



Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación

Facultad de Historia, Geografía y Letras

Departamento de Historia y Geografía

RESCATANDO JUNTOS EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE BARRANCAS:
PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN
PROYECTOS (ABP)

Memoria para optar al título de Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica.

AUTORA:

Aracelly Hurtado Aguayo

PROFESORA GUÍA:

Cristina Martínez Quiroz

Santiago de Chile, Enero de 2023

Autorizado para
Sibumce Digital

ii. Dedicatoria

Con amor, para mis ramas y mis raíces:

Salvador, Ana Luisa, Herminda y Eduardo. -

iii. Agradecimientos

A mi madre Ana Luisa por no dudar ni un segundo en respaldar mi decisión de terminar la carrera, por inventar juegos de deletreo mientras me bañaba, por iniciarme en el amor por la lectura y el aprendizaje. Por dejar de comprarse ropa interior o zapatos para pagar la mensualidad de mi colegio y por siempre exigirme un poco más.

A Herminda Alvarez, mi amada madrecita, por enseñarme la ternura que me mantiene viva en este mundo fiero, aunque a ella le fuera negada, por las tardes al calor de sus historias, por las siestas juntas en Loncura, por siempre confiar en mí y por nunca abandonarme.

A Eduardo Aguayo, mi viejito corajudo que hoy lucha por su vida: Gracias. Por impregnar en mí el interés por la historia, por las largas conversaciones sobre política, “lo social y lo económico”. Gracias por las risas, por tu personalidad desbordante de carisma, por tu corazón bueno y tu genio malo, por las noches con la disco del lalo y por los cigarros escondidos.

A mi bien amado hijo Salvador, gracias por ser el motor que me impulsa cada día a ser una mejor persona, por enseñarme a ver el mundo con sus ojos de niño, con su ingenuidad, su carácter y su insaciable curiosidad. Gracias por poner a brillar mis ojos cada vez que miro los suyos y por darme la dicha de ser tu mamá.

A mi compañero Giuseppe, por sostenerme cuando decaigo, por sacarme una sonrisa en la tristeza y alimentarme en las largas jornadas de estudio, por esperarme en los trasnoches y por no permitir que nuestro hijo sintiera mi obligada ausencia.

A todos quienes aportaron un granito de arena para que esta memoria viera la luz, ayudándonos con los cuidados de Salvador para que pudiera trabajar tranquila en la investigación: Tía Juana, Claudia, Skarlette, Giannina y tía Marianela ¡Gracias!

A mi buen amigo Juan Ignacio Cisternas por las correcciones de estilo y por sostenerme espiritualmente justo ahora que la vida se puso difícil. A mi hermano Manuel por poner su talento al servicio de la diagramación y el diseño tanto de la propuesta didáctica como de la bitácora de proyecto, por hacerlo en tiempo récord y aún con el espíritu raído.

A mi maestra Cristina Martínez por confiar en mi proyecto y acceder a guiar este proceso investigativo, aún después de no verme durante ocho años. Gracias por la confianza; los aprendizajes y los consejos; por desafiarme intelectualmente y por apoyarme no solo académicamente.

A los profesores: Rodrigo Rocha, por contestarme en tiempo récord y asesorarme cuando le comenté que quería volver y Froilán Cubillos, por la paciencia que tuvo conmigo esa vez que abandoné la idea de investigar justo después de adjudicarme un financiamiento MYS.

Finalmente, deseo agradecer a todas esas personas que nunca dudaron de mis capacidades, a pesar de no tener un título profesional. Presentar esta memoria de título es saldar una deuda con ustedes y demostrar que no se equivocaron. A la maestra Ana María Muñoz, jefa de UTP del Liceo Profesional Abdón Cifuentes y ex profesora del pedagógico, quien viera en mi una “chispa distinta” y decidiera ofrecerme trabajo aún siendo una practicante. A Erick Caballieri Niels, director del Liceo Ciudad de Brasilia por permitirme vivir la experiencia pedagógica más enriquecedora de mi vida, por hacer carne el discurso transformador y siempre atreverse a innovar. A Claudio Zúñiga Catalán, jefe del departamento de Gestión de personas del SLEP Barrancas, por permitirme formar parte de su equipo de trabajo, por la confianza y las enseñanzas, por motivarme no solo a terminar esta carrera, sino que a iniciar una segunda.

A todos y todas quienes formaron parte de este larguísimo camino: ¡Gracias!

i.v Índice de Contenidos

1. Introducción.....	9
2. Capítulo Introductorio.....	11
2.1 Fundamentación o antecedentes del problema.....	11
2.2 Descripción del problema.....	13
2.3 Justificación del problema	14
2.4 Viabilidad.....	14
2.5 Objetivos	14
2.6 Metodología	14
2.6.1 Diseño de investigación.....	18
2.6.2 Técnicas de recolección de datos.....	19
2.6.3 Cronograma de trabajo.....	20
2.7 Posibles limitantes.....	21
3. Capítulo I: Marco Referencial	22
3.1 Cambios en el Sistema Educativo Chileno.....	22
3.1.1 Nueva Educación Pública y el rol de los Servicios Locales de Educación.....	28
3.1.2 SLEP Barrancas.....	35
3.2 Perspectiva Referencial sobre Patrimonio: Conceptos vinculados a la Educación Patrimonial.....	37
3.2.1 Patrimonio.....	38
3.2.1.2 Patrimonio Cultural Inmaterial.....	41
3.2.2 Educación Patrimonial.....	46
3.3 La perspectiva territorial y su vínculo con el patrimonio.....	51
3.3.1 Espacio.....	51
3.3.2 Territorio.....	53

3.3.3 Territorialización.....	55
3.3.4 Identidad Territorial.....	56
4. Capítulo II: Metodologías Activas: ABP	58
4.1 Metodologías de enseñanza-aprendizaje activas.....	58
4.2 Aprendizaje Basado en Proyectos ABP.....	70
4.2.1 Estándares de oro en ABP	73
4.2.2 Ruta de aprendizaje en ABP.....	78
4.2.2.1 Diseño.....	79
4.2.2.2 Desafío.....	80
4.2.2.3 Investigación.....	82
4.2.2.4 Creación.....	83
4.2.2.5 Comunicación.....	85
4.2.3 Evaluación en ABP.....	86
4.3 Transformaciones al interior del sistema educativo chileno, en concordancia con el ABP.....	91
5. Capítulo III: Propuesta Didáctica	97
5.1.- Justificación de la propuesta	97
5.1.2 Metodología.....	98
5.1.3 Organización	98
5.2 Propuesta Didáctica “Rescatando Juntos el Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas”	99
5.3 Bitácora de Proyecto.....	188
6. Conclusiones.....	261
7. Referencias Bibliográficas	266

RESUMEN

La presente investigación titulada “Rescatando juntos el patrimonio cultural inmaterial de Barrancas: Propuesta Didáctica desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)” surge al interior del aula, como una iniciativa que busca transformar una parte de la realidad educativa, adscribiéndose de este modo a la metodología de investigación acción crítica. Las transformaciones buscan alcanzarse a través del diseño de una propuesta didáctica que vincule a las y los estudiantes del territorio de Barrancas con el rescate y salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial local. Toda vez que el patrimonio logra aunar rasgos identitarios de quienes lo comparten, produciendo un sentimiento de pertenencia que se traduce en la valoración y cuidado de lo establecido como patrimonio por la propia comunidad.

Dicha propuesta, ha sido diseñada desde los pilares del Aprendizaje Basado en Proyectos, una de las estrategias didácticas más potentes dentro de las metodologías de enseñanza aprendizaje activas. Que pone al estudiante en el centro de su propio proceso de enseñanza aprendizaje, involucrándolo con un desafío que lo motive a iniciar la ruta de aprendizaje, la cual también comprende una fase de investigación; creación; y comunicación. Todo articulado desde el desarrollo de las habilidades para el siglo xxi.

PALABRAS CLAVE: Patrimonio cultural inmaterial, Metodologías activas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Educación Patrimonial, Habilidades para el siglo xxi.

ABSTRACT

The following investigation called “Rescatando juntos el patrimonio cultural inmaterial de Barrancas: Propuesta Didáctica desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)” arise inside the classroom, such as an initiative that looks for transform a part of the reality of the education, appointing in that way to the critical action such as investigation methodology. The transformations want to be achieved through the design of a didactic proposal that links Barranca’s students with the rescue and safeguards of the local immaterial cultural heritage. All the time that the heritage achieves join identity features about whom share, producing a feeling of belonging. That translates into the valuation and care stated like heritage by the community.

That proposal has been designed from the learning backbone based on projects, one of the didactic strategies most strengths respect the learning teaching active methodologies. Positioned the students in the center of their own learning process, involving them in a challenge that motivates them to start the learning route, which understand a stage of the investigation, creation, and communication. All articulated since the development of abilities for the 21st century.

Keywords: Immaterial cultural heritage, active methodology, learning based on projects, heritage education, abilities for the 21st century.

1. Introducción

En noviembre de 2017 comenzó una reestructuración de la educación pública chilena, con la entrada en vigencia de la Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, cuya puesta en marcha fue la respuesta institucional a años de tensión y cuestionamientos al antiguo sistema educativo chileno. Una de las mayores transformaciones que impulsa esta reestructuración es el traspaso gradual de la administración de los establecimientos educacionales públicos desde las municipalidades hacia un nuevo organismo llamado Servicio Local de Educación Pública (SLEP), lo que ponía fin a la municipalización de la educación. Esta transformación no sería la única, pues esta Ley impulsa también nuevos valores y principios del sistema.

Dentro de estos nuevos principios se encuentra el de Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad, el cual establece que se debe contar con proyectos educativos diversos y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses de la comunidad, mandatando a conectar y orientar los proyectos educativos con el territorio en que se emplazan, su identidad y los intereses propios de la comunidad, fortaleciendo el vínculo con esta última.

Por otro lado, el principio de Integración con el entorno y la comunidad es claro en establecer que el sistema debe promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas y comunidades contribuir a asegurar, desde sus propias identidades, su supervivencia y bienestar, a través de una relación creativa y constructiva con sus respectivos entornos, reconociendo la interculturalidad. En este sentido, se indica que en los establecimientos educacionales dependientes de los SLEP deben orientarse a formar personas conscientes de su individualidad y de pertenecer a una comunidad.

Barrancas fue uno de los primeros SLEP en iniciar sus funciones y desde abril de 2018 administra los establecimientos educacionales de Pudahuel, Cerro Navia y Lo Prado. Entre los sellos institucionales de este servicio local se encuentra el territorial, que promueve el rescate de la cultura local, identidad y la pertinencia local, en completa concordancia con los principios de la nueva educación pública.

A pesar de esto, no existe en el servicio un plan estratégico enfocado en potenciar este sello, dejando en manos de cada establecimiento educacional su implementación, así como tampoco existe a nivel nacional una inclusión curricular de estas temáticas.

Cabe preguntarse, ¿Mediante qué mecanismo es posible incorporar curricularmente la cultura local, identidad y la pertinencia regional y local como pilares fundamentales en los establecimientos pertenecientes al Servicio Local de Educación Barrancas y qué estrategia de enseñanza-aprendizaje es la más adecuada para implementarlo? Como resultado de este cuestionamiento, se pretende diseñar una propuesta didáctica, desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que sea un insumo para establecer el sello territorial a nivel de servicio local, conectando a todos los establecimientos educacionales en torno al rescate de la identidad y cultura local.

La elección del ABP como estrategia didáctica para el diseño del producto de esta investigación no es azarosa, pues se basa, en el gran potencial para la transformación profunda en la escuela que esta estrategia posee, como señala Vergara (2015). El ABP se inscribe dentro de la metodología de enseñanza aprendizaje activa, por lo tanto, pone al estudiante en el centro de su proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la creación de equipos que trabajen en un proyecto que responda a una pregunta desafiante. Teniendo, cada grupo, la autonomía necesaria para establecer tanto su propia organización interna, como sus objetivos, su planificación y tomar decisiones. Siguiendo una ruta de aprendizaje establecida, reflexionando, investigando y autoevaluándose constantemente.

Plantear esta investigación implica reconocer la potencialidad de este territorio en específico, dado que las comunas que hoy se agrupan en el SLEP (Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel) pertenecieron a la extinta comuna de Barrancas. Las razones del cambio de nombre de Barrancas a Pudahuel durante la dictadura y la posterior división mediante un decreto administrativo en 1981 invitan al análisis del territorio como un espacio geográfico socialmente construido y a reestablecer una consciencia territorial en los estudiantes de los establecimientos pertenecientes al Servicio Local con base en la historia en común, haciendo eco del rescate de la identidad y la cultura local que se busca potenciar institucionalmente.

La investigación se organizará en tres capítulos, precedidos de un capítulo introductorio que tiene como finalidad presentar el proyecto de investigación, sus objetivos, metodología y alcances. El primer capítulo corresponde al marco referencial que sustenta esta investigación, donde se examina la importancia de la enseñanza del patrimonio cultural inmaterial ; el segundo capítulo revisa la metodología de enseñanza aprendizaje activa y caracteriza la estrategia didáctica de Aprendizaje Basado en Proyectos; y el tercer capítulo corresponde a la elaboración de la propuesta didáctica.

2.- Capítulo Introductorio:

2.1 Fundamentación o antecedentes del problema

En abril del año 2006 se da inicio a uno de los más grandes movimientos estudiantiles de la historia reciente chilena, la llamada “Revolución Pingüina” protagonizada por estudiantes secundarios puso en el centro de la discusión nacional las problemáticas de la educación pública, con demandas tales como la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y la desmunicipalización de los establecimientos educacionales. Este movimiento, por su magnitud y sus logros, sentó un precedente y sirvió de referencia para futuros movimientos estudiantiles que seguirían luchando por las demandas no cumplidas.

La desmunicipalización siguió siendo una exigencia de los estudiantes que nuevamente salieron a las calles el año 2015 en rechazo al proyecto de nueva educación pública, que buscaba viabilizar una solución ante el fracaso de la administración municipal de las escuelas. Las organizaciones estudiantiles consideraban que el proyecto era insuficiente, pero a pesar de la presión en las calles, el proyecto de ley siguió su curso y fue aprobado con relativa facilidad en la cámara de diputados en julio de 2016, aunque se encontró con resistencias al interior del senado, donde se propusieron una serie de cambios y mejoras. Finalmente, el 24 de noviembre de 2017 entra en vigencia la Ley 21.040 que crea los Servicios Locales de Educación.

El artículo tercero de la Ley 21.040 (2017), versa así:

“El Sistema tiene por objeto que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica (...) considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional”

Podemos observar cómo se pone el acento en que esta educación pública, laica, gratuita y de calidad considere las particularidades locales y regionales. Es por esto, que no debería causar extrañeza que los recién creados Servicios Locales de Educación, tengan entre sus pilares fundamentales la conexión con el territorio en el que están emplazados, destinando incluso, parte de sus recursos en la creación de un Departamento de Participación, donde se busca afianzar este vínculo territorial con la presencia de administrativos del Servicio Local tanto en los jardines,

escuelas y liceos, como en la comunidad en la que se emplazan, siendo parte de sus procesos educativos, celebraciones y conmemoraciones.

El 1° de marzo del año 2018 el ministerio de educación comunicaba que la transición entre la administración municipal y el nuevo sistema de Educación Pública sería un proceso gradual que se extendería hasta el año 2025 y que los dos primeros Servicios Locales en comenzar a funcionar serían “Puerto Cordillera” que agrupa jardines, escuelas y liceos públicos de las comunas de Coquimbo y Andacollo; y “Barrancas” que agrupa los establecimientos de Pudahuel, Lo Prado y Cerro Navia. Es, precisamente, en este último territorio donde se enfoca la presente investigación.

Armando de Ramón (2015) planteaba que producto de la migración campo-ciudad, a mediados del Siglo XIX se comienza a poblar el sector norponiente de Santiago, en torno al eje San Pablo que en ese entonces hacía parte del camino hacia Valparaíso, en 1897 se crea la comuna de Barrancas que, de tener un carácter predominantemente rural, fue experimentando con los años una progresiva urbanización (aunque se conservan aún localidades rurales en la zona poniente como Noviciado y Lo Boza).

En la década de 1950 comienza a producirse una aceleración de la expansión urbana, potenciada por la instalación de industrias que dieron paso al establecimiento de los primeros barrios populares en la comuna. Hacia 1960 y recibiendo inspiración de la toma del fundo La Feria en San Miguel donde se establecería la población “La Victoria” en el año 1957, los pobladores de Barrancas se hicieron parte del movimiento de tomas de terreno que buscaba solucionar la problemática habitacional “llegando a más de 300 tomas en la comuna. Las principales fueron las que dieron origen a las poblaciones Herminda de la Victoria (marzo de 1967), Violeta Parra (febrero de 1969) y El Montijo (agosto de 1969)” (Memoria Chilena, 2022).

Durante la dictadura militar se cambia el nombre de Barrancas a Pudahuel, mediante un decreto de ley y posteriormente, en 1981 a través de un decreto administrativo se divide la comuna en tres sectores, dando surgimiento a dos nuevas comunas; Cerro Navia y Lo Prado. Treinta y siete años más tarde se pondría en funcionamiento el Servicio Local de Educación Barrancas, que vuelve a agrupar a estas tres comunas, esta vez en torno a la nueva educación pública.

Según se informa en la página web de dicha institución:

Es un servicio descentralizado, responsable de la calidad y equidad de los aprendizajes y del desarrollo integral de cada estudiante de su territorio. Su labor es apoyar a los

establecimientos educativos para que hagan realidad sus proyectos educativos, rescatando la identidad, cultura local y la pertinencia territorial y regional

Podemos ver en esta declaración de objetivos, como nuevamente se pone énfasis en la pertinencia territorial y regional que debe propiciar el Servicio Local, en total concordancia con los lineamientos de la Ley 21.040 antes vistos, pero en el caso de Barrancas van un paso más allá y declaran que su apoyo para que los establecimientos hagan realidad sus proyectos educativos irá de la mano con el rescate de la identidad y la cultura local. Dos conceptos vitales si lo que se pretende es vincular a las escuelas con sus territorios y su patrimonio, sus historias en común, las particularidades de su cultura, esos lugares comunes a los que recurren cuando necesitan sumergirse en su identidad, en lo que son y que los diferencia del resto. Sobre todo, pensando en la particular historia de Barrancas, marcada por la migración campo-ciudad, la segregación socioespacial, el inminente carácter rural que aún conservan ciertas localidades y otras particularidades que no hacen más que proponer un interesante desafío al momento de conectar curricularmente el rescate de la identidad y cultura local en los establecimientos educativos del territorio.

2.2 Descripción del problema

A pesar de que el rescate de la cultura local, identidad y la pertinencia local y regional son pilares fundamentales del Servicio Local de Educación Barrancas, no existe en dicho servicio un plan estratégico enfocado en potenciar dicha área, que podríamos clasificar como parte de la educación patrimonial. Es necesario indicar que a nivel nacional tampoco existe una incorporación de la educación patrimonial dentro del currículum. La Política Nacional de Cultura 2017-2022, señala que la educación patrimonial dentro del currículo escolar “se encuentra particularmente ausente. No existen planes para su inclusión, dejando fuera de ellos a los (as) cultores (as) tradicionales, entre otros” (pág. 87)

Cada establecimiento perteneciente a Barrancas tiene en su Proyecto Educativo Institucional un sello territorial, el servicio entrega así libre disposición para que cada unidad educativa implemente dicho sello a través de las acciones que estimen convenientes, pudiendo traducirse en talleres de vinculación, ferias escolares o participación de la comunidad escolar en conmemoraciones propias del territorio como desfiles u otras. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, surge la siguiente interrogante:

¿Mediante qué mecanismo es posible incorporar curricularmente la cultura local, identidad y la pertinencia regional y local como pilares fundamentales en los establecimientos pertenecientes

al Servicio Local de Educación Barrancas y qué estrategia de enseñanza-aprendizaje es la más adecuada para implementarlo?

2.3 Justificación del problema

Esta inquietud surge en la experiencia de la práctica pedagógica al interior de las aulas de dos establecimientos educacionales pertenecientes al Servicio Local de Educación Barrancas, el primero se trata del “Liceo Ciudad de Brasilia” emplazado en la localidad rural de Noviciado, donde me desempeñé como profesora de Historia y Geografía entre los años 2017 y 2019, mientras que el segundo es el “Liceo Bicentenario Monseñor Enrique Alvear” de la comuna de Pudahuel donde cumplí las mismas funciones durante el año 2021, ambos pertenecientes al Servicio Local de Educación Barrancas.

El Liceo Ciudad de Brasilia, se destaca al interior del Servicio Local Barrancas por ser parte del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Universidad de Chile, lo que ha implicado, que desde el año 2015 el establecimiento educacional se vincule con esta casa de estudios accediendo a capacitaciones dirigidas hacia los docentes y comunidad educativa; producto de este proceso de formación es que ha sido el primer establecimiento del territorio Barrancas en implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Al emplazarse en una localidad rural el liceo conserva dinámicas, valores e intereses propios de su entorno, los que además son reforzados en el Proyecto Educativo Institucional con acciones como la realización de la “Escuela Abierta” consistente en la apertura semestral de las puertas del establecimiento a la comunidad del Noviciado, con motivo de la presentación del resultado de las “Salas Temáticas” donde cada curso presenta en su sala con una exposición o puesta en escena el material concreto resultado de la investigación conjunta sobre la temática asignada; y la implementación del Taller de Historia Local cuyo principal fruto fue la creación de la revista “El Coipo a Caballo” que se editó en papel el año 2017 y en formato digital durante el año 2018, cuyo propósito fue el rescate de la historia local de Noviciado, en la cuál se podían encontrar secciones de investigación periodística referidas al origen de Noviciado (realizada en conjunto con el club de adultos mayores), reportajes sobre la vida en dictadura y el retorno a la democracia en la zona, mitos y leyendas locales y temas de interés propio de la comunidad.

Las acciones anteriormente descritas, dejan como resultado, que los estudiantes de este establecimiento educacional tengan un profundo arraigo con su territorio, con su historia y su identidad, lo que se puede demostrar en la creación por parte de los estudiantes de enseñanza media, de proyectos vinculados al cuidado del medioambiente y el rescate de la historia local,

uno de ellos ganador del Concurso inter escolar de iniciativas juveniles ciudadanas de transformación de realidades TRANSFORMA (UAHC) 2019.

Esta realidad educativa tan impregnada de identidad local, tan vinculada con el territorio, difiere de la vivenciada en el “Liceo Bicentenario Monseñor Enrique Alvear” donde el vínculo con el territorio se realiza a través de la figura de Monseñor Enrique Alvear quién desde su nombramiento como Vicario Episcopal de la zona oeste en 1974 vivió en Pudahuel y terminado su cargo, eligió seguir viviendo allí haciendo una elección consciente por los pobres y el sector donde se emplaza el Liceo. Es también en la figura del Monseñor donde se encuentra el sentido identitario de la comunidad educativa, no existiendo mayor conexión con la historia local y su rescate. Si bien es cierto, el establecimiento educacional se vincula con el territorio, lo hace a través del contacto con otras instituciones presentes en él, como los centros de salud pública y algunas oficinas municipales, como Oficina de Protección de la infancia (OPD)

El establecimiento no participa del programa PACE, pero es parte de los 320 Liceos con sello Bicentenario, lo que implica programas de mejoramiento que permiten la vinculación de los estudiantes con universidades y capacitaciones constantes para la comunidad educativa. Los docentes debían ser capacitados en metodologías cooperativas del siglo XXI durante el año 2020 dando cumplimiento al plan de mejoramiento educativo (PME), pero producto de la pandemia la capacitación se pospuso un año, siendo realizada el segundo semestre del año 2021 por la fundación educacional Seminarium. Durante el primer semestre del mismo año, se desarrollaron dos experiencias pedagógicas desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos, una de ellas fue ejecutada en tercero medio e involucró el trabajo interdisciplinario entre Leguaje e Historia en torno al patrimonio literario, mientras que la segunda se desarrolló en prebásica en torno al cuidado del medio ambiente. Ambas fueron dadas a conocer a la comunidad educativa en las jornadas de reflexión realizadas por el Equipo de Gestión al finalizar el primer período escolar, en esta instancia, los docentes a cargo de dichas experiencias, las sistematizaron y presentaron, recibiendo una positiva retroalimentación tanto de sus pares como del equipo directivo.

Convivir y ser parte de dos realidades educativas tan distintas fue fructífero, pues pude observar en la práctica los resultados positivos de la conexión de los estudiantes con su historia local, su territorio, su identidad y su patrimonio. De este modo surge la idea de crear una propuesta didáctica que sirva de insumo para el tratamiento de la educación patrimonial en los establecimientos pertenecientes al Servicio Local Barrancas, cumpliendo así con el mandato de la Ley 21.040, que indica: “corresponderá a los profesionales de la educación ejercer un rol

fundamental para la consecución del objeto del Sistema y para la materialización de los principios que lo guían, desarrollando estrategias y metodologías con creatividad y autonomía” (pág. 4)

Dicha propuesta didáctica se diseñará desde las directrices de una de las metodologías de aprendizaje activo más relevantes del Siglo XXI, como lo es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), decisión que se justifica en la potencialidad que tiene el ABP para la transformación profunda en la escuela. Tal como lo plantea Vergara (2015) esta transformación se centra en el desarrollo de proyectos que parten de cuestiones desafiantes con compromiso social y/o ambiental que involucran a los estudiantes en el diseño, la toma de decisiones y las actividades de investigación que culminan siempre con un producto real que genere transformación del entorno.

2.4 Viabilidad

El desarrollo de la presente investigación es totalmente viable, considerando que he sido parte del Servicio Local de Educación Barrancas desde su puesta en marcha en 2018, lo que me ha permitido conocer desde el interior los pilares y sellos que dicha institución posee; en segundo término, conozco la realidad educativa de dos establecimientos educacionales pertenecientes a dicho servicio, lo que ha propiciado una reflexión en torno a las prácticas pedagógicas de ambos liceos, dando surgimiento al problema de investigación presentado con antelación.

Respecto de la propuesta didáctica, surge un desafío para la viabilidad del presente proyecto en la etapa de implementación, puesto que para que se implemente en todos los establecimientos del Servicio Local Barrancas, deberá iniciarse un proceso de propuesta ante la UATP (Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico), dicha unidad será la encargada de realizar una evaluación y decidirá su inclusión o no en las actividades pedagógicas de cada uno de los liceos.

2.5 Objetivos

Objetivo General:

Diseñar una propuesta didáctica desde la metodología de aprendizaje basado en proyectos para rescatar y salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial de Barrancas.

Objetivos Específicos:

- Examinar la importancia de la enseñanza del patrimonio cultural inmaterial.

- Caracterizar la metodología de aprendizaje basado en proyectos.
- Generar una propuesta de objetivos de aprendizaje que permitan articular los contenidos, habilidades y actividades propuestas en torno al rescate del patrimonio cultural inmaterial de Barrancas.

2.6 Metodología

La presente investigación que tiene por objeto el diseño de una propuesta didáctica desde el ABP para la enseñanza del patrimonio cultural inmaterial surgió, como se mencionó anteriormente, dentro del aula, por lo tanto, se convierte en una iniciativa que pretende transformar una parte de la realidad educativa.

Resulta coherente, entonces, que se guíe bajo los preceptos de la Metodología Cualitativa, enfocada en el escenario educacional, Bisquerra et al. (2004, pág. 276) mencionan que una definición al mismo tiempo amplia y sintética respecto de las diferentes orientaciones que se engloban bajo el término de investigación cualitativa es la que propone Sandín (2004, pág. 123):

“es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”.

Esta comprensión en profundidad es posible, porque el sello de este tipo de investigaciones está dado por el hecho de que el investigador, tiene una aproximación a la realidad investigada desde su interior “los investigadores participan de la investigación y son el principal instrumento de medida: filtran la realidad de acuerdo con su propio criterio y le dan sentido, la interpretan” (Eisner 1998 en Bisquerra et al. 2004)

Dentro de las investigaciones cualitativas, debemos reconocer dos tipos de orientaciones distintas, tal y como lo plantea Bartolomé (1992) existe un tipo de investigación orientada a la comprensión del contexto de estudio, y otra orientada a la transformación social y emancipación de las personas, enmarcada en la teoría crítica. La presente investigación se inscribe dentro de la segunda categoría, puesto que busca transformar la realidad a través de la creación de material didáctico que vincule a los estudiantes con el patrimonio histórico y humano de su territorio, esto se confirma a la luz de los postulados de Bisquerra et al. (2004):

Desde esta posición, la teoría se genera a partir del análisis autocrítico de la práctica, localizada en un contexto social y cultural, y desarrollada por sus propios protagonistas.

Se construye mediante una forma de investigación impregnada por los valores sociales emergentes en el contexto y consensuada por sus propios participantes. Mediante el ejercicio autocrítico, "en" y "desde" la práctica, éstos toman conciencia de las posibilidades del cambio y mejora de su práctica.

2.6.1 Diseño de investigación

El diseño de investigación que se ha desarrollado en base a lo expuesto con anterioridad es la investigación-acción, que permite estudiar, reflexionar y criticar la realidad educativa, para tener una mayor comprensión de sus dinámicas y de esta forma lograr su transformación. Su finalidad es generar un compromiso activo con las transformaciones de la sociedad, por ello, se fundamenta en el conocimiento de “la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional” (Colmenares, 2008, pág. 104.)

La literatura destaca que este diseño de investigación se articula en torno a tres modalidades, las cuales son: técnica, práctica y crítica o emancipatoria. Para llevar a cabo la presente investigación, se escogió la última modalidad, principalmente porque incluye aspectos de la perspectiva técnica y de la práctica.

A pesar de que la investigación – acción comparte las características básicas con otros diseños de investigación cualitativos, posee cuatro características propias que son detalladas por Bisquerra et al. (2004):

- Cíclica, recursiva: pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar.
- Participativa: los clientes e informantes se implican como socios, o al menos participantes activos, en el proceso de investigación.
- Cualitativa: trata más con el lenguaje que con los números.
- Reflexiva: la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes de cada ciclo.

Existen varios modelos de proceso de investigación – acción, todos son similares pues se han inspirado en la matriz de Lewin (1946) quién describía este tipo de investigación como ciclos de acción reflexiva, que se componían de los siguientes pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. El pedagogo alemán Stephen Kemmis, basándose en los postulados de Lewin, elaboró en el año 1988 un modelo de investigación-acción para aplicarlo a la enseñanza, el cual

“está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción” (Bisquerra et al. 2004, pág. 376)

La investigación-acción es de carácter cíclico por lo tanto, un proyecto podría abarcar un solo ciclo, pero la realidad es que la mayoría de las veces, abarca varios. Esto responde a una de las características principales de éste método: es flexible y discursivo; por lo tanto a pesar de que se moldean las fases del proceso de investigación en general, cada investigación tendrá sus características propias en cuanto a diseño.

2.6.2 Técnicas de recolección de datos

Según Bisquerra et al (2004, pág. 329) en una investigación cualitativa el proceso para obtener la información es emergente y cambiante, puesto que se va completando y acotando en la medida en que avanza el contacto con la realidad investigada. Nuevamente surge la importancia de la flexibilidad en este tipo de investigaciones, toda vez que permite acceder al objeto de estudio desde una perspectiva de proceso, permitiendo la elección de las estrategias o técnicas de obtención de datos

Respecto de las técnicas de recolección de datos utilizadas por la investigación cualitativa, tenemos una variedad dentro de las que se pueden contar: “la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida e interacción e introspección con grupos o comunidades” (Hernández Sampieri et al. 2014, pág. 9).

Pensando en las características propias de la presente investigación, las técnicas de recolección de información a utilizar, son las siguientes:

1. Observación: Ha sido previa al inicio de la investigación y responde a un proceso que se ha dado conscientemente desde 2017, año en que inicié mis funciones como profesora de Historia y Geografía en el SLEP Barrancas. A partir de esa fecha me desempeñé en dos establecimientos educativos distintos en los cuales pude observar la realidad educativa. Producto de esta observación surge el problema que guía el cause de la presente investigación.

2. Búsqueda y selección de Bibliografía: Se realizará luego de definir el problema de investigación y estará marcada por las temáticas definidas en el problema, tales como; territorio, identidad, patrimonio cultural inmaterial, patrimonio local, educación patrimonial y aprendizaje basado en proyectos. Otras temáticas son referidas al actual sistema educativo chileno y el funcionamiento de los Servicios Locales de Educación.
3. Análisis de documentos: Basado en la lectura comprensiva, la síntesis y la sistematización de información obtenida, con la finalidad de elaborar un marco referencial que de forma al cuerpo de la investigación.

2.6.3 Cronograma de trabajo

	JUN.	JUL.	AGO.	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.
CAPITULO INTRODUCTORIO							
Antecedentes del Problema	X						
Descripción del Problema	X						
Definición del Problema	X						
Justificación		X					
Viabilidad		X					
Objetivos		X					
Metodología		X					
CAPÍTULO 1: MARCO REFERENCIAL							
Análisis de Documentos			X				
Redacción			X				
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ABP							
Análisis de Documentos				X			
Redacción				X			
CAPÍTULO 3: PROPUESTA DIDÁCTICA EN ABP							
Análisis de documentos						X	
Planificación de Clases						X	
Creación de Materiales y recursos						X	
Pautas de Evaluación						X	

Conclusiones						X	
Entrega del escrito							X

2.7 Posibles limitantes

La principal limitante tiene que ver con que los contenidos de educación patrimonial no forman parte del curriculum, por lo tanto, el producto de la investigación deberá sortear este obstáculo, siendo así; se propone que se implemente en cada establecimiento educativo con motivo del mes del patrimonio.

Esto, sumado a lo indicado en el apartado de viabilidad, constituye las posibles limitantes del presente proyecto de investigación, a pesar de esto la propuesta didáctica fruto del trabajo investigativo tiene la intencionalidad de ser aplicada sino en todos, en la mayoría de los establecimientos educacionales pertenecientes al SLEP Barrancas.

3.- Capítulo I:

Marco Referencial

3.1 Cambios en el Sistema Educativo Chileno

Para comprender los cambios experimentados por el sistema educativo en las últimas décadas, es necesario conocer las principales razones y el contexto en que surgen dichos cambios. Durante la dictadura chilena, el estado adoptó los principios económicos neoliberales propuestos por Milton Friedman y la Escuela de Chicago, lo que se tradujo en la privatización y la asunción de un papel subsidiario, lo que se implementaría a través de un drástico cambio en las políticas públicas, del que no quedarían excluidas las políticas educativas.

Como parte de un proceso más amplio de reformas económicas, políticas y sociales, la dictadura cívico-militar (1973-1989) implementó una reforma educacional que modificó sustancialmente los dos rasgos definitorios que caracterizaron el desarrollo educacional chileno durante la mayor parte de los siglos XIX y XX, a saber: la preeminencia de la educación pública por sobre la privada y el rol directo del Estado nacional en la provisión de dicha educación pública. Ideológicamente, se trató del reemplazo de la noción de “Estado Docente” por otra de “mercado educacional” inspirada en las premisas del neoliberalismo económico. El proceso de “municipalización” de la educación pública fue considerado por las autoridades de la época como una pieza importante de este nuevo marco institucional. (Bellei, 2018, pág. 23)

Se establece así, que esta reforma educacional tiene como uno de sus pilares fundamentales el proceso de municipalización iniciado a principios de la década de 1980, a través del cuál se delega la gestión de las escuelas a los municipios, convirtiendo así al Estado en un mediador entre escuelas públicas y privadas, mas este cambio, en palabras de Bellei (2018); resultó ser enormemente dificultoso y conflictivo. “La dictadura estableció un itinerario muy acelerado de traspasos, que implicó que a inicios de 1982 ya se hubiese municipalizado el 84% de la educación fiscal” (Núñez, 1984).

Pero la municipalización no fue el único cambio que incluía esta política, la imposición de las subvenciones como pilar de la administración de educación pública y privada, no hizo más que sellar los lineamientos neoliberales de la reforma. De esta manera, la “subvención a la demanda” se constituyó como un pago mensual per cápita del Estado a los proveedores de educación (sostenedores) de acuerdo con la asistencia de alumnos a sus establecimientos educacionales,

sin importar si el sostenedor era público o privado, lo que por una parte terminó con el trato preferente que tenía la Educación Pública desde el Estado, como lo plantea Bellei (2018) “La noción de un mercado escolar en que las escuelas y liceos compiten todos contra todos por atraer estudiantes, inauguró en la educación chilena un nuevo criterio de política educacional: la igualdad de trato”; y por otra parte desató una competencia por matrículas entre el sector público y privado “Al ser la subvención el único financiamiento para los establecimientos, docentes, directivos y sostenedores sentirían la presión de la competencia para mantener sus puestos de trabajo y fuentes de ingreso” (Prieto Bafalluy, 1983).

Según plantea Bellei (2018): “Estos cambios representaron un cataclismo para el sector y hacia finales de la década (de los 80) la educación pública disminuyó en términos de su participación en la matrícula en alrededor de una cuarta parte, mientras la educación privada se duplicó”. Esta situación se mantuvo con la vuelta a la democracia y se agudizó durante la década de los 90, pero las políticas públicas en materia educativa nunca tendieron a cuestionar la municipalización, sino que más bien valoraron su papel en el ámbito de la descentralización y buscaron el fortalecimiento de la administración municipal. Mientras tanto, el sistema educativo chileno se iba segregando cada vez más, creando grandes brechas entre el deteriorado sistema público y el fortalecido sistema privado.

Durante la siguiente década, se siguieron agudizando estas tensiones sin que ninguno de los actores involucrados en la realidad del sistema de educación pública hiciera mucho, nadie hubiera imaginado que sería un reportaje que se transmitió a principios del año 2006 por televisión abierta donde se mostraba la realidad del Liceo Carlos Cousiño de Lota lo que iniciaría la llamada “Revolución Pingüina”. En dicho reportaje se mostraban las goteras del establecimiento educativo, las filtraciones de agua y el pésimo estado general de la infraestructura del Liceo, los medios lo llamaron “El Liceo acuático”, pero fue esta visibilización la que permitió que estudiantes públicos a lo largo de todo el país se dieran cuenta que el problema de sus establecimientos educacionales no era aislado y comenzaron a organizarse en torno a una serie de exigencias, a saber:

Junto a demandas de corto y mediano plazo, el movimiento también identificó en aspectos institucionales la causa de algunos de los problemas educacionales más apremiantes: el marco regulatorio insuficiente plasmado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE (promulgada el último día de la dictadura), el financiamiento estatal a proveedores privados con fines de lucro, la discriminación causada por el copago, el abandono relativo de la educación pública en manos de los municipios, entre otros. (Bellei, 2018, pág. 30)

Con la finalidad de procesar estas demandas, la entonces presidenta señora Michelle Bachelet creo un Consejo Asesor Presidencial, formado por distintos actores del campo educacional al que le encargó la creación de un informe de diagnóstico sobre la situación de la educación chilena y también proponer soluciones a las problemáticas identificadas.

En síntesis, el diagnóstico elaborado por el Consejo Asesor (2006) identificó un conjunto de nudos críticos de la administración educativa municipal; entre ellos, la alta heterogeneidad en la calidad de la gestión de los servicios administrados por los municipios, la deficiente gestión de sus recursos humanos, la alta dependencia del ciclo político y voluntad de los alcaldes, la “doble dependencia” de la educación con el Mineduc, así como otras limitaciones estructurales del municipio como institución, que impactaban directamente en la calidad de la administración educacional. (Bellei, 2018, pág. 33)

Se oficializaba por primera vez el cuestionamiento al deteriorado sistema de administración municipal de la educación, pero a pesar del diagnóstico realizado por el Consejo y las propuestas emanadas desde este, el gobierno de turno optó por no desmunicipalizar y viabilizó la solución a través de un acuerdo político con la oposición que se selló con la presentación de una propuesta de Ley General de Educación (LGE) en noviembre de 2007, la que sería promulgada dos años más tarde.

Durante el primer gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014) volvería a hacerse sentir la presión de los estudiantes en las calles, quienes agrupados en distintas orgánicas salieron a exigir demandas antiguas, no consideradas hasta el momento; tales como la desmunicipalización y el fin del lucro en la educación. Esta vez a los estudiantes secundarios se unirían los universitarios, otorgando un matiz más general al movimiento, en el sentido de que se buscaba una reforma integral del sistema educativo chileno, en todos sus niveles. Ante esto, el entonces presidente despachó al Congreso en noviembre de 2011 un proyecto que creaba las Agencias Públicas de Educación Local (APEL), muy parecido al presentado por Michelle Bachelet en 2008, pero donde se hacía hincapié en las restricciones que presentaba el sector municipal en la gestión de recursos humanos. Finalmente, el proyecto quedó estancado en los trámites legislativos y fue visto más bien como una manera de bajar la presión del movimiento estudiantil en las calles, que como una verdadera reforma a la educación pública.

Es posible afirmar que estas dos primeras propuestas para reformar institucionalmente la educación pública que se realizaron en los gobiernos de M. Bachelet y S. Piñera (entre los años 2008 y 2012) permitieron responder a los compromisos que asumieron dichos

gobiernos con algunos sectores políticos para viabilizar otras reformas (como la Ley General de Educación o la Ley de Calidad y Equidad), pero no representaron un intento efectivo de modificar la estructura sobre la cual se organizaba la educación pública. De hecho, en ninguno de estos gobiernos el cambio institucional propuesto se transformó en una prioridad política ni legislativa, a pesar de la contundente evidencia que existía en ese entonces sobre la inviabilidad del sistema municipal. La feble presión del mundo educativo respecto a este cambio aportó también a esta débil priorización. (Bellei, 2018, pág. 37)

La presión de los estudiantes en las calles no dejó de hacerse sentir durante todo el primer gobierno de Sebastián Piñera y esto hizo que el debate sobre la educación se posicionara como un tema principal en la sociedad chilena y al mismo tiempo obligó a los candidatos presidenciales a incluir la temática educativa dentro de sus programas y propuestas de gobierno. Dentro de estas propuestas, las más sólidas fueron las planteadas por Michelle Bachelet quién durante su campaña aseveró que en su gobierno se asistiría al fin del lucro en la educación. Así resume Bellei (2008), el programa de la candidata presidencial en materia educativa:

“Proponía en primer lugar garantizar que todos los recursos que recibieran los sostenedores fueran destinados a mejorar la calidad de la educación, lo que suponía terminar con el lucro en el sistema escolar. En segundo término, el programa establecía como prioridad avanzar hacia un sistema gratuito (sin copago) y sin selección en el acceso, con lo cual se esperaba enfrentar la discriminación y la segregación socioeconómica en educación. En tercer lugar, el programa propuso crear una nueva institucionalidad –ya no municipal– para la educación pública, mientras que en cuarto término priorizó la formulación de una “carrera docente”, que permitiera mejorar las condiciones y capacidades de los maestros” (Bellei, 2018, pág. 39)

Finalmente, Michelle Bachelet gana las elecciones, iniciando su período presidencial en marzo de 2014 y cómo era de esperarse, no tardó en realizar los primeros anuncios sobre cambios en el sistema educativo que se presentaron en junio de ese mismo año, acompañados de una reforma tributaria que permitiría financiar los gastos destinados a la reforma educacional. Dicha reforma al sistema educativo se realizaría de manera gradual e iniciaría su camino con la tramitación de la Ley de inclusión, que en palabras simples sería el sistema que permitiría terminar con el lucro en la educación, consolidar un sistema escolar completamente gratuito eliminando gradualmente el copago y terminar con las prácticas de selección y discriminación de estudiantes. La resistencia a este proyecto fue basta y no solo se concentró en el bloque opositor

del parlamento, sino que también abarcó a algunos sectores de la sociedad que serían afectados con el fin del lucro. A pesar de estas resistencias y producto de negociaciones al interior de la coalición de gobierno y con la derecha, en enero de 2015 “se aprobó la ley 20.845, que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes el Estado” (Bellei, 2018, pág. 41)

Con la puesta en marcha de la Ley de inclusión, se cubrían los dos primeros puntos del programa del gobierno en materia educativa: el fin del lucro, el copago y la selección académica. El avance en materia educativa era inminente, venía el turno del fortalecimiento del rol docente y a pesar de las resistencias planteadas por el Colegio de Profesores de Chile y otras agrupaciones sindicales de docentes y trabajadores de la educación, la Nueva Carrera Docente fue aprobada en el congreso en enero del año 2016, los principales puntos de esta nueva reforma educativa descritos por Bellei (2008), son los siguientes:

“Esta reforma involucraba en la práctica a todos los docentes del sistema escolar financiado por el Estado (escuelas públicas o privadas) e introduce un conjunto de medidas, aunque básicamente i) aumenta las exigencias para quienes estudian pedagogía y para las instituciones que los forman, ii) establece la “inducción” como un proceso formal e indispensable para el ingreso de nuevos profesores al sistema escolar, iii) crea un sistema de desarrollo profesional basado en tramos de desempeño (en base a un nuevo mecanismo de evaluación docente) y experiencia, asociando incentivos al avance en esta trayectoria, iv) mejora de manera importante las remuneraciones de base de los profesores de aula (30% en promedio de aumento), y v) aumenta el tiempo no lectivo (de un 25% a un 35% o 40%, dependiendo del nivel de vulnerabilidad del establecimiento)” (Bellei, 2018, pág. 41)

Faltaba solo un punto para cumplir con los acuerdos de campaña y la culminación de las reformas impulsadas por este gobierno vendría de la mano con la aprobación de la ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, consistente en el traspaso gradual de establecimientos educativos desde la administración municipal a 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Poniendo fin a la cuestionada administración municipal de la educación. En palabras de Bellei (2008):

“Visto en perspectiva, el gran logro de este proyecto fue construir una voluntad amplia en torno a una alternativa a la administración municipal de la educación pública que fuese comprehensiva y viable. Aunque el consenso sobre las dificultades estructurales de la

municipalización educacional era ya mayoritario en los tiempos de la Revolución Pingüina y el Consejo Asesor de 2006, al país le tomó un decenio completo converger en torno a un sistema distinto que superase el arreglo institucional implantado en 1980” (Bellei, 2018, pág. 43)

3.1.1 Nueva Educación Pública y el rol de los Servicios Locales de Educación

La puesta en marcha de la Ley 21.040 se constituye como un hecho histórico, puesto que además de traspasar la administración de los establecimientos educacionales desde las municipalidades a los Servicios Locales de Educación (SLEP), por primera vez se definen normativamente los fines, objetivos y principios de la Educación Pública. Esto se traduce en que dichos elementos constituirán la columna vertebral de la Nueva Educación Pública (NEP) y trazarán el camino a recorrer para avanzar hacia la transformación del sistema educativo chileno.

El artículo 2 de la Ley 21.040 determina los fines de la educación pública, explicitando que:

“Está orientada al pleno desarrollo de los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades y características. Procura una formación integral de las personas, velando por su desarrollo espiritual, social, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, entre otros, y estimulando el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos”

Podemos evidenciar un enfoque de desarrollo acorde a las características propias y las necesidades de las y los estudiantes, potenciando una formación integral y estimulando el desarrollo de habilidades para el Siglo XXI, tales como la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos. Poniendo a la educación chilena a la altura de los nuevos desafíos educativos establecidos a nivel mundial.

En cuanto al objeto del recién creado sistema, el artículo 4 de la ley menciona que:

“El Sistema tiene por objeto que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales,

garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional”

Si analizamos este artículo de la ley 21.040, debemos destacar que contiene en sí mismo muchas de las demandas planteadas por el movimiento estudiantil, tales como la centralidad de la calidad educativa, el carácter laico, pluralista y la promoción de la inclusión social y cultural a través de la educación pública, pero también presenta una novedad, pues establece que la educación entregada por el Estado ha de considerar las particularidades locales y regionales, haciendo eco de la necesaria descentralización de la educación y atendiendo a las propuestas de poner en contexto las experiencias pedagógicas con la finalidad de que los estudiantes vinculen los contenidos con su realidad circundante, mejorando la calidad y retención de los aprendizajes. Es en esta consideración de las particularidades locales y regionales, que se centrará el foco del presente análisis.

A continuación, la Tabla 1 sintetiza los principios del Sistema de Educación Pública.

