

Percepciones de los estudiantes sobre la diversificación de estrategias en la formación inicial docente

Students' perceptions on the diversification of strategies in initial teacher training

DAMM MUÑOZ, Ximena P.¹

VILLENA PAVEZ, Leonor C.²

SAAVEDRA, July H.³

GUTIÉRREZ-SALDIVIA, Ximena⁴

SÁEZ SAN MARTÍN, Dyksa E.⁵

MOYA FIGUEROA, Beatriz A.⁶

Resumen

El objetivo del estudio fue identificar los significados que los estudiantes atribuyen a la implementación de estrategias diversificadas en un curso de educación inclusiva de una carrera de educación diferencial. La metodología fue cualitativa, la técnica de recogida de datos fue grupo focal y la técnica de análisis codificación abierta. Los resultados demuestran que los estudiantes identificaron que la implementación de estrategias diversificadas posibilitaron una mayor autonomía, generaron espacios de colaboración entre pares, y contrastaron con experiencias de enseñanza-aprendizaje tradicionales previas.

Palabras clave: educación inclusiva, diversificación, formación inicial docente, aprendizaje centrado en el Estudiante

Abstract

The aim of the study was to identify the meanings that students attributed to the implementation of diversified strategies in an inclusive education course within a special education program. The methodology was qualitative, the data collection technique was focus group, and the analysis technique was open coding. The results show that students identified that the implementation of diversified strategies enabled greater autonomy, created spaces for peer collaboration, and contrasted with previous traditional teaching-learning experiences.

Keywords: inclusive education, diversification, initial teacher training, student-centered learning

¹ Directora Escuela de Pregrado Facultad de Educación. Departamento Diversidad y Educación Intercultural. Universidad Católica de Temuco. Chile. xdamm@uct.cl

² Coordinadora Plan de Formación General. Departamento Diversidad y Educación Intercultural, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Chile. lvillena@uct.cl

³ Coordinadora de prácticas carrera Pedagogía en Educación Diferencial. Departamento Diversidad y Educación Intercultural, Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Chile. hesaavedra@uct.cl

⁴ Doctora en Educación. Académica del Departamento Diversidad y Educación Intercultural, Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Chile. xgutierrez@uct.cl

⁵ Académica. Departamento de Diversidad y Educación Intercultural, Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Chile. dsaez@uct.cl

⁶ Universidad de Calgary, Canadá. beatriz.moya@ucalgary.ca

1. Introducción

La universidad es un espacio de expresión de la diversidad de los estudiantes en términos socioeconómicos, culturales, de habilidades, preparación, motivación e involucramiento académico (Tremblay *et al.*, 2012). Esta diversidad demanda que las dinámicas de ingreso a la universidad y formación se adecuen y ajusten a las características del estudiantado. En Chile, por ejemplo, la implementación de programas de acceso inclusivo ha generado nuevas oportunidades de acceso a la educación superior, favoreciendo el ingreso de estudiantes vulnerables con desempeños destacados en sus contextos educativos y que, frente a procesos de admisión regular, quedaban fuera de la universidad (Gutiérrez-Saldivia *et al.*, 2020).

La presencia de diversidad en los contextos educativos exige a los docentes universitarios reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y adecuarlas a las necesidades del estudiantado para favorecer el aprendizaje de todos y todas (Figueroa-Iberico, 2020; Tremblay-Wragg *et al.*, 2021). La docencia es uno de los factores que más impacta en el aprendizaje, ya que influye directamente en los métodos de estudio y la calidad de la comprensión del estudiantado (Fink, 2013; Llanga y López, 2019; Wiggins y McTighe, 2005). Es por lo anterior, que Hunt y Chalmers (2021) señalan es imperativo construir un entendimiento más profundo sobre la práctica docente, la retroalimentación y el cómo los estudiantes aprenden en un ambiente inclusivo y de apoyo.

