



FACULTAD DE
HUMANIDADES

VICEDECANATO DE
DOCENCIA

**METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN
RETOS Y APRENDIZAJE BASADO EN GRUPOS
GUÍA PARA LA INCORPORACIÓN AL DISEÑO DE CURSOS SELLO FAHU**



**FACULTAD DE
HUMANIDADES**

**VICEDECANATO DE
DOCENCIA**

Esta guía ha sido confeccionada con el objetivo de orientar la incorporación de la metodología de aprendizaje basada en retos y aprendizaje basado en grupos a los cursos sello FAHU.

Los derechos de propiedad intelectual de este documento se encuentran resguardados bajo la normativa contenida en la resolución 4085 de 2015 que establece el reglamento de propiedad intelectual de la Universidad de Santiago de Chile.

Las imágenes utilizadas para ilustrar esta guía han sido creadas utilizando las plataformas de IA Midjourney y Sora de OpenAI bajo los respectivos términos y condiciones no comerciales y educativos.

Universidad de Santiago de Chile
Facultad de Humanidades
Vicedenato de Docencia
Agosto 2025

Elaboración de contenidos, edición y diseño:

Dr (c) Pablo Valenzuela Gutiérrez

Dr. Saúl Contreras Palma

<http://www.fahu.usach.cl>

<http://www.usach.cl>

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción

Presentación

Metodologías activas

Metodología de retos

¿Qué es la metodología de aprendizaje basado en retos ABR?

Etapas del aprendizaje basado en retos

Características de los retos

Etapas de diseño de un reto

Consideraciones importantes para los retos

Ejemplos de retos

Aprendizaje basado en grupos ABG

Estrategias para la implementación del ABG

Recursos adicionales para el ABG

Ejemplos para la implementación de ABG

Articulación ABR-ABG

Bidireccionalidad

Bidireccionalidad en la práctica

Condiciones para la implementación de la bidireccionalidad

Consideraciones éticas

Consideraciones finales

INTRODUCCIÓN

Entre los años 2023 y 2024 la Facultad de Humanidades desarrolló la primera etapa del proyecto **Conocimientos 2030**, del cual derivaron una serie de diagnósticos y estrategias para fortalecer la formación de pregrado y posgrado, entre las que se encuentran la incorporación de la flexibilidad curricular, de enfoques de formación inter y transdisciplinar, así como la introducción de las metodologías de aprendizaje basado en retos y en grupos. Esta guía es el resultado de la importancia que adquieren las metodologías activas para la formación universitaria y su potencial para promover la integración disciplinaria y la flexibilidad de las trayectorias curriculares.

La Universidad de Santiago de Chile en su Modelo Educativo Institucional (MEI) vigente plantea una serie de atributos transversales que deben desarrollar los/las estudiantes durante su paso por la educación superior. Estos atributos se abordan adecuadamente mediante metodologías activas que promuevan el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, la responsabilidad social, la conciencia ciudadana y la adaptabilidad a distintos escenarios.

Contexto de los Cursos Sello FAHU

Los Cursos Sello FAHU constituyen una oferta formativa con carácter transversal para todas las carreras de pregrado de la Facultad de Humanidades implementada desde el año 2017. Progresivamente el número de cursos y los temas que abordan se han ido ampliando, adquiriendo componentes interdisciplinarios, con metodologías de aprendizaje basados en retos, salidas a terreno y trabajo en equipo.

Desde el segundo semestre de 2025 los Cursos Sello FAHU pasaron a formar parte de la oferta de asignaturas de Formación Integral de la Vicerrectora de Apoyo Estudiantil (VRAE), estando disponibles para todos los/las estudiantes de pregrado de la Universidad.

Los Cursos Sello FAHU buscan complementar y promover el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos para la reflexión, la aplicación y la solución de problemas sociales en distintas escalas territoriales, contenidas en el Modelo Educativo Institucional.

En los Cursos Sello convergen estudiantes de varias carreras y disciplinas, por lo que es un espacio propicio para implementar estrategias de aprendizaje activo, vinculación territorial, grupos interdisciplinarios y solución de problemas socialmente situados. Los Cursos Sello FAHU se han transformado en una oferta que además de promover los atributos institucional fomentan la interdisciplina, la vinculación con el entorno, la incorporación de habilidades digitales y la flexibilidad curricular.

Dentro de la política de formación de la Facultad de Humanidades se encuentra incorporar el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y el Aprendizaje Basado en Grupos (ABG) en todos los Cursos Sello para llevar a cabo instancias conjuntas de bidireccionalidad a nivel institucional y con distintos actores del entorno relacionados con la Universidad.

PRESENTACIÓN DE LA GUÍA

Propósito de esta guía

El propósito de esta guía es entregar una información básica sobre las metodologías activas de aprendizaje en los Cursos Sello-FAHU y orientar el diseño de programas de asignaturas integrando el aprendizaje basado en retos o desafíos (ABR) y el aprendizaje basado en grupos (ABG).

Las metodologías activas son enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, que promueven su participación en el proceso de aprendizaje a través de la resolución de problemas, la reflexión crítica y la aplicación práctica del conocimiento. Dentro de este marco, el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) plantea que los/las estudiantes trabajen sobre problemas reales y complejos, vinculados a comunidades o contextos específicos, generando soluciones innovadoras con impacto social. Por su parte, el Aprendizaje Basado en Grupos (ABG) proporciona la estructura organizativa para que los/las estudiantes colaboren de manera efectiva, asumiendo roles, negociando ideas y construyendo conocimiento colectivo.

Integrar ambas metodologías permite abordar desafíos con sentido y pertinencia, y fortalecer la cooperación, la bidireccionalidad y la capacidad de intervenir éticamente en el entorno.

¿A quién va dirigida esta guía?

Esta guía está destinada en primera instancia al equipo de profesores que imparte Cursos Sello FAHU, pero la metodología de Aprendizaje Basado en Retos y Aprendizaje Basado en Grupo es aplicable a cualquier asignatura que busque incorporar estrategias activas en el diseño pedagógico y generar espacios de aprendizaje inter y transdisciplinarios..