Tabla 1

Principios del Sistema de Educación Pública

PRINCIPIOS	DESCRIPTOR
Calidad Integral	El Sistema se orientará hacia la provisión de una educación de calidad que permita a los estudiantes acceder a oportunidades de aprendizaje para un desarrollo integral, llevar adelante sus proyectos de vida y participar activamente en el desarrollo social, político, cultural y económico del país. Para ello, el Sistema promoverá el desarrollo de los estudiantes en sus distintas dimensiones, incluyendo la espiritual, ética, moral, cognitiva, afectiva, artística y el desarrollo físico, entre otras, así como las condiciones para implementar y evaluar el cumplimiento del currículum, y las necesidades y adaptaciones que la comunidad educativa convenga, en lo pertinente. El Sistema velará por que el proceso educativo que se desarrolle en los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales provea a los estudiantes las oportunidades de recibir una educación de calidad, mediante actividades curriculares y

	extracurriculares, así como a través de la promoción de una buena convivencia escolar que prepare a los estudiantes para la vida en sociedad.
Mejora Continua de la Calidad	El Sistema velará por el mejoramiento sostenido de los procesos educativos que se desarrollen en los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales, con el objeto de alcanzar una educación de calidad integral e inclusiva. Para ello, los integrantes del Sistema deberán propender siempre al logro de los objetivos generales definidos en la ley y al cumplimiento de los estándares y los otros indicadores de calidad educativa que les resulten aplicables según sus niveles y modalidades. El Sistema, en sus distintos niveles, deberá implementar las acciones necesarias para que todos los Servicios Locales y los establecimientos educacionales de su dependencia alcancen los niveles de calidad esperados para el conjunto del sistema educativo, en todos los niveles y modalidades educativas, y especialmente tratándose de la educación parvularia, estas acciones comprenderán el apoyo psicosocial y profesional en materias propias de dichos niveles y modalidades educativas.
Cobertura Nacional y Garantía de Acceso	Con el objeto de resguardar el ejercicio del derecho a la educación reconocido por la Constitución y los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, el Sistema asegurará la prestación del servicio educacional en todo el territorio nacional y el acceso de todas las personas, incluyendo especialmente a aquellas que tengan necesidades educativas especiales, de conformidad a la ley, a los distintos niveles educativos, considerando las formaciones diferenciadas que ellos incluyen, y las distintas modalidades educativas, velando además por la continuidad del servicio.

	En ningún caso se podrá condicionar la incorporación o permanencia de los estudiantes en el sistema educativo a elementos ajenos al ámbito pedagógico, en los términos de la ley N° 20.845.
Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades	Los integrantes del Sistema deberán ejecutar medidas de acción positiva que, en el ámbito educacional, se orienten a evitar o compensar las consecuencias derivadas de las desigualdades de origen o condición de los estudiantes, velando particularmente por aquellos que requieran de apoyos especiales y una atención diferenciada, con el propósito de que puedan desarrollar al máximo sus potencialidades.
Colaboración y trabajo en red	El Sistema y sus integrantes basarán su funcionamiento en la colaboración, fomentando la cooperación permanente y sistemática entre las instituciones que lo componen, con el objeto de propender al pleno desarrollo de la educación pública. Para ello, deberán realizar un trabajo colaborativo y en red, basado en el desarrollo profesional, el intercambio de información, el acceso común a servicios e instalaciones, la generación de redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento del trabajo conjunto de sus diversos profesionales y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa, promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes. Asimismo, los Servicios Locales propenderán a realizar un trabajo colaborativo con órganos pertenecientes a los sectores de salud, deporte, cultura, entre otros, y con sostenedores de la educación particular y particular subvencionada.
Proyectos educativos inclusivos, laicos y	El Sistema debe favorecer la expresión y valoración de las diferencias entre los estudiantes y sus particularidades. Para ello, deberá asegurar, a lo largo de toda la trayectoria educativa, un trato no discriminatorio, en términos sociales, étnicos, religiosos, políticos, de género o de

de formación ciudadana.	cualquier otro tipo que atente contra la igualdad de derechos y de oportunidades. Para estos efectos, el Sistema deberá asegurar especialmente el respeto por la libertad de conciencia, garantizando un espacio de convivencia abierto a todos los cultos y creencias religiosas, fomentar la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable, promover el cuidado y respeto por el medio ambiente y el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos.
Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad.	El Sistema deberá contar con proyectos educativos diversos y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses de la comunidad, respetando siempre los derechos humanos y la convivencia democrática. En la formulación y desarrollo de los proyectos educativos de los establecimientos educacionales se deberá garantizar y promover la participación de las comunidades educativas, asegurando el derecho a la información, organización y expresión de sus opiniones en los asuntos que les afectan, de conformidad a la legislación vigente.
Formación ciudadana y valores republicanos	El Sistema promoverá en los estudiantes la comprensión del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos éstos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes. En particular, propenderá a difundir los valores republicanos, entendiéndose por tales aquellos propios de la práctica constante de una sociedad democrática, laica y pluralista, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y de los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile.

Integración con el entorno y la comunidad	El Sistema se encargará de promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas y comunidades contribuir a asegurar, desde sus propias identidades, su supervivencia y bienestar, a través de una relación creativa y constructiva con sus respectivos entornos, reconociendo la interculturalidad, según lo establecido en el artículo 3, letra m), del decreto con fuerza de ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación. Para ello, los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales deberán propender a formar personas conscientes de su individualidad y de pertenecer a una comunidad y a un entorno, promoviendo una cultura de paz, justicia y solidaridad, participativa y democrática, comprometida con la conservación del medio ambiente.
---	---

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Ley 21040/2017, que crea el Sistema de Educación Pública

Los principios anteriormente expuestos son totalmente coherentes con los fines y el objeto de la NEP, en el sentido que buscan viabilizar en la práctica el aseguramiento de la calidad integral, la mejora continua, la cobertura nacional del sistema, el desarrollo equitativo y la formulación de proyectos educativos inclusivos, laicos, de formación ciudadana y valores republicanos. Sellando de esta forma un compromiso con los actores involucrados en el debate educativo, que exijan cada vez con más fuerza que estos aspectos fueran el eje central de la Educación Pública.

Existe tanta coherencia entre el objeto y los principios del sistema, que podemos seguir la misma línea de análisis y observar como en la práctica se definen principios que apuntan directamente a la consideración de las particularidades locales y regionales planteada en el objeto, por ejemplo:

El establecimiento del principio de Colaboración y trabajo en red se vincula a la creación de los SLEP, que tendrán la misión de administrar la Educación Pública en los establecimientos educativos de su territorio, apuntando a la colaboración y comunicación entre ellos y promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes, tal como lo especifica la ley.

En segundo término, el principio de Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad, establece que se debe contar con proyectos educativos diversos y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses de la comunidad, mandando a conectar y

orientar los proyectos educativos con el territorio en que se emplazan, su identidad y los intereses propios de la comunidad, fortaleciendo el vínculo con esta última.

Esta tríada finaliza con el principio de Integración con el entorno y la comunidad, que es claro en establecer que el sistema debe promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas y comunidades contribuir a asegurar, desde sus propias identidades, su supervivencia y bienestar, a través de una relación creativa y constructiva con sus respectivos entornos, reconociendo la interculturalidad. En este sentido, se indica que en los establecimientos educacionales dependientes de los SLEP deben orientarse a formar personas conscientes de su individualidad y de pertenecer a una comunidad.

Se puede aseverar, entonces, que la conexión con el territorio, las comunidades y su identidad, serán una pieza fundamental en el entramado de la Nueva Educación Pública, donde los SLEP serán clave en articular estos elementos en los establecimientos pertenecientes a su administración, pero cabe preguntarse ¿Qué son los Servicios Locales de Educación? Y ¿A qué criterios responde su creación?

Como se ha mencionado anteriormente, la Ley de Nueva Educación Pública contempla un cambio en la dependencia de los jardines, escuelas y liceos públicos, estableciendo que la responsabilidad de administrar estos establecimientos educacionales estará en manos de una nueva institución: los Servicios Locales de Educación Pública, la red estará constituida por 70 Servicios Locales que administrarán los establecimientos que pertenecían a 345 municipios, mientras que el criterio utilizado para su formación atenderá a la cercanía territorial.

Los SLEP serán los organismos públicos encargados de la administración de educación en los territorios, la particularidad es que serán organismos descentralizados, lo que significa que contarán con personalidad jurídica y patrimonio propio, esto les permitiría gestionar sus recursos en base a un presupuesto elaborado en consideración a sus propios requerimientos y necesidades. Estos servicios “deben velar por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional, considerando las necesidades de cada comunidad educativa. Tienen que considerar también las características de los estudiantes y las particularidades del territorio en que se ubican” (Ministerio de Educación, 2022)

En cuanto al panorama organizacional al interior de los Servicios Locales, estos están encabezados por un director ejecutivo, quién trabajará de la mano con dos órganos de carácter consultivo, estos son el consejo local y el comité directivo local. Bellei (2018) nos entrega más información al respecto:

Los servicios locales son liderados por un director o directora ejecutiva, que suscribe un convenio de gestión educacional con el director o directora de Educación Pública para ejercer su cargo por seis años, renovable por un máximo de doce. Este director ejecutivo cuenta además con un equipo profesional altamente especializado. La ley crea además dos órganos consultivos: el consejo local, que reúne a representantes de la comunidad educativa en el territorio, y el comité directivo local, que genera un espacio adicional de deliberación y diálogo entre el director o directora del servicio y los representantes de los alcaldes del territorio, los padres y apoderados, y el gobierno regional respectivo.

Nuevamente nos encontramos con componentes territoriales, incluso al interior de la orgánica del Servicio Local, lo que resulta coherente con el objeto y algunos de los principios del sistema. La creación del consejo local marca una innovación en el sentido de que cada SLEP deberá propiciar la formación de este consejo y articular su trabajo territorial. En términos generales, tiene un rol de asesor técnico y de interlocutor de las demandas sociales del territorio, permitiendo con este trabajo la planificación integral del servicio, además el SLEP le rinde cuentas de los avances respecto de los planes estratégicos, lo que permite al Consejo monitorear el nivel de cumplimiento de los objetivos institucionales.

En cuanto a sus funciones, los consejos locales se orientan a los temas educacionales y tienen un carácter consultivo. Dado que sus miembros no son elegidos democráticamente y el servicio no es un órgano colegiado, el consejo no está facultado para tomar decisiones vinculantes. Sin embargo, para que este consejo tenga relevancia y el SLE tome en cuenta sus aportes en la toma de decisiones, la ley le entrega atribuciones especiales para emitir su opinión, y obligaciones al Servicio para responder a estas demandas. (Bellei, 2018)

Se mencionó con anterioridad que los SLEP, le rinden cuenta al Consejo Local respecto de los avances del plan estratégico, que es desarrollado por cada Servicio Local y que sentará las bases del camino a recorrer para alcanzar una mejora educativa en el territorio y apoyar las planificaciones de los establecimientos educacionales que forman parte del Servicio. Bellei (2018) apunta a que es a través de esta planificación que se comunica a las comunidades educativas el propósito que tienen dichas acciones para los establecimientos, lo que permite a su vez definir sellos identitarios para el territorio y una expectativa precisa respecto al desempeño esperado en los establecimientos que lo integran.

3.1.2 SLEP Barrancas

Como se ha mencionado con anterioridad, el traspaso de la administración municipal a los SLEP será gradual. Los primeros Servicios Locales en iniciar sus funciones a nivel nacional fueron Puerto Cordillera (Coquimbo) y Barrancas (Región Metropolitana), quienes firmaron su traspaso en el año 2017 y para el año 2018 se encontraban oficialmente administrando la educación pública de sus territorios. En la Región Metropolitana, se contempla la puesta en marcha de 16 Servicios Locales de Educación y se espera que para el año 2026 todos estén operativos.

Para un mejor entendimiento del funcionamiento de los Servicios Locales y al mismo tiempo, para acercarnos al punto central de este análisis, se tomará en cuenta la realidad del Servicio Local Barrancas, que es uno de los pioneros en la puesta en marcha de la NEP y será el espacio donde se propone desarrollar la propuesta didáctica a la que conduce el desarrollo del presente marco referencial. Según se informa en el sitio web del SLEP Barrancas:

El Servicio Local de Educación Pública Barrancas es un servicio descentralizado, responsable de la calidad y equidad de los aprendizajes y del desarrollo integral de cada estudiante de su territorio. Su labor es apoyar a los establecimientos educacionales para que hagan realidad sus proyectos educativos, rescatando la identidad, cultura local y la pertinencia territorial y regional.

El Servicio Local de Educación Pública Barrancas se ocupa de fortalecer y administrar los 54 establecimientos educacionales y 23 jardines infantiles vía transferencia de fondos del territorio conformado por las comunas Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel. Juntos reúnen una matrícula de más de 23 mil estudiantes de nivel parvulario, básico, medio y educación de adultos.

Se establece así, la centralidad del componente territorial en la misión del SLEP Barrancas, explicitando que su rol es apoyar a los establecimientos educacionales de su dependencia en la misión de hacer realidad sus proyectos educativos rescatando la identidad, además de la cultura local y la pertinencia territorial. Dándole relevancia a un concepto que no estaba presente de forma explícita en la ley 21.040: El rescate de la identidad y la cultura local.

Pero ¿Cómo se viabiliza el rol territorial de este Servicio Local en particular? En Barrancas, esto se ha producido a través del Departamento de participación y vinculación territorial, encargado de conectar a los establecimientos con la comunidad y crear una red entre los jardines, colegios

y liceos. En la práctica, representantes de este departamento, asisten a los consejos escolares de cada establecimiento y se encargan vincular la labor de centros de padres y de estudiantes a nivel territorial. Además, el departamento establece redes con otros organismos comunitarios como el servicio de salud y los municipios.

Mientras que, el rescate de la identidad y la cultura local queda a cargo de cada establecimiento educativo, quiénes tendrán la misión de incluir en sus proyectos educativos estos componentes, en concordancia con lo planteado en la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020 – 2028 donde se afianza el principio de pertinencia local y se explicita que son los establecimientos educacionales los encargados de diversificar los proyectos educativos en consideración con la realidad local y propiciar la participación de la comunidad en dichos proyectos.

A pesar de que el rescate de la cultura local, identidad y la pertinencia local y regional son pilares fundamentales del Servicio Local de Educación Barrancas, no existe en dicho servicio un plan estratégico enfocado en potenciar dicha área, que podríamos clasificar como parte de la educación patrimonial, pero esta no es una situación local, porque a nivel nacional tampoco existe una incorporación de la educación patrimonial dentro del currículum. La Política Nacional de Cultura 2017-2022, señala que la educación patrimonial dentro del currículo escolar “se encuentra particularmente ausente. No existen planes para su inclusión, dejando fuera de ellos a los (as) cultores (as) tradicionales, entre otros” (pág. 87).

Ante esto, se levanta la presente propuesta didáctica desde el seno de las metodologías de aprendizaje activas, que busca ser un insumo para establecer el sello territorial a nivel de Servicio Local, conectando a todos los establecimientos educacionales en torno al rescate de la identidad y cultura local, lo que como se verá más adelante, se engloba perfectamente en el concepto de educación patrimonial, vinculada con el rescate del patrimonio cultural inmaterial.

Presentar esta propuesta, implica reconocer la potencialidad de este territorio en específico, dado que las comunas que hoy se agrupan en el SLEP (Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel) pertenecieron a la extinta comuna de Barrancas. Las razones del cambio de nombre de Barrancas a Pudahuel durante la dictadura y la posterior división mediante un decreto administrativo en 1981 que daría origen a tres comunas forman parte de la historia local del territorio y volver a unir las en torno a la educación, invita al análisis del territorio como un espacio geográfico socialmente construido y a reestablecer una consciencia territorial en los estudiantes

de los establecimientos pertenecientes al Servicio Local con base en la historia en común, haciendo eco del rescate de la identidad y la cultura local que se busca potenciar institucionalmente.

En adelante, se definirán los conceptos centrales, en torno a los cuáles se articulará la propuesta didáctica, atendiendo a las perspectivas actuales de la academia en torno a dichos conceptos.

3.2 Perspectiva Referencial sobre Patrimonio: Conceptos vinculados a la Educación Patrimonial

3.2.1 Patrimonio

El concepto de patrimonio ha ido evolucionando a lo largo de los años y a la luz de la discusión académica, no interesa centrarnos en la historia del concepto, sino plantear el punto de partida en torno a la discusión patrimonial y establecer el estado actual de la cuestión. Para esto es necesario comprender, que han sido organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que se configura como un organismo especializado y dependiente de la Organización de Naciones Unidas (ONU) los encargados de encabezar la investigación, establecimiento, salvaguarda y preservación del patrimonio.

La UNESCO es una organización intergubernamental que fue creada el año 1946 y que cuenta con 195 estados miembros. Una de las misiones de esta organización en cuanto al patrimonio es generar acciones normativas respecto de este, que actúen como marco de comprensión y aporten lineamientos para gestionarlo. Estas se traducen en la elaboración de instrumentos jurídicos internacionales como convenciones, recomendaciones y declaraciones que apuntan al tratamiento adecuado del patrimonio. Dentro de estos instrumentos, el más vinculante es la convención, toda vez que “es un acuerdo que establece objetivos comunes y jurídicamente vinculantes entre estados (...) y su eficacia descansa en el compromiso de aplicarlos que contraen los Estados miembros cuando los ratifican” (Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio, 2019, pág. 13)

En el año 1972 se aprueba la Convención del Patrimonio Mundial (o Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural), cuenta con 38 artículos que establecen un marco de colaboración para proteger el patrimonio mundial frente a las amenazas presentadas

por el crecimiento acelerado de la urbanización, la contaminación, la evolución económica y la destrucción de algunos ecosistemas. En un principio, fueron 20 los estados firmantes, pero en la actualidad son 178 países alrededor del mundo quienes se suscriben a esta convención. Su importancia radica en que a través de este documento se obtiene una primera definición oficial del concepto de Patrimonio Mundial y se definen sus características y su clasificación, presentando acciones para su salvaguarda y preservación.

A través de lo planteado por esta convención, se define que: “El Patrimonio Mundial es el conjunto de bienes culturales y naturales que hemos heredado de nuestros antepasados y que nos permiten entender y conocer la historia, las costumbres y las formas de vida hasta el momento actual.” (UNESCO, 2022). De esta definición, subyace también la clasificación de dicho patrimonio, la cual se presenta de forma sintética en la Tabla 2, donde se establece qué será considerado como patrimonio natural y cultural, dejando claro que la principal diferenciación entre ambos tipos está marcada por la acción del hombre:

Tabla 2

Elementos que constituyen el Patrimonio Cultural y Natural

Patrimonio Cultural	Patrimonio Natural
- Los monumentos: Obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia. - Los conjuntos: Grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.	- Los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico. - Las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies, animal y vegetal, amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.

- Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.	- Los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural
--	--

Fuente: Elaboración propia sobre la base de lo declarado en los Artículos 1 y 2 de la Convención del Patrimonio Mundial (UNESCO, 1978)

Desde la academia, la discusión en torno al concepto de patrimonio ha sido extensa y ha incluido distintos ámbitos y enfoques de estudio, como plantea Olaia Fontal (2013):

El patrimonio admite múltiples visiones que mutan dependiendo del ámbito desde el que se proyecten. Las más comunes son la histórica, social, política, económica y turística, sin embargo, deben reivindicarse otras como la identitaria, la emocional y la simbólica, en tanto se refieren a las relaciones entre los elementos patrimoniales y las personas en términos de identificación, propiedad, pertenencia y emoción.

La autora (2008) establece también las características necesarias para considerar a un elemento como patrimonial, definiendo que: 1) debe comprender valores atribuidos o tener valor/es en si mismo; 2) debe ser potencialmente transmisible o tener tendencia a la trasmisión; 3) debe contener un potencial identitario y, 4) debe implicar la pertenencia, en el sentido de que existe un contexto en específico sin el que no se entiende su origen y evolución. Estos lineamientos nos hablan de la evolución del concepto patrimonio, que se aleja cada vez más de las concepciones que lo relacionaban estrictamente con las construcciones monumentales o grandes atractivos de corte turístico, poniendo el concepto en perspectiva y dotándolo de un elemento identitario y de pertenencia a una comunidad, poniendo en valor, incluso, el vínculo afectivo que relaciona el patrimonio con la comunidad:

El patrimonio forma parte del ser humano, de su entorno y su vida diaria, impregna el territorio en el que habita, por ello es necesario integrarlo en la sociedad. Así, siempre y cuando se establezca un vínculo afectivo tanto a nivel individual como colectivo generando relaciones de identidad entre una persona o comunidad, ese bien es considerado patrimonio. (Fontal Merillas, 2013)

Atendiendo a la propia evolución del concepto, es que la UNESCO también ha ido reformulando su acepción de patrimonio con el paso del tiempo, integrando profundizaciones en el plano del patrimonio cultural que serán estudiadas a continuación.

3.2.1.1 Patrimonio Cultural

Como se esbozó con anterioridad, el patrimonio cultural está directamente relacionado con la acción y creación humana, de este modo se entenderá como un “conjunto de bienes (...) que forman parte de prácticas sociales, a los que se le atribuyen valores a ser transmitidos y resignificados, de una época a otra, o de una generación a las siguientes” (DIBAM, 2005) Los bienes que componen el patrimonio cultural son vistos como una manifestación o un testimonio significativo de la acción humana y considerados imprescindibles para la consolidación de la identidad cultural de un pueblo o territorio, por lo tanto deben ser preservados, así se evidencia en lo planteado por la (UNESCO, 2022):

El patrimonio cultural encierra el potencial de promover el acceso a la diversidad cultural y su disfrute. Puede también enriquecer el capital social y conformar un sentido de pertenencia, individual y colectivo que ayuda a mantener la cohesión social y territorial. Por otra parte, el patrimonio cultural ha adquirido una gran importancia económica para el sector del turismo en muchos países. Esto también genera nuevos retos para su conservación.

El patrimonio cultural puede conformar un sentido de pertenencia en los individuos, que podría incluso transformarse en una pertenencia colectiva que desarrolle la identidad de la comunidad en torno a esas prácticas que comparten, pero ¿Qué prácticas o elementos conforman el patrimonio cultural? Ballesteros et al (2003) han definido seis categorías que según su juicio conforman el patrimonio cultural, estas son:

- Lingüístico, manifestado a través de la toponimia de la propia localidad, calles, vías de comunicación, accidentes geográficos, pueblos de la localidad, entre otros;
- Artístico o Monumental, por medio de la observación y estudio de la enorme variedad de edificios y vestigios civiles y religiosos que podemos encontrar en cualquier núcleo de población por pequeño que sea;

- Histórico, expresado en la documentación escrita y en los restos arqueológicos, y materiales iconográficos e instrumentales conservados en sus Archivos y Museos, depositarios de su legado pasado;
- Urbano, reflejado en la estructura y trazado urbano, funciones, red vial, entre otros;
- Tecnológico-Industrial, como herramientas, máquinas, objetos de uso doméstico, puentes, red de carreteras, líneas de ferrocarril, entre otros;
- Etnográfico, expresado en canciones, cocina típica, vestidos, personajes populares, juguetes, fiestas populares, entre otros

A pesar de lo completa que pueda resultar esta categorización, lo cierto es que para fines de la presente investigación, se usará la clasificación del patrimonio cultural promovida por la UNESCO, que dice relación con la existencia de un patrimonio cultural material (tangible) y uno inmaterial (intangible), como se evidencia a continuación:

Sin embargo, el patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos. Comprende también expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. Pese a su fragilidad, el patrimonio cultural inmaterial o patrimonio vivo es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural. (UNESCO, 2022)

3.2.1.2 Patrimonio Cultural Inmaterial

En el año 1989 este tipo de patrimonio fue incluido en la Lista de Patrimonio Mundial de la UNESCO y en el año 2001 se proclamaron por primera vez 19 obras maestras del patrimonio inmaterial y oral. Su inclusión atendió a una nueva concepción del patrimonio, que consideraba también ciertas prácticas de las comunidades que hacían parte de su acervo cultural y que infundían un sentimiento de identidad y continuidad. La UNESCO (2011) plantea que la importancia del patrimonio cultural inmaterial no estriba en la manifestación cultural en sí, sino en el acervo de conocimientos y técnicas que se transmiten de generación en generación, definiendo que el Patrimonio Cultural Inmaterial es:

Tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo: El patrimonio cultural inmaterial no solo incluye tradiciones heredadas del pasado, sino también usos rurales y urbanos contemporáneos característicos de diversos grupos culturales.

Integrador: podemos compartir expresiones del patrimonio cultural inmaterial que son parecidas a las de otros. Tanto si son de la aldea vecina como si provienen de una ciudad en las antípodas o han sido adaptadas por pueblos que han emigrado a otra región, todas forman parte del patrimonio cultural inmaterial: se han transmitido de generación en generación, han evolucionado en respuesta a su entorno y contribuyen a infundirnos un sentimiento de identidad y continuidad, creando un vínculo entre el pasado y el futuro a través del presente. El patrimonio cultural inmaterial no se presta a preguntas sobre la pertenencia de un determinado uso a una cultura, sino que contribuye a la cohesión social fomentando un sentimiento de identidad y responsabilidad que ayuda a los individuos a sentirse miembros de una o varias comunidades y de la sociedad en general.

Representativo: el patrimonio cultural inmaterial no se valora simplemente como un bien cultural, a título comparativo, por su exclusividad o valor excepcional. Florece en las comunidades y depende de aquéllos cuyos conocimientos de las tradiciones, técnicas y costumbres se transmiten al resto de la comunidad, de generación en generación, o a otras comunidades.

Basado en la comunidad: el patrimonio cultural inmaterial sólo puede serlo si es reconocido como tal por las comunidades, grupos o individuos que lo crean, mantienen y transmiten. Sin este reconocimiento, nadie puede decidir por ellos que una expresión o un uso determinado forma parte de su patrimonio.

Es evidente la estrecha relación que existe entre las comunidades y el patrimonio cultural inmaterial, en la medida que son ellas quiénes deciden qué se considera parte de su patrimonio y al mismo tiempo son portadoras de éste, teniendo en sus manos los cambios y evoluciones de sus costumbres patrimoniales. Es innegable, que tanto la falta de apoyo, aprecio y comprensión, como la globalización con sus procesos de homogeneización son serias amenazas para la conservación del patrimonio cultural inmaterial, es en este sentido que la UNESCO ha iniciado una campaña de salvaguarda y difusión que permita la sobrevivencia y el legado de estas expresiones.

Pero ¿cómo salvaguardar y efectuar la gestión de un patrimonio que cambia constantemente y forma parte de una “cultura viva”, sin fosilizarlo o banalizarlo? Existe el peligro de que ciertos elementos del patrimonio cultural inmaterial mueran o desaparezcan si no se contribuye a su salvaguardia. Salvaguardarlos requiere la transferencia de conocimientos, técnicas y significados. En otras palabras, la salvaguardia se centra sobre todo en los procesos inherentes a la transmisión o comunicación del patrimonio de una generación a otra, y no tanto en la producción de sus manifestaciones concretas, como la ejecución de una danza y una canción, o la fabricación de un instrumento musical o un objeto de artesanía. (UNESCO, 2011)

Lo anterior implica velar porque dicho patrimonio, continúe formando parte activa de la vida de las actuales generaciones y al mismo tiempo, asegurar que las próximas generaciones también sean impregnadas con el patrimonio de su comunidad. “Entre las iniciativas para salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial se cuentan su identificación, documentación, investigación, preservación, promoción, mejora y transmisión, en particular a través de la educación formal y no formal, así como la revitalización de sus diferentes aspectos” (UNESCO, 2011)

Cómo se mencionó con anterioridad, las convenciones han sido el mecanismo más utilizado por la UNESCO, puesto que son vinculantes y obligan a los estados firmantes a desarrollar las acciones que se indican. El año 2003 se adopta la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial que ofrecerá un marco jurídico, administrativo y financiero para la preservación de este patrimonio.

En dicha convención se definen los pasos a seguir por parte de los estados que ratifiquen la convención, como es el caso de Chile, siendo así el primer paso para salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial por parte de un Estado es “identificar y registrar las expresiones y manifestaciones susceptibles de ser consideradas patrimonio cultural inmaterial. Los inventarios pueden servir luego de base para elaborar medidas de salvaguardia de las manifestaciones o expresiones del patrimonio cultural inmaterial incluidas o descritas en ellos” (UNESCO, 2011). Es imprescindible que las comunidades participen en la identificación y definición del patrimonio, de este modo son ellas quienes deciden qué prácticas o elementos forman parte de su patrimonio cultural inmaterial.

Pero esta convención no solo regula los procesos de salvaguarda, potenciando acciones en este sentido muy ligadas a los espacios educativos formales e informales, sino que también establece

un marco que permita identificar diversas formas del patrimonio cultural inmaterial, generando una lista de ámbitos, que tiene como objetivo ser mucho más inclusiva, que exclusiva. A continuación, en la Tabla 3 se detalla de forma resumida, la lista de ámbitos basado en lo dispuesto en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003:

Tabla 3

Ámbitos del Patrimonio Cultural Inmaterial

ÁMBITO	DESCRIPCIÓN
Tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial	El ámbito “tradiciones y expresiones orales” abarca una inmensa variedad de formas habladas, como proverbios, adivinanzas, cuentos, canciones infantiles, leyendas, mitos, cantos y poemas épicos, sortilegios, plegarias, salmodias, canciones, representaciones dramáticas, etc. Las tradiciones y expresiones orales sirven para transmitir conocimientos, valores culturales y sociales, y una memoria colectiva. Son fundamentales para mantener vivas las culturas.
Artes del espectáculo (como la música tradicional, la danza y el teatro)	Las artes del espectáculo van desde la música vocal o instrumental, la danza y el teatro hasta la pantomima, la poesía cantada y otras formas de expresión. Abarcan numerosas expresiones culturales que reflejan la creatividad humana y que se encuentran también, en cierto grado, en otros muchos ámbitos del patrimonio cultural inmaterial.
Usos sociales, rituales y actos festivos	Los usos sociales, rituales y actos festivos constituyen costumbres que estructuran la

	vida de comunidades y grupos, siendo compartidos y estimados por muchos de sus miembros. Su importancia estriba en que reafirman la identidad de quienes los practican en cuanto grupo o sociedad y, tanto si se practican en público como en privado, están estrechamente vinculados con acontecimientos significativos. Esos usos sociales, rituales y fiestas contribuyen a señalar los cambios de estación, las épocas de las faenas agrarias y las etapas de la vida humana. Están íntimamente relacionados con la visión del mundo, la historia y la memoria de las comunidades. Sus manifestaciones pueden ir desde pequeñas reuniones hasta celebraciones y conmemoraciones sociales de grandes proporciones. Cada uno de estos “subámbitos” es vasto, pero tienen muchos puntos en común.
Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo	Los conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo abarcan una serie de saberes, técnicas, competencias, prácticas y representaciones que las comunidades han creado en su interacción con el medio natural. Estos modos de pensar el universo, que se expresan en el lenguaje, la tradición oral, el sentimiento de apego a un lugar, la memoria, la espiritualidad y la visión del mundo, influyen muy considerablemente en los valores y creencias y constituyen el fundamento de muchos usos sociales y tradiciones culturales. A su vez, esos modos de pensamiento son

	configurados por el entorno natural y el mundo más amplio de la comunidad.
Técnicas artesanales tradicionales	La artesanía tradicional es acaso la manifestación más tangible del patrimonio cultural inmaterial. No obstante, la Convención de 2003 se ocupa sobre todo de las técnicas y conocimientos utilizados en las actividades artesanales, más que de los productos de la artesanía propiamente dichos. La labor de salvaguardia, en vez de concentrarse en la preservación de los objetos de artesanía, debe orientarse sobre todo a alentar a los artesanos a que sigan fabricando sus productos y transmitiendo sus conocimientos y técnicas a otras personas, en particular dentro de sus comunidades.

Fuente: Elaboración propia con base en lo establecido por la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. (UNESCO, 2011)

Considerando todo lo anterior, es que se ha puesto especial cuidado en definir el patrimonio cultural inmaterial, toda vez que es en base a este tipo de patrimonio presente en el territorio de Barrancas, que se desarrollará la propuesta didáctica, erigiéndose como un mecanismo alternativo desde la educación formal, que permita la salvaguardia de dicho patrimonio.

3.2.2 Educación Patrimonial

La mesa de educación y patrimonio, del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2020) ha definido a la educación patrimonial de la siguiente forma:

La educación patrimonial, entendida como un proceso educativo permanente, sistemático, multidisciplinar y multidireccional, es un ámbito clave para una gestión institucional, social y sostenible del patrimonio cultural. Esto, en la medida que facilita los procesos de activación, interpretación, valoración, conservación, salvaguardia y difusión

del patrimonio cultural, tanto en contextos educativos formales como no formales. En este sentido, constituye una herramienta clave para la gestión integral del patrimonio, ya que contribuye a la construcción de identidades culturales, a la pertenencia social y territorial de las personas y comunidades como sujetos de derecho; promoviendo el reconocimiento de las memorias, tradiciones, saberes y resignificaciones; así como el respeto a la diversidad y el vínculo con el entorno

A pesar de lo novedoso que pueda parecer el concepto de educación patrimonial, se debe dejar claro que la importancia del componente educativo en los procesos de gestión y salvaguardia del patrimonio está presente desde la Convención de la UNESCO de 1972 sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, en la cual podemos evidenciar que el Capítulo VI (artículos 27 y 28) destaca el importante rol que juega la educación en la estimulación del respeto y valoración del patrimonio cultural. El vínculo entre educación y patrimonio se ha ido afianzando con el paso del tiempo, reafirmando el importante rol que la educación cumple en la internalización y difusión del patrimonio cultural.

Como es de esperarse la academia no se ha quedado atrás de este debate y muchos intelectuales se han volcado a la investigación de la educación patrimonial y sus efectos en la difusión y salvaguardia del patrimonio. Cuenca (2020) plantea que “no cabe duda lo imprescindible que es incluir la enseñanza del patrimonio en la escuela con el objetivo de formar ciudadanos activos y críticos, los cuales defiendan, protejan y valoren los elementos patrimoniales (costumbres, tradiciones, etc.) de su entorno”, se reconoce entonces el potencial de la educación patrimonial en la formación de ciudadanos activos, aspecto que ha ocupado un eje central en los planes y programas de estudio alrededor del mundo, en concordancia con las habilidades para el Siglo XXI, entre las cuales se cuenta la formación de una ciudadanía crítica y participativa.

La inclusión de contenidos patrimoniales en las escuelas es considerada como una necesidad en el contexto actual, puesto que por una parte el patrimonio logra aunar rasgos identitarios de quienes lo comparten, haciendo que se produzca un sentimiento de pertenencia. Y, por otra parte, es este sentido de pertenencia el que terminará produciendo una valoración y cuidado de lo establecido como patrimonio por la propia comunidad. Esto, en total concordancia con lo planteado por Fontal (2003) al decir que la educación patrimonial hace referencia a la acción educativa que pretende mantener y conservar los bienes patrimoniales tanto heredados como adquiridos.

Se presenta como imprescindible la inclusión de contenidos patrimoniales en los centros educativos debido al desconocimiento y desinterés que las personas presentan frente al patrimonio, lo cual conlleva a la paulatina destrucción y desaparición del patrimonio (Guillén y Hernández, 2018). Se ha de lograr la concienciación patrimonial, implicando a la sociedad en el conocimiento y valoración del patrimonio, puesto que la conservación del mismo, depende mayoritariamente de la valoración que la sociedad haga del mismo (Casanova, Arias y Egea, 2018).

Gracias a la enseñanza-aprendizaje de elementos patrimoniales, el alumnado logra el conocimiento del pasado, la comprensión del presente, y el origen del futuro próximo; y también adquiere nociones espaciales y temporales, mejora su pensamiento crítico, la empatía, la solidaridad, la cooperación y el respeto hacia otras culturas. Estos son algunos de los motivos por los que se considera de vital importancia la educación patrimonial en la escuela (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998). (Cuenca et al, 2021)

Queda claro, entonces, la central relevancia del estudio del patrimonio en los espacios educativos, ahora bien ¿Cómo se ha desarrollado la discusión de la educación patrimonial en Chile? En la publicación hecha por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio en Julio de 2021 “Educación Patrimonial: Miradas y Trayectorias”, se evidencia que en el plano nacional autores como Ibarra, Bonomo y Ramírez han discutido respecto de la conceptualización de la educación patrimonial y sus beneficios, llegando a la conclusión que son tres las áreas donde esta genera mayor influencia, a saber: 1) En el proceso para que las comunidades aprendan a identificar, reconocer, valorar y proteger aquellos elementos de su historia y cultura que les son valiosos, 2) Como un espacio para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y formación ciudadana, y 3) Como un medio para el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la identidad vinculada a un territorio particular.

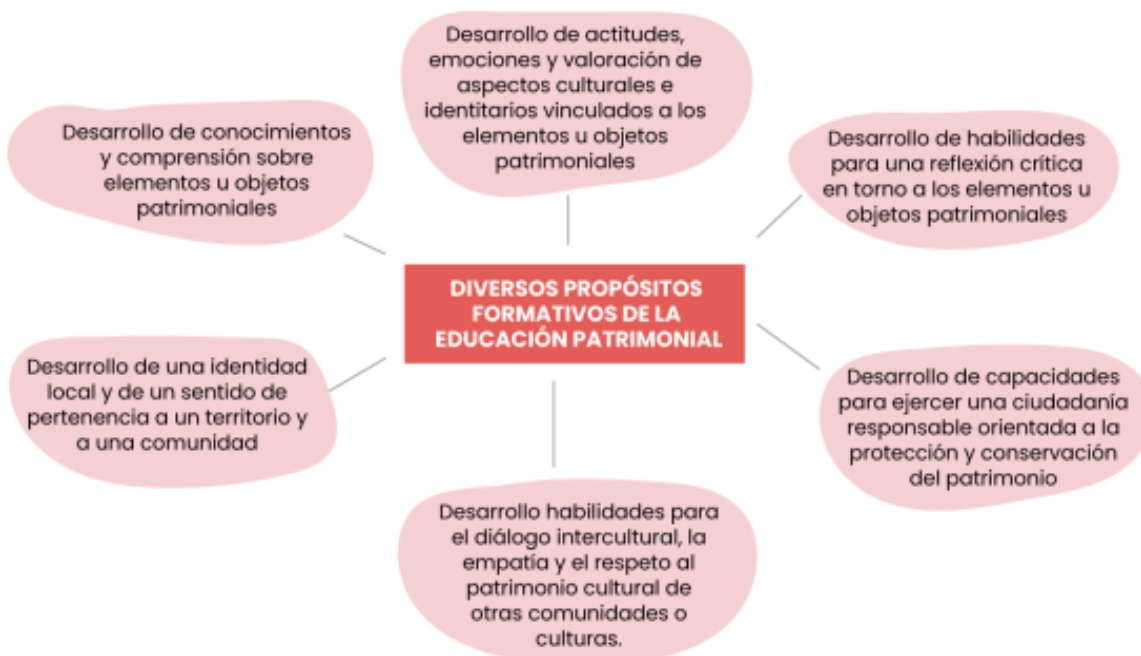
En la visión de distintos autores, tanto en el contexto nacional como internacional, la educación patrimonial contribuye a otro propósito formativo relativo al desarrollo de capacidades para ejercer una ciudadanía responsable de la protección y conservación del patrimonio. Esta visión enfatiza la importancia de generar experiencias educativas donde se promueve una ciudadanía activa y comprometida con la preservación y transferencia del patrimonio (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2021)

Cabe destacar que las discusiones en torno a la educación patrimonial no solo comprenden su conceptualización, sino que también la definición de los propósitos formativos de esta y de los modelos didácticos asociados a la enseñanza del patrimonio. En este sentido, autores como Fontal (2016) han propuesto una secuencia de la patrimonialización, que se tomará como un punto de partida para establecer los dos aspectos mencionados con anterioridad. Esta secuencia comprende: Conocer para comprender, comprender para valorar, valorar para cuidar, cuidar para conservar y conservar para transmitir.

Reforzando así la idea de que la labor de la educación patrimonial no se agota en el estudio del patrimonio, sino que el proceso de aprendizaje respecto del patrimonio debe contribuir a desarrollar una identidad local y un sentido de pertenencia a un territorio y a una comunidad en particular, apuntando a un propósito formativo emergente. Es de lógica pensar que los propósitos formativos comprenderán distintas áreas y se inclinarán según la corriente de cada autor, pero en general, basados en una revisión del estado del arte respecto del tema, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio ha definido seis propósitos:

Figura 1.

Propósitos formativos de la educación patrimonial



Fuente: (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2021)

Respecto de los modelos didácticos relacionados al patrimonio, distintos autores han trabajado en el estudio y elaboración de estos, destacando entre ellos el aporte de Fontal e Ibáñez-Etxeverría (2017) quienes diseñaron una matriz consistente en 5 modelos didácticos de educación patrimonial, dependiendo del énfasis de las acciones educativas, esta clasificación se caracteriza, además, porque en la medida que se va avanzando en los modelos expuestos, estos evolucionan desde los caracterizados por visiones restringidas, hacia los permeados de una visión más holística. A continuación, la Tabla 4 detalla estos modelos.

Tabla 4

Modelos Didácticos Relacionados al Patrimonio

Modelo	Características
Modelo Instrumental	La acción educacional es un instrumento o medio para lograr propósitos no educacionales (visibles en los espacios turísticos, por ejemplo)
Modelo Historicista	La importancia reside en los objetos o recursos patrimoniales. Las metodologías educacionales buscan transmitir conocimiento académico sobre el patrimonio histórico.
Modelo Mediacionista	Con claros objetivos de aprendizaje relacionados con el patrimonio. Se entiende la relación entre patrimonio y sociedad y la necesidad de mediar esa relación.
Modelo Simbólico-social	El patrimonio es visto como un agente clave en el proceso simbólico de la construcción identitaria.
Modelo Relacional	Basado en la idea de establecer conexiones entre los recursos del patrimonio y las personas

Fuente: Creación propia con base en lo planteado en (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2021)

Ahora bien, estos modelos son aplicables en espacios tanto formales como informales, a este respecto es necesario indicar que “La educación patrimonial se desarrolla en contextos formales cuando se incluyen elementos u objetos patrimoniales como contenido o recurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los jardines, escuelas, institutos o universidades” (Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio, 2019). Abordar contenidos patrimoniales desde el sistema educativo formal es una tarea que se puede concretar como eje de alguna asignatura o como contenido transversal que puede ser abordado desde una perspectiva multidisciplinar, siempre poniendo al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, vinculando sus experiencias patrimoniales y su sentido de pertenencia, con la finalidad de potenciarlos.

Considerando que uno de los propósitos de la educación patrimonial se vincula a al desarrollo de sentido de pertenencia a un territorio, esto convierte al espacio educativo formal en un lugar privilegiado para promover conocimientos y valoración de distintas formas de patrimonio.

De esta forma, la propuesta didáctica que emerge de la presente investigación, se inscribe como un insumo para el tratamiento del patrimonio en espacios formales, adscrita al modelo simbólico-social y relacional de educación patrimonial, toda vez que la valorización del patrimonio que se propone, tiene como finalidad el fortalecimiento de la identidad territorial de los estudiantes de Barrancas y el establecimiento de una relación simbiótica entre el patrimonio y la sociedad que lo crea y pone en valor. Haciendo de la educación patrimonial un vehículo para el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la identidad vinculada a este territorio en específico.

A partir de lo anteriormente establecido, emerge una estrecha relación entre patrimonio y conceptos como espacio, territorio, territorialidad e identidad territorial, es por esto que a continuación se definirán dichos conceptos, desde la perspectiva de la geografía crítica, que se erige como la corriente que entrega mejores herramientas de análisis de las relaciones emergentes entre sociedad y territorio.

3.3 La perspectiva territorial y su vínculo con el patrimonio

3.3.1 Espacio

Es imposible hablar de este concepto, sin evocar a uno de sus más fértiles estudiosos, el geógrafo brasileño Milton Santos, quién ya en el año 1997 concebía el espacio geográfico como

un conjunto indisociable de objetos y de sistemas de acciones, entendiendo que los sistemas de objetos no ocurren sin los sistemas de acciones y estos últimos no suceden sin los primeros, señalando que el espacio es construido históricamente. Esta concepción invita a la consideración del espacio en dos dimensiones complementarias, en primer término, lo posiciona como participante de los procesos sociales y en segundo término lo considera un producto de dichos procesos sociales. “Según esta perspectiva el espacio participa como condicionante de los procesos sociales al mismo tiempo que como su producto, en una secuencia de opuestos como productor-producido, subordinante-subordinado, presupuesto-concreción” (Soja, 1985; Hiernaux y Lindón, 1993. En: Fernández et. al., 2009)

Siguiendo el planteamiento de Hiernaux y Lindón (2006), se debe entender el espacio geográfico como una construcción social, el cuál es una instancia más de la sociedad, en interacción con otras instancias de la sociedad como la política, la cultura, entre otros. Desde esta perspectiva, se considera que la sociedad se configura en el espacio geográfico desde una relación dialéctica, en función de las necesidades, posibilidades e intereses que tengan los grupos humanos. Se avanza así, hacia una consideración del espacio, desde las interacciones de los sujetos que lo habitan, donde tanto estos influyen en el espacio, como el espacio en ellos.

Geógrafos locales han avanzado notablemente en la conceptualización del espacio, proponiendo la existencia de un espacio dialógico, como fruto de sus experiencias espaciales, territoriales y didácticas, en este sentido postulan que:

El espacio no es solamente una construcción derivada de los elementos económicos y/o dependientes de las posibilidades tecnológicas, sino también un espacio que muestra contradicciones y rugosidades, donde se vislumbran también los elementos intersubjetivos, es decir los elementos que son resultado de las interacciones simbólicas. En este espacio comprendido dialécticamente en su configuración estructural, también se vislumbran elementos derivados de las experiencias espaciales de los sujetos en su propia interacción y también con la sociedad en su conjunto. (Cubillos et. al., 2014)

Los autores profundizan en esta idea agregando que el espacio geográfico se considera dialógico porque es aquél que se construye en el diálogo, reconociéndose los elementos que hacen a las personas ser parte de ese espacio, pero no solamente desde sus subjetividades, sino que también reconociendo en el propio espacio las condiciones estructurales de opresión, exclusión y dominación. Y agregan:

Concebir el espacio dialógico es concebir al Ser Humano como un ser capaz de transformar su espacio para su propia liberación, es comprender el espacio como potencia para la liberación en donde las personas se reconocen en él y son capaces de apropiarse de este mismo desde sus creencias y cultura, formas de sociabilizar y de interactuar, de codificar y categorizar, de accionar y reflexionar; es decir de construir con sentido histórico sus propias formas de vida. (Cubillos et. al., 2014)

Esta perspectiva resulta particularmente atinente para la presente investigación, en consideración a los procesos de segregación socioespacial, división y reunificación que han tenido lugar en el territorio de Barrancas, dando como resultado la actual configuración espacial. Entender este espacio geográfico, desde la perspectiva del espacio dialógico, es hacer una invitación a que los estudiantes adquieran una consciencia espacial y puedan ser capaces de intervenir y transformar ese espacio, con base en el rescate de la identidad, las costumbres y las formas de sociabilizar que en él tienen lugar.

3.3.2 Territorio

A lo largo de la historia, el concepto de territorio se ha relacionado con la noción de dominio o gestión (pública, privada o comunitaria) de un espacio delimitado, frecuentemente se asocia al territorio estatal, entendido como una extensión terrestre en la que determinado Estado ejerce su soberanía. Pero esta noción se ha modificado con el tiempo y hoy se entiende que el entramado que soporta el concepto de territorio es mucho más complejo. Desde la geografía crítica se postula que:

Para poder comprender la complejidad espacial del Territorio y las relaciones que en él se dan, es necesario partir por comprender lo que ve y percibe una persona que está situada en ese espacio. Después continúa con la interacción comunicativa del intercambio de experiencias que tienen los sujetos con los objetos espaciales, los que a su vez van perdiendo la categoría únicamente material, para así pasar a ser un Lugar. Y finalmente se propone que esa intercomunicación sea el elemento central para construir la idea de Territorio. (Cubillos et. al., 2014)

Se desprende de lo anterior que el concepto de territorio hace referencia a la apropiación que hacen las comunidades del espacio, a partir de estos procesos de intercomunicación. Concebir el territorio de esta forma, permite que dicha apropiación del espacio derive en una

transformación, lo que tendría total concordancia con la anteriormente mencionada visión dialógica del espacio. Montañez y Delgado (1998) proponen 7 consideraciones para iniciar un análisis completo del concepto de territorio, que resultan sumamente clarificadores, a saber:

1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un estado.
2. El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.
3. El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción.
4. La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual.
5. En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.
6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial.
7. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades.

En palabras de Santos y Silveira (2004) “La apropiación y transformación de un espacio por parte de una sociedad implica entonces la construcción de un territorio, su uso, su conversión en un territorio usado”. Esto invita a pensar el territorio como el espacio puesto en valor.

3.3.3 Territorialización

Para definir este concepto, se usará como base lo planteado por Cubillos et. al. (2014), quienes sostienen que la territorialización “es aquel proceso que da cuenta de la materialización del ejercicio de apropiación del territorio. Esta materialización se da en el uso, valorización y su propia conflictividad por y entre distintos agentes”. Los autores distinguen 3 tipos de actores sociales que generan distintas territorialidades, las cuales se materializan en el espacio en conflicto:

Público: Son las instituciones del Estado que debiesen buscar el Bien Común de las distintas personas que viven en un país. Su poder de decisión territorial es a nivel nacional, pero en base a tratados y acuerdos internacionales y regionales.

Privado: Corporaciones, empresas y productores con intereses económicos que buscan su propio beneficio a costa de la explotación, extracción y/o tasación de los recursos de un espacio determinado. Este actor toma sus decisiones de territorialidad a nivel global, dándole una carga ideológica a sus acciones, las cuáles se materializan en lo Local, buscando generar un proceso de territorialización hegemónica.