La relevancia de dicha reflexión es fundamental, además, en la Formación Inicial Docente (FID). En este ámbito, uno de los principales focos de atención radica en atender y valorar la diversidad de los estudiantes de niveles primarios y secundarios, desarrollando propuestas formativas coherentes a los requerimientos del entorno local para así proveer una educación de calidad e inclusiva, desde un enfoque humanista (Castillo, 2021; Mundaca y Carro, 2021; Paz *et al.*, 2023; Vásquez y Alarcón, 2016). Además, existen en la FID otros desafíos que se asocian al diseño de procesos de formación que sostengan de manera intencionada una educación inclusiva y, a su vez, la promoción de valores inclusivos (San Martín *et al.*, 2017). Desde la perspectiva de Jiménez y Montecinos (2018), se identifica la necesidad de fortalecer la FID para facilitar un trabajo en escenarios educativos diversos. Para asumir este desafío, algunos expertos han recomendado introducir estrategias diversificadas en los procesos de formación (Díez y Sánchez, 2015). Las estrategias diversificadas buscan responder a la diversidad del estudiantado y fomentar una educación inclusiva.

Para abordar estos desafíos, la Comunidad de Aprendizaje Incluye de la Universidad Católica de Temuco (UCT) en Chile –que tiene como propósito promover la educación inclusiva en los distintos niveles de formación– asumió el reto de diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un curso de educación inclusiva de la carrera de pedagogía en educación diferencial incorporando la implementación de estrategias activas para promover la implicancia de los estudiantes del curso en su aprendizaje.

A partir de lo expuesto surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados que le atribuyen los y las estudiantes a la implementación de estrategias diversificadas en el curso educación inclusiva? En este marco, el objetivo de estudio fue identificar los significados que le atribuyen los y las estudiantes a la implementación de estrategias diversificadas en un curso de educación inclusiva de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la UCT.

1.1. Enfoque constructivista y estrategias diversificadas

El enfoque constructivista tiene como propósito favorecer el aprendizaje e involucramiento de los estudiantes en su proceso formativo (Jerez, 2015; Tremblay-Wragg *et al.*, 2021). Además, este enfoque se orienta a fomentar que los estudiantes puedan desarrollar procesos de construcción de conocimientos individuales, en donde se

reconocen la presencia e intervención de distintos niveles de desarrollo cognitivo, motivacionales y emocionales. Al mismo tiempo, bajo este enfoque, estos elementos se conciben como inseparables (Vargas y Acuña, 2020).

El enfoque constructivista es el marco de la propuesta de integración de estrategias diversificadas. De acuerdo con Tomlinson (2008), estas refieren a una forma organizada y flexible de ajustar los procesos enseñanza y aprendizaje para potenciar al máximo el aprendizaje de todos los y las estudiantes. Desde esta perspectiva, el profesor asume un rol como arquitecto de distintos procesos de aprendizaje, mientras que los y las estudiantes son quienes participan en el diseño y construcción de sus procesos individuales. Por otra parte, la política educativa chilena define la diversificación como el proceso de ampliar las posibilidades para que todos los estudiantes accedan, participen y progresen en sus aprendizajes (MINEDUC, 2019).

Tabla 1
Principios para guiar los procesos de diversificación

Principios	Descripción
El profesor se centra en lo esencial.	El profesor debe orientar sus esfuerzos a la comprensión de lo fundamental, debe ser claro, para aumentar las posibilidades en los estudiantes para encontrar lo significativo e interesante para su calidad de aprendizaje.
El profesor contempla las diferencias entre los estudiantes.	En el aula se deben considerar las diferencias individuales de los estudiantes, ya que permite que se sientan autorrealizados. El profesor debe inspirarlos a dar su máximo potencial, desde sus propias fortalezas.
Enseñanza y evaluación son inseparables.	La evaluación proporciona información de los estudiantes durante todo el proceso, lo que permite realizar cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
El profesor modifica los contenidos, los procesos y los productos.	Este principio refiere que los profesores deben realizar ajustes a los elementos curriculares a partir de las características individuales de los estudiantes (necesidades, intereses y perfiles de aprendizaje). Se entiende el contenido como aquello que se desea que los estudiantes aprendan. El proceso como las actividades diseñadas para usar habilidades implicadas en el proceso. Los productos como vehículos que permiten demostrar lo aprendido.
Todos los estudiantes participan en tareas adecuadas para ellos.	Las actividades deben ser interesantes e importantes para los estudiantes. El profesor debe comprender las características individuales, valorando sus diferencias y puntos en común. El profesor se debe inspirar en cuatro creencias: aceptación del nivel de aptitud, expectativas de crecimiento para todos, existencia de oportunidades para todos, y ofertas para todos.
El profesor y los estudiantes colaboran en el aprendizaje.	Un aula diversificada debe centrarse en los estudiantes, a medida que son capaces de ayudarse a sí mismos y a los demás.
El profesor equilibra los ritmos del grupo y del individuo.	El profesor debe asegurar el progreso al máximo de todos los estudiantes, asegurando que la comprensión es auténtica y el aprendizaje significativo. Los estudiantes son diversos, cada uno debe desarrollar sus habilidades y progresar a su ritmo, pero como miembro de un grupo.
El profesor y los estudiantes trabajan juntos con un método flexible.	El profesor debe recurrir a una amplia gama de estrategias, que varían en función de los intereses y perfiles de aprendizaje de los estudiantes. Debe existir un método flexible que permita modificar el contenido, proceso y producto basándose en las aptitudes de los estudiantes desde una mirada individual.

