

<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n05p25>

ARTÍCULOS ORIGINALES

Percepción del Aprendizaje Basado en Proyectos, la evaluación formativa y el trabajo colaborativo del profesorado en el norte de Chile

Perception of Project-Based Learning, formative assessment and collaborative work of teachers in northern Chile

Luis A. AÑAZCO-MARTÍNEZ ¹

Francisco J. GALLARDO-FUENTES ²

Bastian CARTER-THUILER ³

Yeny M. GAMBOA-CORDERO ⁴

Marcela P. QUINTANA-LARA ⁵

Patricio S. RIVERA-OLGUÍN ⁶

Pablo DEL VAL MARTIN ⁷

¹ Universidad Arturo Prat. Chile. Email: lanazco@unap.cl

² Universidad de Los Lagos. Chile. Email: fgallardo@ulagos.cl

³ Universidad de Los Lagos. Chile. Email: bastian.carter@ulagos.cl

⁴ Universidad Arturo Prat. Chile. Email: yegamboa@unap.cl

⁵ Universidad Arturo Prat. Chile. Email: maquinta@unap.cl

⁶ Universidad Arturo Prat. Chile. Email: patrivriv@unap.cl

⁷ Universidad de Valladolid. España. Email: pablo.delval@uva.es

RESUMEN

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la evaluación y el trabajo colaborativo otorgan al estudiante un rol activo en el proceso educativo. El objetivo es conocer la percepción docente sobre ABP, evaluación formativa y colaboración en profesores de distintos establecimientos. Se usa investigación cualitativa, con entrevistas semiestructuradas analizadas en Atlas.ti, donde se evidenció que los docentes reconocen los beneficios del ABP y la evaluación formativa, pero enfrentan limitaciones de tiempo e información para su implementación efectiva y articulada entre asignaturas.

Palabras clave: Enseñanza Primaria, Evaluación formativa, Aprendizaje Basado en Proyectos

ABSTRACT

Project-Based Learning (PBL), assessment and collaborative work give the student an active role in the educational process. The objectives are to know the teachers' perception of PBL, formative assessment and collaboration in teachers from different establishments. Qualitative research is used, with semi-structured interviews analyzed in Atlas.ti, where it was evidenced that teachers recognize the benefits of PBL and formative assessment, but face limitations of time and information for its effective and articulated implementation between subjects.

Key words: Primary Education, Formative Assessment, Project-Based Learning

1. INTRODUCCIÓN

El ejercicio docente es una temática que genera interés de indagación, en la búsqueda de conocer y profundizar respecto a la función del profesorado y su identidad (Benítez-Notario et al., 2025; Ccoto-Tacusi, 2023). Las tareas que desempeñan en la escuela se encuentran enmarcadas por las relaciones sociales, las cuales se caracterizan por afectos, conocimientos, negociaciones y estrategias de interacción con la comunidad educativa (Díaz-Yáñez y Sánchez, 2017). En relación con la participación de los docentes en las instituciones educativas, esta debe responder a las demandas de la sociedad, en espacios cargados de climas organizacionales complejos, los cuales generan altos niveles de estrés, obstaculizando en ocasiones el trabajo en equipo dentro de la escuela (Ruiz-Calzado y Villacreses-Cantos, 2025).

Por otra parte, en el contexto educativo chileno, las escuelas se rigen por los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación (MINEDUC); a través de los cuales se aborda, de manera transversal, distintas temáticas atingentes y con una mirada interdisciplinaria se pueden trabajar los distintos contenidos correspondientes a cada asignatura (MINEDUC, 2012). Bajo este escenario la implementación del trabajo colaborativo debe integrar tanto al estudiante como al docente en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) (MINEDUC, 2016). Este enfoque facilita la vinculación entre disciplinas a través de estrategias de aprendizaje enfocadas a escuchar, observar y trabajar en conjunto (Leme y Toledo, 2024). A partir de esto, los establecimientos pueden promover espacios de reflexión y colaboración entre el profesorado como una instancia para mejorar su práctica docente y enriquecer el aprendizaje mediante el intercambio de experiencias pedagógicas (MINEDUC, 2008). Asimismo, esta modalidad favorece la cooperación entre docentes (Rodríguez-Rojas y Ossa-Cornejo, 2014) desarrollando estrategias didácticas para mejorar la calidad de los aprendizajes y fortalecer la interrelación entre las materias (Paños-Castro y Etxeberria-Illarregi, 2024).

En el contexto educativo actual, se requiere incorporar metodologías activas que otorguen al alumnado un rol protagónico, siendo los propios estudiantes responsables de su aprendizaje, logrando una mayor implicación y responsabilidad en sus tareas, cuyo objetivo es desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse en el contexto actual (Fernández-March, 2006; León-Guerrero y Crisol-Moya, 2011). Dentro de las consideraciones de esta metodología, resulta esencial tener claridad en su implementación y la secuenciación del proceso hasta la etapa final (Fraile et al., 2021). El ABP surge a partir del planteamiento de una pregunta o reto, centrando su atención en el trabajo autónomo del alumnado (Navarrete y Bellver, 2022). Esta metodología fomenta en el estudiante la capacidad de asumir la responsabilidad de su aprendizaje, por medio de la adquisición de habilidades, tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración a través de la integración de las distintas materias, cuyo objetivo es la construcción de un producto final (Duke et al., 2021; Oliveros-Castro et al., 2023). Además, el ABP incentiva la investigación bidireccional entre el docente y el alumnado, promoviendo la búsqueda y selección de información para ejecutar el proyecto y la elaboración del producto final (Martín y Rodríguez, 2015; Molina-Torres, 2019).

La aplicación de las metodologías activas por medio del ABP requiere que los docentes, desde el inicio hasta el final, apliquen con énfasis la evaluación formativa en el aula (Fernández-Terol y Domingo, 2021). El proceso evaluativo es un tema complejo dentro de las instituciones educativas, donde predomina un enfoque orientado a la medición cuantitativa, con prácticas vinculadas hacia la asignación de calificaciones numéricas, lo que deriva en la cultura de evaluación predominante (Molina et al., 2020; Santos-Guerra, 2014). Este tipo de evaluación orientada a la medición se encuentra centrada en la recolección de datos numéricos en donde prevalece lo individual y vertical de la educación (López-Pastor, 2012). En la evaluación tradicional el profesor actúa como controlador del conocimiento, priorizando las clases magistrales con énfasis en los resultados finales (López-Pastor et al., 2020). No obstante, la evaluación de aprendizajes ha evolucionado a través del tiempo, cambiando la modalidad en la que se registra la información, permitiendo evaluar de forma más integrada el conocimiento del alumnado con estrategias inclusivas y participativas, donde el estudiante asume un rol protagónico en su proceso de E-A (Córdoba-Jenez et al., 2018).