METODOLOGÍAS ACTIVAS

Metodologías activas

Las metodologías de aprendizaje activo son una forma de transformar la manera en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, especialmente en un entorno donde las fuentes de información y las formas de aprendizaje son múltiples, dando pie a estrategias diversas para adquirir conocimiento de parte de los/las estudiantes. De este modo cambia el enfoque asimétrico en el que se desarrolla la docencia, desafiando los modos tradicionales de entender la clase y el proceso formativo.

Las metodologías activas deben tener componentes colaborativos, inter y transdisciplinarios, promover la reflexión crítica y articular distintas escalas para aplicar el conocimiento desde lo local lo global

Existen varias estrategias para aplicar metodologías activas en el diseño pedagógico, entre las se cuenta el **Aprendizaje Basado en Retos (ABR)** y el **Aprendizaje Basado en Grupo (ABG)**.

Enfoque centrado en el estudiante

El propósito del aprendizaje activo es poner al centro del proceso formativo al estudiante, fomentando el trabajo autónomo o semi autónomo y la metacognición. Para implementar metodologías activas se requieren actividades significativas que planteen a los/las estudiantes conflictos cognitivos y hagan uso de sus conocimientos previos, experiencias y su propia historia de aprendizaje formal y no formal. Con este enfoque los/las estudiantes también deben aprender a reflexionar sobre su propio proceso formativo para diseñar estrategias que les sean más adecuadas a su propia realidad y estilo, con el docente actuando como un guía y facilitador del proceso.

Importancia de las metodologías activas

A través de las metodologías activas se promueve una mejor preparación para el mundo laboral y el ejercicio profesional, mediante habilidades como el trabajo en equipo y la colaboración, la autogestión y el uso de herramientas digitales. En esa misma línea, las metodologías activas incorporan habilidades de orden superior al proceso de aprendizaje: análisis, evaluación, síntesis y creatividad., lo que fomenta la innovación y la capacidad de emprendimiento.

Estrategias pedagógicas como la discusión entre pares, la definición de problemas y la simulación de escenarios favorece la retención y la comprensión de conceptos complejos. Esto es particularmente útil en disciplinas con una alta densidad teórica que requieren competencias y herramientas operativas.

METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN RETOS

El aprendizaje basado en retos permite abordar problemas reales en entornos controlados y dirigidos, proporcionando a los/las estudiantes la posibilidad de aplicar sus conocimientos en el ámbito territorial local o regional, mediante prácticas interdisciplinarias y en relación con la comunidad o con actores del entorno.

¿QUÉ ES LA METODOLOGÍA DE RETOS?

El aprendizaje basado en retos es una metodología activa de aprendizaje que busca que grupos de estudiantes puedan desarrollar de forma colaborativa propuestas de solución a problemas reales de su entorno, su comunidad, su región o su ámbito disciplinar.

El abordaje del aprendizaje basado en retos es usualmente multi o transdisciplinar por lo que se articula adecuadamente con el aprendizaje basado en grupos.

Una definición de la metodología es la siguiente:

"Una experiencia de aprendizaje basada en retos es aquella donde el aprendizaje ocurre a través de la identificación, análisis y diseño de una solución a un problema sociotécnico. Esta experiencia es típicamente multidisciplinaria, se desarrolla en contextos reales o internacionales, y busca una solución colaborativamente construida que sea social, ambiental y económicamente sostenible." (Malmqvist, Rådberg & Lundqvist, 2015).

La metodología basada en retos es relevante pues fomenta el desarrollo de competencias transversales a partir de conocimientos disciplinares previos de los/las estudiantes, permitiéndoles conectar su formación con problemas reales de su entorno.

Entre las competencias que desarrolla el aprendizaje basado en retos se cuentan:



Trabajo colaborativo



Pensamiento creativo y crítico



Comunicación efectiva



Capacidad para resolver problemas

Reconocer problemas del entorno real es una de las grandes ventajas del aprendizaje basado en retos, pues la experiencia formativa se vincula con el mundo fuera de la sala de la clases y permite a los/las estudiantes aplicar sus conocimientos reconociendo las complejidades del mundo real. Esto también aumenta la motivación de los/las estudiantes con sus carreras pues le dan sentido social a su formación. Reconocen que aquello que saben es válido fuera de la universidad.



El mayor potencial de la metodología basado en retos reside en integrar múltiples conocimientos y habilidades para aplicarlos en entornos reales mediante estrategias inter o transdisciplinares. La aplicación de esta metodología ha tenido su mayor auge en las disciplinas STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemática), aunque no existen impedimentos para aplicarla también en disciplinas de las ciencias sociales, el arte y las humanidades, así como integrar áreas HACS y STEM.



¿QUÉ ES LA METODOLOGÍA DE RETOS?

La colaboración con actores externos a la universidad transforma a la metodología basada en retos en una potente herramienta de bidireccionalidad en la que la institución contribuye a su entorno mediante la docencia y los/las estudiantes aprenden del mundo real y fortalecen sus propias trayectorias formativas. Trabajar con problemas reales y conocer su entorno tiene como resultado egresados mejor preparados para su desarrollo profesional, para ejercer su carrera y para trabajar colaborativamente con otras disciplinas en la resolución de desafíos complejos.

Dado que se trata de una estrategia de aprendizaje activo, el aprendizaje basado en retos permite flexibilizar el proceso formativo saliendo de la sala de clases y dándole mayor protagonismo a los/las estudiantes. El reconocimiento del entorno mediante visitas a terreno y conversaciones con actores comunitarios, el uso de herramientas digitales tanto para la búsqueda de información como para el diagnóstico de problemas y el diseño de soluciones permite a los estudiantes abordar varias formas de trabajo y aprendizaje tanto dirigido como autónomo.



Trabajo docente en terreno



Uso de herramientas digitales



Modalidades flexibles de docencia

El aprendizaje basado en retos permite operacionalizar iniciativas institucionales que apuntan a la innovación en la docencia, la flexibilidad curricular, la interdisciplina y el trabajo con el entorno. Al mismo tiempo, y en particular en la Universidad de Santiago de Chile, la docencia situada permite promover el compromiso social de los/las estudiantes y egresados de nuestra casa de estudios, lo que forma parte del sello e identidad de la USACH.