Comunitario: Entendido como aquellos que viven, habitan y son parte de un territorio local, en donde priman los intereses comunes y de equilibrio con la naturaleza, a su vez desarrollan una cultura, una identidad y un rol histórico con el espacio del cuál son parte. Este actor entra en conflicto cuando los otros dos actores tratan de insertarse en su escala de injerencia espacial, tratando de desarticular sus propias formas de expresión de apropiación territorial. (Cubillos et. al., 2014)

Lo que se busca con la propuesta didáctica que surge de esta investigación, es potenciar en los estudiantes del territorio de Barrancas la territorialización, asumiendo su rol como actores que materializan una territorialidad de tipo comunitaria, con vista al rescate de la identidad territorial y el patrimonio cultural inmaterial que tiene como cuna dicho territorio.

3.3.4 Identidad Territorial

Para fines de la presente investigación se entenderá como identidad territorial el desarrollo de una identidad propia de un territorio, en consideración a su historia en común, su cultura, sus tradiciones, sus modos de vida y la ocupación que hacen del espacio.

En esta misma línea Borrini (2006) plantea que la identidad territorial es el vínculo afectivo que se establece entre un grupo humano y su entorno material, siendo este el escenario sobre el cual desarrolla su vida y del que se nutre. Agrega que:

En su concepción contiene tres componentes básicos. El primero se refiere a la identidad espacial, que no es otra cosa que el sentido de pertenencia acotado a un sector acotado de la superficie terrestre; ese mismo sentimiento conlleva el principio de exclusividad, por el que se diferencia claramente entre lo autóctono (propio) y alóctono (de otra parte); la permanencia y extensión de este sentido particular se refuerza con la interacción humana que se proyecta de manera temporal y espacial.

Reafirmando lo anteriormente expuesto y yendo un paso más allá, el español Andrés Precado (2004) plantea el concepto de identidad territorial participativa, haciendo referencia a un componente social involucrado directamente en la construcción de planes de desarrollo territorial a escala local, es así que se propone a esta identidad como “un principio de cohesión social y de implicación individual y colectiva [...] el sentido de pertenencia a través del cual el individuo y el grupo social se identifican con su territorio”. El autor hace alusión a la formación de una identidad territorial local basada en la solidaridad y en la participación que se logra cuando los actores sociales emparentados con un espacio en común definen los ejes de acción y las problemáticas asociadas a las relaciones que producen en los territorios

En definitiva, cuando hablamos de identidad territorial, nos referimos a un fenómeno que comienza con un sentimiento de pertenencia al territorio, que deriva en un proceso de identificación de la comunidad con el territorio que habitan, construyen, transforman y al cuál dan vida. De este modo, adentrarse pedagógicamente en el conocimiento del patrimonio cultural inmaterial de un territorio, es potenciar en los estudiantes su identidad territorial y arraigo con el territorio.

Lo que plantea la propuesta didáctica que surge de la presente investigación es propiciar que los estudiantes del territorio de Barrancas indaguen, conozcan, comprendan y releven la importancia

del patrimonio cultural inmaterial del espacio que habitan, que logren identificar la relación entre las prácticas y elementos patrimoniales de su territorio y la formación de una identidad territorial propia. Pero este ejercicio no tendría sentido, si los resultados finales del proceso quedaran inscritos solo en el ámbito de la sala de clases, es necesario sociabilizar los aprendizajes adquiridos con la comunidad, atendiendo al énfasis comunitario de este trabajo pedagógico.

En concordancia con la necesidad anteriormente planteada, es que la estrategia didáctica elegida para abordar el diseño de la propuesta se inscribe dentro de las metodologías de enseñanza activas, las cuáles se basan en un cambio paradigmático que propone poner fin al conductismo, situando a las y los estudiantes al centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las estrategias didácticas más populares emanadas de esta metodología se cuenta el Aula Invertida (Flipped Classroom), la Gamificación, el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), esta última ha sido la elegida para dar vida a la propuesta didáctica, en consideración de su potencial comunitario.

Como se verá en el capítulo que se presenta a continuación, el Aprendizaje Basado en Proyectos propone una ruta de aprendizaje que inicia con un desafío y culmina con la comunicación de los resultados del proceso, la cual se realiza frecuentemente a través de una muestra pública, he aquí su potencial comunitario, puesto que permite que los resultados sean compartidos y sociabilizados con la comunidad.

4. Capítulo II:

Metodologías Activas: ABP

4.1 Metodologías de enseñanza-aprendizaje activas

Las metodologías activas surgen como una respuesta a los acelerados cambios sociales que se comenzaron a vivenciar desde mediados del siglo XX a nivel mundial; la migración, el avance de la tecnología y la posterior masificación del internet que puso a disposición de las personas una cantidad ilimitada de información, en general, la globalización misma hizo que dichos cambios se reflejaran también en la sala de clases, presentando un nuevo desafío para los educadores.

Las aulas no se volvieron más grandes sino más diversificadas en cuanto a las capacidades, motivación y base cultural de los estudiantes. Los modelos de clase magistral y tutoría tradicional perdieron vigencia en clases en donde era cada vez más complejo mantener un alto nivel académico. Paulatinamente se fue asimilando que la enseñanza de calidad consistía en estimular a los estudiantes para utilizar los procesos de aprendizaje de forma espontánea, cobrando así relevancia el papel del estudiante por encima del papel del profesor. (López et. al., 2002, pág. 9)

Es, precisamente en el cambio del rol del estudiante y del docente, donde radica la esencia de las metodologías de enseñanza-aprendizaje activas, puesto que desde esta perspectiva se plantea que el estudiante debe estar al centro del proceso educativo, asumiendo un rol protagónico en la construcción de aprendizajes, mientras que el docente debe realizar un acompañamiento efectivo desde su expertiz. Las metodologías activas, en palabras de Bernal y Martínez (2009) retoman tres ideas principales:

1. El estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje.
2. El aprendizaje es social. Los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos que solamente de la exposición.
3. Los aprendizajes deben ser significativos. El aprendizaje requiere ser realista, viable y complejo de forma que el estudiante halle relevancia en la transferencia de dicho contenido. (Bernal et. al., 2009, pág. 102)

Pero ¿A qué se refieren estas autoras al mencionar que los aprendizajes deben ser significativos? Siguiendo a Ausbel (1983) un aprendizaje es significativo cuando el contenido a aprender está relacionado con los conocimientos previos de los estudiantes, de manera que el nuevo conocimiento encaje en sus conocimientos previos, reconfigurando uno nuevo, dando

paso a un aprendizaje significativo. De esta forma, cuando en la actualidad nos referimos a este concepto, hablamos tanto de la anteriormente expuesta conexión con los conocimientos previos, como de la necesaria conexión de estos aprendizajes con los intereses y la utilidad que perciban los estudiantes en ellos. Según Bernal y Martínez (2009) para que se produzca un aprendizaje significativo, deben propiciarse dos condiciones:

a) Presentación de un material potencialmente significativo. Lo anterior implica que posee un significado lógico, es decir, relacionado de forma sustantiva con la estructura cognitiva de quien aprende. Además, un material potencialmente significativo cuenta con ideas anclaje, que facilitan la interacción con el sujeto que aprende.

b) Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del educando. Implica que se tiene la voluntad del educando para aprender (Bernal et. al., 2009, pág. 103)

De las condiciones anteriormente descritas, se puede deducir, que no es únicamente el rol del estudiante el que se modifica, sino que también el docente debe asumir un rol distinto, puesto que “no solo presentará la cultura y el aprendizaje en general de forma atractiva, sino que además deberá conseguir que, quien aprenda «construya» sus contenidos y los transforme en aprendizajes” (Bernal et. al., 2009). En este sentido, las dos grandes tareas de los docentes en el plano metodológico son: i) Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios, y; ii) Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. (Fernández, 2006). Así, en el marco de las metodologías de enseñanza-aprendizaje activas:

El proceso de enseñanza aprendizaje se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el maestro. Se pretende que el estudiante disfrute el aprendizaje y se comprometa con un aprendizaje de por vida. (Defaz, 2020, pág. 467)

Las metodologías activas, han atendido a las necesidades actuales de los estudiantes, conectando sus saberes previos y construyendo aprendizajes significativos por medio de distintas estrategias didácticas, han logrado vincular los intereses de los estudiantes con el contenido y han considerado los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, diversificando no solo los métodos de enseñanza, sino que también las evaluaciones. Todo este cambio paradigmático puede generar resistencias en los sectores más conservadores y menos

alineados con los requerimientos de la sociedad actual en términos educativos, quiénes tenderán a cuestionar la eficacia de estas metodologías en términos de resultados. Al respecto, expertos afirman que:

Los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. (Fernández, 2006, pág. 42)

Cabe preguntarse ¿En qué se sustenta el hecho de que se generen aprendizajes más profundos y duraderos? Algunos autores postulan que esto tiene directa relación con las características del aprendizaje que promueven las metodologías activas, Bernal y Martínez (2009) destacan dos características principales del aprendizaje en el contexto de estas metodologías:

1. Sociabilidad del aprendizaje. Para que una persona aprenda, debe lograr la interacción con otros; fomentar y favorecer el diálogo e intercambio de ideas.
2. Interactividad del aprendizaje. El uso de las nuevas tecnologías ayuda a la generación de comunidades de aprendizaje, facilitando la interacción y trascendiendo las barreras del tiempo y distancia. (Bernal et. al., 2009, pág. 103)

En concordancia con lo anteriormente planteado, concebiremos a las metodologías activas como una serie de estrategias didácticas que adscriben a la idea de poner al estudiante en el centro del proceso educativo, que conciben el aprendizaje como un producto social que se construye en conjunto (sociabilidad del aprendizaje) y donde el uso de nuevas tecnologías facilite la generación de comunidades de aprendizaje (interactividad del aprendizaje). En palabras de Fernández 2006; al utilizar metodologías activas el reto de los docentes se encuentra en ampliar el repertorio metodológico, intentando “conocer bien las posibilidades de las diferentes estrategias, con la finalidad de ir experimentando su aplicación en la práctica educativa consiguiendo, de este modo, la apropiación y adaptación a nuestras circunstancias y posibilidades de dichos métodos” (Fernández, 2006)

El espectro de estrategias didácticas en el plano de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje es amplio, es por esto que algunos autores se han empeñado en realizar una categorización que permita ordenar entre técnicas que propician la activación de contenidos, que pueden ser utilizadas en un momento específico de la clase y metodologías complejas que

permiten organizar y diseñar una unidad didáctica completa. Espejo y Sarmiento (2017) describen la clasificación propuesta por Barkley, Major y Cross (2014):

Por una parte, consideraremos técnicas que permiten “activar” una clase, fomentando la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la aplicación de los contenidos (en realidad se trata más bien de técnicas puntuales). La idea es aprovechar bien el tiempo de contacto directo con los estudiantes privilegiando así actividades de aplicación por sobre la transmisión de contenidos: a) Técnicas para fomentar la discusión en la clase; b) Técnicas de enseñanza recíproca; c) Técnicas que utilizan organizadores gráficos; y d) Técnicas centradas en la escritura.

Por otra parte, consideraremos metodologías que involucran a una unidad didáctica o incluso a todo un semestre. Estas requieren de un trabajo en el tiempo ya que implican más de una clase. Dentro de esta categoría consideraremos: a) El trabajo basado en equipos; b) El método de casos; c) El aprendizaje basado en problemas; d) El aprendizaje basado en proyectos; y e) El aprendizaje + acción (A+A). (Espejo et. al., 2017, pág. 26)

Resulta interesante esta diferenciación entre técnicas de corta duración y metodologías que implican una aplicación a lo largo del tiempo, pero a pesar de eso, en la clasificación propuesta por Barkley, Major y Cross (2004), quedan excluidas una serie de estrategias didácticas que pertenecen a las metodologías activas, por lo que para fines de la presente investigación, se considerarán las estrategias descritas en la Tabla 4, estas son: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Basado en Equipos, Método de Casos, Aprendizaje más Acción, Enfoque por Competencias, Práctica Reflexiva, Aula Invertida y Gamificación. Se excluyen las técnicas de corta duración, puesto que lo que interesa en este contexto es presentar un panorama general de las estrategias didácticas de larga duración comprendidas dentro de las metodologías activas.

Tabla 5

Descripción de las principales estrategias didácticas en el marco de las metodologías activas

Estrategia Didáctica	Descripción
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP Problema)	Esta metodología se desarrolla en base a pequeños grupos que trabajan sobre un problema concreto de la vida real con la ayuda de un profesor tutor. El problema en estudio se constituye de fenómenos o de situaciones que deben ser analizadas y explicadas

	por el grupo de trabajo apoyándose en principios o mecanismos de base como la discusión grupal y la búsqueda en fuentes pertinentes de información (Schmidt, 1993, p.427). Esto es importante ya que típicamente un curso con PBL comienza con la puesta en situación de un problema y no con la presentación de saberes disciplinares (Boud y Feletti, 1991, p.2) en (Espejo et. al., 2017)
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Se trata de una metodología de trabajo en grupos de estudiantes, quienes eligen un tema de acuerdo a sus intereses y elaboran un proyecto relacionado. El grupo de trabajo tiene la autonomía necesaria para establecer sus objetivos, su planificación y tomar decisiones, teniendo el tiempo necesario para reflexionar sobre sus acciones y orientar su trabajo. Es importante recalcar la importancia de la multidisciplinariedad y de la elección de temas que tengan relación con problemáticas asociadas a la realidad general, lo que gatilla el interés de los estudiantes y permite establecer lazos entre la teoría y la práctica (Fayolle y Verzat, 2009) en (Espejo et. al., 2017)
Aprendizaje Basado en Equipos	El aprendizaje basado en equipos promueve la interacción de pequeños grupos de estudiantes a través de tres características fundamentales: a) el trabajo en grupo debe mejorar las habilidades de los estudiantes para aplicar los contenidos, b) la mayoría del tiempo de clases se dedica al trabajo grupal, c) la metodología integra trabajos en clases que están pensados para mejorar el aprendizaje y desarrollar equipos auto gestionados de aprendizaje. El objetivo del Trabajo Basado en Equipos es ir más allá de la presentación de una cierta materia y ofrecer a los estudiantes la oportunidad de practicar su aplicación (Michael y Sweet, 2008, p.7). La organización de esta metodología implica separar el curso en varias unidades o módulos. Cada unidad se desarrolla siguiendo distintas etapas. También es posible escoger una o dos unidades de un curso, lo que parece ser lo más aconsejable cuando se comienza a experimentar con esta metodología. (Espejo et. al., 2017)
El método de casos	Un caso es una narración o retrospectiva que presenta una situación o problema, dejando ver de la manera más objetiva posible, las

	complejidades, ambigüedades e incertidumbres de una situación real. En esta metodología los estudiantes deben ser capaces de identificar cuál es la información pertinente, el problema y un conjunto de sus parámetros. De la misma manera, deben poder identificar un conjunto de soluciones posibles, proponer estrategias para su solución y tomar decisiones frente a las problemáticas asociadas (Golich et al., 2000, p.1). El método de casos se basa 62 en la discusión de situaciones específicas y se caracteriza por la fuerte interacción entre el profesor, los estudiantes, y los estudiantes en un grupo de trabajo (Golich et al., 2000, p.3) en (Espejo et. al., 2017)
El Aprendizaje más Acción (A+A)	El énfasis de esta metodología se encuentra situado en la valorización de actividades académicas presentes en los programas de estudio, en una lógica de desarrollo y compromiso social, capaz de potenciar los aprendizajes formales desarrollados en aula. El conocimiento adquirido en el marco de la educación formal se vuelca a la acción social, al servicio de necesidades de las comunidades y grupos sociales, contribuyendo a dar solución a un problema social específico y también a la profundización y aplicación de los conocimientos aprendidos (Tapia, 2006) en (Espejo et. al., 2017)
Enfoque por Competencias	Dentro del ámbito académico “Las competencias se definen como las acciones que el alumno deberá ser capaz de efectuar después del aprendizaje” (Corominas, et.al., 2006: 303). Lo anterior implica que primero se lleva cabo un proceso de aprendizaje y posteriormente se aplica; es en dicha acción en la que se verificar el nivel de desarrollo de la competencia. (Bernal et. al., 2009)
Práctica Reflexiva	Promueve la reflexión a partir de alguna experiencia. A menudo la reflexión se basa en ciertas estrategias como el diario reflexivo (descripción/ reflexión/transferencia), y suele incluir la elaboración de un portafolios de evidencias. (Bernal et. al., 2009)
Flipped Classroom o Aula Invertida	El aula invertida se define como un método de aprendizaje cuyo propósito es que el alumno asuma un rol mucho más activo para estudiar cada tema a través de videos, foros, diálogos, entre otros y

	así lograr desarrollar un proceso de aprendizaje significativo. Por esta razón, esta metodología promueve el protagonismo del educando utilizando herramientas tecnológicas con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y aprovechar el tiempo en el aula para aclarar dudas. (Cantuña et. al, 2020, pág. 3)
Gamificación	Burke (2012) plantea la gamificación como el uso de diseños y técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos con el fin de desarrollar habilidades y comportamientos de desarrollo. En este contexto, el presente planteamiento de gamificación hace referencia a la aplicación de mecánicas de juego en el ámbito escolar, con el fin de estimular y motivar tanto la participación y el nivel de involucramiento de los estudiantes con los contenidos. (Ortiz et. al., 2018, pág. 7)

Fuente: Elaboración propia sobre la base de lo planteado en (Espejo et. al, 2017), (Bernal et. al, 2009), (Cantuña et. al., 2020) y (Ortiz et. al., 2018)

Se evidencia cómo a pesar de la diversidad de herramientas que se implementan en cada estrategia didáctica presentada, existe un factor unificador dentro de éstas; en todas se mantiene el rol protagónico del estudiante y el profesor asume un rol de guía, acompañante o moderador, cumpliendo con una de las características básicas de las metodologías de enseñanza-aprendizaje activas. Pero, este no es el único factor unificador, puesto que a estas metodologías también las atraviesa un interés transversal; todas responden a hacer carne en los procesos pedagógicos el llamado a potenciar las Habilidades para el Siglo XXI. Por lo tanto, antes de adentrarnos a estudiar a fondo la estrategia didáctica elegida para el desarrollo de la presente investigación, nos dedicaremos a conocer de qué se tratan dichas habilidades y relevar su importancia en el marco del diseño metodológico.

La importancia de desarrollar las habilidades para el siglo XXI, se fundamenta en los intensos cambios que ha experimentado el mercado del trabajo, el cual se trasladó de una fuerte industria agrícola y manufactura, a un mercado laboral intensamente determinado por el sector de servicios (Levy y Murnane 2005; Lippman, H. et al 2015; Binkley et al. 2012; Partnership for 21st Century Learning 2017; Pellegrino y Hilton 2012; Bassi et al 2012). En este contexto se han mantenido brechas entre los trabajadores que los diferencia de acuerdo a sus capacidades para ingresar a un trabajo, debido a diferentes factores, principalmente por el acceso desigual a educación primaria,

secundaria y terciaria, además de los contextos específicos que existen en el mercado laboral de las distintas regiones del mundo. (Lippman, Ryberg, Carney, Moore, & TrendsChild, 2015) en (Villegas, 2017, pág. 7)

Villegas (2017) postula que en la última década se han publicado una serie de documentos que exponen la necesidad de nuevas habilidades para el contexto actual y asegura que aunque dichas necesidades sean evidenciadas desde el ámbito laboral, es en el plano educativo donde desarrollo de dichas habilidades tiene sentido. Agrega que Bassi et. al. (2012) plantean la estrecha relación entre el desarrollo de habilidades socioemocionales en la etapa escolar, y las demandas en el perfil de los profesionales que exige el mercado laboral, habilidades que a nuestro parecer pueden ser asimiladas a aquellas que el siglo XXI requiere.

La existencia y el uso de la tecnología en el mundo global, multicultural y en constante cambio, ha determinado nuevos modos de acceso al conocimiento, de aplicación de los aprendizajes y de participación en la sociedad. Estas necesidades exigen competencias particulares, identificadas internacionalmente como Habilidades para el siglo XXI, y responden a los diversos requerimientos del mundo de hoy, como el aprendizaje de nuevas maneras de pensar, de aprender, de relacionarse con los demás, de usar la tecnología, de trabajar, de participar en el mundo, de desarrollarse personalmente, de comunicarse y de desarrollar la creatividad, entre otras. (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2019, pág. 11)

Estas Habilidades para el siglo XXI están vinculadas con las maneras de pensar (Creatividad e innovación, pensamiento crítico y metacognición), las maneras de trabajar (Comunicación y Colaboración), las herramientas para trabajar (Alfabetización Digital y uso de la información) y las maneras para vivir en el mundo (Ciudadanía local y global, vida y carrera y responsabilidad social), a cada una de estas categorías se le han asignado una serie habilidades que se buscan potenciar. La Tabla 6 muestra de manera sintética las habilidades para el siglo XXI:

Tabla 6

Habilidades para el Siglo XXI

Habilidad	Descripción
Creatividad e Innovación	Las personas creativas poseen habilidades de pensamiento divergente, incluyendo producción de ideas, fluidez, flexibilidad y originalidad. El pensamiento creativo implica la apertura a

	diferentes ideas, perspectivas y puntos de vista, ya sea en la exploración personal o en el trabajo en equipo. La creatividad se asocia a una gama de conocimientos y habilidades que incluye el pensamiento científico, el emprendimiento, el pensamiento de diseño y la matemática, además del arte y la música, a los que comúnmente se ha asociado. La enseñanza para la creatividad implica asumir que el pensamiento creativo puede desarrollarse en varios niveles: imitación, variación, combinación, transformación y creación original. Por ello, es importante que los docentes consideren que, para lograr la creación original, es necesario haber desarrollado varias habilidades y que la creatividad también puede enseñarse mediante actividades más acotadas según los diferentes niveles. (Fadel et al., 2016).
Pensamiento Crítico	El pensamiento crítico permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido y pertinencia. Favorece el pensamiento sistémico y pone en juego métodos de razonamiento orientados a la solución de un problema y la formulación de preguntas estratégicas para ello. También favorece la habilidad de analizar, identificar patrones, sintetizar, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información. Esto permite cuestionar dicha información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. El juicio crítico contribuye, además, a la autorreflexión y corrección de errores, y favorece la capacidad de estar abierto a los cambios y de tomar decisiones razonadas. El principal desafío en la enseñanza del pensamiento crítico es la aplicación exitosa de estas habilidades en contextos diferentes de aquellos en que fueron aprendidas. (Fadel et. al., 2016).
Metacognición	Corresponde al concepto de “aprender a aprender”. Se refiere a ser consciente del propio aprendizaje y de los procesos para lograrlo, lo que permite autogestionarlo con autonomía,

	adaptabilidad y flexibilidad. El proceso de pensar acerca del pensar involucra la autorreflexión sobre la posición actual, fijar los objetivos a futuro, diseñar acciones y estrategias potenciales, monitorear el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados. Incluye tanto el conocimiento que se tiene sobre uno mismo como estudiante o pensador, como los factores que influyen en el rendimiento. La reflexión acerca del propio aprendizaje favorece su comunicación, por una parte, y la toma de conciencia de las propias capacidades y debilidades, por otra. Desde esta perspectiva, desarrolla la autoestima, la disciplina, la capacidad de perseverar y la tolerancia a la frustración.
Comunicación	La comunicación, ya sea escrita, oral o multimodal, requiere generar estrategias y herramientas que se adecuen a diversas situaciones y diferentes propósitos y contextos socioculturales, con el fin de transmitir lo que se desea de manera efectiva. Comunicar también implica argumentar y evaluar distintos puntos de vista con apertura de mente y juicio crítico, lo que favorece el diálogo constructivo y comprensivo hacia el otro. Desde esta perspectiva, la comunicación permite desarrollar la empatía, la autoconfianza, la valoración de la interculturalidad, así como la adaptabilidad, la creatividad y el rechazo a la discriminación.
Colaboración	El trabajo colaborativo se define como la unión de varias personas para trabajar por un objetivo común (Fadel et al., 2015). Repercute en una actitud positiva hacia el aprendizaje y hace posible disfrutar de él. La colaboración entre personas con diferentes habilidades y perspectivas permite al grupo tomar mejores decisiones que las que se tomaría individualmente. Además, el trabajo colaborativo entre pares determina nuevas formas de aprender y de evaluarse a sí mismo y a los demás, lo que permite visibilizar los modos en que se aprende; esto conlleva nuevas maneras de relacionarse en torno al aprendizaje.
Alfabetización Digital	Promueve el desarrollo del pensamiento computacional, la autonomía y el trabajo en equipo, la creatividad, la participación en redes de diversa índole, y la motivación por ampliar los propios

	intereses y horizontes culturales, por medio del uso responsable de la tecnología para hacer frente a nuevos desafíos, como la ciberseguridad y el autocuidado. La utilización de la tecnología como herramienta de trabajo implica dominar las posibilidades que ofrece, como asimismo darle un uso creativo e innovador. A partir de esto, la alfabetización digital apunta también a la resolución de problemas en el marco de la cultura digital que caracteriza al siglo XXI, aprovechando las herramientas que nos dan la programación, el pensamiento computacional, la robótica e internet, entre otros, para desarrollar habilidades que permitan crear contenidos digitales, informarnos y vincularnos con los demás utilizando la tecnología.
Uso de la Información	Dice relación con la eficacia y eficiencia en la búsqueda, el acceso, el procesamiento, la clasificación, la integración, la gestión, la evaluación crítica, el uso creativo y ético, y la comunicación de la información. Implica formular preguntas, indagar y generar estrategias para seleccionar, organizar y comunicar la información. Tiene siempre en cuenta, además, tanto los aspectos éticos y legales que la regulan como el respeto a los demás y a su privacidad. Promueve también el acceso, uso responsable, aplicación eficaz y evaluación crítica de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y su uso creativo de acuerdo con distintos propósitos, atendiendo a las características y convenciones de diversos contextos multiculturales
Ciudadanía Local y Global	La ciudadanía se refiere a la participación activa del individuo en su contexto, desde una perspectiva política, social, territorial, cultural, económica y medioambiental, entre otras dimensiones. Por ello, es necesaria la interacción eficaz con las instituciones públicas y la participación en iniciativas que apoyen la cohesión social. La participación también implica reflexionar y tener un juicio crítico acerca de los mensajes de los medios de comunicación masiva, de modo de adoptar una postura razonada ante ellos. La conciencia de ser ciudadano promueve el sentido de pertenencia y la valoración y el ejercicio de los principios democráticos, como

	los derechos humanos y la igualdad, así como asumir sus responsabilidades como tal ciudadano. En este sentido, el respeto a los demás, a su privacidad y a las diferencias valóricas, religiosas y étnicas cobra gran relevancia; se relaciona directamente con una actitud empática, de mentalidad abierta y de adaptabilidad.
Vida y Carrera	La construcción y consolidación de un proyecto de vida y de una carrera, oficio u ocupación, requiere la capacidad de adaptarse a los cambios para poder desenvolverse en distintos roles y contextos. Para el logro de objetivos personales, es necesario establecer metas, crear estrategias para conseguirlas, desarrollar la autogestión, actuar con iniciativa y compromiso, ser autónomo para ampliar los aprendizajes, reflexionar críticamente y estar dispuesto a integrar las retroalimentaciones recibidas.
Responsabilidad Personal y Social	La responsabilidad personal y social se interrelacionan constantemente. En lo personal, el respeto por los demás y el rechazo a la discriminación, la conciencia acerca de la propia cultura y las relaciones de esta con las otras culturas del mundo, el compromiso con la propia vida y el contexto inmediato, y el control de la agresión, la violencia y la autodestrucción, permiten que las personas se desarrollen de una manera integral. Por otra parte, la responsabilidad social se traduce, a su vez, en una manera sana y activa de relacionarse con los demás, generando confianza en los otros y comunicándose de una manera asertiva, empática, libre de prejuicios, que acepte los distintos puntos de vista y contribuya a mejorar la sociedad en la que vive. Estas habilidades apuntan a ser consciente de sí mismo y de los otros, y realizar acciones concretas que den cuenta de la responsabilidad que tiene el individuo con su vida y con su entorno.

Fuente: Elaboración propia con base a lo planteado en (Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación, 2019)

Todas las estrategias pedagógicas comprendidas dentro de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje buscan potenciar el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI, con la finalidad de que los estudiantes cuenten efectivamente, tanto en su formación como en su vida adulta, con las herramientas que les permitan enfrentar de la mejor manera posible las diferentes

complejidades de la sociedad actual. Lo que se pretende es que los estudiantes además de ser los conductores de su proceso educativo sepan lidiar con situaciones de la vida en general gracias al abanico de habilidades que pudieron desarrollar en conjunto con el estudio de los contenidos.

A continuación, se realizará un recorrido por los pilares que componen el Aprendizaje Basado en Proyectos, toda vez que será esta estrategia didáctica la que guiará el diseño de la propuesta que emerge desde la presente investigación.

4.2 Aprendizaje Basado en Proyectos ABP

Como se esbozó con anterioridad, el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) es una estrategia didáctica que se enmarca en las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que en la actualidad ha tenido un sorprendente eco al interior de las comunidades educativas (sobre todo por su potencial para responder a las necesidades educativas durante la pandemia), esta estrategia didáctica no es nueva. Su origen lo podemos encontrar en los trabajos de Kilpatrick (1929) -discípulo de Jonh Dewey- quien propone en su método de proyectos que la construcción de conocimientos debe estar mediada por las experiencias de los estudiantes, por lo tanto, para que un educando se involucre en un trabajo de este tipo, debe estar genuinamente interesado en hacerlo. Define además el rol del docente, como un acompañante del proceso que debe orientar los esfuerzos y la disposición del estudiantado hacia el logro de un objetivo que ha de ser concreto.

Kilpatrick opina que las actividades realizadas por el alumnado son «proyectos» siempre que éstas tengan un propósito concreto de elaboración o construcción de algún producto, y no es necesario que estén vinculadas a ningún área o disciplina determinada. Esta clase de proyectos tiene un claro propósito de potenciar la iniciativa y autonomía de los estudiantes. Pretende vincular las actividades escolares a la vida real, por ello las tareas de aprendizaje son diversas (manuales, intelectuales, sociales, etc.), pero claramente situadas (contextualizadas), y deben incluir el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo, etc. (Majó et. al., 2014, pág. 17)

Los planteamientos de Kilpatrick repercutieron favorablemente en el ámbito académico y los inicios del Siglo XX trajeron consigo un fructífero avance en cuánto a reflexiones pedagógicas, en este sentido es necesario mencionar que las bases del método de proyectos que formuló este autor se encontraban profundamente arraigadas en los postulados de Dewey, quién a través de su máxima del “Aprender Haciendo” y gracias a la difusión de sus postulados y estrategias que

hizo su discípulo, revolucionó desde 1876 la manera de concebir la educación en Estados Unidos lo que abrió las puertas para que otros docentes-investigadores de la época plantearan sus propias teorías. “A finales del siglo XIX y principios del XX, Decroly apuesta por formular una metodología mucho más globalizadora en la enseñanza” (Majó et. al., 2014, pág. 17) planteando las bases de lo que hoy conocemos como interdisciplinariedad.

Lo cierto es que la literatura revisada plantea que “existe un vacío desde el año 1918, entre las primeras apariciones de métodos didácticos con este calificativo (de proyecto), hasta las siguientes, que no se retoman hasta los años ochenta con la aparición generalizada de nuevas inquietudes pedagógicas” (Majó et. al., 2014, pág. 19). A partir de esta premisa y los aportes de otros autores es que toma forma lo que hoy conocemos como ABP. Pero este no ha sido un camino fácil, ya que al principio muchas estrategias didácticas fueron confundidas con el ABP, creando un panorama incierto que se acentuaba por la poca circulación de literatura científica autorizada sobre el tema. Por lo tanto es necesario aclarar que junto con la popularización de las metodologías activas, se produjo un profundo interés por esta estrategia didáctica, lo que provocó una redefinición del ABP en términos académicos.

Larmer y Ross (2009) aclaran que el ABP no es un conjunto de actividades reunidas todas bajo un tema o concepto, sino un conjunto de experiencias y tareas de aprendizaje, en torno a la resolución de una pregunta, un problema o un reto. Estos autores también realizan aclaraciones en torno al momento adecuado para aplicar el ABP, mencionando que este no debe ser visto como una actividad que se realiza al finalizar una unidad con la finalidad de que los estudiantes se entretengan, sino que debía considerarse un período más extenso para su aplicación, recomendando que toda la unidad sea diseñada desde el ABP. Por último plantean que el ABP no es sinónimo de aprender haciendo o trabajar con las manos, ya que aunque si bien es cierto que su desarrollo implica la creación de productos, su principal característica “implica tareas que sean un reto intelectual, basados en la investigación, la lectura, la escritura, el debate y las presentaciones” (Sánchez , 2022). Es en consideración a estas aclaraciones, que otros autores como Suzie Boss, John R. Mergendoller y el propio Jonh Larmer se han dedicado a definir bien los límites, estándares, las rutas y herramientas del ABP, siendo ellos el origen de la mayor parte de información científica con la que contamos en la actualidad y a la que se puede acceder ya sea en su idioma original o por medio del trabajo de otros académicos que se han encargado de traducir y difundir este contenido científico. Con la finalidad de aunar en una sola definición qué se entenderá por ABP, es que en adelante se adscribirá a lo planteado por Fundación Chile (2021):

Por ABP entenderemos experiencias de aprendizaje centradas en los intereses y necesidades de los/as estudiantes, que se organizan en torno a un desafío significativo que vincula los Objetivos de Aprendizaje del currículum con problemáticas reales. En este tipo de experiencias basadas en proyectos, los/as estudiantes son los protagonistas de su proceso formativo, favoreciendo el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI. El pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, el uso de TIC, la autonomía y la reflexión sobre sus propios aprendizajes son fundamentales en esta experiencia. Este enfoque pedagógico puede ser abordado en forma intra e interdisciplinaria, favoreciendo el trabajo colaborativo entre docentes y en todo el centro educativo. (Fundación Chile, 2021, pág. 13)

Uno de los autores hispanohablantes que ha hecho del ABP su expertiz es Juan José Vergara, quién en su libro “Aprendo porque quiero. El ABP paso a paso” publicado el año 2015, plantea que para que esta estrategia diáctica sea exitosa se debe partir de tres premisas; i) Aprender es un acto intencional: Aprendo porque quiero; ii) Aprender es una acción práctica y útil: Aprendo para algo; y iii) Aprender es participar de experiencias educativas, no de memorizar contenidos. Estos tres postulados iniciales tienen completa concordancia con los fundamentos de las metodologías activas anteriormente expuestos, pero además este autor otorga una definición interesante sobre el ABP:

“Es una estrategia de enseñanza aprendizaje con potencialidades para la transformación profunda en la escuela, centrada en el desarrollo de proyectos que parten de cuestiones desafiantes con compromiso social y/o ambiental. Que implican a los estudiantes en el diseño, la toma de decisiones y las actividades de investigación. Que culmina siempre con una acción, con un producto real que genera una transformación del entorno, preferiblemente en colaboración con la comunidad” (Vergara, 2015, pág. 34)

En esta definición se hacen presente una serie de elementos, por ejemplo se vincula esta estrategia didáctica con su poder para concretar una transformación profunda al interior de la comunidad educativa y a la vez deja en claro que los productos generados a partir del proyecto tienen la capacidad de generar un cambio en el entorno, propone que las temáticas de los proyectos tengan una vinculación social y/o ambiental y al mismo tiempo aconseja que la sociabilización de resultados involucre también a la comunidad. Y por último, vincula directamente al estudiante en el diseño, la toma de decisiones (más adelante se verá como esta estrategia de enseñanza se basa en la toma de acuerdos, compromisos y decisiones por parte de los estudiantes) y las actividades de investigación. Este es el espíritu del ABP, puede que no

exista un consenso generalizado en la definición de la ruta de aprendizaje u otros pormenores, pero la esencia del Aprendizaje Basado en Proyectos es esta; una estrategia transformadora que busca que los estudiantes sean protagonistas no solo de su proceso educativo, sino que del entramado social en el que se desenvuelven, que logren vincular las problemáticas sociales de su territorio con los contenidos a aprender, una estrategia donde la creatividad, la curiosidad y las diversas formas de aprender tienen espacio, donde cada estudiante puede realizar su aporte individual desde sus talentos y sus destrezas para ponerlos al servicio del trabajo comunitario y a través de la suma de esfuerzos, concretados en tareas, metas y acuerdos cumplidos, puedan transformar tanto su propia realidad, como la de su comunidad.

Para adentrarnos más en el conocimiento del ABP, es necesario remitirnos al libro “Estableciendo Estándar para el Aprendizaje Basado en Proyectos” de los autores estadounidenses Suzie Boss, Jonh R. Mergendoller y John Larmer pertenecientes al Buck Intitute for education, quienes el año 2015 publicaron este texto con la finalidad de entregar orientaciones a las comunidades educativas que buscaban implementar la estrategia. En él se hace explícita la necesidad de transformar el paradigma educativo encaminándolo hacia una “pedagogía de proyectos, con el objetivo de lograr aprendizajes significativos, profundos y auténticos, que se puedan transferir a otras situaciones de la vida y preparar a niñas, niños y jóvenes para los desafíos actuales” (Fundación Chile, 2021). A continuación se revisarán los lineamientos generales que estos autores proponen para la correcta ejecución del Aprendizaje Basado en Proyectos.

4.2.1 Estándares de oro en ABP

Cuando hablamos de estándares de oro en el ABP, estamos haciendo referencia a 7 elementos fundamentales que deben presentarse en el diseño y ejecución de esta estrategia didáctica para alcanzar resultados de alta calidad. La preocupación de los autores dice relación con que, de no aplicarse correctamente esta estrategia didáctica, se corre el riesgo de que se transforme en otra moda educativa pasajera que, al no registrar buenos resultados, pasa al olvido. Al respecto indican que:

Si se hace bien, el ABP produce grandes resultados. Pero si no se hace bien, es probable que surjan dos problemas. En primer lugar, vamos a ver un montón de ejercicios y actividades que se etiquetan como “proyectos”, pero que no son rigurosos ABP, siendo el aprendizaje del estudiante el afectado. También, existen proyectos que, sin la adecuada preparación se escapan de las manos de los docentes, trayendo como

resultado la pérdida de tiempo, falta de comprensión del potencial del ABP y frustración. (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2022, pág. 1)

La concepción que tienen los autores del estándar de oro para el ABP involucra tres partes: 1) Objetivos de aprendizaje para los estudiantes; 2) Elementos esenciales para el diseño de proyectos y; 3) Prácticas docentes en el ABP. Los autores de la Figura 2, que se presenta a continuación, han puesto al centro del diagrama los objetivos de aprendizaje, ya que deben plantearse de acuerdo con el contexto y considerando que el aprendizaje de contenido académico y el desarrollo de habilidades del estudiante están en el centro de cualquier proyecto bien diseñado, mientras que alrededor de estos se han posicionado los elementos esenciales para el correcto diseño y ejecución de la estrategia

Figura 2

Estándares de oro en Aprendizaje Basado en Proyectos



Fuente: (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2022)

Boss y Larmer (2015) plantean los elementos que a continuación se exponen, basados en una extensa revisión de la literatura y la experiencia sistematizada de los muchos educadores con los que trabajaron durante los 15 años anteriores a la publicación en el Buck Institute for

Education. Agregan que los siguientes elementos grafican lo que es necesario para el éxito de un ABP:

- 1) Problema o pregunta desafiante: Los autores posicionan a este elemento como el corazón de un proyecto, se trata de una pregunta a explorar y resolver o un problema que provoque la misma acción, estas preguntas o problemas pueden ser en concreto o plantearse de forma más abstracta. “

Un problema o pregunta motivante hace que el aprendizaje sea más significativo para los estudiantes. No sólo están adquiriendo conocimientos para recordarlo; lo están aprendiendo porque tienen una necesidad real de saber algo, porque así pueden utilizar este conocimiento para resolver un problema o responder a una pregunta que realmente les importa. Así, el problema o pregunta debe desafiar a los estudiantes sin ser intimidante. Les sugerimos a los docentes que cuando diseñen y lleven a cabo un proyecto, (a veces con los estudiantes) escriban el problema central o pregunta en la forma de una "pregunta conductora", abierta, cercana al estudiante, que centre la tarea que tendrá que hacer, al igual que el título resume el motivo de un ensayo. (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2022, pág. 2)

- 2) Investigar Constantemente: Cuando los autores plantean la investigación constante, se refieren a que buscar información respecto a una temática o problema, es mucho más complejo que solo buscar algo en un libro o internet.

En el ABP, la investigación es iterativa; cuando se enfrentan a un problema difícil, los estudiantes hacen preguntas, buscan recursos para ayudar a responderlas, luego hacen preguntas más profundas y el proceso se repite hasta que se desarrolla una solución o respuesta satisfactoria. Los proyectos pueden incorporar diferentes fuentes de información, la mezcla de la idea tradicional de "investigación" - la lectura de un libro o la búsqueda en un sitio web -, con el mundo real, las entrevistas en terreno con expertos, etc. (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2022, pág. 3)

- 3) Autenticidad: “En la educación, el concepto tiene que ver con cuán del mundo real es el aprendizaje o la tarea. La autenticidad aumenta la motivación y el aprendizaje de los estudiantes” (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2022). Boss y Larmer (2005) agregan que un proyecto tiene varias maneras de ser auténtico,

por ejemplo: Puede tener un contexto real, puede implicar el uso de procesos del mundo real o puede tener un impacto real en otros. Finalizan añadiendo un elemento que para fines de esta investigación resulta altamente relevante: Un proyecto puede tener autenticidad personal cuando se habla de las propias inquietudes, intereses, culturas, identidades y problemas de las vidas de los estudiantes.

- 4) Voz y elección de los estudiantes: Se plantea que es fundamental que los estudiantes se involucren en la toma de decisiones, tanto del tema a tratar, como de los medios para investigar, los roles que asumirán al interior del equipo, las tareas por lograr o la definición del producto final, con la finalidad de crear un sentido de pertenencia con el proyecto que los motive a preocuparse más y trabajar más duro en el desarrollo del proyecto.
- 5) Reflexión: Basados en los postulados de Dewey, quien planteaba que “No aprendemos de la experiencia. Aprendemos de la reflexión sobre la experiencia”, los autores aseguran que para la correcta implementación del ABP, tanto estudiantes como el docente deberían reflexionar constantemente sobre lo que están aprendiendo. Se menciona que esta reflexión se puede dar en el plano formal e informal, e incluso que los proyectos con buena adherencia implican una reflexión que se extiende incluso a las instancias familiares. Lo cierto es, que es necesario que las reflexiones respecto a lo que se aprende, sean expuestas de forma explícita en los informativos del proyecto, que debieran formar parte de un diario mural.

La reflexión en torno a los contenidos y a la comprensión adquirida durante el proyecto, ayuda a los estudiantes a consolidar lo que han aprendido y pensar en cómo se podría aplicar en otros lugares, más allá del proyecto. La reflexión sobre el desarrollo de habilidades para el siglo XXI ayuda a que los estudiantes interioricen lo que significan las habilidades y se establezcan metas para un mayor crecimiento. La reflexión sobre el propio proyecto -cómo fue diseñado e implementado ayuda a los estudiantes a decidir cómo pueden acercarse a su próximo proyecto y ayuda a los maestros a mejorar la calidad de sus prácticas de ABP. (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2022, pág. 3)

- 6) Retroalimentación Continua: Este elemento está estrechamente ligado con el anterior, puesto que la calidad esperada del ABP según los estándares de oro aquí definidos se logra por medio de una retroalimentación continua que implique la crítica contante y la

reflexión. Esto, obliga a los estudiantes a aprender a dar y recibir retroalimentación constructiva para mejorar tanto los procesos, como los productos. Los autores añaden que esta retroalimentación continua debe estar guiada por rúbricas, modelos o retroalimentación formal por medio de protocolos de crítica. También destacan que otros adultos y expertos externos pueden contribuir al proceso de crítica, aportando un punto de vista auténtico del mundo real.

- 7) **Producto Público:** La gama de productos públicos que se pueden generar de un ABP es variada y abarca desde un objeto tangible, audiovisual o digital, una presentación de la solución al problema o la respuesta a la pregunta conductora, una actuación o un evento. Boss y Larmer (2015) señalan tres razones por las que el producto público forma parte del estándar de oro del ABP:

En primer lugar, como la autenticidad, un producto que se va a difundir públicamente añade un gran poder motivador para el ABP y potencia el trabajo de alta calidad. Cuando los estudiantes tienen que presentar o mostrar su trabajo a un público más allá del aula, el nivel de desempeño aumenta, ya que nadie quiere quedar mal públicamente. Un cierto grado de ansiedad puede ser un motivador saludable. Pero demasiada ansiedad puede, por supuesto, ir en contra de la realización (actuación), por lo tanto, el truco es encontrar el balance entre la ansiedad y el aburrimiento. Por eso es importante que los estudiantes estén bien preparados para hacer público su trabajo.

En segundo lugar, mediante la creación de un producto, los estudiantes hacen tangible lo que han aprendido y, por tanto, cuando se comparte públicamente, se puede poner en discusión. En lugar de ser solamente un intercambio privado entre un estudiante y el profesor, la dimensión social del aprendizaje se vuelve más importante. Esto tiene un impacto en el aula y la cultura de la escuela, ayuda a crear una "comunidad de aprendizaje" donde los estudiantes y los profesores discuten lo que se aprende, cómo se aprende, cuáles son los niveles aceptables de desempeño y cómo se puede mejorar.

Por último, hacer público el trabajo del estudiante es una forma efectiva de comunicarse con los padres, miembros de la comunidad y el resto del mundo acerca de lo que el ABP es y lo que hace para los estudiantes. Cuando una sala de clases, una escuela o un sostenedor se abre al escrutinio público, el mensaje

es: "Esto es lo que nuestros estudiantes pueden hacer, esto va más allá de los resultados en las pruebas estandarizadas". Muchas escuelas y sostenedores que trabajan con ABP refuerzan este mensaje extendiendo el concepto de "escuela abierta" tradicional a una feria de aprendizaje del trabajo de proyectos, lo que ayuda a aumentar la comprensión y el apoyo al ABP entre los interesados. Cuando el público ve los productos de alta calidad que los estudiantes han logrado crear, a menudo se sorprenden y se quedan con ganas de ver más. (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2019, pág. 4)

Todos estos elementos, se constituyen como imprescindibles para que el diseño y la ejecución del ABP sea exitosa, reportando buenos niveles de logro de objetivos y potenciando el aprendizaje significativo de los estudiantes, pero dentro de los estándares de oro del ABP, se incluyen también otros siete elementos que deben ser implementados por los docentes en su práctica pedagógica para lograr un trabajo autónomo y de calidad en sus estudiantes, entre ellos se cuenta: Diseñar y planificar; Alinear al currículum; Gestionar actividades; Motivar y orientar; Evaluar el aprendizaje; Apoyar el aprendizaje (andamiaje); y Construir la Cultura. Boss y Larmer (2018) declaran que, en el contexto de esta estrategia didáctica, el docente asume un nuevo rol de facilitador de los aprendizajes y que para alcanzar resultados de calidad y asegurar el protagonismo de sus estudiantes, debe diseñar instrumentos que estén alineados con el currículum para guiar el proceso y construir una cultura donde se incentive la reflexión en torno a lo aprendido, entregando oportunidades de mejora constante de los resultados a lo largo del proceso.

En consideración con lo anteriormente planteado es que se refuerza la idea de que los estándares de oro no solo son siete elementos infaltables en el diseño y ejecución de los proyectos, sino que incluyen también 7 acciones pedagógicas que deben ejecutar los docentes a lo largo de todo el proceso para el aseguramiento de la calidad. La aplicación rigurosa de estos estándares, en conjunto con un buen seguimiento de la ruta de aprendizaje propuesta por Boss et. al. (2015) aseguran el éxito de un proyecto y la calidad de los aprendizajes.

4.2.2 Ruta de aprendizaje en ABP

Boss y Larmer postulan que un buen proyecto debe transitar una ruta de aprendizaje previamente establecida, que contempla su inicio en el punto cero con la planificación o diseño del proceso por parte del docente, seguido por la acción de involucrar a los estudiantes en el proyecto a

través del planteamiento de un desafío (problema o pregunta desafiante), luego se presenta la etapa de investigación donde los estudiantes guiados por el profesor investigan y extraen información de diversas fuentes, para posteriormente pasar a la etapa de creación donde los estudiantes elaboran el material concreto, planifican las acciones y ensayan presentaciones, el último paso es la Comunicación de los resultados del proyecto a la comunidad. Se debe dejar en claro que la evaluación se produce al igual que la reflexión y colaboración a lo largo de todo el proceso, y se recomienda finalizar el proyecto de vuelta en el aula con una jornada de retroalimentación. La figura 3 grafica la anteriormente descrita ruta de aprendizaje.