En relación con esto, la evaluación formativa permite por un lado que el estudiante pueda aprender más, mientras que por otro favorece que el docente pueda mejorar su práctica pedagógica (López-

Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Asimismo, el incorporar el elemento compartido implica la participación del estudiante de manera activa en cuanto a las decisiones que le corresponden, generando una evaluación de carácter compartida, por medio del diálogo entre docente y alumno (Barba-Martin, 2020; López-Pastor, 2012). Sin embargo, uno de los principales desafíos para aplicar de manera efectiva el trabajo colaborativo, se relaciona con la falta de formación del profesorado (Kobashigawa, 2024) para abordar esta metodología. Por lo tanto, a partir de los antecedentes mencionados, el objetivo de la investigación es conocer la percepción del profesorado de la provincia de Iquique acerca de la metodología ABP, la evaluación formativa y el trabajo colaborativo.

2. METODOLOGÍA

2.1. Contexto y participantes

El estudio estuvo dirigido a profesores de enseñanza básica que trabajan en establecimientos de tipo Particular, Particular Subvencionado y del Servicio Local de Educación (SLEP) de la provincia de Iquique (Chile) sumando una totalidad de seis instituciones educativas. Los participantes son de sexo masculino y femenino, teniendo edades entre 25 y 40 años y realizan docencia en una de las siguientes asignaturas: Lengua y Literatura, Matemática, Historia, Ciencias Naturales, Religión y Educación Física y Salud. En relación a los años de experiencia, éstos van desde los 3 hasta 18 años, contando con una cantidad de estudiantes promedio que oscila entre los 30 y 40 alumnos por curso. En relación a los grados académicos, 2 docentes contaban con el grado de Magister y 10 con el grado de Licenciatura en Educación y el título de profesor.

Tabla 1 Características de los participantes entrevistados

Entrevista	Sexo	Edad	Años de experiencia	Promedio de estudiantes por curso	Último grado académico
E1	Femenino	38	12	30	Profesor/a
E2	Femenino	25	3	35	Profesor/a
E3	Femenino	26	4	35	Profesor/a
E4	Femenino	37	14	40	Profesor/a
E5	Masculino	41	15	40	Profesor/a
E6	Femenino	45	18	30	Profesor/a
E7	Femenino	39	14	40	Profesor/a
E8	Femenino	39	12	40	Profesor/a
E9	Femenino	34	7	35	Profesor/a
E10	Femenino	46	10	38	Magister
E11	Masculino	36	4	36	Profesor/a
E12	Masculino	40	14	40	Magister

Diseño

El enfoque de estudio fue cualitativo, ya que este permite analizar en profundidad la complejidad de la realidad social, donde el investigador va incorporando distintos relatos de quienes forman parte del contexto estudiado (Osses-Bustingorry et al., 2006). La técnica de muestreo fue de tipo no probabilístico y por conveniencia, dada la accesibilidad hacia la muestra. Respecto al diseño metodológico seleccionado, correspondió a la Teoría Fundamentada, debido a que esta tiene como propósito generar teorías que permiten explicar un fenómeno de estudio en su estado natural, problematizando temas muy concretos sustentados en categorías en donde se puedan ir incorporando nuevos estudios sobre las áreas importantes (Bonilla-García y López-Suarez, 2016).

Técnica e instrumentos

Se utiliza la entrevista de carácter semiestructurada, ya que esta técnica permite estudiar los relatos de los participantes utilizando sus conocimientos para identificar, elaborar y reproducir las acciones y estructuras sociales (McMillan y Schumacher, 2005). Para la realización de la entrevista se usaron los siguientes pasos en su diseño y planificación: a) elaboración, b) implementación, c) consulta a expertos, d) reelaboración y e) acuerdo de expertos. Para la implementación de la entrevista, se confeccionó un documento inicial con dimensiones . Este fue sometido a juicios de

expertos y posteriormente se piloteo en un grupo de sujetos con características similares al grupo objeto de este estudio. Una vez concluido el proceso de validación de la entrevista, cada uno de los temas fueron incluidos en el documento final.

Procedimiento

Para el estudio se solicitó autorización al Comité de Ética de la Universidad, el que aprobó la investigación por medio del acta de evaluación Nº CEC 29-2024. Posteriormente se dio inicio al proceso investigativo con la selección de los sujetos de estudio, estableciendo criterios de selectividad: a) Contar con formación profesional de profesor/a de Enseñanza Básica y/o Media; b) Desempeñarse en un establecimiento de la provincia de Iquique; c) Impartir clases en los cursos de Primero a Octavo de Primaria; d) Haber firmado el consentimiento informado. Una vez seleccionada la muestra, se les hizo llegar solicitud de participación en la entrevista, informando el objetivo de la investigación y se presentó el consentimiento informado para su lectura. Para el momento de la entrevista, se les solicita nuevamente revisar el consentimiento informado y si se encontraban de acuerdo se les solicitó firmar. Se hizo especial hincapié en los aspectos éticos de la investigación como la reserva de datos, anonimato y confidencialidad.

Análisis de Datos

Para el análisis de los datos se ha utilizado el análisis de contenido, técnica que permite recolectar información de un texto y clasificar sus partes de acuerdo a la creación de categorías de análisis de forma sistemática y objetiva (Andréu-Abela, 2002). Para este análisis se transcribieron las entrevistas en computador utilizando un documento Word y posteriormente se exportó al programa ATLAS.ti 24 por medio de la codificación axial con el propósito de generar los códigos para su interpretación. Luego de la creación de los códigos se identificaron las distintas redes semánticas y se realizó un análisis de las principales respuestas por medio de los mapas de redes.