En el marco del trabajo basado en retos los/las estudiantes se puede vincular con instrumentos de política pública de alcance local, regional y nacional, identificando problemas situados en su entorno y dialogando a la vez con agendas globales, como los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (ODS). La amplitud de la Agenda 2030 y del Pacto del Futuro 2045 entregan a los/las estudiantes una diversidad de problemas y desafíos contemporáneos que pueden abordarse en distintas escalas territoriales.

Puedes encontrar más recursos sobre la Agenda 2030 y el Pacto por el Futuro 2045 en los siguientes sitios:



Las habilidades y competencias que se desarrollan mediante la metodología de retos son altamente valoradas en el mundo laboral actual, especialmente aquellos que operan con altos niveles de complejidad, responsabilidad e incertidumbre y que requieren de la convergencia de saberes. La capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios con problemas ambiguos y la necesidad de formular soluciones técnicamente viables y social y ambientalmente sostenibles da como resultados profesionalmente altamente preparados para el mundo actual y futuro.

DISEÑO DE UN RETO ANTES DE PRESENTARLO EN CLASES



Etapa 1: Explora el contexto, conocer las comunidades y el territorio donde quieres situar el reto. Identifica distintos problemas que se podrían abordar y los actores que están presentes.



Etapa 3: Formula la problemática como un desafío que movilice conocimientos. Por ejemplo ¿Cómo podríamos...? ¿Qué estrategia permitiría...? Procura que la formulación sea suficientemente abierta.



Etapa 2: Identifica una problemática. Entre los problemas seleccionados elige alguno que sea atractivo para el desarrollo del curso, interesante para los/las estudiantes y relevante para la comunidad. No debe ser solo una consigna.



Etapa 4: Delimita el desafío. Deja claro los límites de tiempo, los recursos con los que cuentan los/las estudiantes, el tipo de solución que se espera y el resultado final: ¿solo un prototipo o una solución más desarrollada?

CONSIDERACIONES IMPORTANTES PARA LOS RETOS



El resultado final no siempre debe ser una solución implementada, puede ser una idea de solución escalable, un prototipo, un modelo o incluso un proceso reflexivo que permita proponer varias ideas.



Sería posible co-crear los retos en conjunto con los/las estudiantes o con comunidades del entorno en un etapa que sea solo de identificación del contexto y diagnóstico.



El trabajo basado en retos puede iterar varias veces, reformulando el reto principal en función de enfoques más pertinentes e información nueva que encuentren los/las estudiantes. La flexibilidad es fundamental en el ABR.

IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS EN CLASES



Detección del reto

Los/las estudiantes deben conocer en profundidad el reto que se les presenta. Se pueden usar especialmente fuentes secundarias que les permitirán delimitar el desafío y conocer las dimensiones específicas del reto. En esta etapa se recoge información suficiente para caracterizar el desafío en distintas escalas: locales, nacionales, globales. En esta etapa pueden reconocer también dónde se sitúa el desafío.



Exploración del contexto del desafío

Conocer el reto les permitirá a los/las estudiantes plantearse preguntas y enfocarse en alguna dimensión y escala específica desde donde podrán reconocer un problema y formular una solución. Delimitar una dimensión específica facilita conocer el contexto del desafío. Se usan herramientas como mapas de actores, árboles de problemas y recolección de datos a través de fuentes primarias como entrevistas, encuestas, registros fotográficos.



Diseño de una solución

En esta etapa se usa el pensamiento divergente. Se deben proponer muchas soluciones, independiente de su viabilidad. Se invita a los/las estudiantes a pensar fuera de la caja para proponer soluciones innovadoras y creativas a problemas conocidos o emergentes en el marco del desafío. Se motiva a la creatividad grupal y se elige una primera propuesta de solución o respuesta al problema.



Prototipado y validación

Se crea una primera versión de la solución, puede ser un producto físico, un diseño, un concepto. Lo importante es que la idea de solución adquiere una forma concreta. Idealmente se busca la validación del concepto con la comunidad o los actores del entorno involucrados para aplicar ajustes y cambios. Esta etapa fortalece la bidireccionalidad al recoger aprendizajes del medio.



Presentación y evaluación

Se desarrolla una versión final de la idea de la solución considerando los cambios aplicados a partir del proceso de validación. se comparte la solución con la comunidad en ferias, exposiciones o charlas, con la universidad u otros públicos o actores. Se plantea la posibilidad de escalamiento de la idea.

CARACTERÍSTICAS DE LOS RETOS

Un reto debe ser relevante y responder a un problema real, pero a la vez debe resultar atractivo para los/las estudiantes, por lo tanto debe combinar una visión comunitaria con sus áreas de especialización e interés. El problema que plantee el reto debe permitir abordajes múltiples, por lo que no tiene una sola solución posible.

Si bien el reto requiere de un proceso de reflexión, exploración y activación de conocimientos previos, es importante que sea adecuado para el nivel de formación de los/las estudiantes.

El reto debe estar social y territorialmente situado, pues no responde a una situación abstracta, sino real, y con ello busca generar un impacto fuera del aula y una ganancia formativa para los/las estudiantes.

EJEMPLOS DE RETOS

Lo común en el aprendizaje basado en retos es que permiten incorporar trabajo colaborativo en equipos multidisciplinares, exploración territorial y vínculos comunitarios, reconocimiento de un problema y propuestas de soluciones reales o prototipos, y evaluación y validación con actores externos. De ese modo se genera una relación bidireccional en la que la Universidad, mediante la docencia, contribuye a su entorno y en la que los/las estudiantes recogen algo del medio para su propia trayectoria formativa.



Reto: Reducir el consumo de plásticos de un solo uso en el entorno de la universidad y su barrio colindante.

Un reto de esta naturaleza involucra diagnóstico territorial, análisis de hábitos y diseño de campañas o productos alternativos con actores locales. Permite combinar aspectos ambientales, territoriales y sociales.