Fuente: Tomlinson (2008)

Existen distintos modos de diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, Tomlinson (2008) propone ocho principios generales para guiar estos procesos en el aula. Considerar estos principios en la práctica implica que los profesores utilicen una serie de estrategias de enseñanza y organizativas (Tomlinson, 2008). En la Tabla 1 se sistematizan las ideas centrales de cada principio. De estos principios, el trabajar juntos–profesor y estudiantes–

con un método flexible, es clave para avanzar hacia aulas diversificadas en la universidad, ya que demanda al profesorado el uso de diversas estrategias para involucrar activamente a los estudiantes.

El uso de estrategias diversificadas es coherente con el modelo de aprendizaje activo, que comprende un conjunto heterogéneo de métodos de instrucción (Maina, 2020), siendo el foco los y las estudiantes y su participación activa. Desde esta perspectiva, el profesor es un guía en el proceso de aprendizaje (Lozano et al., 2020), es quien genera ambientes activos de aprendizaje (Ernst, 2018). Ernst (2018) plantea que, para generar ambientes activos en el aula, el profesorado debe tener en consideración que el aprendizaje ocurre cuando ocurre de forma activa, es decir, cuando los estudiantes obtienen y organizan información, cuando se identifican y explican relaciones, cuando se levantan hipótesis y se extraen conclusiones. Además, el aprendizaje ocurre cuando hay motivación, cuando se resuelven problemas en contextos vinculados al desempeño profesional y cuando se promueve la reflexión y confrontación de ideas (Ernst, 2018).

El punto de encuentro entre los principios de diversificación (Tomlinson, 2008) y el aprendizaje activo (Ernst, 2018) corresponde a la elección por parte del profesorado de las estrategias que ofrecerá a sus estudiantes para la construcción de aprendizaje. En este trabajo, nos centramos en las estrategias activas para diversificar los procesos de enseñanza con la intención de promover el involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje.

1.2. Contexto de la experiencia

La incorporación de estrategias diversificadas en un curso educación inclusiva implicó un proceso reflexivo crítico por parte de los docentes para asegurar el logro de los resultados de aprendizaje, ya que en implementaciones previas del curso, sin estrategias diversificadas, se observó en el grupo de estudiantes dificultades para involucrarse en las actividades de aprendizaje planificadas en el curso.

En virtud de lo anterior, se consideró necesario ajustar las actividades y estrategias del curso y la consideración de la educación inclusiva como enfoque de trabajo, ya que aun cuando constituye una expectativa de aprendizaje, este enfoque no se reflejaba en el diseño inicial del curso. En este contexto, se rediseñó la guía de aprendizaje del curso. La guía de aprendizaje es una herramienta de comunicación de la ruta de aprendizaje que permite resguardar su alineación con los resultados de aprendizaje que deben lograr los y las estudiantes (UCT, 2012). Los resultados de aprendizaje del curso son: 1) Argumenta, con fundamentos teóricos, en relación a las propuestas de atención a la diversidad y desde un enfoque de derecho, contrastando lineamientos de la educación especial versus inclusión educativa chilena en contextos simulados que se vinculan al quehacer del profesor/a de educación diferencial; 2) Analiza la orientación de las normativas y declaraciones hacia la inclusión social y educativa en contextos de carácter profesional, por medio de la utilización de técnicas para sintetizar información; 3) Aplica políticas, convenciones y normativas, en casos simulados asociados a la vulneración de derechos, que dan sustento a la equiparación de oportunidades a nivel social y educativo y 4) Evalúa elementos de la cultura escolar que favorecen o constituyen barreras utilizando dimensiones e indicadores del índice para una educación inclusiva, en contextos educativos simulados.