3. RESULTADOS

Tabla 1 Representación de los códigos, redes semánticas y frecuencia de mapas de redes

Códigos	Redes Semánticas	Mapa de redes
Dificultades de metodología en clases (12)	1. Uso de Metodologías y Evaluación	12
Usos de metodologías (14)		
Uso de instrumentos de evaluación (12)		
Influencia metodologías evaluación (13)		
Conocimiento Metodologías Activas (12)	2. Conocimiento sobre las Metodologías Activas de Aprendizaje Basado en Proyectos	12
Conocimiento aprendizaje basado en proyectos (12)		
Implementación aprendizaje basado en proyectos (14)		
Beneficios aprendizaje basado en proyectos (12)		
Implementación evaluación formativa (10)	3. Conocimiento sobre Evaluación Formativa	10
Dificultades implementación de evaluación formativa (12)		
Instrumentos de evaluación formativa en las clases (12)		
Beneficios uso de la evaluación formativa (13)		
Desarrollo trabajo colaborativo en clases (18)	4. Trabajo colaborativo e interdisciplinario	12
Actividades entre asignaturas (12)		
Dificultades para trabajar de forma colaborativa e interdisciplinaria (14)		
Beneficios del trabajo colaborativo e interdisciplinario (12)		

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta la organización de los resultados a partir de las entrevistas aplicadas a los docentes. Para presentar la información se generaron 16 códigos, los que se organizan en 4 redes semánticas. Finalmente se organizan distintas frecuencias de mapas de redes, las que se han interpretado de acuerdo a las respuestas diferentes de los participantes, evitando repetir temas similares mencionados en los entrevistados.

3.1. Uso de metodologías y evaluación

La red semántica sobre el uso de metodologías y evaluación, aborda los temas «Metodologías e Instrumentos de Evaluación, Dificultades Metodológicas en Clases, Influencia de la Evaluación» (Ver figura 1)

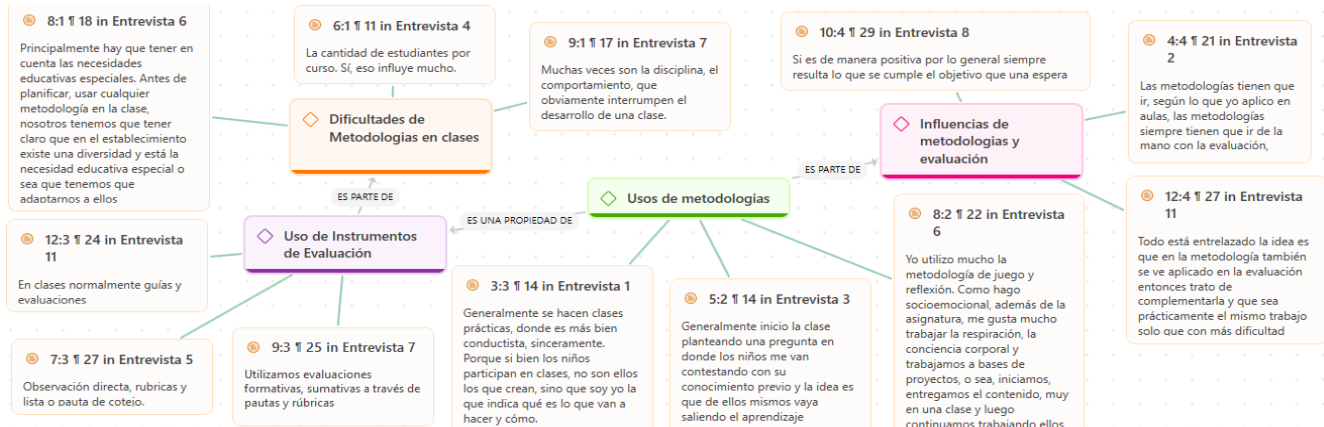


Figura 1. Usos de Metodologías e Instrumentos de Evaluación y las Dificultades Metodológicas en Clases e Influencia de la Evaluación.

Usos de metodologías e instrumentos de evaluación

En relación al uso de metodologías e instrumentos de evaluación, en las entrevistas se aprecian respuestas relacionadas a clases de carácter conductista donde el profesor cumple la función de guiar la clase. Sin embargo, también existen opiniones referidas al uso de metodologías basadas en la indagación, reflexión y juego. Respecto a los instrumentos de evaluación, el profesorado indica el uso de la observación directa, rúbricas, guías y evaluaciones de carácter sumativo y formativo.

Entrevista 1: "Generalmente se hacen clases prácticas, donde es más bien conductista, sinceramente. Porque si bien los niños participan en clases, no son ellos los que crean, sino que soy yo la que indica que es lo que van a hacer y cómo".

Entrevista 3: "Generalmente inició la clase planteando una pregunta en donde los niños me van contestando con su conocimiento".

Entrevista 5: "Observación directa, rúbricas y lista o pauta de cotejo".

Entrevista 6: "Yo utilizo mucho la metodología de juego y reflexión, como algo socioemocional, además de la asignatura, me gusta mucho trabajar la respiración, la conciencia corporal y trabajamos a bases de proyectos, o sea, iniciamos, entregamos el contenido, muy en una clase y luego continuamos trabajando ellos aprenden, o sea, utilizan el método constructivo. Siempre están trabajando en hacer aprendiendo y terminan en un proyecto que los estudiantes crean".

Entrevista 7: "Utilizamos evaluaciones formativas, sumativas a través de pautas y rúbricas".

Entrevista 11: "En clases normalmente guías y evaluaciones".

Dificultades Metodológicas en clases e influencia de la evaluación

Respecto a las metodologías en clases y las dificultades que se presentan, los entrevistados consideran aspectos relacionados a la cantidad de estudiantes como una problemática, como también la actitud de los alumnos en clases y las necesidades educativas que se encuentran en el aula. Respecto a la influencia de la metodología y la evaluación esta es observada como un medio correcto para el aprendizaje, positiva para cumplir con el objetivo esperado y una forma para unificar la metodología y la evaluación.

Entrevista 2: "Según lo que yo aplico en aulas, las metodologías siempre tienen que ir de la mano con la evaluación, porque no te sirve de nada ocupar una metodología y después evaluar de otra forma, porque al final no va a haber un resultado a lo mejor de lo que uno espera o lo que uno enseña al final".

Entrevista 4: "La cantidad de estudiantes por curso. Si, eso influye mucho".

Entrevista 6: "Principalmente hay que tener en cuenta las necesidades educativas especiales. Antes de planificar, usar cualquier metodología en la clase, nosotros tenemos que tener claro que en el establecimiento existe una diversidad y está la necesidad educativa especial o sea que tenemos que adaptarnos a ellos".

Entrevista 7: "Muchas veces son la disciplina, el comportamiento, que obviamente interrumpen el desarrollo de una clase".

Entrevista 8: "Si es de manera positiva por lo general siempre resulta lo que se cumple el objetivo que una espera".

Entrevista 11: "Todo está entrelazado la idea es que en la metodología también se ve aplicado en la evaluación entonces trato de complementar y que sea prácticamente el mismo trabajo solo que con más dificultad".

