pedagogos establecen las experiencias de aprendizaje, sino que también en cómo el contexto de cada individuo condiciona los procesos de desarrollo particular de los educandos. Esta mirada, desafía a establecer una pedagogía que estimule la educación como una práctica liberadora para generar cambios sociales significativos que promuevan la creatividad, la curiosidad y la capacidad para cuestionar sus vivencias y lo que observan a su alrededor, para que, en el caso que lo requieran, puedan modificar su realidad en base a la justicia social y equidad.

### 2.1.2. Rol del docente como agente de cambio y promotor de la conciencia social e inclusión en la Educación Básica

El rol docente es una configuración epistémica, que, en torno a su constante construcción, según Ortiz (2017), se atribuye a un concepto global que está dependiendo de las nociones de enseñanza y didáctica que cada educador asume, puesto que los factores personales son los encargados de dar una interpretación al rol, siendo esencial la mirada de transformación y cambio.

En ese sentido, con el fin de promover la inclusión, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016b) propone tres principios fundamentales que guían las acciones educativas e institucionales, a partir de las orientaciones para comunidades educativas inclusivas. Estos principios son denominados como:

a) **Presencia:** Este concepto es esencial para lograr la inclusión, ya que implica el encuentro real y sistemático entre personas y grupos diversos. Es el requisito mínimo para superar la segregación. Aunque la Ley de Inclusión Escolar promueve una mayor diversidad de estudiantes en cada establecimiento al eliminar la selección y el cobro, el principio de Presencia va más allá del acceso, ya que también influye en las decisiones pedagógicas e institucionales en todos los aspectos de la educación y la vida escolar.

b) **Reconocimiento:** Un aspecto fundamental de una educación inclusiva es adaptarse a las características individuales de cada estudiante, ofreciendo un camino de aprendizaje pertinente y relevante que reconozca y considere sus particularidades como información pedagógica clave. Sin embargo, nuestras formas de obtener información sobre los estudiantes no siempre contribuyen a mejorar nuestra acción educativa. En cambio, a menudo perpetúan situaciones de exclusión y, en muchos casos, son el mecanismo a través del cual se produce dicha exclusión.

c) **Pertinencia:** Se refiere a la necesidad de construir una propuesta educativa basada en la realidad de los estudiantes que forman parte de ella. En un enfoque inclusivo, es crucial que el conocimiento y la valoración de las características de cada miembro de la comunidad educativa se reflejen en las decisiones clave de la vida escolar, de manera que se pueda fomentar el sentido de pertenencia y comunidad a partir de esta diversidad. La pertinencia implica desarrollar formas de participación y expresión para todos los individuos y grupos que conforman la comunidad, abordando aspectos como el currículum, las interacciones y la conexión con el entorno de manera significativa para la experiencia e identidad de los estudiantes.

Siguiendo con este razonamiento, consideramos que la práctica docente requiere de una acción social, podemos definirla como “la actividad, acto o conducta por la cual y a través de la cual una persona actúa para influir en las acciones, conductas y comportamientos de otra u otras personas” (Ander-Egg, 2016, p.19). Desde



esta perspectiva, los y las docentes pasan a ser uno de los principales responsables de dicha acción dentro de la sala de clases, además, de fomentar un ambiente democrático e inclusivo, pues es el encargado pedagógico dentro del aula que trasciende a un plano social.

Si bien, en Chile existen leyes y normas que protegen a los niños y niñas en casos de vulneración de derechos, sabemos que existen diversos contextos particulares que condicionan a los y las estudiantes en su desarrollo académico. Uno de los grandes factores asociados a la deserción escolar en Chile es la pobreza, y los riesgos que trae consigo, además, de otros factores de riesgo, como el nivel educacional de los adultos responsables, la configuración familiar y la falta de colaboración con los y las estudiantes, la asistencia intermitente, repitencia, así como también, situaciones de abusos, violencia intrafamiliar, discriminaciones étnicas, acoso escolar, entre otros hechos. En efecto, el conocimiento del contexto y características personales de cada estudiante es primordial a la hora de transformar el aula, ya que la comunicación y el interés por el estudiantado posibilita que se entregue una retroalimentación efectiva, dado que uno de los factores primordiales en el ambiente beneficioso dentro del aula es la relación que se da entre estudiante y docente, así como también con el adulto responsable de este. Un estudio realizado por la fundación Opción a estudiantes de escuelas de distintas comunas en Chile, refleja que, “apenas el 5,3%, de los encuestados/as menciona que las autoridades o docentes se comunican con los apoderados para dar cuenta de sus logros o avances en términos académicos o conductuales” (Alvarado et al., 2014, p. 48).

Por ello, recae la preocupación de reformular el trabajo tanto de los profesionales que ya están dentro del sistema, como de la formación inicial de futuros docentes, pues los contextos en los que se desenvuelven pueden resultar ser desafiantes y complejos. Por lo tanto, se requiere de una reflexión que trascienda en las acciones humanas que ejercen los y las docentes frente a los educandos, así como también, a mejorar las expectativas que se tienen sobre los estudiantes puesto que “mientras más negativa es la imagen que los profesores construyen sobre los niños, menor es el nivel de logro alcanzado y más bajó el rendimiento exhibido” (Román, 2013, p. 38).

En Educación con justicia social, los autores plantean que uno de los actos más desafiantes de las y los educadores es que deben “reconocer que la educación es responsable de canalizar sus influencias en la sociedad con una clara orientación transformadora hacia los ámbitos de vulnerabilidad social y económica, comprometida en la tarea de hacer retroceder las fronteras de la injusticia” (Reyes et al., 2021, p. 67). Por esta razón, fundamentamos el rol de los docentes como agentes de cambio, puesto que, no toda responsabilidad recae en ellos, pero sí una gran parte de la justicia comprometida con las vidas de los educandos tiene que ver con la formación que recibieron desde su primera infancia en las escuelas.

Giroux (1990) resalta la importancia de que los y las docentes asuman un papel activo en su labor educativa, asimismo, este autor argumenta que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestionamientos serios acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. De acuerdo con esta perspectiva, los profesores no deben limitarse a ser transmisores pasivos de conocimientos, sino que deben ser intelectuales críticos y reflexivos que desafíen las normas establecidas y promuevan la transformación social a través de su enseñanza. Giroux (1990) defiende la idea de que los profesores tienen el potencial de ser agentes de cambio y de influir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa a través de su práctica docente (Aragón et al., 2016).

## **2.2. Análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas**

### **2.2.1. Prácticas pedagógicas desde una perspectiva de Derechos Humanos en la Educación Básica en Chile**

Las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de Derechos Humanos se enfocan en la igualdad y en que las y los estudiantes no sean discriminados, en la participación, responsabilidad y en el derecho a la educación, para que así ellos puedan aprender y crecer al máximo de sus posibilidades. La comunidad educativa también debe cumplir ciertas obligaciones para poder apoyar en la participación de los niños y hacer cumplir sus derechos, para que se respete su dignidad como seres humanos y todas las exigencias que de ella se derivan. La razón por la que se utiliza el enfoque de Derechos Humanos es porque es muy inclusivo. Esto significa que se aplica a todas las personas, sin importar las diferencias que puedan tener, como su raza, nacionalidad, género, orientación sexual, creencias religiosas o políticas, cultura, situación económica, edad o habilidades. Nadie queda excluido en este enfoque, partiendo desde la base que la educación se considera como un derecho básico para todas las personas y garantizada para todos y todas.

Actualmente en Chile se observa que los establecimientos educacionales incorporan cada vez más estudiantes de diversas características y necesidades educativas. Asimismo, en las escuelas, se ha observado el aumento de la diversidad sociocultural de estudiantes matriculados, producto de la inmigración de los últimos años hacia este país (Espinoza y Valdebenito, 2018). Los colegios, por tanto, se han visto en la necesidad de generar estrategias para brindar respuestas educativas que ayuden a estos cambios para todo el alumnado, y que así se pueda estimar que todas y todos son capaces de aprender en las aulas. Lo anterior es, resguardado por la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar, y del Decreto Oficial N°83 que aprueba criterios y orientaciones para efectuar adecuaciones en Educación Parvularia y Educación Básica (MINEDUC, 2015).

Los profesores aprenden principalmente reflexionando sobre su propia práctica debido a la diversidad de estudiantes en sus aulas y la necesidad de tomar decisiones efectivas para el aprendizaje de ellos, por lo mismo se da énfasis e “hincapié en la docencia como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión” (Shulman, 2005 p. 17). Este enfoque destaca la importancia de la adaptabilidad y la capacidad de cambio en la enseñanza, fundamentales para atender las diversas necesidades de los estudiantes. Asimismo, se hace énfasis en la reflexión continua sobre la práctica docente como un medio esencial para la mejora constante de la calidad educativa.

Esto quiere decir que la formación de profesores no debe solo consistir en enseñar lo que deben hacer, sino que también deben ayudar a pensar y razonar bien sobre lo que enseñan. Esto implica reflexionar constantemente sobre su trabajo, adquirir buenas bases de conocimiento, principios y experiencias. Los profesores deben usar este conocimiento para tomar decisiones fundamentadas en sus acciones. Por lo tanto, la formación de profesores debe trabajar con las creencias, principios y evidencias que guían su trabajo (Zurita y Villagra, 2023).

En Chile ha sido insuficiente la preparación de la comunidad docente para una adecuada atención de la diversidad cultural, y al escaso manejo de estrategias pedagógicas pertinentes. Según el Censo docente 2018, las y los docentes con alumnado inmigrante señalan entre los factores que influyen en el rendimiento escolar: “la diferencia curricular que tienen con el currículum nacional (67.3%), las dificultades idiomáticas en el caso de estudiantes no hispanoparlantes (63.6%) y la experiencia migratoria en Chile (51.3%)” (Eduglobal & Fundación Interhumanos, 2018).

### **2.2.2. Rol del estudiante en el aula inclusiva: participación, autonomía y empoderamiento**

El primer paso para que el estudiantado tenga un rol activo en un aula inclusiva es enseñarles a poder identificar las características que dominan en su persona. El aprendizaje del estudiante debe estar orientado a saber trabajar en equipos, poder autodirigirse, autoevaluarse, tener habilidades que le permitan desarrollarse integralmente. De igual forma, que le permitan construir conocimientos para su vida personal y poder ser capaz de resolver dificultades, ser responsable, empático con su par y creativo (Rincón-Gallardo, 2019). En esta lógica, la educación cambia cómo piensan y actúan los estudiantes. Ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje, haciendo preguntas para entender mejor un tema y construir su conocimiento. Según la Convención de los Derechos del Niño (art. 29, 1990) la educación del niño deberá estar encaminada a preparar a niños y niñas para asumir una vida responsable consigo mismo y con las diversas personas que conforman la sociedad. Asimismo, explicita que la educación debe propiciar el desarrollo integral hasta el

máximo de sus posibilidades. En coherencia con estos desafíos educativos, Bandura (1999) plantea que las personas se organizan ellas mismas, son proactivas, reflexivas y auto reguladoras, no simples organismos reactivos moldeados y dominados por los sucesos externos.

Por otra parte, el Artículo 29 de la Ley N°20.370 (2009) plantea que la Educación Básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollarse plenamente en sociedad. A continuación, la Tabla 3 presenta los objetivos de la Ley General de Educación (2009) que refieren a los derechos humanos.

Tabla 3. Objetivos de la LGE vinculados a los derechos humanos

Ámbito	Objetivo
<b>Personal y Social</b>	c. Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros. d. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.
<b>Conocimiento y la Cultura</b>	g. Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática. h. Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo, y tener hábitos de cuidado del medio ambiente

Fuente: Objetivos referidos a derechos humanos en la Ley General de Educación (Ley 20.370, art. 29, (2009)

Como se constata en el marco regulatorio de la educación en Chile, la educación no solo se relaciona con el ámbito intelectual, sino con el pleno desarrollo de la persona. Por lo tanto, el proceso pedagógico en el aula necesita de una mirada amplia y, a la vez, profunda por parte del profesorado para cumplir con los propósitos esperados. En relación con esta idea, Vygotsky afirma que “La educación no se limita únicamente al hecho de ejercer una influencia en los procesos del desarrollo, ya que reestructura de modo fundamental todas las funciones del comportamiento” (Vygotsky, 1982- 1984, vol. I, pág. 107).

Para alcanzar los desafíos de la educación en el siglo XXI, cada profesor necesita aprender junto a sus estudiantes (Rincón-Gallardo, 2019). El profesor guía al estudiante, brindándole apoyo y conocimientos básicos para que el estudiante pueda desarrollarse, tanto el profesor como el estudiante son seres sociales

que interactúan entre sí y con su entorno, y el papel del profesor es guiar al estudiante en su aprendizaje. Según CPEIP (2021):

“El/la docente desafía a sus estudiantes para potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, generando espacios que les permitan manifestarse de manera autónoma, tensionar el contenido en estudio desde diversas perspectivas y enfoques, argumentar y contraargumentar avalándose en evidencias, generar ideas originales y útiles, identificar problemas y desarrollar soluciones innovadoras. Al mismo tiempo, estimula la metacognición en sus estudiantes, invitándolos/as a reflexionar respecto de sus modos de conocer el mundo, y favoreciendo el análisis, monitoreo y evaluación de su propio aprendizaje” (p. 12).

### **2.2.3. Cómo se aborda la necesidad educativa de aprendizaje individual**

Booth y Ainscow (2000) afirman que las políticas por su parte apuntan a focalizar la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. Asimismo, las actividades escolares favorecen la participación de todos, ya que se puede aprender y desarrollar cuando existen condiciones favorables que creen un buen aprendizaje, no obstante, cada alumno aprende de manera y en un ritmo diferente.

Según el Decreto Supremo N°170 (2009), es el reglamento de la Ley N° 20.201 que fija normas para determinar a los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. Las NEE pueden ser de carácter permanente o transitorio (Decreto 170):

NEE de carácter permanente: Son aquellas barreras para aprender y participar, diagnosticadas por profesionales competentes, que determinados/os estudiantes experimentan durante toda su trayectoria escolar y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios para asegurar su aprendizaje escolar. Por lo general, las NEE de carácter permanente se presentan asociadas a una discapacidad.

NEE de carácter transitorio: Son dificultades de aprendizaje que experimentan algunas estudiantes en cierto momento de su vida escolar, diagnosticada por profesionales competentes, que demandan al sistema educacional, por una parte, la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios por un determinado período de su escolarización, para asegurar el aprendizaje y la participación de estos en el proceso educativo, y por otra, el desarrollo de capacidades en el profesorado para dar respuestas educativas

de calidad que consideren las diferentes formas de aprender, ritmos, capacidades e intereses de los estudiantes.

Debemos tomar en cuenta la importancia de reflexionar sobre los principios e implicaciones que la inclusión tiene para la comunidad educativa. El decreto 170 intercede por una planificación y ejecución cuidadosa de la educación inclusiva en las escuelas, considerando la diversidad de necesidades y actores, promoviendo un ambiente de apoyo y adoptando un enfoque de mejora continua.

Borges y Orosco (2013) refieren que “cualquier niño puede ser educado con éxito en una escuela desarrolladora, flexible y creativa donde exista claridad de misiones y objetivos, unidad de influencias educativas y donde se estudie, se investigue y se busquen los recursos necesarios para dar las respuestas educativas que necesitan sus alumnos” (p. 16).

Desde aquí, se considera la importancia de escuchar a los niños y niñas, puesto que, uno de los conocimientos pedagógicos básicos entre los docentes, es el adecuarse a los contextos que habitan los educandos para poder promover la transformación desde el espacio educativo, asimismo, motivar a los y las estudiantes mediante actividades significativas, donde el mantener viva su curiosidad y exploración sea una base para invitarlos a reflexionar y participar desde su educación inicial. “Formar personas, ciudadanos que aporten soluciones al mundo en el que están creciendo, con iniciativa y con capacidad crítica” (Blanchard y Muzas, 2020, p. 26). Desde esto se desprende el valorar cada comentario con especial cuidado para no dañar la sensibilidad de los educandos, evitando crear en ellos el miedo a la participación.

### **2.3. Perspectivas teóricas y metodológicas de los proyectos para aprender en el aula**

#### **2.3.1. El enfoque de aprendizaje profundo de Michael Fullan**

El panorama educativo actual, está marcado por cambios tecnológicos, sociales y culturales, lo que hace cada vez más imperativo repensar y redefinir las prácticas pedagógicas con el fin de formar ciudadanos preparados para afrontar los desafíos del siglo XXI. En este contexto, el concepto de aprendizaje profundo ha emergido como un enfoque trascendental para distinguir el proceso educativo tradicional centrado en la adquisición o transmisión de conocimientos para centrarse en el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias profundas y significativas en los educandos. En otras palabras, este enfoque se distingue del aprendizaje en profundidad

Bajo esta lógica, uno de los pensadores que se destacan en este campo investigativo es Michael Fullan, cuyas ideas en conjunto a otros investigadores han capturado la atención de líderes educativos a nivel global,

planteando que "Los objetivos del aprendizaje en profundidad son que los estudiantes adquieran competencias y disposiciones que los preparen para ser creativos, estar conectados y ser capaces de resolver problemas en forma colaborativa durante toda la vida, así como que sean seres humanos sanos y holísticos que, en el mundo basado en los conocimientos, creativo e interdependiente de hoy en día, no solo contribuyan al bien común, sino que también lo creen" (Fullan y Langworthy, 2014, p.14) Este aprendizaje contempla el desarrollo de seis competencias globales: Creatividad, Pensamiento Crítico, Comunicación, Colaboración, Carácter y Ciudadanía (Quinn et al., 2021). Dichas competencias buscan generar una conexión real con la vida cotidiana, la escuela y la forma de participar y desenvolverse en la sociedad a la que pertenecen los educandos, abarcando la compasión, empatía, aprendizaje socioemocional y espíritu emprendedor.

Surge, por lo tanto, la necesidad de considerar el enfoque de aprendizaje profundo como fuente del proceso en el que los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio conocimiento, construyendo significados, cuestionando, explorando y colaborando junto a otros. Dado que la educación chilena se encuentra en un momento de transformación para mejorar tanto la calidad como romper las brechas desiguales fuertemente arraigadas durante décadas, es pertinente indicar que esta metodología de trabajo puede potenciar dicha transformación a partir del desarrollo de las seis competencias globales, las cuales son base para que el aprendizaje profundo sea una realidad.

Cortez (2018) señala que las diversas investigaciones educativas ofrecen principios que contribuyen a mejorar la práctica pedagógica en base al desarrollo de los procesos de aprendizaje. Algunos de estos principios se describen en la tabla 4.

Tabla 4. Principios Pedagógicos: Fundamentos para una Enseñanza Efectiva

Principios	Descripción
Los seres humanos poseen conocimientos previos que influyen significativamente en cómo perciben, interpretan y organizan su mundo (Bransford, Brown y Cocking, 2000)	Este principio destaca la importancia de reconocer que los estudiantes llegan a la clase con sus propias concepciones y conocimientos previos. Si los educadores no toman en cuenta estas ideas iniciales y no las incorporan en su enseñanza, los estudiantes pueden enfrentar desafíos al tratar de asimilar nuevos conceptos. En consecuencia, resulta fundamental identificar estas concepciones previas, comprenderlas a fondo y luego integrarlas de manera efectiva en el proceso de aprendizaje, lo que facilitará la adquisición de nuevos conocimientos.

<p>Los seres humanos son sujetos activos que persiguen metas y que buscan asumir el control de su propio aprendizaje (Bransford, Brown y Cocking, 2000).</p>	<p>Este principio destaca que los estudiantes no deben limitarse a recibir información, sino que también deben comprenderla y tomar el control de su propio proceso de aprendizaje. Para lograrlo, es esencial que sean conscientes de cuándo comprenden un tema y cuándo necesitan apoyo adicional. La metacognición, que implica la habilidad de evaluar y supervisar su propio aprendizaje, desempeña un papel fundamental en este proceso.</p>
<p>El aprendizaje es un fenómeno de naturaleza social y de carácter situado (Putman y Borko, 2000).</p>	<p>Este principio plantea la idea de que el aprendizaje no es solo el resultado de la enseñanza individual, sino que está fuertemente influenciado por nuestro entorno social y las interacciones. Para un aprendizaje auténtico, las escuelas deben conectar lo que se enseña en el aula con la vida de los estudiantes y fomentar la colaboración entre ellos al abordar problemas complejos. Esto implica hacer que las actividades de aprendizaje sean relevantes para la vida de los estudiantes y reconocer la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje.</p>

Fuente: Cortez, 2018

Los principios pedagógicos sobre el aprendizaje se vinculan de manera intrínseca con los cuatro componentes del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) propuestos por Shulman (1986). Si bien abarcan varios aspectos del proceso de enseñanza, se establece una relación más estrecha con el componente del conocimiento de los estudiantes y sus características.

En este contexto, el entendimiento profundo de los estudiantes y sus características implica la capacidad del docente para adaptar y personalizar las estrategias de enseñanza según las necesidades individuales de los alumnos. Los principios pedagógicos, al centrarse en el aprendizaje activo, significativo y profundo, reconocen la diversidad de estilos de aprendizaje, niveles de competencia y contextos culturales presentes en el aula. Asimismo, se enfocan en comprender las motivaciones, desafíos y capacidades de los estudiantes para diseñar experiencias educativas que promuevan un aprendizaje efectivo y duradero.

Este enfoque estrechamente relacionado con el conocimiento de los estudiantes subraya la importancia de que los educadores posean una profunda comprensión de las características individuales y colectivas de sus alumnos. La adaptación de estrategias pedagógicas, según esta perspectiva, fortalece la capacidad del docente para optimizar el proceso de enseñanza y maximizar el rendimiento académico de los estudiantes en consonancia con sus necesidades específicas (CPEIP, 2021). En definitiva, la conexión entre los principios pedagógicos y el CPC de Shulman destaca la



importancia de integrar el conocimiento pedagógico y el conocimiento del contenido con una comprensión precisa y sensible de los estudiantes a fin de mejorar la calidad y la efectividad del proceso educativo.

### **2.3.2. Proyectos de aprendizaje**

El proceso de aprendizaje es una parte fundamental de la educación, y su objetivo principal es que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y competencias que les permitan comprender y aplicar conceptos en la vida real. Sin embargo, la mera acumulación de información no es suficiente; es necesario que los estudiantes construyan un entendimiento profundo y significativo de los temas que están estudiando (Romero-Saritama y Simaluiza, 2019).

En esta perspectiva, Blanchard (2020) concibe los Proyectos de Aprendizaje (PdA) como centros de interés para el alumnado, cuyo origen se encuentra en su interés intrínseco y se aborda mediante un enfoque transversal. En este contexto, el docente actúa como mediador y facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, cuando se hace referencia a los PdA, se alude a su concepción no solo como diseñados para los estudiantes, sino también como proyectos que se co-crean con la participación activa de los mismos, integrando sus propios conocimientos y experiencias.

Es relevante mencionar que, a pesar de la existencia de un currículo definido, Blanchard postula la necesidad de adecuarlo a los intereses individuales, ritmos de aprendizaje y requisitos específicos de cada estudiante, lo que implica una adaptación progresiva a medida que avanzan en su proceso educativo. Esto se traduce en otorgarles un rol protagónico en la construcción de su propio aprendizaje, fomentando su autonomía y responsabilidad. Asimismo, se destaca la importancia de la colaboración simultánea con los apoderados, tutores y padres de familia en esta labor pedagógica.