Con la finalidad de promover oportunidades para lograr los resultados de aprendizaje del curso las docentes diversificaron los procesos de enseñanza y aprendizaje, siguiendo los ocho principios de Tomlinson (2008), complementadas con el empleo de estrategias activas sugeridas por Ernst (2018). Con respecto a la variabilidad de estrategias los estudiantes optaron por juego de roles, *puzzle* o *jigsaw*, debates, generación de mapas conceptuales, análisis de casos simulados y reales y cátedras interactivas, además de la creación de juegos, canciones, dibujos y esquemas por parte del estudiantado.

2. Metodología

La investigación corresponde a un estudio cualitativo, ya que se orienta a la comprensión de un fenómeno a partir de la mirada de los actores sociales la que puede expresarse mediante el discurso o relatos donde los participantes narran experiencias, creencias, valores, entre otros (Urbina, 2020; Bisquerra, 2014). En este contexto se buscó identificar los significados que los y las estudiantes atribuyeron a las estrategias diversificadas para el aprendizaje implementadas en el desarrollo de un curso de educación inclusiva. Así la investigación, al ser de carácter cualitativo, permitió la incorporación de procedimientos que permitiesen generar conocimientos alternativos a ciertos fenómenos o problemas abordados interdisciplinariamente (Maturrano, 2020).

En cuanto al diseño propuesto, la presente investigación correspondió a un estudio de caso de carácter instrumental. El estudio de caso permite mirar con mayor detalle la singularidad de un fenómeno o situaciones específicas sin pretender generalizar (Thomas, 2012, como se citó en Díaz, 2020), con foco en los significados atribuidos a una experiencia específica (Stake, 2005). El sentido instrumental del estudio de caso está determinado por la selección de un recurso o instrumento con un propósito particular como la utilización de estrategias diversificadas en la formación inicial docente en un curso de pregrado de una carrera de educación diferencial. Los participantes de este estudio fueron 14 estudiantes de primer año. La técnica empleada para la selección de los participantes fue intencionada no probabilística (Bisquerra, 2014), lo que permitió acceder a informantes claves según el objetivo del estudio.

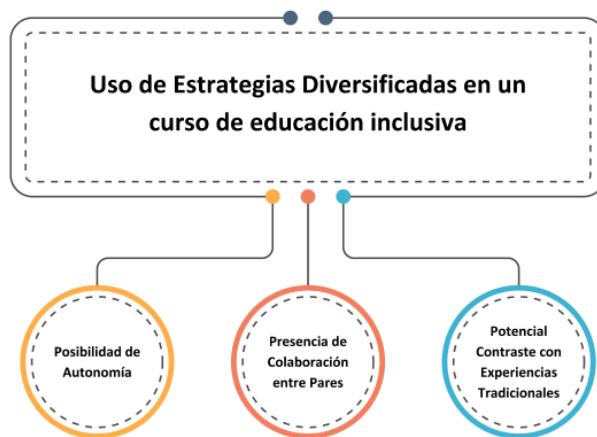
Respecto a los instrumentos de producción de información, se utilizó grupos focales para recoger datos verbales dentro de un contexto de interacción social (Canales, 2006), siendo dirigido por una persona externa al grupo de docentes, esto con la finalidad de disminuir el sesgo asociado a respuestas motivadas por la presencia de docentes del curso y además considerando resguardos éticos. Los datos se recogieron posterior a la firma del consentimiento informado de los participantes, quienes accedieron de manera voluntaria a participar en el estudio. En el marco de la comunicación en torno al consentimiento informado, los participantes conocieron de antemano el propósito de la investigación y sus implicancias. De esta forma, brindaron su consentimiento, el cual se confirmó en distintos puntos de la investigación, con posibilidades de retirarse del proceso si así fuese necesario.

El análisis de los datos cualitativos se realizó a través de un proceso de codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002) con apoyo del software Atlas ti. El proceso de codificación se llevó a cabo a partir del análisis de las textualidades, distinguiendo su contenido mediante la asignación de códigos. Este procedimiento se utilizó para realizar una reducción de los datos cualitativos e identificar los principales contenidos según el objetivo del estudio.

3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en el estudio se sintetizan en la Figura 1. Los y las estudiantes atribuyeron los siguientes significados a la utilización de estrategias diversificadas en su proceso formativo en un curso inclusión educativa: Posibilidad de autonomía en el proceso de aprendizaje, presencia de espacios de colaboración entre pares y potencial contraste de las estrategias diversificadas con experiencias de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

Figura 1
Significados asociados al uso de estrategias diversificadas en el curso de Educación Inclusiva



Fuente: Elaboración Propia

Los y las estudiantes expresaron que la diversificación de las estrategias les brindó mayores posibilidades de autonomía: “A mí me pareció genial, ya que yo tengo mañas para aprender y de esta manera aprender resultó más significativa para mí” (Estudiante [1:15]). De forma complementaria, los estudiantes señalaron que percibieron: “autonomía más que nada, en el elegir nuestro facilitador para aprender y luego exemplificar de la mejor manera, ya que nos dimos cuenta de que todo el curso tenía que aprender lo que nosotros vimos” (Estudiante [1:14]). Así también se destacó la posibilidad de gestionar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en la siguiente cita una estudiante señaló: “en primera instancia es difícil pensar qué voy a hacer yo para que mis compañeras logren entenderlo, porque estuvimos casi toda la vida en un sistema académico donde el profesor dice qué hacer, entonces llegar a esta instancia donde la profesora diga, ustedes son libres, presenten como quieran su enseñanza, también es difícil, pero a la vez, gratificadora la oportunidad que nos dan” (Estudiante [2:16]). Lo anterior muestra que, si bien la posibilidad de elección fue desafiante, la diversificación de estrategias fomentó una autonomía que fue valorada por los y las estudiantes.

Otro elemento vinculado a la diversificación se asoció a los procesos de aprendizaje con pares. Los y las estudiantes tuvieron que llegar a consensos en cuanto a la estrategia que emplearían para enseñar a sus compañeros de curso—por ejemplo, la estrategia *puzzle* o *jigsaw*. La metodología seleccionada tuvo que ser analizada por los y las estudiantes no solo para atender a las necesidades de aprendizaje individuales, sino también contemplando las necesidades de aprendizaje de otros. En este contexto, los estudiantes expresaron que: “yo creo que, desde un principio, como nadie se conocía, era como, jah! ¡Qué bueno! Sí, me gusta tu idea, pero igual es complicado, como no está esa confianza, no estaba como llegar y decir, no me gusta tu idea, más que nada, iya! Está bien” (Estudiante [2:6]). Esto dio cuenta de la presencia de espacios de diálogo profundos y abiertos en donde los estudiantes pudieron plantear sus ideas o desacuerdos fundamentados en una mirada crítica, pero al mismo tiempo colaborativa, teniendo el bien común como foco central.

También se observó que el estudiantado generó procesos reflexivos a partir de la implementación de estrategias diversificadas, identificando así un cuestionamiento a procesos previos de enseñanza tradicional, expresado en la siguiente cita: “desde chico te mandan hacer las cosas al pie de la letra como lo dice la profesora y tenemos

que hacer el cambio desde ahí, entonces cuando comenzamos a planificar nuestras clases o actividades tratamos que sea todo lo contrario a lo que la profesora hace o a todo lo que nos ocurrió a nosotros a lo largo de la vida y que ahora nos viene a dar este impacto tan fuerte de ser nosotros dueños de nuestro aprendizaje” (Estudiante [2:23]). El efecto de contraste de la implementación de estrategias diversificadas actuó como agente de inspiración de los y las estudiantes, quienes querían fomentar en sus estudiantes de primaria y secundaria que “salgan de ese metro cuadrado, por así decirlo, y que tengan cierta autonomía como nos dieron en el curso, entregarles confianza a ellos mismos desde chiquititos (Estudiante [1:26]).

4. Discusión y futuras investigaciones

Los y las estudiantes compartieron diversos significados asociados a sus experiencias de aprendizaje en el marco de la implementación de estrategias diversificadas en un curso de educación inclusiva. Ellos y ellas manifestaron que las estrategias diversificadas favorecieron la autonomía, un aprendizaje colaborativo entre pares y un cuestionamiento hacia la enseñanza tradicional.

En cuanto a la autonomía, si bien los y las estudiantes expresaron que todos y todas debían aprender lo mismo, les resultó más significativo cuando podían de forma autónoma elegir el cómo lograr ese aprendizaje. Según los planteamientos de Evans y Kozheknikov (2013), Jerez (2015) y Tremblay-Wragg *et al.*, (2021) este mayor involucramiento se asocia a la posibilidad de elección, pues esta tiene una incidencia en sus niveles de motivación.

Asimismo, este estudio permitió observar que la diversificación de las estrategias adquirió un rol importante en los procesos de aprendizaje colaborativo. Tal como lo señalan Mendoza y Rodríguez (2020), las estrategias diversificadas favorecen la interacción entre pares en el proceso de aprendizaje, permitiendo además la formación de profesionales críticos y reflexivos, aspectos esenciales desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento. Se sostiene que el proceso de aprendizaje no se desvincula del contexto social (Romero *et al.*, 2024), puesto que la experiencia favoreció una reflexión profunda en torno a cómo aprenden los pares en el contexto de un aprendizaje colaborativo, elemento no anticipado y que es reconocido en este estudio por parte de los participantes. Esto se vincula con el “apreneñar” planteado por Durán (2014), puesto que cuando se enseña a un igual, también se aprende mediante un proceso que se caracteriza por una mayor atención, descubrimiento de sentido y transferencia. En términos globales, el uso de estrategias diversificadas favoreció el aprendizaje de todos y todas (Dovigo, 2017) de forma compartida.

La experiencia de diversificación de las estrategias también se presentó como un desafío para los y las estudiantes, que podría ser comprendido en relación con su experiencia en la educación regular, estableciendo diferencias con la educación tradicional, en que el docente se posiciona como centro del conocimiento y el estudiante como receptor. Esto generó que los y las estudiantes cuestionaran la enseñanza tradicional, ya que al experimentar la diversificación de estrategias contaron con la posibilidad de diversificar sus aprendizajes (Valero y González, 2020). Teniendo en cuenta los desafíos para una educación inclusiva en la FID, los resultados del estudio dieron cuenta que este curso se distinguió a lo experimentado por los y las estudiantes en procesos educativos anteriores, especialmente en lo que refiere al rol docente y rol del estudiante y la posibilidad de enseñar a sus pares. Lo anterior permitió a algunos estudiantes visualizar nuevos tipos de interacción entre ellos y los y las estudiantes que asisten a sus centros de práctica.

Como proyección de esta investigación se considera relevante realizar una medición de la motivación de los estudiantes de manera previa y posterior a la implementación de las estrategias diversificadas, con el fin de determinar si existe un efecto en el estudiantado. Por otra parte, desde el punto de vista de la formación inicial

docente es clave que se considere profundizar las investigaciones en educación inclusiva de manera transversal y asociados a cursos de formación pedagógica y disciplinar para avanzar hacia una mayor integración de la educación inclusiva en el sistema educativo chileno.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cáceres, C., Muñoz, C., y Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175-188.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los Oficios*. LOM.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 23-45. <https://doi.org/10.1016/j.reec.2015.02.003>
- Díaz, M. (2020). *La educación en servicio para docentes universitarios: estudio de caso instrumental* [Tesis de doctorado Facultad de Educación Universidad de Puerto Rico]. https://repositorio.upr.edu/bitstream/handle/11721/2078/UPRRP_EDUC_DI%cc%81AZCARTAGENA_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dovigo, F. (2017). Fostering good practices for vulnerable students in higher education: Suggestions from Italy. In F. Dovigo & L. Casanova (Eds.), *Good practices for equity and inclusion in higher education* (pp. 81-104). European Comission.
- Durán, D. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31-39.
- Ernst, N. (2018). *Manual implementación de estrategias activas*. Universidad Católica de Temuco.
- Evans, C. y Kozhenikikov, M. (2013). *Styles of practice in higher education: Exploring approaches to teaching and learning*. Routledge.
- Fink, L. D. (2013). Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses. John Wiley & Sons.
- Figueroa-Iberico, Á. M. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y educadores*, 23(3), 379-401.
- Gutiérrez-Saldivia, X., Barría, C., y Tapia, C. (2020). Diseño universal para el aprendizaje de las matemáticas en la formación inicial del profesorado. *Formación universitaria*, 13(6), 129-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600129>
- Hernández, L., Fernandez, C. y Lorite, G. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres? *REIDOCREA*, 7(9), 92-97.
- Hunt, L., & Chalmers, D. (Eds.). (2021). *University teaching in focus: A learning-centred approach*. Routledge.

- Infante, M. (2010). Desafíos de la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287 - 297.
- Jerez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión: Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Ediciones Universidad de Chile.
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire: influence des capacités cognitives et de la motivation* [Tesis de Doctorado Université de Bourgogne].
- Lozano, I., Suescún, E., Vallejo, P., Mazo, R., y Correa, D. (2020). Comparando dos estrategias de aprendizaje activo para enseñar Scrum en un curso introductorio de ingeniería de software. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 28(1), 83-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052020000100083>
- Llanga Vargas, E. (2019). Metodología del docente y el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo* (febrero).
- Maina, M. (2020). E-actividades para un aprendizaje activo. En A. Sangrá (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia on-line* (81-98). UOC.
- Maturrano, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare Et Comunicare Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 56-66. <https://DOI 10.35383/educare.v8i2.536>
- Mendoza, M., Buitrago, E., William, T. y González, L. (2014). Construcciones críticas sobre las prácticas pedagógicas: Reflexiones a partir de la psicología cultural y discursiva. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 359-372. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100021>
- Mendoza, M., & Rodríguez, M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante desde la planificación en investigación. *CIECIAMATRIA*, 6(10), 560-572. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.232>
- Ministerio de Educación. (2019). *Decreto N°83/2015 preguntas frecuentes*. <https://bit.ly/4be7EyV>
- Mundaca, R. A., & Sancristobal, L. C. (2021). Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 265–286. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162>
- Paz, L., Barretos, J., Lozada, E., Cerna, D., y Fernández, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 47, 962-968.
- Romero, L., Becerra, B., y Cortés, A. (2024). Relaciones entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y el contexto personal de estudiantes universitarios colombianos: a propósito del caso de la Licenciatura en Deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 52, 374-383.
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S. y Blanco, P. (2017). Acceso al currículum nacional para todos: Oportunidades y Desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en escuelas diferenciales chilenas. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 181-198.

- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2^a ed.). Editorial Universidad de Antioquía.
- Tomlinson, C. (2008). El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes. Octaedro.
- Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). *Assessment of higher education learning outcomes feasibility study report: Design and implementation, Assessment of Higher Education Learning Outcomes*. OECD.
- Tremblay-Wragg, E., Raby, C., Ménard, L., y Plante, I. (2021) The use of diversified teaching strategies by four university teachers: What contribution to their students' learning motivation? *Teaching in Higher Education*, 26(1), 97-114, DOI: 10.1080/13562517.2019.1636221
- Universidad Católica de Temuco. (2012). Elaboración de guías de aprendizaje. Temuco
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
- Valero, N. y González, J. (2020). Análisis comparativo entre la enseñanza tradicional matemática y el método ABN en Educación Infantil. Edma 0-6: *Educación Matemática en la Infancia*, 9(1), 40-61.
- Vargas, K., y Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4), 555-575.
- Vásquez, B. y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento educativo*, 53(2), 1-19.
- Wiggins, G. & McTigue, J. (2019). *Understanding by design*. (2^aed.). Alexandria.



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