3.2. Conocimiento sobre las metodologías activas de aprendizaje basado en proyectos

La red semántica sobre el uso de Metodologías y evaluación, se organiza en relación al contenido "Conocimiento Metodologías Activas y ABP" y la "Implementación y beneficios del ABP" (Ver figura 2).

Conocimiento Metodologías Activas y de ABP

En relación al conocimiento de las metodologías activas las respuestas de los entrevistados están relacionadas al rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje y como una metodología didáctica con la finalidad de lograr el aprendizaje. Respecto al conocimiento del ABP lo relacionan al trabajo interdisciplinario y colaborativo con un fin en común en donde se puede usar la evaluación formativa. También lo relacionan a lo que los estudiantes quieren aprender y el resultado esperado.

Entrevista 2: "Las metodologías activas son cuando los chicos son los que ellos mismos son el personaje principal del aprendizaje al final".

Entrevista 3: "Desde mi punto de vista, es cuando uno hace trabajo interdisciplinar con otras asignaturas para poder sacar una evaluación formativa de forma grupal".

Entrevista 5: "Entiendo metodología activa como una serie de conjuntos de técnicas y algunas estrategias didácticas usadas con un fin educativo y así poder conseguir un aprendizaje".

Entrevista 6: "Que ellos eligen que quieren aprender y hay un resultado en relación a lo que quieren lograr. Por ejemplo, yo como trabajamos a base de proyectos, siempre tenemos una salida pedagógica y en esa salida pedagógica ellos aplican todo lo que aprendieron".

Entrevista 8: "Son los ABP se llaman acá, que son varias asignaturas que trabajan colaborativamente para un objetivo en común".

Entrevista 12: "Que requieren más participación de los estudiantes".

Implementación y Beneficios del ABP

Respecto a la implementación del ABP, las respuestas se encuentran vinculadas al trabajo con asignaturas unidas a la evaluación por medio del proceso clase a clase. Dentro de las problemáticas detectadas, estas se relacionan a la coordinación y tiempo para su implementación. En relación a los beneficios del ABP, las respuestas del profesorado se asocian a diversos beneficios como: darle sentido a los contenidos tratados, la autonomía para trabajar del alumnado y el carácter significativo que se deriva de implementar el ABP.

Entrevista 1: "Son muchos los beneficios, el niño o el estudiante aprende, como te dije, a relacionar los contenidos y a darles sentido. O sea, tal vez si yo, el niño en matemáticas dice, ah, suma, resta, ¿para qué? Tengo la calculadora o tengo el celular, pero cuando uno va a la feria no puede estar haciendo con celular porque es muy lento, entonces ellos tienen que aplicar el

conocimiento de manera práctica, tienen que aprender a trabajar en equipo, tienen que seguir una línea de trabajo, tienen que planificar junto con el docente obviamente que los va guiando todo”.

Entrevista 3: “De esta forma, con varias asignaturas, crear una conexión para que se pueda evaluar”.

Entrevista 4: “Que los niños sean más independientes. Porque ellos son muy dependientes de lo que uno les dice. Sobre todo, cuando son más chicos. Entonces, se quedan con eso y llegan a octavo y todavía creen que uno tiene que estar”.

Entrevista 5: “En proceso, clase a clase”.

Entrevista 7: “Los beneficios son bastante ya que el aprendizaje para ellos es bastante significativo debido en el sentido de que acerca un aprendizaje general de distintas asignaturas y se pueden relacionar entre sí”.

Entrevista 8: “Se pueden unir varias asignaturas, bueno en realidad acá así se hace, pero el tiempo es importante para reunirse, porque es difícil como todos tenemos diferentes tiempos y cuando no son de un mismo departamento”.

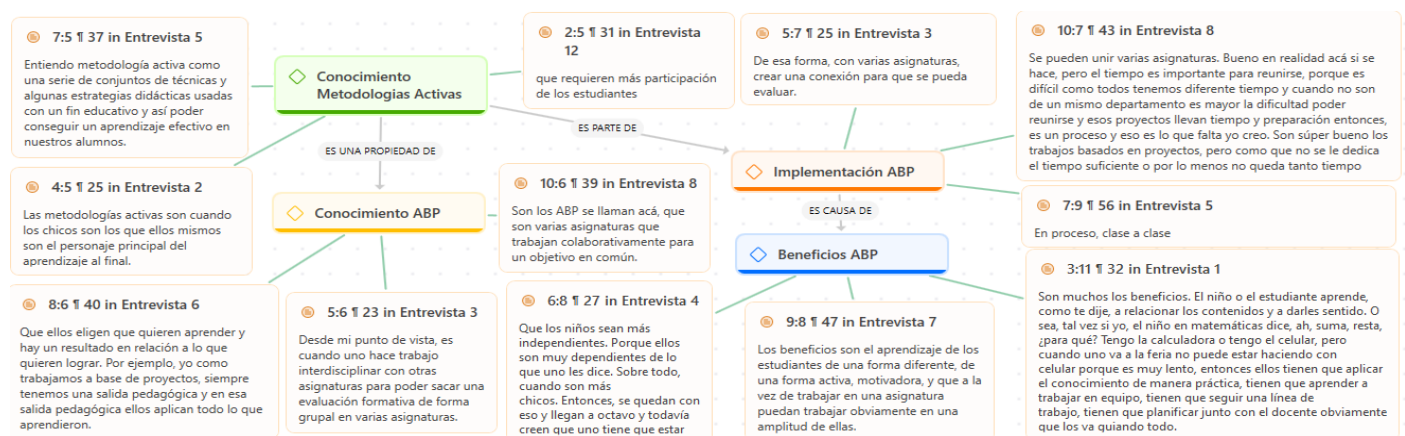


Figura 2. Conocimiento sobre las Metodologías Activas de Aprendizaje Basado en Proyectos

Conocimiento sobre Evaluación Formativa

La red semántica sobre el conocimiento sobre Evaluación Formativa, se distribuye en relación los temas de “Implementación de la evaluación formativa e instrumentos de evaluación” y “Beneficios y dificultades del uso de la evaluación formativa” (Ver figura 3).

Implementación de la evaluación formativa e instrumentos de evaluación

En relación a la implementación de la evaluación formativa el profesorado responde de forma general sin detallar de forma implícita la forma en que se ejecuta la evaluación formativa. En torno a los instrumentos de evaluación formativa los entrevistados responden el uso de la observación directa, rúbricas, guías y uso de ticket de salida.