Figura 3

Ruta de Aprendizaje ABP con etapa de Diseño docente



Fuente: (Fundación Chile, 2021)

A continuación, se hará un recorrido por la ruta de aprendizaje propuesta por Boss y Larmer (2015) y se describirán los principales componentes de cada proceso.

4.2.2.1 Diseño

Esta es una fase primordial, puesto que es en este punto donde las y los docentes deben preparar el escenario con antelación y realizar un diseño de las características centrales del proyecto, con

la finalidad de lograr el desarrollo de todo el potencial de aprendizaje de sus estudiantes. Trazar estos elementos con anticipación, le permitirá al docente ir conduciendo la experiencia de un modo flexible pero organizado.

Para Boss y Larmer (2015) el diseño de una experiencia ABP debe considerar los siguientes aspectos:

- La pregunta desafiante: Corresponde a la creación de una pregunta abierta que actuará como hilo conductor de toda la experiencia de aprendizaje. El desafío debe ser presentado a los estudiantes en un hito especial, llamado hito o clase de lanzamiento. Esta clase debe ser diseñada en función de lograr la motivación necesaria para que los estudiantes inicien la aventura del ABP
- Los productos principales: A continuación, se deben definir los productos y las principales acciones que se contemplan desarrollar en la o las asignaturas que participen del proyecto en las fases de investigación y creación.
- La muestra pública: El tipo de muestra pública que se quiere realizar debe ser definido y al menos trazado en esta parte, con la finalidad de tenerlo siempre presente en un horizonte cercano. Debemos recordar que la experiencia culmina con los estudiantes comunicando a la comunidad los resultados del proyecto.
- La bitácora de proyecto y las pausas intencionadas de reflexión: Corresponde al conjunto de instrumentos que permiten organizar, andamiar y evaluar el proceso. En esta etapa de diseño, se debe definir con qué instrumentos se trabajará.
- La organización del trabajo colaborativo: Hace referencia a la organización de los grupos de trabajo y el diseño de actividades e instrumentos para realizar un acompañamiento efectivo a la colaboración. Respecto de esto se recomienda utilizar rúbricas que midan el trabajo colaborativo y potenciar la utilización de la auto y coevaluación.

4.2.2.2 Desafío

Desde el Buck Institute for Education se plantea que un Desafío ABP se presenta como una Pregunta Desafiante que estimula, motiva y guía la experiencia del proyecto. “Construir un Desafío ABP involucra un proceso creativo por parte de los docentes, quienes son los actores idóneos, al conocer el currículum y las distintas realidades de sus estudiantes” (Fundación Chile, 2021)

Lo cierto es que estas preguntas desafiantes, deben tener una serie de características, por ejemplo: Debe ser una pregunta Abierta con posibilidades de múltiples y variadas respuestas,

compleja y que permita el desarrollo de las habilidades del siglo xxi en su resolución. También debe ser una pregunta Auténtica, es decir, que sea capaz de expresar un dilema del mundo real y que se plantee desde situaciones o problemáticas que sean atractivas para los estudiantes. Otra de las características es que debe ser una pregunta Significativa, que responda a los intereses y motivaciones de los estudiantes y que atienda a sus características propias, logrando vincular los conocimientos previos con los nuevos que se pretenden generar en el proceso. Por otro lado, se recomienda que sea una pregunta Original, que promueva un proceso de indagación ante la búsqueda de nuevos énfasis que produzcan nuevos conocimientos. Y por último esta pregunta debe ser Consistente con los estándares del currículum, es decir; objetivos, actividades y contenidos.

Para crear una pregunta desafiante se deben considerar tres aspectos centrales: El contexto, la dimensión estudiantil y la dimensión curricular. Cuando se habla de considerar el contexto, se trata de mirar alrededor de la escuela, hacernos conscientes de la comunidad en la que se encuentra emplazada, su ubicación geográfica, las potencialidades patrimoniales, la memoria histórica y las características actuales que pueden invitar a la reflexión, “de esta manera, encontraremos temáticas relevantes para vida de los estudiantes y sus familias, vinculando y levantando preguntas desde la identidad de los territorios” (Fundación Chile, 2021)

Al considerar la dimensión estudiantil, se debe situar a las y los estudiantes como verdaderos protagonistas en el desafío, empatizando con su edad, sus gustos, sus intereses, maneras de aprender, maneras de comunicarse y concebir el mundo. Y finalmente cuando se hace alusión a considerar la dimensión curricular, se trata de elegir conscientemente las asignaturas con las que se trabajará interdisciplinariamente y evaluar objetivos de aprendizaje que puedan colaborar en la indagación de un tema.

En definitiva, los autores postulan que un buen desafío o pregunta desafiante, logrará cautivar la atención de los estudiantes, permitiendo que se involucren fuertemente con el desarrollo del proyecto, poniendo a disposición del grupo su trabajo y colaboración. Además, la realización del hito de lanzamiento brinda la oportunidad de agregarle un toque distinto a la formulación de las clases y comprometer a los estudiantes con el proyecto.

En el hito de lanzamiento se presenta la bitácora y se explica su sentido y rol de acompañar y guiar el trabajo de las/los estudiantes. En ella se entregan todos los instrumentos que les permitan tener un panorama global del proyecto, como la Ruta de Aprendizaje, la Pregunta Desafiante, los objetivos de las asignaturas participantes y sus

aportes; un cronograma con las fechas clave del proyecto donde puedan ir chequeando sus avances en los tiempos considerados, entre otros. Este marco de referencia no debe quitar autonomía ni voz al/la estudiante; por el contrario, debe abrir espacios para la reflexión y la autonomía gradual, que le permita tomar decisiones con respecto a los pasos necesarios para responder a la Pregunta Desafiante y respetar los plazos propuestos. (Fundación Chile, 2021, pág. 38)

Es altamente recomendable, que en un espacio llamativo de la sala de clases quede inscrita con letras grandes, la pregunta desafiante y también que se pongan a la vista de los estudiantes el cronograma con las fechas clave y la carta Gantt con las actividades clave. De este modo se potencia la participación y se logra que todos los estudiantes estén al tanto de la temática del proyecto, las fechas estipuladas y las actividades a realizar. Esta también es la instancia adecuada para definir o presentar los grupos de trabajo y entregarles un tiempo para que puedan organizar el trabajo grupal o definan roles específicos, de ser necesario

4.2.2.3 Investigación

Las fases de investigación y creación son las que consideran más tiempo en su ejecución, para iniciar la fase de investigación todos los estudiantes deben tener clara la temática, pregunta desafiante y el grupo con el que trabajarán, además deben tener esbozado su rol en el grupo, para ayudar a evitar confusiones o desconexiones, se recomienda verificar que todos los estudiantes hagan correcto uso de su bitácora de proyecto.

Si pensamos en el proceso investigativo al interior del ABP, debemos definir en primer término que se debe procurar que la información provenga de fuentes diversas y fidedignas, que dé respuesta a las problemáticas planteadas y del proceso de investigación. Como se propone que las fuentes informativas sean variadas, el o los docentes deben asegurarse de poner a disposición de los estudiantes, igualmente variadas herramientas de análisis de información.

Por ejemplo, para levantar información, junto con la tradicional presentación de conceptos clave por parte del/la docente, se puede invitar a la búsqueda de información en Internet y en bibliotecas, con textos y/o sitios web previamente seleccionados por el equipo docente y con preguntas de reflexión que guíen la búsqueda. Los grupos de estudiantes, guiados por el profesor o profesora, pueden crear en conjunto pautas de observación para ser usadas en una expedición científica; diseñar preguntas de una encuesta para una salida a terreno; determinar los criterios de búsqueda de información en fuentes confiables, etcétera. El o la docente puede ofrecer pautas con preguntas que ayuden a

obtener información a partir de la observación de videos, fotografías u obras de arte; o enseñarles a preparar una entrevista a un experto o a miembros de la comunidad. (Fundación Chile, 2021, pág. 48)

Vemos como se abre un abanico de posibilidades para la investigación comunitaria o autónoma, este abanico debe ser mediado por el docente, en el sentido de que debe guiar el proceso investigativo de cerca, cuidando que se respeten los márgenes de la investigación a apoyando a los estudiantes en la creación de textos, mapas conceptuales o demás organizadores gráficos que les permitan disponer de la información de forma ordenada, para luego tener una base sólida sobre la que desarrollar la fase de creación.

4.2.2.4 Creación

De la mano con el proceso de investigación y recopilación de información se encuentra la fase de creación, puesto que los docentes necesitan ver de qué forma los estudiantes están entendiendo los contenidos, por lo tanto, para verificar esto se les solicita que elaboren distintos tipos de productos públicos que den cuenta del proceso investigativo llevado a cabo. Se recomienda que durante todo este proceso exista una constante retroalimentación, donde uno de los criterios sea la factibilidad de crear el producto propuesto, revisando constantemente las rúbricas, verificando plazos en la carta Gantt y reflexionando siempre en torno a la tarea que se está desarrollando.

Los productos que surgen de un proyecto son variados y comprenden desde cuentos, dibujos, guiones de teatro, informes, caricaturas, afiches, material concreto que permita apoyar una exposición, objetos tecnológicos, gráficos, tablas, trípticos, afiches lapbooks, maquetas, mapas, etc. En la Tabla 7 se presentan las características que deben poseer los productos solicitados a los estudiantes:

Tabla 7

Características de los Productos públicos en ABP

Característica	Descripción
Son un conjunto de productos, no uno solo, y son tangibles e intangibles	Junto con la creación de objetos tangibles o concretos tipo maquetas, afiches, objetos tecnológicos, poemas u otros, es necesario explicar lo aprendido uniendo los distintos

	elementos en un relato coherente que dé cuenta de la Pregunta Desafiante. Las explicaciones, aunque no son tangibles, forman parte de los productos creados, son elaboradas colectivamente y surgen fruto de una reflexión rigurosa. Ambos tipos de productos son complementarios y nos permiten evaluar de mejor manera lo que aprenden las y los estudiantes.
Deben ser de factura individual y grupal	Muchos productos comienzan con una primera reflexión individual y después se someten a la discusión del grupo, para crear algo nuevo con el aporte de todos y todas. Diferenciar estos dos pasos es muy útil, puesto que la etapa individual permite al/la docente evaluar y acompañar el proceso de cada estudiante. Favorece que cada miembro de un equipo vaya avanzando a un ritmo similar y la valoración por parte del grupo de todos los aportes individuales. La etapa de factura grupal permite integrar los aportes de todos/as, lo que mejora el resultado final y permite evidenciar la sinergia que se produce cuando se logra un trabajo colaborativo, habilidad fundamental para el siglo XXI.
Pueden ser de proceso o finales	Para llegar al producto final que es comunicado en la Muestra Pública, conviene determinar algunos hitos previos y evaluar los avances parciales para ver cómo está avanzando el proceso creativo. Esto permite acompañar el desarrollo del proyecto y hacer ajustes de forma oportuna. Por ejemplo, si la Muestra Pública es un festival de teatro y cada equipo tiene como misión hacer una obra para mostrar lo aprendido, conviene evaluar y dar el visto bueno a todos los guiones (producto parcial) antes de pasar a los ensayos y montajes de sus obras (producto final).

Fuente: Elaboración propia con base a lo planteado en (Fundación Chile, 2021)

4.2.2.5 Comunicación

Como se mencionó con anterioridad esta fase es importantísima, esto queda demostrado en que la instancia de muestra pública debe quedar definida desde la etapa de diseño, pues es en este contexto en que los estudiantes pueden dar a conocer los resultados de la investigación que derivó de este proyecto a la comunidad, por lo tanto, son varios los aspectos que se deben revisar al momento de poner en marcha esta fase.

La importancia de comunicar a otros/as nuestros aprendizajes radica en que al hacerlo terminamos de comprender y completarlos. En este sentido, la fase Comunicación es el momento en que los/as estudiantes organizan todo lo realizado en las asignaturas, para narrarlo en un relato coherente que dé cuenta del desafío. En esta fase, los equipos ensayan sus explicaciones para comunicar sus hallazgos a la audiencia de la mejor manera posible. Todo esto en su conjunto refuerza los aprendizajes desarrollados, más aún si esto se completa con la interacción con la audiencia, que realiza comentarios y preguntas. (Fundación Chile, 2021, pág. 54)

En el libro “Estableciendo Estándar para el ABP” de 2015, Boss, Larmer y Mergendoller postulan que la organización de la muestra pública es un momento que brinda una gran oportunidad para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de gestión de los estudiantes y agregan que:

- El proceso resulta ser más auténtico, ya que los productos no quedan limitados al aula. Al ser públicos, las y los estudiantes los perciben como más reales.
- El carácter público de esta fase final provoca que la/os estudiantes no quieran verse mal parados frente a la audiencia o mostrar un producto de mala calidad, lo que les anima a prepararse con mucho detalle (en definitiva, a hacerlo lo mejor posible).
- El Producto Público hace que las/os estudiantes perciban que su trabajo vale la pena y es tomado en cuenta por una audiencia, lo que hace que se vinculen con más fuerza y participación (Fundación Chile, 2021, pág. 55)

En este punto es necesario agregar que existe una gran variedad de formatos de muestra pública, los más populares son las ferias (científicas, gastronómicas, culturales, patrimoniales, etc.) pero también se puede diseñar una muestra pública con el lanzamiento de alguna campaña que aborde la problemática tratada en el proyecto, también se pueden desarrollar festivales (de teatro, artes o exposiciones culturales), la gama es tan amplia, que incluso se puede considerar

como parte de una muestra pública, la inauguración de un espacio transformado en el contexto del desarrollo del proyecto que en la instancia pública abre sus puertas a la comunidad. Los autores plantean que a pesar de que las tareas de gestión asignadas a los estudiantes varían según las características de cada proyecto, pero que en general, en esta etapa es necesario considerar:

- Ensayar los relatos y explicaciones, en congruencia con los productos seleccionados.
- Evaluar formativamente la presentación para remirar algunos aspectos y poder mejorarlos.
- Gestionar aspectos técnicos relacionados con las condiciones espaciales en que se desarrollará la Muestra Pública.
- Cursar las invitaciones a la audiencia interna y externa al centro escolar.
- Publicitar la Muestra Pública dentro y fuera del establecimiento.
- Pedir al equipo directivo los permisos necesarios para interrumpir la rutina de clases u otro tipo de requerimientos.
- Definir roles para el momento de la Muestra Pública (anfitrión, presentador, apoyo técnico, etc.). (Fundación Chile, 2021, pág. 62)

Lo importante en esta fase es contar con una buena organización en cuanto a los tiempos disponibles para su desarrollo, los materiales que se necesitan para montarla y las labores que cada estudiante debe cumplir para que se lleve a cabo con éxito. También cobra importancia recalcar que a esta fase los estudiantes deben llegar completamente preparados y provistos de amplias posibilidades de éxito, basado en la evaluación y retroalimentación constante de todo el proceso.

4.2.3 Evaluación en ABP

Se ha mencionado a lo largo de este capítulo, que la evaluación no es un momento que se produce en determinada fase de la ruta de aprendizaje en ABP, sino que más bien se constituye como una constante, una necesaria constante que permite verificar a cada momento el logro de objetivos y metas por medio de la utilización de distintas herramientas y que al mismo tiempo busca convertir los procesos reflexivos en una práctica cotidiana. Es necesario recalcar que, en esta estrategia didáctica, la evaluación debe tener un carácter constructivo, amable y colaborativo, que contribuya a la formación de una cultura positiva que propicie la participación tanto al interior del aula como en la comunidad educativa en general.

La evaluación en ABP tiene el propósito de entregar la guía y el andamiaje necesarios para que todas y todos los estudiantes puedan alcanzar con éxito las metas de aprendizaje. Tiene características multidimensionales y multidireccionales, ya que, por una parte, busca apoyar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para el siglo XXI desde una perspectiva integral y, por la otra, amplía el repertorio de la evaluación docente-estudiante hacia otras que fortalecen y complementan el proceso de reflexión, como la evaluación entre pares, con expertos/as, con audiencias diversas y las autoevaluaciones. (Fundación Chile, 2021, pág. 68)

Tal como a lo largo de todo el proyecto, se necesita derribar ciertas ideas que imperaron por muchos años en el ámbito educativo, especialmente en lo referente a la evaluación, dejar de verla como un momento incómodo, haciendo de esta un proceso amable que nos permite reflexionar en torno a diferentes dimensiones del aprendizaje y que al mismo tiempo otorga la posibilidad de tomar acciones para mejorar el trabajo en equipo e integrar procesos de metacognición que nos ayuden a identificar las estrategias que nos han resultado exitosas, para replicarlas y mejorar los aspectos débiles.

Como plantean Boss y Larmer (2015): “Desde esta perspectiva, la práctica de evaluar el aprendizaje de los/as estudiantes se conecta con las de motivar, orientar y apoyar el aprendizaje (andamiar), en cuanto se convierte en una herramienta efectiva y comprendida, ayudando al desarrollo de la autonomía y la autoeficacia”. Destaca la acotación que se hace respecto de que la evaluación del aprendizaje se convierte en una herramienta efectiva y comprendida, pues una parte importante del cambio en la percepción que los estudiantes tienen de la evaluación es que esta se realiza a través de instrumentos que son conocidos previamente por ellos, a los que se enfrentan amigablemente y con la certeza de que dicha evaluación forma parte de un proceso superior y no se realiza únicamente para obtener una nota, sino que puede ser una evaluación formativa que busque a través de la retroalimentación superar aspectos con bajo porcentaje de logro.

Combinar distintos instrumentos de evaluación y consensuarlos con los estudiantes, incentivar la autoevaluación y coevaluación a la vez que mantener un equilibrio entre evaluaciones formativas y sumativas a lo largo de la ejecución y diseño del proyecto puede colaborar a hacer del proceso de evaluación una instancia constante que tendrá como resultado una calificación, alejando así la antigua percepción de la evaluación, donde esta era vista desde la perspectiva de la calificación aparejada y no desde su potencial para la mejora continua.

Cuando se analizó la fase 0 o de Diseño, se mencionó muy someramente que en esa fase cobraba especial relevancia el diseño de un plan de evaluación que acompañara el proceso, ahora que ya se ha definido las implicancias de la evaluación a lo largo de la ruta de aprendizaje en esta estrategia didáctica, se está en condiciones de exponer algunas recomendaciones que permitan guiar dicho plan de evaluación. Estas recomendaciones han sido propuestas por el equipo de Fundación Chile con base en lo planteado por Boss y Larmer (2015) y se sintetizan en la Tabla 8

Tabla 8

Recomendaciones evaluativas para la fase de Diseño

Recomendación	Descripción
Un plan de evaluación que acompañe la planificación del proyecto	Cuando planificamos un proyecto ABP, debemos identificar los diferentes productos tangibles e intangibles que se van a realizar durante el proyecto. También debemos identificar ciertos hitos o pausas necesarias para mirar el progreso y revisar o reflexionar sobre algo puntual, en un equilibrio entre el trabajo individual y el grupal
Metas abarcables:	Es importante ajustar los Objetivos de Aprendizaje y lo que se quiere lograr en el proyecto al tiempo disponible para su desarrollo y los recursos de los que disponemos. No es bueno hacer proyectos que impliquen un exceso de demanda de recursos humanos y/o materiales porque será cansador y frustrante; es mejor hacer proyectos en la medida de nuestras posibilidades y circunstancias, como ha sucedido durante este período de pandemia.
Equilibrio entre evaluaciones individuales y de equipo:	Debemos custodiar el seguimiento individual y el grupal. Un equilibrio entre ambos nos permitirá tener información relevante de los y las estudiantes del curso para poder ofrecer el andamiaje necesario para facilitar el éxito de todos/as
Evaluaciones orientadas a distintas dimensiones	Tenemos que considerar las diferentes dimensiones que integran el trabajo en proyectos e incluirlas en el plan de evaluación para darles un momento determinado en la secuencia de trabajo. Si revisamos el ejemplo del proyecto “Espacios Públicos”, este incluye tanto la evaluación del trabajo colaborativo como los avances de las asignaturas integradas

Preguntas para la metacognición	Debemos planificar momentos y preguntas que favorezcan la metacognición de los/as estudiantes. Más allá del "qué" estamos aprendiendo, tenemos que reflexionar también sobre el "cómo" lo estamos haciendo. ¿Qué hago cuando tengo dudas?, o ¿qué estrategia me puede ayudar a resolver esta dificultad? son preguntas que nos ayudan a tomar conciencia de cómo estamos aprendiendo.
Diversos formatos de evaluación	Utilizamos diferentes formatos e instrumentos para evaluar, como pueden ser la retroalimentación entre pares, la evaluación formativa entre docente y estudiante, entre experto y estudiantes y/o audiencia durante la Muestra Pública. De esta manera, instalaremos la evaluación como una práctica reflexiva cotidiana
Instrumentos de evaluación:	Para acompañar las evaluaciones, es importante diseñar instrumentos que clarifiquen y apoyen este proceso, tales como listas de chequeo, protocolos de retroalimentación, pautas de apreciación o rúbricas de proyecto

Fuente: Elaboración propia con base en lo planteado en (Fundación Chile, 2021)

Con la finalidad de completar el panorama de recomendaciones evaluativas para el correcto desarrollo de experiencias de ABP a continuación, en la Tabla 9 se presentan recomendaciones a considerar durante todas las fases que contempla la implementación del proyecto.

Tabla 9

Recomendaciones evaluativas para las fases de implementación

Recomendación	Descripción
Compartir y monitorear las metas del proyecto en lenguaje comprensible para los/as estudiantes	Es importante conversar sobre las expectativas y las metas del proyecto durante el proceso. Preguntas como ¿cómo vamos?, ¿qué necesitamos para avanzar?, ¿qué necesitamos revisar? , ¿qué necesitamos replantear o redirigir? nos deben acompañar durante las reflexiones y las pausas.
Evaluar durante el proceso formativa y sumativamente	En el transcurso del proyecto, es importante evaluar constantemente el proceso con los instrumentos diseñados en la fase 0. Es necesario compartirlos con los/as estudiantes y realizar ajustes si es necesario, con el objetivo de facilitar su comprensión. Mientras más instancias

	de participación les demos, mayor será la comprensión, la apropiación, la motivación y el compromiso estudiantil.
Compartir y/o coconstruir la Rúbrica de Proyecto junto a los/as estudiantes:	La Rúbrica de Proyecto es una herramienta guía para docentes y estudiantes. Es un instrumento coherente con las metas del proyecto y es fundamental que sea comprendida y compartida por todos/as. Esta mediación depende de la edad y el nivel de los/as estudiantes. A medida que instalamos esta práctica, generamos claridad y confianza en los/as estudiantes y favorecemos el desarrollo de su autonomía. Para generar esto, la Rúbrica de Proyecto debe estar lista desde el comienzo, pero con la posibilidad de ser ajustada tanto por los/as estudiantes como por los/as docentes. Generar instancias participativas con los/as estudiantes para leer, analizar y modificar la rúbrica durante el proyecto tiene gran beneficio para el logro de las metas. Incorporar los criterios de logro de manera progresiva, añadiéndolos a las evaluaciones formativas y las retroalimentaciones entre pares, también beneficia al proceso de comprensión y apropiación.
Después de una evaluación formativa o retroalimentación, dar espacio para incorporar las recomendaciones dadas al proyecto	Las evaluaciones formativas son pausas para poder revisar cómo vamos. La información que generan esas instancias debe tener una consecuencia sobre el trabajo de los/as estudiantes. Por eso, es muy importante que después de una evaluación o retroalimentación entre pares consideremos tiempo para reflexionar e integrar los cambios que los/as estudiantes consideren necesarios para mejorar su trabajo.
Chequear en diferentes momentos los acuerdos establecidos por el equipo y espacio para modificarlos de ser necesario:	Cada grupo curso y cada equipo de trabajo deben establecer los acuerdos y normas de convivencia para el trabajo en equipo. Esto es muy importante para mantener un clima positivo de trabajo y una adecuada gestión de las responsabilidades individuales. Es por eso que debemos tomar pausas para revisar nuestros acuerdos y responsabilidades, para evaluar cómo estamos funcionando y tomar decisiones oportunas que nos permitan superar los conflictos y buscar siempre condiciones inclusivas, participativas y amables para poder trabajar.

Reflexionar con preguntas que nos sitúen en la ruta de proyecto	Como hemos visto, la trayectoria de proyecto se inaugura con la fase de Desafío, para luego entrar en las fases de Investigación, Creación y Comunicación sucesivamente, siempre con un ritmo iterativo que nos permita revisar y volver atrás si es necesario. Cada fase debe ser apoyada con el proceso de evaluación, por lo que debemos ofrecer distintas instancias e instrumentos pertinentes a cada fase, así como también otros transversales al proyecto.
---	--

Fuente: Elaboración propia con base en lo planteado por (Fundación Chile, 2021)

Considerar estas recomendaciones tanto al momento de diseñar el proyecto, como a lo largo de su ejecución, repercutirá positivamente en el logro de los objetivos y en la adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Cuando un docente siente el ímpetu o interés por adentrarse en esta estrategia didáctica, es recomendable que sepa de antemano que se verá enfrentado a un cambio radical en la manera de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje y este cambio no se cristaliza solo en su rol docente, sino que también implica cambiar las estructuras de evaluación y predisponerse para poner al servicio del proyecto todas sus capacidades organizativas y de anticipación.

Es indudable que el Aprendizaje Basado en Proyectos, es una estrategia didáctica innovadora y desafiante, que en un principio tuvo que insertarse en un sistema educativo que solía mostrar reticencia al cambio. Pero conforme pasaron los años se fueron desarticulando ciertos paradigmas que no consideraban la diversidad de cada aula, de cada estudiante, de cada forma de aprender y evaluar, dando paso a pequeñas transformaciones, las que en el escenario local se hicieron presentes con los Decretos 83 y 67. En el siguiente apartado se pone en evidencia cómo dichos Decretos fueron capaces de leer el panorama educativo chileno e interpretarlo a través de los cambios propuestos, que van en sintonía con el espíritu del ABP.

4.2.3.1 Transformaciones al interior del sistema educativo chileno, en concordancia con el ABP

La aprobación del decreto 83 del año 2015, marca un precedente en la medida en que reconoce la diversidad de los estudiantes y la abraza a través de la herramienta de adecuación curricular. Lo notorio de este decreto es que se aplica en todos los establecimientos educacionales de enseñanza regular, que tengan o no Programa de Integración Escolar (PIE), permitiendo el acceso al currículo nacional de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Se formaliza así el necesario proceso de adecuación curricular, que muchos docentes realizaron por largo tiempo de manera extraoficial, brindando a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales del territorio, la posibilidad de ser parte activa de su propio proceso educativo.

La adecuación curricular es la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases (aun considerando desde su inicio la diversidad de estudiantes en el aula) no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes, que requieren ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar. (Ministerio de Educación de Chile, 2022, pág. 16)

Este decreto además de entregar los lineamientos para la ejecución de una correcta adecuación curricular categoriza las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en dos tipos: Permanentes y Transitorias. Por lo general, las NEE de carácter permanente se presentan asociadas a discapacidad visual, auditiva, disfasia, trastorno autista, discapacidad intelectual y discapacidad múltiple, mientras que las NEE de carácter transitorio pueden presentarse asociadas a dificultades de aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Déficit Atencional y Coeficiente Intelectual Límite. Más allá de esta categorización, es de profunda importancia que de forma oficial se reconozca la diversidad educativa y se busquen estrategias que respondan a esta diversidad.

Las estrategias para dar respuesta a la diversidad en el aula deben considerar la evaluación diagnóstica de aprendizaje del curso, la cual se realiza al inicio del año escolar, y proporciona información relevante al docente respecto del progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes de un curso y de cada uno en particular, lo que permite planificar estrategias diversificadas que favorezcan el aprendizaje de todos. Esta evaluación es relevante porque aporta información de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, y en consecuencia, para el diseño de respuestas educativas ajustadas a la diversidad. (Ministerio de Educación de Chile, 2022, pág. 19)

Dentro de estas estrategias de respuesta a la diversidad, la más promovida por parte del Ministerio de Educación, fue el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) que busca maximizar las oportunidades de aprendizaje efectivo en todos los estudiantes, poniendo énfasis en la variada gama de habilidades, estilo de aprendizajes, intereses y preferencias de los estudiantes.

Tanto en el DUA como en las adecuaciones curriculares, cobran relevancia: Los aprendizajes previos, las potencialidades e intereses y los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes, en total concordancia con los lineamientos generales de la estrategia didáctica del Aprendizaje Basado en Proyectos, expuestos con anterioridad. Por lo que se evidencia, que se validan institucionalmente preceptos claves para una transformación al interior de las aulas de clase.

Por otra parte, el Decreto 67 del año 2018, que aprueba las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción, establece un salto significativo en cuanto a la forma de concebir la evaluación, poniendo énfasis en las evaluaciones de carácter formativo, permitiendo diversificar las evaluaciones y hacer de ellas un proceso constante. En este decreto, la evaluación se define así:

Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza. (Ministerio de Educación, 2022)

Se evidencia como cobra sentido la progresión de aprendizajes y la retroalimentación, como una herramienta propia del proceso evaluativo. En el artículo 4° de este decreto, se manifiesta que las evaluaciones pueden ser de carácter formativo o sumativo, dependiendo del momento en que se realice y la finalidad que persiga esta misma:

El proceso de evaluación, como parte intrínseca de la enseñanza, podrá usarse formativa o sumativamente.

Tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos, se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación sumativa, tiene por objeto certificar, generalmente mediante una calificación, los aprendizajes logrados por los alumnos. (Ministerio de Educación, 2022)

En el artículo 5° de este decreto se deja en evidencia que los estudiantes no podrán eximirse de ninguna asignatura, no obstante, se manifiesta que “los establecimientos deberán implementar las diversificaciones pertinentes para las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de las asignaturas o módulos en caso de los alumnos que así lo requieran” (Ministerio de

Educación, 2022) y se agrega la importancia de realizar adecuaciones curriculares en concordancia con lo establecido en el Decreto 83/2015. En esta invitación a la diversificación de actividades de aprendizaje y procesos de evaluación se encuentra nuevamente la concordancia con los lineamientos generales del ABP, que rescata la diversidad de estilos de aprendizajes y la importancia de la pertinencia de estos aprendizajes.

En la letra d del artículo 18 se vuelve a hacer presente la importancia de la retroalimentación, del seguimiento de la calidad y pertinencia de las evaluaciones, además menciona que los docentes deben coordinarse para definir la frecuencia de dichas evaluaciones con la finalidad no afectar a las y los estudiantes:

Respecto de las actividades de evaluación que pudieran llevar o no calificación, incluyendo las tareas que se envían para realizar fuera de la jornada escolar, se deberán establecer los lineamientos para cautelar que exista la retroalimentación de las mismas, las estrategias para el seguimiento de su calidad y pertinencia, y la forma en que se coordinarán los equipos docentes, en el marco de su autonomía profesional, para definir su frecuencia, en función de evitar la sobrecarga y resguardar los espacios de vida personal, social y familiar de los alumnos. (Ministerio de Educación, 2022)

Además, el documento de recomendaciones que se anexa a este decreto incluye una serie de recomendaciones para las comunidades educativas, dentro de las cuáles se incluye que las comunidades sean capaces de gestionar espacios de discusión en torno al tipo de evaluaciones que se están realizando y a su concordancia tanto con los aprendizajes esperados, como con los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la diversidad de estos mismos, haciendo nuevamente alusión al decreto 83/2015

Esto nos habla, de políticas educativas que confluyen en torno al cambio en la forma de evaluar y que, por tanto, implican también cambios en la forma de enseñar. Esta apertura institucional hacia las metodologías activas, en específico hacia el ABP queda en evidencia con el reciente lanzamiento del programa “Chile Aprende por Proyectos” emanado desde el Centro de Innovación del Ministerio de Educación (MINEDUC), el que busca sumar escuelas y liceos para que implementen el ABP.

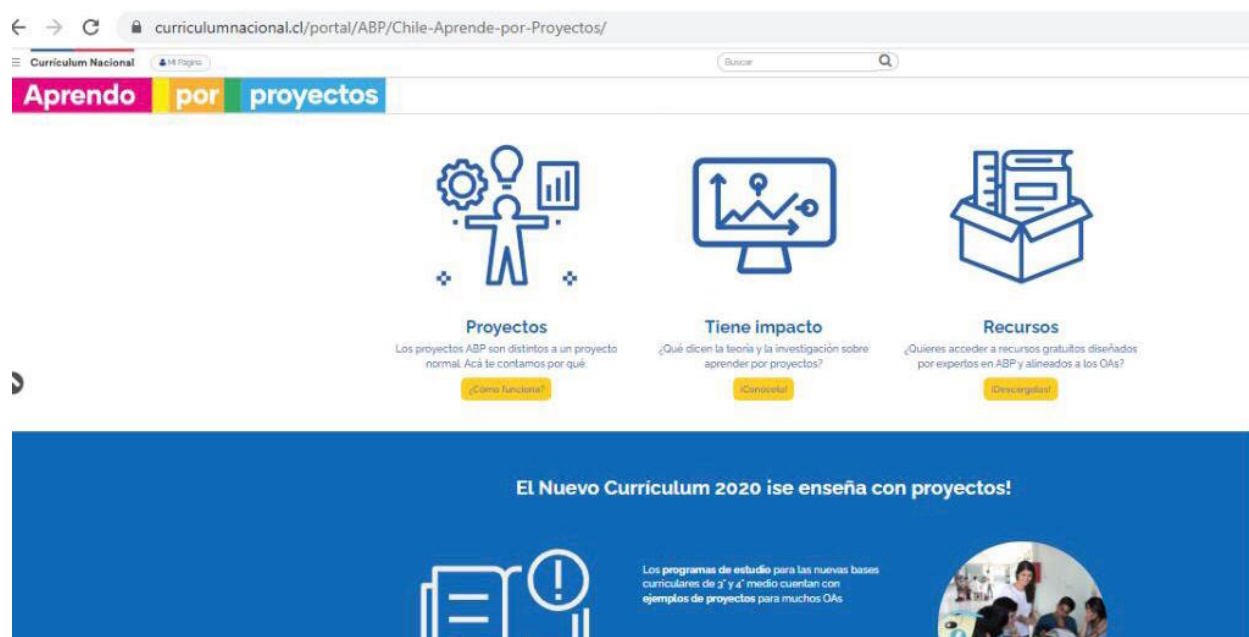
Buscamos fomentar el desarrollo de las "competencias del s.XXI" de los y las estudiantes de Chile, apoyando su éxito académico, personal y profesional. El Aprendizaje Basado

en Proyectos (ABP) es una metodología de aprendizaje que desarrolla dichas competencias, ayudándolos a enfrentar los desafíos de sus vidas y del mundo que heredarán. (MINEDUC, 2022)

A través de este programa, el MINEDUC pone a disposición de las comunidades educativas una serie de recursos que permiten entender de qué se trata el ABP y entregan orientaciones para implementar esta estrategia didáctica. Además, cuentan con una serie de experiencias de ABP alineadas a los OA y completamente sistematizadas, para que los docentes puedan utilizar como referencia o directamente replicar en sus aulas. En la Figura 4 se muestra parte del sitio web de Curriculum Nacional, habilitado para la difusión de Chile Aprende por Proyectos.

Figura 4

Portada sitio web Chile Aprende por Proyectos



Fuente: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/ABP/Chile-Aprende-por-Proyectos/>

Si consideramos que los programas de estudio para las nuevas bases curriculares de 3° y 4° medio también incluyen entre sus recomendaciones la implementación del ABP y lineamientos para el correcto diseño y ejecución de esta estrategia didáctica, rápidamente caeremos en cuenta de que el Aprendizaje Basado en Proyectos ya se está posicionando formalmente como una herramienta eficaz para el abordaje del desafío de construir aprendizajes significativos en el contexto actual. Es indudable, que la reciente pandemia del coronavirus contribuyó enormemente

en este posicionamiento, porque fue ante esa situación adversa, que el ABP se erigió como una alternativa viable y exitosa para abordar los contenidos a distancia o en modalidad híbrida.

Sin lugar a duda, el ABP presenta un potencial transformador, como postula Vergara (2015), puesto que tiene la capacidad de transformar la realidad al interior de los estudiantes (en la medida que cambian su percepción respecto del aprendizaje en general), de las aulas, de la comunidad educativa y del territorio en que se emplazan (dependiendo del alcance de los proyectos). Este potencial transformador permea las antiguas estructuras de la evaluación estandarizada, del aprendizaje memorístico y la desidia escolar y los convierte en evaluaciones consensuadas y diversas, en estilos de aprendizaje variados y en participación de toda la comunidad educativa. Pero no es magia, este potencial del ABP se activa en la medida que el correcto diseño asegura despertar el interés de los estudiantes y su vinculación comprometida con el proyecto, por otro lado; la rigurosidad, la pertinencia, la colaboración, la reflexión, la evaluación constante, la retroalimentación y la interdisciplinariedad median en el proceso de transformación que se vive al implementar esta estrategia didáctica.

Son los elementos anteriormente descritos, los que obligan a elegir el ABP para enfrentar el proceso de diseño de la propuesta didáctica que a continuación se presenta. Los fundamentos de esta estrategia tienen total concordancia con los objetivos de la propuesta, que apuntan a rescatar el patrimonio cultural inmaterial del territorio de Barrancas, fortaleciendo la identidad territorial de los estudiantes y cumpliendo con el mandato de pertinencia local impuesto por la Ley 20.040. Nada mejor para adentrarse en las profundidades patrimoniales del territorio en el que se emplaza la escuela que nos acoge, que el tanque de oxígeno provisto de estándares y herramientas; de rutas de aprendizaje y criterios de evaluación; de habilidades a potenciar y trabajo cooperativo; de preguntas desafiantes y vinculación con el territorio; de diversidad y tolerancia, que nos ofrece el Aprendizaje Basado en Proyectos.

5. Capítulo III:

Propuesta Didáctica

5.1.- Justificación de la propuesta

Como se mencionó en el capítulo introductorio, lo que orilló a la realización de la presente investigación, fue constatar en la práctica los beneficiosos resultados que trae aparejada la conexión de los estudiantes con su historia local, territorio, identidad y patrimonio. Dichos buenos resultados no se limitan al ámbito académico, sino que se evidencian tanto en la forma en que los estudiantes valoran y cuidan sus espacios, como en la manera que se relacionan con sus pares, dando lugar a un establecimiento educativo cuya infraestructura se mantiene en buenísimas condiciones (no hay rayados, espacios abandonados, ni deterioro intencional del mobiliario) y donde se registra una cantidad mínima de problemas de convivencia escolar. Esta constatación fue posible gracias a dos años siendo parte de la comunidad educativa del Liceo Ciudad de Brasilia, ubicado en la localidad rural de Noviciado, comuna de Pudahuel.

Dicho establecimiento educativo, se caracteriza por un fuerte vínculo con la comunidad de la que es parte, estableciendo relaciones de colaboración entre las distintas organizaciones del territorio, tales como como clubes de ancianos, clubes sociales y deportivos, asociaciones costumbristas y grupos folclóricos. Categorizándose de esta manera como una escuela abierta a la comunidad. Además, desde el año 2016 el taller de historia local de noviciado, implementado en coordinación con el programa de acceso a la educación superior (PACE), funciona como parte de la oferta permanente de actividades extracurriculares del liceo, promoviendo tanto entre sus participantes, como en la comunidad educativa el rescate de la historia local.

Impregnada de esta realidad, asumí funciones en el Liceo Bicentenario Monseñor Enrique Alvear de la comuna de Pudahuel y pude observar que en dicho establecimiento educacional no existía un vínculo intencionado con el territorio, la historia local o la identidad. Por lo tanto, expuse esta inquietud ante el departamento de Historia y Geografía, y junto a mis colegas desarrollamos una propuesta didáctica para acercar a los estudiantes con el patrimonio cultural de sus barrios, la que no recibió aprobación para su implementación por falta de tiempo y porque los contenidos abordados no forman parte de los planes y programas de educación media.

Esta investigación logró develar dos antecedentes importantes al respecto, en primer término, se confirmó que efectivamente los contenidos relacionados con la educación patrimonial tienen poca o nula presencia en el currículum nacional. Y en segundo lugar develó que a pesar de no existir

una inclusión de estos contenidos, tanto el SLEP Barrancas como el nuevo sistema de educación pública tienen entre sus principios y sellos el rescate de la cultura local, identidad y la pertinencia local y regional.

Ante esta dicotomía, surge la idea de elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza del patrimonio local que pueda insertarse de alguna forma en el currículum nacional y pueda ser implementada si no en todos, en la mayoría de establecimientos educacionales pertenecientes al SLEP Barrancas. Con esto se apunta en dos sentidos; por una parte, propiciar que los estudiantes se involucren con el patrimonio local y por otra servir como insumo para el establecimiento del sello territorial del Servicio Local de Educación Barrancas.

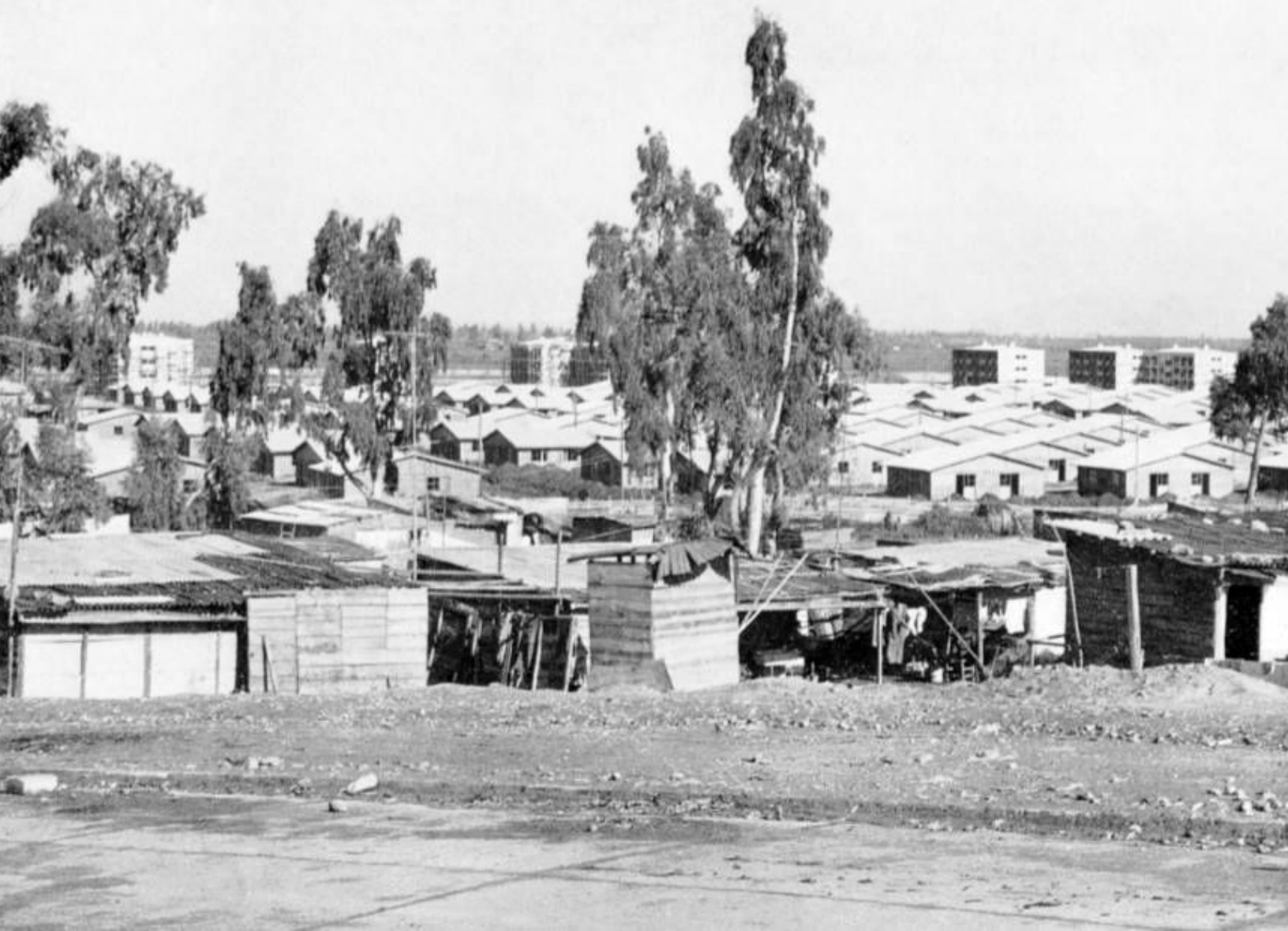
Proponer el tratamiento del patrimonio cultural inmaterial local transporta también un doble sentido: Por una parte, apunta a abandonar esa percepción de que el patrimonio solo se refiere al patrimonio monumental o a “lo antiguo”. Y, por otra parte, porque considera también prácticas de las comunidades que hacen parte de su acervo cultural infundiendo y potenciando un sentimiento de identidad y continuidad. Al tratarse de un patrimonio vivo, esta categoría patrimonial articula a las comunidades no solo en la valorización y la salvaguarda de este patrimonio que se constituye como parte de su identidad, sino que también en la definición de los elementos que ellos considerarán como parte de su patrimonio cultural inmaterial local.

5.1.2 Metodología

Para diseñar esta propuesta se ha elegido el Aprendizaje Basado en Proyectos, que cómo se vio en el capítulo anterior se inscribe dentro de las metodologías de enseñanza aprendizaje activas. Esta estrategia didáctica, además de poner a las y los estudiantes en el centro de su proceso de enseñanza aprendizaje haciéndolos parte de la toma de decisiones e involucrándolos con el proyecto a través de una pregunta desafiante, propone una ruta de aprendizaje, una nueva forma de concebir la evaluación y la comunicación de los resultados del proyecto a la comunidad. Al mismo tiempo que estimula y potencia la creatividad, la innovación, el trabajo colaborativo, la investigación constante y la autonomía.

5.1.3 Organización

A continuación, se presenta la propuesta didáctica acompañada de una Bitácora de Proyecto que acompañará a las y los estudiantes durante la ruta de aprendizaje, permitiendo tanto realizar el anclaje, como tener acceso a herramientas de evaluación y actividades clase a clase.



RESCATANDO JUNTOS EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

DE BARRANCAS



SERVICIO LOCAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

BARRANCAS

Cerro Navia | Lo Prado | Pudahuel

RESCATANDO JUNTOS EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE BARRANCAS

Propuesta didáctica desde el Aprendizaje Basado en Proyectos

Autora: Aracelly Hurtado Aguayo

Diseño y Diagramación: Manuel Valenzuela Canivilo

Propuesta Didáctica enmarcada bajo la Memoria de Título

“Rescatando juntos el Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas:

Propuesta Didáctica desde el ABP”

Autora: Aracelly Hurtado Aguayo

Profesora Guía: Cristina Martínez Quiroz

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	102
2. PERTINENCIA CURRICULAR	104
3. HABILIDADES DEL SIGLO XXI QUE DESARROLLA LA PROPUESTA	105
4. RUTA DE APRENDIZAJE EN ABP	109
5. UNA VISTA PANORÁMICA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL	118
6. PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	122
7. PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE	125
8. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	155
9. GUÍA DE SALIDA A TERRENO	172
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155

1. PRESENTACIÓN

“Rescatando juntos el Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas” es una propuesta didáctica diseñada considerando los pilares del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que invita a las y los docentes de Historia y Geografía del Servicio Local de Educación Barrancas a introducirse junto a sus estudiantes y comunidades educativas en el estudio y rescate del patrimonio cultural inmaterial de su territorio.

La enseñanza de este tipo de patrimonio resulta vital para el fortalecimiento de la identidad territorial, una identidad que logre vincular y comprometer a los estudiantes con sus comunidades, que los haga sentirse pertenecientes a su territorio y por lo tanto que potencie el involucramiento, la participación y la transformación. Además, se constituye como un camino viable para cumplir con uno de los pilares fundamentales del Servicio Local de Educación Barrancas, que como menciona en su página web:

“Es un servicio descentralizado, responsable de la calidad y equidad de los aprendizajes y del desarrollo integral de cada estudiante de su territorio. Su labor es apoyar a los establecimientos educativos para que hagan realidad sus proyectos educativos, rescatando la identidad, cultura local y la pertinencia territorial y regional”.

El **rescate de la identidad y la cultura local** son dos conceptos centrales, si lo que se pretende es vincular a las escuelas con sus territorios y su patrimonio, sus historias en común, las particularidades de su cultura, esos lugares propios a los que recurren cuando necesitan impregnarse de su identidad, de lo que son y que los diferencia del resto. Sobre todo, pensando en la particular historia de Barrancas, marcada por la migración campo-ciudad, la segregación socioespacial, el inminente carácter rural que aún conservan ciertas localidades y otras particularidades que no hacen más que proponer un interesante desafío al momento de conectar curricularmente la educación patrimonial en los establecimientos educativos del territorio.