Para crear un proyecto de aprendizaje se debe estructurar de manera que culmine en el desarrollo de habilidades de orden superior. Estas habilidades van más allá de la simple memorización de datos; implican la capacidad de analizar, sintetizar, evaluar y aplicar la información en contextos diversos. Este enfoque promueve un aprendizaje profundo, que es mucho más valioso que el aprendizaje superficial que a menudo se asocia con la memorización de hechos.

El proceso de aprendizaje se ha transformado en una experiencia activa y constructiva donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades cognitivas de alto nivel y aprenden a aplicar lo que han aprendido en situaciones del mundo real. Esta evolución en

la enseñanza y el aprendizaje es esencial para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. Los autores Levy y Murnane (2003) y Dweck (2006), han señalado que la educación actual requiere el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes:

- Participar en democracias cada vez más diversas y complejas.
- Comunicar sus ideas a través de una variedad de medios y audiencias.
- Trabajar juntos con otros para resolver problemas complejos.
- Pensar creativamente y gestionar su propio aprendizaje.
- Desarrollar disposiciones, o modos de pensar, que los empoderen para enfrentar nuevos desafíos, tomar y perseverar a pesar de las dificultades.

La pertinencia de reconstruir y transformar los diseños de aprendizaje para los niños y niñas es fundamental para liberar las estructuras y modelos establecidos. Bajo esta lógica, la capacidad de pensar críticamente, tomar decisiones democráticamente y resolver problemas es esencial para el desarrollo personal y social de cada miembro del espacio educativo. En palabras de Dewey (1995):

“La verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo. Puesto que esta continuación sólo puede asegurarse por renovaciones constantes, la vida es un proceso de autorrenovación. Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, la educación es a la vida social” (p. 20).

Afirmaba también que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones. “Cuando el niño llega al aula ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Dewey, 1899, p. 25)

Por lo tanto, la importancia de fomentar una metodología de proyecto de aprendizaje propicia la transformación de la enseñanza, en función de cómo aprenden mejor los educandos a partir de todo lo antes expuesto. Es importante señalar que el aprendizaje profundo implica generar escenarios que desafíen el pensamiento del estudiantado, es decir, que exijan ir más allá de la reproducción de la información o de su procesamiento superficial (Danielson, 2019 citado en CPEIP, 2021).

Para llevar a cabo un PdA, en primer lugar, se consideran las orientaciones planteadas por Quinn et al. (2021) para el diseño y la planificación de actividades. Dichas orientaciones se presentan en la Tabla 5.

**Tabla 5. Orientaciones para el diseño y la planificación de actividades de aprendizaje**

Evaluar	¿Qué sabe ya de sus alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fortalezas</li> <li>● Necesidades</li> <li>● Intereses.</li> </ul>
	Los resultados del aprendizaje	¿Qué queremos que aprendan los estudiantes?
	Evidencias de resultados	¿Cómo sabemos que lo han aprendido?
Diseñar	Descripción general del diseño de aprendizaje	¿En qué actividades participan los alumnos?
		¿Cuáles son algunos puntos críticos, tanto para la instrucción como para los alumnos?
		¿Qué resultados saldrán del aprendizaje?
		¿Qué procesos respaldaron los resultados?
	Los cuatro elementos del diseño de aprendizaje	Prácticas pedagógicas
		Socios del aprendizaje
		Ambientes de aprendizaje
		Aprovechamiento de lo digital
Implementar	Medir	¿Qué evaluaciones utilizará?
	Reflexionar y cambiar	Evaluación del aprendizaje
		¿Cómo ha cumplido el diseño del aprendizaje con los resultados de aprendizaje previstos?
		Considere como la evidencia recopilada cumplió con sus objetivos de aprendizaje y expectativas de diseño
	¿Qué partes del diseño del aprendizaje funcionaron bien y que se puede mejorar?	

Fuente: Quinn et al., 2021.

Las consideraciones del diseño de aprendizaje para planificar un proyecto reflejan la importancia de un enfoque centrado en los educandos desde el principio, tomando en cuenta sus fortalezas, necesidades e intereses, lo que enfatiza en el conocimiento del estudiante y sus características particulares, así como también, darle voz a los niños y niñas. Asimismo, establecer objetivos claros y medibles es esencial, ya que esto asegura que el proyecto tenga un propósito definido para poder evaluar y retroalimentar continuamente. Además, es un diseño integral que procura asegurar que se aborden los aspectos necesarios para propiciar un aprendizaje profundo y enriquecedor. Por otra parte, la fase de reflexión y cambio subraya la importancia de ser flexible y estar dispuestos a realizar ajustes al diseño según las necesidades y desempeño real de los educandos.

## **CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Tipo de investigación**

El propósito de la presente investigación basada en el enfoque de resolución de problemas planteado por Mintrop (2016), busca resignificar las creencias que, como docentes en formación prevalecen en la práctica pedagógica de las profesoras en formación inicial. En este sentido, potenciar un cambio a partir de la propia experiencia conduce a que se pueda innovar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque investigativo se sustenta en la definición de un problema de práctica entendidos como “una herramienta con un gran potencial movilizador, pues al ser solucionados son capaces de afectar positivamente otras dimensiones de la organización” (City et al., 2009 citado en Mintrop, 2022, p. 44).

El problema identificado recae profundamente en las experiencias de aprendizaje con enfoque tradicional-academicista que se han experimentado en el aula. Resaltando la importancia de ofrecer un diseño educativo que incluya las diversas particularidades del estudiantado, a partir de propuestas educativas adecuadas al contexto, intereses, necesidades y motivaciones de los educandos. Además de enfatizar en el desarrollo de pensamiento crítico y resaltar la importancia de los Derechos Humanos en el trato digno y justo, a partir de los principios fundamentales establecidos para construir un aula inclusiva.

Para ello el estudio fue basado en el cuestionamiento sobre la propia práctica docente. La metodología escogida para este estudio es una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, permitiendo reflexionar en profundidad sobre el tipo de información que se recoge. El objetivo principal del estudio cualitativo es comprender y explorar los fenómenos complejos y contextuales, tomando en cuenta la interpretación o el significado que las personas le dan a sus experiencias, la cual se enfoca en la recolección y análisis de datos, como entrevistas, observaciones a participantes, entre otros tipos de registros. Esta metodología “permite profundizar con mayor amplitud la práctica, el fenómeno educativo y contribuye a la concienciación social” (Iño, 2018, p. 105-106), posibilitando así, la reflexión crítica sobre la práctica en el aula, como también, apuntar a mejorar la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, para los datos cuantitativos que nutren la reflexión, se consideró el uso de estadísticos descriptivos expresados en porcentajes.

### **3.2. Contexto y participantes**

El contexto en el cual se desarrolló esta investigación corresponde a centros educativos de la Región Metropolitana. Específicamente el estudio se llevó a cabo en tres establecimientos educativos con distinta dependencia administrativa, uno de ellos forma parte del Servicio Local de Educación Pública “Barrancas”, un segundo de dependiente municipal y el tercero de dependencia particular pagado. En total participaron 76 estudiantes y 3 profesoras en formación inicial docente que desarrollaban su práctica profesional.

Los criterios de inclusión se centran en la participación de niños y niñas en cursos de Educación Básica donde las profesoras en formación e investigadoras desarrollan su Práctica Profesional. Se excluyen del estudio aquellos estudiantes que no pertenezcan a dicho curso y que no hayan aceptado participar en la investigación.

#### **3.2.1. Contexto de la profesora en formación Natalia**

El colegio N° 1 es un establecimiento educacional particular pagado no subvencionado, es una escuela urbana situada en la comuna La Reina, provincia de Santiago oriente. Presta servicios a la comunidad en los niveles de Educación Básica y Educación Media Científico Humanista. Su propósito se centra en brindar una educación personalizada y de calidad. El centro escolar tiene una orientación religiosa católica. Su categorización de desempeño para el establecimiento educativo según la Agencia de Calidad de la Educación es medio-baja en el año 2020 y actualmente no cuenta con información actualizada de su categoría.

La investigación se llevó a cabo en 6° año básico, compuesto por 19 estudiantes con diversas características y particularidades, cinco de ellos pertenecen al programa de inclusión por lo que se mantienen ausentes en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia y Geografía y Ciencias Sociales. Este curso en general se distingue por su alto nivel de participación, cumplimiento y asistencia al colegio. Sin embargo, es necesario mantener un enfoque didáctico dinámico y menos tradicionalista para mantener su compromiso, ya que pueden desinteresarse rápidamente.

#### **3.2.2. Contexto de la profesora en formación Anabelen**

La escuela N° 2 posee una historia de 23 años y desde el año 2018 está bajo la dependencia del Servicio Local de Educación Pública Barrancas. Se localiza en la comuna de Pudahuel y fue fundada con el

propósito primordial de brindar atención a estudiantes provenientes de contextos vulnerables. La matrícula abarca a 280 estudiantes, desde Nivel de Transición hasta 8° básico. Es relevante señalar que en los últimos años ha habido una significativa disminución en el número de estudiantes matriculados en la institución, pasando de 456 estudiantes en 2017 a 280 en 2023, información extraída del SIGE (Sistema de Información General de Estudiantes).

Un aspecto adicional de relevancia es que la Escuela está actualmente trabajando en mejorar su categoría de desempeño, buscando superar el nivel "insuficiente" que ha sido atribuido debido a los resultados obtenidos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE, 2019). Es necesario destacar que el índice de vulnerabilidad escolar (IVE), determinado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), se sitúa en un 83%. En este contexto, la vulnerabilidad puede ser definida como una "condición dinámica que surge de la interacción de diversos factores de riesgo y protección, tanto individuales como contextuales (familia, escuela, barrio, comuna), antes y durante el desarrollo de un niño o niña" (JUNAEB, 2023).

La investigación se llevó a cabo en el 6° año básico, compuesto por 34 estudiantes con diversas características y particularidades. Este grupo muestra una participación destacada, pero es crucial mantener un enfoque educativo dinámico para sostener su compromiso.

### **3.2.3. Contexto de la profesora en formación Bárbara**

La escuela N° 3 se encuentra ubicada en la comuna de San Bernardo, su sostenedor es la Corporación Municipal de Educación San Bernardo. Cuenta con un total de 18 cursos desde el Nivel de Transición a 8° Básico con un equipo de trabajo compuesto por 78 personas. Actualmente sus sellos educativos son la cultura ecológica y educación integral. La Escuela fue fundada el año 1987 y nace por una necesidad de atender una nueva población escolar, proveniente de la erradicación de varias poblaciones de emergencia de la comuna de Santiago.

El establecimiento educativo alcanza el 86% del IVE definido por La JUNAEB a través del Sistema Nacional de Asignación de Equidad (SINAE) para evaluar la situación en que se encuentra la población escolar de los distintos establecimientos educacionales que reciben aporte estatal.

El 5° básico A consta de 29 estudiantes donde podemos observar las múltiples características propias de cada estudiante. Es un curso al que cuesta llevar a la participación activa, por ende, se debe

mantener un equilibrio en el enfoque que se utilice para así poder propiciar la concentración de los y las estudiantes sin perder su interés.

### **3.3. Procedimientos, técnicas e instrumentos**

El estudio se estructuró en dos fases que permitieron organizar los procedimientos para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. La primera fase consistió en el diseño e implementación del proyecto de aula, y la segunda, contempló la evaluación del proyecto y la reflexión de las profesoras en formación.

#### **3.3.1. Fase 1 Diseño e implementación del proyecto**

En la realización de la fase 1 y siguiendo las orientaciones para el desarrollo de proyectos de aprendizaje se aplicó un cuestionario tipo Likert (Anexo A) para el levantamiento de intereses sobre qué y cómo quieren aprender los estudiantes. La validación del instrumento se realizó mediante juicio de experto. En dicho proceso colaboraron dos profesores con grado de doctor, quienes valoraron los ítems y sugirieron mejoras.

Este cuestionario fue aplicado a 68 estudiantes que asistieron a clases el día en que se recogió la información. Este instrumento permitió conocer más a fondo aspectos vinculados a sus estilos de aprendizaje, sus preferencias de cómo quieren aprender, disposición al trabajo colaborativo, tipos de tareas y evaluación, factores de motivación y desmotivación. El cuestionario se aplicó en dos versiones, que se distinguían por preguntas específicas para cada asignatura donde se desarrollaría el proyecto de aprendizaje puesto que de los tres casos que forman parte del estudio, dos se aplicaron en Matemática y uno en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. La versión del cuestionario en la asignatura de Matemática fue contestada por 37 estudiantes y la versión para Lenguaje y Comunicación fue respondida por 31 estudiantes.

El cuestionario tanto para la versión de Matemática como para Lenguaje y Comunicación está compuesto por un total de 21 ítems. En cada versión existen 16 ítems que son transversales y 5 que son propios de la asignatura. En la Tabla 6 se detallan los ítems del instrumento según dimensiones y subdimensiones.



**Tabla 6. Dimensiones y subdimensiones del instrumento**

Dimensión	Subdimensión	Ítems
Estilos de aprendizaje	Preferencias de aprendizaje	1. Prefiero actividades de aprendizaje prácticas y experimentales.
		2. Prefiero actividades mediante la lectura e investigación.
	Duración de las Lecciones	3. Prefiero lecciones cortas y concisas en lugar de largas conferencias.
Estilo de trabajo	Trabajo colaborativo	4. Prefiero trabajar colaborativamente con mis compañeros de curso.
		5. Prefiero trabajar de manera individual en mis tareas académicas.
	Tipos de tareas	6. Me gusta usar tecnología para aprender.
Métodos de evaluación	Tipos de evaluación	7. Prefiero las evaluaciones escritas.
		8. Prefiero evaluaciones de presentaciones orales.
		9. Prefiero evaluaciones de proyectos prácticos.
Interés y motivación escolar	Disfrute de Aprendizaje	10. Disfruto aprendiendo sobre nuevos temas en la escuela.
		11. Me emociona asistir a clases y descubrir nuevos conocimientos en la escuela.
	Factores de desmotivación	12. Me desmotiva cuando tengo dificultad para comprender explicaciones.
		13. Me desmotiva cuando falta participación y oportunidades para expresarse.
		14. Me desmotiva cuando las actividades son aburridas y repetitivas.
	Factores de motivación	15. Aprendo mejor cuando recibo reconocimiento y recompensas de otras personas.
		16. Aprendo mejor mediante desafíos y proyectos interesantes.
Intereses en Matemática	Geometría	1. Me interesa aprender sobre teselaciones.
		2. Me gustaría aprender sobre el concepto de congruencia en la geometría.
		3. Me gustaría explorar el tema de la traslación en geometría.
	Estadística	4. Me interesa aprender sobre el concepto de estadística.
	Juegos Aleatorios	5. Me gustaría explorar el tema de juegos aleatorios.
Intereses en Lenguaje y Comunicación	Elección de Lecturas	1. Me gustaría tener la opción de elegir los libros que leo en la escuela.

Dimensión	Subdimensión	Ítems
	Literatura y Desarrollo de la Imaginación	2. Creo que la lectura de diferentes tipos de literatura es importante para desarrollar mi imaginación.
		3. Estoy de acuerdo en que la literatura es una forma de conocer el mundo y sus culturas.
	Proyectos Creativos	4. Me gustaría participar en proyectos creativos de Lenguaje y Comunicación, como escribir y representar obras de teatro.
	Importancia de la Lectura Obligatoria	5. Creo que la lectura obligatoria es importante para mí educación.

Fuente: Elaboración propia de las autoras

Con la información obtenida del cuestionario, se llevó a cabo la planificación de cada uno de los tres proyectos que buscaban asegurar las condiciones necesarias para un aprendizaje profundo. Se enfocó en que todas las actividades fueran coherentes con los objetivos e indicadores del currículo nacional y que fueran pertinentes a los intereses de los estudiantes. Esto se logró considerando el contexto socioeducativo, así como los intereses específicos recopilados en el cuestionario, y se tuvieron en cuenta las necesidades educativas identificadas. Este enfoque permitió la creación de un diseño de aprendizaje que se adaptara y respondiera adecuadamente a las particularidades de cada grupo de estudiantes.

### 3.3.2. Fase 2 Evaluación del proyecto y la reflexión de las profesoras en formación

En esta fase del estudio se utilizaron dos técnicas que permitieron orientar el análisis de la implementación de cada proyecto, los desempeños alcanzados por el estudiantado y su opinión sobre la experiencia vivida.

3.2.2.1. Para el análisis de las actitudes de niños y niñas durante el desarrollo de cada proyecto, se utilizó una bitácora que cada profesora en formación utilizó para registrar apreciaciones de las clases. Esta modalidad permitió registrar directamente las observaciones de la dinámica en el aula y evaluar la efectividad de la enseñanza.

3.2.2.2. Para la evaluación de las competencias globales se aplicó una rúbrica analítica para la competencia de colaboración (ver anexo B), y otra para la competencia de pensamiento crítico (ver anexo C). Cada uno de estos instrumentos orientó el proceso de implementación de cada proyecto y se aplicó de igual manera en cada uno de los tres contextos socioeducativos.

Para la evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes de acuerdo con los objetivos del currículum, se aplicaron instrumentos pertinentes a cada proyecto de aprendizaje. El detalle de dichos instrumentos se presentan vinculados con la planificación de resultados en el capítulo de resultados.

3.3.2.3. Al finalizar cada proyecto de aprendizaje, se aplicó una entrevista semiestructurada con el propósito de recoger las opiniones de niños y niñas (ver anexo D). La entrevista fue aplicada a 30 estudiantes al final del proceso con la intención de recopilar opiniones sobre sus experiencias y sentimientos experimentados durante el desarrollo del proyecto del cual fueron partícipes. Los niños y niñas que fueron entrevistados se seleccionaron por conveniencia, en consideración de la posibilidad de acceso y tiempo disponible para la entrevista en el centro de práctica.

Finalmente, los datos recogidos en esta fase de evaluación para orientar la reflexión de la propia práctica pedagógica fueron esenciales para entender cómo se está traduciendo teóricamente la educación en resultados prácticos y replantear necesidades de desarrollo profesional docente con el propósito de mejorar aún más la experiencia educativa.

#### **3.4. Tipo de análisis**

El tipo de análisis para la investigación que se ha realizado consta de un análisis descriptivo, el cual es un paso fundamental para el estudio de datos. En el caso de datos cuantitativos, el objetivo es resumir y presentar la información de manera clara utilizando medidas para entender la tendencia central. Además, se emplearon gráficos como histogramas para poder visualizar patrones. Este enfoque es esencial en investigación y toma de decisiones, proporcionando una comprensión rápida y accesible de los datos para fundamentar análisis más profundos y tomar decisiones informadas.

Con respecto al análisis de datos cualitativos, para abordar la complejidad de los resultados se utilizó la teoría fundamentada, específicamente, en la fase de codificación abierta lo cual permitió una exploración profunda y contextualizada de la recopilación de información. Este análisis permitió levantar detalles complejos del fenómeno en estudio, “tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales” (Strauss, 2016, p. 13). En concreto, para abordar este análisis, se recurrió a la conceptualización de los datos con el fin de reducir la información en códigos representativos. Este proceso facilitó la interpretación y la extracción de conclusiones más claras y específicas sobre el impacto y los logros del proyecto y de los objetivos de aprendizaje.

### **3.5. Resguardos éticos**

En el marco de esta investigación, se tomaron los resguardos éticos pertinentes para asegurar la integridad, confidencialidad y respeto hacia los participantes. Ante cualquier actividad se enviaron a todos los estudiantes y apoderados los documentos de asentimiento y consentimiento informado validados por el Comité de Ética de la Universidad Católica Silva Henríquez. En sí, los documentos detallan claramente el propósito de la investigación, la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el uso de los resultados.

La confidencialidad de la información generada en el Seminario de Grado se ha abordado de manera meticulosa. Para garantizar la seguridad de los datos, todo el material se almacenó en una carpeta digital protegida por una clave de acceso.

## **CAPÍTULO IV RESULTADOS**

### **4.1. Diseño de aprendizaje en el aula para evitar discriminaciones pedagógicas**

La educación formal es el sustento elemental para el crecimiento de una sociedad desarrollada, la cual no solo se mide en la asistencia regular a un establecimiento educacional, sino que también se debe considerar el impacto que produce en los seres humanos las experiencias y vínculos que se generan en los espacios educativos, lo cual, va más allá de la mera adquisición de conocimientos.

En este sentido, la propuesta de aprendizaje diseñada busca renovar o mejorar las prácticas pedagógicas enfocadas en la enseñanza tradicional, por una que reconozca el proceso de construcción de aprendizaje de los educandos mediante el conocimiento de sus necesidades específicas, la consideración de sus intereses y motivaciones, además de la adecuación a los diversos estilos de aprendizaje y conocimientos previos.

Bajo esta lógica, surge la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que no solo fomenten el aprendizaje profundo, sino que también se promueva la diversificación de la enseñanza, la inclusión, y que se abogue por la valoración y respeto hacia los Derechos Humanos, evitando cualquier tipo de discriminación hacia los educandos. En consecuencia, se requiere de un compromiso por parte de la docencia para brindar una educación equitativa, de calidad y pertinente para los niños y niñas, quienes son los que enfrentan desafíos constantes en su vida cotidiana y entorno sociocultural.

#### **4.1.1. Fundamentación la propuesta pedagógica**

La propuesta pedagógica apuesta por utilizar una metodología basada en potenciar dos de las seis competencias globales (Quinn et al., 2021): Colaboración y Pensamiento crítico. Con este propósito, el abordaje de la propuesta se planteó desde el enfoque de aprendizaje profundo. Para ello se consideró adecuado basar la propuesta en la metodología de proyecto de aprendizaje que se sustenta en la inclusión y no discriminación de cada uno de los y las estudiantes, puesto que da voz a los participantes para la toma de decisiones, lo que además favorece en el empoderamiento en su rol dentro del aula.

Por lo tanto, la pertinencia de las planificaciones se basa en fomentar la colaboración intencionada, donde cada uno de los participantes aporta desde su perspectiva para contribuir con el equipo, brindando la interacción y diálogo, además, ayuda a mejorar las relaciones interpersonales, habilidades sociales y emocionales. Asimismo, se reconoce que existe una diversidad de estilos de aprendizaje,

necesidades y características individuales. Por lo tanto, cada clase contempla una modalidad flexible para el desarrollo del propósito del proyecto. Por esta razón, se abarca una variedad de actividades de aprendizaje, como proyectos colaborativos, presentaciones, investigaciones autónomas, juegos, discusiones de un tema, escritura creativa, lo que permite involucrar al estudiantado de diversas formas.

En lo que respecta al pensamiento crítico, este se debe cultivar a diario, por lo tanto, generar instancias de discusión, conversación y reflexión son la base en la progresión del desarrollo de esta competencia. Para ello, cada estudiante debe realizar una autoevaluación y coevaluación, donde puedan reflexionar sobre la base de su propio comportamiento y compromiso con su saber.

En definitiva, el diseño de aprendizaje entrelaza la inclusión, el desarrollo de competencias globales para el aprendizaje profundo y los derechos humanos desde una perspectiva de trato digno, beneficioso, no discriminatorio y justo para con los educandos, aspirando a que cada niño y niña que habita el aula sienta que pertenece, es importante, es escuchado, valorado, que participa y que sus ideas son necesarias para la construcción de su propio aprendizaje.

#### **4.1.2. Diseño y planificaciones**

En el contexto de la investigación, se presenta un diseño y planificaciones elaboradas por cada docente en formación. La metodología se basó en los principios del proyecto de aprendizaje propuestos por Blanchard (2020), buscando integrar de manera efectiva el aprendizaje activo en el aula. Además, se adoptó el enfoque de aprendizaje profundo de Quinn et al. (2021) para enriquecer aún más las estrategias pedagógicas. Este enfoque conjunto promete ofrecer experiencias educativas poderosas, centradas en el estímulo de la curiosidad, la participación auténtica y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje duradero. integrando de manera transversal dos de las seis competencias globales: pensamiento crítico y colaboración.

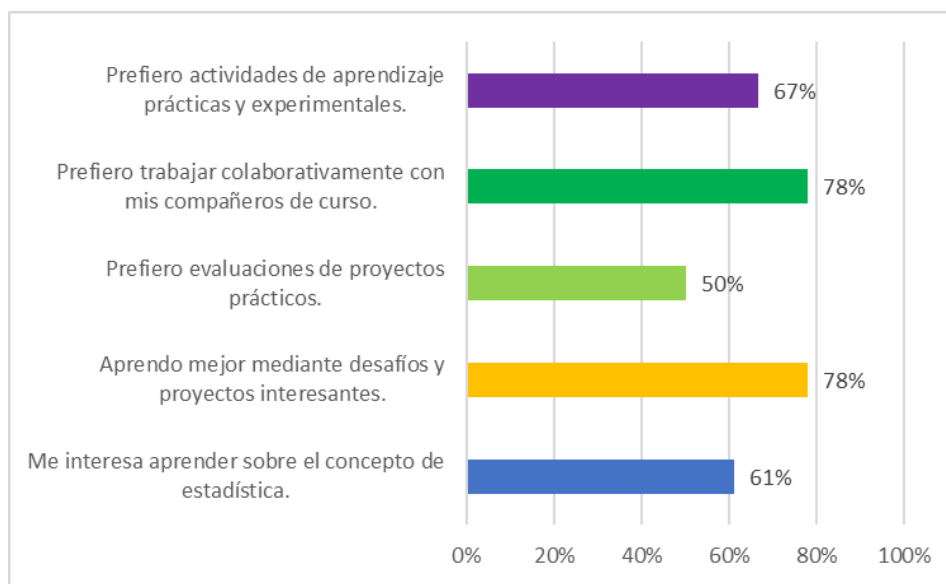
##### **4.1.2.1. Caso de Natalia**

En este estudio, se administró el cuestionario a 16 de los 18 estudiantes matriculados en el curso de sexto básico. La diversidad en esta sala es notable, ya que no solo se manifiesta en las características individuales que hacen únicos a cada estudiante, sino también en la presencia de alumnos provenientes de diversas nacionalidades. Además, se incluye la participación de estudiantes con NEE que forman parte del programa de inclusión, el cual sigue una metodología específica en el colegio. Es importante

destacar que estos estudiantes no permanecen en la sala durante las clases regulares en las que requieren adecuaciones curriculares.

En el contexto descrito, se presentan a continuación los resultados obtenidos en el cuestionario.

**Figura 4. Aspectos relevantes para el diseño de aprendizaje**



Fuente: Elaboración propia de las autoras

En términos generales, los resultados del cuestionario reflejan las preferencias de los estudiantes en cuanto a su estilo de aprendizaje. El 67% de los participantes (12 de 18 estudiantes) muestra una clara inclinación hacia actividades prácticas y experimentales; Además, el 78% de los estudiantes (14 de 18) prefiere trabajar en grupos; En la dimensión de evaluación, se observa una variedad de preferencias: el 28% (5 de 18) opta por pruebas escritas, el 39% (7 de 18) prefiere presentaciones orales, y un 50% (9 de 18) muestra una mayor aceptación hacia evaluaciones basadas en proyectos prácticos; En cuanto al interés específico en la asignatura de matemáticas, el 61% de los estudiantes (11 de 18) muestra preferencia por trabajar con el eje de datos y probabilidades, centrándose particularmente en el tema de estadística; se destaca que la principal motivación para los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje es la presentación de desafíos en proyectos interesantes.

El diseño de estas planificaciones se centra en el objetivo de que los estudiantes desarrollen y profundicen en dos competencias globales según Quinn et al. (2021), el pensamiento crítico y la colaboración. Estas competencias se fomentaron a través de la metodología de proyectos de aprendizaje, que promovió la participación de los estudiantes en la resolución de problemas y en la

exploración de temas de interés. Este enfoque no solo les brindó la oportunidad de aplicar sus habilidades analíticas y de comunicación, sino que también persigue el desarrollo de su capacidad para trabajar de manera efectiva en equipo, lo que es esencial en un mundo cada vez más interconectado y colaborativo.

Para crear el diseño de aprendizaje, como se mencionó anteriormente, se consideraron las orientaciones planteadas por Quinn et al. (2021), las cuales se sintetizan en la Tabla 7.

Tabla 7. Matriz general del diseño de aprendizaje, Caso Natalia.

Proyecto de aprendizaje (PDA)	
E v a l u a r	<p>¿Qué sabe ya de sus alumnos?</p> <p><b>Fortalezas:</b> Curiosidad y disposición para aprender.  <b>Necesidades:</b> Apoyo para desarrollar habilidades sociales y emocionales, como también mejorar su autonomía y autorregulación.  <b>Intereses:</b> Relaciones sociales, grupos de amigos y pertenencia a grupos/ Videojuegos y tecnología/ música, arte/ Lecturas que tengan sentido con su vida cotidiana.</p>
	<p>Los resultados del aprendizaje: <b>¿Qué queremos que aprendan los estudiantes?</b></p>
	<p><b>Estándares del Curriculum:</b></p> <p>OA 24: Leer e interpretar gráficos de barra doble y circulares y comunicar sus conclusiones.</p> <p><b>Criterios de éxito:</b>  Indicador de evaluación: Relacionan situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los textos leídos en clases o independientemente.  <b>Pensamiento crítico:</b> Desarrollan habilidades al analizar los textos literarios, identificando personajes y acciones relevantes, además reflexionan sobre el valor social y cultural a partir de la selección de textos.  <b>Colaboración:</b> Trabajan de forma interdependiente como un equipo.</p>
	<p>Evidencias de resultados</p> <p><b>¿Cómo sabemos que lo han aprendido?</b>  Se utilizan rúbricas de autoevaluación en cada actividad terminada, para evidenciar y retroalimentar los aprendizajes, como también qué es lo que realmente han trabajado en la actividad realizada.</p>
D i s e ñ a r	<p><b>Meta de aprendizaje:</b>  Fomentar la investigación activa entre estudiantes al recolectar datos mediante encuestas, analizarlos con gráficos y tablas, y comunicar hallazgos a través de presentaciones y debates.</p>
	<p><b>¿En qué actividades participan los alumnos?</b>  Selección de temas de investigación, diseño y aplicación de entrevistas a través de encuestas, representar gráficos y presentación final de los resultados del análisis.</p>



	Descripción general del diseño de aprendizaje	<p><b>¿Cuáles son algunos puntos críticos, tanto para la instrucción como para los alumnos?</b></p> <p>Hay que asegurar que los estudiantes comprendan cómo leer e interpretar datos a través de la aplicación de una encuesta y la relación de la estadística en la vida cotidiana, fomentar la creatividad en la adaptación de textos y garantizar la comunicación efectiva en las presentaciones.</p>
		<p><b>¿Qué resultados saldrán del aprendizaje?</b></p> <p>Análisis e interpretación de datos por medio de aplicación de encuestas, la capacidad de relacionar situaciones de la vida cotidiana a través de la lectura e interpretación de gráficos de barra doble, habilidades con la finalidad de usar representaciones para comprender mejor problemas e información y formular respuestas frente a información matemática, así como la capacidad de autoevaluarse y reflexionar sobre su aprendizaje.</p>
		<p><b>¿Qué procesos respaldarán los resultados?</b></p> <p>Selección cuidadosa de un tema de interés a investigar, diseñan una encuesta y la aplican a compañeros de otro curso y a ellos mismos, realizan un análisis y representación de los datos obtenidos de las respuestas a través de tablas, gráficos de barra doble y comunican sus conclusiones, la retroalimentación de pares, la reflexión y la autoevaluación. La colaboración, la creatividad y la comunicación efectiva.</p>
	Los cuatro elementos del diseño de aprendizaje	<p><b>Prácticas pedagógicas:</b> Los estudiantes dialogan colaborativamente, comparten opiniones en la elaboración, se autoevalúan para generar retroalimentaciones tempranas tanto de sus pares como de la profesora.</p>
		<p><b>Socios del aprendizaje:</b> Los estudiantes deben vincularse con los espacios de la sala.</p>
		<p><b>Ambientes de aprendizaje:</b> Trabajan en distintos ambientes, tanto la sala de clases y salir a entrevistar a otro curso.</p>
I m p l e m e n t a r	Medir	<p><b>¿Qué evaluaciones utilizará?</b></p> <p>Observaciones de clases y autoevaluación utilizando rúbrica de evaluación.</p>

Fuente: Elaboración propia de las autoras

El diseño de aprendizaje se desplegó a lo largo de cuatro sesiones de 60 minutos cada una. En el Anexo E, se detallan las guías y rúbricas de evaluación utilizadas para las actividades desarrolladas durante este período como se detallan a continuación:

### **Clase 1: Análisis de Encuestas Presentadas en Tablas y Gráficos**

En esta actividad, los estudiantes identificaron errores en una encuesta presentada en forma de una tabla de datos y un gráfico. El objetivo fue mejorar las habilidades de análisis de datos y enfatizar la importancia de la precisión en la recopilación y presentación de información. Los estudiantes revisaron la tabla y el gráfico, buscaron inconsistencias y discrepancias, propusieron soluciones a los errores identificados y justificaron sus correcciones. La actividad fomentó el pensamiento crítico y la colaboración entre los estudiantes, promoviendo un entendimiento más profundo de cómo la precisión en las encuestas influye en la toma de decisiones.

### **Clase 2: Diseño de Encuestas y Recopilación de Datos**

En esta actividad, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elegir un tema de su interés y colaborar en grupos para diseñar una encuesta significativa, que se registró en una guía de trabajo. Se prepararon de manera integral para aplicar la encuesta a compañeros de otro curso. Este enfoque no solo les permitió explorar temas que les apasionan individualmente, sino que también impulsó el desarrollo de habilidades avanzadas en investigación y diseño de encuestas. Además, la interacción con compañeros de otro curso durante la administración de la encuesta fomentó la colaboración, el intercambio de ideas, lo cual enriqueció la experiencia educativa de los estudiantes.

### **Clase 3: Análisis de Datos y Conclusiones Preliminares**

En esta sesión, los estudiantes llevaron a cabo el análisis de datos de una encuesta, calculando estadísticas básicas y formulando conclusiones preliminares basadas en los resultados obtenidos. Después de recopilar las respuestas, los grupos se reunieron para realizar un análisis que incluyó el cálculo de medidas estadísticas pertinentes, como frecuencias, promedios y porcentajes. Los estudiantes interpretaron los datos en busca de patrones, tendencias o relaciones significativas, destacando resultados notables y considerando cualquier variación en los datos. Se alentó a los grupos a llegar a conclusiones preliminares mediante la inferencia y la sistematización de conocimientos significativos. Esta actividad no solo desarrolló habilidades de análisis, interpretación y comunicación de datos, sino que también fomentó el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas.

### **Clase 4: Presentación de Resultados y Discusión**

En esta fase de la actividad, cada grupo se preparó para compartir sus descubrimientos y conclusiones con el resto de la clase. Durante las presentaciones, se sugirió a los grupos a utilizar gráficos simples,

de barras o circulares para visualizar los datos y facilitar la comprensión de sus resultados. Cada grupo dispuso de un tiempo asignado para exponer sus hallazgos, y se les motivó a emplear recursos visuales para hacer que los datos fueran accesibles. Durante estas presentaciones, los grupos explicaron sus conclusiones y compartieron el proceso de análisis de datos, resaltando los patrones, tendencias o relaciones más significativas identificadas. Tras cada presentación, se abrió un espacio para preguntas y comentarios, permitiendo a los demás estudiantes aclarar dudas o buscar más información sobre los resultados presentados. La actividad culminó con una discusión constructiva en clase, donde se impulsó el intercambio de ideas y perspectivas sobre los resultados presentados. Este enfoque promovió el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico al permitir a los estudiantes analizar y comparar diferentes enfoques y conclusiones, enriqueciendo su comprensión del tema. En última instancia, la actividad proporcionó a los estudiantes la oportunidad de aplicar y comunicar sus habilidades de análisis de datos en un contexto educativo enriquecedor.

### Resultados de logro del producto final del PdA

Para evaluar el rendimiento de cada grupo, se calculó el promedio de logro de los ítems correspondientes a diferentes aspectos, como el uso de gráficos visuales, la comunicación de descubrimientos, la participación en debates y discusiones, el pensamiento crítico y análisis, y la interpretación y comunicación efectiva. Los resultados muestran el promedio de logro para cada grupo como se representa en la tabla 7.

**Tabla 8. Porcentajes de logro por grupo PdA 6°, Natalia**

Grupos de trabajo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Dimensión				
Uso de gráficos visuales	100%	67%	67%	67%
Comunicación de descubrimientos	100%	100%	100%	100%
Participación en debates y discusiones	100%	100%	67%	67%
Pensamiento crítico y análisis	100%	100%	67%	100%
Interpretación y comunicación efectiva	100%	100%	100%	100%
Promedio de logro por grupo	100%	87%	80%	87%

Fuente: Elaboración propia de las autoras

La tabla 8 proporciona una visión general de los resultados del producto final del proyecto realizado por el curso. Revela las dificultades encontradas al presentar elementos visuales gráficos y resalta las diferencias de compromiso entre los grupos.

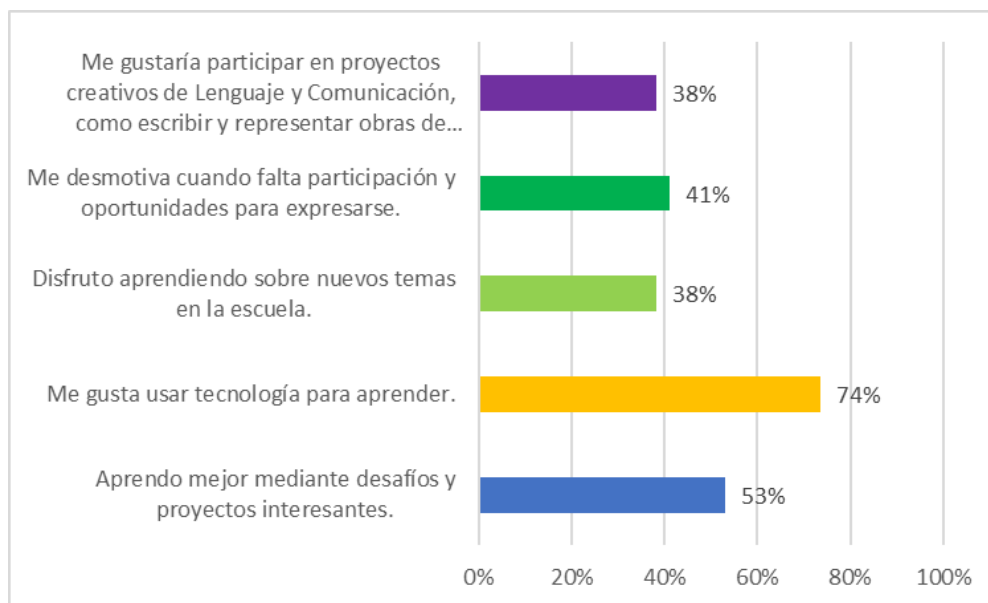
Los niveles de logro alcanzados dan muestra de la necesidad particular de seguir potenciando positivamente habilidades de pensamiento crítico, comunicación y participación activa. Sin embargo, también el trabajo autónomo y la organización personal se identifican como desafíos significativos para el éxito del proyecto, subrayando la importancia de potenciar estas áreas en futuras actividades, además, de instalar en su cotidianeidad actividades que les permita ser ellos quienes protagonicen su aprendizaje.

#### **4.1.2.2. Caso de Anabelen**

Dada la naturaleza de la investigación, el diseño de enseñanza se basó en la planificación de clases enfocadas a la realidad de los niños y niñas del sexto año A (34 estudiantes), donde se buscó potenciar la colaboración y reflexión crítica sobre su propio aprendizaje, considerando sus intereses y motivaciones con respecto a la enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. La meta de aprendizaje del proyecto realizado fue “Comprender la importancia de la literatura en el desarrollo de la imaginación y el conocimiento del mundo, mediante la creación de un radioteatro”.

Es relevante señalar que el entorno y la realidad de los estudiantes reflejan un nivel limitado de interés hacia las actividades de aprendizaje presentes en la escuela. Esto se atribuye, en parte, a la falta de conexión con experiencias del mundo real, así como a la persistencia, a lo largo del tiempo, de un enfoque pedagógico basado en métodos tradicionales, como las clases expositivas y las lecturas que no logran vincularse con la cotidianidad de los educandos.

#### **Figura 5. Aspectos relevantes para el diseño de aprendizaje**



Fuente: Elaboración propia de las autoras

Tal como muestra la figura 5, los resultados reflejan las preferencias en cuanto a su estilo de aprendizaje y motivaciones escolares. El 53% de los participantes dice que aprende mejor mediante desafíos y proyectos interesantes; además, el 74% plantea que le gusta utilizar tecnología para aprender; por otro lado, solo el 38% del curso asegura que disfruta aprendiendo sobre nuevos temas en la escuela; el 41% expresa que se desmotiva cuando falta participación y oportunidades para expresarse y un 38% le gustaría participar en proyectos creativos de lenguaje y comunicación, como escribir y representar obras de teatro.

El análisis detallado de los resultados del cuestionario aplicado (ver anexo A) a los 34 estudiantes pone de manifiesto desafíos significativos que deben abordarse para mejorar la enseñanza en este curso. En primer lugar, es evidente que existe una considerable falta de motivación para aprender, ya que solo un porcentaje reducido expresa disfrutar aprendiendo sobre nuevos temas en la escuela. Este hallazgo resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que despierten un mayor interés y entusiasmo entre los estudiantes. Además, se observa que la mayoría de los participantes muestra preferencia por estilos de aprendizaje que involucren desafíos y proyectos interesantes. Este dato indica la importancia de diseñar actividades educativas que fomenten la participación y la resolución de problemas, buscando así aumentar la conexión entre el contenido curricular y las experiencias de los estudiantes. Estos propósitos se sintetizaron en la matriz de diseño que se presenta en la Tabla 9.

Tabla 9. Matriz general del diseño de aprendizaje, Caso Anabelen.

Proyecto de aprendizaje (PDA)						
E v a l u a r	<p>¿Qué sabe ya de sus alumnos?</p> <p><b>Fortalezas:</b> Curiosidad y disposición para aprender.  <b>Necesidades:</b> Apoyo para desarrollar habilidades sociales y emocionales, como también mejorar su autonomía y autorregulación.  <b>Intereses:</b> Relaciones sociales, grupos de amigos y pertenencia a grupos/ Videojuegos y tecnología/ música, arte/ Lecturas que tengan sentido con su vida cotidiana.</p>					
	<p>Los resultados del aprendizaje: <b>¿Qué queremos que aprendan los estudiantes?</b></p>					
	<table border="1"> <tr> <td> <p><b>Estándares del Curriculum:</b></p> <p>OA3, Lenguaje y Comunicación:                      Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultura</p> </td> <td> <p><b>Criterios de éxito:</b></p> <p>Indicador de evaluación: Relacionan situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los textos leídos en clases o independientemente.  <b>Pensamiento crítico:</b> Desarrollan habilidades al analizar los textos literarios, identificando personajes y acciones relevantes, además reflexionan sobre el valor social y cultural a partir de la selección de textos.  <b>Colaboración:</b> Trabajan de forma interdependiente como un equipo.</p> </td> </tr> </table>	<p><b>Estándares del Curriculum:</b></p> <p>OA3, Lenguaje y Comunicación:                      Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultura</p>	<p><b>Criterios de éxito:</b></p> <p>Indicador de evaluación: Relacionan situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los textos leídos en clases o independientemente.  <b>Pensamiento crítico:</b> Desarrollan habilidades al analizar los textos literarios, identificando personajes y acciones relevantes, además reflexionan sobre el valor social y cultural a partir de la selección de textos.  <b>Colaboración:</b> Trabajan de forma interdependiente como un equipo.</p>			
	<p><b>Estándares del Curriculum:</b></p> <p>OA3, Lenguaje y Comunicación:                      Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultura</p>	<p><b>Criterios de éxito:</b></p> <p>Indicador de evaluación: Relacionan situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los textos leídos en clases o independientemente.  <b>Pensamiento crítico:</b> Desarrollan habilidades al analizar los textos literarios, identificando personajes y acciones relevantes, además reflexionan sobre el valor social y cultural a partir de la selección de textos.  <b>Colaboración:</b> Trabajan de forma interdependiente como un equipo.</p>				
<table border="1"> <tr> <td> <p>Evidencias de resultados</p> </td> <td> <p><b>¿Cómo sabemos que lo han aprendido?</b></p> <p>Se utilizan rúbricas de autoevaluación en cada clase, para orientar y retroalimentar los aprendizajes.</p> </td> </tr> </table>	<p>Evidencias de resultados</p>	<p><b>¿Cómo sabemos que lo han aprendido?</b></p> <p>Se utilizan rúbricas de autoevaluación en cada clase, para orientar y retroalimentar los aprendizajes.</p>				
<p>Evidencias de resultados</p>	<p><b>¿Cómo sabemos que lo han aprendido?</b></p> <p>Se utilizan rúbricas de autoevaluación en cada clase, para orientar y retroalimentar los aprendizajes.</p>					
D i s e ñ a r	<p><b>Meta de aprendizaje:</b></p> <p>Comprender la importancia de la literatura en el desarrollo de la imaginación, el conocimiento del mundo y el reconocimiento de su valor social y cultural, mediante la selección de textos para crear un radioteatro.</p>					
	<table border="1"> <tr> <td rowspan="4"> <p>Descripción general del diseño de aprendizaje</p> </td> <td> <p><b>¿En qué actividades participan los alumnos?</b></p> <p>Selección de textos literarios, análisis de textos, escritura de diálogos.</p> </td> </tr> <tr> <td> <p><b>¿Cuáles son algunos puntos críticos, tanto para la instrucción como para los alumnos?</b></p> <p>Hay que asegurar que los estudiantes comprendan la relación entre la literatura y la vida cotidiana, fomentar la creatividad en la adaptación de textos y garantizar la comunicación efectiva en las presentaciones.</p> </td> </tr> <tr> <td> <p><b>¿Qué resultados saldrán del aprendizaje?</b></p> <p>Apreciación de la literatura, la capacidad de relacionar situaciones de la vida cotidiana con textos literarios, habilidades para escribir diálogos creativos y producir radioteatros efectivos, así como la capacidad de autoevaluarse y reflexionar sobre su aprendizaje.</p> </td> </tr> <tr> <td> <p><b>¿Qué procesos respaldarán los resultados?</b></p> <p>Selección cuidadosa de textos literarios, el análisis y escritura creativa, la práctica y ensayos de radio teatro, la retroalimentación de pares, la reflexión y la autoevaluación. La colaboración, la creatividad y la comunicación efectiva.</p> </td> </tr> </table>	<p>Descripción general del diseño de aprendizaje</p>	<p><b>¿En qué actividades participan los alumnos?</b></p> <p>Selección de textos literarios, análisis de textos, escritura de diálogos.</p>	<p><b>¿Cuáles son algunos puntos críticos, tanto para la instrucción como para los alumnos?</b></p> <p>Hay que asegurar que los estudiantes comprendan la relación entre la literatura y la vida cotidiana, fomentar la creatividad en la adaptación de textos y garantizar la comunicación efectiva en las presentaciones.</p>	<p><b>¿Qué resultados saldrán del aprendizaje?</b></p> <p>Apreciación de la literatura, la capacidad de relacionar situaciones de la vida cotidiana con textos literarios, habilidades para escribir diálogos creativos y producir radioteatros efectivos, así como la capacidad de autoevaluarse y reflexionar sobre su aprendizaje.</p>	<p><b>¿Qué procesos respaldarán los resultados?</b></p> <p>Selección cuidadosa de textos literarios, el análisis y escritura creativa, la práctica y ensayos de radio teatro, la retroalimentación de pares, la reflexión y la autoevaluación. La colaboración, la creatividad y la comunicación efectiva.</p>
	<p>Descripción general del diseño de aprendizaje</p>		<p><b>¿En qué actividades participan los alumnos?</b></p> <p>Selección de textos literarios, análisis de textos, escritura de diálogos.</p>			
			<p><b>¿Cuáles son algunos puntos críticos, tanto para la instrucción como para los alumnos?</b></p> <p>Hay que asegurar que los estudiantes comprendan la relación entre la literatura y la vida cotidiana, fomentar la creatividad en la adaptación de textos y garantizar la comunicación efectiva en las presentaciones.</p>			
			<p><b>¿Qué resultados saldrán del aprendizaje?</b></p> <p>Apreciación de la literatura, la capacidad de relacionar situaciones de la vida cotidiana con textos literarios, habilidades para escribir diálogos creativos y producir radioteatros efectivos, así como la capacidad de autoevaluarse y reflexionar sobre su aprendizaje.</p>			
<p><b>¿Qué procesos respaldarán los resultados?</b></p> <p>Selección cuidadosa de textos literarios, el análisis y escritura creativa, la práctica y ensayos de radio teatro, la retroalimentación de pares, la reflexión y la autoevaluación. La colaboración, la creatividad y la comunicación efectiva.</p>						
<p><b>¿En qué actividades participan los alumnos?</b></p> <p>Selección de textos literarios, análisis de textos, escritura de diálogos.</p>						
<p><b>¿Cuáles son algunos puntos críticos, tanto para la instrucción como para los alumnos?</b></p> <p>Hay que asegurar que los estudiantes comprendan la relación entre la literatura y la vida cotidiana, fomentar la creatividad en la adaptación de textos y garantizar la comunicación efectiva en las presentaciones.</p>						
<p><b>¿Qué resultados saldrán del aprendizaje?</b></p> <p>Apreciación de la literatura, la capacidad de relacionar situaciones de la vida cotidiana con textos literarios, habilidades para escribir diálogos creativos y producir radioteatros efectivos, así como la capacidad de autoevaluarse y reflexionar sobre su aprendizaje.</p>						
<p><b>¿Qué procesos respaldarán los resultados?</b></p> <p>Selección cuidadosa de textos literarios, el análisis y escritura creativa, la práctica y ensayos de radio teatro, la retroalimentación de pares, la reflexión y la autoevaluación. La colaboración, la creatividad y la comunicación efectiva.</p>						

	Los cuatro elementos del diseño de aprendizaje	<b>Prácticas pedagógicas:</b> Los estudiantes dialogarán colaborativamente, comparten opiniones en la elaboración, se autoevalúan para generar retroalimentaciones tempranas tanto de sus pares como de la profesora.
		<b>Socios del aprendizaje:</b> Los estudiantes deben vincularse con los espacios de la escuela, utilizando la biblioteca y enlace para investigar y crear.
		<b>Ambientes de aprendizaje:</b> Trabajarán en distintos ambientes, tanto la sala de clases, biblioteca y sala de enlace.
		<b>Aprovechamiento de lo digital:</b> Investigan herramientas digitales para la creación de diálogos, sonidos ambientales, grabadoras, entre otras plataformas (YouTube, Spotify, etc.)
<b>I m p l e m e n t a r</b>	Medir	<b>¿Qué evaluaciones utilizará?</b> Observaciones de clases y autoevaluación según rúbrica de evaluación.

Fuente: Elaboración propia de las autoras

El diseño de aprendizaje se aplicó en cinco clases de 90 minutos cada una. En el Anexo F se detallan las guías y rúbricas de evaluación utilizadas para las actividades desarrolladas durante este período como se detallan a continuación:

### **Clase 1: Introducción al proyecto de aprendizaje y selección de textos**

Los y las estudiantes son invitados a participar de un proyecto de aprendizaje donde realizaron un producto final de radioteatro. Se conversó y socializó la importancia de la lectura y cómo esto podía ayudarlos a enriquecer su imaginación y conocimiento del mundo. Además, se abordaron temas con respecto a la colaboración, trabajo en equipo y desarrollo de pensamiento crítico. Se informó también que en cada clase debían realizar una autoevaluación para analizar su participación y colaboración del proyecto.

La naturaleza del proyecto indica que lo ideal es que los niños y niñas puedan investigar y en conjunto co-crear su producto a partir de dicha investigación, compartiendo los resultados en un diálogo abierto

dentro de la clase, sin embargo, fue necesario y pertinente entregar una hoja de ruta donde pudieran establecer los roles de cada participante, como también describir el texto seleccionado, el cual podría ser un cuento, extracto de novela, mitos o leyendas, o crear un texto propio.

### **Clase 2: Preparación de radioteatro**

En esta sesión los niños y niñas continuaron en la elaboración de su proyecto, para ello se guio la clase hacia la reflexión e importancia de la creatividad y comunicación para trabajar de forma efectiva con sus grupos. Antes de comenzar y separarse en sus equipos, analizaron una frase “El peor enemigo de la creatividad es dudar de ti mismo” para poder observar la percepción que tienen sobre ellos mismos con respecto a su pensamiento creativo. Seguidamente, elaboraron en conjunto la escritura de diálogos y guion para su proyecto, se les sugirió que lo hicieran en su cuaderno o en su celular o computador. Además, tuvieron la opción de salir a trabajar al patio de la escuela, dada las condiciones de espacio reducidas dentro del aula.

### **Clase 3 y 4: Ensayos y grabación**

En estas sesiones el objetivo central fue que los equipos pudieran perfeccionar su presentación y reflexionaran sobre su contribución al grupo, como también a ensayar para poder retroalimentar y mejorar, aplicando su conocimiento de literatura como también la relación que tienen la vida cotidiana y los textos leídos. Adicionalmente, prepararon el sonido y ambientación de su obra. Siendo su principal desafío la presentación al frente de todos los compañeros y compañeras de clase. En conjunto se tomó la decisión de grabar sus propuestas de radioteatro, por lo tanto, se utilizaron estas clases para realizarlo, teniendo en cuenta que debían ocupar el tiempo comprometidos en ensayar y grabar.

### **Clase 5: Presentación final**

La última sesión del proyecto resultó ser un desafío y dio un giro inesperado, dado que, a pesar de la participación y esfuerzo demostrado a lo largo de las clases, no todos los equipos lograron completar y entregar sus radioteatros tal como se había acordado anteriormente. Esta situación imprevista se convirtió en una exhibición de adaptación, creatividad y trabajo en equipo en tiempo real. Asimismo, demostraron la habilidad de resolver el conflicto de forma creativa, colaborar entre pares, respetar opiniones, asumir las consecuencias de sus actos, como también reflexionar sobre su propio aprendizaje.



## Resultados de logro del producto final del PdA

Para evaluar el rendimiento de cada grupo, se calculó el promedio de logro de los ítems correspondientes a diferentes aspectos, como leer y familiarizarse con literatura, organización de la puesta en escena, representación de roles, expresión vocal y corporal, reflexión y trabajo colaborativo. Los resultados muestran el promedio de logro para cada grupo como se representa en la siguiente tabla:

**Tabla 10. Porcentajes de logro por grupo PdA 6°, Anabelen**

Dimensiones	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Leer y familiarizarse con literatura	50%	100%	100%	50%	25%	50%
Organización de la Puesta en Escena	100%	50%	100%	50%	25%	100%
Representación de Roles	50%	100%	50%	100%	50%	50%
Expresión Vocal y Corporal	50%	100%	50%	50%	50%	50%
Reflexión y Trabajo Colaborativo	100%	100%	100%	100%	50%	50%
Promedio de logro por grupo	70%	90%	80%	70%	40%	60%

Fuente: Elaboración propia de las autoras

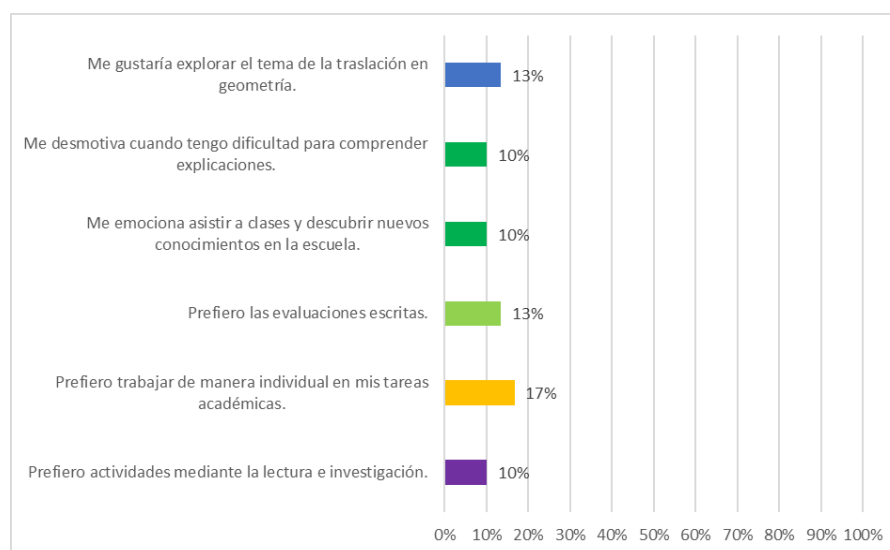
La tabla 10 proporciona una visión general de los resultados del producto final del proyecto realizado por el curso, en que se puede revelar tanto la dificultad que presentan los niños y niñas al momento de tener instancias de participación en las que se debe trabajar en equipo para la organización, como también, la diferencia que existen entre los distintos grupos.

Los niveles de logro alcanzados dan muestra de la necesidad particular del grupo en que se requiere fomentar el trabajo colaborativo, además, de instalar en su cotidianeidad actividades que les permita ser ellos quienes protagonicen su aprendizaje, puesto que el trabajo autónomo en su organización evidenció el desafío más potente para lograr el proyecto.

### 4.1.2.3. Caso de Bárbara

En este estudio, se administró un cuestionario a 20 de los 29 estudiantes matriculados en el curso de quinto básico. Es un curso donde se visibilizan actitudes violentas, no se demuestran expresiones empáticas por el otro, al estudiantado no les gusta trabajar en grupos debido a la individualidad que existe. Cabe mencionar que el entorno y la realidad de cada estudiante es diferente y provoca que tengan un mínimo interés, lo que causa que ellos mismos se limiten al momento de presentar ciertas actividades, esto se complementa con que la mayoría de las clases que experimentan suelen ser expositivas, siendo en todo momento ellos los receptores sin oportunidades para reflexionar o desarrollar pensamiento crítico.

**Figura 6. Aspectos relevantes para el diseño de aprendizaje**



Fuente: Elaboración propia de las autoras

Los resultados del cuestionario fueron inferiores al 20% y este refleja las preferencias de los estudiantes en cuanto a su estilo de aprendizaje. El 13% de los estudiantes encuestados muestra que les gustaría explorar más a fondo el tema de la traslación en la geometría; en la dimensión de la motivación, se observa que el 10% de los estudiantes se desmotivan cuando tienen alguna dificultad para comprender explicaciones; a otro 10% le emociona asistir a clases y descubrir nuevos conocimientos; además el 13% de los estudiantes prefiere las evaluaciones escritas; en la parte del trabajo, un 17% prefiere trabajar de manera individual en sus tareas; y un 10% prefiere las actividades mediante la lectura e investigación.

A pesar del resultado del cuestionario, se tomó la decisión de diseñar un proyecto que fomente la habilidad de trabajar en conjunto sin pasar a llevar su espacio privado y de manera cautelosa, con la intención de poder generar momentos de reflexión con sus compañeros de curso.

El PdA puede ser como una especie de guía para profesores y estudiantes. Esta herramienta ayuda a crear un ambiente de aprendizaje que se ajusta a cada estudiante, cambiando según lo que necesiten. La idea es no solo enseñar hechos, sino también fomentar habilidades como pensar críticamente, ser creativo y adaptarse a nuevos desafíos.

La preferencia de la mayoría por estilos de aprendizaje que involucren desafíos y proyectos interesantes subraya la importancia de diseñar actividades educativas que fomenten la participación y la resolución de problemas, buscando conectar el contenido curricular con las experiencias de los estudiantes. A continuación, en la tabla 11 se presenta la síntesis del diseño de aprendizaje.

Tabla 11. Matriz general del diseño de aprendizaje, caso de Bárbara

Proyecto de aprendizaje (PDA)		
E v a l u a r	<p>¿Qué sabe ya de sus alumnos?</p> <p><b>Fortalezas:</b> Abiertos a aprender cosas nuevas y para adquirir nuevas experiencias.</p> <p><b>Necesidades:</b> Dificultad para seguir instrucciones Mejorar autonomía y autorregulaciones Promover el respeto entre compañeros.</p> <p><b>Intereses:</b> Tecnología, música, amigos, redes sociales, consolas/ videojuegos.</p>	
	<p>Los resultados del aprendizaje: <b>¿Qué queremos que aprendan los estudiantes?</b></p>	
	<table border="1"> <tr> <td> <p><b>Estándares del Curriculum:</b></p> <p>OA18: Demostrar que comprenden el concepto de congruencia, usando la traslación, la reflexión y la rotación en cuadrículas y mediante software geométrico.</p> </td> <td> <p><b>Criterios de éxito:</b></p> <p>Indicador de evaluación: Demuestran, por medio de ejemplos, que una figura trasladada, rotada o reflejada no experimenta transformaciones en sus ángulos.</p> <p><b>Pensamiento crítico:</b> Desarrollan habilidades al analizar los textos literarios, identificando personajes y acciones relevantes, además reflexionan sobre el valor social y cultural a partir de la selección de textos.</p> <p><b>Colaboración:</b> Trabajan de forma interdependiente como un equipo.</p> </td> </tr> </table>	<p><b>Estándares del Curriculum:</b></p> <p>OA18: Demostrar que comprenden el concepto de congruencia, usando la traslación, la reflexión y la rotación en cuadrículas y mediante software geométrico.</p>
<p><b>Estándares del Curriculum:</b></p> <p>OA18: Demostrar que comprenden el concepto de congruencia, usando la traslación, la reflexión y la rotación en cuadrículas y mediante software geométrico.</p>	<p><b>Criterios de éxito:</b></p> <p>Indicador de evaluación: Demuestran, por medio de ejemplos, que una figura trasladada, rotada o reflejada no experimenta transformaciones en sus ángulos.</p> <p><b>Pensamiento crítico:</b> Desarrollan habilidades al analizar los textos literarios, identificando personajes y acciones relevantes, además reflexionan sobre el valor social y cultural a partir de la selección de textos.</p> <p><b>Colaboración:</b> Trabajan de forma interdependiente como un equipo.</p>	
<p>Evidencias de resultados</p>	<p><b>¿Cómo sabemos que lo han aprendido?</b></p> <p>Para saber lo que han aprendido se realizarán actividades al final de la clase con la intención de que puedan reflexionar mientras van contestando la actividad o comentándola.</p>	
D i s e	<p><b>Meta de aprendizaje:</b></p> <p>Los estudiantes serán capaces de comprender y aplicar el concepto de transformación isométrica de manera significativa.</p>	

ñ a r	Descripción general del diseño de aprendizaje	<p><b>¿En qué actividades participan los alumnos?</b> Creación material concreto, guía, actividad batalla naval, actividad” vamos a organizar un baile”</p>
		<p><b>¿Cuáles son algunos puntos críticos, tanto para la instrucción como para los alumnos?</b> Hay que asegurar que comprendan las instrucciones de cada actividad, la relación de las transformaciones isométricas y el plano cartesiano y cómo lo observan en la vida cotidiana, fomentar la creatividad para crear un plano cartesiano de primer cuadrante y tener una buena comunicación para poder explicar sus decisiones.</p>
		<p><b>¿Qué resultados saldrán del aprendizaje?</b> Conocimiento de transformaciones isométricas, capacidad para poder observarlas y relacionarlas en la vida cotidiana, capacidad de autoevaluarse y reflexionar sobre su aprendizaje.</p>
		<p><b>¿Qué procesos respaldaran los resultados?</b> Correcta utilización del material concreto, comprensión del material y su uso, la reflexión y la autoevaluación. La colaboración entre ellos, la creatividad para resolver situaciones que se presenten y la comunicación efectiva.</p>
Los cuatro elementos del diseño de aprendizaje	<p><b>Prácticas pedagógicas:</b> Los estudiantes comparten reflexiones, respetan opiniones en la creación de los materiales.</p>	
	<p><b>Socios del aprendizaje:</b> Los estudiantes deben vincularse con los espacios de la escuela, utilizando la biblioteca y enlace para investigar y crear.</p>	
	<p><b>Ambientes de aprendizaje:</b> Trabajarán en 2 ambientes diferentes; la sala de clases y el patio del colegio.</p>	
I m p l e m e n t a r	Medir	<p><b>¿Qué evaluaciones utilizará?</b> Observaciones de clases y autoevaluación según rúbrica de evaluación.</p>

Fuente: Elaboración propia de las autoras

El diseño de aprendizaje se aplicó en cuatro clases de 90 minutos cada una. En el Anexo G se detallan las guías y rúbricas de evaluación utilizadas para las actividades desarrolladas durante este período como se detallan a continuación:

### **Clase 1: Recuerdo de las transformaciones isométricas**

En esta primera clase, los estudiantes recordaron conceptos relacionados con las transformaciones isométricas. Se les preguntó ¿Qué son las transformaciones isométricas? ¿Cuáles son? Den un ejemplo. Asimismo, se abordaron los conceptos de reflexión, traslación y rotación, para luego escribir el nombre de la transformación isométrica presentada en cada caso. Finalmente pintaron la figura que mostraba una rotación. Con el propósito de fortalecer sus habilidades en geometría, los estudiantes analizaron en conjunto la información. Esta etapa fue fundamental para su participación en las actividades y aplicaciones prácticas, específicamente diseñadas para la disciplina de geometría. La actividad tomó en cuenta los conocimientos previos y la participación de los estudiantes al momento de corregir y justificar.

### **Clase 2: Diseño material concreto para las transformaciones isométricas**

En la segunda clase, los estudiantes crearon en conjunto un material concreto paso a paso, respetando el tiempo de todos los compañeros del curso. El material concreto que crearon los estudiantes fue un velero dividido en 3 partes esenciales (vela: reflexión; timón: rotación; bote: traslación). Durante la actividad, los estudiantes interactuaron para identificar cada pieza entregada a cada uno de ellos. La actividad fue diseñada con la intención de generar un pensamiento reflexivo, que puedan explorar temas de interés y desarrollar la habilidad de la investigación; crear un acercamiento a través del material concreto a las transformaciones isométricas, para que puedan reflexionar acerca de los lugares y momentos que en nuestro alrededor y vida cotidiana se pueden observar estas transformaciones.

### **Clase 3: Práctica primer cuadrante plano cartesiano**

En esta fase, se realizó una cercanía con el primer cuadrante del plano cartesiano, para ello, los estudiantes practicaron utilizando sus alrededores y la sala de clases. Comenzaron trasladando los vértices de algunas figuras presentadas, para luego ubicar e identificar los vértices. Posteriormente, identificaron qué transformación isométrica es la imagen presentada. La actividad desarrolló habilidades de interpretación y comunicación entre sus pares, también, habilidades de análisis, interpretación y comunicación de datos.

#### Clase 4: Trabajo grupal

Para esta última clase, los estudiantes realizaron una actividad en el patio del colegio, donde ellos mismos debían guiar la actividad con su grupo, tomando en cuenta al otro y pudiendo reflexionar acerca del por qué se hará en tal sector del colegio. Los grupos debieron delegar a un compañero para que sea este el que haga las consultas o preguntas. Los grupos leyeron la guía entregada siguiendo los pasos: creación de un plano de primer cuadrante para ubicar coordenadas y así poder crear la figura que se le entrega. La actividad fomentó el pensamiento crítico, la toma de decisiones entre los mismos estudiantes y la colaboración, promoviendo un entendimiento más profundo.

En resumen, en el diseño de estas clases no solo se buscó que los y las estudiantes mejoren sus saberes y habilidades matemáticas, sino que también desarrollaran el pensamiento crítico y la toma de decisiones basadas en el conocimiento de ellos, tomando en cuenta la opinión del otro y pudiendo así reflexionar.

#### Resultados de logro del producto final del PdA

Para evaluar el aprendizaje de cada grupo, se calculó el promedio de logro de los ítems correspondientes en diferentes aspectos, como la disposición, respeto, perseverancia, participación en clases y uso efectivo del tiempo en clases. Los resultados muestran el promedio de logro para cada grupo como se representa en la siguiente tabla:

Tabla 9. Porcentajes de logro por grupo PdA 5°, Bárbara

Grupos de trabajo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
<b>Dimensión</b>					
<b>Disposición</b>	100%	100%	100%	75%	100%
<b>Respeto</b>	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Perseverancia</b>	100%	100%	100%	75%	100%
<b>Participación en clases</b>	100%	75%	50%	50%	75%
<b>Uso efectivo del tiempo en clases</b>	100%	75%	50%	50%	75%
<b>Promedio de logro de ítems por grupo</b>	100%	90%	80%	70%	90%

Fuente: Elaboración propia de las autoras

La tabla 9 entrega una visión general del trabajo grupal realizado en el curso. Muestra los desafíos que enfrentan los niños al trabajar juntos y al momento de organizarse o de participar en clases. En este sentido, se constata la homogeneidad en algunas dimensiones, como en la de disposición y respeto, ya que, todos los grupos obtuvieron un alto nivel en estas áreas. En contraste, hay variabilidad en los porcentajes de participación en clases y uso efectivo del tiempo en clases, revelando diferencias entre los grupos en términos de participación y gestión del tiempo.

## **4.2. Rol del estudiante en el aula: actividades y actitudes en el desarrollo del proyecto de aprendizaje**

### **4.2.1 Actitudes y Comportamientos Observados**

En el análisis de las bitácoras se puede observar que en las clases se llevaron a cabo actividades como juegos introductorios, análisis de datos a través de gráficos de barra doble y la creación de encuestas. Los estudiantes mostraron interés en el proyecto de aprendizaje, sin embargo, hubo algunos problemas de desmotivación y desorganización en la presentación de los trabajos. En el caso del proyecto de radioteatro, hubo diferencias en el nivel de participación y compromiso de los estudiantes, y algunos grupos no lograron completar la grabación del radioteatro. Algunos grupos mostraron valentía al enfrentar la vergüenza y presentar en vivo, mientras que otros optaron por no presentar.

#### **Participación Activa vs. Pasividad**

Al revisar y analizar las bitácoras, se distingue una marcada diferencia entre los estudiantes que lideraron o tomaron la iniciativa y aquellos que mostraron menos interés o se mantuvieron pasivos en los tres establecimientos. Aunque predominaron actitudes positivas en general, se identifican actitudes disruptivas entre algunos estudiantes, como la falta de atención a las indicaciones y el uso inadecuado del tiempo de trabajo, lo cual afectó el resultado final del proyecto de aprendizaje. A pesar de estas interrupciones en algunas clases, se puede concluir que hubo una alta participación en las actividades

Los estudiantes demostraron una gran disposición en crear sus presentaciones, sin embargo, había grupos que no prestaban atención y se perdían con las instrucciones lo que llevó a tener que repetir las más de dos veces, para poder captar su atención. (Bitácora de Natalia, 14 de noviembre del 2023)

Esta percepción de responsabilidad individualizada podría limitar la comprensión del esfuerzo colectivo necesario para el éxito del proyecto, indicando la importancia de fomentar la colaboración y la mentalidad de equipo. Es crucial promover una comprensión más profunda de la responsabilidad compartida y el valor de la participación activa de cada estudiante en todas las facetas del proyecto para garantizar un aprendizaje más integral. (Bitácora de Anabelen, 6 de noviembre del 2023)

Los estudiantes muestran gran interés por la clase, entusiasmo y una participación que se había visto poco en las clases pasadas; aunque de la primera clase a esta que es la última, se puede



ver un compromiso de los estudiantes al querer participar permitiendo que reflexionen sobre lo que contestan o las ideas que plantean. (Bitácora de Bárbara, 16 de noviembre del 2023)

Durante la implementación de los proyectos, enfrentamos obstáculos significativos, especialmente al cambiar las rutinas y reestructurar el desarrollo de las clases. Los estudiantes, quienes están acostumbrados a un enfoque académico tradicional, tuvieron dificultades para enfocarse en su proceso de aprendizaje al tomar más protagonismo e independencia, lo que representó un desafío al intentar fomentar su compromiso y reflexión dentro del marco de los proyectos. También se evidenciaron dificultades para trabajar de manera autónoma, atribuidas en parte a la falta de colaboración efectiva entre los estudiantes en sus proyectos. La ausencia de una concentración constante y uso inadecuado del tiempo obstaculizó su capacidad para desarrollar un trabajo autónomo y colaborativo, afectando la ejecución de los proyectos. A pesar de desafiar el enfoque académico arraigado, otorgándoles un rol más activo en su aprendizaje, algunos estudiantes se sintieron desorientados. Sin embargo, al apartarlos del uso convencional de materiales como libros de texto, cuadernos o transcripciones desde la pizarra, el cambio de métodos tradicionales generó una respuesta favorable y mayor disposición hacia el proyecto propuesto.

#### **4.2.2 Análisis de Actitudes Emocionales y Sociales**

Al observar la bitácora, se destaca que el proyecto de aprendizaje ha demostrado la importancia del entusiasmo y la emoción en el proceso educativo. A pesar de los desafíos iniciales al organizar a los estudiantes, el notable interés que mostró al presentarles el proyecto es un indicador valioso. En el aula, se percibió una transformación marcada por diversas emociones. Mientras algunos estudiantes mostraban alegría y disposición para colaborar en grupos, generando una energía propicia para la creatividad y la resolución de problemas, otros no compartían el mismo nivel de entusiasmo. La desmotivación de algunos resalta la necesidad de abordar esta realidad con sensibilidad, explorando las razones detrás de la falta de entusiasmo para adaptar enfoques pedagógicos y crear un entorno motivador para todos los estudiantes.

En todo el desarrollo de la clase se observó un interés y disposición a trabajar en clase, aunque al asignar los grupos, los y las estudiantes se desmotivaron por la distribución que se realizó, sin embargo, esta situación no afectó el desarrollo de la clase. Por otro lado, también se observó un alto interés en realizar las entrevistas puesto que, desde las opiniones de ellos,

jamás habían realizado una actividad de “campo” o “fuera de la sala”. (Bitácora de Natalia, 07 de noviembre del 2023)

Se observó un interés palpable cuando se les introdujo el proyecto de aprendizaje. Organizarlos para que prestaran atención fue un desafío. La formación de grupos generó un considerable bullicio en el aula: algunos estudiantes mostraron alegría al trabajar juntos, mientras que otros parecían desmotivados. Algunos grupos generaron desorden y, al otorgarles libertad, se dispersaron por la sala, dificultando su concentración para seguir instrucciones simples para la tarea. Se proporcionó una hoja de ruta para guiar el desarrollo de sus radioteatros. (Bitácora de Anabelen, 26 de octubre del 2023)

Los estudiantes ya están más inmersos en las actividades y en la participación de cada clase, preguntan con más confianza y no dudan tanto a la hora de responder o de pasar a la pizarra. De a poco van conociendo la intención de las actividades, ya que todas están creadas con la intención de que puedan respetar la opinión del otro. (Bitácora de Bárbara, 16 de noviembre del 2023)

La organización en grupos y la libertad para elegir un tema de interés no solo fomentaron la colaboración, sino que también otorgaron una sensación de autonomía y responsabilidad. Trabajar en equipo se convirtió en una parte esencial de las actividades, no solo asignando roles, sino escuchando y respetando las ideas de los demás. La diversidad de perspectivas en cada grupo permitió un valioso intercambio de conocimientos y experiencias, fortaleciendo la comprensión del tema seleccionado por todos los integrantes. A pesar de estos avances, surgieron desafíos comunicativos y diferencias de opinión, ofreciendo oportunidades para practicar la escucha activa y el respeto hacia las opiniones divergentes.

#### **4.2.3 Reflexión sobre la Resolución de Problemas y Creatividad**

Cuando enfrentamos actividades nuevas, como expresar opiniones y comunicarnos, se constata lo complejo que puede ser resolver problemas. Algunos estudiantes manifestaron dificultades para sentirse cómodos o participar en estas actividades. Además, los estudiantes no solo usaron sus habilidades técnicas, sino que también trabajaron en cómo presentar sus ideas de manera efectiva. La claridad y relevancia de la información se volvieron muy importantes, mostrando cómo resolver problemas está conectado con comunicarnos de manera clara y efectiva.

La reflexión conjunta al finalizar cada proyecto proporcionó un espacio para que los estudiantes evaluaran su experiencia. Se discutió sobre el trabajo en equipo y se analizó la pertinencia, claridad y utilidad de las preguntas formuladas en la encuesta permitió a los estudiantes no solo aprender sobre el tema investigado, sino también reflexionar sobre el proceso mismo. Desde crear un equipo de trabajo hasta la reflexión crítica, los estudiantes no solo resolvieron problemas concretos, sino que también adquirieron habilidades valiosas para enfrentar desafíos futuros en su educación y más allá.

El desarrollo de la clase se observó un interés y disposición a trabajar en clase, aunque al asignar los grupos los y las estudiantes se desmotivaron por la distribución que se realizó, sin embargo, esto no afectó el desarrollo de la clase. (Bitácora de Natalia, 07 de noviembre del 2023)

“Se observó un interés palpable cuando se les introdujo el proyecto de aprendizaje. Organizarlos para que prestaran atención fue un desafío”. (Bitácora de Anabelen, 07 de noviembre del 2023)

“De a poco van conociendo la intención de las actividades, ya que todas están creadas con la intención de que puedan respetar la opinión del otro”. (Bitácora de Bárbara, 16 de noviembre del 2023)

Los registros en las bitácoras ilustran cómo la creatividad en la implementación de actividades puede transformar la experiencia de aprendizaje. Al llevar conceptos relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes de manera activa y participativa, se buscó fortalecer la comprensión y fomentar un entusiasmo genuino por el aprendizaje.

La actitud de los estudiantes mejoró desde el principio hasta ahora. Al conectar lo que están aprendiendo en teoría con cosas prácticas y hacer que participen activamente, están más interesados y entusiasmados. Esto va más allá de simplemente aceptar la clase; están realmente comprometidos y eso hace que sea un buen ambiente para que puedan aprender.

#### **4.2.4 Impacto en el Desarrollo Personal y Aprendizaje**

Por lo registrado en las bitácoras, mediante iban avanzando las clases, los estudiantes tomaban una actitud más positiva frente a estas. El cambio observado en la actitud de los estudiantes a lo largo de las clases refleja un impacto significativo en su desarrollo personal. El hecho de que hayan pasado de una actitud inicial de aceptación a mostrar un compromiso y entusiasmo crecientes resalta la importancia de las actividades implementadas en el aula.

El aumento en el deseo de participar indica que los estudiantes han encontrado valor y relevancia en las actividades propuestas, y sobre todo que han ido adquiriendo una confianza para poder participar en las actividades. Desde el aumento de la participación hasta la disposición para reflexionar y comprometerse, estos cambios no solo benefician el aprendizaje académico, sino que también contribuyen al crecimiento personal y al desarrollo de habilidades esenciales para los estudiantes.

“En todo el desarrollo de la clase se observó un interés y disposición a trabajar en clase, aunque al asignar los grupos, los y las estudiantes se desmotivan por la distribución que se realizó”.  
(Bitácora de Natalia, 07 de noviembre del 2023)

“Mientras algunos estudiantes se involucraron activamente, definiendo y diseñando sus propuestas, otros adoptaron una actitud pasiva, mostrando poco interés y participación en el proyecto”. (Bitácora de Anabelen, 07 de noviembre del 2023)

“Los estudiantes ya están más inmersos en las actividades y en la participación de cada clase, preguntan con más confianza y no dudan tanto a la hora de responder o de pasar a la pizarra”.  
(Bitácora de Bárbara, 16 de noviembre del 2023)

Cuando los estudiantes muestran más interés y entusiasmo en clase, significa que están aprendiendo de manera más importante. Cuando se sienten emocionalmente comprometidos y motivados, es más probable que recuerden la información y la relacionen con sus propias experiencias. Esta conexión personal hace que el aprendizaje sea más profundo y significativo.

Lo visto en las bitácoras muestra una participación activa, especialmente si antes era baja, indica que las actividades han logrado captar la atención de los estudiantes en un nivel más profundo tal como plantea Rincón-Gallardo (2019). Su deseo de participar sugiere no solo una mejor comprensión de los temas, sino también una disposición para explorar y reflexionar sobre las ideas presentadas en clase. Este cambio positivo en la dinámica de la clase indica que las estrategias utilizadas están logrando que los estudiantes se involucren más y realmente se conecten con el contenido.

### 4.3. Reflexiones y desafíos profesionales

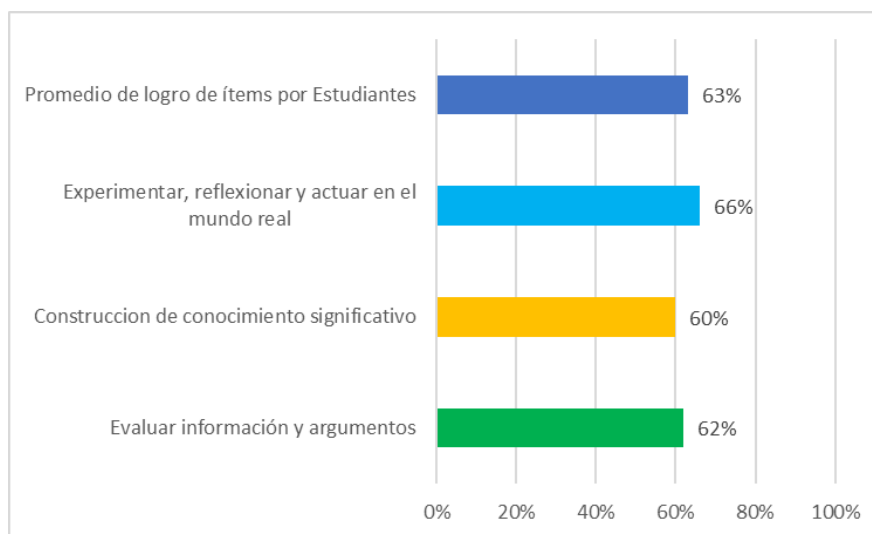
#### 4.3.1 Identificación de desafíos basado en las evidencias de desempeño del estudiantado

Sobre la base de una rúbrica de evaluación con respecto a la competencia de colaboración (ver anexo B) Se observa en la tabla 10 que el promedio general de logro muestra un nivel moderado de desempeño en la *competencia colaborativa y habilidades de trabajo en equipo e interpersonales* de los educandos, pues da muestra de dificultades para trabajar eficazmente en equipo. Además, el bajo puntaje refleja que los niños y niñas pueden enfrentar desafíos para trabajar en grupo sin una guía o dirección específica. Por ello, es pertinente que los docentes generen instancias de autonomía para el estudiantado, donde exista en ellos mayor grado de iniciativa y responsabilidad individual dentro del equipo, promoviendo desde ese escenario el aprendizaje profundo.

En relación con las *habilidades sociales, emocionales e interculturales*, se muestra un nivel moderado, sin embargo, es necesario adicionalmente trabajar en estas áreas para mejorar la interacción social dentro del espacio educativo, desarrollando actividades que promuevan la empatía, escucha activa y respeto mutuo entre estudiantes.

Un punto fuerte identificado en la Tabla 10 es la relación con la *gestión dinámica y los desafíos del equipo*, ya que los y las estudiantes pudieron identificar sus puntos de vista como también los de los demás, lo que puede ser una instancia favorable para fortalecer las áreas más bajas de colaboración dentro del estudiantado.

**Tabla 10. Promedio de logro colaboración**



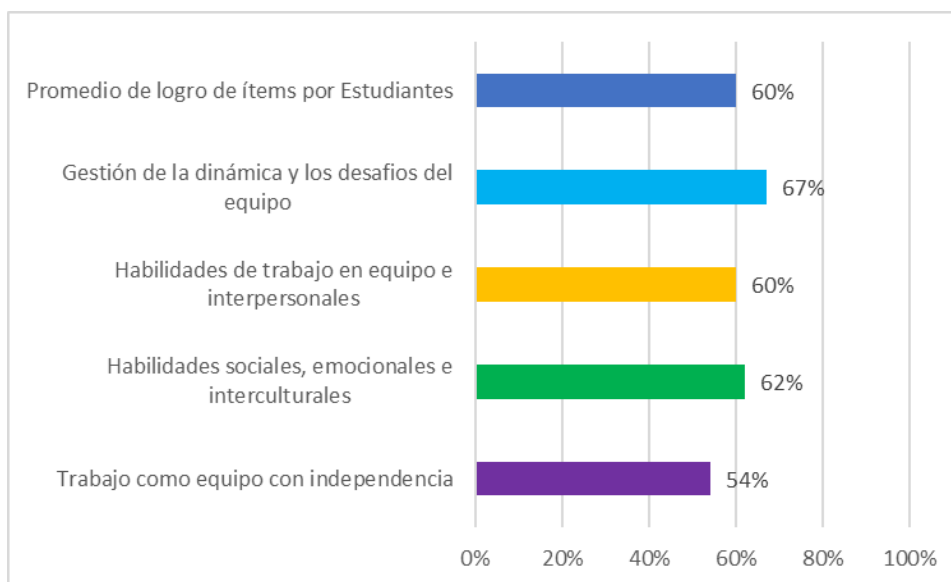
Fuente: Elaboración propia de las autoras

Con relación a la competencia de pensamiento crítico (ver tabla 11), los niños y niñas muestran un nivel moderado con respecto al criterio de *evaluar información y argumentos*, lo cual desafía a continuar propiciando experiencias educativas que promuevan el análisis de diversas fuentes de información, así como también, ejercicios que fomenten la habilidad de cuestionar, validar y comparar información.

En cuanto a la *construcción de conocimiento significativo*, los niños y niñas presentan un nivel moderado, donde comienzan experimentando lo que ya saben para desarrollar algún tema como punto de partida para crear nuevos conocimientos. Como desafío recae la importancia de fomentar proyectos o actividades que les permita conectar con conceptos que puedan ser aplicados a su vida cotidiana, además de incentivar el pensamiento reflexivo conectando su aprendizaje con la aplicabilidad en su cotidianidad.

Respecto de la *habilidad de experimentar, reflexionar y actuar en el mundo real*, se muestra una respuesta más sólida con respecto a su participación, dando cuenta de que la creación de los proyectos de aprendizajes adecuados a su realidad son pertinentes para desarrollar estas habilidades, lo que sugiere que es necesario continuar con la aplicación de experiencias prácticas, además de fomentar espacios que les permitan dialogar sobre sus vivencias para extraer aprendizajes significativos.

**Tabla 11. Promedio de logro pensamiento crítico**



Fuente: Elaboración propia de las autoras

### 4.3.2 Análisis de prácticas pedagógicas desde la experiencia y la voz del estudiantado

#### Identificación de Desafíos

Durante la implementación del proyecto de aprendizaje con respecto a las estrategias inclusivas desde una perspectiva de derechos humanos, renacieron diversos desafíos que impactaron en la gestión que nos planteamos para generar una clase inclusiva. Una de las mayores dificultades radicó en las diferencias arraigadas en los y las estudiantes, especialmente en los niveles de motivación, conducta y conocimiento del mundo. Sin embargo, al analizar las experiencias y percepciones de los y las estudiantes en relación con el fomento de la conciencia y el respeto hacia los derechos humanos en el aula, se evidencia una idea clara: la importancia del trato, la empatía, la escucha activa por parte del docente. Puesto que, los comentarios entregados en las entrevistas dan cuenta de que la interacción entre el estudiante y docente impacta significativamente en los aprendizajes esperados.

#### Fortalezas y Áreas de Mejora

Las fortalezas que se identificaron son la *promoción de participación activa*, ya que se evidenció un ambiente donde se alentó a los niños y niñas a expresar sus ideas, opiniones y sentimientos; *fomento de la empatía*, la atención a las emociones y el trato respetuoso por parte de las docentes generan un entorno amigable y considerado con el sentir de los niños y niñas; *diálogo y resolución de conflictos*, la implicancia de trabajar en equipos significa también tener la capacidad de respetar las opiniones, ideas y gustos de los demás, lo que para algunos estudiantes puede resultar ser más complejo sino se tiene un ritmo de aprendizaje enfocado al trabajo en grupo, por lo tanto, las docentes deben mediar en la resolución de inquietudes y problemas que van surgiendo en cada momento; *escucha activa*, el énfasis en dar voz a los educandos genera en ellos mayor comprensión y respeto mutuo dentro del aula.

Con respecto a las áreas de mejora, consideramos que es pertinente mantener la *consistencia en el respeto y participación*, lo que implica en mantener la dinámica en cada clase, donde se respeten las ideas y emociones de los y las estudiantes de manera continua; *contextualización y motivación*, a pesar de que se ejecutaron acciones y adecuaciones para incluir a todo el estudiantado, se deben involucrar también para aquellos estudiantes que tienen menor motivación o interés en ciertas actividades, esto no significa que algún estudiante se haya excluido del proyecto, sin embargo, existen niños y niñas que tienen otras problemáticas que influyen en sus compromisos académicos; *fomentar la responsabilidad*

y el compromiso, es importante que los y las estudiantes comprendan que involucrarse con su aprendizaje conlleva una responsabilidad tanto individual como grupal, por ello es fundamental cumplir con los acuerdos establecidos.

### **Voz de los niños y niñas**

A nivel cualitativo, se realizó una entrevista abierta a 30 estudiantes de los tres establecimientos al finalizar el proyecto para comprender de mejor manera las diversas perspectivas que nacieron a partir de las actividades. Las respuestas que dieron los niños y niñas son una valiosa información para poder mejorar y enfrentar los desafíos que surgen en el trabajo cotidiano como docentes.

Como se señaló antes, el siguiente análisis se enfoca en las opiniones de las y los participantes involucrados en los proyectos de aprendizaje realizados, donde se resalta la importancia clara de que requieren mayor protagonismo en la escuela, en que la conexión que se establece entre el docente – estudiante es primordial a la hora de generar instancias de aprendizaje profundo, *“me sentía libre, más tranquilo no tan presionado, como que si no lo hacíamos ya era problema o responsabilidad de nosotros”* (extracto entrevista). Esta respuesta nos brinda la oportunidad tanto de aprender como de cuestionar asimismo la presión que puede ejercer el profesorado a los niños y niñas, donde se debe reconocer que la acción que ejerce el docente “sobre” el estudiante debe ser con una orientación transformadora (Reyes et al., 2021), por lo tanto, se debe canalizar esta jerarquía que se establece en la cultura escolar, donde el respeto se instaura a partir del miedo y donde no cabe duda que el amor, libertad, compromiso, empatía, solidaridad, comprensión, reconocimiento del otro y apoyo mutuo puede entrelazar los hilos de un aprendizaje tanto académico como un desarrollo humano integral.

Una de las preguntas fue ¿Cómo crees que la metodología de proyectos de aprendizaje influyó en tu comprensión de aprendizaje?

### **Respuestas:**

Estudiante 1: *Me sirvió para darme cuenta de que podemos investigar para saber cosas nuevas, como que siempre esperamos que llegue el profesor y nos diga qué hacer.*

Estudiante 2: *Porque trabajamos en grupos, entonces podíamos hablar y opinar sobre lo que queríamos.*



*Estudiante 3: Me sirvió porque nunca habíamos trabajado de esta forma, es más divertido igual saber que uno puede crear cosas.*

*Estudiante 4: Influyó porque me sentí más interesado en hacer la tarea, aunque igual estaba cansado en las tardes.*

*Estudiante 5: Fue bueno igual porque fuimos libres para elegir los temas, trabajar en cualquier parte del patio también, nos preguntaron qué hacer todo el tiempo.*

Las respuestas de los niños y niñas sobre la realización de los proyectos de aprendizaje revelan un importante cambio acerca de su percepción educativa. Se evidencia un fortalecimiento en su autonomía al descubrir la capacidad de investigar por sí mismos, desprendiéndose de la tradicional dependencia del profesor (Galván-Cardoso, Siado-Ramos, 2021), además, resaltan la importancia de trabajar en equipos para poder expresar opiniones y que todos puedan colaborar, aportando al desarrollo general de cada proyecto, lo que les permitió sentirse como una parte importante para el grupo, inclusive, a pesar que algunos participantes expresaron cansancio, existió un renovado interés y motivación extra, las cuales se expresan en la independencia para trabajar, como también en los temas que seleccionaron con total libertad.

Otra pregunta abordada en la entrevista fue ¿De qué manera crees que las discusiones en clase o las actividades educativas han abordado y promovido la comprensión, el respeto y la aplicación de los derechos humanos en situaciones concretas?

**Respuestas:**

*Estudiante 6: Yo creo que se fomentó cuando usted nos decía que debemos escuchar y respetar a los demás, como que uno lo intenta, pero nos cuesta mucho.*

*Estudiante 7: Porque usted nos escuchaba, nos pone atención cuando hablamos, no nos hace sentir mal.*

*Estudiante 8: No sé, porque nos dicen que tenemos que tratarnos bien y escucharnos, pero siempre nos molestan o dicen cosas feas.*

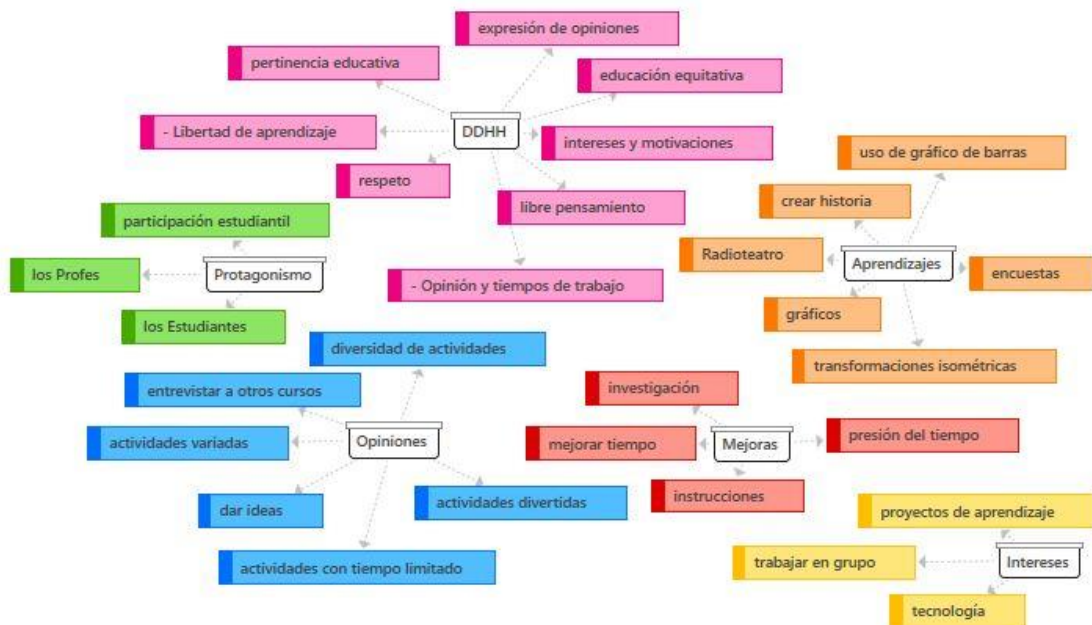
*Estudiante 9: Pero de vez en cuando porque igual no sé si realmente su clase, sino en diferentes tipos de clase. No se respeta mucho por parte de los otros profesores y de parte de nosotros mutuamente. Por ejemplo, a usted, en ocasiones sentí que le faltamos el respeto.*

*Estudiante 10: El que nos dieron a elegir nuestros temas, a respetar nuestras opiniones y la de los demás.*

*Estudiante 11: En ningún momento respetamos los derechos humanos de los demás, desde mi punto de vista, porque tú como profesora nos decías que debemos respetarnos y tratarnos bien, pero los chiquillos no lo hacen*

Las respuestas de los niños y niñas fueron enfocadas en la valoración y promoción desde un enfoque de derechos humanos en el ámbito educativo, donde en cada palabra se destacó la importancia que tiene para ellos el sentirse escuchados y comprendidos tanto por sus pares como por los docentes. Asimismo, logran tener una reflexión con respecto a sus propios comportamientos, dado que en algunas instancias señalan dificultad para resolver los conflictos, además de las faltas de respeto entre ellos mismos resultan ser algo cotidiano en sus vidas. Esto conlleva a generar otro desafío dentro del aula, pues las propuestas pedagógicas se inclinan por enfocar los principios de inclusión, igualdad de oportunidades, trato digno y justo para todos y todas, sin embargo, sucede una incoherencia en el momento de llevar estas instancias a cabo debido a la falta de internalización de estos conceptos en su vida cotidiana.

**Figura 7. Resultado de análisis cualitativo entrevistas**



Fuente: Elaboración propia de las autoras

A nivel cualitativo, la figura 7 da cuenta de cómo los y las estudiantes experimentaron la metodología de proyectos de aprendizaje, donde pudieron explorar su creatividad, trabajar en equipo y realizar actividades prácticas. Aprendieron sobre diversos temas y habilidades tanto en la asignatura de Matemáticas como en Lenguaje y Comunicación, creando gráficos de barra, encuestas y transformaciones isométricas, así como también, imaginar y crear su propia historia y llevarla a lo concreto en un radioteatro. Aunque a veces les cuesta respetar a los demás y trabajar juntos, lograron reflexionar a partir de la valoración e importancia de la comunicación y el respeto en el proceso de aprendizaje, además, considerando que en el proyecto en general, en sus respuestas se evidencia que para ellos fue una experiencia diferente, encontrando en él una experiencia significativa y motivadora.

#### **4.3.3 Reflexiones sobre la Gestión de Clase Inclusiva**

##### **Impacto de las Prácticas**

El impacto de las prácticas pedagógicas inclusivas en la implementación del proyecto de aprendizaje ha destacado en varios aspectos. Se evidenció una mayor conciencia y sensibilidad hacia la diversidad de cada contexto, lo que permitió adecuar estrategias pedagógicas que abarquen las particularidades y necesidades educativas de todas y todos los estudiantes.

Asimismo, se ha fomentado un ambiente de seguridad y respeto (Sánchez, 2023), tomando en consideración la participación equitativa en el desarrollo de habilidades de colaboración y pensamiento crítico. Por ello, estas prácticas pedagógicas han propiciado la búsqueda de generar aprendizajes profundos en los educandos, fortaleciendo su capacidad de adaptación, mejorando el trato comunicativo hacia cada uno de los niños y niñas. Se atendió a la diversidad de pensamientos que se encuentran en cada sala de clases, desarrollándose en base a la empatía, comprensión y reflexión continua para mejorar el ambiente y espacio en el que los educandos construyen su propio conocimiento.

#### **4.3.4 Consideración de la Perspectiva de Derechos Humanos**

La educación con un enfoque de derechos humanos no trata simplemente de enseñar sobre los principios fundamentales que posee cada persona, sino que también implica experimentarlos y promoverlos en cada acción que se realiza tanto en el espacio educativo como en la vida cotidiana. Dicho esto, la base primordial para vivirlos es desarrollando una cultura escolar que suscite el respeto,

la colaboración, la igualdad, la inclusión y por sobre todo el valor hacia la dignidad humana (Mestre, 2007).

Por lo tanto, a partir de las respuestas sobre las experiencias que tuvieron los educandos en cada proyecto de aprendizaje, se puede evidenciar que dentro de las prácticas pedagógicas se observó la consciencia de la importancia por el respeto hacia el otro y la escucha activa, aunque en ocasiones mantener este clima beneficioso puede ser desafiante para la implementación debido también a la cultura escolar arraigada de los educandos que responden a través de estímulos conductistas como por ejemplo, el extracto de una entrevista de la escuela n°2, donde un estudiante plantea “profe golpee la pizarra con el borrador para que se callen, estos no hacen caso”. Por otro lado, los y las estudiantes mencionan que existe una fragmentación dentro de los cursos, identificando grupos separados por dilemas interpersonales, que si no son abordados a tiempo pueden resultar más graves, lo que también dificulta el respeto entre pares, además de generar tensión dentro del aula.

A pesar de estos desafíos, los niños y niñas reconocen elementos positivos, como la libertad para elegir los temas de investigación, con el pasar de los días, entre grupos lograron reorganizarse para lograr su objetivo, además, consideran que la guía paciente y amable de las profesoras han contribuido en generar espacios para la discusión y reflexión. Sin embargo, permanece la necesidad de fortalecer estrategias que fomenten el respeto mutuo y la comprensión de los derechos humanos en todas las interacciones, tanto dentro como fuera del aula.

## **CAPÍTULO V CONCLUSIONES**

La investigación y aplicación de metodologías que promuevan prácticas pedagógicas inclusivas desde una perspectiva de derechos humanos ha contribuido a la reflexión, aprendizaje y crecimiento profesional de las profesoras en formación impactando significativamente en los procesos formativos como educadoras. En el contexto actual es pertinente generar debates sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas basadas con los principios de inclusión, equidad, calidad educativa y atender a la diversidad como fuente fundamental para el desarrollo sostenible.

En primera instancia, los objetivos planteados para esta investigación buscaron resignificar la práctica pedagógica, enfocada en la creación, desarrollo y evaluación de proyectos de aprendizaje en quinto y sexto año de Educación Básica desde una perspectiva inclusiva y desde un enfoque de aprendizaje profundo. La metodología de implementación de los proyectos se estableció en tres colegios de contextos distintos, dependiente privado, público y municipal, permitiendo de este modo el análisis y la reflexión en torno a diversos aspectos culturales y vivenciales de los educandos.

Los objetivos tanto general como específicos incluyeron la creación de escenarios educativos dirigidos a prevenir discriminaciones pedagógicas, asimismo, se exploró el rol y actitud de los y las estudiantes ante estos proyectos, evidenciando el impacto en su aprendizaje y desarrollo integral. Además, se propició revelar los desafíos profesionales presentes en la acción docente, considerando el desempeño observado y las opiniones de los niños y niñas en la gestión de cada proyecto.

### **Importancia de las Prácticas Pedagógicas Inclusivas**

Basándonos en la información entregada por los niños y niñas en las respuestas de las entrevistas, así como en las percepciones y comentarios expresados, se puede afirmar que los proyectos de aprendizaje profundo implementados resultaron efectivos, desde los principios de flexibilidad y democracia para comprender sus intereses, necesidades y motivaciones, lo que fue un estímulo importante para sumergirse activamente en las actividades, demostrando un avance notable en sus habilidades de colaboración y pensamiento crítico. Esto se evidencia en su capacidad de identificar los desafíos en la convivencia, expresar sus emociones, reconocer la importancia de la libertad y creatividad para protagonizar su aprendizaje, así como también, resaltar la necesidad de un trato respetuoso, amable y considerado tanto de los docentes hacia ellos como entre sus pares lo que en definitiva es un progreso para generar experiencias educativas significativas.

En un aula inclusiva, el estudiante se convierte en un actor central de su propio proceso de aprendizaje promoviendo activamente la participación, la colaboración, el desarrollo de la autonomía y la capacidad de resolución de problemas, donde se valora el desarrollo humano como fin más allá del objetivo curricular de la asignatura.

Dicho esto, las prácticas pedagógicas inclusivas son esenciales en cada espacio educativo, puesto que no solo es imprescindible garantizar la igualdad de oportunidades, acceso y valorar la diversidad para cada estudiante, sino que también desde el mensaje a la acción es una necesidad hasta moral promover habilidades sociales y emocionales para prepararse para interactuar en la sociedad. El vivenciar entornos inclusivos puede generar un clima escolar beneficioso y positivo para que los niños y niñas se sientan valorados y respetados, así como también darles un sentido de pertenencia, lo que hoy en día es fundamental para fortalecer la conexión emocional con la escuela, fomentando la motivación, participación, y compromiso con su aprendizaje, así como también, cuando los y las estudiantes sienten que pertenecen al proyecto escolar los ayuda a involucrarse en actividades, opinar y contribuir positivamente.

### **Impacto en el rol y actitudes de los estudiantes**

Al observar las sesiones, se destaca una progresión en la participación y compromiso de los y las estudiantes en las actividades propuestas para cada proyecto. En las primeras clases, se evidenció un inicio con entusiasmo, sin embargo, la disposición hacia ciertas tareas como de escritura y lectura fue limitada, dada las realidades de cada niño y niña se observa una resistencia hacia la participación. A medida que avanzaban las clases se notó un incremento en el interés por los proyectos, aunque como un desafío constante en el enfoque y dedicación, partiendo por la libertad en la creación, demostrando que necesitan una constante presión por parte del docente para avanzar, de lo contrario, algunos estudiantes pueden desviarse en actividades no relacionadas con el propósito educativo.

Con respecto a la dinámica de trabajo en equipo, el rol de cada estudiante en ocasiones mostró una tendencia a delegar tareas en lugar de una cooperación directa en cada etapa, lo que sugiere dificultades para comprometerse completamente. De allí se deriva un desafío pedagógico para abordar la necesidad formativa de promover en la escuela y el aula, escenarios para aprender a colaborar, partiendo de la base que el propio aprendizaje refiere a un proceso social.

En relación con las actitudes de los estudiantes y el impacto generado por el proyecto de aprendizaje profundo fueron diversas, entre ellas, *la adaptación*, dada la resistencia al cambio, puesto que la

costumbre de hacer lo que les dice el profesor, es respuesta al estilo de enseñanza que han perpetuado durante toda su experiencia escolar, necesitando de cierta forma una guía clara de instrucciones más que la libertad de creación. Otra actitud fue el *involucramiento diferenciado*, ya que se observó un rango diverso en los niveles de participación y compromiso. Algunos estudiantes se mostraron con entusiasmo y comprometidos, mientras que otros se exhibieron con desinterés o resistencia, llegando inclusive a no presentar su proyecto final. Esta situación se debió a la fuerte intolerancia a la frustración que provocó una reacción negativa o una falta de perseverancia frente a los obstáculos o situaciones que generan incomodidad o insatisfacción. Por otro lado, una actitud efectiva fue la *valentía y superación*, ya que, en su mayoría, los niños y niñas demostraron disposición a enfrentar sus propios miedos al momento de exponer sus proyectos en vivo delante del curso, lo que para ellos puede ser un gran desafío cuando no se tiene la costumbre de realizar este tipo de actividades.

### **Desafíos profesionales y percepciones de los estudiantes**

El análisis de los desafíos profesionales que se desprenden a partir de la investigación, guiado por las evidencias de desempeño y percepciones de los y las estudiantes, arroja una luz sobre los obstáculos y abre la posibilidad de mejoras necesarias para cultivar un entorno educativo inclusivo desde la perspectiva de derechos humanos. Se ha evidenciado una serie de retos profesionales, entre ellos, la necesidad de promover estrategias que fomenten la participación equitativa y activa de todos y todas. Asimismo, garantizar que cada voz de los niños y niñas sea escuchada, valorada y respetada, para ello, es primordial también, generar proyectos de aprendizaje que generen concienciación social basada en la justicia y dignidad de las personas, integrar en la rutina diaria de cada estudiante la importancia de crear un entorno que fomente la tolerancia, el entendimiento y apoyo mutuo. Estos encuentros señalan áreas clave que requieren un enfoque centrado en los principios de los derechos humanos para mejorar la dinámica y el impacto de la enseñanza inclusiva en el aula.

### **Contribuciones y reflexiones finales**

Este estudio ha revelado una fuerte necesidad de concretar las prácticas inclusivas, equitativas y transformadoras, tomando en cuenta el hilo conductor fundamentado en la pedagogía crítica. Una contribución importante está dispuesta en la promoción de actividades participativas que generen por parte de los educandos las competencias de colaboración y pensamiento crítico, dado que estas competencias son una base para desenvolverse en la vida cotidiana. La pretensión de esta metodología de trabajo está impulsada hacia un enfoque educativo que rompa el esquema de docentes como

transmisores de conocimientos, sino que, en conjunto, tanto docentes como niños y niñas construyen su aprendizaje mutuamente, ya que desde los comentarios y vivencias de los estudiantes los profesores también aprenden.

Estas prácticas no solo han enriquecido la formación docente, sino que también son el motor de transformación social y educativa, constatando la necesidad de desafiar las normas tradicionales para fomentar un análisis reflexivo de la realidad que contribuya al empoderamiento de los niños y niñas, a ser conscientes de su entorno, a organizarse, a dialogar, a repensar y generar cuestionamientos, actuar y promover la justicia social y equidad necesaria para una sociedad que se ve cada día más segregada.

### **Cierre y llamado a la acción**

Finalmente, la educación inclusiva no solo es un deber ético, sino que también constituye un derecho fundamental para todas las personas, independientemente de sus capacidades, características individuales o identidades. Al fomentar un entorno educativo que celebre la diversidad y estimule la participación activa y colaborativa, no solo se enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también contribuye al desarrollo de sociedades más justas.

Mediante todo el proceso, es importante comprender que esto va más allá de la presencia física en el aula, implica un compromiso real con la creación de un espacio donde cada estudiante se sienta valorado, respetado y respaldado en su proceso de aprendizaje. Esta perspectiva requiere una transformación profunda en las actitudes, prácticas pedagógicas, y no simplemente la adaptación del currículo.

Esta investigación no aspira a dar la verdad absoluta, sin embargo, brinda la oportunidad de cambio, debido a que la realidad está en constante construcción, por ello, es necesario adecuarse a cada contexto y necesidades que surjan a partir de las propias prácticas. El llamado a la acción es fundamental, invitando a todos los agentes educativos a seguir promoviendo y fortaleciendo prácticas inclusivas. Es esencial no solo reconocer su importancia, sino también llevarlas a cabo, implementando en la cotidianidad y en cada aspecto educativo. Esto implica generar y proporcionar recursos, formación continua y espacios participativos y colaborativos entre estudiantes, docentes y comunidad escolar. De esta forma se observa la oportunidad de crear un futuro justo y digno para todos y todas, así como también mantener la esperanza viva de una educación liberadora.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, K., Carrasco, M., Faivovich, A., Paredes, C., Videla, G. y Vivanco, S. (2014). *LA REINTEGRACIÓN EDUCATIVA Los colegios de segunda oportunidad como vía de restauración del derecho a la educación*. LOM.
- Ander-Egg, E. (2016). *Diccionario del trabajo social*. Editorial Brujas.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Aragón, A. M., Marulanda Navia, A. M., Mendoza, E., Merino de Madiedo, M. L., Ortiz, C. P., Paz, A. P., Quintero, M. L. (2016). *Hablemos de infancia II. Hacia una pedagogía crítica sobre la infancia*. Bonaventuriana.
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bernstein, B. (1990). *La estructuración del discurso pedagógico*. Londres: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203011263>
- Bransford, J., Brown, A., y Cocking, R. (2000). Cómo aprende la gente: cerebro, mente, experiencia, y escuela. *Revista del Instituto de Matemática y Física*, 44-64.  
<https://www.matesup.cl/portal/revista/2005/reflexiones.pdf>
- Blanchard, M. y Muzas, M. (2020). *Cómo trabajar con Proyectos de Aprendizaje en Educación Infantil*. Narcea.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando El Aprendizaje Y la Participación en Las Escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- Borges, S. A. y Orosco, M. (2013). *La atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales desde nuevos conceptos contextos y prácticas enriquecedoras*. En T. Chkout (Ed.). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. (pp. 1-45). Pueblo y Education.
- Brooks, L. & Brooks, M. (2019). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.
- Carrillo Sierra, S. M. (2019). Educación inclusiva: revisión conceptual y epistemológica. *Revista Perspectivas*, 4(2), 13–19. <https://doi.org/10.22463/25909215.1966>
- Congreso Nacional de Chile. (2009). Ley N° 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Consultado el 01 de junio de 2023. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1007861>
- Cortez, M. (2018). *Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI. Nota técnica N° 4*. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/08/NT4\\_L1\\_M.C.\\_Liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes\\_20-08.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/08/NT4_L1_M.C._Liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes_20-08.pdf)
- Carrillo-Sierra, S. (2019). Educación inclusiva: revisión conceptual y epistemológica. *Revista Perspectivas*, 4(2), 13–19. <https://doi.org/10.22463/25909215.1966>
- CPEIP (2021). *Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación.
- Decreto Supremo N°170/2009 El Decreto N° 170 es el reglamento de la Ley N° 20201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. Educación especial y educación inclusiva. Calidad en la

Educación, 50, 23-55. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Dewey, J. (1899). La escuela y el progreso social. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 662-33.

De Bartolí, L. y Vélez, J. (2017). *Investigación e innovación en educación: nuevos paradigmas*. Brujas.

Espinoza, L. y Valdebenito, V. (2018). *Migración y educación en Chile: ¿Es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural?* Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (87), 352-373.

Eduglobal y Fundación Interhumanos (2018). *Resultados 4to Censo Docente - Migración: Su impacto en la práctica docente*. Autor.

Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearso. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. 50a. edición (14a. España), Siglo XXI de España Editores.

Gaete, A., Luna, L., Álamos, M. (2020). Normalidad, diversidad, justicia y democracia: una propuesta desde la educación inclusiva. En C. Moyano (Ed.), *Justicia educacional: desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 50-70). Editorial Universidad Alberto Hurtado.

- Galván-Cardoso, A. y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(12) 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Gil, J. (2018). Rompiendo estructuras. Acciones activas por docentes educadores. En R. Aparici, C. Escaño, y G. David (Coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 81-91). UNED.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2012). *Ideas para introducir los derechos humanos en el aula: mensajes sencillos y cotidianos para la promoción de los derechos humanos*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/01/derechos-humanos-aula.pdf>
- Iño, W. (2018). *Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método*. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110.
- Klaus, A., y Peña, R. (2016). *La antropología pedagógica "radical" de Paulo Freire: formabilidad, inacabamiento, formación y educación del ser humano*. En H. Ospina, & C. Ramírez, *Pedagogía crítica latinoamericana y género: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos* (págs. 174 - 207). Siglo del hombre.
- Labinowicz, E. (1982). *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Addison Wesley Longman.
- Ley 20.370, Ley General de Educación, promulgada el 16 de agosto de 2009, Ministerio de Educación, Chile.

Ley 20.845, de Inclusión Escolar, promulgada el 08 de junio de 2015, Ministerio de Educación, Chile.

Levy, F., y Murnane, R. J. (2003). Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes EDUCATIVOS en el siglo XXI. Líderes educativos. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/08/NT4\\_L1\\_M.C.\\_Liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes\\_20-08.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/08/NT4_L1_M.C._Liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes_20-08.pdf)

López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 99-112. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 7(13), 13-21. <https://doi.org/10.3916/C13-1999-03>

Medina, F. (2017). Inclusión educativa: concepto, historia, avances y desafíos en políticas públicas. En Soto, V., Corrales, A., y Villafañe, G. (Eds.), *Desafíos para una educación inclusiva: investigaciones y experiencias en Chile y Uruguay* (pp. 12-34). Ril editores.

Mestre, C. (2007). *La necesidad de la educación en Derechos Humanos*. Editorial UOC.

Milas, M. (1999). *Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos*. Graó. <https://www.scribd.com/doc/278958998/Un-Punto-de-Partida-Para-El-Aprendizaje-de-Nuevos-Contenidos-Los-Conocimientos-Previos>

Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge: Harvard Education Press.

Mintrop, R. y Órdenes, M. (2022). *Resolución de problemas para la mejora continua. Una guía práctica para líderes educativos*. LOM Ediciones.

Ministerio de Educación (2012). *Bases Curriculares para la educación básica de 1° a 6° año*. Unidad de Currículum Evaluación.

Ministerio de Educación (2013). *División de Educación General. Unidad de Transversalidad Educativa. Discriminación en el contexto escolar - Orientaciones para promover una escuela inclusiva*.

Ministerio de Educación República de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2099>

Ministerio de Educación (2015). *Decreto N°83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Disponible en <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación (2016a). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>

Ministerio de Educación (2016b). *Política Nacional de Educación Especial*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/5/2018/05/POLITICA-NACIONAL-DE-EDUCACION-ESPECIAL.pdf>

Ministerio de Educación (2023) *Unidad de Inclusión y Participación. Marco General de Educación Inclusiva*. Ministerio de Educación República de Chile. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/EDUCACION-INCLUSIVA.pdf>

- Molina, M., Suárez, D., Eliécer, J., Ibarra, A. y Calvo, C. (2016). *Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas*. Revista Lasallista de Investigación, 13(2), 103-115.
- Ortiz, A. (2017). *Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación*. Revista historia de la educación latinoamericana, 19(29), 165-195.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.19053/01227238.7570>
- Pérez, R. (2019). *Los objetivos de desarrollo sostenible*. J.M. BOSCH EDITOR.
- Pineda, W. (2015). *La teoría de la mente en la educación desde el enfoque sociohistórico de Lev Vygotsky*. Educación y Humanismo.  
<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2292/2184>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010*. Obtenido de <https://www.undp.org/es/latin-america/publications/informe-regional-sobre-desarrollo-humano-para-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe-2010>
- Puga, I., Polanco, D., y Corvalán, D. (2015). *Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad*. Calidad en la Educación, (43), 57-102.  
<https://doi.org/10.31619/caledu.n43.44>
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas*. Ediciones Morata.
- Reyes, C. (2019). *Una mirada acerca de la Cultura Inclusiva desde enfoque de Praxis Inclusiva Crítica de la Universidad de La Frontera*. In XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Reyes, L., González, G., y Carlos, B. (2021). *Educación con justicia social: propuestas para una nueva constitución en Chile*. Ediciones UCM.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social*. Grano de sal.
- Román, M. (2013). *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Rosales, M. (2017). *El desarrollo humano: una propuesta para su medición*. *Aldea mundo*, 22(43), 65-75.
- Romero-Saritama, J. M., y Simaluiza, R. J. (2019). *Aprendizaje Basado en Productos: una propuesta metodológica de enseñanza activa en la educación universitaria*. CINAIC. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0089>
- Runge, A., y Muñoz, D. (2016). La antropología pedagógica “radical” de Paulo Freire: Formabilidad, inacabamiento, formación y educación del ser humano. *Pedagogía crítica latinoamericana y género*. Siglo del Hombre Editores.
- Sancho, J. (2020). Investigación para transformar y mejorar la Educación. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 5-15.
- Sánchez, S. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: guía práctica para el profesorado*. Narcea Ediciones.
- Shulman, L. (1986). Los que entienden: Crecimiento del conocimiento en la enseñanza. *Investigador educativo*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*.



Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Unesco, P. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Autor.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Vergara, C., y Cofré, H. (2014). *Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?* Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(ESPECIAL), 323-338. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200019>

Vygotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Editorial Científico-Técnica*, 456.

Zurita, L. y Villagra, C. (2023). Investigación en la formación inicial docente: identificando problemas de la propia práctica pedagógica. *Diálogos sobre Educación*, 28, 1-25.  
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1325>

## ANEXOS

### ANEXO A:

#### Cuestionario ¿Cómo y qué quieres aprender en el aula?

El propósito de este cuestionario es conocer mejor tus intereses y formas de aprendizaje. Tú opinión es importante para nosotros, ya que nos permitirá diseñar futuras clases de manera más efectiva y ajustar el contenido para satisfacer tus necesidades y expectativas.

Por favor, responde con sinceridad y honestidad. No hay respuestas buenas o malas.

¡Gracias por participar!

#### Instrucciones:

1. Lee cuidadosamente cada pregunta y elige la respuesta que mejor describa tus preferencias, motivaciones y estilos de aprendizaje.
2. Si alguna pregunta no se aplica a ti o no estás seguro/a de la respuesta, no dudes en dejarla en blanco.
3. Tu anonimato será respetado, así que no te preocupes por revelar información personal. Las respuestas se utilizarán exclusivamente con fines educativos.

#### Versión Lenguaje

<b>Cuestionario ¿Qué y cómo quieres aprender en el aula?</b>			
<b>Afirmaciones</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
1. Prefiero actividades de aprendizaje prácticas y experimentales.			
2. Prefiero actividades mediante la lectura e investigación.			
3. Prefiero lecciones cortas y concisas en lugar de largas conferencias.			

<b>Cuestionario</b> <b>¿Qué y cómo quieres aprender en el aula?</b>			
<b>Afirmaciones</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
4. Prefiero trabajar colaborativamente con mis compañeros de curso.			
5. Prefiero trabajar de manera individual en mis tareas académicas.			
6. Me gusta usar tecnología para aprender.			
7. Prefiero las evaluaciones escritas.			
8. Prefiero evaluaciones de presentaciones orales.			
9. Prefiero evaluaciones de proyectos prácticos.			
10. Disfruto aprendiendo sobre nuevos temas en la escuela.			
11. Me emociona asistir a clases y descubrir nuevos conocimientos en la escuela.			
12. Me desmotiva cuando tengo dificultad para comprender explicaciones.			
13. Me desmotiva cuando falta participación y oportunidades para expresarse.			
14. Me desmotiva cuando las actividades son aburridas y repetitivas.			

<b>Cuestionario</b> <b>¿Qué y cómo quieres aprender en el aula?</b>			
<b>Afirmaciones</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
15. Aprendo mejor cuando recibo reconocimiento y recompensas de otras personas.			
16. Aprendo mejor mediante desafíos y proyectos interesantes.			
<b>Lenguaje y Comunicación</b>			
1. Creo que la lectura de diferentes tipos de literatura es importante para desarrollar mi imaginación.			
2. Me gustaría tener la opción de elegir los libros que leo en la escuela.			
3. Estoy de acuerdo en que la literatura es una forma de conocer el mundo y sus culturas.			
4. Me gustaría participar en proyectos creativos de Lenguaje y Comunicación, como escribir y representar obras de teatro.			
5. Creo que la lectura obligatoria es importante para mí educación.			

**Gracias por tomarte el tiempo de completar esta encuesta.**  
**¡Tus respuestas son de gran ayuda!**

**Versión Matemática**

<b>Cuestionario</b> <b>¿Qué y cómo quieres aprender en el aula?</b>			
<b>Afirmaciones</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
1. Prefiero actividades de aprendizaje prácticas y experimentales.			
2. Prefiero actividades mediante la lectura e investigación.			
3. Prefiero lecciones cortas y concisas en lugar de largas conferencias.			
4. Prefiero trabajar colaborativamente con mis compañeros de curso.			
5. Prefiero trabajar de manera individual en mis tareas académicas.			
6. Me gusta usar tecnología para aprender.			
7. Prefiero las evaluaciones escritas.			
8. Prefiero evaluaciones de presentaciones orales.			
9. Prefiero evaluaciones de proyectos prácticos.			
10. Disfruto aprendiendo sobre nuevos temas en la escuela.			
11. Me emociona asistir a clases y descubrir nuevos conocimientos en la escuela.			

<b>Cuestionario</b> <b>¿Qué y cómo quieres aprender en el aula?</b>			
<b>Afirmaciones</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
12. Me desmotiva cuando tengo dificultad para comprender explicaciones.			
13. Me desmotiva cuando falta participación y oportunidades para expresarse.			
14. Me desmotiva cuando las actividades son aburridas y repetitivas.			
15. Aprendo mejor cuando recibo reconocimiento y recompensas de otras personas.			
16. Aprende mejor mediante desafíos y proyectos interesantes.			
<b>Matemática</b>			
1. Me interesa aprender sobre teselaciones.			
2. Me gustaría aprender sobre el concepto de congruencia en la geometría.			
3. Me gustaría explorar el tema de la traslación en geometría.			
4. Me interesa aprender sobre el concepto de estadística.			
5. Me gustaría explorar el tema de juegos aleatorios.			

## ANEXO B

### Rúbrica analítica (Competencia global) Pensamiento Crítico

RÚBRICA PARA EVALUAR PENSAMIENTO CRÍTICO EN PROYECTO DE APRENDIZAJE

Estudiante: \_\_\_\_\_ / Curso: \_\_\_\_\_ / Fecha: \_\_\_\_\_

Dimensión	Por lograr (0)	Medianamente logrado (1)	En desarrollo (2)	Logrado (3)	Competente (4)
Los y las estudiantes...					
Evaluar Información y Argumentos	Pueden encontrar información sobre cualquier tema, pero tienen dificultad para discernir errores en las premisas, razonamientos, suposiciones y/o conclusiones de argumentos dados.	Comienzan a evaluar suposiciones, premisas, razonamientos y conclusiones utilizando habilidades de búsqueda de información eficaces.	Pueden obtener y evaluar información relevante y de confianza. Pueden identificar intuitivamente fortalezas y debilidades, pero pueden tener dificultades para articular su razonamiento.	Son capaces de determinar si la información es de confianza, relevante y útil. Pueden evaluar las fortalezas y debilidades de un argumento y pueden explicar su razón de ser.	Tienen la habilidad de determinar, tanto lógica como intuitivamente, si la información es confiable, relevante y útil. Pueden defender su posición con referencias relevantes a información o datos.
Construcción de Conocimiento Significativo	Pueden consumir y recordar información y repetir la información con sus propias palabras. Limitada a la repetición de información.	Capaces de responder preguntas directas, pero necesitan orientación para explicar su pensamiento. Necesitan orientación para explicar su pensamiento.	Comienzan a experimentar explorando lo que ya saben y a desarrollar un tema como punto de partida para crear nuevos conocimientos. Construcción superficial del conocimiento	Pueden encontrar vías de aprendizaje para activar, evaluar y desarrollar su conocimiento existente y sus creencias. Capaces de interpretar y analizar información, pero generalmente dentro de una disciplina a la vez.	Tienen fuertes habilidades de razonamiento y pensamiento crítico, incluyendo interpretación, análisis, síntesis y evaluación. La construcción del conocimiento es profunda, perspicaz, interdisciplinaria o conectada a través de múltiples perspectivas y se caracteriza por un pensamiento práctico sólido.
Experimentar, Reflexionar y Actuar en el Mundo Real	Ven tareas y soluciones de manera limitada, centradas en su propio mundo. Dificultad para ver implicaciones más amplias.	Comienzan a experimentar con diferentes ideas, pero necesitan orientación. Comienzan a pensar en cómo aplicar el aprendizaje en el mundo real con apoyo.	Desarrollan habilidades básicas para experimentar y aplicar aprendizaje en diferentes contextos. Capacidad de aplicar el aprendizaje a retos del mundo real.	Aplican lógica y razonamiento, sacan conclusiones y diseñan actividades. Participan en procesos de experimentación y prototipado. Comprenden la importancia de la aplicación adecuada en contextos auténticos.	Adaptan conocimiento a situaciones nuevas y específicas. Reflexionan sobre procesos, adaptan y transfieren conocimiento a nuevos contextos. Emprenden acciones basadas en descubrimientos. Encuentran formas efectivas de identificar y evaluar ideas para aplicaciones creativas en nuevos contextos.
OBSERVACIONES:					Puntaje total:

## ANEXO C

### Rúbrica analítica (competencia global) Colaboración

RÚBRICA PARA EVALUAR COLABORACIÓN EN PROYECTO DE APRENDIZAJE

Estudiante: \_\_\_\_\_ / Curso: \_\_\_\_\_ / Fecha: \_\_\_\_\_

Dimensión	Por lograr (0)	Medianamente logrado (1)	En desarrollo (2)	Logrado (3)	Competente (4)
Trabajo como equipo con interdependencia	Los estudiantes trabajan individualmente o colaboran de manera informal en parejas o grupos, sin colaboración en equipo.	Trabajan en parejas o grupos, asumiendo responsabilidad, pero pueden dejar decisiones importantes a uno o dos miembros.	Deciden cómo combinar tareas y trabajan eficazmente juntos. Involucran a todos en la toma de decisiones.	Articulan cómo trabajan juntos utilizando sus fortalezas. Contribuciones se entrelazan para comunicar una idea general.	Enfoque altamente eficaz y sinérgico. Utilizan fortalezas y perspectivas de cada miembro para alcanzar la mejor decisión posible.
	Tienen un sentido básico de autoconciencia. Ven las cosas solo desde su perspectiva, lo que puede dificultar la formación de relaciones positivas.	Comienzan a descubrirse a sí mismos y a entender cómo su comportamiento afecta a los demás. Comienzan a valorar las perspectivas diferentes de las suyas.	Tienen conciencia de sí mismos y de dónde proviene su perspectiva. Escuchan con empatía, y valoran perspectivas diferentes.	Los y las estudiantes...	Tienen un fuerte sentido de sí mismos y entienden sus diferencias con los demás. Utilizan la empatía para enriquecer su aprendizaje.
Habilidades sociales, emocionales e interculturales	Pueden ayudarse mutuamente en tareas conjuntas, pero las habilidades de trabajo en equipo e interpersonales no son evidentes. Aún no demuestran empatía genuina ni un propósito compartido para trabajar juntos.	Informan y demuestran un sentido de propiedad colectiva del trabajo y comienzan a mostrar relaciones interpersonales y habilidades de equipo. Se enfocan en lograr un objetivo común.	Son evidentes habilidades interpersonales, propiedad colectiva y responsabilidad compartida. Escuchan, negocian y se ponen de acuerdo en todos los aspectos de su trabajo.	La responsabilidad conjunta impregna toda la tarea. Sólidas habilidades para escuchar, facilitar y trabajar en equipo de manera eficaz. Aseguran que todas las voces se reflejen en el resultado.	Assumen la responsabilidad activa para garantizar que el proceso colaborativo funcione. Aseguran que las ideas y la experiencia de cada persona se utilicen al máximo para obtener el resultado de más alta calidad o valor posible.

Gestión de la Dinámica y los Desafíos del Equipo	Están profundamente interesados en sus propios puntos de vista y carecen de empatía para escuchar o aprender de los demás. Tienen dificultad para escuchar las opiniones de los demás. Evitan conflictos al ceder o cambiar de punto de vista rápidamente.	Adoptan un enfoque más reflexivo al mostrar desacuerdo y comienzan a profundizar más allá de las diferencias. Trabajan eficazmente en equipo, pero pueden necesitar ayuda en la resolución de conflictos y la resistencia a la presión inadecuada de los compañeros.	Comienzan a desarrollar la capacidad de identificar lo que sustenta sus propios puntos de vista y los de los demás. Expresan mejor sus puntos de vista y comienzan a escuchar y aprender de los demás.	Pueden identificar lo que sustenta sus puntos de vista y los de los demás. Comienzan a expresar sus puntos de vista y a escuchar y aprender de los demás. Tienen el valor y la claridad para expresar sus puntos de vista.	Tienen una comprensión profunda de lo que sustenta sus puntos de vista y los de los demás. Expresan sus puntos de vista de manera efectiva y tienen empatía para escuchar y aprender de los demás. Exploran con respeto opiniones diferentes para enriquecer su propio aprendizaje y el de los demás
OBSERVACIONES:					Puntaje total:



## ANEXO D

### **Guion de entrevista dirigida a estudiantes**

Bienvenidos a esta entrevista centrada en recopilar sus opiniones sobre los proyectos de aprendizaje en los cursos de 5° y 6° básico.

Su retroalimentación es fundamental para entender sus experiencias y percepciones en relación con estos proyectos. Nos interesa conocer sus ideas, emociones y sugerencias para mejorar esta metodología de enseñanza.

Sus opiniones ayudarán a fortalecer el proceso educativo ya adaptarlo mejor a sus necesidades e intereses. Les agradecemos su participación y sinceridad en este intercambio de ideas.

### **Preguntas**

1. ¿Quiénes son los protagonistas de cada actividad según la propuesta de aprendizaje en la que participaste?
2. ¿Qué crees que se necesita por parte de los docentes para proporcionar una educación equitativa, de calidad y pertinente para los niños y niñas, según la propuesta de aprendizaje diseñada?
3. ¿Sentiste que tus intereses y motivaciones como estudiante fueron respetados durante este ciclo didáctico? ¿Por qué piensas así?
4. ¿Disfrutaste trabajar utilizando la metodología de proyectos de aprendizaje? ¿Qué aspectos específicos de esta metodología te resultaron más atractivos o impactantes durante tu experiencia?
5. ¿Cómo crees que la metodología de proyectos de aprendizaje influyó en tu comprensión de aprendizaje?
6. ¿De qué manera crees que las discusiones en clase o las actividades educativas han abordado y promovido la comprensión, el respeto y la aplicación de los derechos humanos en situaciones concretas?

7. ¿Podrías mencionar algún ejemplo específico en el que sientas que las clases han fomentado la conciencia y el respeto hacia los derechos humanos?

8. Durante el desarrollo de las clases, ¿cómo describirías tu estado emocional o cómo te sentiste en ese tiempo?

9. ¿Cuál fue tu aprendizaje más significativo?

## ANEXO E

### Materiales e instrumentos diseño de Natalia

#### Clase 1

#### Análisis de una encuesta

<b>Fecha:</b>
<b>Grupo:</b>
1.
2.
3.
4.

#### Instrucciones

∅ En sus grupos, revise las respuestas de la encuesta original y busquen posibles errores, como respuestas incorrectas o preguntas faltantes. Anote cualquier corrección necesaria.

∅ Utilizando los datos corregidos, crea un nuevo gráfico de barra doble que represente la información de manera clara y efectiva.

∅ Prepara una breve presentación para compartir sus hallazgos y el nuevo gráfico con el resto de la clase. Designen un portavoz dentro del grupo.

#### Encuesta

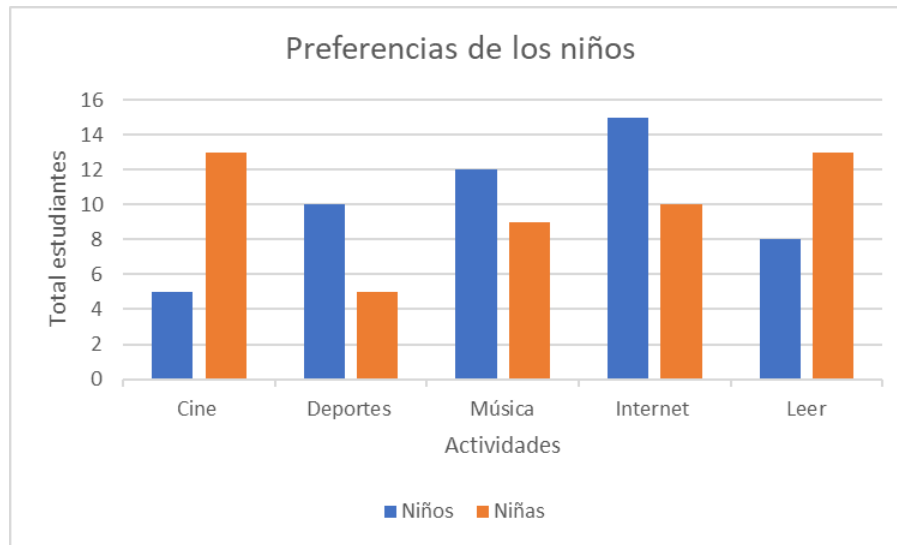
#### Pasatiempos preferidos

En un colegio se llevó a cabo una encuesta para determinar los pasatiempos preferidos de los estudiantes de un curso. A continuación, se presentan los resultados en la siguiente tabla:

#### Tabla de datos

Pasatiempos Preferidos					
Pasatiempo personas	Cine	Deportes	Música	Internet	Leer
Niños	3	10	7	15	15
Niñas	13	5	9	10	13

## Gráfico



## Conclusiones

- En total fueron encuestadas 120 niños y niñas.
- la mayor variación se presenta al leer.
- El total de niños y niñas que prefieren escuchar música es de 16 estudiantes.

## Actividad

1. Escribe los datos de la encuesta

2. Corrige y construye un gráfico de barra doble nuevo.



3. Conclusiones


## clase 2

<b>Fecha:</b>
<b>Grupo:</b>
1.
2.
3.
4.

### Diseño de Encuestas y Recopilación de Datos

#### Introducción:

- Las encuestas son herramientas importantes para recopilar información y opiniones de personas.
- Ayudan en la toma de decisiones y en la comprensión de problemas o tendencias.
- En esta actividad, aprenderás a diseñar encuestas y recopilar datos.

#### Parte 1: Diseño de Encuestas

##### Definición de Encuestas

- ¿Qué es una encuesta?
- ¿Para qué se utilizan las encuestas en la vida cotidiana?

##### Tema de Investigación

- ¿Cómo eliges un tema para tu investigación? Piensa en algo que te interese o te llame la atención.

--

## Parte 2: Creación de Preguntas

### Formulación de Preguntas

- ¿Qué hace que una pregunta sea buena en una encuesta?
- Aprende a formular preguntas claras y comprensibles.

Escribe al menos 5 preguntas para tu encuesta.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

### Opciones de Respuesta

- ¿Por qué es importante ofrecer diferentes opciones de respuesta?
- Práctica la creación de preguntas con opciones de respuesta variadas.

--

### **Parte 3: Diseño de la Encuesta**

#### Organización de Preguntas

- ¿Cómo organizas las preguntas en tu encuesta de manera lógica?
- ¿Qué información debe incluirse al principio y al final de la encuesta?

### **Parte 4: Recopilación de Datos**

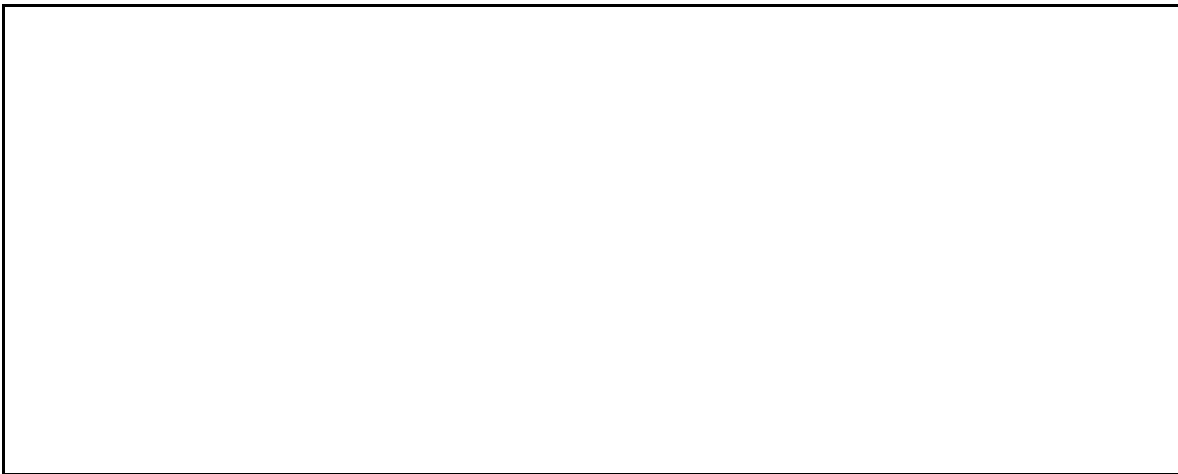
#### Registro de Respuestas

- ¿Qué herramientas utilizarás para registrar las respuestas?

### **Parte 5: Reflexión**

- Reflexiona sobre tu experiencia diseñando la encuesta.
- Identifica los desafíos que enfrentaste y cómo los resolviste.
- ¿Cómo te sientes acerca de la recopilación de datos y su importancia en la investigación?





**Rúbrica analítica**

**Presentación final**

Dimensión	Por lograr (1)	Medianamente logrado (2)	Logrado (3)
<b>Uso de gráficos visuales</b>	No se utilizaron gráficos o no fueron relevantes con los resultados obtenidos en la encuesta.	Se emplearon gráficos, pero presentan algunos errores que entorpecen la comprensión de los resultados obtenidos en la encuesta algunos pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Patrones de colores para distinguir las variables.</li> <li>○ Misma dimensión de todas las barras.</li> <li>○ Categorías congruentes con la tabla de datos.</li> <li>○ Título congruente con la tabla de datos.</li> <li>○ Ejes congruente con la tabla de datos.</li> </ul>	Se emplearon gráficos efectivos que mejoran la comprensión de los resultados obtenidos en la encuesta como: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Patrones de colores para distinguir las variables.</li> <li>○ Misma dimensión de todas las barras.</li> <li>○ Categorías congruentes con la tabla de datos.</li> <li>○ Título congruente con la tabla de datos.</li> <li>○ Ejes congruente con la tabla de datos.</li> </ul>
<b>Comunicación de descubrimientos</b>	La presentación careció de claridad en los hallazgos.	Se comunicaron descubrimientos de manera clara y precisa con dos conclusiones vagamente fundamentadas con los datos obtenidos.	Se comunicaron descubrimientos de manera clara y precisa con dos conclusiones fundamentadas con los datos obtenidos.

<p><b>Participación en debates y discusiones</b></p>	<p>Poca o ninguna participación en debates.</p>	<p>Participación activa en discusiones, aportando perspectivas y preguntas pertinentes.</p>	<p>Participa de manera activa en las discusiones, contribuyendo con perspectivas relevantes y planteando preguntas que enriquecen el debate. Su participación demuestra un compromiso significativo con el tema y un aporte valioso al intercambio de ideas en clase.</p>
<p><b>Pensamiento crítico y análisis</b></p>	<p>Se observa escasa evidencia de pensamiento crítico al explicar los hallazgos, mostrando una falta de análisis significativo de los datos presentados. La interpretación y comprensión de los datos carecen de profundidad y no revelan un análisis sustancial de los resultados.</p>	<p>Realiza un análisis aceptable de los datos, abordando algunos aspectos relevantes, aunque podría ampliar su profundidad al considerar todos los aspectos clave de los datos presentados. El análisis realizado es superficial y no profundiza en todos los elementos significativos de los datos.</p>	<p>Ofrece un análisis minucioso y exhaustivo de los datos, identificando una amplia gama de patrones relevantes. Se evidencia un sólido pensamiento crítico al analizar y explicar con solidez los resultados, demostrando una comprensión profunda y una capacidad destacada para interpretar los datos presentados.</p>
<p><b>Interpretación y comunicación efectiva</b></p>	<p>La interpretación de los resultados es básica o incorrecta. no profundiza en las implicaciones o conexiones o no se hace evidente en la presentación.</p>	<p>Interpreta y comunica resultados de manera confusa o poco clara, aunque podría profundizar más en las implicaciones de los hallazgos.</p>	<p>Interpreta y comunica resultados de manera clara y precisa, destacando las implicaciones de los hallazgos y dejándolo evidente en la presentación.</p>

**OBSERVACIONES:**

**Total:**

**Calificación:**

ANEXO F

Materiales e instrumentos diseño de Anabelen



EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

ÍTEMES	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN	PARTICIPA ACTIVAMENTE EN TODAS LAS ETAPAS DEL PROYECTO	COLABORÓ EFECTIVAMENTE CON LOS MIEMBROS DEL GRUPO, ESCUCHANDO Y RESPETANDO LAS IDEAS DE LOS DEMÁS.	DEMOSTRÓ FLEXIBILIDAD Y ADAPTABILIDAD EN EL TRABAJO EN EQUIPO
ESCRITURA DE GUION	EL GUION REFLEJA SITUACIONES DE LA VIDA COTIDIANA QUE SON RELEVANTES PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS DE SU EDAD.	LOS DIÁLOGOS SON NATURALES Y SE EJUSTAN AL ESTILO DE COMUNICACIÓN QUE SE PRETENDIA	LA HISTORIA TIENE UNA ESTRUCTURA CLARA Y COHERENTE, CON INICIO, DESARROLLO Y CIERRE
MONTAJE DE LA GRABACIÓN	GENERA EMOCIONES PERTINENTES PARA AMBIENTAR LA SITUACIÓN QUE SE ESTÁ RELATANDO	SE UTILIZAN EFECTOS DE SONIDO Y MÚSICA PARA MEJORAR LA EXPERIENCIA AUDITIVA	LA CALIDAD TÉCNICA DE LA GRABACIÓN ES ADECUADA (CLARIDAD EN LA VOZ, NIVELES DE SONIDO)
CREATIVIDAD EN LA CREACIÓN DE LA HISTORIA FINAL	LA HISTORIA FINAL MUESTRA ORIGINALIDAD Y CREATIVIDAD EN LA TRAMA Y REPRESENTACIÓN DE LOS PERSONAJES	SE EVIDENCIA ESFUERZO POR CREAR UNA HISTORIA ÚNICA Y ATRACTIVA	LOS ELEMENTOS CREATIVOS CONTRIBUYEN A LA CALIDAD GENERAL DEL RADIOTEATRO

### Lista de Cotejo de autoevaluación

<b>Nombre:</b>		
<b>Curso:</b>		<b>Fecha: 09 noviembre 2023</b>

Criterios de evaluación	Sí	No	
1.- Recordé el objetivo de la clase anterior.			
2.- Participé activamente en la introducción, aportando ideas o preguntas.			
3.- Colaboré con mi grupo en la creación de diálogos, considerando las ideas de los demás.			
4.- Respeté las opiniones y sugerencias de mis compañeros de equipo, fomentando un ambiente de colaboración.			
5.- Exploré diferentes formas de crear efectos de sonido.			
6.- Utilicé objetos cotidianos o aplicaciones en línea para grabar efectos de sonido.			
7.- Mostré un interés genuino en el proyecto y demostré un compromiso con su éxito.			
NIVEL DE DESEMPEÑO	VALORACIÓN DE CRITERIOS		REFERENCIA NUMÉRICA
Sobresaliente	Siete criterios demostrados		9-10
Notable	Seis criterios demostrados		8
Bien	Cinco criterios demostrados		6
Suficiente	Cuatro criterios demostrados		5
Deficiente	Tres o menos criterios demostrados		4

ANEXO G

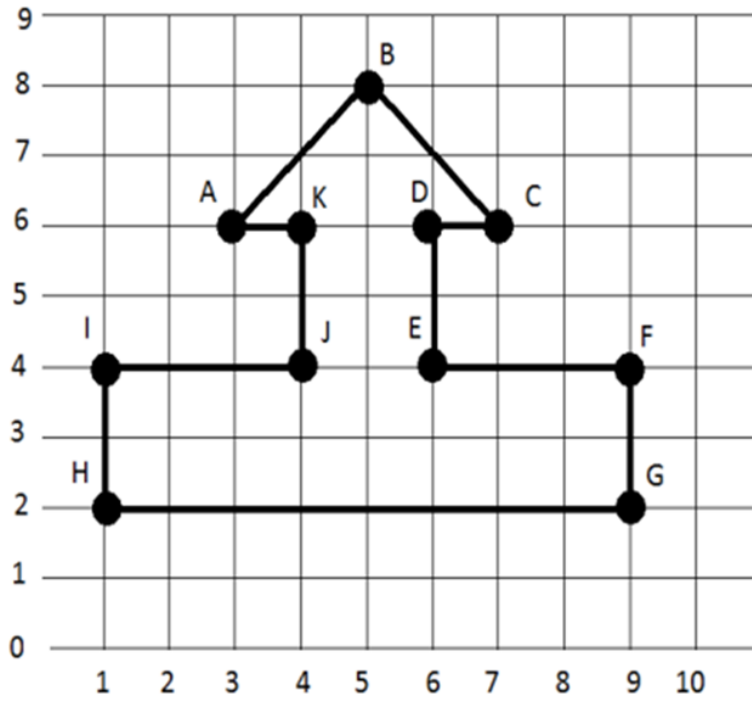
Materiales e instrumentos diseño de Bárbara

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**RECONOCER PUNTOS EN EL PLANO CARTESIANO**

A) Indica las coordenadas de cada elemento ubicado en el plano cartesiano



- A: \_\_\_\_\_
- B: \_\_\_\_\_
- C: \_\_\_\_\_
- D: \_\_\_\_\_
- E: \_\_\_\_\_
- F: \_\_\_\_\_
- G: \_\_\_\_\_
- H: \_\_\_\_\_
- I: \_\_\_\_\_
- J: \_\_\_\_\_
- K: \_\_\_\_\_

2) ¿Qué figuras geométricas puedes encontrar en la figura anterior? ¿Qué coordenadas tienen?

Nombre de figura: \_\_\_\_\_

Coordenadas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nombre de figura: \_\_\_\_\_

Coordenadas: \_\_\_\_\_

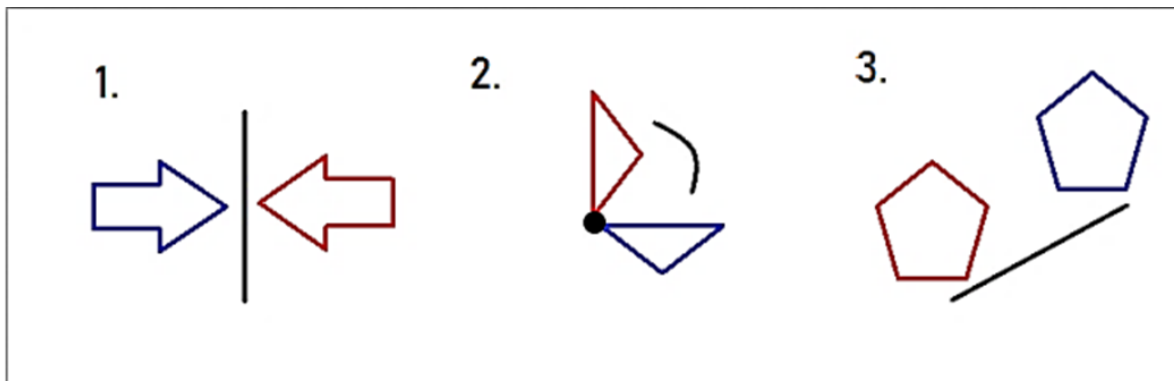
\_\_\_\_\_

Nombre de figura: \_\_\_\_\_

Coordenadas: \_\_\_\_\_

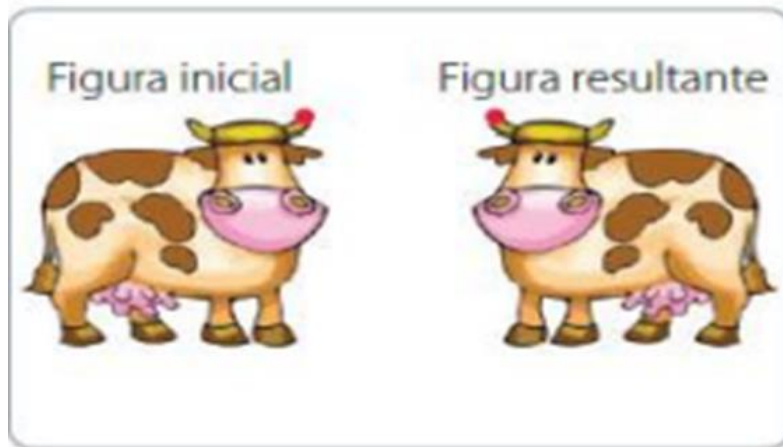
\_\_\_\_\_

3) Escribe si en cada caso hay una traslación, rotación o reflexión. Justifica tu respuesta



1. Reflexión, (El/la estudiante justifica su respuesta con su propia definición)
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
2. Rotación, (El/la estudiante justifica su respuesta con su propia definición)
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
3. Traslación, (El/la estudiante justifica su respuesta con su propia definición)
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

4) Sofía utilizó solo una transformación isométrica para mostrar que la figura 1 es congruente con la figura 2. ¿Qué transformación isométrica aplicó?



1. Rotación
2. Traslación
3. Reflexión
4. No aplicó una transformación isométrica

### B) LOCALIZAR COORDENADAS EN EL PLANO CARTESIANO

Localiza las siguientes coordenadas en el plano cartesiano, únelos según las partes indicadas y luego descubre la figura. Píntalo si es que finalizas toda la guía.

Primera parte

(0,6) (3,12) (7,16) (7,6) (0,6)

Segunda parte

(10,6) (15,7) (10,14) (10,6)

Tercera parte

(0,5) (12,5) (12,6) (16,6) (16,4) (13,1) (3,1) (0,4) (0,5)

Cuarta parte

(8,5) (8,16) (9,16) (9,5)

Quinta parte

(3,3) (4,3) (4,4) (3,4) (3,3)

Sexta parte

(7,4) (6,4) (6,3) (7,3) (7,4)

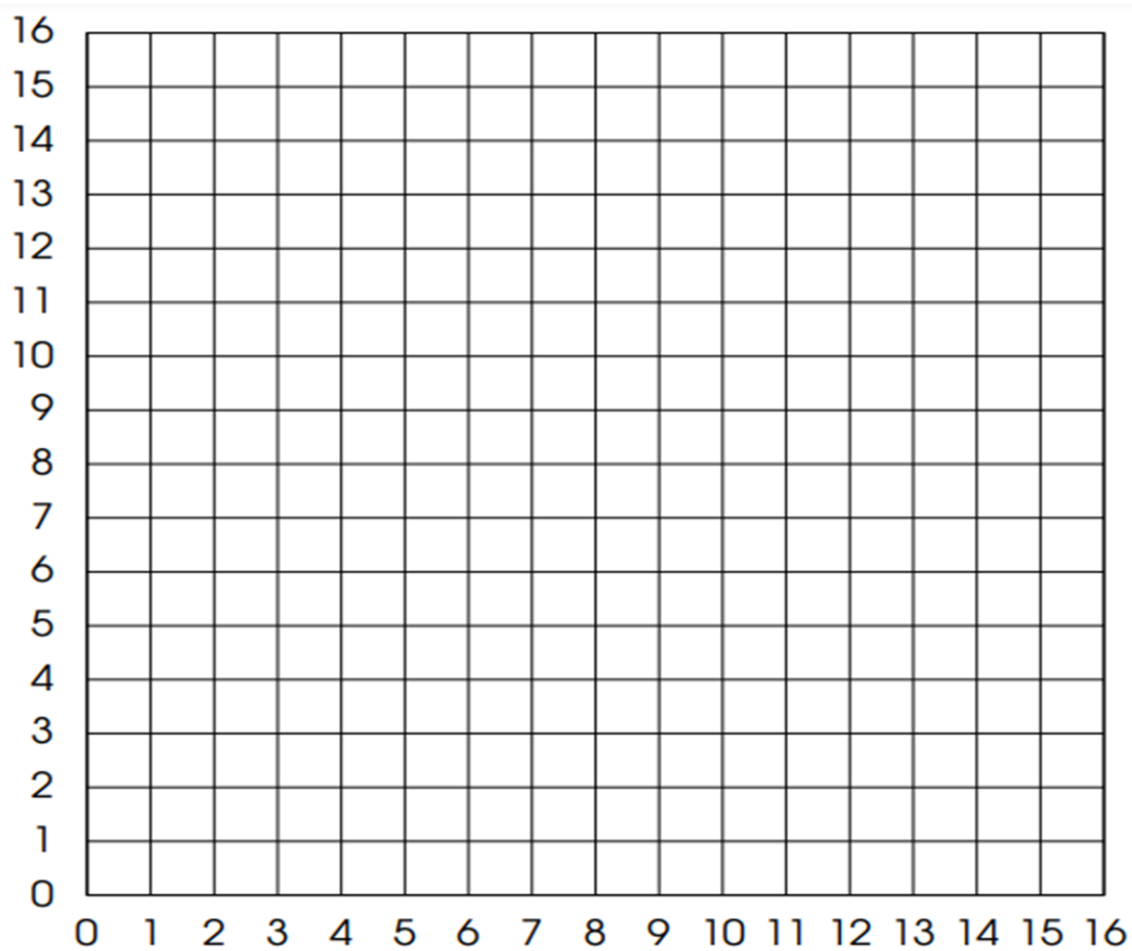
Séptima parte

(9,4) (9,3) (10,3) (10,4) (9,4)

Octava parte

(13,4) (13,3) (12,3) (12,4) (13,4)





## Localizar coordenadas en el plano cartesiano

Nombre estudiantes: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Instrucciones:

- Formar equipos de 4 personas
- Elijan un miembro que los represente
- Escuche, respete los puntos de vista de todos los miembros del grupo.
- Ayude a que todos se sientan parte de la discusión del grupo, propicie que todos participen.
- Cuide el material que se les entregará.

1. **Completa el primer cuadrante del plano cartesiano con el material entregado.**

2. **En el plano, utilizando una lana, forma la figura con las siguientes coordenadas:**

A (0,0)

B (3,1)

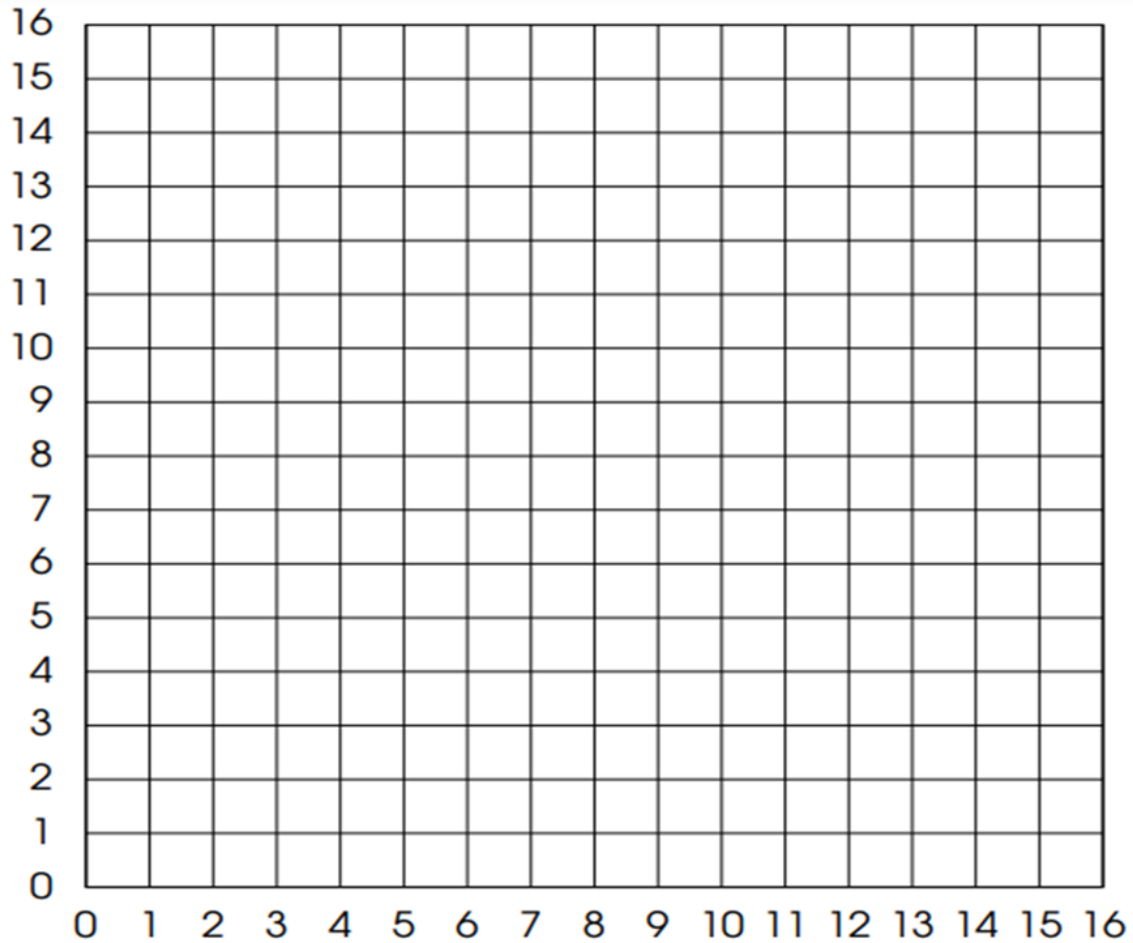
C (5,4)

D (2,4)

3. **Ahora deben buscar una estrategia para mover la figura sin cambiar su forma y tamaño, siguiendo las siguientes indicaciones:**

**5 espacios a la derecha y 4 espacios hacia arriba.**

4. En paralelo a tus compañeros dibuja la primera figura en el plano con color rojo y luego de que tus compañeros se muevan dibuja la figura con las nuevas coordenadas de color azul.



5. Si tuvieran que explicarle la actividad a un compañero/a que no asistió a la clase realizada el día de hoy, ¿cómo lo harían?

---

---

---

---

---

RÚBRICA DE EVALUACIÓN: “Localizar coordenadas en el plano cartesiano”

ACTITUD EN CLASES					
	LLEGAMOS A LUGAR 4	VAMOS CORRIENDO 3	VAMOS TROTANDO 2	VAMOS CAMINANDO 1	FALTA POR MEJORAR 0
<b>Disposición</b>	Siempre mantiene una buena disposición para aprender, incorporar las sugerencias de la profesora y realizar las actividades.	Casi siempre mantiene una buena disposición para aprender, incorporar las sugerencias de la profesora y realizar las actividades.	A veces mantiene una buena disposición para aprender, incorporar las sugerencias de la profesora y realizar las actividades.	Casi nunca mantiene una buena disposición para aprender, incorporar las sugerencias de la profesora y realizar las actividades.	Debe mantener una buena disposición para aprender, incorporar las sugerencias de la profesora y realizar las actividades.
<b>Respeto</b>	Siempre es respetuoso/a con la profesora, compañeros y compañeras.	Casi siempre es respetuoso/a con la profesora, compañeros y compañeras.	A veces es respetuoso/a con la profesora, compañeros y compañeras.	Casi nunca es respetuoso/a con la profesora, compañeros y compañeras.	Debe ser respetuoso/a con la profesora, compañeros y compañeras.
<b>Perseverancia</b>	Siempre demuestra una actitud de superación ante cualquier dificultad que presenta.	Casi siempre demuestra una actitud de superación ante cualquier dificultad que presenta.	A veces demuestra una actitud de superación ante cualquier dificultad que presenta.	Casi nunca demuestra una actitud de superación ante cualquier dificultad que presenta.	Debe demostrar una actitud de superación ante cualquier dificultad que se presente.
<b>Participación en clases</b>	Siempre participa activamente en las clases aportando ideas coherentes al tema trabajado.	Casi siempre participa activamente en las clases aportando ideas coherentes al tema trabajado.	A veces participa de las clases aportando ideas o comentarios coherentes al tema trabajado.	Casi nunca participa activamente de las clases. Sus intervenciones en clase son pocas y no van acorde al tema trabajado.	Debe participar activamente en el desarrollo de las clases. Aportando ideas coherentes al tema trabajado.

<b>Uso efectivo del tiempo en clases</b>	<b>Siempre utiliza efectivamente el tiempo para realizar las actividades propuestas en la clase.</b>	<b>Casi siempre utiliza efectivamente el tiempo para realizar las actividades propuestas en la clase.</b>	<b>A veces utiliza efectivamente el tiempo para realizar las actividades propuestas en la clase.</b>	<b>Casi nunca utiliza efectivamente el tiempo para realizar las actividades propuestas en la clase.</b>	<b>Debe utilizar efectivamente el tiempo para realizar las actividades propuestas en la clase.</b>
--	--	---	--	---	--