Entrevista 1: “Observación Directa y rúbrica”.

Entrevista 3: “Depende. Lo podemos hacer con distintas evaluaciones. Siempre tratamos de que sean diversas las evaluaciones que vamos a tomar”.

Entrevista 7: “Se implementa anticipadamente a una evaluación sumativa”.

Entrevista 12: “Si hay un incentivo a aplicar evaluaciones de tipo formativo, pero no sabría decirte como se impulsa”.

Entrevista 10: “Guías y rúbrica pautas de evaluación”.

Beneficios y dificultades del uso de la evaluación formativa

Respecto a los beneficios de la evaluación formativa los entrevistados responden que estas ayudan para tomar decisiones pedagógicas, también para conocer el progreso de los estudiantes y el logro

de los aprendizajes. En relación a las dificultades, el profesorado considera aspectos como la actitud de los estudiantes, la asistencia, el tiempo y la comprensión de la evaluación formativa por parte de los estudiantes.

Entrevista 1: “Eso te permite tomar decisiones pedagógicas. Las evaluaciones sumativas también se supone que uno debe tomar decisiones pedagógicas”.

Entrevista 2: “A veces el poco tiempo que uno tiene o también las propias actitudes de los niños para realizarlo durante las clases”.

Entrevista 3: “Ya siento que el beneficio que tiene es para ver el progreso o el avance que tiene cada estudiante”.

Entrevista 6: “O sea, el progreso ¿Cómo van? ¿en qué estamos? Cómo iniciamos y como vamos creciendo en el logro del aprendizaje de la unidad, el objetivo que tenemos”.

Entrevista 9: “La asistencia, el tiempo y el material”.

Entrevista 11: “Lo mío por formativo piensan que no tienen no es evaluado que no tienen nota”.

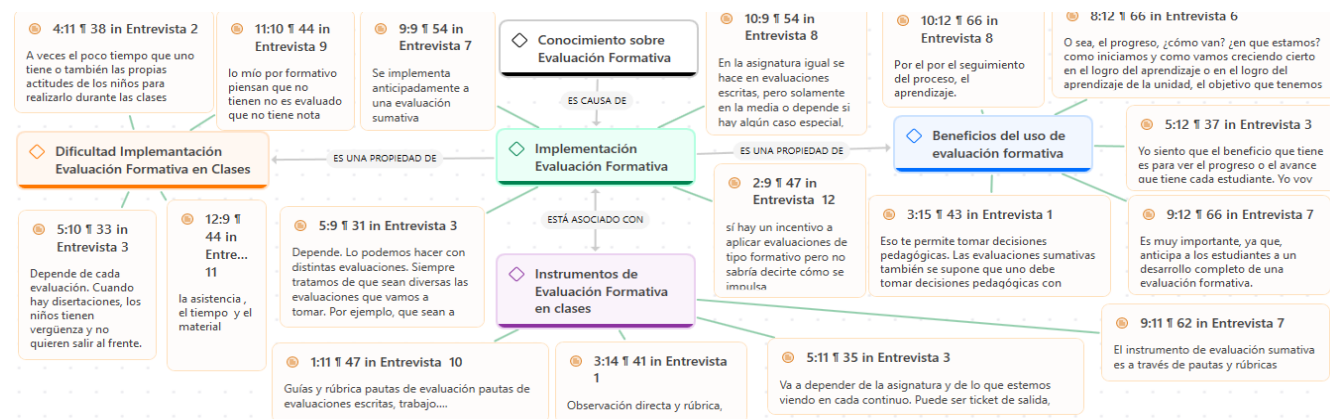


Figura 3. Conocimiento sobre Evaluación Formativa

3.3. Red semántica sobre trabajo colaborativo e interdisciplinario

La red semántica sobre Trabajo colaborativo e interdisciplinario, se clasifica en las temáticas de “Trabajo Colaborativo y actividades entre asignaturas” y “Beneficios y Dificultades trabajo colaborativo e interdisciplinario” (Ver figura 4).

Trabajo Colaborativo y actividades entre asignaturas

Respecto al trabajo colaborativo, los entrevistados logran vincular el concepto al trabajo interdisciplinario desde la perspectiva docente y a nivel del estudiantado logran articularlo a la vinculación de equipos de trabajo. En relación al desarrollo de actividades entre asignaturas los docentes mencionan diversos ejemplos de trabajos entre las asignaturas siendo en todos los casos elementos que considerar el carácter práctico y vinculado a un producto final.

Entrevista 2: “Sobre el trabajo interdisciplinario). Se busca una problemática, a lo mejor que hay y los chicos, por ejemplo “vamos a crear un artículo”.

Entrevista 3: “Hemos hecho como un diccionario de lengua indígena que se hace con lenguaje con Aymara, también hemos hecho trípticos o informes en ciencias naturales, también hicimos afiches con lenguaje, artes y tecnología, ese tipo de actividades que son como más prácticas”.

Entrevista 6: “Yo, por ejemplo, en primero básico hemos hecho ABP sobre el cuidado del planeta y enlazamos toda la asignatura”.

Entrevista 7: “La mayoría de las veces coordinamos con las asignaturas de las artes y música para poder tomar estrategias en diferentes unidades, pero sobre todo en la unidad de danzas folclóricas en la cual obviamente nos colaboran con la implementación de música y escenografía”.

Entrevista 11: “Con actividades prácticas y trabajos grupales a veces juegos en grupos”.

Entrevista 12: “Generando equipos generalmente los equipos de trabajo que formamos en la clase”.

Beneficios y Dificultades del trabajo colaborativo e interdisciplinario

En relación a los beneficios del trabajo colaborativo e interdisciplinario, las principales respuestas se relacionan al protagonismo del alumnado en su aprendizaje, al dinamismo e interés sobre el desarrollo de este tipo de trabajos y el carácter significativo. Respecto a las dificultades se encuentran la coordinación del horario y el uso del tiempo en la escuela, el carácter administrativo de la escuela y hacer coincidir el objetivo que se está desarrollando con las otras asignaturas.