Reto: Recuperar un espacio público abandonado y transformarlo en un punto de encuentro intergeneracional

Este reto implica un diseño participativo, entrevistas comunitarias y propuestas de mobiliario, actividades u organización barrial. Permite combinar aspectos urbanos, sociales, arquitectónicos e históricos.



Reto: Visibilizar la historia de un barrio periférico a través de medios creativos (podcast, mural, documental).

Este reto fomenta el trabajo con las comunidades y con adultos mayores, contruyendo narrativas locales e incorporando técnicas audiovisuales. Combina historia con comunicación y técnicas de recolección de datos.



Reto: Uso de herramientas digitales para fortalecer redes solidarias entre vecinos durante emergencias (climáticas, sanitarias, etc.).

Este reto involucra el uso de herramientas digitales y el diagnóstico del entorno social y el perfil tecnológico de las personas. Involucra innovación, gestión de crisis y entorno social.

METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN GRUPOS

Usualmente el aprendizaje basado en retos se implementa mediante el trabajo en equipo. Para implementar el trabajo en equipo se sugiere la metodología de aprendizaje basado en grupos (ABG) que permite darle estructura al aprendizaje colaborativo e interdisciplinario, facilitando la conformación de equipos de trabajo funcionales y beneficiosos para el aprendizaje.

APRENDIZAJE BASADO EN GRUPOS ABG

El trabajo en grupos es ampliamente usado en la docencia universitaria para el desarrollo de actividades diversas. La literatura distingue tres formas de trabajo en equipo:

Grupos casuales: Actividades breves y no estructuradas, como discutir una pregunta con el compañero tras una exposición. Mejoran la motivación, la participación y la autorregulación.

Aprendizaje cooperativo: Más estructurado. Incluye técnicas como *Jigsaw* o *Group Investigation*. Puede ser desafiante para estudiantes por dinámicas de grupo, reparto de tareas y tensiones sociales.

Team-based learning: La forma más estructurada e intensiva. Requiere reorganizar el curso en función del trabajo en equipos de alto desempeño.

La metodología de aprendizaje basado en grupos o team-based learning es una estrategia pedagógica en la que los/las estudiantes desarrollan actividades de forma colaborativa y estructurada para conseguir objetivos de aprendizaje comunes. La metodología se basa en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal y a interacción promotora. El aprendizaje ocurre a través del diálogo de pares, la resolución conjunta de problemas y la construcción colectiva del conocimiento.



“El aprendizaje basado en grupos es una metodología en la que los/las estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, compartiendo recursos, responsabilidades y decisiones a lo largo del proceso.”

[Adaptado de D. Johnson & R. Johnson, 2009]

En aprendizaje basado en grupos el equipo de trabajo no es solo un medio para lograr objetivos de aprendizaje, sino que se transforma en un espacio de construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades que de otro modo no sería posible alcanzar. El diálogo, la diversidad de perspectivas y la reflexión conjunta son esenciales.



“El TBL promueve la co-construcción del conocimiento a través del discurso grupal y la interacción entre pares. En grupos pequeños, hay mayor participación, retroalimentación inmediata y menor riesgo de ‘social loafing’”.

[Swanson, McCulley, et. al, 2017]



APRENDIZAJE BASADO EN GRUPOS ABG

El aprendizaje basado en grupos es útil en escenarios en los que los/las estudiantes deben manejar altos volúmenes de información y cuando deben aplicar el conocimiento de manera activa para enfrentar problemas complejos, tomen decisiones fundamentadas con distintas implicancias y arriben a soluciones viables mediante un proceso de deliberación y reflexión colaborativa. Por esto es ideal para combinar con el aprendizaje basado en retos, de tal forma que ambos enfoques potencien sus beneficios para el proceso formativo.

Utilidad del Team Based Learning

				
Cognitivas	Sociales	Motivacionales	Epistemológicas	Institucionales
Mejoras el aprendizaje profundo y la transferencia de conocimiento.	Desarrolla actividad colaborativas, fomenta vínculos y reduce la pasividad.	Aumenta la implicación, el compromiso y la responsabilidad en los/las estudiantes.	Promueve la co-construcción del conocimiento entre pares.	Permite adoptar estrategias de innovación, bidireccionalidad y formación integral.

La evidencia muestra que el trabajo en grupo adecuadamente dirigido impacta positivamente en el rendimiento de los/las estudiantes, en las horas de estudio, en la motivación que muestran con las asignaturas y, en general, con la experiencia de aprendizaje.



“El TBL puede ser una solución efectiva a los desafíos del aprendizaje colaborativo en la educación superior. Mejora la experiencia estudiantil, motiva la participación, refuerza la interacción significativa y fortalece habilidades clave como la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo.”

[Vlachopoulos, Jan y Buckton, 2020]

La mayor motivación que ocurre como resultado del trabajo en equipo requiere de una retroalimentación inmediata por parte de los docentes a las actividades del grupo y que exista claridad sobre los criterios de evaluación en las instancias formativas. El fomento a una competencia saludable entre los equipos también genera una mayor motivación, pero no debe perderse de vista el trabajo cooperativo. Algunas herramientas digitales o estrategias pedagógicas permiten aplicar técnicas de competencia entre equipos que derivan en procesos de reflexión sobre el aprendizaje o espacios donde se movilizan conocimientos previos.

Los principios que deben guiar la competencias entre equipos son los siguientes:

- **No castigar el error, sino que usarlo como una instancia formativa que genere discusión, reflexión y mejora.**
- **Evitar exponer públicamente a los/las estudiantes o grupos con desempeños deficientes.**
- **Fomentar la retroalimentación cruzada entre grupos y el reconocimiento entre los equipos.**
- **Premiar el esfuerzo de los equipos y no solo el resultado al que llegan.**
- **Recordar que el rival es un par y que el espacio es de aprendizaje entre todos.**

ESTRATEGIAS PARA IMPLEMENTAR ABG



Conformación de equipos

La formación de equipos es estratégica y debe estar alineada con los objetivos del curso. La evidencia sugiera que grupos de 4 o 5 integrantes funcionan mejor. Puedes usar test o formulario al inicio del curso para conocer intereses, habilidades, estilos de trabajos, etc.