La estrategia didáctica elegida para enfrentar este desafío ha sido el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**, toda vez que permite abordar los contenidos poniendo a los estudiantes en el centro de su proceso de aprendizaje, respondiendo preguntas desafiantes que logren llamar su atención e involucrarlos en el proyecto, incentivando la búsqueda, selección y análisis de información e invitándolos a desarrollar sus habilidades blandas en la construcción de un producto final que deberá ser presentado a la comunidad en una muestra pública. El ABP permite también replantearnos la forma de evaluar a los estudiantes, en completa concordancia con lo planteado en los Decretos 83 y 67, atendiendo a la diversidad de nuestros estudiantes, a los distintos estilos de aprendizaje y promoviendo que la evaluación formativa se convierta en una práctica constante dentro el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nada mejor para adentrarse en las profundidades patrimoniales del territorio en el que se emplaza la escuela que nos acoge, que el tanque de oxígeno provisto de estándares y herramientas; de rutas de aprendizaje y criterios de evaluación; de habilidades a potenciar y trabajo cooperativo; de preguntas desafiantes y vinculación con el territorio; de diversidad y tolerancia, que nos ofrece el Aprendizaje Basado en Proyectos.

En este punto es necesario dejar en claro, que no existe a nivel nacional una inclusión curricular de la educación patrimonial ni temas asociados al patrimonio, por lo tanto, para incluir curricularmente esta propuesta didáctica, fue necesaria la revisión de objetivos de aprendizaje de enseñanza media y la elección de los que se consideran pertinentes con el sentido de la presente propuesta didáctica. De esta manera, se tomó la decisión que “Rescatando juntos el patrimonio cultural inmaterial de Barrancas” se implemente en el electivo de Comprensión Histórica del Presente (3° medio) y se articule con la asignatura de Lengua y Literatura.

La presente propuesta didáctica no solo pretende ser un insumo para que las y los docentes la repliquen en sus aulas, sino que busca también entregar orientaciones prácticas en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos, que sirvan de guía para el desarrollo de dicha estrategia didáctica en el tratamiento de otros contenidos.

2. PERTINENCIA CURRICULAR

CURSO	Tercero medio
ASIGNATURA QUE VINCULA:	- Comprensión histórica del presente - Lengua y Literatura

OA Comprensión Histórica del Presente	OA Lengua y Literatura
OA 1 Analizar diversas perspectivas historiográficas sobre cambios recientes en la sociedad chilena y su impacto a nivel local, considerando procesos de democratización como el fortalecimiento de la sociedad civil y el respeto a los derechos humanos, la búsqueda de la disminución de la desigualdad, y la inclusión creciente de nuevos grupos y movimientos sociales. OA 5 Participar en el desarrollo de iniciativas de historia local, recogiendo relatos y fuentes propias de la comunidad cercana para relevar espacios de memoria. OA 7 Participar en forma colaborativa en el diseño de propuestas para dar solución a problemas presentes a nivel local relacionadas con temas abordados en el nivel.	OA 6 Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

HABILIDADES DEL SIGLO XXI QUE DESARROLLA LA PROPUESTA

Habilidad	Descripción
Creatividad e Innovación	Las personas creativas poseen habilidades de pensamiento divergente, incluyendo producción de ideas, fluidez, flexibilidad y originalidad. El pensamiento creativo implica la apertura a diferentes ideas, perspectivas y puntos de vista, ya sea en la exploración personal o en el trabajo en equipo. La creatividad se asocia a una gama de conocimientos y habilidades que incluye el pensamiento científico, el emprendimiento, el pensamiento de diseño y la matemática, además del arte y la música, a los que comúnmente se ha asociado. La enseñanza para la creatividad implica asumir que el pensamiento creativo puede desarrollarse en varios niveles: imitación, variación, combinación, transformación y creación original. Por ello, es importante que los docentes consideren que, para lograr la creación original, es necesario haber desarrollado varias habilidades y que la creatividad también puede enseñarse mediante actividades más acotadas según los diferentes niveles. (Fadel et al., 2016)
Pensamiento Crítico	El pensamiento crítico permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido y pertinencia. Favorece el pensamiento sistémico y pone en juego métodos de razonamiento orientados a la solución de un problema y la formulación de preguntas estratégicas para ello. También favorece la habilidad de analizar, identificar patrones, sintetizar, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información. Esto permite cuestionar dicha información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. El juicio crítico contribuye, además, a la autorreflexión y corrección de errores, y favorece la capacidad de estar abierto a los cambios y de tomar decisiones razonadas. El principal desafío en la enseñanza del pensamiento crítico es la aplicación exitosa de estas habilidades en contextos diferentes de aquellos en que fueron aprendidas. (Fadel et. al., 2016)

Metacognición	Corresponde al concepto de “aprender a aprender”. Se refiere a ser consciente del propio aprendizaje y de los procesos para lograrlo, lo que permite autogestionarlo con autonomía, adaptabilidad y flexibilidad. El proceso de pensar acerca del pensar involucra la autorreflexión sobre la posición actual, fijar los objetivos a futuro, diseñar acciones y estrategias potenciales, monitorear el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados. Incluye tanto el conocimiento que se tiene sobre uno mismo como estudiante o pensador, como los factores que influyen en el rendimiento. La reflexión acerca del propio aprendizaje favorece su comunicación, por una parte, y la toma de conciencia de las propias capacidades y debilidades, por otra. Desde esta perspectiva, desarrolla la autoestima, la disciplina, la capacidad de perseverar y la tolerancia a la frustración.
Comunicación	La comunicación, ya sea escrita, oral o multimodal, requiere generar estrategias y herramientas que se adecuen a diversas situaciones y diferentes propósitos y contextos socioculturales, con el fin de transmitir lo que se desea de manera efectiva. Comunicar también implica argumentar y evaluar distintos puntos de vista con apertura de mente y juicio crítico, lo que favorece el diálogo constructivo y comprensivo hacia el otro. Desde esta perspectiva, la comunicación permite desarrollar la empatía, la autoconfianza, la valoración de la interculturalidad, así como la adaptabilidad, la creatividad y el rechazo a la discriminación.
Colaboración	Colaboración El trabajo colaborativo se define como la unión de varias personas para trabajar por un objetivo común (Fadel et al., 2015). Repercute en una actitud positiva hacia el aprendizaje y hace posible disfrutar de él. La colaboración entre personas con diferentes habilidades y perspectivas permite al grupo tomar mejores decisiones que las que se tomaría individualmente. Además, el trabajo colaborativo entre pares determina nuevas formas de aprender y de evaluarse a sí mismo y a los demás, lo que permite visibilizar los modos en que se aprende; esto conlleva nuevas maneras de relacionarse en torno al aprendizaje.

Alfabetización Digital	Promueve el desarrollo del pensamiento computacional, la autonomía y el trabajo en equipo, la creatividad, la participación en redes de diversa índole, y la motivación por ampliar los propios intereses y horizontes culturales, por medio del uso responsable de la tecnología para hacer frente a nuevos desafíos, como la ciberseguridad y el autocuidado. La utilización de la tecnología como herramienta de trabajo implica dominar las posibilidades que ofrece, como asimismo darle un uso creativo e innovador. A partir de esto, la alfabetización digital apunta también a la resolución de problemas en el marco de la cultura digital que caracteriza al siglo XXI, aprovechando las herramientas que nos dan la programación, el pensamiento computacional, la robótica e internet, entre otros, para desarrollar habilidades que permitan crear contenidos digitales, informarnos y vincularnos con los demás utilizando la tecnología.
Uso de la Información	Dice relación con la eficacia y eficiencia en la búsqueda, el acceso, el procesamiento, la clasificación, la integración, la gestión, la evaluación crítica, el uso creativo y ético, y la comunicación de la información. Implica formular preguntas, indagar y generar estrategias para seleccionar, organizar y comunicar la información. Tiene siempre en cuenta, además, tanto los aspectos éticos y legales que la regulan como el respeto a los demás y a su privacidad. Promueve también el acceso, uso responsable, aplicación eficaz y evaluación crítica de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y su uso creativo de acuerdo con distintos propósitos, atendiendo a las características y convenciones de diversos contextos multiculturales.
Ciudadanía Local y Global	La ciudadanía se refiere a la participación activa del individuo en su contexto, desde una perspectiva política, social, territorial, cultural, económica y medioambiental, entre otras dimensiones. Por ello, es necesaria la interacción eficaz con las instituciones públicas y la participación en iniciativas que apoyen la cohesión social. La participación también implica reflexionar y tener un juicio crítico acerca de los mensajes de los medios de comunicación masiva, de modo de adoptar una postura razonada ante ellos. La conciencia de ser ciudadano promueve el sentido de pertenencia y la valoración y el ejercicio de los principios democráticos, como los derechos humanos y la igualdad, así como asumir sus responsabilidades como tal ciudadano. En este sentido, el respeto a los demás, a su privacidad y a las diferencias valóricas, religiosas y étnicas cobra gran relevancia; se relaciona directamente con una actitud empática, de mentalidad abierta y de adaptabilidad.

Responsabilidad Personal y Social	La responsabilidad personal y social se interrelacionan constantemente. En lo personal, el respeto por los demás y el rechazo a la discriminación, la conciencia acerca de la propia cultura y las relaciones de esta con las otras culturas del mundo, el compromiso con la propia vida y el contexto inmediato, y el control de la agresión, la violencia y la autodestrucción, permiten que las personas se desarrollen de una manera integral. Por otra parte, la responsabilidad social se traduce, a su vez, en una manera sana y activa de relacionarse con los demás, generando confianza en los otros y comunicándose de una manera asertiva, empática, libre de prejuicios, que acepte los distintos puntos de vista y contribuya a mejorar la sociedad en la que vive. Estas habilidades apuntan a ser consciente de sí mismo y de los otros, y realizar acciones concretas que den cuenta de la responsabilidad que tiene el individuo con su vida y con su entorno.
-----------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia con base a lo planteado en (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2019).

4. RUTA DE APRENDIZAJE EN ABP

Como se mencionó con anterioridad, esta propuesta didáctica busca entregar orientaciones prácticas respecto del Aprendizaje basado en proyectos, es en este sentido que a continuación se presenta la **Ruta de aprendizaje en ABP**, propuesta por Boss y Larmer en el año 2015, la cual se constituye como el camino correcto a seguir si se pretende ejecutar un proyecto exitoso.

Dicha ruta de aprendizaje contempla 5 fases: Se inicia con el llamado hito 0 en referencia al proceso de diseño del proyecto ABP realizado por los docentes, luego, docentes y estudiantes emprenden un camino en conjunto que tiene

su punto de partida en la fase 1 o **desafío**, donde lo que se busca es vincular a los estudiantes con el proyecto a través del establecimiento de una pregunta desafiante que logre motivarles y comprometerles. La fase 2 está dedicada a la **investigación**, en este punto los estudiantes deben iniciar un proceso autónomo de investigación en variadas fuentes, contando siempre con el apoyo del docente, para luego avanzar a la fase 3, donde la misión principal es la **creación** del material concreto que será presentado en la fase 4 de **comunicación**, donde lo que se busca es sociabilizar con la comunidad los resultados del proyecto.



Fuente: (Fundación Chile, 2021)

A continuación, se hará un recorrido por la ruta de aprendizaje en ABP y se describirán los principales componentes de cada fase.

DISEÑO

Esta es una fase primordial, puesto que es en este punto donde las y los docentes deben preparar el escenario con antelación y realizar un diseño de las características centrales del proyecto, con la finalidad de lograr el desarrollo de todo el potencial de aprendizaje de sus estudiantes. Trazar estos elementos con anticipación, le permitirá al docente ir conduciendo la experiencia de un modo flexible pero organizado.

Para Boss y Larmer (2015) el diseño de una experiencia ABP debe considerar los siguientes aspectos:

- La pregunta desafiante: Corresponde a la creación de una pregunta abierta que actuará como hilo conductor de toda la experiencia de aprendizaje. El desafío debe ser presentado a los estudiantes en un hito especial, llamado hito o clase de lanzamiento. Esta clase debe ser diseñada en función de lograr la motivación necesaria para que los estudiantes inicien la aventura del ABP.
- Los productos principales: A continuación, se deben definir los productos y las principales acciones que se contemplan desarrollar en la o las asignaturas que participen del proyecto en las fases de investigación y creación.
- La muestra pública: El tipo de muestra pública que se quiere realizar debe ser definido y al menos trazado en esta parte, con la finalidad de tenerlo siempre presente en un horizonte cercano. Debemos recordar que la experiencia culmina con los estudiantes comunicando a la comunidad los resultados del proyecto.
- La bitácora de proyecto y las pausas intencionadas de reflexión: Corresponde al conjunto de instrumentos que permiten organizar, andamiar y evaluar el proceso. En esta etapa de diseño, se debe definir con qué instrumentos se trabajará.
- La organización del trabajo colaborativo: Hace referencia a la organización de los grupos de trabajo y el diseño de actividades e instrumentos para realizar un acompañamiento efectivo a la colaboración. Respecto de esto se recomienda utilizar rúbricas que midan el trabajo colaborativo y potenciar la utilización de la auto y coevaluación.

Desde el Buck Institute for Education se plantea que un Desafío ABP se presenta como una Pregunta Desafiante que estimula, motiva y guía la experiencia del proyecto. “Construir un Desafío ABP involucra un proceso creativo por parte de los docentes, quienes son los actores idóneos, al conocer el currículum y las distintas realidades de sus estudiantes”. (Fundación Chile, 2021)

Lo cierto es que estas preguntas desafiantes, deben tener una serie de características, por ejemplo: Debe ser una pregunta Abierta con posibilidades de múltiples y variadas respuestas, compleja y que permita el desarrollo de las habilidades del siglo XXI en su resolución. También debe ser una pregunta Auténtica, es decir, que sea capaz de expresar un dilema del mundo real y que se plantee desde situaciones o problemáticas que sean atractivas para los estudiantes. Otra de las características es que debe ser una pregunta Significativa, que responda a los intereses y motivaciones de los estudiantes y que atienda a sus características propias, logrando vincular los conocimientos previos con los nuevos que se pretenden generar en el proceso. Por otro lado, se recomienda que sea una pregunta Original, que promueva un proceso de indagación ante la búsqueda de nuevos énfasis que produzcan nuevos conocimientos. Y por último esta pregunta debe ser Consistente con los estándares del currículum, es decir; objetivos, actividades y contenidos.

Para crear una pregunta desafiante se deben considerar tres aspectos centrales: El contexto, la dimensión estudiantil y la dimensión curricular. Cuando se habla de considerar el contexto, se trata de mirar alrededor de la escuela, hacernos conscientes de la comunidad en la que se encuentra emplazada, su ubicación geográfica, las potencialidades patrimoniales, la memoria histórica y las características actuales que pueden invitar a la reflexión, “de esta manera, encontraremos temáticas relevantes para vida de los estudiantes y sus familias, vinculando y levantando preguntas desde la identidad de los territorios”. (Fundación Chile, 2021)

Al considerar la dimensión estudiantil, se debe situar a las y los estudiantes como verdaderos protagonistas en el desafío, empatizando con su edad, sus gustos, sus intereses, maneras de aprender, maneras de comunicarse y concebir el mundo. Y finalmente cuando se hace alusión a considerar la dimensión curricular, se trata de elegir conscientemente las asignaturas con las que se trabajará interdisciplinariamente y evaluar objetivos de aprendizaje que puedan colaborar en la indagación de un tema.

En definitiva, los autores postulan que un buen desafío o pregunta desafiante, logrará cautivar la atención de los estudiantes, permitiendo que se involucren fuertemente con el desarrollo del proyecto, poniendo a disposición del grupo su trabajo y colaboración. Además, la realización del hito de lanzamiento brinda la oportunidad de agregarle un toque distinto a la formulación de las clases y comprometer a los estudiantes con el proyecto.

En el hito de lanzamiento se presenta la bitácora y se explica su sentido y rol de acompañar y guiar el trabajo de las/los estudiantes. En ella se entregan todos los instrumentos que les permitan tener un panorama global del proyecto, como la Ruta de Aprendizaje, la Pregunta Desafiante, los objetivos de las asignaturas participantes y sus aportes; un cronograma con las fechas clave del proyecto donde puedan ir chequeando sus avances en los tiempos considerados, entre otros. Este marco de referencia no debe quitar autonomía ni voz al/la estudiante; por el contrario, debe abrir espacios para la reflexión y la autonomía gradual, que le permita tomar decisiones con respecto a los pasos necesarios para responder a la Pregunta Desafiante y respetar los plazos propuestos. (Fundación Chile, 2021, pág. 38)

Es altamente recomendable, que en un espacio llamativo de la sala de clases quede inscrita con letras grandes, la pregunta desafiante y también que se pongan a la vista de los estudiantes el cronograma con las fechas clave y la carta Gantt con las actividades clave. De este modo se potencia la participación y se logra que todos los estudiantes estén al tanto de la temática del proyecto, las fechas estipuladas y las actividades a realizar. Esta también es la instancia adecuada para definir o presentar los grupos de trabajo y entregarles un tiempo para que puedan organizar el trabajo grupal o definan roles específicos, de ser necesario.

FASE 2 INVESTIGACIÓN

La fase de investigación y creación son las que consideran más tiempo en su ejecución, para iniciar la fase de investigación todos los estudiantes deben tener clara la temática, pregunta desafiante y el grupo con el que trabajarán, además deben tener esbozado su rol en el grupo, para ayudar a evitar confusiones o desconexiones, se recomienda verificar que todos los estudiantes hagan correcto uso de su bitácora de proyecto.

Si pensamos en el proceso investigativo al interior del ABP, debemos definir en primer término que se debe abogar que la información provenga de fuentes diversas y fidedignas, que dé respuesta a las problemáticas planteadas y que el proceso de investigación. Como se propone que las fuentes informativas sean variadas, el o los docentes deben asegurarse de poner a disposición de los estudiantes, igualmente variadas herramientas de análisis de información.

Por ejemplo, para levantar información, junto con la tradicional presentación de conceptos clave por parte del/la docente, se puede invitar a la búsqueda de información en Internet y en bibliotecas, con textos y/o sitios web previamente seleccionados por el equipo docente y con preguntas de reflexión que guíen la búsqueda. Los grupos de estudiantes, guiados por el profesor o profesora, pueden crear en conjunto pautas de observación para ser usadas en una expedición científica; diseñar preguntas de una encuesta para una salida a terreno; determinar los criterios de búsqueda de información en fuentes confiables, etcétera. El o la docente puede ofrecer pautas con preguntas que ayuden a obtener información a partir de la observación de videos, fotografías u obras de arte; o enseñarles a preparar una entrevista a un experto o a miembros de la comunidad. (Fundación Chile, 2021, pág. 48)

Vemos como se abre un abanico de posibilidades para la investigación comunitaria o autónoma, este abanico debe ser mediado por el docente, en el sentido de que debe guiar el proceso investigativo de cerca, cuidando que se respeten los márgenes de la investigación a apoyando a los estudiantes en la creación de textos, mapas conceptuales o demás organizadores gráficos que les permitan disponer de la información de forma ordenada, para luego tener una base sólida sobre la que desarrollar la fase de creación.

De la mano con el proceso de investigación y recopilación de información se encuentra la fase de creación, puesto que los docentes necesitan ver de qué forma los estudiantes están entendiendo los contenidos, por lo tanto, para verificar esto se les solicita que elaboren distintos tipos de productos públicos que den cuenta del proceso investigativo llevado a cabo. Se recomienda que durante todo este proceso exista una constante retroalimentación, donde uno de los criterios sea la factibilidad de crear el producto propuesto, revisando constantemente las rúbricas, verificando plazos en la carta Gantt y reflexionando siempre en torno a la tarea que se está desarrollando.

Los productos que surgen de un proyecto son variados y comprenden desde cuentos, dibujos, guiones de teatro, informes, caricaturas, afiches, material concreto que permita apoyar una exposición, objetos tecnológicos, gráficos, tablas, trípticos, afiches lapbooks, maquetas, mapas, etc. A continuación, se presentan las características que deben poseer los productos solicitados a los estudiantes:

Característica	Descripción
Son un conjunto de productos, no uno solo, y son tangibles e intangibles	Junto con la creación de objetos tangibles o concretos tipo maquetas, afiches, objetos tecnológicos, poemas u otros, es necesario explicar lo aprendido uniendo los distintos elementos en un relato coherente que dé cuenta de la Pregunta Desafiante. Las explicaciones, aunque no son tangibles, forman parte de los productos creados, son elaboradas colectivamente y surgen fruto de una reflexión rigurosa. Ambos tipos de productos son complementarios y nos permiten evaluar de mejor manera lo que aprenden las y los estudiantes.

Deben ser de factura individual y grupal	Muchos productos comienzan con una primera reflexión individual y después se someten a la discusión del grupo, para crear algo nuevo con el aporte de todos y todas. Diferenciar estos dos pasos es muy útil, puesto que la etapa individual permite al/la docente evaluar y acompañar el proceso de cada estudiante. Favorece que cada miembro de un equipo vaya avanzando a un ritmo similar y la valoración por parte del grupo de todos los aportes individuales. La etapa de factura grupal permite integrar los aportes de todos/as, lo que mejora el resultado final y permite evidenciar la sinergia que se produce cuando se logra un trabajo colaborativo, habilidad fundamental para el siglo XXI.
Pueden ser de proceso o finales	Para llegar al producto final que es comunicado en la Muestra Pública, conviene determinar algunos hitos previos y evaluar los avances parciales para ver cómo está avanzando el proceso creativo. Esto permite acompañar el desarrollo del proyecto y hacer ajustes de forma oportuna. Por ejemplo, si la Muestra Pública es un festival de teatro y cada equipo tiene como misión hacer una obra para mostrar lo aprendido, conviene evaluar y dar el visto bueno a todos los guiones (producto parcial) antes de pasar a los ensayos y montajes de sus obras (producto final).

Fuente: Elaboración propia con base a lo planteado en (Fundación Chile, 2021)

Como se mencionó con anterioridad esta fase es importantísima, esto queda demostrado en que la instancia de muestra pública debe quedar definida desde la etapa de diseño, pues es en este contexto en que los estudiantes pueden dar a conocer los resultados de la investigación que derivó de este proyecto a la comunidad, por lo tanto, son varios los aspectos que se deben revisar al momento de poner en marcha esta fase.

La importancia de comunicar a otros/as nuestros aprendizajes radica en que al hacerlo terminamos de comprender y completarlos. En este sentido, la fase Comunicación es el momento en que los/as estudiantes organizan todo lo realizado en las asignaturas, para narrarlo en un relato coherente que dé cuenta del desafío. En esta fase, los equipos ensayan sus explicaciones para comunicar sus hallazgos a la audiencia de la mejor manera posible. Todo esto en su conjunto refuerza los aprendizajes desarrollados, más aún si esto se completa con la interacción con la audiencia, que realiza comentarios y preguntas. (Fundación Chile, 2021, pág. 54)

En el libro “Estableciendo Estándar para el ABP” de 2015, Boss, Larmer y Mergendoller postulan que la organización de la muestra pública es un momento que brinda una gran oportunidad para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de gestión de los estudiantes y agregan que:

- El proceso resulta ser más auténtico, ya que los productos no quedan limitados al aula. Al ser públicos, las y los estudiantes los perciben como más reales.
- El carácter público de esta fase final provoca que la/os estudiantes no quieran verse mal parados frente a la audiencia o mostrar un producto de mala calidad, lo que les anima a prepararse con mucho detalle (en definitiva, a hacerlo lo mejor posible).
- El Producto Público hace que las/os estudiantes perciban que su trabajo vale la pena y es tomado en cuenta por una audiencia, lo que hace que se vinculen con más fuerza y participación. (Fundación Chile, 2021, pág. 55)

En este punto es necesario agregar que existe una gran variedad de formatos de muestra pública, siendo las más comunes, las ferias (científicas, gastronómicas, culturales, patrimoniales, etc.) pero también se puede diseñar una muestra pública con el lanzamiento de alguna campaña que aborde la problemática tratada en el proyecto, también se pueden desarrollar festivales (de teatro, artes o exposiciones culturales), la gama es tan amplia, que incluso se puede considerar como parte de una muestra pública, la inauguración de un espacio transformado en el contexto del desarrollo del proyecto que en la instancia pública abre sus puertas a la comunidad. Los autores plantean que a pesar de que las tareas de gestión asignadas a los estudiantes varían según las características de cada proyecto, pero que en general, en esta etapa es necesario considerar:

- Ensayar los relatos y explicaciones, en congruencia con los productos seleccionados.
- Evaluar formativamente la presentación para remirar algunos aspectos y poder mejorarlos.
- Gestionar aspectos técnicos relacionados con las condiciones espaciales en que se desarrollará la Muestra Pública.
- Cursar las invitaciones a la audiencia interna y externa al centro escolar.
- Publicitar la Muestra Pública dentro y fuera del establecimiento.
- Pedir al equipo directivo los permisos necesarios para interrumpir la rutina de clases u otro tipo de requerimientos.
- Definir roles para el momento de la Muestra Pública (anfitrión, presentador, apoyo técnico, etc.). (Fundación Chile, 2021, pág. 62)

Lo importante en esta fase es contar con una buena organización en cuanto a los tiempos disponibles para su desarrollo, los materiales que se necesitan para montarla y las labores que cada estudiante debe cumplir para que se lleve a cabo con éxito. También cobra importancia recalcar que a esta fase los estudiantes deben llegar completamente preparados y provistos de amplias posibilidades de éxito, basado en la evaluación y retroalimentación constante de todo el proceso.

UNA VISTA PANORÁMICA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

Buscando que las y los docentes que ejecuten esta propuesta didáctica tengan una base conceptual adecuada, a continuación, se presentan algunos conceptos vitales en materia patrimonial, que permitirán tener una visión general del tema.

¿Qué es el Patrimonio?

“El Patrimonio Mundial es el conjunto de bienes culturales y naturales que hemos heredado de nuestros antepasados y que nos permiten entender y conocer la historia, las costumbres y las formas de vida hasta el momento actual.” (UNESCO, 2022).

PATRIMONIO CULTURAL

- Los monumentos: Obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los conjuntos: Grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

PATRIMONIO NATURAL

- Los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.
- Las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies, animal y vegetal, amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.
- Los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de lo declarado en los Artículos 1 y 2 de la Convención del Patrimonio Mundial (UNESCO, 1978).

¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?

En el año 1989 este tipo de patrimonio fue incluido en la Lista de Patrimonio Mundial de la UNESCO y en el año 2001 se proclamaron por primera vez 19 obras maestras del patrimonio inmaterial y oral. Su inclusión atendió a una nueva concepción del patrimonio, que consideraba también ciertas prácticas de las comunidades que hacían parte de su acervo cultural y que infundían un sentimiento de identidad y continuidad. La UNESCO (2011) plantea que la importancia del patrimonio cultural inmaterial no estriba en la manifestación cultural en sí, sino en el acervo de conocimientos y técnicas que se transmiten de generación en generación.

¿Qué ámbitos considera el patrimonio cultural inmaterial?

ÁMBITO	DESCRIPCIÓN
Tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial	El ámbito “tradiciones y expresiones orales” abarca una inmensa variedad de formas habladas, como proverbios, adivinanzas, cuentos, canciones infantiles, leyendas, mitos, cantos y poemas épicos, sortilegios, plegarias, salmodias, canciones, representaciones dramáticas, etc. Las tradiciones y expresiones orales sirven para transmitir conocimientos, valores culturales y sociales, y una memoria colectiva. Son fundamentales para mantener vivas las culturas.

Artes del espectáculo (como la música tradicional, la danza y el teatro)	Las artes del espectáculo van desde la música vocal o instrumental, la danza y el teatro hasta la pantomima, la poesía cantada y otras formas de expresión. Abarcan numerosas expresiones culturales que reflejan la creatividad humana y que se encuentran también, en cierto grado, en otros muchos ámbitos del patrimonio cultural inmaterial.
Usos sociales, rituales y actos festivos	Los usos sociales, rituales y actos festivos constituyen costumbres que estructuran la vida de comunidades y grupos, siendo compartidos y estimados por muchos de sus miembros. Su importancia estriba en que reafirman la identidad de quienes los practican en cuanto grupo o sociedad y, tanto si se practican en público como en privado, están estrechamente vinculados con acontecimientos significativos. Esos usos sociales, rituales y fiestas contribuyen a señalar los cambios de estación, las épocas de las faenas agrarias y las etapas de la vida humana. Están íntimamente relacionados con la visión del mundo, la historia y la memoria de las comunidades. Sus manifestaciones pueden ir desde pequeñas reuniones hasta celebraciones y conmemoraciones sociales de grandes proporciones. Cada uno de estos “subámbitos” es vasto, pero tienen muchos puntos en común.

Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo	Los conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo abarcan una serie de saberes, técnicas, competencias, prácticas y representaciones que las comunidades han creado en su interacción con el medio natural. Estos modos de pensar el universo, que se expresan en el lenguaje, la tradición oral, el sentimiento de apego a un lugar, la memoria, la espiritualidad y la visión del mundo, influyen muy considerablemente en los valores y creencias y constituyen el fundamento de muchos usos sociales y tradiciones culturales. A su vez, esos modos de pensamiento son configurados por el entorno natural y el mundo más amplio de la comunidad.
Técnicas artesanales tradicionales	La artesanía tradicional es acaso la manifestación más tangible del patrimonio cultural inmaterial. No obstante, la Convención de 2003 se ocupa sobre todo de las técnicas y conocimientos utilizados en las actividades artesanales, más que de los productos de la artesanía propiamente dichos. La labor de salvaguardia, en vez de concentrarse en la preservación de los objetos de artesanía, debe orientarse sobre todo a alentar a los artesanos a que sigan fabricando sus productos y transmitiendo sus conocimientos y técnicas a otras personas, en particular dentro de sus comunidades.

Fuente: Elaboración propia con base en lo establecido por la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. (UNESCO, 2011)

6. PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Título del Proyecto / Tema	Rescatando juntos el Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas
Nivel	Tercero Medio
Asignaturas	Comprensión histórica del presente (Diferenciado de Historia) Lengua y Literatura (Plan Común)
Objetivos de Aprendizajes del Proyecto	OA 1 (Comprensión histórica del presente) Analizar diversas perspectivas historiográficas sobre cambios recientes en la sociedad chilena y su impacto a nivel local, considerando procesos de democratización como el fortalecimiento de la sociedad civil y el respeto a los derechos humanos, la búsqueda de la disminución de la desigualdad, y la inclusión creciente de nuevos grupos y movimientos sociales. OA 5 (Comprensión histórica del presente) Participar en el desarrollo de iniciativas de historia local, recogiendo relatos y fuentes propias de la comunidad cercana para relevar espacios de memoria. OA 7 (Comprensión histórica del presente) Participar en forma colaborativa en el diseño de propuestas para dar solución a problemas presentes a nivel local relacionadas con temas abordados en el nivel. OA6 (Lengua y Literatura) Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

	• Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).
Habilidades (OAH)	INVESTIGACIÓN a. Investigar sobre la realidad, considerando: • Formulación de preguntas o problemas de investigación a partir de la observación de fenómenos; • Levantamiento de información a partir de métodos y técnicas propias de historia, geografía, economía y otras ciencias sociales; • Análisis crítico de las evidencias y evaluación de su validez, considerando su uso ético para respaldar opiniones; • Definición del marco teórico, del estado de la cuestión y de los conceptos disciplinares del tema a investigar; • Análisis de las propias conclusiones en relación con los supuestos iniciales. PENSAMIENTO CRÍTICO b. Hacer conexiones entre fenómenos, acontecimientos y/o procesos de la realidad, considerando conceptos como multidimensionalidad, multicausalidad y multiescalaridad, temporalidad, y variables y patrones. c. Elaborar interpretaciones y argumentos, basados en fuentes variadas y pertinentes, haciendo uso ético de la información. d. Analizar interpretaciones y perspectivas de diversas fuentes, considerando propósito, intencionalidad, enfoque y contexto del autor, y las preguntas que intenta responder. e. Evaluar la validez de las propias interpretaciones sobre acontecimientos, fenómenos y procesos estudiados, a través del diálogo y el uso de fuentes. f. Elaborar juicios éticos de manera rigurosa y basados en conocimiento disciplinar sobre hitos, fenómenos, procesos, ideas, acciones de personas, entre otros. COMUNICACIÓN g. Comunicar explicaciones, conclusiones u opiniones fundamentadas haciendo uso de lenguaje, las normas y convenciones de la disciplina.

Actitudes (OAA)	- Trabajar con responsabilidad y liderazgo en la realización de las tareas colaborativas y en función del logro de metas comunes. - Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias. - Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.
Pregunta Esencial	¿Cómo podemos ser un aporte para el rescate del Patrimonio Cultural Inmaterial de nuestro territorio?
Producto Público	Feria del Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas
Subproductos	Lapbooks, frisos, trípticos, material didáctico variado, vídeos, cortometrajes, muestra fotográfica, murales, etc.
Período de Tiempo	12 Clases
Objetivo del Proyecto	Los y las estudiantes investigarán sobre el patrimonio cultural inmaterial de Barrancas y propondrán formas de aportar al rescate de dicho patrimonio en el territorio. Ellos y ellas podrán buscar/ obtener/seleccionar información de variadas fuentes, tales como; revisión documental, salida a terreno, entrevistas con pobladores y expertos, etc. Los y las estudiantes finalizarán este proceso con una Feria de Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas.
Descripción del Proyecto	El proyecto ha sido diseñado para ejecutarse en 12 clases, cada una de las cuales ha sido planificada en concordancia con la ruta de aprendizajes en ABP. Se espera que las y los estudiantes se involucren con el proyecto a partir de la pregunta problematizadora y sean participantes activos y comprometidos con el rescate del patrimonio cultural inmaterial del territorio.

7. PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

OA CLASE 1:

Involucrar a los estudiantes con el proyecto “Rescatando juntos el Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas”

INICIO (20 minutos)

Antes de iniciar la clase, se propone disponer las sillas y mesas formando un semicírculo, dejando un espacio desocupado junto al pizarrón, para proyectar el material audiovisual. Se recomienda a las y los docentes que puedan coordinar la presencia de un experto en la temática patrimonial o pobladores del territorio que puedan dar cuenta de su perspectiva del patrimonio y de la necesidad de salvaguardarlo, es importante iniciar esta búsqueda en el propio establecimiento (funcionarios y apoderados) y sus alrededores (redes comunitarias).

El/la docente inicia la clase de Lanzamiento del Proyecto invitando a los estudiantes a compartir sus conocimientos previos respecto de qué es Barrancas y cuáles son los aspectos más representativos de su patrimonio.

Posteriormente se proyectan los siguientes vídeos:

“Hablemos de Patrimonio Cultural Inmaterial”
(Hasta el minuto 5:45)

<https://www.youtube.com/watch?v=H1gv4puovfA>



“Documental Patrimonio Cultural de Pudahuel”
(Hasta el minuto 2:45)

<https://www.youtube.com/watch?v=vploWOCpvjM>



Pueblo Antiguo

<https://www.youtube.com/watch?v=JSDYsq7DCT0>



Luego se intenta definir en conjunto qué es el patrimonio cultural de Barrancas y las/los estudiantes registran sus respuestas en la bitácora.

DESARROLLO (60 minutos)

El /la docente presenta la modalidad de trabajo en ABP, explicando sus principales fases y elementos, dando énfasis al trabajo colaborativo, la disciplina y la responsabilidad. Luego el/la docente realiza la introducción general al Patrimonio Cultural Inmaterial.

Si fue posible concretar la visita de algún experto (a) o poblador(a) relacionado con el ámbito cultural/patrimonial, este es el momento en que ellos(as) sociabilicen sus saberes en torno al tema y nutran con sus saberes, los conceptos presentados por el/la docente. Es importante incentivar a las y los estudiantes a realizar preguntas dirigidas a las y los invitados, que les ayuden a dar respuesta a la pregunta desafiante.

En caso de no haber concretado la visita de expertos, al finalizar se sugieren una serie de vídeos que servirán para ser proyectados y acceder a una visión panorámica del tema. Es importante incentivar de igual manera la realización de preguntas por parte de los estudiantes, que los acerquen a responder la pregunta desafiante.

Posteriormente, las/los estudiantes trabajan en parejas para definir las principales características del patrimonio cultural inmaterial, las cuáles serán registradas en sus cuadernos y sociabilizadas con el curso, una vez transcurridos los 10 minutos de trabajo en parejas.

Por último, se presenta la pregunta problematizadora, incentivando la reflexión en torno a esta.

CIERRE (10 minutos)

Las y los estudiantes comparten y complementan sus respuestas a la pregunta problematizadora. Para finalizar la clase, responden a la pregunta de forma escrita y le entregan el papel al/la docente a modo de Ticket de Salida.

Al finalizar la clase el/la docente le solicita a las/los estudiantes que averigüen en sus familias si alguien tiene fotografías antiguas que den cuenta de la historia y el patrimonio de noviciado e intenten conseguirlas para realizar una exposición fotográfica el día de la muestra pública. (Esta exposición debe ser organizada por el/la docente, quien se encargará de digitalizar las fotografías, imprimirlas y disponerlas en un lugar en específico el día de la Feria).

Por otra parte, el/la docente puede coordinar con el profesor de música la preparación de algunas canciones de Víctor Jara o Violeta Parra (por su relación con Barrancas) para ser interpretadas también el día de la feria.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Las y los estudiantes demuestran interés en el proyecto.
- Las y los estudiantes identifican las principales características del patrimonio cultural inmaterial.
- Las y los estudiantes responden la pregunta problematizadora aportando ideas y rescatando los conceptos estudiados en clases.

PARA PROFUNDIZAR EN EL TEMA DE LA CLASE, PUEDE VISITAR:

<https://www.youtube.com/watch?v=KWlIKpTWafE>

(Documental Memorias de Las Barrancas)



<https://www.youtube.com/watch?v=BfT0tk7W3H0>

(Leyenda del Culebrón)



<https://www.youtube.com/watch?v=GJZDCqLjvMY>

(Postales de Barrancas)



https://www.youtube.com/watch?v=2yny_IsYxcw

(Postales de Barrancas II)



<https://www.youtube.com/watch?v=J6hqb6LEhhY>

(120 años de Historia)



Organizar equipos de trabajo eficientes, a través de la definición de roles y la toma de compromisos.

INICIO (20 minutos)

El/la docente da la bienvenida a la clase e invita a 4 estudiantes a pasar de forma voluntaria al pizarrón y escribir el nombre de una fase de la ruta de aprendizaje ABP. Posteriormente invita a las y los estudiantes a describir las características de cada fase y registra la información más relevante en el pizarrón.

El/la docente hace hincapié en que el proyecto finaliza con una Feria del Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas, para lo cual es necesario que den a conocer los resultados de su investigación de forma creativa y didáctica. Abriendo así la posibilidad de que las/los estudiantes realicen una lluvia de ideas de productos públicos que puedan ser presentados en la feria.

Posterior a la lluvia de ideas, el/la docente presenta los siguientes videos donde las y los estudiantes podrán encontrar inspiración para sus productos públicos:

Ideas de Productos Públicos

<https://www.youtube.com/watch?v=MdbHdf76FrA>



Más ideas de Productos Públicos

https://www.youtube.com/watch?v=fuLNbW6_32w



DESARROLLO (60 minutos)

Se procede a la creación de equipos de trabajo, los que deberán ser consensuados entre docente y estudiantes. Una vez definidos los equipos, proceden a agruparse en la sala de clase.

Ya agrupados, los equipos trabajan autónomamente en la definición de roles dentro del grupo, la toma de acuerdos y la organización en términos generales, también elaboran propuestas preliminares de productos concretos.

Posteriormente, el/la docente realiza la presentación de la Bitácora de Trabajo y da a conocer la importancia de registrar clase a clase los elementos requeridos.

Finalmente, las y los estudiantes trabajan autónomamente en sus bitácoras, completando los datos que se solicitan, dando énfasis a la ficha de organización grupal.

CIERRE (10 minutos)

En un plenario, cada equipo expone al curso su orgánica y las propuestas preliminares de productos públicos para presentar en la Feria del Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas.

Para finalizar la clase, el/la docente comparte con sus estudiantes la rúbrica de evaluación de la Fase de Investigación que se inicia en la clase siguiente y la revisan en conjunto.

A modo de ticket de salida, cada equipo entrega al/la docente una copia de la ficha de organización grupal disponible en la bitácora de trabajo.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Las y los estudiantes forman equipos de trabajo y definen roles.
- Las y los estudiantes reconocen la importancia de la bitácora de trabajo, registrando en ella los datos requeridos.
- Las y los estudiantes asumen compromisos de trabajo a desarrollar durante el proyecto.

PARA PREPARAR LA SALIDA A TERRENO, SE RECOMIENDA VISITAR:

<https://iconoclasistas.net/cuadernillo-escolar/>

Cuadernillo Mapeo Colectivo



<https://www.youtube.com/watch?v=HuJwD10YQ-w>

(Documental Mi Barrio es de Todos: Lo Prado)



<https://www.youtube.com/watch?v=zqTK1y7H184>

(Documental Mi Barrio es de Todos: Cerro Navia)



<https://www.youtube.com/watch?v=IMKQTEUCB6c>

(Documental Mi Barrio es de Todos: Pudahuel)



<https://www.youtube.com/watch?v=JBVmePlqzGQ>
(Documental “**Herminda de la Victoria**”)



Reconocer en terreno muestras del patrimonio cultural inmaterial del territorio y situarlas cartográficamente a través de la técnica de mapeo colectivo.

INICIO (20 minutos)

Antes de iniciar la salida a terreno, el/la docente introduce a los estudiantes en el trabajo que se realizará durante esta actividad, para esto solicita que realicen una lluvia de ideas que dé cuenta de sus conocimientos previos respecto del mapeo colectivo.

Una vez recogidas estas ideas y apuntadas en la pizarra, el/la docente proyecta el siguiente video:

“¿Qué es el mapeo Colectivo?”

<https://www.youtube.com/watch?v=VEoegzhmsOA>



Posteriormente, las y los estudiantes registran en la bitácora su propio concepto de mapeo colectivo, a modo de anclaje.

Finalmente, el/la docente da a conocer la ruta de salida a terreno y junto a los estudiantes, revisan la sección de la rúbrica correspondiente a esta salida pedagógica que da **inicio a la Fase de Investigación**.

DESARROLLO (60 minutos)

La salida a terreno contempla 4 estaciones, las cuales pueden ser visitadas en el orden que el/la docente elija, dependiendo de la ubicación del establecimiento educacional. Estas estaciones son:

1. Ruka Lawen
2. Población Herminda de la Victoria
3. Municipalidad Pudahuel – Iglesia Santa Corina
4. Noviciado

En la primera estación, el trabajo preliminar consiste en consensuar y diseñar una simbología para graficar en el mapa los elementos elegidos presentes en cada estación y sus alrededores. (Presencia de patrimonio cultural inmaterial, tomas de terreno, memoria histórica, relatos orales, tradiciones, pintura callejera, prácticas ancestrales, etc.).

Para acompañar el trabajo de terreno estación por estación, se ha diseñado la Guía de Salida a Terreno, disponible en los anexos y en las bitácoras de las y los estudiantes.

CIERRE (10 minutos)

De vuelta al establecimiento educacional, se sociabilizan apreciaciones respecto de la salida a terreno. Se recomienda orientar esta reflexión final, a partir de la realización de las siguientes preguntas:

- ¿Podemos afirmar que el patrimonio es resultado de la relación dialéctica entre el ser humano y el espacio que habita? ¿Por qué?
- ¿Cómo se vincula la identidad territorial con el patrimonio?
- ¿Podemos afirmar que la identidad territorial es por si sola una muestra del patrimonio cultural inmaterial? ¿Por qué?
- Señalen una muestra del patrimonio cultural inmaterial local evidenciada en la salida a terreno y justifiquen su decisión mencionando elementos patrimoniales presentes en dicha muestra.

Posteriormente, cada equipo se reúne y en base a lo evidenciado en la salida a terreno y sus averiguaciones personales, eligen formalmente dos muestras del Patrimonio Cultural Inmaterial del territorio, susceptibles de ser rescatadas durante el proyecto, dejando registro de su elección tanto en la bitácora como en una copia para el/la docente. (Han de ser dos para evitar que se repitan)

A modo de ticket de salida cada equipo entrega una copia de la Guía de Salida a Terreno.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Las y los estudiantes participan activamente del mapeo colectivo.
- Las y los estudiantes sitúan correctamente las muestras de Patrimonio Cultural Inmaterial en el mapa.
- Las y los estudiantes elaboran explicaciones coherentes para explicar la presencia o ausencia de muestras patrimoniales en el territorio, develada por el mapeo colectivo.

Identificar información relevante sobre el patrimonio cultural inmaterial elegido, mediante la indagación de distintas fuentes de información.

INICIO (20 minutos)

Se recomienda desarrollar esta sesión en la sala de enlaces, para facilitar el acceso de los estudiantes a internet.

El/la docente le da la bienvenida a las y los estudiantes e invita a que un(a) representante de cada grupo de a conocer las dos muestras del patrimonio cultural inmaterial local elegidas. La finalidad de este momento es que cada grupo elija un patrimonio, sin que estos se repitan. Por lo tanto, se recomienda que, si existen coincidencias, sea el azar quién decida, como muestra de imparcialidad.

Posteriormente, el/la docente proyecta el siguiente vídeo y pregunta a sus estudiantes ¿Qué es investigar?

<https://www.youtube.com/watch?v=7buKEU-mSPY>



Mientras las y los estudiantes comparten sus respuestas, el/la docente deja registro en el pizarrón de palabras o conceptos claves relacionados con la investigación. A partir de estos conceptos cada estudiante redacta una respuesta lo más completa posible, dejando registro en su bitácora.

DESARROLLO (60 minutos)

El/la docente invita a sus estudiantes a iniciar la búsqueda de información y proyecta el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=NcYcVJCMTfo>



Luego, las y los estudiantes completan la ficha de búsqueda de información contenida en sus bitácoras.

Posteriormente las y los estudiantes comienzan el trabajo autónomo de búsqueda de información en internet, siempre guiados por el/la docente, quien intencionará conversaciones y preguntas a los equipos que les ayuden a afinar sus criterios de búsqueda y filtrar fuentes que les permitan obtener información relevante y fidedigna sobre el patrimonio cultural inmaterial local elegido.

En la medida que realizan la búsqueda de información, cada grupo debe ir completando el listado de fuentes seleccionadas, en sus bitácoras.

CIERRE (10 minutos)

Para finalizar la clase, el/la docente, invita a las y los estudiantes a realizar la reflexión grupal sugerida en la bitácora.

Posteriormente, cada grupo sociabiliza los resultados de la reflexión grupal y comenta a grandes rasgos los mayores desafíos que tiene su grupo para la siguiente clase.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Las y los estudiantes trabajan de forma autónoma, respetando y cumpliendo los roles asumidos.
- Las y los estudiantes identifican información relevante sobre la muestra de patrimonio cultural inmaterial local elegida.
- Las y los estudiantes crean un listado de fuentes de información a utilizar, como resultado de su trabajo de indagación.

SUGERENCIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR

En este momento de la fase de investigación se sugiere articular el trabajo con la asignatura de Lengua y Literatura (Plan común) a través de la realización de actividades asociadas al OA 6 de su programa de estudio.

Para esta clase en particular se sugiere que el/la docente de Lengua y Literatura pueda apoyar repasando técnicas de comprensión lectora, que les permitan a las/los estudiantes identificar las ideas principales y secundarias de cada fuente, para facilitar el trabajo de identificación de información relevante.

Analizar las fuentes sobre el patrimonio cultural inmaterial elegido, a través de la utilización de técnicas disciplinares.

INICIO (20 minutos)

Para iniciar la clase, el/la docente pregunta a las y los estudiantes ¿Cómo podemos analizar las fuentes seleccionadas en la clase anterior?

Las y los estudiantes responden de forma voluntaria, mientras el/la docente toma apuntes de los conceptos claves mencionados por los estudiantes.

Para encaminar la reflexión, el/la docente proyecta el siguiente vídeo:

(Desde el minuto 1:49 hasta el minuto 7:06)

<https://www.youtube.com/watch?v=1Ksv9aKrI1M&t=349s>



Posteriormente, las y los estudiantes redactan en sus bitácoras una respuesta completa y suficiente a la pregunta planteada al inicio de la clase.

DESARROLLO (60 minutos)

El/la docente, explica a las y los estudiantes cómo realizar un análisis interno y externo de las fuentes seleccionadas.

Posteriormente cada grupo realiza un trabajo autónomo de análisis de fuentes, dejando registro en sus bitácoras de proyecto.

CIERRE (10 minutos)

Para finalizar la clase, se realiza un plenario cuyo objetivo es que las y los estudiantes evalúen colectivamente su desempeño individual y grupal, compartan estrategias exitosas que aporten a la mejora continua y sociabilicen sus impresiones respecto del proyecto ABP.

A modo de ticket de salida, cada grupo entrega un listado que contenga una serie de medidas que apunten a la mejora continua de su desempeño (individual y grupal) en el proyecto.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Las y los estudiantes trabajan de forma autónoma respetando y cumpliendo los roles asumidos.
- Las y los estudiantes emplean técnicas disciplinares de análisis de fuentes.
- Las y los estudiantes evalúan su desempeño individual y grupal con altura de miras, apuntando a la mejora continua.

SUGERENCIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Se aconseja que esta clase tenga su complemento con Lengua y Literatura, de modo que el/la docente de dicha asignatura pueda repasar estrategias de análisis textual y apoyar a las y los estudiantes en el análisis de fuentes.

Sintetizar la información obtenida del análisis de fuentes, mediante la elaboración de un informe que dé cuenta de los resultados de la investigación.

INICIO (20 minutos)

El/la docente da la bienvenida a la clase, propiciando una instancia de reflexión y dialogo en torno al camino recorrido con el proyecto, permitiendo que las y los estudiantes entreguen sus opiniones voluntariamente y tomando nota de los conceptos más relevantes, para sintetizar luego.

Es importante que el/la docente motive a sus estudiantes a compartir sus impresiones, propiciando la autoevaluación y la evaluación colectiva, desde una mirada crítica y constructiva.

Luego de este momento de análisis y reflexión, las y los estudiantes sintetizan las ideas principales mencionadas, a través de la realización de un mapa conceptual colectivo. Para esto se dividirá la pizarra en dos mitades, a la derecha las/los estudiantes anotarán los aspectos favorecedores y aprendizajes, mientras que a la izquierda dejarán registro de los aspectos obstaculizadores y desafíos.

Finalmente, invita a las/los estudiantes a iniciar la última etapa del trabajo investigativo, destinada, precisamente, a sintetizar para dar a conocer los resultados de su investigación.

DESARROLLO (60 minutos)

El/la docente proyecta el siguiente vídeo. (Desde el minuto 7:06 al 8:24) e invita a las y los estudiantes a responder voluntaria y públicamente a la pregunta ¿Qué estrategias podemos utilizar para sintetizar correctamente?

<https://www.youtube.com/watch?v=1Ksv9aKrl1M&t=349s>



El/la docente recoge las respuestas de las y los estudiantes, mientras va tomando nota en el pizarrón, de las respuestas que más se repiten, con la finalidad de que las y los estudiantes, puedan definir las estrategias más populares al observar la pizarra y las registren en sus bitácoras, completando el recuadro disponible para eso.

Antes de iniciar el trabajo autónomo, docente y estudiantes revisan la pauta de evaluación del informe. A continuación, discuten y acuerdan, basándose en el cronograma de proyecto, la fecha de entrega. De esta manera, se hacen parte de la toma de decisiones.

Posteriormente, comienzan un trabajo autónomo que les permita entregar el mencionado documento, en los plazos acordados y ciñéndose a lo requerido en la pauta de evaluación, adjunta en la bitácora y revisada en conjunto con anterioridad.

CIERRE (10 minutos)

Para finalizar la clase, cada grupo trabaja en la elaboración de una carta Gantt, donde se registren las tareas pendientes del informe, los encargados de desarrollarlas y el tiempo destinado a ejecutarlas, con la finalidad de tener control sobre el cumplimiento de tareas y el avance adecuado que permita entregar el informe en el tiempo y la forma acordadas.

A modo de ticket de salida, cada grupo entrega una copia de la carta Gantt al/la docente.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Las y los estudiantes trabajan de forma autónoma, respetando y cumpliendo los roles asumidos.
- Las y los estudiantes reconocen estrategias de síntesis de información.
- Las y los estudiantes utilizan estrategias de síntesis de información e inician la redacción de un informe que dé cuenta de los resultados de su investigación.

SUGERENCIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Es fundamental que esta clase tenga su complemento con Lengua y Literatura, se sugiere que en dicha asignatura se le dedique una o más clases (según considere necesario el/la docente) a la redacción del informe.

La pauta de evaluación del informe se encuentra disponible en los anexos, pero de todas maneras se sugiere analizarla y modificarla si es necesario, en conjunto con el/la docente de Lengua y Literatura.

Diseñar los productos concretos a través de los cuales se darán a conocer a la comunidad los resultados de la investigación.

INICIO (20 minutos)

El/la docente da la bienvenida a esta clase, que inicia la fase de creación, invitando a las/los estudiantes a realizar una lluvia de ideas de productos públicos, de la que se deja registro a un lado de la pizarra. Posteriormente, proyecta el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=QyD530HLAac>



A continuación, el/la docente invita a las y los estudiantes a realizar un listado individual con ideas de productos públicos y registrarlo en sus bitácoras de proyecto. Para finalizar este momento de la clase, revisando en conjunto la rúbrica de evaluación de la fase de creación.

DESARROLLO (60 minutos)

Cada estudiante elige un producto público de su listado individual, considerando factores como: factibilidad de desarrollarlo, creatividad, adecuación a sus propias habilidades e intereses, etc.

Cuando la elección está hecha, cada estudiante trabaja de manera autónoma en el diseño del producto público, considerando: materiales a utilizar, tiempo de creación, dimensiones, croquis, explicación, etc. Para acompañar este proceso, el/la docente deberá incentivar el trabajo creativo e intencionar conversaciones y preguntas que interroguen y desafíen constructivamente las propuestas de los estudiantes.

A continuación, cada estudiante presenta su propuesta de diseño a su equipo de trabajo y en conjunto, eligen las propuestas más completas, creativas y adecuadas al contexto.

Cada grupo diseña una carta Gantt donde se contemplen las tareas necesarias para elaborar los productos, las fechas límite y las personas encargadas de cada tarea.

CIERRE (10 minutos)

Para finalizar la clase, el/la docente proyecta el siguiente video. E incentiva a que las y los estudiantes reflexionen en torno a la importancia del trabajo en equipo y de ser responsables cuando trabajamos de este modo.

<https://www.youtube.com/watch?v=gLEfiI8CbLQ>



Así, se propicia la renovación de los compromisos de trabajo en cada grupo y la conversación en torno a estos temas. Finalmente, un representante de cada grupo da a conocer las conclusiones en torno al tema.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Las y los estudiantes trabajan de forma autónoma, respetando y cumpliendo los roles asumidos.
- Las y los estudiantes generan un listado de productos públicos susceptibles de ser desarrollados.
- Las y los estudiantes realizan el diseño de un producto público, considerando diversos factores, como: materiales, tiempo, dimensiones, croquis, explicación, etc.

SUGERENCIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Se aconseja que esta clase tenga su complemento con Lengua y Literatura, de modo que el/la docente de dicha asignatura pueda apoyar a las/los estudiantes en el proceso de creación y presentación de propuestas al grupo, a través de la utilización de técnicas propias de la disciplina.

Construir productos públicos a través de los cuales se darán a conocer a la comunidad los resultados de la investigación.

INICIO (20 minutos)

El/la docente da la bienvenida a la octava sesión del proyecto invitando a las y los estudiantes a realizar un ejercicio de autoevaluación de aprendizajes, a través del planteamiento de la siguiente pregunta: ¿Qué hemos aprendido hasta ahora?

Esta pregunta debe ser respondida individualmente por las/los estudiantes y registrada en sus bitácoras de proyecto, posteriormente los/las estudiantes compartirán sus respuestas voluntariamente con el curso.

El/la docente hace un repaso por la ruta de aprendizaje recorrida hasta el momento e invita a las/los estudiantes a seguir trabajando con constancia, autonomía, respeto y responsabilidad con los compromisos tomados.

DESARROLLO (60 minutos)

El/la docente conmina a las/los estudiantes a trabajar autónomamente en la construcción de productos públicos, cuidando el orden y limpieza, trabajando con prolijidad en consideración de que estos productos serán apreciados por la comunidad en la “Feria del Patrimonio Cultural de Barrancas”.

Se recomienda que mientras las/los estudiantes trabajan, el/la docente acompañe el proceso, supervisando que los grupos trabajen eficientemente y aprovechando el momento para revisar bitácoras al azar, con la finalidad de comprobar si se han llevado a cabo los procesos de anclaje y evaluación de aprendizajes.

CIERRE (10 minutos)

Para finalizar la clase, se sugiere que el/la docente proponga a las/los estudiantes, evaluar los productos finales en la clase subsiguiente (Preparación de muestra pública/Feria).

Cada grupo elabora una lista de chequeo con las tareas pendientes para culminar la construcción de productos públicos, asignando encargados de dichas tareas y considerando los plazos acordados anteriormente.

A modo de ticket de salida, entregan una copia de la lista de chequeo grupal al/la docente.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Las y los estudiantes señalan los aprendizajes adquiridos durante el proyecto.
- Las y los estudiantes trabajan de forma autónoma, respetando y cumpliendo los roles asumidos.
- Las y los estudiantes construyen productos públicos, a través de los cuales presentarán a la comunidad los resultados de su investigación patrimonial.

SUGERENCIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Se aconseja que esta clase tenga su complemento con Lengua y Literatura, de modo que, en el contexto de dicha asignatura, las/los estudiantes generen la información escrita que se utilizará en los productos públicos, tales como afiches, trípticos, infografías, entre otras.

Elaborar explicaciones que den sentido a los productos públicos, a través de la confección de un guion con un relato coherente que dé cuenta de la pregunta desafiante.

INICIO (20 minutos)

El/la docente da la bienvenida a la novena sesión del proyecto e invita a las/los estudiantes a participar de una dinámica grupal.

Para esto el curso se divide en dos grandes grupos. El/la docente, debe llevar preparados 8 papeles que contengan acciones cotidianas ligadas a distintas emociones (bañarse enojado, cocinar feliz, comer asustado, conducir llorando, etc.). Participarán 4 parejas por cada equipo y la dinámica consiste en que mientras un(a) estudiante actúa lo descrito en el papel, el/la otro(a) intenta adivinar de qué acción se trata. Cada pareja tiene 1 minuto para adivinar y si le acierta le otorga puntos a su equipo.

Una vez finalizada la dinámica, el/la docente reflexiona en torno a la actividad realizada comparándola con la finalidad de la clase de hoy: Mientras el/la estudiante que actuaba la situación representa a los productos públicos, el/la estudiante que adivinaba la acción representa la explicación de estos productos.

Por más que los productos públicos entreguen información por sí solos, deben estar acompañados de un relato que los explique y le dé sentido, atendiendo a la pregunta desafiante planteada al inicio del proyecto.

DESARROLLO (60 minutos)

Las/los estudiantes se vuelven a reunir en grupos y trabajan autónomamente en la elaboración de explicaciones, para esto pueden apoyarse de las recomendaciones para la creación de guion presentes en la bitácora de proyecto.

Es importante que el/la docente acompañe este proceso de cerca, realizando correcciones de estilo e intencionando preguntas que ayuden a las/los estudiantes a perfeccionar sus explicaciones.

CIERRE (10 minutos)

Para finalizar la clase, docente y estudiantes en conjunto, revisan nuevamente la pauta de evaluación de la fase de creación, poniendo especial énfasis en el ámbito de productos públicos.

A modo de ticket de salida las/los estudiantes entregan una copia del guion elaborado durante la clase.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Las y los estudiantes trabajan de forma autónoma, respetando y cumpliendo los roles asumidos.
- Las y los estudiantes confeccionan un guion coherente que da cuenta de la pregunta desafiante.
- Las y los estudiantes elaboran explicaciones que le dan sentido a los productos públicos.

SUGERENCIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Es de vital importancia que esta clase tenga su complemento con Lengua y Literatura, toda vez que precisa de la puesta en marcha de una serie de habilidades disciplinares. Se sugiere que en dicha asignatura se le dedique una o más clases (según considere necesario el/la docente) a la creación del guion.

Preparar la exposición de resultados del proyecto a realizarse en la Feria de Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas.

INICIO (20 minutos)

El/la docente da la bienvenida a la clase, invitando a las/los estudiantes a responder las siguientes preguntas: ¿Cómo evaluarías el proyecto? ¿Qué aspectos mejorarías?

Las/los estudiantes responden las preguntas y dejan registro en la bitácora de proyecto, a continuación, estudiantes voluntarios comparten sus respuestas con el curso.

Posteriormente, el/la docente explica la importancia de preparar correctamente la muestra pública e invita a las/los estudiantes a trabajar con compromiso, responsabilidad y seriedad.

DESARROLLO (60 minutos)

En conjunto, docente y estudiantes revisan la rúbrica de evaluación de muestra pública. Para que posteriormente cada grupo prepare su presentación de forma autónoma, guiándose por la ya mencionada pauta de evaluación.

El/la docente supervisa el trabajo en equipo, observa el ensayo final de cada grupo y aplica la Rúbrica de evaluación de muestra pública de manera formativa, entregando retroalimentación oral, que deberá ser registrada en la bitácora de proyecto por cada estudiante.

CIERRE (10 minutos)

A modo de ticket de salida, cada equipo entrega de forma escrita una lista de chequeo de tareas y encargados de dichas tareas para la Muestra Pública, la cual también deberá ser registrada en sus bitácoras.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Los equipos de trabajo ensayan su presentación con compromiso y seriedad.
- Las y los estudiantes demuestran un desarrollo de la comunicación oral acorde al nivel.
- Las y los estudiantes demuestran dominio del tema.
- Las y los estudiantes elaboran una lista de tareas que da cuenta de una preparación óptima.

SUGERENCIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Se recomienda que esta clase tenga su complemento con Lengua y Literatura, de modo que el/la docente pueda apoyar a las/los estudiantes, reforzando habilidades relacionadas con la comunicación oral, como impostación de la voz, tono, volumen, dicción, entre otros.

Presentar a la comunidad los resultados del proyecto, a través de la realización de la Feria del Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas.

INICIO (20 minutos)

El/la docente da la bienvenida a los estudiantes, recalcando la importancia de este día y al mismo tiempo siendo enfático(a) en plantear que esto es el resultado de semanas de trabajo y compromiso, donde ellos han demostrado responsabilidad con su aprendizaje e interés con el proyecto.

Las/los estudiantes revisan la lista de chequeo para verificar que tienen todo bajo control.

Antes de salir de la sala e iniciar la muestra pública, el/la docente, les recuerda la pregunta inicial del proyecto “¿Cómo podemos ser un aporte para el rescate del Patrimonio Cultural Inmaterial de nuestro territorio?”, invitando a las y los estudiantes a tenerla presente durante toda la jornada y ser muestras vivas de las respuestas a dicha pregunta.

DESARROLLO (60 minutos)

Se realiza la Feria del Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas, que contará con:

- Stands con muestras del Patrimonio Cultural Inmaterial del territorio.
- Exposición de fotografías inéditas de archivo familiar que den cuenta de la historia y el patrimonio de Barrancas.
- Visita de equipo de vinculación del SLEP e invitados de la comunidad.
- Presentaciones musicales o selección de música ad-hoc en el espacio dedicado a la muestra fotográfica.

CIERRE (10 minutos)

Terminada la Feria, estudiantes y docente vuelven a la sala de clases y el/la docente felicita y respalda a las/los estudiantes por su desempeño, invitándoles a compartir brevemente sus impresiones luego de esta jornada.

Finalmente, el/la docente hace un llamado a un merecido descanso y cita a las/los estudiantes, para que, en la siguiente clase, evalúen en conjunto el proyecto en general.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Las y los estudiantes utilizan eficientemente la lista de chequeo que diseñaron.
- Las y los estudiantes desarrollan y participan activamente de la muestra pública, cumpliendo los roles asumidos y mostrando dominio del tema.
- Las y los estudiantes sociabilizan sus impresiones personales respecto del desarrollo de la muestra pública

Evaluar colaborativamente el proyecto ABP, promoviendo la metacognición.

INICIO (20 minutos)

El/la docente comparte con las y los estudiantes un compilado de fotografías y vídeos que den cuenta tanto de las fases de Investigación y Creación, como de los resultados presentados en la Muestra Pública.

También sociabiliza con las/los estudiantes las impresiones de la comunidad educativa y los invita a reflexionar en torno al proceso.

DESARROLLO (60 minutos)

Las/los estudiantes, definen los aspectos mejor logrados, sus fortalezas como grupo, así como también, aquellos aspectos menos logrados y las áreas en las que deberían mejorar para una próxima vez. Dejando registro en su bitácora.

Durante esta sesión las/los estudiantes aplican pautas de autoevaluación y coevaluación. También se aplica rúbrica de trabajo colaborativo. Ambos instrumentos presentes en la bitácora de proyecto y en los anexos.

Finalmente, cada grupo escoge 3 conceptos que describan globalmente el trabajo realizado durante el proyecto y los escriben en un papel de 10 x 30 cms facilitado por el/la docente. A continuación, cada grupo pasa al centro y pega en una cartulina los conceptos, al mismo tiempo que justifica su elección.

Al finalizar la clase, la cartulina se pega en el diario mural o en alguna pared de la sala donde sea visible.

CIERRE (10 minutos)

En un plenario, un representante de cada grupo sociabiliza con el curso un listado con los aprendizajes alcanzados con la realización del proyecto.

Posteriormente, en conjunto, el curso define los aspectos a mejorar en siguientes proyectos.

Finalmente, se abre la instancia para que las y los estudiantes sociabilicen sus impresiones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos en específico y sobre el patrimonio cultural inmaterial de su territorio.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Las y los estudiantes logran aplicar pautas de autoevaluación y coevaluación.
- Las y los estudiantes definen fortalezas y debilidades en su desempeño durante el proyecto.
- Las y los estudiantes reconocen y listan los aprendizajes alcanzados con el proyecto.

8. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Rúbrica de evaluación Fase de Investigación

	Bajo el Estándar	Acercándose al estándar	Cumple con el estándar
Pregunta Desafiante	Demuestra insuficiente comprensión de los aspectos centrales de la pregunta, no logra identificar lo que se necesita saber para responderla y considera solo un punto de vista.	Demuestra comprensión parcial de los aspectos centrales de la pregunta desafiante, identificando someramente lo que se necesita saber para responderla y considerando más de un posible punto de vista para responderla.	Demuestra comprensión acerca de los aspectos centrales de la pregunta desafiante, identificando en detalle lo que se necesita saber para responderla y considerando varios posibles puntos de vista para responderla.
Mapeo Colectivo	No sitúa correctamente la presencia de elementos patrimoniales en el mapa, ni elabora hipótesis coherentes que expliquen los fenómenos observados en terreno. Elabora preguntas deficientes que no permiten obtener información de los habitantes del territorio.	Sitúa correctamente la presencia de elementos patrimoniales en el mapa, pero no elabora hipótesis coherentes que expliquen los fenómenos observados en el territorio. Elabora preguntas incompletas que no permiten obtener suficiente información de los habitantes del territorio.	Sitúa correctamente la presencia de elementos patrimoniales en el mapa y elabora hipótesis coherentes que expliquen los fenómenos observados en el territorio. Elabora preguntas completas y de buena calidad para obtener información de los habitantes del territorio.

Identificación de información relevante	No identifica la información relevante, ni utiliza criterios para la selección de fuentes. Generando un listado que incluye fuentes no confiables ni fidedignas.	No logra identificar correctamente la información relevante sobre el tema de investigación, utiliza criterios poco claros para la selección de fuentes. Generando un listado incompleto, con fuentes poco confiables o fidedignas.	Identifica correctamente la información relevante respecto del tema de investigación y utiliza criterios claros de selección de fuentes de información. Generando un completo listado de fuentes, todas ellas confiables y fidedignas.
Análisis de información	Analiza las fuentes de información de manera interna o externa, no logrando identificar la idea central ni las secundarias. No establece relaciones entre las ideas o no elabora preguntas para interrogar a la fuente.	Analiza las fuentes de información de manera interna y externa, no logra identificar la idea central o las secundarias. Esboza relaciones entre las ideas y elabora preguntas incompletas para interrogar a la fuente.	Analiza las fuentes de información de manera interna y externa, identificando claramente la idea central y las secundarias. Establece relaciones entre las ideas planteadas por la fuente y crea preguntas completas y de calidad para interrogar a la fuente.
Síntesis de información	No sintetiza la información ni redacta un informe de investigación.	Sintetiza la información analizada, utilizando solo una estrategia. Redacta un informe de investigación sin estructura clara y que no otorga una visión completa del tema.	Sintetiza correctamente la información analizada, utilizando diversas estrategias. Comunica los resultados del proceso de identificación, análisis y síntesis de información a través de la redacción de un informe de investigación completo y estructurado.

Creatividad e Innovación	Usa solo fuentes de información usuales (página web, libro, artículo). No ofrece nuevas ideas durante las discusiones.	Encuentra una o dos fuentes de información que no son las usuales (página web, libro, artículo). Ofrece nuevas ideas durante las discusiones, pero sus puntos de vista son poco variados.	Encuentra maneras o lugares inusuales para obtener nueva información (adultos expertos, miembros de la comunidad, organizaciones, literatura), además de las fuentes usuales (página web, libro, artículo). Promueve puntos de vista divergentes y creativos durante las discusiones.
Pensamiento Crítico	Acepta la información sin cuestionar su validez ni evaluar su calidad.	Comprende que la calidad de la información debe ser considerada pero no aplica este criterio de manera rigurosa.	Evalúa de manera rigurosa la calidad de la información (considera su utilidad, precisión y credibilidad; distingue los hechos de las opiniones; reconoce el sesgo).

Elaborada recogiendo ideas desde (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2019)

PAUTA DE EVALUACIÓN DE INFORME

	Destacado	Aceptable	Básico
INTRODUCCIÓN			
Explica el contexto de la investigación			
Menciona y explica el tema de la investigación			
Justifica la elección del tema			
Establece una pregunta de investigación			
Establece un Objetivo de la investigación			
DESARROLLO			
La información presentada es suficiente para el desarrollo del informe			
La información presentada responde a la pregunta de investigación			
La información presentada es producto de un análisis metódico			
La información presentada da cuenta de una síntesis eficiente de los planteamientos de las fuentes			
Se utilizaron variadas fuentes de información			
Las fuentes de información seleccionadas son fidedignas y confiables			
Se establecen relaciones o dicotomías entre las ideas planteadas por los autores			
CONCLUSIÓN			
Presenta reflexiones interesantes e innovadoras			
Da respuesta a la pregunta de investigación			
Presenta los alcances y limitaciones de la investigación			
CONCLUSIÓN			
Presenta un formato unificado y ordenado			
No se presentan faltas de ortografía literales ni acentuales			
Entrega el informe en tiempo y forma acordados			
La redacción del informe es adecuada al nivel			

CRITERIOS
DESTACADO: El/la integrante cumple con todas las exigencias del indicador y se destaca por la calidad en la producción de lo solicitado.
ACEPTABLE: El/la estudiante cumple en forma aceptable con las exigencias del indicador
BÁSICO: El/la estudiante cumple de forma incipiente con las exigencias del indicador

RÚBRICA DE EVALUACIÓN FASE DE CREACIÓN

	Bajo el Estándar	Acercándose al estándar	Cumple con el estándar
Diseño	Diseña una propuesta de producto insuficiente, que pasa por alto elementos básicos. No justifica la elección de su propuesta.	Diseña una propuesta de producto público adecuada, que pierde de vista algunos elementos básicos. Justifica débilmente la elección de su propuesta y no establece la necesidad de apoyos externos durante el proceso de construcción.	Diseña una completa propuesta de producto público, en la cual se definen aspectos básicos como materiales, dimensiones y tiempo de creación. Justifica la elección de su propuesta y establece la necesidad (o no) de apoyos externos durante el proceso de construcción.
Explicaciones	Elabora una explicación insuficiente y no crea un relato coherente.	Elabora una explicación superficial, que no logra interpretar u otorgar sentido a los productos públicos, o no atiende a la pregunta desafiante Crea un relato coherente, pero no lo usa como hilo conductor para la presentación de resultados.	Elabora explicaciones completas y coherentes, que interpretan y otorgan sentido a los productos públicos, atendiendo a la pregunta desafiante. Crea un relato coherente que sirve de hilo conductor para la presentación de resultados en la muestra pública.

Pensamiento Crítico	Confía en “su instinto” para evaluar y revisar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas (no usa las normas de evaluación).	Evalúa y revisa ideas, prototipos de producto o soluciones a los problemas, basándose en normas incompletas o inválidas.	Justifica la elección de los criterios usados para evaluar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas. Revisa los borradores, diseños y soluciones inadecuadas y explica por qué no se ajustan a las normas.
Creatividad e innovación	Selecciona una idea sin evaluar su calidad. No formula nuevas preguntas ni elabora la idea seleccionada. No usa el ingenio ni la imaginación.	Evalúa las ideas antes de seleccionar una, pero no de manera rigurosa. Formula una o dos preguntas nuevas, pero puede hacer solo pequeñas modificaciones a la idea seleccionada. Demuestra algo de imaginación al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto, pero permanece dentro de límites convencionales.	Evalúa cuidadosamente la calidad de las ideas y selecciona la mejor para darle forma a un producto. Formula preguntas nuevas y toma distintas perspectivas para elaborar y mejorar la idea seleccionada. Usa el ingenio y la imaginación y se sale de los límites convencionales al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto.
Originalidad	Usa modelos, ideas o direccionamientos existentes; no es original o único. Sigue reglas y convenciones; usa materiales e ideas de maneras típicas.	Tiene algunas ideas novedosas o considera mejoras, pero algunas de estas ideas son predecibles o convencionales. Puede tentativamente tratar de desmarcarse de las reglas y convenciones, o encontrar nuevos usos para materiales e ideas comunes.	Es novedoso, único y sorpresivo; muestra un toque personal. Puede romper las reglas y convenciones de manera exitosa o usar materiales e ideas comunes de formas nuevas, inteligentes y sorpresivas.

Valor	No es útil o valioso para el público objetivo/usuario. No funcionaría en el mundo real porque es poco práctico o inviable.	Es útil y valioso en cierta medida; puede no resolver ciertos aspectos del problema o ajustarse exactamente a la necesidad previamente identificada. No queda claro si es que el producto sería práctico o viable.	El producto se percibe como útil y valioso, resuelve el problema ya definido o la necesidad previamente identificada. Es práctico y viable.
Estilo	Es seguro, común y corriente y, de hecho, es un estilo convencional. Contiene tres o más elementos que no son coherentes entre sí, dificultando su comprensión.	Tiene algunos toques interesantes, pero carece de un estilo distintivo. Tiene uno o dos elementos que pueden ser excesivos o no coherentes entre sí.	Está bien diseñado, es llamativo, tiene un estilo distintivo pero adecuado al propósito. Combina diferentes elementos logrando un todo coherente.

Elaborada recogiendo ideas desde (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2019) y (Fundación Chile, 2021)

RÚBRICA DE EVALUACIÓN FASE DE CREACIÓN

	Bajo el Estándar	Acercándose al estándar	Cumple con el estándar
Explicación de la ideas e información	No presenta información, argumentos, ideas o hallazgos de forma concisa y lógica; el argumento no contiene evidencia que lo valide; la audiencia no puede seguir la línea de razonamiento. La selección de información, desarrollo de ideas y el estilo son inapropiados para el propósito, tarea y audiencia (puede ser demasiada o muy poca información o un enfoque erróneo). No se refiere a perspectivas o puntos de vista alternativos u opuestos.	Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia de una manera que no siempre es clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento es a veces difícil de seguir por parte de la audiencia. Intenta seleccionar información, desarrollar ideas y usar un estilo apropiados para el propósito, tarea y audiencia, que no son por completo exitosos. Intenta referirse a perspectivas alternativas u opuestas, pero no de forma completa o clara.	Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia en forma clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento se puede seguir fácilmente por parte de la audiencia. Selecciona información, desarrolla ideas y usa un estilo apropiado al propósito, la tarea y la audiencia. Abarca perspectivas alternativas u opuestas de manera clara y acabada.

Organización	No cumple los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. No incluye una introducción y/o conclusión. Usa el tiempo de manera poco adecuada; la totalidad de la presentación o parte de ella es muy corta o muy larga.	Cumple la mayoría de los requerimientos respecto de los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. Incluye una introducción y conclusión, pero no son claras ni interesantes. Generalmente organiza bien el tiempo, pero puede usar demasiado o muy poco tiempo en un tema, material de apoyo o idea.	Cumple todos los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. Incluye una introducción y conclusión que son claras e interesantes. Organiza bien el tiempo y no hay ninguna parte de la presentación que sea o muy larga o muy corta.
Mirada y Lenguaje corporal	No mira a la audiencia, lee las notas o láminas. No usa gestos o movimientos. Carece de pose y confianza (mueve los dedos, se agacha, se ve nervioso). Usa ropa inapropiada para la ocasión.	Mantiene contacto visual con poca frecuencia. Lee las notas o diapositivas la mayor parte del tiempo. Utiliza algunos gestos o movimientos que no parecen naturales. Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación. Solo se observa un poco de inquietud y movimiento nervioso. Intenta usar una presentación personal adecuada para la ocasión.	Mantiene contacto visual con la audiencia la mayor parte del tiempo; solo en algunas ocasiones mira las notas o diapositivas. Utiliza gestos y movimientos naturales. Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación. Posee una presentación personal acorde a la ocasión.

Voz	No pronuncia bien o habla demasiado bajo que dificulta la comprensión; frecuentemente usa muletillas (uhh, mmm, entonces, y, como, etc.) no adapta el discurso al contexto y la tarea.	La mayor parte del tiempo habla de manera clara; utiliza una voz lo suficientemente fuerte para que la audiencia pueda escuchar la mayor parte del tiempo, pero puede hablar ocasionalmente de forma monótona. Usa muletillas. Intenta adaptar el discurso al contexto o tarea, pero no es consistente o no tiene éxito en su intento.	Habla de manera clara y a un ritmo adecuado; ni muy rápido ni muy lento. Habla lo suficientemente fuerte para que todos puedan escuchar; cambia el tono y el ritmo para mantener el interés. Rara vez usa muletillas Adapta el discurso al contexto y la tarea. Domina el registro formal cuando su uso es necesario.
Elementos que ayudan para la presentación	No usa elementos de audio, visuales o de medios. Usa solo uno o pocos elementos visuales, de audio o de medios, pero estos no añaden valor a la presentación y pueden incluso distraer.	Usa elementos de audio, visuales o de medios, pero estos pueden a veces distraer o no añadir valor a la presentación.	Usa elementos de audio, visuales o de medios bien elaborados para fortalecer la comprensión de los hallazgos, el razonamiento y la evidencia y añadir interés. Incorpora de forma adecuada y natural a la presentación los elementos visuales, de audio o de medios.
Respuesta a las preguntas de la audiencia	No responde a las preguntas por parte de la audiencia (se sale del tema o no comprende las preguntas y no busca explicación o clarificación de las mismas)	Responde algunas preguntas de la audiencia, pero no siempre de forma clara o completa.	Responde las preguntas de la audiencia en forma clara y completa. Busca clarificaciones a las preguntas, admite cuando no sabe o explica cómo encontrar la respuesta cuando es incapaz de dar una respuesta.

Participación en presentaciones de equipo	No todos los miembros del grupo participan; solo uno o dos de ellos hablan.	Todos los miembros del equipo participan, pero no en la misma proporción.	Todos los miembros del equipo participan por aproximadamente el mismo período de tiempo. Todos los miembros del equipo son capaces de responder las preguntas sobre el tema como un todo y no solo acerca de su parte de la presentación.
Pensamiento Crítico	Elige un medio para presentar sin considerar las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea en particular. No es capaz de explicar el nuevo conocimiento ganado a través de la realización del proyecto.	Considera las ventajas y desventajas de usar diferentes medios para presentar un tema o idea en particular, pero no de forma rigurosa Puede explicar algunas cosas aprendidas en el proyecto, pero no está del todo claro acerca de nuevos conceptos.	Evalúa las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea. Puede explicar claramente los nuevos aprendizajes adquiridos en el proyecto y cómo estos pueden ser transferidos a otras situaciones o contextos.
Creatividad e Innovación	Presenta ideas y productos de forma convencional (presentaciones ppt, cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia)	Añade algunos detalles que poseen atractivo visual a los medios utilizados en la presentación. Intenta incluir elementos en la presentación que la harán más animada y atractiva.	Crea medios para una presentación atractiva visualmente, evitando las formas convencionales (presentaciones ppt cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia). Incluye elementos en la presentación que son especialmente vivaces, llamativos o poderosos y acordes al público objetivo.

Elaborada recogiendo ideas desde (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2019) y (Fundación Chile, 2021)

PAUTA DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

	SIEMPRE (3)	A VECES (2)	SE LE DIFICULTA HACERLO (1)
Participa en la toma de acuerdos del equipo			
Trabaja de forma autónoma, respetando y cumpliendo los roles asumidos			
Pone sus habilidades al servicio del equipo			
Es innovador(a) y creativo (a)			
Cumple con las tareas asignadas en el tiempo correspondiente			
Participa activamente en todas las tareas realizadas por el equipo			
Apoya a los/las compañeros que lo necesitan			
Pide ayuda cuando lo necesita			
Practica una escucha activa y comunicación efectiva			
Busca una forma pacífica y asertiva de resolver los conflictos			
Contribuye a mantener un ambiente educativo adecuado, evita los gritos e interrupciones.			
Expresa sus ideas con respeto			

Puntaje total	
Calificación	

RÚBRICA DE TRABAJO COLABORATIVO

Rendimiento individual	Bajo el Estándar	Acercándose al estándar	Cumple con el estándar
Se hace responsable de sí mismo	No demuestra preparación, información y disposición para trabajar en equipo.	En general demuestra preparación, información y disposición para trabajar con el equipo. Usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto, pero de manera consistente.	Demuestra preparación, información y disposición para trabajar; estando bien informado acerca del tema del proyecto y cita y usa la evidencia para investigar y reflexionar acerca de ideas con el equipo.
	No usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas de proyecto. No hace la mayoría de las tareas del proyecto o no las completa a tiempo.	Realiza algunas tareas, pero necesita que se le recuerde al respecto. Completa la mayoría de las tareas a tiempo. A veces usa retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo.	Usa sistemáticamente las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto. Realiza las tareas sin que se le tenga que recordar al respecto. Completa la totalidad de las tareas a tiempo. Usa la retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo.

Ayuda al equipo	No ayuda al equipo a resolver problemas; puede generar problemas. No hace preguntas de sondeo ni expresa ideas o elabora en respuesta a preguntas y discusiones. No da retroalimentación útil a los otros. No ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan.	Coopera con el equipo, pero puede no ser activo en la ayuda para solucionar problemas. A veces expresa sus ideas claramente, hace preguntas de sondeo y elabora en respuesta a preguntas y discusiones. Da retroalimentación a otros, pero esto no es siempre útil. A veces ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan.	Ayuda al equipo a resolver problemas y manejar los conflictos. Ayuda a la generación de discusiones efectivas al expresar sus ideas claramente, hacer preguntas de sondeo, asegurarse que todos sean escuchados y al responder de manera reflexiva ante nueva información y perspectivas. Da retroalimentación efectiva (específica, factible y constructiva) a los otros para que puedan mejorar su trabajo. Ofrece ayuda a los otros si es que los necesitan.
Respeto a otros	Es irrespetuoso o poco amable con sus compañeros de equipo (puede interrumpir, ignorar las ideas de los otros o herir sentimientos) No reconoce o respeta otras posturas.	En general, es educado y amable con sus compañeros de equipo. En general, reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática.	Es educado y amable con sus compañeros de equipo. Reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática.

Fuente: (Larmer , Mergendoller, & Boss, 2015)

Rendimiento grupal	Bajo el Estándar	Acercándose al estándar	Cumple con el estándar
Hace y sigue acuerdos.	No discute cómo el equipo trabajará en conjunto. No sigue las reglas para los debates, la toma de decisiones y la resolución de conflictos No discute qué tan bien se están siguiendo los acuerdos Permite que ocurran fallas en el trabajo del equipo; necesita que el/la docente.	Discute cómo el equipo trabajará en conjunto, pero no en detalle. Por lo general sigue las reglas para los debates, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Discute qué tan bien se están siguiendo los acuerdos, pero no en profundidad; puede ignorar problemas sutiles Se da cuenta cuando no se están siguiendo las normas, pero le pide ayuda al/la docente para resolver los problemas.	Hace acuerdos detallados sobre cómo el equipo trabajará incluyendo el uso de herramientas tecnológicas. Sigue las reglas para los debates, la toma de decisiones y resolución de conflictos Habla con honestidad y precisión sobre qué tan bien se están siguiendo los acuerdos Toma las medidas apropiadas cuando no se siguen las normas; intenta resolver problemas sin pedir ayuda al/la docente.
Organiza el trabajo	Hace el trabajo del proyecto sin crear una lista de tareas No establece un cronograma ni realiza un seguimiento del progreso hacia las metas y los plazos No asigna roles, ni comparte el liderazgo; una persona puede hacer demasiado, o todos los miembros pueden hacer tareas al azar pierde el tiempo y no dirige bien las reuniones; los materiales, los borradores y las notas no están organizados (pueden estar fuera de lugar o ser inaccesibles)	Crea una lista de tareas que divide el trabajo del proyecto entre el equipo, pero puede que no sea detallada o que no se siga de cerca Establece un horario para realizar las tareas, pero no lo sigue al pie de la letra. Asigna roles pero no los sigue, o selecciona solo un "líder" que toma la mayoría de las decisiones. Por lo general usa el tiempo y dirige bien las reuniones, pero ocasionalmente puede perder el tiempo; mantiene materiales, borradores, notas, pero no siempre organizados.	Crea una lista de tareas detallada que divide el trabajo del proyecto razonablemente entre el equipo. Establece un cronograma y realiza un seguimiento del progreso hacia las metas y los plazos Asigna roles, si es necesario, según las fortalezas de los miembros del equipo. Usa el tiempo y dirige las reuniones de manera eficiente; mantiene los materiales, borradores, notas organizadas.

Trabajan como un equipo completo	No reconoce ni utiliza los talentos especiales de los miembros del equipo. Hace las tareas del proyecto por separado y no las pone juntas; es una colección de trabajo individual.	Hace algún intento de utilizar los talentos especiales de los miembros del equipo Hace la mayoría de las tareas del proyecto por separado y las junta al final.	Reconoce y utiliza los talentos especiales de cada miembro del equipo Desarrolla ideas y crea productos con la participación de todos los miembros del equipo; las tareas realizadas por separado se llevan al equipo para su crítica y revisión.
----------------------------------	--	---	---

Fuente: (Larmer , Mergendoller, & Boss, 2015)

9. GUÍA DE SALIDA A TERRENO



Al llegar a la primera estación es importante que cada grupo elija 5 elementos patrimoniales a identificar en el territorio de Barrancas, entre los cuales se sugieren: presencia de organizaciones comunitarias, arte y expresiones artísticas locales, tomas de terreno, relatos orales, identidad territorial, tradiciones, festividades y carnavales, prácticas ancestrales, oficios tradicionales, pintura callejera, etc.

De modo que cada grupo deberá identificar en su mapa, los siguientes elementos:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Recuerda que esta salida a terreno es el primer acercamiento al objeto de estudio, en ella debes elegir junto a tu equipo, qué muestra patrimonial rescatarán y procurar recoger la mayor información oral posible, desde los vecinos.



Luego de elegir los elementos, es necesario que asignen una simbología para identificarlos en la cartografía. En el espacio que se presenta a continuación, podrá dejar registro de la simbología elegida.

Estación 1

Ruka Lawen: Saberes y prácticas ancestrales.

Ubicada en General Bonilla #6100 (Lo Prado), la Ruka Lawen fue inaugurada en Diciembre de 2018 como fruto de una iniciativa emanada desde la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO), quién en conjunto con comunidades mapuche se adjudicaron un proyecto que permitió el financiamiento municipal de la construcción y mantención del espacio.

Desde sus inicios ha funcionado como “Casa de Salud Mapuche Lawen”, un centro dedicado a la medicina ancestral, pero que además abre sus puertas a la comunidad impartiendo talleres sobre cosmovisión mapuche, cuidado del medio ambiente, prácticas ancestrales y por supuesto, salud mapuche.

Para acceder a más información sobre esta estación, escanea los códigos QR.



Es de suma importancia que durante esta salida pedagógica seas proactivo en la búsqueda de personas que puedan aportar información oral tanto respecto del territorio y las relaciones sociales que en él se desarrollan; como de la presencia de los elementos patrimoniales escogidos por el grupo y su ubicación en el mapa. Para favorecer el proceso indagatorio, en cada estación deben crear al menos 3 preguntas que les permitan acceder a esta información.

Interrogando al territorio:

P.1 _____

P.2 _____

P.3 _____

Antes de pasar al mapeo colectivo deben reflexionar grupalmente en torno a la siguiente pregunta, para luego compartir su respuesta con el curso:

¿Es la Ruka Lawen una muestra del Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas o son los saberes y prácticas ancestrales que en su interior se desarrollan los que dan cuenta de este tipo de patrimonio?



Para finalizar el trabajo en esta estación, se realiza el mapeo colectivo, donde cada grupo ubica en el mapa la presencia de los elementos elegidos y reflexiona en torno a ello, pudiendo incluir otros no contemplados en la lista original, siempre y cuando vayan acompañados de una simbología.

Estación 2

Herminda de la victoria:

De la construcción de la población a la construcción de la identidad.

Nos encontramos en la Plaza Ho Chi Minh ubicada en Galo González 1554, centro neurálgico de la población Herminda de la victoria, ubicada en la comuna de Cerro Navia. Para comprender la importancia de este lugar, leeremos en conjunto una crónica publicada el año 2017 y escrita por Patricia Neira, nieta de una de las fundadoras de la población, a propósito de su 50° aniversario:

Herminda de la victoria: 50 años de Historia

1967. Muchos de ustedes -me incluyo- no habían nacido siquiera, ni tampoco estaban en esa suerte de plan que supone -no siempre- la llegada de alguien a este mundo. **16 de marzo de 1967**, para ser más específicos, en la comuna de Barrancas; un grupo de familias, agrupadas en el Comité de los Sin Casa, iniciaban una caminata en medio de la noche. «Salíamos muy tarde y si alguien nos preguntaba algo, les decíamos que nos íbamos a la playa», diría la Compañera María con esa entrañable sonrisa que habitualmente caracterizaba sus relatos. Lejos de ir a descansar, las familias se encaminaban hacia un terreno solitario, dentro de Barrancas, en el actual límite para las comunas de Lo Prado y Pudahuel; iban a instalar un campamento para demandar un derecho básico, el de la vivienda. «No queríamos que nos regalaran nada, teníamos la libreta Corvi pero no podíamos postular al subsidio y nadie nos daba una solución, entonces nos tomamos los terrenos», parece que estuviese escuchando a la compañera María.

Así se inició la toma. **Decenas de familias, agrupadas con un problema común, practicando esa solidaridad de clase que te hace reconocerte en el otro, compartir necesidades, sueños, preocupaciones... y hambre.** Exigían solución: no querían que les regalasen los terrenos, iban a pagar por ellos; querían levantar sus casas igual como levantaban sus sueños: mano a mano, ladrillo a ladrillo, sudor, esfuerzo, a punta de sacrificio. Imagino que en la toma pasaron hambre y frío y que pasaron meses así, compartiendo el baño (un pozo), agua, duchas hechizas. Imagino que tuvieron miedo, que dudaron si seguir en la pelea, que pensaron en abandonar. «Me acuerdo que una vez que llegaron los pacos a desalojarnos, nos empezaron a apalear a todos, mujeres, niños... la Gladys le voló la cara a uno de un charchazo, yo tenía esa foto».

La historia fue pasando de boca en boca. Así empezaron a llegar distintas manos a ayudar, a atender enfermos, a visitar a los pobladores, a entretener a los niños. Y llegó también Víctor Jara, quien visitó la toma muchas veces y, conmovido por lo que los pobladores vivían, tomó su guitarra y empezó a componer, en la génesis de lo que después se transformó en el disco «La Población»; Luchín, el niño que jugaba con la pelota de trapo, fue uno de los niños de Barrancas, de esa toma de terrenos.

Sobre el nombre de la población hay muchas versiones. Que en medio de un desalojo -punto coincidente en distintas versiones-, los carabineros habían golpeado a una mamá que llevaba a su hija recién nacida en brazos, y que habían golpeado a la guagua y que había muerto. Otros decían que a la menor en cuestión «le había llegado un chorro de agua del guanaco» en medio de ese desalojo y eso le había provocado una enfermedad mortal. La versión oficial dice que Herminda, la niña en cuestión, había muerto de bronconeumonía, en medio del campamento. Lo que vino después combinó tragedia e indignación, una historia que estremece: los pobladores quisieron velar a Herminda en la toma, en la población que la vio nacer, pero los funcionarios del hospital no habrían querido entregar el cuerpo de la niña. Cuentan que una mujer habría entrado a recuperarlo para que finalmente fuera velado en los terrenos que la acogieron en su corta vida. A raíz de este hecho atroz, los pobladores en asamblea habrían decidido darle a la toma un nuevo nombre: Herminda, en honor a la pequeña fallecida, y de la victoria, por la esperanza de la victoria que alcanzarían cuando finalmente obtuvieran un terreno donde levantar sus casas.

Finalmente la victoria fue alcanzada y las familias obtuvieron sitio donde construir sus casas. Los compraron con el dinero ahorrado en la libreta Corvi y, si bien no fueron ubicados en la zona tomada, pudieron poner los primeros ladrillos que cimentarían ese camino a la dignidad que muchos, a pesar de la lucha, no pueden alcanzar. La Población, la de Víctor Jara, la que inspiró tantas letras, fue ubicada en terrenos de la actual comuna de Cerro Navia.

La historia siempre ha sonado como a batalla épica, casi de película. Me la he imaginado toda la vida en blanco y negro, pero sé que fue importante, de hecho incluso quedó registrado en un documental que se titula «Herminda de la Victoria», atribuido al Cine Experimental Artístico de la Universidad de Chile.

La Herminda, la combativa. De esa población sacaron a piedrazo limpio a Pinochet en 1988, cuando anunciaba su «candidatura» al plebiscito en una chocolatada que no era más que un acto político encubierto encabezado por el alcalde designado de esa época. De esa población sacaron, también a piedrazo limpio, a Nicolás Monckeberg, diputado RN, cuando se atrevió a aparecer en la tarde previa a la celebración del aniversario de la toma: la Herminda no se presta para lavados de imagen de nadie, menos de la derecha.

Medio siglo ha pasado desde que mi abuela, la Compañera María, dirigente de los Sin Casa de Barrancas, se sumó a esa marcha que tenía como objetivo la toma de los terrenos. Para mí los 16 de marzo no pasaron nunca desapercibidos, pues son parte de mi historia; durante toda mi vida escuché el relato y crecí imaginando cómo era la carpa donde dormía mi mamá, mi tía, mi abuela y mi abuelo. La distancia de los años me hace entender la necesidad y sentirme mucho más orgullosa de la validez de la lucha de mis abuelos. Crecí en la Herminda, mi familia sigue allí, SOY de la Herminda, y me sigue emocionando la lucha de los que estuvieron antes de que yo siquiera pensara llegar a la tierra, porque gracias a esa carpa, a la libreta Corvi, al techo que construyeron mis abuelos con sus propias manos, hoy soy lo que soy: esta historia, la que corre por mis venas.

¡Felices y orgullosos 50 años, Herminda!

Fuente: (Neira, 2023)

En la actualidad, las y los vecinos organizados de esta población aún luchan por conservar la memoria histórica y potenciar la identidad territorial en las nuevas generaciones, una de las formas de hacerlo es participando de la organización y realización del Carnaval Autogestionado de Cerro Navia, instancia que reúne a los habitantes del territorio en las calles, haciendo ocupación efectiva de los espacios públicos.

Otro aspecto importante para considerar en esta estación es su vínculo con la creación musical, pues fue en estas calles, que solían estar cubiertas de tierra, donde Víctor Jara escribió su álbum “La Población”.

Escanea los siguientes códigos QR y observa junto a tu equipo de trabajo los vídeos:



Al igual que en la estación anterior, deben crear 3 preguntas que les permitan obtener la mayor cantidad de información posible tanto respecto del territorio y las relaciones sociales que en él se desarrollan; como de la presencia de los elementos patrimoniales escogidos por el grupo.

Interrogando al territorio:

P.1 _____

P.2 _____

P.3 _____

En conjunto con tu equipo, deben nombrar y explicar 3 muestras del patrimonio cultural inmaterial de Barrancas presentes en esta estación.

Muestras Patrimoniales presentes en el territorio	Ámbito del Patrimonio Cultural en el que se inscriben	Justificación

Para finalizar el trabajo en esta estación, se realiza el mapeo colectivo, donde cada grupo ubica en el mapa la presencia de los elementos elegidos y reflexiona en torno a ello, pudiendo incluir otros no contemplados en la lista original, siempre y cuando vayan acompañados de una simbología.

En esta estación cobra especial relevancia acceder a los relatos orales de los vecinos, por lo tanto, cada grupo debe procurar realizar las preguntas creadas a 2 vecinos como mínimo y registrar sus respuestas de forma escrita o en una grabación.

Estación 3

Ex Fundo Santa Corina: Tradiciones y expresiones orales.

Nos encontramos en San Pablo 8440, en una manzana que hoy alberga el edificio consistorial de la Municipalidad de Pudahuel, el registro civil y la iglesia santa Corina, pero que en el pasado era parte del fundo del mismo nombre. Lugar emblemático de Barrancas, no solo por la riqueza de su arquitectura, sino que también por las leyendas que hasta la actualidad se conocen gracias a la tradición oral.

Para profundizar en el tema, escanea los códigos QR y observa junto a tu equipo los siguientes videos:



P.1 _____

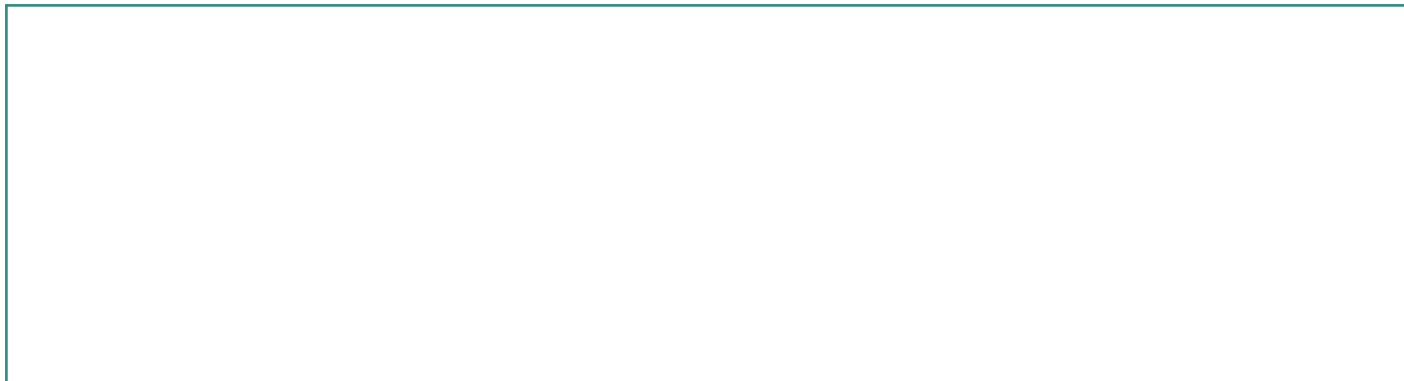
P.2 _____

P.3 _____

Reunidos en equipo conversen sobre otras leyendas de Barrancas que conozcan y reflexionen en torno al modo en que este tipo de relatos ayudan a conformar la identidad de una comunidad.

A continuación, deben responder la siguiente pregunta y compartir su respuesta con el curso, antes de proceder al mapeo colectivo:

¿Cómo se relacionan las tradiciones orales con la transmisión de conocimientos, valores culturales y la memoria colectiva?



Para finalizar el trabajo en esta estación, se realiza el mapeo colectivo, donde cada grupo ubica en el mapa la presencia de los elementos elegidos y reflexiona en torno al tema, pudiendo incluir otros no contemplados en la lista original, siempre y cuando vayan acompañados de una simbología.

Estación 4

Noviciado: Usos sociales, actos festivos y tradición rural.

En la última estación, nos encontramos en la localidad rural de El Noviciado, Pudahuel. Esta plaza lleva por nombre “Los Colonos” y está ubicada en la intersección de las calles Camino a Noviciado y Simón Bolívar. Al bajar del transporte pudimos notar de inmediato el cambio: ya no estamos en una zona urbana, el sector rural de Pudahuel nos recibe con un aire y un aroma distintos.

Para adentrarte en la historia de esta localidad rural, debes escanear el siguiente código QR y observar el vídeo desde el minuto 4:45 al 7:50



El vídeo que acabas de ver hace parte de los frutos del trabajo del taller de Historia Local de Noviciado, implementado el año 2016 por la profesora Paulina Blanche del Liceo Ciudad de Brasilia en coordinación con el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Universidad de Chile.

Se hace esta mención, porque el trabajo realizado por los estudiantes de dicho taller en conjunto con su profesora da cuenta de un fuerte sentimiento de pertenencia de los habitantes del Noviciado con su territorio y su historia. Estableciendo una tríada que se traduce en una potente **identidad territorial**.

Este será el elemento que articule nuestro trabajo aquí, pues estamos en un territorio fértil de muestras de patrimonio cultural inmaterial, tales como:

- La fiesta religiosa de Cuasimodo que año a año reúne a cientos de personas que unidas por la fe y las costumbres del campo siguen practicando esta tradición. (Escanea el código para ver un vídeo al respecto)



- Saberes campesinos en torno a la agricultura y la tierra, que se inscriben en el ámbito de conocimientos y usos relacionados con la naturaleza.
- Tradiciones orales que aún se conservan en esta zona rural y que hacen parte del acervo popular de los novicianos.

En base a lo dicho con anterioridad, la actividad central de esta estación estará basada en la creación de preguntas que les permitan obtener información respecto de cómo los habitantes de Noviciado perciben, valoran y preservan las muestras del patrimonio cultural inmaterial local. Cómo mínimo cada grupo debe crear un cuestionario de 4 preguntas y aplicarlo a 3 personas.

P.1 _____

P.2 _____

P.3 _____

P.3 _____

Luego de aplicar el cuestionario, deben volver a reunirse de forma grupal y analizar las respuestas de las/los entrevistados, sintetizando la información más relevante, para luego compartir los resultados con el curso.

Luego de esta enriquecedora actividad, se realiza el mapeo colectivo, donde cada grupo ubica en el mapa la presencia de los elementos elegidos y reflexiona en torno a ello, pudiendo incluir otros no contemplados en la lista original, siempre y cuando vayan acompañados de una simbología.

Al ser esta la última estación, cada integrante del grupo, debe marcar la presencia (si existe) de los elementos patrimoniales elegidos en su propio barrio, de manera que sea posible tener una visión más generalizada.

Luego de esto, cada grupo tendrá 10 minutos para reunirse, observar su mapa y leerlo, de modo que la información graficada en el mapa les permita observar con claridad la presencia del patrimonio cultural inmaterial en Barrancas, al mismo tiempo en que ustedes elaboran explicaciones que develen, por ejemplo:

Posteriormente y para finalizar el trabajo de mapeo colectivo, cada grupo expone los resultados e interpretaciones de su mapeo al curso, compartiendo las explicaciones y conclusiones elaboradas.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ballesteros Arranz, E., Fernández Fernández, C., Molina Ruiz, J., & Moreno Benito, P.** (2003). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales.
- Bellei, C.** (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de Santiago*: Lom.
- Bernal González, M., & Martínez Dueñas, M.** (2009). Metodologías Activas para la Enseñanza y el Aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo. N 14*, 101-106.
- Bisquerra Alzina, R., Dorio Alcaraz, I., Gómez Alonso, J., Latorre Beltrán, A., Martínez Olmo, F., Massot Lafon, I., . . . Vila Baños, R.** (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Borrini, H.** (2006). Identidad Territorial. *Revista Nordeste- Investigación y Ensayos- 2da. Época N° 26*, 109-111.
- Cantuña Avila, A., & Cañar Tapia, C.** (2020). Revisión sistemática del aula invertida en el Ecuador: aproximación al estado del arte. *Estudios Pedagógicos (Valdivia) N 46*.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.** (2017). *Política Nacional de Cultura 2017 - 2022*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Cubillos Alfaro, F., Pinto Veas, D., & Araneda Oyanedel, F.** (2014). *La Geografía como aprendizaje para la resistencia y la transformación territorial*. Santiago.
- Cuenca López, J., & Pérez González, M.** (2021). El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en Educación Infantil. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REIDICS*, 243 - 265.
- De Ramón, A.** (2015). *Santiago de Chile: Historia de una sociedad urbana*. Santiago: Catalonia.
- Defaz Taipe, M.** (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza - aprendizaje. *Revista científico-educacional de la provincia Granma. N 16*, 463-472.
- DIBAM, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos;** (2005). *Memoria, Cultura y Creación. Lineamientos Políticos*. Santiago: DIBAM.
- Espejo, R., & Sarmiento, R.** (2017). *Manual de apoyo docente: Metodologías activas para el aprendizaje*. Santiago: Universidad Central.

- Fernández Caso, M., Gurevich, R., Blanco, J., Bocero, S., Cicoella, P., Natenzon, C., . . . Reboratti, C.** (2009). *Geografía. Nuevos temas nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández March, A.** (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI* N 24, 35-56.
- Fontal Merillas, O.** (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fundación Chile.** (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje de hoy*. Santiago: EducarChile.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M.** (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S.** (2015). *Setting the Standard for Project-Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Novato: Buck Institute for Education.
- Lindón, A., Aguilar, M., & Hiernaux, D.** (2006). *Lugares e imaginarios en la Metrópolis*. Barcelona: Anthropos.
- López Camps, J., & Leal Fernández, I.** (2002). *Como aprender en la sociedad del conocimiento*. Epice: Barcelona.
- Majó Masferrer, F., & Baqueró Alós, M.** (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: GRAÓ.
- Mateo Rusillo, S. M.** (2008). *La comunicación global del patrimonio cultural*. Gijón: Trea.
- Memoria Chilena.** (23 de junio de 2022). *Memoria Chilena Biblioteca Nacional de Chile*. Obtenido de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93813.html>
- MINEDUC.** (2 de marzo de 2018). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://www.mineduc.cl/comenzo-la-desmunicipalizacion-la-apuesta-mas-importante-la-educacion-publica-las-ultimas-decadas/>
- MINEDUC.** (12 de Octubre de 2022). *Ayuda mineduc*. Obtenido de Aprendo por proyecto: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/aprendo-por-proyecto>
- Ministerio de Educación.** (8 de octubre de 2022). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de Decreto 67/2018: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Ministerio de Educación.** (23 de Agosto de 2022). *Educación Pública*. Obtenido de Servicios Locales de Educación Pública: <https://educacionpublica.cl/servicios-locales-de-educacion-publica/>
- Ministerio de Educación de Chile.** (8 de octubre de 2022). *División de Educación General. Unidad de Currículum*. Obtenido de Diversificación de la Enseñanza. Decreto 83/2015: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio.** (2019). *Herramientas para la gestión local del patrimonio cultural inmaterial*. Santiago: Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio.

- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.** (2021). *Educación Patrimonial: Miradas y Trayectoria*. Santiago: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Montañez Gómez, G., & Delgado Mahecha, O.** (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un proyecto nacional. *Revista del Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de Colombia*, 120-134.
- Neira, P.** (17 de Enero de 2023). *Herminda de la victoria: 50 años de historia*. Obtenido de El Quinto Poder: <https://www.elquintopoder.cl/sociedad/herminda-de-la-victoria-50-anos-de-historia/>
- Ortiz Colón, A., Jordán, J., & Agredal, M.** (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 2-17.
- Precedo Ledo, A.** (2004). *Nuevas realidades territoriales para el siglo XXI. Desarrollo*. Barcelona: Síntesis.
- Prieto Bafalluy, A.** (1983). *La modernización educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Sánchez, J.** (25 de Septiembre de 2022). *Actualidad Pedagógica*. Obtenido de Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos: <https://colorearte.cl/wp-content/uploads/2021/05/Aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Santos, M.** (1997). *Técnica, Espaço, Tempo. Globalização e Meio Técnico-científico Informacional*. Sao Paulo: Hucitec.
- UNESCO.** (s.f.).
- UNESCO .** (2002). *Háblame del Patrimonio Mundial*. París: UNESCO.
- UNESCO.** (2011). *¿Qué es el Patrimonio Cultural Inmaterial?* Santiago: UNESCO.
- UNESCO.** (1 de septiembre de 2022). *Patrimonio Cultural*. Obtenido de UNESCO CHILE: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/patrimonio>
- Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.** (2019). *Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos*. Santiago: MINEDUC.
- Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.** (26 de Septiembre de 2022). *Curriculum Nacional*. Obtenido de Estándares de oro del Aprendizaje Basado en Proyectos: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-139377_recurso_pdf.pdf
- Vergara Ramírez, J.** (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. Barcelona: Ediciones SM.
- Villegas Rivera, V.** (2017). *El conocimiento de Habilidades para el siglo XXI en docentes escolares de enseñanza media en el Chile de hoy*. Santiago: Universidad de Chile.

SERVICIO LOCAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

BARRANCAS

Cerro Navía | Lo Prado | Pudahuel

RESCATANDO JUNTOS EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

DE BARRANCAS



RESCATANDO JUNTOS EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE BARRANCAS

Propuesta didáctica desde el Aprendizaje Basado en Proyectos

Bitácora de Proyecto

Autora: Aracelly Hurtado Aguayo

Diseño y Diagramación: Manuel Valenzuela

Esta Bitácora de Proyecto pertenece a:

Curso:.....

BIENVENIDA

“Rescatando juntos el Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas” es un proyecto que invita a las y los estudiantes del territorio a sumergirse, junto a sus comunidades educativas, en las profundidades del patrimonio cultural inmaterial de Lo Prado, Cerro Navia y Pudahuel. Buscando las raíces de lo que somos: Nuestra historia en común; prácticas cotidianas; tradiciones y expresiones orales; usos sociales, creencias y actos festivos. Con la finalidad de rescatar las muestras del patrimonio cultural inmaterial local y compartirlas con la comunidad, como acto de salvaguarda de nuestra identidad territorial.

Para adentrarnos en las profundidades patrimoniales del territorio en el que se emplaza nuestra escuela, tomaremos el camino que nos ofrece el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y esta bitácora te acompañará durante toda la ruta de aprendizaje del proyecto, será tu guía en cada una de las fases de este proceso y podrás recurrir a ella cada vez que necesites. Para que sea un instrumento útil, es necesario que vayas registrando en ella los datos requeridos y realices las actividades sugeridas.

Recuerda que la misión de rescatar nuestro patrimonio cultural inmaterial local requiere de tu constancia, motivación y responsabilidad. Es esencial que te esfuerces por cumplir con los compromisos adquiridos con tu grupo de trabajo y pongas todas tus habilidades al servicio de tu equipo.

¡Aquí vamos!

ÍNDICE

BIENVENIDA	190
¿QUÉ ES EL ABP?	192
CARTA GANTT PROYECTO	193
CLASE 1	194
CLASE 2	201
CLASE 3	208
CLASE 4	223
CLASE 5	227
CLASE 6	230
CLASE 7	233
CLASE 8	240
CLASE 9	242
CLASE 10	244
CLASE 11	251
CLASE 12	252
BIBLIOGRAFÍA	260

¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)?

Es una estrategia didáctica que pone a las y los estudiantes al centro de su propio proceso educativo, apostando por un aprendizaje colaborativo, centrado en sus intereses y habilidades. Esta estrategia plantea la creación de equipos que trabajen en un proyecto que responda a una pregunta desafiante. Teniendo, cada grupo, la autonomía necesaria para establecer tanto su propia organización interna, como sus objetivos, su planificación y tomar decisiones. Siguiendo una ruta de aprendizaje establecida, reflexionando, investigando y autoevaluándose constantemente.

De esta manera, se emprende un camino que tiene su punto de partida en la Fase 1 o desafío, donde lo que se busca es vincular a las y los estudiantes con el proyecto a través del establecimiento de una pregunta desafiante que logre motivarles y comprometerles. La fase 2 está dedicada a la investigación, en este punto los estudiantes deben iniciar un proceso autónomo de investigación en variadas fuentes, contando siempre con el apoyo del docente, para luego avanzar a la fase 3, donde la misión principal es la creación del material concreto que será presentado en la fase 4 de comunicación, donde lo que se busca es sociabilizar con la comunidad los resultados del proyecto.

¡Comencemos la ruta juntos!

CARTA GANTT “RESCATANDO EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE BARRANCAS”

Esta carta de navegación nos permitirá ir programando los tiempos de avance para cada fase del proyecto, de manera que se cumplan las diferentes etapas en los tiempos programados.

HITOS DEL PROYECTO	SEM 1	SEM 2	SEM 3	SEM 4	SEM 5	SEM 6
LANZAMIENTO						
Creación de grupos						
INVESTIGACIÓN						
Salida a terreno						
Identificar información						
Analizar información						
Sintetizar información						
CREACIÓN						
Diseño de producto público						
Construcción de producto público						
Explicación de producto público						
COMUNICACIÓN						
Preparación muestra pública						
Muestra pública						
JORNADA DE EVALUACIÓN						

CLASE 01

FECHA: / /

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Involucrar a las y los estudiantes con el proyecto
“Rescatando juntos el Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas”

FASE LANZAMIENTO

Luego del acercamiento inicial al tema y habiendo observado los vídeos, responde la siguiente pregunta: ¿Qué es el Patrimonio Cultural de Barrancas?

Para iniciar este viaje, primero debemos tener claro ¿Qué es el Patrimonio?

“El Patrimonio Mundial es el conjunto de bienes culturales y naturales que hemos heredado de nuestros antepasados y que nos permiten entender y conocer la historia, las costumbres y las formas de vida hasta el momento actual.” (UNESCO, 2022).

¿Qué tipos de Patrimonio existen?

PATRIMONIO CULTURAL

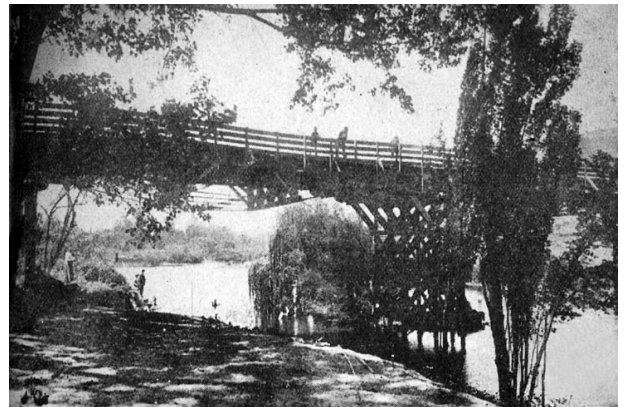
- Los monumentos: Obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los conjuntos: Grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.



Iglesia "La Ascensión del Señor", antiguo oratorio del fundo Santa Corina. Fotografía Álvaro Hoppe.

PATRIMONIO NATURAL

- Los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.
- Las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies, animal y vegetal, amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.
- Los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural.



Vista de la laguna de Pudahuel, lugar de recreación y de pesca desde la llegada de los españoles hasta principios del siglo XX. Fotografía Chile Agrícola, 1922.

¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?

En el año 1989 este tipo de patrimonio fue incluido en la Lista de Patrimonio Mundial de la UNESCO y en el año 2001 se proclamaron por primera vez 19 obras maestras del patrimonio inmaterial y oral. Su inclusión atendió a una nueva concepción del patrimonio, que consideraba también ciertas prácticas de las comunidades que hacían parte de su acervo cultural y que infundían un sentimiento de identidad y continuidad. La UNESCO (2011) plantea que la importancia del patrimonio cultural inmaterial no estriba en la manifestación cultural en sí, sino en el acervo de conocimientos y técnicas que se transmiten de generación en generación.

¿Qué ámbitos considera el patrimonio cultural inmaterial?

ÁMBITO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS EN TU COMUNIDAD
Tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial	El ámbito “tradiciones y expresiones orales” abarca una inmensa variedad de formas habladas, como proverbios, adivinanzas, cuentos, canciones infantiles, leyendas, mitos, cantos y poemas épicos, sortilegios, plegarias, salmodias, canciones, representaciones dramáticas, etc. Las tradiciones y expresiones orales sirven para transmitir conocimientos, valores culturales y sociales, y una memoria colectiva. Son fundamentales para mantener vivas las culturas.	

Artes del espectáculo (como la música tradicional, la danza y el teatro)	Las artes del espectáculo van desde la música vocal o instrumental, la danza y el teatro hasta la pantomima, la poesía cantada y otras formas de expresión. Abarcan numerosas expresiones culturales que reflejan la creatividad humana y que se encuentran también, en cierto grado, en otros muchos ámbitos del patrimonio cultural inmaterial.	
Usos sociales, rituales y actos festivos	Los usos sociales, rituales y actos festivos constituyen costumbres que estructuran la vida de comunidades y grupos, siendo compartidos y estimados por muchos de sus miembros. Su importancia estriba en que reafirman la identidad de quienes los practican en cuanto grupo o sociedad y, tanto si se practican en público como en privado, están estrechamente vinculados con acontecimientos significativos. Esos usos sociales, rituales y fiestas contribuyen a señalar los cambios de estación, las épocas de las faenas agrarias y las etapas de la vida humana. Están íntimamente relacionados con la visión del mundo, la historia y la memoria de las comunidades. Sus manifestaciones pueden ir desde pequeñas reuniones hasta celebraciones y conmemoraciones sociales de grandes proporciones. Cada uno de estos “subámbitos” es vasto, pero tienen muchos puntos en común.	

Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo	Los conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo abarcan una serie de saberes, técnicas, competencias, prácticas y representaciones que las comunidades han creado en su interacción con el medio natural. Estos modos de pensar el universo, que se expresan en el lenguaje, la tradición oral, el sentimiento de apego a un lugar, la memoria, la espiritualidad y la visión del mundo, influyen muy considerablemente en los valores y creencias y constituyen el fundamento de muchos usos sociales y tradiciones culturales. A su vez, esos modos de pensamiento son configurados por el entorno natural y el mundo más amplio de la comunidad.	
Técnicas artesanales tradicionales	La artesanía tradicional es acaso la manifestación más tangible del patrimonio cultural inmaterial. No obstante, la Convención de 2003 se ocupa sobre todo de las técnicas y conocimientos utilizados en las actividades artesanales, más que de los productos de la artesanía propiamente dichos. La labor de salvaguardia, en vez de concentrarse en la preservación de los objetos de artesanía, debe orientarse sobre todo a alentar a los artesanos a que sigan fabricando sus productos y transmitiendo sus conocimientos y técnicas a otras personas, en particular dentro de sus comunidades.	

Si quieres acceder a más información sobre el patrimonio cultural inmaterial, escanea los siguientes códigos QR



ACTIVIDAD:

Junto a tu compañero (a), menciona al menos tres características del Patrimonio Cultural Inmaterial.

A large, empty rectangular box with a light blue background, intended for students to write their answers to the activity.

Ahora que hemos aprendido qué es el Patrimonio Cultural Inmaterial, es hora de que nos enfrentemos a la pregunta central de este proyecto, el cuestionamiento que jamás debemos perder de vista.

¿Cómo podemos ser un aporte para el rescate del Patrimonio Cultural Inmaterial de nuestro territorio?

Luego de la reflexión grupal, registra tu respuesta en el espacio que se presenta a continuación:



Importante: Averigua si tu familia tiene registros fotográficos que den cuenta de la historia y el patrimonio de Barrancas o donde aparezcan lugares públicos y pide que te las presten para digitalizarlas y exponerlas el día de la muestra pública. Además, debes intentar conseguir los siguientes datos:

- Año de la fotografía
- Lugar donde fue tomada
- Breve descripción de la fotografía.

Si consigues fotografías, entrégaselas a tu profesor(a) para que las digitalice y organice con apoyo del curso una exposición fotográfica el día de la Feria. Aprovecha esta oportunidad para indagar en los relatos familiares en torno al patrimonio de Barrancas.

CLASE 02

FECHA: / /

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Organizar equipos de trabajo eficientes, a través de la definición de roles y la toma de compromisos.

FASE LANZAMIENTO

Para iniciar el trabajo de esta clase, es necesario que realices un listado de posibles productos públicos para dar a conocer los resultados del proyecto. A continuación, tienes un espacio para realizar el listado, que debe contener al menos 3 propuestas:

La Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2019) plantea que:

“El trabajo colaborativo se define como la unión de varias personas para trabajar por un objetivo común (Fadel et al., 2015). Repercute en una actitud positiva hacia el aprendizaje y hace posible disfrutar de él. La colaboración entre personas con diferentes habilidades y perspectivas permite al grupo tomar mejores decisiones que las que se tomaría individualmente. Además, el trabajo colaborativo entre pares determina nuevas formas de aprender y de evaluarse a sí mismo y a los demás, lo que permite visibilizar los modos en que se aprende; esto conlleva nuevas maneras de relacionarse en torno al aprendizaje”

Para que el trabajo colaborativo sea exitoso, precisa que la suma de los esfuerzos, los compromisos, las habilidades y las voluntades de todos los integrantes del equipo sea puesta a disposición del proyecto. Pero también es esencial la organización y la responsabilidad, es por esto que a continuación encontrarás un espacio para que dejes registro de la organización de tu grupo.

Ficha de Organización Grupal

A continuación, deben registrar el nombre de cada integrante del grupo y definir su rol en el equipo, considerando sus habilidades e intereses.

Nombre	Rol dentro del grupo

Registro de Compromisos individuales asumidos:

A continuación, debes registrar los compromisos individuales que has asumido con tu grupo, en relación con tu rol dentro del equipo y las tareas que cumplirás.

Recuerda chequear la siguiente lista y esforzarte por adquirir las habilidades necesarias para el eficiente trabajo colaborativo:

	✓
Responsabilidad	
Respeto	
Empatía	
Iniciativa individual	
Liderazgo	
Capacidad resolutive	
Escucha Activa	
Comunicación Efectiva	
Capacidad organizativa	
Flexibilidad	

Recuerda

La próxima sesión se inicia la **fase de investigación** con una salida a terreno, cuya finalidad es reconocer muestras del patrimonio cultural inmaterial en el territorio, esta salida pedagógica requiere una importante dosis de responsabilidad y autocontrol de parte de todas y todos.

Para que puedas realizar la actividad de mapeo colectivo es necesario que cada grupo cuente con:

- Marcadores de colores
- Hojas blancas
- Pegamento

- Cinta adhesiva
- Tijeras sin punta (por seguridad)
- Al menos 1 celular con acceso ilimitado a internet.

A continuación, podrás encontrar la rúbrica de evaluación de la fase de investigación, para que puedas revisarla constantemente durante el proceso y apuntar siempre a los altos estándares y la mejora continua.

Para preparar la salida a terreno, debes dar un repaso a los ámbitos del patrimonio cultural inmaterial (revisalos en la página N°: 196) y escanear los siguientes códigos QR para observar los vídeos sugeridos.



RÚBRICA DE EVALUACIÓN FASE DE INVESTIGACIÓN

	Bajo el Estándar	Acercándose al estándar	Cumple con el estándar
Pregunta Desafiante	Demuestra insuficiente comprensión de los aspectos centrales de la pregunta, no logra identificar lo que se necesita saber para responderla y considera solo un punto de vista.	Demuestra comprensión parcial de los aspectos centrales de la pregunta desafiante, identificando someramente lo que se necesita saber para responderla y considerando más de un posible punto de vista para responderla.	Demuestra comprensión acerca de los aspectos centrales de la pregunta desafiante, identificando en detalle lo que se necesita saber para responderla y considerando varios posibles puntos de vista para responderla.
Mapeo Colectivo	No sitúa correctamente la presencia de elementos patrimoniales en el mapa, ni elabora hipótesis coherentes que expliquen los fenómenos observados en terreno. Elabora preguntas deficientes que no permiten obtener información de los habitantes del territorio.	Sitúa correctamente la presencia de elementos patrimoniales en el mapa, pero no elabora hipótesis coherentes que expliquen los fenómenos observados en el territorio. Elabora preguntas incompletas que no permiten obtener suficiente información de los habitantes del territorio.	Sitúa correctamente la presencia de elementos patrimoniales en el mapa y elabora hipótesis coherentes que expliquen los fenómenos observados en el territorio. Elabora preguntas completas y de buena calidad para obtener información de los habitantes del territorio.

Identificación de información relevante	No identifica la información relevante, ni utiliza criterios para la selección de fuentes. Generando un listado que incluye fuentes no confiables ni fidedignas.	No logra identificar correctamente la información relevante sobre el tema de investigación, utiliza criterios poco claros para la selección de fuentes. Generando un listado incompleto, con fuentes poco confiables o fidedignas.	Identifica correctamente la información relevante respecto del tema de investigación y utiliza criterios claros de selección de fuentes de información. Generando un completo listado de fuentes, todas ellas confiables y fidedignas.
Análisis de información	Analiza las fuentes de información de manera interna o externa, no logrando identificar la idea central ni las secundarias. No establece relaciones entre las ideas o no elabora preguntas para interrogar a la fuente.	Analiza las fuentes de información de manera interna y externa, no logra identificar la idea central o las secundarias. Esboza relaciones entre las ideas y elabora preguntas incompletas para interrogar a la fuente.	Analiza las fuentes de información de manera interna y externa, identificando claramente la idea central y las secundarias. Establece relaciones entre las ideas planteadas por la fuente y crea preguntas completas y de calidad para interrogar a la fuente.
Síntesis de información	No sintetiza la información ni redacta un informe de investigación.	Sintetiza la información analizada, utilizando solo una estrategia. Redacta un informe de investigación sin estructura clara y que no otorga una visión completa del tema.	Sintetiza correctamente la información analizada, utilizando diversas estrategias. Comunica los resultados del proceso de identificación, análisis y síntesis de información a través de la redacción de un informe de investigación completo y estructurado.

Creatividad e Innovación	Usa solo fuentes de información usuales (página web, libro, artículo). No ofrece nuevas ideas durante las discusiones.	Encuentra una o dos fuentes de información que no son las usuales (página web, libro, artículo). Ofrece nuevas ideas durante las discusiones, pero sus puntos de vista son poco variados.	Encuentra maneras o lugares inusuales para obtener nueva información (adultos expertos, miembros de la comunidad, organizaciones, literatura), además de las fuentes usuales (página web, libro, artículo). Promueve puntos de vista divergentes y creativos durante las discusiones.
Pensamiento Crítico	Acepta la información sin cuestionar su validez ni evaluar su calidad.	Comprende que la calidad de la información debe ser considerada pero no aplica este criterio de manera rigurosa.	Evalúa de manera rigurosa la calidad de la información (considera su utilidad, precisión y credibilidad; distingue los hechos de las opiniones; reconoce el sesgo).

Elaborada recogiendo ideas desde (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2019)

CLASE 03

FECHA: / /

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Reconocer en terreno muestras del patrimonio cultural inmaterial del territorio y situarlas cartográficamente a través de la técnica de mapeo colectivo.

FASE

INVESTIGACIÓN

Esta es una clase muy particular, como te habrás dado cuenta, la sesión no se realizará en sala como de costumbre, sino que el trabajo será en terreno. La actividad central de esta clase consiste en realizar un mapeo colectivo que permita situar cartográficamente las muestras del patrimonio cultural presentes en el territorio de Barrancas.

Luego de haber observado el vídeo y reflexionado con tus compañeros, registra en el siguiente espacio tu propio concepto de “Mapeo colectivo”.

La ruta de terreno está compuesta por 4 estaciones, cada una de las cuáles ha sido elegida cuidadosamente para entregar una visión panorámica de las muestras de patrimonio cultural inmaterial presentes en Barrancas. Estas estaciones son:

1. Ruka Lawen
2. Población Herminda de la Victoria
3. Ex Fundo Santa Corina (Municipalidad Pudahuel – Iglesia Santa Corina)
4. Noviciado



Al llegar a la primera estación es importante que cada grupo elija 5 elementos patrimoniales a identificar en el territorio de Barrancas, entre los cuales se sugieren: presencia de organizaciones comunitarias, arte y expresiones artísticas locales, tomas de terreno, relatos orales, identidad territorial, tradiciones, festividades y carnavales, prácticas ancestrales, oficios tradicionales, pintura callejera, etc.

De modo que cada grupo deberá identificar en su mapa, los siguientes elementos:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Recuerda que esta salida a terreno es el primer acercamiento al objeto de estudio, en ella debes elegir junto a tu equipo, qué muestra patrimonial rescatarán y procurar recoger la mayor información oral posible, desde los vecinos.



Luego de elegir los elementos, es necesario que asignen una simbología para identificarlos en la cartografía. En el espacio que se presenta a continuación, podrá dejar registro del ícono de la simbología elegida y su leyenda.



Estación 1

Ruka Lawen: Saberes y prácticas ancestrales.

Ubicada en General Bonilla #6100 (Lo Prado), la Ruka Lawen fue inaugurada en Diciembre de 2018 como fruto de una iniciativa emanada desde la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO), quién en conjunto con comunidades mapuche se adjudicaron un proyecto que permitió el financiamiento municipal de la construcción y mantención del espacio.

Desde sus inicios ha funcionado como “Casa de Salud Mapuche Lawen”, un centro dedicado a la medicina ancestral, pero que además abre sus puertas a la comunidad impartiendo talleres sobre cosmovisión mapuche, cuidado del medio ambiente, prácticas ancestrales y por supuesto, salud mapuche.

Para acceder a más información sobre esta estación, escanea los códigos QR.



Es de suma importancia que durante esta salida pedagógica seas proactivo en la búsqueda de personas que puedan aportar información oral tanto respecto del territorio y las relaciones sociales que en él se desarrollan; como de la presencia de los elementos patrimoniales escogidos por el grupo y su ubicación en el mapa. Para favorecer el proceso indagatorio, en cada estación deben crear al menos 3 preguntas que les permitan acceder a esta información.

Interrogando al territorio:

P.1 _____

P.2 _____

P.3 _____

Se recomienda realizar un registro de audio con las respuestas, además de consignar los puntos más importantes de lo señalado por los entrevistados en la sección de “notas” de esta bitácora. Antes de realizar las preguntas, deben solicitar los siguientes datos:

Nombre	
Edad	
Ocupación	
Sector en que resides	
Años de residencia en el sector	

Antes de pasar al mapeo colectivo deben reflexionar grupalmente en torno a la siguiente pregunta, para luego compartir su respuesta con el curso:

¿Es la Ruka Lawen una muestra del Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas o son los saberes y prácticas ancestrales que en su interior se desarrollan los que dan cuenta de este tipo de patrimonio?



Para finalizar el trabajo en esta estación, se realiza el mapeo colectivo, donde cada grupo ubica en el mapa la presencia de los elementos elegidos y reflexiona en torno a ello, pudiendo incluir otros no contemplados en la lista original, siempre y cuando vayan acompañados de una simbología.

Estación 2

Herminda de la victoria:

De la construcción de la población a la construcción de la identidad.

Nos encontramos en la Plaza Ho Chi Minh ubicada en Galo González 1554, centro neurálgico de la población Herminda de la victoria, ubicada en la comuna de Cerro Navia. Para comprender la importancia de este lugar, leeremos en conjunto una crónica publicada el año 2017 y escrita por Patricia Neira, nieta de una de las fundadoras de la población, a propósito de su 50° aniversario:

Herminda de la victoria: 50 años de Historia

1967. Muchos de ustedes -me incluyo- no habían nacido siquiera, ni tampoco estaban en esa suerte de plan que supone -no siempre- la llegada de alguien a este mundo. **16 de marzo de 1967**, para ser más específicos, en la comuna de Barrancas; un grupo de familias, agrupadas en el Comité de los Sin Casa, iniciaban una caminata en medio de la noche. «Salíamos muy tarde y si alguien nos preguntaba algo, les decíamos que nos íbamos a la playa», diría la Compañera María con esa entrañable sonrisa que habitualmente caracterizaba sus relatos. Lejos de ir a descansar, las familias se encaminaban hacia un terreno solitario, dentro de Barrancas, en el actual límite para las comunas de Lo Prado y Pudahuel; iban a instalar un campamento para demandar un derecho básico, el de la vivienda. «No queríamos que nos regalaran nada, teníamos la libreta Corvi pero no podíamos postular al subsidio y nadie nos daba una solución, entonces nos tomamos los terrenos», parece que estuviese escuchando a la compañera María.

Así se inició la toma. **Decenas de familias, agrupadas con un problema común, practicando esa solidaridad de clase que te hace reconocerte en el otro, compartir necesidades, sueños, preocupaciones... y hambre.** Exigían solución: no querían que les regalasen los terrenos, iban a pagar por ellos; querían levantar sus casas igual como levantaban sus sueños: mano a mano, ladrillo a ladrillo, sudor, esfuerzo, a punta de sacrificio. Imagino que en la toma pasaron hambre y frío y que pasaron meses así, compartiendo el baño (un pozo), agua, duchas hechizas. Imagino que tuvieron miedo, que dudaron si seguir en la pelea, que pensaron en abandonar. «Me acuerdo que una vez que llegaron los pacos a desalojarnos, nos empezaron a apalear a todos, mujeres, niños... la Gladys le voló la cara a uno de un charchazo, yo tenía esa foto».

La historia fue pasando de boca en boca. Así empezaron a llegar distintas manos a ayudar, a atender enfermos, a visitar a los pobladores, a entretener a los niños. Y llegó también **Víctor Jara**, quien visitó la toma muchas veces y, conmovido por lo que los pobladores vivían, tomó su guitarra y empezó a componer, en la génesis de lo que después se transformó en el disco «La Población»; **Luchín, el niño que jugaba con la pelota de trapo, fue uno de los niños de Barrancas, de esa toma de terrenos.**

Sobre el nombre de la población hay muchas versiones. Que en medio de un desalojo -punto coincidente en distintas versiones-, los carabineros habían golpeado a una mamá que llevaba a su hija recién nacida en brazos, y que habían golpeado a la guagua y que había muerto. Otros decían que a la menor en cuestión «le había llegado un chorro de agua del guanaco» en medio de ese desalojo y eso le había provocado una enfermedad mortal. La versión oficial dice que Herminda, la niña en cuestión, había muerto de bronconeumonía, en medio del campamento. Lo que vino después combinó tragedia e indignación, una historia que estremece: los pobladores quisieron velar a Herminda en la toma, en la población que la vio nacer, pero los funcionarios del hospital no habrían querido entregar el cuerpo de la niña. Cuentan que una mujer habría entrado a recuperarlo para que finalmente fuera velado en los terrenos que la acogieron en su corta vida. **A raíz de este hecho atroz, los pobladores en asamblea habrían decidido darle a la toma un nuevo nombre: Herminda, en honor a la pequeña fallecida,** y de la victoria, por la esperanza de la victoria que alcanzarían cuando finalmente obtuvieran un terreno donde levantar sus casas.

Finalmente la victoria fue alcanzada y las familias obtuvieron sitio donde construir sus casas. Los compraron con el dinero ahorrado en la libreta Corvi y, si bien no fueron ubicados en la zona tomada, pudieron poner los primeros ladrillos que cimentarían ese camino a la dignidad que muchos, a pesar de la lucha, no pueden alcanzar. La Población, la de Víctor Jara, la que inspiró tantas letras, fue ubicada en terrenos de la actual comuna de Cerro Navia.

La historia siempre ha sonado como a batalla épica, casi de película. Me la he imaginado toda la vida en blanco y negro, pero sé que fue importante, de hecho incluso quedó registrado en un documental que se titula «**Herminda de la Victoria**», atribuido al Cine Experimental Artístico de la Universidad de Chile.

La Herminda, la combativa. De esa población **sacaron a piedrazo limpio a Pinochet** en 1988, cuando anunciaba su «candidatura» al plebiscito en una chocolatada que no era más que un acto político encubierto encabezado por el alcalde designado de esa época. De esa población sacaron, también a piedrazo limpio, a Nicolás Monckeberg, diputado RN, cuando se atrevió a aparecer en la tarde previa a la celebración del aniversario de la toma: **la Herminda no se presta para lavados de imagen de nadie, menos de la derecha.**

Medio siglo ha pasado desde que mi abuela, la Compañera María, dirigente de los Sin Casa de Barrancas, se sumó a esa marcha que tenía como objetivo la toma de los terrenos. Para mí los 16 de marzo no pasaron nunca desapercibidos, pues son parte de mi historia; durante toda mi vida escuché el relato y crecí imaginando cómo era la carpa donde dormía mi mamá, mi tía, mi abuela y mi abuelo. La distancia de los años me hace entender la necesidad y sentirme mucho más orgullosa de la validez de la lucha de mis abuelos. Crecí en la Herminda, mi familia sigue allí, SOY de la Herminda, y me sigue emocionando la lucha de los que estuvieron antes de que yo siquiera pensara llegar a la tierra, porque gracias a esa carpa, a la libreta Corvi, al techo que construyeron mis abuelos con sus propias manos, hoy soy lo que soy: esta historia, la que corre por mis venas.

¡Felices y orgullosos 50 años, Herminda!

Fuente: (Neira, 2023)

En la actualidad, las y los vecinos organizados de esta población aún luchan por conservar la memoria histórica y potenciar la identidad territorial en las nuevas generaciones, una de las formas de hacerlo es participando de la organización y realización del Carnaval Autogestionado de Cerro Navia, instancia que reúne a los habitantes del territorio en las calles, haciendo ocupación efectiva de los espacios públicos.

Otro aspecto importante para considerar en esta estación es su vínculo con la creación musical, pues fue en estas calles, que solían estar cubiertas de tierra, donde Víctor Jara escribió su álbum “La Población”.

Escanea los siguientes códigos QR y observa junto a tu equipo de trabajo los vídeos:



Al igual que en la estación anterior, deben crear 3 preguntas que les permitan obtener la mayor cantidad de información posible tanto respecto del territorio y las relaciones sociales que en él se desarrollan; como de la presencia de los elementos patrimoniales escogidos por el grupo.

Interrogando al territorio:

P.1 _____

P.2 _____

P.3 _____

En conjunto con tu equipo, deben nombrar y explicar 3 muestras del patrimonio cultural inmaterial de Barrancas presentes en esta estación.

Muestras Patrimoniales presentes en el territorio	Ámbito del Patrimonio Cultural en el que se inscriben	Justificación

Para finalizar el trabajo en esta estación, se realiza el mapeo colectivo, donde cada grupo ubica en el mapa la presencia de los elementos elegidos y reflexiona en torno a ello, pudiendo incluir otros no contemplados en la lista original, siempre y cuando vayan acompañados de una simbología.

En esta estación cobra especial relevancia acceder a los relatos orales de los vecinos, por lo tanto, cada grupo debe procurar realizar las preguntas creadas a 2 vecinos como mínimo y registrar sus respuestas de forma escrita o en una grabación.

Estación 3

Ex Fundo Santa Corina: Tradiciones y expresiones orales.

Nos encontramos en San Pablo 8440, en una manzana que hoy alberga el edificio consistorial de la Municipalidad de Pudahuel, el registro civil y la iglesia santa Corina, pero que en el pasado era parte del fundo del mismo nombre. Lugar emblemático de Barrancas, no solo por la riqueza de su arquitectura, sino que también por las leyendas que hasta la actualidad se conocen gracias a la tradición oral.

Para profundizar en el tema, escanea los códigos QR y observa junto a tu equipo los siguientes videos:



Interrogando al territorio: Crear al menos 3 preguntas para realizar a vecinos.

P.1 _____

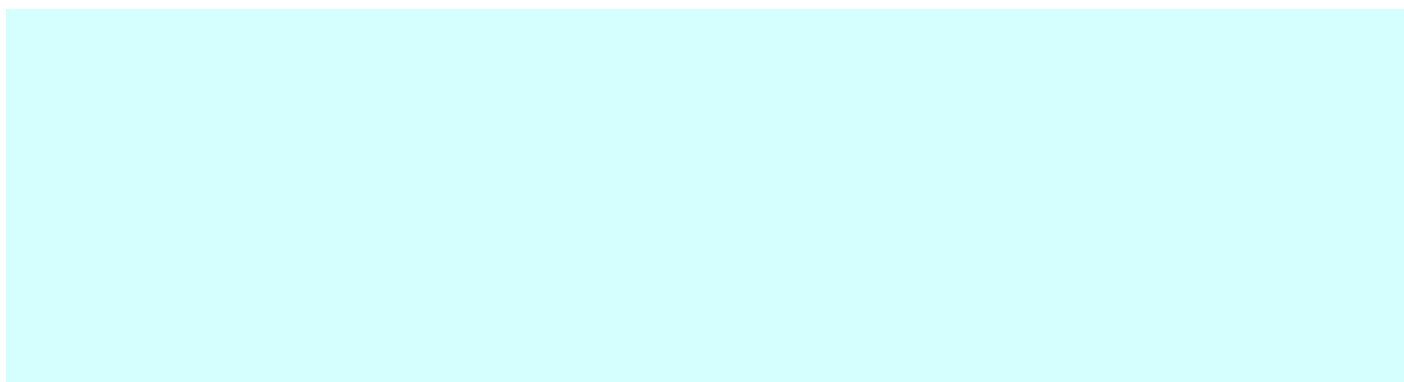
P.2 _____

P.3 _____

Reunidos en equipo conversen sobre otras leyendas de Barrancas que conozcan y reflexionen en torno al modo en que este tipo de relatos ayudan a conformar la identidad de una comunidad.

A continuación, deben responder la siguiente pregunta y compartir su respuesta con el curso, antes de proceder al mapeo colectivo:

¿Cómo se relacionan las tradiciones orales con la transmisión de conocimientos, valores culturales y la memoria colectiva?



Para finalizar el trabajo en esta estación, se realiza el mapeo colectivo, donde cada grupo ubica en el mapa la presencia de los elementos elegidos y reflexiona en torno al tema, pudiendo incluir otros no contemplados en la lista original, siempre y cuando vayan acompañados de una simbología.

Estación 4

Noviciado: Usos sociales, actos festivos y tradición rural.

En la última estación, nos encontramos en la localidad rural de El Noviciado, Pudahuel. Esta plaza lleva por nombre “Los Colonos” y está ubicada en la intersección de las calles Camino a Noviciado y Simón Bolívar. Al bajar del transporte pudimos notar de inmediato el cambio: ya no estamos en una zona urbana, el sector rural de Pudahuel nos recibe con un aire y un aroma distintos.

Para adentrarte en la historia de esta localidad rural, debes escanear el siguiente código QR y observar el vídeo desde el minuto 4:45 al 7:50



El vídeo que acabas de ver hace parte de los frutos del trabajo del taller de Historia Local de Noviciado, implementado el año 2016 por la profesora Paulina Blanche del Liceo Ciudad de Brasilia en coordinación con el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Universidad de Chile.

Se hace esta mención, porque el trabajo realizado por los estudiantes de dicho taller en conjunto con su profesora da cuenta de un fuerte sentimiento de pertenencia de los habitantes del Noviciado con su territorio y su historia. Estableciendo una tríada que se traduce en una potente **identidad territorial**.

Este será el elemento que articule nuestro trabajo aquí, pues estamos en un territorio fértil de muestras de patrimonio cultural inmaterial, tales como:

- La fiesta religiosa de Cuasimodo que año a año reúne a cientos de personas que unidas por la fe y las costumbres del campo siguen practicando esta tradición. (Escanea el código para ver un vídeo al respecto)



- Saberes campesinos en torno a la agricultura y la tierra, que se inscriben en el ámbito de conocimientos y usos relacionados con la naturaleza.
- Tradiciones orales que aún se conservan en esta zona rural y que hacen parte del acervo popular de los novicianos.

En base a lo dicho con anterioridad, la actividad central de esta estación estará basada en la creación de preguntas que les permitan obtener información respecto de cómo los habitantes de Noviciado perciben, valoran y preservan las muestras del patrimonio cultural inmaterial local. Cómo mínimo cada grupo debe crear un cuestionario de 4 preguntas y aplicarlo a 3 personas.

P.1 _____

P.2 _____

P.3 _____

P.3 _____

Luego de aplicar el cuestionario, deben volver a reunirse de forma grupal y analizar las respuestas de las/los entrevistados, sintetizando la información más relevante, para luego compartir los resultados con el curso.

Luego de esta enriquecedora actividad, se realiza el mapeo colectivo, donde cada grupo ubica en el mapa la presencia de los elementos elegidos y reflexiona en torno a ello, pudiendo incluir otros no contemplados en la lista original, siempre y cuando vayan acompañados de una simbología.

Al ser esta la última estación, cada integrante del grupo, debe marcar la presencia (si existe) de los elementos patrimoniales elegidos en su propio barrio, de manera que sea posible tener una visión más generalizada.

Luego de esto, cada grupo tendrá 10 minutos para reunirse, observar su mapa y leerlo, de modo que la información graficada en el mapa les permita observar con claridad la presencia del patrimonio cultural inmaterial en Barrancas, al mismo tiempo en que ustedes elaboran explicaciones que develen, por ejemplo:

- ¿Por qué hay sectores con una mayor cantidad de elementos patrimoniales que otros?
- ¿Qué factores propician la conservación del patrimonio cultural inmaterial?
- ¿Qué factores dificultan o entorpecen dicha conservación?

Posteriormente y para finalizar el trabajo de mapeo colectivo, cada grupo expone los resultados e interpretaciones de su mapeo al curso, compartiendo las explicaciones y conclusiones elaboradas.



Estudiantes en mapeo colectivo, arriba campamento Che Guevara

CLASE 04

FECHA: / /

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Identificar información relevante sobre el patrimonio cultural inmaterial elegido, mediante la indagación de distintas fuentes de información.

FASE

INVESTIGACIÓN

Esta clase inicia con la elección formal de la muestra de patrimonio cultural inmaterial local con la que trabajará tu grupo. En el espacio asignado más abajo debes dejar registro de la elección grupal.

A partir de lo observado en el vídeo de inicio y lo conversado con el curso, responde: ¿Qué es investigar?

Para facilitar el proceso de búsqueda de información, completa, junto a tu equipo la siguiente ficha:

Tema Central	
Pregunta de Investigación	
Objetivo General de la Investigación	
Conceptos Asociados	
Tiempo disponible para realizar la investigación	

¿Qué período de tiempo debe considerar la información? (*Marque con una X*)

Actual		Hasta 5 años		Histórica	
--------	--	--------------	--	-----------	--

Nivel de profundidad de la información requerida: (*Marque con una X*)

General		Medio		Exhaustivo	
---------	--	-------	--	------------	--

Formato más adecuado (*Marque con una X*)

Texto		Multimedia		Oral	
-------	--	------------	--	------	--

Luego de realizar una búsqueda inicial, registren en el siguiente recuadro las fuentes seleccionadas:

Listado de fuentes seleccionadas:

A continuación, debe registrar las fuentes seleccionadas por su equipo de trabajo. (Mínimo 5)

Una vez finalizado el trabajo de la clase, realiza la siguiente reflexión de forma individual y luego comparte tus respuestas con el grupo, procurando tener una conversación con altura de miras y usando la comunicación efectiva.

REFLEXIÓN GRUPAL	
1. Menciona 3 cosas que tu grupo hizo bien mientras trabajaba.	
2. Menciona 3 elementos que requieren mejorar en el trabajo grupal	

3. ¿Cuáles son los desafíos más importantes que tienen como grupo?	
4. Menciona ideas para superar los desafíos mencionados con anterioridad	

CLASE 05

FECHA: / /

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Analizar las fuentes sobre el patrimonio cultural inmaterial elegido, a través de la utilización de técnicas disciplinares.

FASE

INVESTIGACIÓN

Para iniciar esta clase el/la docente planteó una pregunta que tú y tus compañeros intentaron responder comunitariamente. A partir de lo conversado, a continuación, debes dejar registro de tu respuesta individual

¿Cómo podemos analizar las fuentes seleccionadas en la clase anterior?

La disciplina histórica cuenta con una serie de herramientas que permiten a las y los historiadores optimizar sus labores. Para llevar a cabo el análisis de fuentes se suele recurrir al análisis interno y externo de éstas. Cada tipo de fuente tiene su propia estrategia de análisis. Si quieres recordar cómo realizar el análisis según tipo de fuente, puedes escanear el código QR.



Para analizar fuentes escritas, te puede servir el esquema que se presenta a continuación:

Título de la fuente			
Autor(a)			
Tipo de fuente		Año	

ANÁLISIS INTERNO	
Ideas Principales	
Ideas Secundarias	
Relación entre ideas	

Preguntas a la fuente	
------------------------------	--

Para finalizar la clase, se realizará un plenario cuyo objetivo es que evalúes, junto a tus compañeros, tu desempeño individual y grupal, siendo autocrítico y aplicando la crítica constructiva al momento de evaluar a tus pares. Compartiendo con los otros grupos estrategias exitosas que aporten a la mejora continua.

Luego del plenario, junto a tu equipo deben crear un listado de medidas que apunten a la mejora continua, que contenga como mínimo 5 medidas y entregarle una copia al/la docente

MEDIDAS QUE APUNTEN A LA MEJORA CONTINUA

CLASE 06

FECHA: / /

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Sintetizar la información obtenida del análisis de fuentes, mediante la elaboración de un informe que dé cuenta de los resultados de la investigación.

FASE

INVESTIGACIÓN

Esta es la última clase de la fase de investigación y como viste en la actividad de inicio, el principal objetivo será sintetizar la información analizada en la clase anterior. El/la docente planteó el desafío de definir las estrategias que se pueden utilizar para sintetizar correctamente y junto a tus compañeros fueron mencionando algunas. En el espacio que se presenta a continuación debes dejar registro de las estrategias más populares mencionadas por el curso.

Es hora de revisar en conjunto con el/la docente la Pauta de evaluación del informe, el que debe dar cuenta del análisis y la síntesis de información realizada por tu grupo.

PAUTA DE EVALUACIÓN DE INFORME

CRITERIOS
DESTACADO: El/la integrante cumple con todas las exigencias del indicador y se destaca por la calidad en la producción de lo solicitado.
ACEPTABLE: El/la estudiante cumple en forma aceptable con las exigencias del indicador
BÁSICO: El/la estudiante cumple de forma incipiente con las exigencias del indicador

	Destacado	Aceptable	Básico
INTRODUCCIÓN			
Explica el contexto de la investigación			
Menciona y explica el tema de la investigación			
Justifica la elección del tema			
Establece una pregunta de investigación			
Establece un Objetivo de la investigación			
DESARROLLO			
La información presentada es suficiente para el desarrollo del informe			
La información presentada responde a la pregunta de investigación			
La información presentada es producto de un análisis metódico			
La información presentada da cuenta de una síntesis eficiente de los planteamientos de las fuentes			
Se utilizaron variadas fuentes de información			
Las fuentes de información seleccionadas son fidedignas y confiables			
Se establecen relaciones o dicotomías entre las ideas planteadas por los autores			
CONCLUSIÓN			
Presenta reflexiones interesantes e innovadoras			
Da respuesta a la pregunta de investigación			
Presenta los alcances y limitaciones de la investigación			
CONCLUSIÓN			
Presenta un formato unificado y ordenado			
No se presentan faltas de ortografía literales ni acentuales			
Entrega el informe en tiempo y forma acordados			
La redacción del informe es adecuada al nivel			

En la modalidad de trabajo ABP es de suma importancia que las y los estudiantes se involucren en la toma de decisiones, por lo tanto, observando el cronograma, el curso debe decidir en conjunto con el/ la docente, la fecha de entrega del informe de investigación.

Registra aquí la fecha acordada



FECHA: / / /

Teniendo clara la fecha de entrega y el avance realizado durante esta clase, es hora de que junto a tu grupo demuestren sus habilidades organizativas y diseñen una carta Gantt que guíe el proceso. En esta ocasión, deben explicitar bajo cada tarea quién será el encargado de realizarla.

OBJETIVO CENTRAL	SEMANA 1					SEMANA 2				
Tarea o Actividad	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V

Para finalizar la clase, deben entregar una copia de la carta Gantt al/la docente a modo de ticket de salida.

CLASE 07

FECHA: / /

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Identificar información relevante sobre el patrimonio cultural inmaterial elegido, mediante la indagación de distintas fuentes de información.

FASE

CREACIÓN

Hoy se inicia la fase de creación y en este momento es fundamental que saques a relucir tu creatividad y tus habilidades blandas, para ponerlas al servicio del trabajo grupal.

Luego de ver el vídeo y participar de la lluvia de ideas de productos públicos, debes hacer una lista de propuestas de productos, que contenga mínimo 3 ideas para luego presentarlas a tu grupo.

LISTADO DE PROPUESTAS DE PRODUCTOS PÚBLICOS

A continuación, se presenta la rúbrica de evaluación de la fase de creación, la que revisarán en conjunto con tu profesor(a)

RÚBRICA DE EVALUACIÓN FASE DE CREACIÓN

	Bajo el Estándar	Acercándose al estándar	Cumple con el estándar
Diseño	Diseña una propuesta de producto insuficiente, que pasa por alto elementos básicos. No justifica la elección de su propuesta.	Diseña una propuesta de producto público adecuada, que pierde de vista algunos elementos básicos. Justifica débilmente la elección de su propuesta y no establece la necesidad de apoyos externos durante el proceso de construcción.	Diseña una completa propuesta de producto público, en la cual se definen aspectos básicos como materiales, dimensiones y tiempo de creación. Justifica la elección de su propuesta y establece la necesidad (o no) de apoyos externos durante el proceso de construcción.
Explicaciones	Elabora una explicación insuficiente y no crea un relato coherente.	Elabora una explicación superficial, que no logra interpretar u otorgar sentido a los productos públicos, o no atiende a la pregunta desafiante Crea un relato coherente, pero no lo usa como hilo conductor para la presentación de resultados.	Elabora explicaciones completas y coherentes, que interpretan y otorgan sentido a los productos públicos, atendiendo a la pregunta desafiante. Crea un relato coherente que sirve de hilo conductor para la presentación de resultados en la muestra pública.

Pensamiento Crítico	Confía en “su instinto” para evaluar y revisar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas (no usa las normas de evaluación).	Evalúa y revisa ideas, prototipos de producto o soluciones a los problemas, basándose en normas incompletas o inválidas.	Justifica la elección de los criterios usados para evaluar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas. Revisa los borradores, diseños y soluciones inadecuadas y explica por qué no se ajustan a las normas.
Creatividad e innovación	Selecciona una idea sin evaluar su calidad. No formula nuevas preguntas ni elabora la idea seleccionada. No usa el ingenio ni la imaginación.	Evalúa las ideas antes de seleccionar una, pero no de manera rigurosa. Formula una o dos preguntas nuevas, pero puede hacer solo pequeñas modificaciones a la idea seleccionada. Demuestra algo de imaginación al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto, pero permanece dentro de límites convencionales.	Evalúa cuidadosamente la calidad de las ideas y selecciona la mejor para darle forma a un producto. Formula preguntas nuevas y toma distintas perspectivas para elaborar y mejorar la idea seleccionada. Usa el ingenio y la imaginación y se sale de los límites convencionales al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto.
Originalidad	Usa modelos, ideas o direccionamientos existentes; no es original o único. Sigue reglas y convenciones; usa materiales e ideas de maneras típicas.	Tiene algunas ideas novedosas o considera mejoras, pero algunas de estas ideas son predecibles o convencionales. Puede tentativamente tratar de desmarcarse de las reglas y convenciones, o encontrar nuevos usos para materiales e ideas comunes.	Es novedoso, único y sorpresivo; muestra un toque personal. Puede romper las reglas y convenciones de manera exitosa o usar materiales e ideas comunes de formas nuevas, inteligentes y sorpresivas.

Valor	No es útil o valioso para el público objetivo/usuario. No funcionaría en el mundo real porque es poco práctico o inviable.	Es útil y valioso en cierta medida; puede no resolver ciertos aspectos del problema o ajustarse exactamente a la necesidad previamente identificada. No queda claro si es que el producto sería práctico o viable.	El producto se percibe como útil y valioso, resuelve el problema ya definido o la necesidad previamente identificada. Es práctico y viable.
Estilo	Es seguro, común y corriente y, de hecho, es un estilo convencional. Contiene tres o más elementos que no son coherentes entre sí, dificultando su comprensión.	Tiene algunos toques interesantes, pero carece de un estilo distintivo. Tiene uno o dos elementos que pueden ser excesivos o no coherentes entre sí.	Está bien diseñado, es llamativo, tiene un estilo distintivo pero adecuado al propósito. Combina diferentes elementos logrando un todo coherente.

Diseñada con base en: (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2019) y (Fundación Chile, 2021)

Ahora que ya conoces los aspectos que serán evaluados durante esta fase y los estándares para hacerlo, es hora de que te pongas manos a la obra. La primera misión será elegir del listado que hiciste al inicio de la clase, una propuesta de producto público, considerando factores como: factibilidad de desarrollo e implementación, creatividad, adecuación a tus propias habilidades e intereses, entre otros.

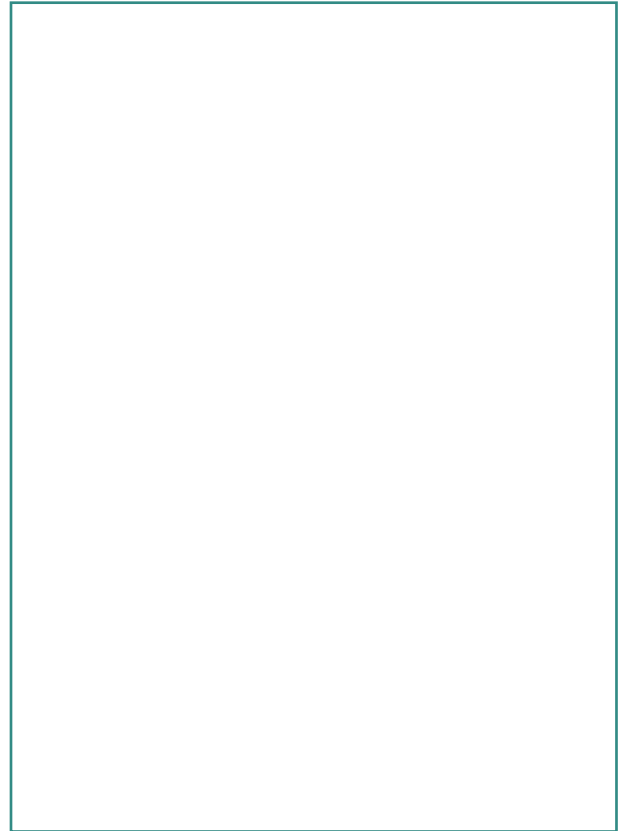
Mi propuesta
de producto público es



DISEÑO DE PRODUCTO	
Materiales	
Tiempo de creación estimado	
Dimensiones (Si es un material concreto)	
Necesidad de apoyo externo en el proceso	
Necesidad de apoyo externo en la puesta en escena	
Justificación de la elección ¿Por qué este y no otro? ¿Cuáles son las ventajas o innovaciones que posee?	

Finalizado el tiempo de trabajo individual, debes presentar tu propuesta al grupo y en conjunto elegirán las opciones más completas, innovadoras, creativas y adecuadas al contexto.

Nuestros productos
públicos serán



Una vez definidos los productos públicos, en conjunto con tu equipo, deben diseñar una carta Gantt donde se contemplen las tareas necesarias para elaborar los productos, las fechas límite y las personas encargadas de cada tarea.

OBJETIVO CENTRAL	SEMANA 1					SEMANA 2					SEMANA 3				
Tarea o Actividad/ Encargados	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V

Para finalizar esta clase, todo el curso observará un vídeo y reflexionará en torno a la importancia del trabajo en equipo.

CLASE 08

FECHA: / /

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Construir productos públicos a través de los cuales se darán a conocer a la comunidad los resultados de la investigación.

FASE

CREACIÓN

Se inicia la octava clase del proyecto y es hora de evaluar los aprendizajes alcanzados hasta el momento, para esto es necesario que respondas a la siguiente pregunta:

¿Qué he aprendido hasta ahora sobre el Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas?

Durante esta clase es esencial que trabajes de forma autónoma y responsable; respetando y cumpliendo los roles asumidos; procurando conservar el orden y limpieza dentro de la sala de clases; y usando eficazmente el tiempo

Para finalizar esta clase, junto a tu grupo deben completar la siguiente lista de chequeo con las tareas pendientes para culminar la construcción de productos públicos, asignando encargados de dichas tareas y considerando los plazos acordados anteriormente.

Tarea pendiente	Encargado (a)	Plazo de entrega	☒

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Elaborar explicaciones que den sentido a los productos públicos, a través de la confección de un guion con un relato coherente que dé cuenta de la pregunta desafiante.

FASE

CREACIÓN

Esta clase inició con la realización de una actividad, en la que se demostró que aunque los productos entreguen información por sí solos, deben estar acompañados de un relato que los explique y les dé sentido, atendiendo a la pregunta desafiante planteada al inicio del proyecto.

La actividad central de esta clase consiste en elaborar grupalmente el guion que constituirá la narración (o el relato) a través del cual comunicarán los resultados de su trabajo durante el proyecto. Para realizarlo, pueden seguir las siguientes recomendaciones:

RECOMENDACIONES PARA LA CREACIÓN DE GUIÓN

- Debe tener una estructura ordenada (inicio-desarrollo-cierre)
- En el inicio es necesario que contextualicen a la audiencia en torno al proyecto y den a conocer la pregunta desafiante.
- También en el inicio deben presentar a la audiencia el mapeo colectivo realizado, como evidencia de la presencia de distintas muestras de patrimonio cultural inmaterial en el territorio de Barrancas.

- Durante el desarrollo deben dar a conocer a la audiencia los resultados de su trabajo que constituyen la respuesta a la pregunta desafiante.
- En este punto es necesario que elaboren las explicaciones que den sentido a sus productos públicos y den cuenta de la importancia de rescatar el patrimonio cultural inmaterial elegido.
- Deben considerar la participación de todos los integrantes del equipo.
- En el cierre deben dar a conocer sus conclusiones y propiciar una instancia para que la audiencia reflexione en torno al tema.

CLASE 10

FECHA: / /

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Preparar la exposición de resultados del proyecto a realizarse en la Feria de Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas.

FASE

CREACIÓN

Se inicia la etapa final del proyecto, reflexionando en torno al proceso. Para esto, debes responder las siguientes preguntas y luego compartir tus respuestas con el curso.

¿Cómo evaluarías el proyecto?

¿Qué aspectos mejorarías?

A large, empty rectangular box with a thin green border, intended for the student to write their answers to the questions.

La actividad central de esta clase consiste en ensayar la presentación de la muestra pública, para esto cada grupo realizará un ensayo general, siendo evaluado formativamente por el/la docente, quien entregará una retroalimentación, que deberás registrar en el siguiente espacio:

A continuación, se presenta la rúbrica de evaluación de Muestra Pública, que será revisada en conjunto con el/la docente.

	Bajo el Estándar	Acercándose al estándar	Cumple con el estándar
Explicación de la ideas e información	No presenta información, argumentos, ideas o hallazgos de forma concisa y lógica; el argumento no contiene evidencia que lo valide; la audiencia no puede seguir la línea de razonamiento.	Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia de una manera que no siempre es clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento es a veces difícil de seguir por parte de la audiencia. Intenta seleccionar información, desarrollar ideas y usar un estilo apropiados para el propósito, tarea y audiencia, que no son por completo exitosos.	Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia en forma clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento se puede seguir fácilmente por parte de la audiencia. Selecciona información, desarrolla ideas y usa un estilo apropiado al propósito, la tarea y la audiencia.

	La selección de información, desarrollo de ideas y el estilo son inapropiados para el propósito, tarea y audiencia (puede ser demasiada o muy poca información o un enfoque erróneo). No se refiere a perspectivas o puntos de vista alternativos u opuestos.	Intenta referirse a perspectivas alternativas u opuestas, pero no de forma completa o clara.	Abarca perspectivas alternativas u opuestas de manera clara y acabada.
Organización	No cumple los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. No incluye una introducción y/o conclusión. Usa el tiempo de manera poco adecuada; la totalidad de la presentación o parte de ella es muy corta o muy larga.	Cumple la mayoría de los requerimientos respecto de los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. Incluye una introducción y conclusión, pero no son claras ni interesantes. Generalmente organiza bien el tiempo, pero puede usar demasiado o muy poco tiempo en un tema, material de apoyo o idea.	Cumple todos los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. Incluye una introducción y conclusión que son claras e interesantes. Organiza bien el tiempo y no hay ninguna parte de la presentación que sea o muy larga o muy corta.

Mirada y Lenguaje corporal	No mira a la audiencia, lee las notas o láminas. No usa gestos o movimientos. Carece de pose y confianza (mueve los dedos, se agacha, se ve nervioso). Usa ropa inapropiada para la ocasión.	Mantiene contacto visual con poca frecuencia. Lee las notas o diapositivas la mayor parte del tiempo. Utiliza algunos gestos o movimientos que no parecen naturales. Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación. Solo se observa un poco de inquietud y movimiento nervioso. Intenta usar una presentación personal adecuada para la ocasión.	Mantiene contacto visual con la audiencia la mayor parte del tiempo; solo en algunas ocasiones mira las notas o diapositivas. Utiliza gestos y movimientos naturales. Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación. Posee una presentación personal acorde a la ocasión.
Voz	No pronuncia bien o habla demasiado bajo que dificulta la comprensión; frecuentemente usa muletillas (uhh, mmm, entonces, y, como, etc.) no adapta el discurso al contexto y la tarea.	La mayor parte del tiempo habla de manera clara; utiliza una voz lo suficientemente fuerte para que la audiencia pueda escuchar la mayor parte del tiempo, pero puede hablar ocasionalmente de forma monótona. Usa muletillas. Intenta adaptar el discurso al contexto o tarea, pero no es consistente o no tiene éxito en su intento.	Habla de manera clara y a un ritmo adecuado; ni muy rápido ni muy lento. Habla lo suficientemente fuerte para que todos puedan escuchar; cambia el tono y el ritmo para mantener el interés. Rara vez usa muletillas Adapta el discurso al contexto y la tarea. Domina el registro formal cuando su uso es necesario.

Elementos que ayudan para la presentación	No usa elementos de audio, visuales o de medios. Usa solo uno o pocos elementos visuales, de audio o de medios, pero estos no añaden valor a la presentación y pueden incluso distraer.	Usa elementos de audio, visuales o de medios, pero estos pueden a veces distraer o no añadir valor a la presentación.	Usa elementos de audio, visuales o de medios bien elaborados para fortalecer la comprensión de los hallazgos, el razonamiento y la evidencia y añadir interés. Incorpora de forma adecuada y natural a la presentación los elementos visuales, de audio o de medios.
Respuesta a las preguntas de la audiencia	No responde a las preguntas por parte de la audiencia (se sale del tema o no comprende las preguntas y no busca explicación o clarificación de las mismas)	Responde algunas preguntas de la audiencia, pero no siempre de forma clara o completa.	Responde las preguntas de la audiencia en forma clara y completa. Busca clarificaciones a las preguntas, admite cuando no sabe o explica cómo encontrar la respuesta cuando es incapaz de dar una respuesta.
Participación en presentaciones de equipo	No todos los miembros del grupo participan; solo uno o dos de ellos hablan.	Todos los miembros del equipo participan, pero no en la misma proporción.	Todos los miembros del equipo participan por aproximadamente el mismo período de tiempo. Todos los miembros del equipo son capaces de responder las preguntas sobre el tema como un todo y no solo acerca de su parte de la presentación.

Pensamiento Crítico	Elige un medio para presentar sin considerar las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea en particular. No es capaz de explicar el nuevo conocimiento ganado a través de la realización del proyecto.	Considera las ventajas y desventajas de usar diferentes medios para presentar un tema o idea en particular, pero no de forma rigurosa Puede explicar algunas cosas aprendidas en el proyecto, pero no está del todo claro acerca de nuevos conceptos.	Evalúa las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea. Puede explicar claramente los nuevos aprendizajes adquiridos en el proyecto y cómo estos pueden ser transferidos a otras situaciones o contextos.
Creatividad e Innovación	Presenta ideas y productos de forma convencional (presentaciones ppt, cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia)	Añade algunos detalles que poseen atractivo visual a los medios utilizados en la presentación. Intenta incluir elementos en la presentación que la harán más animada y atractiva.	Crea medios para una presentación atractiva visualmente, evitando las formas convencionales (presentaciones ppt cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia). Incluye elementos en la presentación que son especialmente vivaces, llamativos o poderosos y acordes al público objetivo.

(Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, 2019)

Para finalizar la clase, cada grupo deberá completar una lista de chequeo de tareas y encargados de dichas tareas para la muestra pública. A modo de ticket de salida, deben entregar una copia de esta lista al/la docente.

Tareas	Encargado (a)	☒

CLASE 11

FECHA: / /

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Presentar a la comunidad los resultados del proyecto, a través de la realización de la Feria del Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas.

FASE

COMUNICACIÓN

Ha llegado el día tan esperado, hoy en la “Feria del Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas” tu y tus compañeros darán a conocer a la comunidad el resultado de semanas de trabajo y compromiso, donde han demostrado responsabilidad con su aprendizaje e interés con el proyecto.

Antes de salir a la Muestra Pública, revisa junto a tu grupo la lista de chequeo y comprueben que todo está listo y dispuesto para comenzar. Procura apoyar a tus compañeros (as) y recordar que son capaces y están preparados para hacer esto.

¡A disfrutarlo!

CLASE 12

FECHA: / /

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Evaluar colaborativamente el proyecto ABP, promoviendo la metacognición.

FASE EVALUACIÓN

Esta es la última clase del proyecto y tiene una importancia fundamental, pues hoy evaluarás en conjunto con tus compañeros y profesor (a) todo el trabajo realizado durante estas semanas.

Para iniciar el trabajo de evaluación, debes definir junto a tus compañeros de grupo los aspectos mejor logrados y sus fortalezas como grupo, así como también, aquellos aspectos menos logrados y las áreas en las que deberían mejorar para una próxima vez.

Aspectos Mejor Logrados	Fortalezas Grupales	Aspectos Menos Logrados	Áreas débiles para mejorar en un próximo proyecto

A continuación, se presenta la pauta de autoevaluación y coevaluación que deberán aplicar grupalmente.

	SIEMPRE (3)	A VECES (2)	SE LE DIFICULTA HACERLO (1)
Participa en la toma de acuerdos del equipo			
Trabaja de forma autónoma, respetando y cumpliendo los roles asumidos			
Pone sus habilidades al servicio del equipo			
Es innovador(a) y creativo (a)			
Cumple con las tareas asignadas en el tiempo correspondiente			
Participa activamente en todas las tareas realizadas por el equipo			
Apoya a los/las compañeros que lo necesitan			
Pide ayuda cuando lo necesita			
Practica una escucha activa y comunicación efectiva			

Puntaje total	
Calificación	

También se adjunta la Rúbrica de evaluación de trabajo colaborativo que aplicará el/la docente

Rendimiento individual	Bajo el Estándar	Acercándose al estándar	Cumple con el estándar
Se hace responsable de sí mismo	No demuestra preparación, información y disposición para trabajar en equipo.	En general demuestra preparación, información y disposición para trabajar con el equipo. Usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto, pero de manera consistente.	Demuestra preparación, información y disposición para trabajar; estando bien informado acerca del tema del proyecto y cita y usa la evidencia para investigar y reflexionar acerca de ideas con el equipo.

	No usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas de proyecto. No hace la mayoría de las tareas del proyecto o no las completa a tiempo.	Realiza algunas tareas, pero necesita que se le recuerde al respecto. Completa la mayoría de las tareas a tiempo. A veces usa retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo.	Usa sistemáticamente las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto. Realiza las tareas sin que se le tenga que recordar al respecto. Completa la totalidad de las tareas a tiempo. Usa la retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo.
Ayuda al equipo	No ayuda al equipo a resolver problemas; puede generar problemas. No hace preguntas de sondeo ni expresa ideas o elabora en respuesta a preguntas y discusiones. No da retroalimentación útil a los otros. No ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan.	Coopera con el equipo, pero puede no ser activo en la ayuda para solucionar problemas. A veces expresa sus ideas claramente, hace preguntas de sondeo y elabora en respuesta a preguntas y discusiones. Da retroalimentación a otros, pero esto no es siempre útil. A veces ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan.	Ayuda al equipo a resolver problemas y manejar los conflictos. Ayuda a la generación de discusiones efectivas al expresar sus ideas claramente, hacer preguntas de sondeo, asegurarse que todos sean escuchados y al responder de manera reflexiva ante nueva información y perspectivas. Da retroalimentación efectiva (específica, factible y constructiva) a los otros para que puedan mejorar su trabajo. Ofrece ayuda a los otros si es que los necesitan.

Respeto a otros	Es irrespetuoso o poco amable con sus compañeros de equipo (puede interrumpir, ignorar las ideas de los otros o herir sentimientos) No reconoce o respeta otras posturas.	En general, es educado y amable con sus compañeros de equipo. En general, reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática.	Es educado y amable con sus compañeros de equipo. Reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática.
-----------------	---	---	---

Fuente: (Larmer , Mergendoller, & Boss, 2015)

Rendimiento grupal	Bajo el Estándar	Acercándose al estándar	Cumple con el estándar
Hace y sigue acuerdos.	No discute cómo el equipo trabajará en conjunto. No sigue las reglas para los debates, la toma de decisiones y la resolución de conflictos No discute qué tan bien se están siguiendo los acuerdos Permite que ocurran fallas en el trabajo del equipo; necesita que el/la docente.	Discute cómo el equipo trabajará en conjunto, pero no en detalle. Por lo general sigue las reglas para los debates, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Discute qué tan bien se están siguiendo los acuerdos, pero no en profundidad; puede ignorar problemas sutiles Se da cuenta cuando no se están siguiendo las normas, pero le pide ayuda al/la docente para resolver los problemas.	Hace acuerdos detallados sobre cómo el equipo trabajará incluyendo el uso de herramientas tecnológicas. Sigue las reglas para los debates, la toma de decisiones y resolución de conflictos Habla con honestidad y precisión sobre qué tan bien se están siguiendo los acuerdos Toma las medidas apropiadas cuando no se siguen las normas; intenta resolver problemas sin pedir ayuda al/la docente.

Organiza el trabajo	Hace el trabajo del proyecto sin crear una lista de tareas No establece un cronograma ni realiza un seguimiento del progreso hacia las metas y los plazos No asigna roles, ni comparte el liderazgo; una persona puede hacer demasiado, o todos los miembros pueden hacer tareas al azar pierde el tiempo y no dirige bien las reuniones; los materiales, los borradores y las notas no están organizados (pueden estar fuera de lugar o ser inaccesibles)	Crea una lista de tareas que divide el trabajo del proyecto entre el equipo, pero puede que no sea detallada o que no se siga de cerca Establece un horario para realizar las tareas, pero no lo sigue al pie de la letra. Asigna roles pero no los sigue, o selecciona solo un “líder” que toma la mayoría de las decisiones. Por lo general usa el tiempo y dirige bien las reuniones, pero ocasionalmente puede perder el tiempo; mantiene materiales, borradores, notas, pero no siempre organizados.	Crea una lista de tareas detallada que divide el trabajo del proyecto razonablemente entre el equipo. Establece un cronograma y realiza un seguimiento del progreso hacia las metas y los plazos Asigna roles, si es necesario, según las fortalezas de los miembros del equipo. Usa el tiempo y dirige las reuniones de manera eficiente; mantiene los materiales, borradores, notas organizadas.
Trabajan como un equipo completo	No reconoce ni utiliza los talentos especiales de los miembros del equipo. Hace las tareas del proyecto por separado y no las pone juntas; es una colección de trabajo individual.	Hace algún intento de utilizar los talentos especiales de los miembros del equipo Hace la mayoría de las tareas del proyecto por separado y las junta al final.	Reconoce y utiliza los talentos especiales de cada miembro del equipo Desarrolla ideas y crea productos con la participación de todos los miembros del equipo; las tareas realizadas por separado se llevan al equipo para su crítica y revisión.

Fuente: (Larmer , Mergendoller, & Boss, 2015)

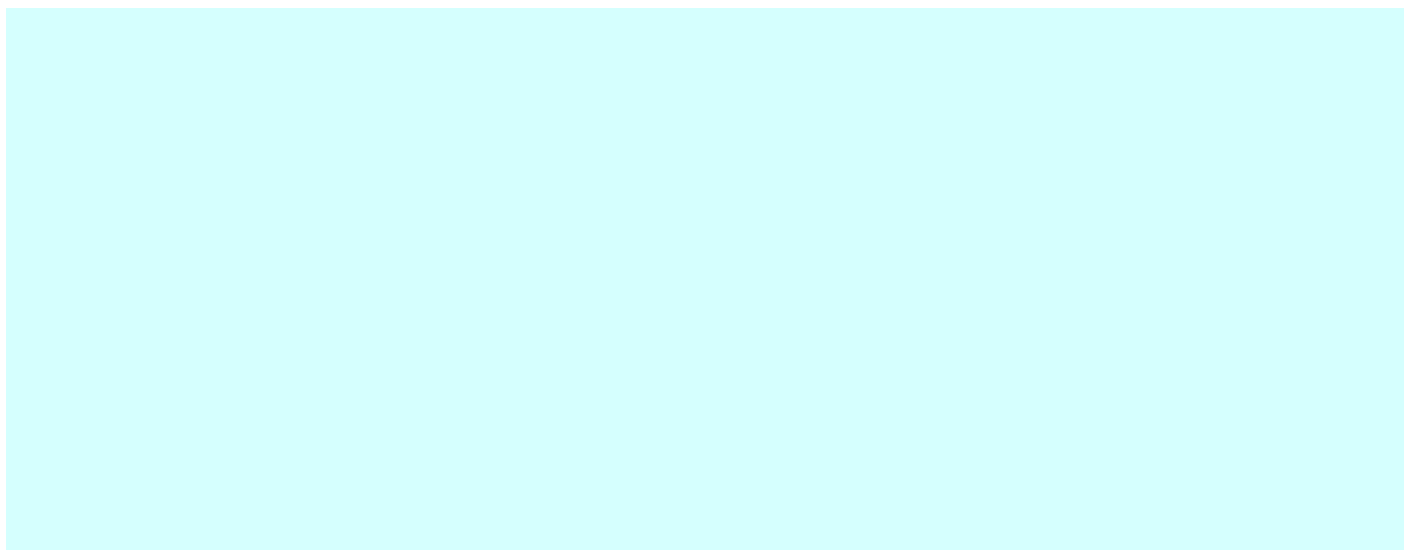
Registra aquí, las calificaciones obtenidas durante el proyecto

Evaluación	Instrumento	Calificación
Fase de Investigación	Rúbrica	
Informe de investigación	Pauta	
Fase de Creación	Rúbrica	
Muestra Pública	Rúbrica	
Autoevaluación	Pauta	
Coevaluación	Pauta	
Trabajo Colaborativo	Rúbrica	

Para finalizar este largo, pero fructífero camino recorrido en busca de las raíces del Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas y sellar esta etapa, realiza el siguiente ejercicio:

Cierra tu bitácora y vuelve a abrirla por última vez, da un vistazo a tus primeros registros de respuesta, a las anotaciones del terreno, trata de recorrer con tu memoria cada fase del proyecto y luego responde a esta pregunta final:

¿Por qué es importante rescatar y mantener vivo el Patrimonio Cultural Inmaterial de Barrancas?



NOTAS

[illegible]

[illegible]

BIBLIOGRAFÍA

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2017). *Política Nacional de Cultura 2017-2022*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

DIBAM, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos;. (2005). *Memoria, Cultura y Creación. Lineamientos Políticos*. Santiago: DIBAM.

Fontal Merillas, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

Fundación Chile. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje de hoy*. Santiago: EducarChile.

Larmer , J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project-Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Novato: Buck Institute for Education.

Majó Masferrer, F., & Baqueró Alós, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: GRAÓ.

Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio. (2019). *Herramientas para la gestión local del patrimonio cultural inmaterial*. Santiago: Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio.

Neira, P. (2023, Enero 17). *Herminda de la victoria: 50 años de historia*. Retrieved from El Quinto Poder: <https://www.elquintopoder.cl/sociedad/herminda-de-la-victoria-50-anos-de-historia>

UNESCO . (2002). *Háblame del Patrimonio Mundial*. París: UNESCO.

UNESCO. (2022, septiembre 1). *Patrimonio Cultural*. Retrieved from UNESCO CHILE: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/patrimonio>

Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. (2019). *Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos*. Santiago: MINEDUC.

Vergara Ramirez, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. Barcelona: Ediciones SM.

6. Conclusiones

La pregunta que articuló y dio forma a la presente investigación surgió como consecuencia de un proceso reflexivo individual que apunta hacia lo colectivo. Dado que el ejercicio docente exige una constante reflexión en torno a nuestras propias prácticas. Una reflexión que apunte a cuestionarnos no solo lo que enseñamos, sino también la forma en que lo hacemos y cómo impacta en nuestros estudiantes y en la comunidad educativa en general. De esta forma y ante la ya fundamentada necesidad de vincular positivamente a las y los estudiantes con su territorio, identidad y patrimonio. Es pertinente preguntarse: ¿Mediante qué mecanismo es posible incorporar curricularmente la cultura local, identidad y la pertinencia regional y local como pilares fundamentales en los establecimientos pertenecientes al Servicio Local de Educación Barrancas y qué estrategia de enseñanza-aprendizaje es la más adecuada para implementarlo? Frente esta pregunta se precisa qué:

- Plantear el diseño de una propuesta didáctica completa responde a una intención de permitir a las y los docentes del territorio adentrarse en las profundidades del patrimonio local, sin que esto implique una pesada carga que se sume a la que ya mantienen. Poniendo a su disposición planificaciones, materiales y evaluaciones que permitan el desarrollo de una unidad didáctica completa. Es de público conocimiento la alta carga laboral de las y los docentes de nuestro país, puesto que estamos insertos en un sistema educacional que ha avanzado con particular lentitud hacia el equilibrio entre horas lectivas y no lectivas; que promueve una doble evaluación docente que no hace más que aumentar el agobio laboral y frustrar las expectativas de alcanzar un tramo avanzado que permita aumentar el salario y dignificar en algo la profesión docente; que exige resultados sin importar el contexto de cada escuela. Por otra parte, habida cuenta de la conexión bidireccional que debe existir entre el mundo escolar y la innovación académica, esta propuesta didáctica permite complementar y mejorar las prácticas docentes a partir de herramientas más actuales y pertinentes.
- La incorporación curricular utilizó la propuesta ministerial más actualizada para los niveles terminales de la educación escolar chilena, vinculando los tópicos de la presente investigación con los contenidos del Diferenciado de Comprensión Histórica del presente, proponiendo la articulación con el Diferenciado de Lengua y Literatura.
-

- Su alto potencial transformador; su vinculación con el territorio y los intereses de los estudiantes; la particular atención a las distintas formas de aprender; y el rol protagónico que tienen las y los estudiantes en la construcción de su aprendizaje, fueron los principales motivos que orillaron a elegir el Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia didáctica para enfrentar el diseño de la propuesta.

De esta forma, en la presente Memoria de Título, cuya finalidad general fue “Diseñar una propuesta didáctica desde la metodología de aprendizaje basado en proyectos para rescatar y salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial de Barrancas”, se lograron ultimar las siguientes conclusiones:

- Se evidencia un vínculo importante entre el rescate y salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial local y la identidad territorial. Siendo el rescate patrimonial local, el sustrato que nutre y potencia la identidad territorial. Toda vez que hace que las comunidades se identifiquen en sus prácticas y experiencias; creaciones y creencias en común. Por otra parte, vincular a los estudiantes con su territorio trae como consecuencia el cuidado y transformación tanto del espacio, como de la forma en que se relacionan con éste, se fomenta el sentido de pertenencia de los/las estudiantes y se potencia el aprendizaje significativo, siguiendo los postulados más fundamentales de la teoría constructivista.

De manera específica y tributando al objetivo de “Examinar la importancia de la enseñanza del patrimonio cultural inmaterial”:

- Se establece la necesidad de la inclusión curricular de temáticas patrimoniales en las escuelas, con base en la premisa de que el patrimonio logra aunar rasgos identitarios de quienes lo comparten, produciendo un sentido de pertenencia que posibilita su puesta en valor, protección y cuidado de lo que cada comunidad determina como patrimonio. A pesar de lo anterior, la enseñanza de este tipo de patrimonio no tiene presencia explícita en los planes y programas de Enseñanza Media, relegando a la educación patrimonial a los espacios informales o a su visión más tradicional relacionada con los museos.
- La enseñanza del patrimonio cultural inmaterial en las escuelas ayuda a dejar de percibir el patrimonio como algo lejano. Dejando atrás antiguas concepciones que relacionaban el patrimonio solo con lo monumental, provocando un proceso de revalorización patrimonial tanto en las y los estudiantes, como en las comunidades que construyen y ponen en valor su propio patrimonio.

Sobre el segundo objetivo específico: “Caracterizar la metodología de aprendizaje basado en proyectos”, se releva que:

- El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia didáctica que promueve la pertinencia local: Esto en vista de que uno de los elementos que se deben considerar para el desarrollo de proyectos exitosos, es precisamente el contexto, en referencia a que todo proyecto que se diseñe de forma correcta, debe estar estrechamente vinculado con el contexto del territorio en el que se emplaza la escuela, de manera que los estudiantes se involucren con las características, particularidades y potencialidades de su territorio.
- Esta estrategia didáctica surgió hace setenta años en Estados Unidos, pero durante la última década se ha popularizado e internacionalizado, gracias a los esfuerzos investigativos realizados por el Buck Institute for Education, cuyas publicaciones han entregado una base sólida para desarrollar el aprendizaje basado en proyectos. Pero, sin lugar a duda, fue la pandemia del coronavirus lo que verdaderamente posicionó mundialmente al ABP, puesto que le permitía a las y los docentes, el abordaje de unidades didácticas tanto de forma virtual como híbrida, potenciando la autonomía de los estudiantes y comprometiendo su participación en el proyecto a través del vínculo con el contexto; con sus propios intereses y con los contenidos curriculares.
- En el contexto nacional, se evidencia una tensión entre el discurso y la práctica por parte del Ministerio de Educación, puesto que el ABP ya figuraba en las recomendaciones para abordar unidades didácticas de los planes y programas de Historia y Geografía del año 2018. Pero no existió una iniciativa institucional para capacitar a las y los docentes en dicha estrategia didáctica. Aún en la actualidad, el área de desarrollo docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), no cuenta con cursos de formación en aprendizaje basado en proyectos, contando en su plataforma solo con dos “cápsulas de conocimientos” referidas al tema. Quedando la misión de capacitar a las y los docentes en manos de fundaciones, organizaciones o empresas privadas.
- Esta tensión se hace más compleja aún si consideramos las potencialidades del aprendizaje basado en proyectos para abordar la priorización curricular del “Plan vuelta a clases” propuesto por el Ministerio de Educación como estrategia en el contexto de retorno a la normalidad educacional postpandemia. La disminución en la cantidad de

objetivos de aprendizaje priorizados promueve el abordaje más profundo de cada unidad, permitiendo desarrollar proyectos que abarquen unidades completas y vinculen a dos o más asignaturas, sin poner en peligro la cobertura curricular.

- La anteriormente mencionada tensión no se limita solo al ámbito escolar, puesto que, en nuestra propia casa de estudios, reconocida a nivel nacional como un ícono en la formación docente, no se han desarrollado institucionalmente programas que incluyan el estudio de esta estrategia didáctica en la formación inicial de las y los docentes egresados de la UMCE. Quedando esta misión a criterio de cada docente que imparta “Metodología de la Enseñanza”. Se hace hincapié en la urgencia de resolver esta tensión e incluir formalmente el Aprendizaje Basado en Proyectos dentro de las mallas curriculares de pregrado, con el fin de que las y los egresados adquieran herramientas que les permitan estar a la altura de los desafíos que implican el ejercicio docente,

En cuanto a los alcances y limitaciones que se presentaron durante el desarrollo de la investigación, es necesario mencionar que una de las principales cortapisas fue que la mayoría de las publicaciones académicas que estudian y analizan el aprendizaje basado en proyectos están escritas en inglés y usan un vocabulario muy específico que ralentiza el proceso de investigación para alguien cuyo segundo idioma no es precisamente el anglosajón. La segunda limitante guarda relación con la ausencia de la educación patrimonial en el currículum nacional, lo que se traduce en la complejidad para insertar curricularmente estos contenidos.

Por otra parte, la implementación de la presente propuesta didáctica en los establecimientos pertenecientes al SLEP Barrancas, es una decisión que no depende de mi voluntad e implica iniciar un proceso de propuesta a la Unidad de Asistencia Técnico-Pedagógica de dicho servicio. Lo que en ningún caso pone en peligro el cumplimiento de los objetivos de la investigación, dado que dicho planteamiento nunca consideró una implementación concreta de la propuesta, sino solo su elaboración.

Siguiendo a Paulo Freire y su ya célebre frase “La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”, la presente investigación y la propuesta didáctica que surge gracias a ella, no desean cambiar la realidad educativa nacional, pero si pretenden ser una herramienta que permita a las comunidades educativas de Barrancas hacerse parte de su patrimonio, volver la mirada a las raíces de lo que son, su historia en común y los desafíos que la actualidad le plantea a la preservación de su cultura y modos de vida particulares, promoviendo el desarrollo de la identidad territorial y el desarrollo de la territorialización, que permita la

transformación del espacio y la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial local. Sobre todo, en un ambiente de profunda globalización y cambios acelerados en la sociedad, que obligan, de cierta manera, a definir qué queremos resguardar, preservar y heredar a las siguientes generaciones, qué será digno de recordar y valorar para cada comunidad. Pensar no solo en la educación del pasado y su pertinencia en el presente, sino también su extensión al futuro.

Referencias Bibliográficas

- Ballesteros Arranz, E., Fernandez Fernandez , C., Molina Ruiz, J., & Moreno Benito, P. (2003). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales.
- Bellei, C. (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de*. Santiago: Lom.
- Bernal González, M., & Martínez Dueñas, M. (2009). Metodologías Activas para la Enseñanza y el Aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo. N 14*, 101-106.
- Bisquerra Alzina, R., Dorio Alcaraz, I., Gómez Alonso, J., Latorre Beltrán, A., Martínez Olmo, F., Massot Lafon, I., . . . Vila Baños, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Borrini, H. (2006). Identidad Territorial. *Revista Nordeste- Investigación y Ensayos- 2da. Época N° 26*, 109-111.
- Cantuña Avila, A., & Cañar Tapia, C. (2020). Revisión sistemática del aula invertida en el Ecuador: aproximación al estado del arte. *Estudios Pedagógicos (Valdivia) N 46*.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2017). *Política Nacional de Cultura 2017 - 2022*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Cubillos Alfaro, F., Pinto Veas, D., & Araneda Oyanedel , F. (2014). *La Geografía como aprendizaje para la resistencia y la transformación territorial*. Santiago.
- Cuenca López, J., & Pérez González, M. (2021). El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en Educación Infantil. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REIDICS*, 243 - 265.
- De Ramón, A. (2015). *Santiago de Chile: Historia de una sociedad urbana*. Santiago: Catalonia.
- Defaz Taipe, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza - aprendizaje. *Revista científico-educacional de la provincia Granma. N 16*, 463-472.
- DIBAM, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos;. (2005). *Memoria, Cultura y Creación. Lineamientos Políticos*. Santiago: DIBAM.
- Espejo, R., & Sarmiento, R. (2017). *Manual de apoyo docente: Metodologías activas para el aprendizaje*. Santiago: Universidad Central .

- Fernández Caso, M., Gurevich, R., Blanco, J., Bocero, S., Cicoella, P., Natenzon, C., . . . Reboratti, C. (2009). *Geografía. Nuevos temas nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI N 24*, 35-56.
- Fontal Merillas, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fundación Chile. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje de hoy*. Santiago: EducarChile.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Lindón, A., Aguilar, M., & Hiernaux, D. (2006). *Lugares e imaginarios en la Metrópolis*. Barcelona: Anthropos.
- López Camps, J., & Leal Fernández, I. (2002). *Como aprender en la sociedad del conocimiento*. Epice: Barcelona.
- Majó Masferrer, F., & Baqueró Alós, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: GRAÓ.
- Mateo Rusillo, S. M. (2008). *La comunicación global del patrimonio cultural*. Gijón : Trea.
- Memoria Chilena. (2022, junio 23). *Memoria Chilena Biblioteca Nacional de Chile*. Retrieved from <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93813.html>
- MINEDUC. (2018, marzo 2). *Ministerio de Educación* . Retrieved from <https://www.mineduc.cl/comenzo-la-desmunicipalizacion-la-apuesta-mas-importante-la-educacion-publica-las-ultimas-decadas/>
- MINEDUC. (2022, Octubre 12). *Ayuda mineduc*. Retrieved from Aprendo por proyecto: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/aprendo-por-proyecto>
- Ministerio de Educación. (2022, octubre 8). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Retrieved from Decreto 67/2018: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Ministerio de Educación. (2022, Agosto 23). *Educación Pública*. Retrieved from Servicios Locales de Educación Pública : <https://educacionpublica.cl/servicios-locales-de-educacion-publica/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2022, octubre 8). *División de Educación General. Unidad de Currículum*. Retrieved from Diversificación de la Enseñanza. Decreto 83/2015: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio. (2019). *Herramientas para la gestión local del patrimonio cultural inmaterial*. Santiago: Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2021). *Educación Patrimonial: Miradas y Trayectoria*. Santiago: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

- Montañez Gómez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un proyecto nacional. *Revista del Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de Colombia*, 120-134.
- Neira, P. (2023, Enero 17). *Herminda de la victoria: 50 años de historia*. Retrieved from El Quinto Poder: <https://www.elquintopoder.cl/sociedad/herminda-de-la-victoria-50-anos-de-historia/>
- Ortiz Colón , A., Jordán , J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa* , 2-17.
- Precedo Ledo, A. (2004). *Nuevas realidades territoriales para el siglo XXI. Desarrollo*. Barcelona: Síntesis.
- Prieto Bafalluy, A. (1983). *La modernización educacional*. Santiago: Ediciones Universidad atólica de Chile.
- Sánchez , J. (2022, Septiembre 25). *Actualidad Pedagógica*. Retrieved from Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos: <https://colorearte.cl/wp-content/uploads/2021/05/Aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Santos, M. (1997). *Técnica, Espaço, Tempo. Globalização e Meio Técnico-científico Informacional*. Sao Paulo: Hucitec.
- .
- UNESCO . (2002). *Háblame del Patrimonio Mundial*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *¿Qué es el Patrimonio Cultural Inmaterial?* Santiago: UNESCO.
- UNESCO. (2022, septiembre 1). *Patrimonio Cultural*. Retrieved from UNESCO CHILE: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/patrimonio>
- Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. (2019). *Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos*. Santiago: MINEDUC.
- Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. (2022, Septiembre 26). *Curriculum Nacional*. Retrieved from Estándares de oro del Aprendizaje Basado en Proyectos: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-139377_recurso_pdf.pdf
- Vergara Ramirez, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. Barcelona: Ediciones SM.
- Villegas Rivera, V. (2017). *El conocimiento de Habilidades para el siglo XXI en docentes escolares de enseñanza media en el Chile de hoy*. Santiago: Universidad de Chile.