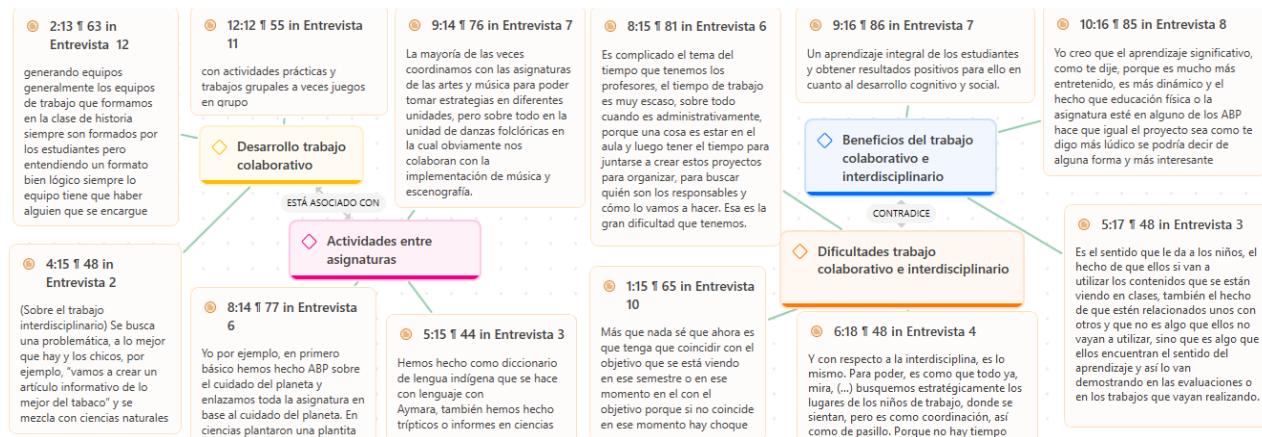


Figura 4. Red Semántica sobre Trabajo colaborativo e interdisciplinario

Entrevista 3: “Es que se espera que los niños, como dije antes, sean un poco más independientes. Entonces, al ser más independientes, pueden hacer un trabajo con roles y que ellos asuman ese rol y también pueda haber un poco más de disciplina. Que el aprendizaje, como (...) ellos van a ser los protagonistas, entonces a lo mejor va a mejorar también en ellos, va a subir el nivel académico”.

Entrevista 4: “(...) un poco complicado es el tema del horario. Este año fue un poco distinto porque designaron horas para poder trabajar en los ABP, pero años anteriores no había eso. Entonces, por eso que este año se pudo implementar un poco más de APB, porque había tiempo. Pero el tiempo es como lo más difícil para poder coordinarse con otro colega para poder trabajar”.

Entrevista 6: “Es complicado el tema del tiempo que tenemos los profesores, el tiempo de trabajo es muy escaso, sobre todo cuando es administrativamente, porque una cosa es estar en el aula y luego tener el tiempo para juntarse a crear estos proyectos para organizar, para buscar quién son los responsables y cómo lo vamos a hacer. Esa es la gran dificultad que tenemos”.

Entrevista 7: “Un aprendizaje integral de los estudiantes y obtener resultados positivos para ello en cuanto al desarrollo cognitivo y social”.

Entrevista 8: “Yo creo que el aprendizaje significativo, como te dije, porque es mucho más entretenido, es más dinámico y el hecho que educación física o la asignatura esté en alguno de los ABP hace que igual el proyecto sea como te digo más lúdico se podría decir de alguna forma y más interesante”.

Entrevista 10: “Más que nada sé que ahora es que tenga que coincidir con el objetivo que se está viendo”.

3.4. Nube de palabras sobre los principales conceptos

En relación a las principales palabras que se registran en el análisis de la nube de palabras se encuentran los conceptos que son más usados y los que se encuentran registrados en menor cantidad. Respecto a la nube de palabras, en este análisis se descartan las palabras relacionadas al nombre de las asignaturas y la repetición de palabras en torno al concepto "educación". Dentro de las palabras que se destacan con mayor cantidad de frecuencias encontramos los conceptos de "evaluación" (64), "trabajar" (61), "aprendizaje" (59), "estudiante" (44), "proyecto" (21). Mientras que las palabras que aparecen en menor medida pero que también se registran en la nube de palabras corresponden a: Rúbrica (11), "estrategia" (12) y "ABP" (17).

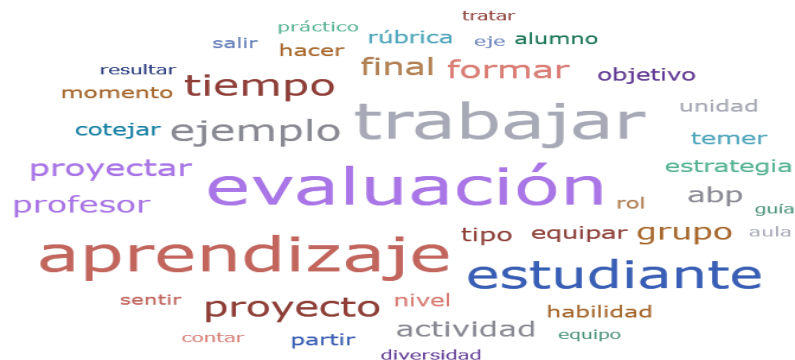


Figura 5 Nube de palabras sobre los conceptos registrado

4. DISCUSIÓN

El objetivo del estudio ha sido "Conocer la percepción de los profesores de la provincia de Iquique en la región de Tarapacá, acerca de la metodología ABP, la evaluación formativa y el trabajo colaborativo entre las asignaturas". En relación a los resultados sobre las metodologías e instrumentos de evaluación que usan principalmente los docentes, estos corresponden a la modalidad de enseñanza tradicional con instrumentos de evaluación orientados al uso de rúbricas y listas de cotejo. Respecto a esto, Galván-Cardoso y Siado-Ramos (2021) concluyen que se hace necesario cambiar el paradigma de un profesor emisor de conocimientos y alejándose de la tendencia de reproducir la utilización de exámenes tradicionales que convierten al alumnado en participantes pasivos de su aprendizaje, en el presente estudio registra un símil a esta tendencia. En torno a lo anterior, Pedraza y Acle (2009) mencionan que la educación tradicional se enfoca en un docente que realiza una clase dirigida de forma frontal a los estudiantes, en donde ellos esperan recibir las instrucciones para desarrollar las actividades. Otro estudio en el ámbito educativo chileno, señala que no existen diferencias entre el tipo de establecimiento y las prácticas evaluativas, sino que el cambio se genera cuando los profesionales poseen estudios de grado vinculados a la evaluación (Vera et al., 2017). Ahora, se debe considerar que es complejo abordar la investigación educativa en la escuela y la práctica docente debido a la falta de conectividad con la realidad que se vive en la escuela y la falta de contexto, lo que genera una brecha entre ambos espacios formativos (Perines, 2017).