Asignación de roles

Los roles deben ser compartidos y acordados por el equipo, aunque pueden ir rotando a lo largo del periodo lectivo. Se debe promover la responsabilidad compartida entre los integrantes para evitar el "social loafing". Los/las estudiantes pueden suscribir un contrato de grupo en el que asuman sus responsabilidades con sus pares.



Diseño de tareas desafiantes

Las tareas del grupo deben requerir interdependencia, es decir, que no se puedan resolver de forma individual. Se deben plantear instancias donde la colaboración sea esencial. Estas tareas pueden incluir estudios de casos, problemas abiertos, diseño de proyectos, comparaciones o análisis críticos. Plantea preguntas que generen tensión y negociación en el grupo.



Generar espacios de interacción estructurada

Se deben usar técnicas que promuevan la interacción entre los/las estudiantes. Por ejemplo think-pair-share (piensa-conversa-comparte), jigsaw, discusión por turnos o debates entre los grupos. Estas dinámicas se pueden incorporar en clases presenciales y online, mediante foros, breakout rooms u otras.



Evaluaciones equilibradas grupales e individuales

Las evaluaciones deben enfocarse en el resultado y también en el proceso. Para la evaluación del proceso se pueden usar bitácoras de grupo o entregas intermedias. También se deben incorporar instancias de co-evaluación y autoevaluación con criterios y ponderaciones claras. La criterios de evaluación deben estar desde el principio. Procura entregar retroalimentación en instancias intermedias y no solo al final.



Fomento a la reflexión y a la metacognición grupal

Dedica tiempo al final de las actividades para reflexionar sobre el trabajo en equipo e identificar fortalezas y debilidades de cada grupo. Reconoce y valora los aprendizajes colectivos y socializa en todos el curso aquello que puede ser útil para todos los grupos. Puedes usar preguntas guías o formularios online para recoger las impresiones de todos.



Acompañamiento docente activo

El rol docente es facilitar, orientar y formular preguntas claves que generen disonancias cognitivas en los grupos y les lleven a un proceso de deliberación y discernimiento. Circula entre los grupos para detectar dificultades y mostrarte disponible a las dudas. No intervengas en las dinámicas internas a menos que los equipos lo soliciten. Puedes registrar observaciones específicas de cada grupo para formular retroalimentación.



Uso de herramientas tecnológicas colaborativas

Establece el uso de herramientas colaborativas para el trabajo grupal: Jamboard, Google Docs, Google Slides, Moodle para incorporar foros de discusión. Valora el uso de herramientas de interacción colaborativa. Establece claramente el espacio de trabajo para el producto grupal.



Estrategias para prevenir conflictos y desigualdades

Los grupos deben establecer desde el principio, guiados por el docente, normas de trabajo, convivencia y resolución de conflictos. Se debe abordar rápidamente los problemas de participación desigual. Genera instancias para que los grupos puedan conversar y resolver eventuales conflictos.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL ABG



Think-Pair-Share (Piensa-Conversa-Comparte)

En esta técnica los/las estudiantes reciben una pregunta activadora o una propuesta de reflexión. Primero deben de forma individual (pensar) desarrollar la respuesta, luego deben conversar en grupos sobre el resultado al que llegaron (conversar) y finalmente se debe compartir el resultado con los demás grupos (comparte).

GUÍA DE IMPLEMENTACIÓN
KENT STATE UNIVERSITY EN INGLÉS

FACULTY FOCUS
UPGRADE YOUR THINK PAIR AND SHARE



Jigsaw

En esta técnica los grupos reciben preguntas o temas específicos que deben investigar de forma colaborativa. Luego deben poner en común lo que saben de ese tema con el resto de los grupos con el objetivo de generar un aprendizaje común. Cada grupo debe volverse experto en un segmento del tema y luego lo enseña a sus compañeros.

GUÍA DE IMPLEMENTACIÓN
ARIZONA STATE UNIVERSITY EN INGLÉS

VIDEO TUTORIAL
ABL HARVARD UNIVERSITY EN INGLÉS

CONSIDERACIONES IMPORTANTES PARA EL ABG

- El aprendizaje en grupo no es automático, requiere planificación, estructura, orientación y seguimiento docente. En contextos de alta diversidad disciplinar con perfiles de estudiantes distintos puede requerir mayor intencionalidad.
- La interdependencia debe ser real. Se deben evitar tareas que puedan ser desarrolladas por una sola persona. Esto requiere de un diseño cuidado para que todos los integrantes sean necesarios. Se deben establecer objetivos comunes para el grupo.
- La formación de equipos heterogéneos es deseable, especialmente cuando se busca promover la interdisciplina, pero hay que cuidar que los distintos perfiles de estudiantes no tengan como resultado una desigualdad de cargas y tareas.
- El diálogo y la argumentación son el centro del ABG. El rol del docente es fomentar la interacción dentro y entre los grupos. El aprendizaje profundo ocurre cuando hay conversación, deliberación y negociación entre pares.
- Establecer claridad en los roles, metas y plazos. Cada integrante del grupo debe tener clara sus tareas para cada actividad y cómo éstas serán evaluadas. El uso de contratos y acuerdos dentro del grupo permite aclarar estos roles.
- Se debe combinar la evaluación individual con la grupal. Evaluar solo el grupo puede generar comportamientos free rider o generar desigualdad en las cargas de tareas.
- El uso de herramientas tecnológicas y digitales debe ser equilibrado, que no distraigan del foco al grupo y que no sean excesivamente complejas.
- El trabajo en grupo debe tener un sentido. Los/las estudiantes debe comprender el valor de realizar las tareas en equipo más allá de la nota. El grupo debe ser un espacio de aprendizaje colectivo.

EJEMPLO DE ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR EN GRUPOS

El aprendizaje basado en grupos es un proceso progresivo que debe ser aplicado a lo largo del periodo lectivo. Es probable que en las primeras semanas ocurran problemas de coordinación, roces y conflictos en los grupos. En este punto es cuando se debe orientar con mayor énfasis a los objetivos comunes. Se puede entrenar a los equipos poco a poco con tareas comunes de baja complejidad para que vayan comprendiendo el sentido del trabajo en grupo. Dentro de la implementación del aprendizaje basado en retos se pueden desarrollar actividades dirigidas que potencien el trabajo en equipo y faciliten el abordaje del reto, como por ejemplo:



Actividad: Mapeo de actores en conflictos territoriales

Los grupos analizan un conflicto territorial o ambiental real para identificar los actores y las narrativas de cada uno de ellos. La actividad considera análisis de prensa, entrevistas, análisis documental y de fuentes secundarias. Cada integrante puede abordar distintas fuentes y construir una narrativa.

Resultados: mapa de actores, descripción del conflicto y narrativas.



Actividad: Diseñar recursos pedagógicos para contextos diversos

Los grupos diseñan una secuencia didáctica o recurso para una escuela con características específicas (rurales, migrantes, multigrado). La dinámica considera un diagnóstico, un diseño en conjunto mediante discusión y la evaluación cruzada entre los grupos.

Resultados: una guía de clase o una actividad específica adaptada al contexto.



Actividad: Debates filosóficos y éticos

El docente plantea dilemas éticos o filosóficos y cada grupo debe construir una reflexión conjunta para asumir una posición fundamentada sobre el enunciado. Se promueve el debate dentro del grupo, la puesta en común de posiciones, el pensamiento amplio y el aprendizaje colectivo entre los grupos.

Resultado: Debate moderado más argumentación escrita grupal.



Actividad: diseño de intervención territorial

En esta actividad los grupos detectan un problema en una comunidad y diseñan una intervención territorial a partir de distintos saberes (social, pedagógico, comunitario, ambiental, tecnológico). Este tipo de actividades se pueden usar en el aprendizaje basado en retos. La evaluación en actividades interdisciplinarias debe cuidar el aporte equilibrado de cada estudiante.

Resultado: una propuesta escrita y la presentación a todos los grupos.

ARTICULACIÓN ENTRE ABR Y ABG



El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y el Aprendizaje Basado en Grupos (ABG) comparten principios fundamentales del aprendizaje activo y colaborativo. Mientras el ABR proporciona un marco de propósito (resolver un desafío significativo del mundo real), el ABG entrega la estrategia pedagógica para abordar ese reto de manera efectiva, estructurada y social.

Beneficios de la integración de ABR y ABG

- **Mayor profundidad y realismo en el aprendizaje:** Los/las estudiantes abordan problemas auténticos con una estrategia colectiva organizada.
- **Desarrollo equilibrado de competencias:** Se fortalecen tanto habilidades cognitivas (análisis, resolución de problemas) como sociales (liderazgo, empatía, trabajo en equipo).
- **Responsabilidad compartida y compromiso:** Los grupos se sienten protagonistas de una solución con impacto real, lo que aumenta su motivación.
- **Diversidad de saberes al servicio del reto:** La heterogeneidad de los grupos permite abordar el desafío desde múltiples perspectivas.
- **Evaluación más rica y justa:** Se puede evaluar tanto el producto final (reto resuelto) como el proceso social de aprendizaje.



FORMAS DE ARTICULACIÓN ABR-ABG

Dimensión	ABR	ABG	Articulación
Foco del aprendizaje	Reto abierto, situado y complejo.	Proceso de construcción colectiva.	El reto se convierte en el motor del trabajo grupal.
Proceso pedagógico	Investigación, diseño, prototipo, evaluación.	Colaboración, diálogo, distribución de tareas, reflexión.	Los grupos desarrollan cada etapa del ABR de manera estructurada.
Roles y organización	Trabajo colectivo flexible.	Roles definidos, rotación y responsabilidad individual.	La estructura del grupo sostiene el proceso del ABR.
Evaluación	Centrada en la solución y el impacto.	Centrada en la participación y la colaboración.	Evaluación integral: producto del reto + desempeño grupal.
Conexión con el entorno y el territorio	Necesidad de trabajar con actores reales.	Habilidad para trabajar en equipo con diversidad.	Los grupos gestionan relaciones con comunidades u organizaciones.

BIDIRECCIONALIDAD

La bidireccionalidad en la actividad universitaria se entiende como un principio que permite guiar la vinculación con el entorno y el trabajo territorial, cambiando el sentido de la circulación del conocimiento y de la adquisición de saberes. Para operativizar la bidireccionalidad específicamente en la docencia universitaria se puede utilizar metodologías activas como el aprendizaje basado en retos y articularlo con el Aprendizaje Basado en Grupos.



“Proceso de aprendizaje compartido y en doble vía entre instituciones académica y comunidades tanto locales, nacionales e internacionales. No se trata solo de transferir conocimiento, sino de desarrollarlo a partir de experiencias, saberes y perspectivas de actores individuales.”

(Redko, et. al., 2016)

Al asumir la bidireccionalidad como principio rector de la vinculación con el entorno, la comunidad deja de asumir una posición subordinada a la universidad y pasa a ser un actor que participa en la co-construcción del conocimiento. Específicamente en la docencia la bidireccionalidad permite que los/las estudiantes puedan recoger conocimiento valioso para su trayectoria formativa y su experiencia profesional desde el entorno, el territorio y las comunidades con las que la universidad se relaciona. En los/las estudiantes esto favorece la pertinencia social de la formación, la que está constantemente buscando sintonizar con necesidades reales y problemas concretos del entorno.



El ABR (Aprendizaje Basado en Retos) propone trabajar con problemas reales y contextuales. Para que este enfoque sea genuino, el reto debe ser construido o validado con actores del territorio, y su solución debe considerar sus perspectivas.



El ABG (Aprendizaje Basado en Grupos) desarrolla las habilidades necesarias para una interacción respetuosa, reflexiva y cooperativa con otros. Para que un grupo aborde un reto bidireccionalmente debe trabajar desde la escucha activa, la empatía, la negociación y la co-construcción.

La bidireccionalidad también permite incorporar enfoques transdisciplinarios en la formación universitaria. La transdisciplina es una forma de producción de conocimiento que integra saberes de múltiples disciplinas académicas junto con saberes extra-académicos, es decir, los conocimientos de actores sociales, comunidades, organizaciones y territorios. La bidireccionalidad es condición para una verdadera transdisciplina, pues permite que los conocimientos circulen de manera equitativa, que la universidad se abra al mundo y que el mundo entre en la universidad con equidad epistémica.

Tanto la bidireccionalidad como los enfoques transdisciplinarios transforman la docencia en una práctica situada, ética y colaborativa, que no solo transmite saberes, sino que teje soluciones, vínculos y aprendizajes compartidos.

BIDIRECCIONALIDAD EN LA PRÁCTICA

En la docencia universitaria la bidireccionalidad se lleva a la práctica cuando estudiantes y docentes colaboran con comunidades para desarrollar soluciones a problemas de salud pública, agua potable, educación, ordenamiento urbano, innovación, seguridad alimentaria, entre varios otros temas que se pueden vincular con agendas de desarrollo locales, nacionales o globales. En este proceso de colaboración los/las estudiantes integran conocimientos a su proceso formativo en una relación de beneficio mutuo.



Diseño de proyectos conjuntos entre la universidad y la comunidad



Evaluación participativa de proyectos y soluciones entre docentes, estudiantes y actores comunitarios



Cursos co-creados con actividades desarrollada en terreno.



Uso de tecnologías accesibles para sustentar la colaboración.

Relevancia de la bidireccionalidad para la docencia universitaria

- **Promueve la equidad cognitiva.** Los estudiantes aprenden que el conocimiento experiencial de las comunidades resulta tan valioso para su trayectoria formativa como aquellos saberes que adquieren dentro de la sala de clases.
- **Compromiso social de los estudiantes.** Conecta a los estudiantes con su entorno local y regional, con lo cual su formación adquiere pertinencia y relevancia, fomentando su compromiso con la sociedad.
- **Estimula la innovación.** Al conocer los estudiantes distintas experiencias y contextos reales pueden pensar soluciones innovadoras aplicadas que se ajusten a las necesidades del entorno.
- **Mejora la preparación intercultural y ética.** Los estudiantes se exponen a distintas formas de comprender y explicar la realidad y de enfrentarse a los problemas del entorno, lo que les da una perspectiva más amplia sobre la equidad, la justicia y la inclusión.

Todos estos elementos forman parte del Modelo Educativo Institucional de la Universidad de Santiago de Chile, por lo que su incorporación en el proceso formativo es una obligación de las unidades académicas.



La bidireccionalidad requiere que se creen experiencias significativas dentro del aula que permitan la vinculación con el entorno y que se fomenten asociaciones duraderas con actores del exterior basadas en la confianza, la reciprocidad, la equidad de oportunidad y la reflexión crítica.

BIDIRECCIONALIDAD EN LA PRÁCTICA

La bidireccionalidad puede aplicar tanto en la práctica docente como como en el diseño curricular de los programas de estudio procurando que exista coherencia entre los perfiles de egreso y los objetivos de aprendizaje de las líneas formativas y las asignaturas.



En la práctica docente la bidireccionalidad se aplica mediante el desarrollo de actividades externas, la realización de proyectos colaborativos con actores del entorno, la reflexión crítica sobre el conocimiento académico para incorporar otras formas de conocimiento, la evaluación con retroalimentación externa y el uso de testimonios, historias de vida y narrativas locales.



En el diseño curricular la bidireccionalidad se incorpora mediante la definición de competencias con enfoque territorial y ético en el perfil de egreso, tales como colaboración, ciudadanía activa y sensibilidad territorial; la incorporación de asignaturas con integración comunitaria y territorial como talleres, prácticas o seminarios, y la vinculación con mecanismos institucionales de vinculación con el medio o responsabilidad social universitaria.

EJEMPLOS DE BIDIRECCIONALIDAD



Investigación participativa en conjunto con comunidades

Estudiantes y docentes de carreras de ciencias sociales trabajan junto a una comunidad rural para mapear conflictos por el uso del agua. La comunidad define con la universidad qué aspectos investigar, participa activamente en el análisis y recibe los resultados como insumo para la gestión local.



Talleres co-creativos de diseño urbano participativo

Estudiantes de arquitectura, y ciencias sociales trabajan con una junta de vecinos para diseñar una plaza o espacio público, a partir de sus necesidades, ideas y afectividades territoriales. La comunidad define qué espacio intervenir, revisa las propuestas, y puede incluso implementarlas en conjunto.



Prácticas de salud comunitaria intercultural

Estudiantes de enfermería, medicina okinesiología en conjunto con estudiantes de ciencias sociales realizan atenciones o talleres en un centro de salud rural, incorporando saberes tradicionales y prácticas locales de cuidado. El conocimiento local (por ejemplo, de parteras o sanadores) y los aspectos culturales se integra como fuente legítima de aprendizaje.

CONDICIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA DOCENCIA BIDIRECCIONAL

La implementación de la docencia bidireccional requiere necesariamente de la participación de actores externos a la universidad en alguna de las etapas del proceso formativo, así como la intención pedagógica y la estructura curricular para promover el enfoque bidireccional. Por ello se requiere soporte institucional, flexibilidad curricular y desarrollo de habilidades docentes que faciliten la adecuada relación con el entorno.

De modo más específico la docencia bidireccional requiere:



Problemas reales y contextualizados

La problemática que se aborde mediante las estrategias bidireccionales deben ser concretas del territorio o la comunidad. Aunque se trate de simulaciones académicas, el problema debe ser susceptible de ser observado e investigado. A la vez, debe ser relevante para los actores del entorno y para los estudiantes.



Participación temprana de actores

Los actores de la comunidad deben involucrarse desde el inicio del proceso, aunque la intervención de los estudiantes sea en etapas posteriores. Esto permite establecer una relación de mutua confianza en la que las comunidades se sienten validadas y no perciben que son solo instrumentos pedagógicos.



Uso de metodologías activas

El foco del trabajo docente debe estar en la colaboración y el trabajo colectivo. Para ellos se deben usar estrategias como el ABG y el ABR de forma articulada. Esto permite dar sentido al trabajo académico y hacer uso de conocimientos previos. Se debe fomentar el aprendizaje situado.



Co-construcción del conocimiento

Es importante que a lo largo del proceso se valoren los saberes, las prácticas y las experiencias locales sin subordinarlas al conocimiento científico. De este modo se estimula el diálogo entre el conocimiento académico y no académico.



Apoyo institucional y flexibilidad curricular

Los planes de estudio deben tener espacios curriculares que permitan vincularse con el entorno en distintas etapas del periodo lectivo o mediante un proyecto completo. Además se deben asegurar tiempos y recursos para salidas a terreno y coordinación con actores del entorno.



Evaluación formativa y contextualizada

Se debe evaluar tanto el proceso como el resultado, así como el impacto que se genera a partir de la intervención en el entorno. En la evaluación debe incluirse una reflexión sobre lo que se aprendió. Idealmente se puede incluir la percepción de los actores externos involucrados.



Docente como facilitador

El rol del docente se transforma y pasa a ser un facilitador activo del proceso de aprendizaje en el cual los estudiantes adquieren protagonismo. El profesor asume también un rol mediador con el entorno generando sinergias entre el conocimiento académico y el conocimiento de las comunidades.



Reflexión crítica y ética del compromiso

Durante todo el proceso los estudiantes deben reflexionar sobre los distintos tipos de conocimiento al que se exponen y cómo la experiencia de las comunidades permite darle pertinencia social a la formación universitaria. Los saberes no se invalidan cuando aplica una ética del compromiso a las relaciones bidireccionales.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

La vinculación con el entorno y en particular las prácticas docentes que apuntan a la bidireccionalidad requieren de consideraciones éticas pues se involucran relaciones humanas, hay circulación de saberes y conocimientos, y se interviene en contextos concretos, lo que genera una consecuencia positiva o negativa en los actores externos con implicancias locales e institucionales. Por ejemplo, malas prácticas pueden perjudicar futuras vinculaciones de la universidad con el entorno.



Respeto a los saberes locales

La relación con los actores locales debe ser en igualdad de condiciones, validando y reconociendo las experiencias locales y las prácticas culturales de la comunidad.



Consentimiento informado y participación voluntaria

Se debe informar claramente a la comunidad sobre la naturaleza y el alcance del proyecto de intervención y el rol que jugarán los actores locales y los estudiantes. La participación siempre debe ser voluntaria y respetuosa y resguardando todas las dimensiones de integridad académica y de la investigación.



Bidireccionalidad real y no simbólica

Se debe asegurar que el vínculo sea genuino con la comunidad, procurando los aprendizajes recíprocos y la retribución adecuada. La práctica bidireccional pone en valor los aportes mutuos y la reflexividad constante sobre el proceso.



Justicia epistémica

Se debe evitar la jerarquización de saberes desde la universidad y la subordinación de los conocimientos y experiencias locales al dominio científico. La construcción bidireccional del conocimiento implica validar los contextos culturales locales y aprender de ellos.



Responsabilidad sobre el impacto

Se deben reconocer las consecuencias reales de la intervención, aunque sea en un contexto de simulación académica. No hay que generar expectativas imposibles ni dejar procesos abiertos con las comunidades. La presencia de docentes y estudiantes tiene consecuencia en el territorio.



Autonomía de los estudiantes

Las metodologías activas promueven la autonomía de los estudiantes y el desarrollo del sentido de responsabilidad con las comunidades. El docente debe acompañar en el desarrollo de una capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes durante el proceso.



Cuidar el vínculo humano

Se debe evitar instrumentalizar a la comunidad a sus integrantes como recursos pedagógicos. Esto significa darle un rol activo y protagónico en el proceso formativo y en particular en el diagnóstico de los problemas y el diseño de las soluciones.



Reflexión crítica del proceso

La docencia situada no es éticamente neutra, por lo tanto los estudiantes y docentes deben constantemente reflexionar sobre la posición desde la que se relacionan con las comunidades y cómo los aprendizajes locales se incorporan en sus diseños de cursos y trayectorias formativas.

CONSIDERACIONES FINALES

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y el Aprendizaje Basado en Grupos (ABG) ofrecen marcos pedagógicos potentes para transformar la docencia universitaria en una experiencia activa, situada y socialmente relevante. Pero su potencial solo se realiza plenamente cuando se articulan con el principio de la bidireccionalidad: el reconocimiento de que el conocimiento se construye con otros, en diálogo con los saberes del territorio y de las comunidades.

El ABR aporta el sentido: trabajar sobre desafíos reales que importan fuera del aula.

El ABG entrega la estructura: formar equipos que colaboran, deliberan, crean y reflexionan juntos.

La bidireccionalidad enmarca éticamente ese proceso: lo conecta con el mundo de forma justa, respetuosa y recíproca.

Esto implica no solo enseñar con metodologías activas, sino hacerlo desde una posición crítica y comprometida, lo que implica entender que el aprendizaje no ocurre solo entre estudiantes o dentro de la universidad, sino también en la vinculación con el entorno y a partir de conocimientos y experiencias de las comunidades y el territorio. Las culturales locales guardan ideas y saberes que pueden fortalecer la pertinencia y aplicación del conocimiento académico sin invalidarse mutuamente.

El conocimiento no solo se transmite de forma unidireccional, sino que se construye de forma conjunta entre distintas disciplinas a través de enfoques inter o transdisciplinarios que incorporan el conocimiento de otras generaciones, culturas, territorios y comunidades. Esto deriva en que la universidad no va a “ayudar” a una comunidad, generan una relación asimétrica en que las personas externas a la institución son receptores pasivos del conocimiento académico. Por el contrario, la comunidad universitaria y los estudiantes y docentes en particular aprenden en conjunto y crean un conocimiento nuevo a partir de experiencia bidireccionales.