Por otra parte, las dificultades para implementar las metodologías están vinculadas a la cantidad de estudiantes en aula, el comportamiento y la diversidad del alumnado. Pero si se considera fundamental la evaluación para el correcto uso de una determinada metodología. Respecto a estos hallazgos, Castejón Oliva y Santos Pastor (2011) señalan que parte de las dificultades se encuentran relacionadas a la carga de trabajo y la cantidad de estudiantes por curso, los que reclaman la falta de claridad en que van a ser evaluados. Por otra parte, en el contexto chileno los resultados de un estudio sobre las metodologías participativas mencionó que este se encuentra bajo en su ejecución y que los docentes no se sienten capaces de demostrar, como se implementan (Araya-Crisóstomo y Urrutia, 2022), lo cual revela un desconocimiento en profundidad en la aplicación de estas metodologías.

En relación al conocimiento de las metodologías activas, los docentes saben acerca de lo que se trata y cuáles son sus objetivos. Con respecto a esto el estudio de López-Altamirano et al., (2022)

situado en el contexto latinoamericano, menciona la importancia de estas metodologías desde la innovación como un mecanismo para cambiar el proceso de enseñanza tradicional caracterizado por su monotonía y verticalidad. Sin embargo, el uso de metodologías activas implica algunas dificultades tal como lo señala Escarbajal-Frutos y Martínez-Galera (2023), como lo son la escasa formación del profesorado en el tema, el miedo a realizar cambios, la falta de recursos necesarios, como también la carga laboral docente.

Asimismo, en el uso del ABP se identifica su implementación y se destacan los beneficios relacionados a la aplicación de esta metodología en el trabajo con los estudiantes. Ante estos resultados, la investigación de Villanueva et al., (2022) expone que existe una valoración positiva del ABP como metodología activa, producto del impacto generado entre la colaboración de los participantes. Sobre lo expuesto, el estudio de Salido-López (2020) señala que dentro de las principales aportaciones del uso del ABP se encuentran el equilibrio entre la teoría y la práctica por medio del proceso creativo y formativo. Por otra parte, encontramos una valoración positiva en el profesorado participante de una experiencia de ABP por medio del trabajo colaborativo e interdisciplinario por medio de la experiencia realizada desde las asignaturas ejes de Educación Física y Ciencias Naturales en una escuela chilena (Añazco et al., 2024). Sin embargo, otra investigación del mismo país señalado anteriormente, indica que el uso del ABP a pesar de tener una gran valoración en el profesorado, carece de estrategias en su implementación, percibiéndose un fuerte enfoque disciplinar por sobre lo interdisciplinario (Vera, 2021).

Respecto a la evaluación formativa existe un conocimiento general del tema y de los instrumentos de evaluación destacando como beneficios la observación del progreso en los estudiantes, pero dentro de las dificultades se encuentran la falta de tiempo, inasistencia y el desconocimiento del alumnado sobre el valor de la evaluación formativa. En torno a esto, un estudio orientado desde la perspectiva del alumnado, plantea que en algunos instrumentos de evaluación formativa existe dificultad en su ejecución debido al exceso de tiempo que conlleva el proceso de evaluación (López-Pastor et al., 2016). Igualmente, Gallardo-Fuentes et al., (2019) señalan que la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) tiene valoraciones favorables respecto a la responsabilidad del estudiantado y que esto ofrece mayores alternativas por medio de la retroalimentación continua y por ende una evaluación más completa. Sin embargo, otro estudio latinoamericano en secundaria, evidencia que la evaluación todavía se centra en aspectos de carácter disciplinario y no se evidencian evaluaciones de desempeño relacionadas a actitudes como el compañerismo o la voluntad para realizar las tareas (Chaverra y Hernández, 2019).

En relación al trabajo colaborativo, los docentes mencionan que al incorporar experiencias de actividades entre asignaturas genera un aprendizaje significativo e impacta en la implicancia del alumnado. Sin embargo, dentro de las dificultades se encuentran la falta de coordinación y el tiempo con el que cuentan los docentes en la escuela. En relación a esto, Leiva-Guerrero y Polanco-Madariaga (2024) mencionan que la política educativa chilena ha potenciado el trabajo colaborativo como promotor del desarrollo profesional docente, pero a pesar de ello, no resulta suficiente, cuando las actividades colaborativas están supeditadas a un trabajo propio de los establecimientos, no normado. En este sentido, Sagredo-Lillo et al. (2020) indican que el trabajo colaborativo, se desarrolla principalmente en espacios y momentos informales en la escuela, según la disponibilidad de tiempo del docente y de acuerdo con la decisión del director. Lo que se puede apreciar en el contexto chileno, cuando el Ministerio de Educación solo incentiva la participación en el trabajo colaborativo entre el profesorado como una oportunidad para la mejora del trabajo en equipo y como un medio para mejorar los procesos educativos en el aula (MINEDUC, 2016).

5. CONCLUSIONES

El profesorado manifiesta que en su contexto principalmente se emplean metodologías y evaluaciones tradicionales, por lo cual se infiere una modalidad tradicional de enseñanza. Sin embargo, en su percepción manifiestan conocer la importancia de las metodologías activas y en el caso particular del ABP identifican su funcionamiento y destacan los beneficios sobre su implementación en la escuela. De igual forma, se hace interesante indicar que los docentes valoran las experiencias de trabajo colaborativo entre asignaturas destacando el carácter de las actividades prácticas y el trabajo en equipo.

Asimismo, en la evaluación formativa el profesorado expresó un conocimiento general, sin profundizar en aspectos significativos de esta evaluación, lo que no permite conocer como la abordan en torno al uso de las metodologías de enseñanza. Respecto a las dificultades, el profesorado manifiesta que las tensiones asociadas a la implementación del trabajo colaborativo y metodologías como el ABP, se sitúan principalmente en aspectos como: la falta de tiempo y la coordinación institucional necesaria llevar a cabo su ejecución entre el profesorado y la concordancia con los objetivos de aprendizaje de las asignaturas.

Por otra parte, dentro de las limitaciones del estudio, se identifica a la muestra seleccionada. Esto último, ya que la representatividad corresponde al profesorado de primaria de solamente algunas disciplinas y no representan la totalidad disciplinar presente en el currículo de primaria en el espacio chileno de educación escolar. Finalmente, para futuras investigaciones sería importante profundizar en la aplicación del ABP de forma colaborativa y su vinculación con la evaluación formativa, en búsqueda de comprender el impacto real de esta metodología y su posible alineación las normativas ministeriales en materia evaluativa (por ejemplo su alineación con el Decreto 67°).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu-Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada, 10(2), 1-34.
- Añazco-Martínez, L. A., Alvarado-Oyarce, L. E., Gamboa-Cordero, Y. y Martínez Rojas, E. (2024). Promover la vida saludable y el bienestar con el uso del aprendizaje basado en proyectos de forma colaborativa entre las asignaturas. *Retos*, 61, 218-229. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.108311>
- Araya-Crisóstomo, S. y Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.9>
- Barba-Martin, R. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en Educación Infantil. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 50 (1), 207-227. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15975>
- Osses-Bustingorry, S., Sánchez-Tapia, I., & Ibáñez-Mansilla, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Benítez-Notario, G., Galván-Bracho, C. C., Jara-Ocampos, A. M. y Curtido-Estigarribia, S. (2025). La percepción del profesorado acerca del individualismo en el ámbito de la enseñanza y de la formación continua en el Paraguay. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.1344/reire.47333>
- Bonilla-García, M., y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Castejón-Oliva, F. y Santos-Pastor, M. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *REIFOP*, 14 (4)117-126.
- CcotoTacusi, T. (2023). Desempeño docente en la calidad educativa. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1361-1373. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.597>
- Chaverra-Fernández, B., y Hernández-Álvarez, J. L. (2019). La Acción Evaluativa en Profesores de Educación Física: Una Investigación Multi-Casos. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). 211-228 <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.012>
- Díaz-Yáñez, M. y Sánchez, G. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Revista Educere*, 21(69), 427-437
- Duke, N., Halvorsen, A, Strachan, S., Kim, J., y Konstantopoulos, S. (2021). Putting PjBL to the test: The impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings. *American Educational Research Journal*, 58(1), 160-200. <https://doi.org/10.3102/0002831220929638>
- Escarbajal-Frutos, A., y Martínez-Galera, M. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *IJNE: International Journal of New Education*, (11), 5-25.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

- Fernández-Terol, L., y Domingo, J. (2021). Percepción Docente sobre la Transición del Aula Tradicional al Aprendizaje por Proyectos para Involucrar al Estudiante. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 181-196. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011>
- Fraile, J., Ruiz-Bravo, P., Zamorano-Sande, D., y Orgaz-Rincón, D. (2021). Evaluación formativa, autorregulación, feedback y herramientas digitales: uso de Socrative en educación superior. Retos, 42, 724–734. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87067>
- Galván-Cardoso, A., y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. CIENCIAMATRIA - Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 7(7), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B. y López-Pastor, V. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Resultados tras Cuatro Años de Implementación en una Universidad Pública Chilena. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 12(1), 139-155. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>
- Kobashigawa, Y. (2024). Entornos de enseñanza-aprendizaje y el trabajo colaborativo en las escuelas. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, (225), 205- 212.
- Leiva-Guerrero, M. y Polanco-Madariaga, M. (2024). Trabajo colaborativo, limitaciones de implementación desde la perspectiva de directores escolares. Revista Sophia Austral, 30(3), 1-14. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20243003>
- Leme, E., y Toledo, M. (2024). Pedagogía colaborativa: interconexiones entre formación y acción docente con miras a la inclusión. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 105, 1-18. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6049>
- León-Guerrero, M. J. y Crisol-Moya, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): la opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(2), 271-298.
- López-Altamiro, D., López-Altamiro, A., Ojeda-Sánchez, E., Tunja-Castro, D., Paredes-Maroto, M., Sánchez-Aguaguíña, N., Barroso-Barrera, M., Gómez-Morales, M. (2022). Metodologías activas de enseñanza: Una mirada futurista al desarrollo pedagógico docente. Polo del Conocimiento, 7, 1419–1430.
- López-Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. Psychology, Society, & Education, 4 (1), 117-130.
- López-Pastor, V., Pérez-Pueyo, A., Barba, J., y Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (IPEF). Cultura, Ciencia y Deporte, 11(31), 37-50. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>
- López-Pastor, V. y Pérez-Pueyo, Á. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León.
- López-Pastor, V., Molina, M., Pascual, C., y Manrique-Arribas, J. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 37, 680-687. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- Martín, A. y Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de primaria en aulas con metodología basada en proyectos. Revista de Estudios e Investigación, 1, 1-5. Doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.314
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa: una introducción conceptual. Pearson educación.
- MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Docentemás, <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC (2012). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Santiago de Chile: MINEDUC
- MINEDUC (2016). Trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la escuela. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>
- Molina-Torres, M. (2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de Educación Primaria. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 37(1), 123–137. <https://doi.org/10.14201/et2019371123137>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., y López-Pastor, V. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. Alteridad, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>

- Navarrete, C. y Bellver, J. (2022). Evaluar con Rúbricas. Una Propuesta exitosa dentro del ABP. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 15(1), 101-117. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.006>
- Oliveros-Castro, S., Valenzuela-Urra, C. y Núñez-Chaufleur, C. (2023). "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", de Edgar Morin: Una mirada desde la alfabetización en información. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1-11. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2> .8
- Paños-Castro, J. y Etxeberria-Illarregi, B. (2024). Estudio de caso de una experiencia de innovación educativa: el Aprendizaje Basado en Proyectos de modo interdisciplinar en el grado de Educación Primaria. *Research in Education & Learning Innovation Archives (REALIA)*, (32), 75-90. <https://doi.org/10.7203/realia.32.27250>
- Pedraza, H., y Acle, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 431-449
- Perines, H. (2017). Las murallas invisibles entre la investigación educativa y los docentes. *Ciencia y Educación* 1(1), 11-21
- Rodríguez-Rojas, F., y Ossa-Cornejo, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>.
- Ruiz-Calzado, I. y Villacreses-Cantos, J. (2025). Influencia de las condiciones sociolaborales en los docentes de la Educación General Básica. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1348>
- Santos-Guerra, M.A. (2014). La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana. *Narcea*.
- Sagredo-Lillo, E., Bizarría-Muñoz, M. y Careaga-Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Salido-López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.13565
- Vera, F. (2021). Implementación de metodologías activas desde un enfoque transdisciplinar: El caso de un colegio particular subvencionado chileno. *Transformar*, 2(4), 20-34.
- Vera-Sagredo, A., Poblete-Correa, S. y Díaz-Larenas, C. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 361-372. <https://dx.doi.org/10.4067/S071807052017000300021>

Recibido: 24/07/2025; Aprobado: 15/09/2025; Publicado: 30/09/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional