

El aprendizaje basado en el lugar y sus alcances en la educación actual: una revisión de la literatura **

Giovanny Eduardo Bogoya Caviedes¹
Víctor Manuel Prado Delgado²

Fecha de recibo: 13 de mayo de 2024
Fecha de aceptación: 23 de junio de 2024
Fecha de publicación: 12 julio de 2024

CITAR COMO: Bogoya Caviedes, G. E., & Prado Delgado, V. M. (2024). El aprendizaje basado en el lugar y sus alcances en la educación actual: una revisión de la literatura. *Revista Arista-Crítica*, 4, 51-66.
<https://doi.org/10.18041/2745-1453/rac.4.11644>



Esta obra está bajo una licencia
internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

RESUMEN: Este artículo presenta una revisión sistemática de la literatura sobre el Aprendizaje Basado en el Lugar (ABL). La búsqueda documental se realizó a través del método PRISMA de investigación, se examinaron artículos publicados entre los años 2000 y 2024 en las bases de datos: Scopus, Scielo, Science Direct, Redalyc y Dialnet. Las ecuaciones y operador booleano utilizados, fue-ron: “aprendizaje basado en el lugar”, “place based learning”, “aprendizaje basado” AND “en el lugar”. El objetivo de la revisión fue identificar el estado de las investigaciones sobre el ABL en Iberoamérica durante el siglo XXI. Se analizaron sus antecedentes, definición, campos de estudio y enfoques analíticos. Los resultados indican que el ABL es un campo reciente de estudio que conecta el aprendizaje con los entornos locales. Se sugiere seguir sistematizando la categoría para enriquecer la práctica docente y comprender su impacto en diversos contextos.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje basado en el lugar, educación, revisión de la literatura, estudiantes.

PLACE-BASED LEARNING AND ITS SCOPE IN CURRENT EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: This article presents a systematic literature review on Place-Based Learning (PBL). The documentary search was conducted using the PRISMA research method, examining articles published between 2000 and 2024 in the databases: Scopus, Scielo, Science Direct, Redalyc, and Dialnet. The search equations and Boolean operator used were: “aprendizaje basado en el lugar,” “place based learning,” “aprendizaje basado” AND “en el lugar.” The review aimed to identify the state of research on PBL in Ibero-America during the 21st century. It analyzed its background, definition,

** Artículo de revisión

¹ Universidad Antonio Nariño, Colombia. Correo: gbogoya23@uan.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6668-3081>

² Universidad Antonio Nariño, Colombia. Correo: victor.prado@uan.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5494-6721>

fields of study, and analytical approaches. The results indicate that PBL is a recent field of study that connects learning with local environments. It is suggested to continue systematizing the category to enrich teaching practice and understand its impact in various contexts.

KEYWORDS: Place-based learning, education, literature review, students.

APRENDIZAGEM BASEADA NO LOCAL E SEUS ALCANCES NA EDUCAÇÃO ATUAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

RESUMO: Este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre Aprendizagem Baseada no Local (ABL). A pesquisa documental foi realizada utilizando o método de pesquisa PRISMA, examinando artigos publicados entre 2000 e 2024 nas bases de dados: Scopus, Scielo, Science Direct, Redalyc e Dialnet. As equações de busca e o operador booleano utilizados foram: “aprendizagem baseada no lugar”, “place based learning”, “aprendizagem baseada” AND “no lugar”. O objetivo da revisão foi identificar o estado das pesquisas sobre ABL na Ibero-América durante o século XXI. Foram analisados seus antecedentes, definição, campos de estudo e abordagens analíticas. Os resultados indicam que ABL é um campo recente de estudo que conecta a aprendizagem com os ambientes locais. Sugere-se continuar sistematizando a categoria para enriquecer a prática docente e compreender seu impacto em diversos contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem baseada no local, educação, revisão de literatura, estudantes.

INTRODUCCIÓN

La educación actual requiere de perspectivas pedagógicas que permitan conectar los procesos educativos con el entorno local, regional y global. Desde los postulados de Comenio (siglo XVII) hasta hoy, se ha reconocido que la enseñanza debe adaptarse al entorno y las necesidades de los estudiantes. Esto implica una contextualización constante de las propuestas educativas en las instituciones escolares (Rodríguez y Rey, 2017). En otras palabras, para lograr una enseñanza significativa, es fundamental considerar el contexto y las situaciones en las que se desarrolla la educación.

Sin embargo, este proceso no se limita a la adaptación de contenidos, también exige la incorporación de metodologías que respondan a los desafíos actuales. Según Torres et al. (2021), “Periódicamente aparecen planteamientos pedagógicos que apuntan en una misma dirección: promover una actitud activa del estudiante dentro y fuera del aula que faciliten el aprendizaje” (p. 21). Así, la educación se convierte en un ejercicio que prepara a los estudiantes para un mundo en constante cambio. Por tal razón, las estrategias metodológicas deben estar en sintonía con las exigencias sociales y las experiencias del entorno.

Desde esta mirada, el aprendizaje basado en el lugar (ABL) se presenta como un enfoque que utiliza los entornos físicos, naturales, culturales e históricos como recursos formativos. Su objetivo es relacionar los contenidos temáticos, metodológicos, estrategias de enseñanza y procesos de evaluación con el ambiente, haciendo uso de las condiciones y las oportunidades que ofrece el territorio para potenciar los aprendizajes: “El Aprendizaje Basado en el Lugar tiene como propósito el aprovechar la conexión entre las personas y el medio, para el desarrollo de aprendizajes significativos en los procesos formativos; es decir, el aprovechamiento de significados asociados a una realidad cercana, a un espacio geográfico. Con esto se favorece la formación y el fortalecimiento de habilidades en la población estudiantil” (Retana, 2023, p.9).

Entonces, el ABL utiliza el espacio como recurso para el aprendizaje, al fomentar la conexión entre el desarrollo de competencias y la realidad del medio. El ABL es un enfoque de desarrollo del currículo que utiliza la cultura local, el ambiente y la comunidad como espacios para el aprendizaje (Gómez y Armas, 2023). De aquí, la pertinencia de su implementación en los escenarios escolares, debido a que todo proceso educativo tiene lugar en un contexto real con características específicas.

La misión, la visión, el énfasis, la metodología, los contenidos, las estrategias de evaluación, el perfil del estudiante, entre otros elementos institucionales, no pueden estar descontextualizados en la planeación escolar: "El Aprendizaje Basado en el Lugar es una metodología de innovación en el binomio enseñanza-aprendizaje que enfatiza en el contexto local del estudiante, como un escenario en el que aprende, conectando los contenidos con su entorno urbano o rural, cultural y paisajístico." (Torres et al. 2021, p. 23). Este aislamiento del contexto puede generar vacíos en la efectividad de los procesos educativos, puesto que no permite involucrar las necesidades reales del sector dentro de la organización escolar. Con lo anterior se estaría desconociendo la influencia del lugar en el aprendizaje.

En este artículo, se lleva a cabo una revisión sistemática de la literatura sobre el aprendizaje basado en el lugar. El objetivo es identificar el estado de las investigaciones sobre el ABL en Iberoamérica durante el siglo XXI, a partir del análisis de sus antecedentes, definición, campos de estudio y enfoques. Con ello, se pretende ofrecer una visión integral y actualizada del ABL, considerando su relevancia en el contexto académico y su impacto en la práctica educativa. Además, como alcances derivados de esta investigación, se busca aportar al conocimiento de las comunidades educativas, enriquecer el currículo, los programas de investigación y la academia iberoamericana a través de la sistematización teórica de la categoría.

MÉTODO DE LOCALIZACIÓN

La revisión sistemática de la literatura se basó en una investigación documental a través del método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*). Se delimitó el periodo de estudio entre los años 2000 y 2024. Como fuentes de análisis, se seleccionaron documentos publicados en las siguientes bases de datos: Scopus, Scielo, Science Direct, Redalyc, Dialnet. Las ecuaciones de búsqueda y el operador booleano utilizados, fueron: en español "aprendizaje basado en el lugar", "aprendizaje basado" AND "en el lugar", y en inglés "place based learning".

El proceso de elección de las ecuaciones y el operador siguió estos pasos: primero, se identificó el tema de estudio. Segundo, se buscaron conceptos clave. Para las bases Dialnet, Redalyc y Scielo, se utilizó el término "aprendizaje basado en el lugar". Sin embargo, en SCOPUS, este no arrojó resultados, por lo que se optó

por utilizar el término en inglés: "place-based learning". Tercero, se empleó el operador "AND" en Science Direct para combinar los términos de búsqueda, asegurando que ambos estuvieran presentes en los resultados. En ningún caso se modificaron los términos clave ni se agregaron sinónimos para ampliar o reducir la búsqueda.

BÚSQUEDA INICIAL

La búsqueda se realizó siguiendo los principios planteados en la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Primero, se consultó SCOPUS utilizando la ecuación "place based learning". El rastreo arrojó un total de 120 escritos, clasificados de la siguiente manera: 85 artículos, 19 capítulos de libro, 12 informes de conferencia, 2 libros y 2 notas de editorial. Posteriormente, se exploró la base Scielo haciendo uso de la ecuación "aprendizaje basado en el lugar", se encontraron 30 artículos.

Se continuó la búsqueda en Science Direct, con la ecuación "aprendizaje basado" "en el lugar" y con el operador booleano AND. Se ubicaron 23 documentos, de los cuales 20 son artículos y 3 son informes de conferencia. La siguiente base consultada fue Redalyc, se utilizó la ecuación "aprendizaje basado en el lugar", aquí se registraron 8 artículos científicos. Por último, se acude a Dialnet con la misma ecuación de búsqueda y se localizaron 2 artículos. En esta primera exploración se identificaron un total de 69 artículos publicados a partir del año 2000, cuyas investigaciones son desarrolladas en países de Iberoamérica.

La búsqueda permite comprender que el aprendizaje basado en el lugar ha sido objeto de estudio y desarrollo en países iberoamericanos. Todos los documentos encontrados fueron publicados en el siglo XXI, lo que sugiere que la categorización del ABL es reciente en el ámbito educativo. Esta condición confirma su relevancia y potencial para enriquecer las prácticas pedagógicas actuales. La exploración se enfocó en la lectura de los títulos, las palabras clave, los resúmenes y las conclusiones de los documentos. Este procedimiento permitió realizar una primera aproximación al ABL en diferentes contextos y países.

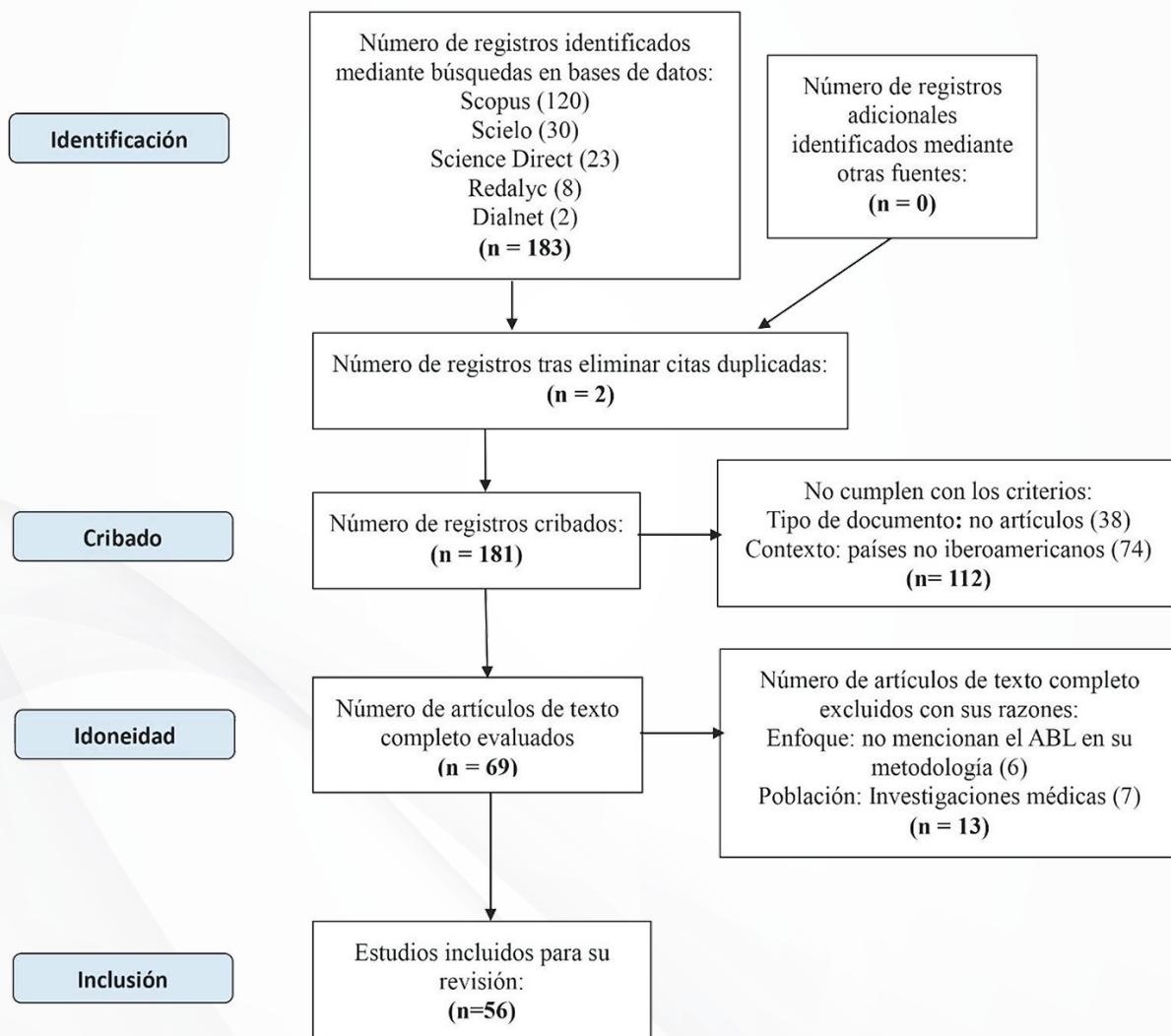
SELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

En el proceso de inclusión se consideraron los siguientes criterios de elegibilidad: a) Tipo de documento: artículos científicos publicados a partir del año 2000, b) Enfoque: trabajos que abordan el aprendizaje basado

en el lugar en su metodología, c) Población: estudios que centran su análisis en el campo educativo, d) Contexto: investigaciones desarrolladas en países de Iberoamérica, e) Tipo de estudio: divulgaciones de evidencia empírica, estudios de caso, artículos de revisión, reflexión y teóricos. En resumen, en esta búsqueda inicial se encontraron 183 manuscritos, de

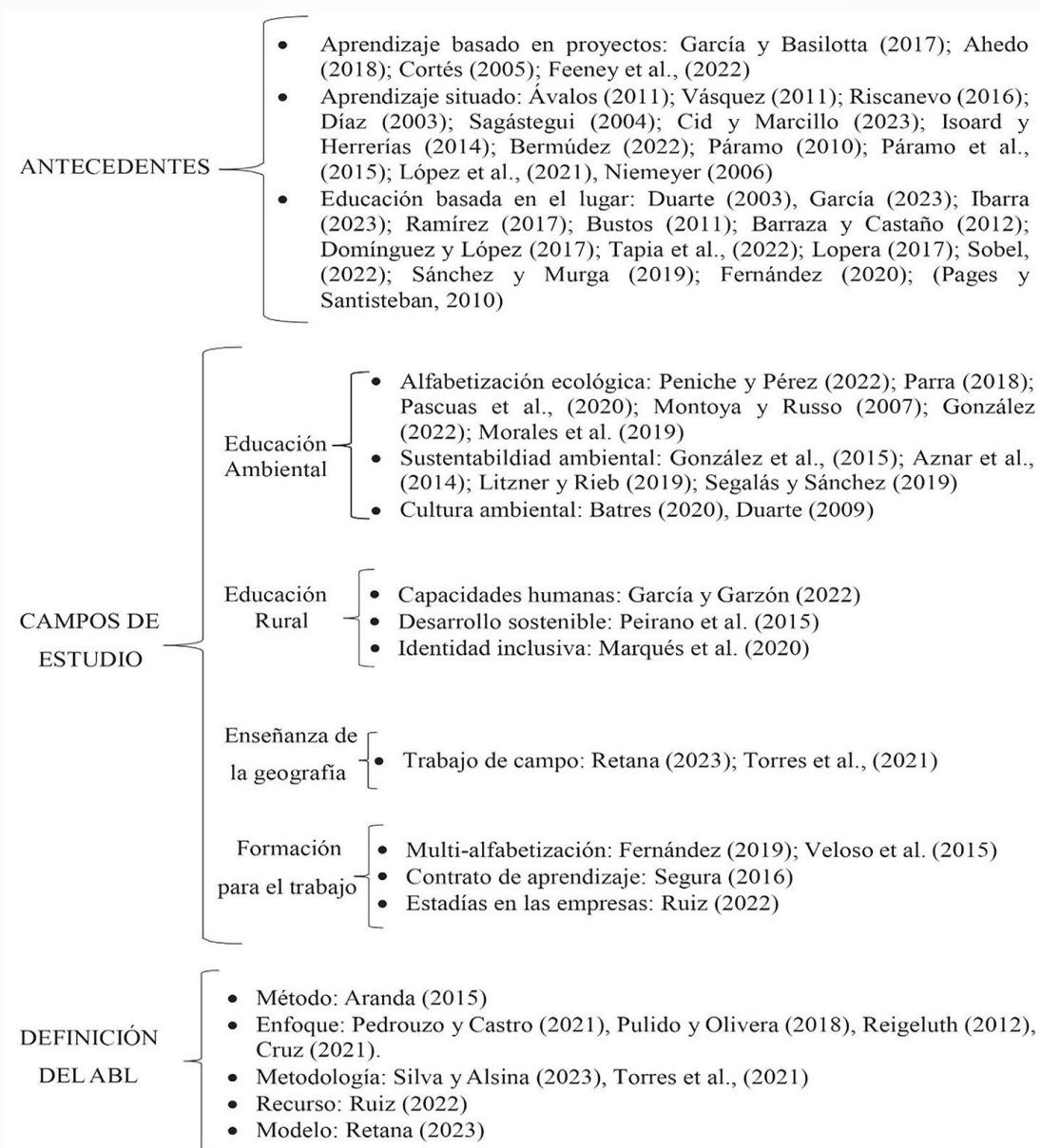
los cuales 145 son artículos científicos. De estos, 69 cumplen con el criterio de contexto y 13 son excluidos por los criterios de enfoque y población. Lo que da como resultado 56 artículos incluidos para su revisión. Para clarificar las etapas llevadas a cabo, en la figura 1 se enseña el diagrama de flujo de acuerdo al método PRISMA.

FIGURA 1
DIAGRAMA DE FLUJO PRISMA



Los 56 artículos revisados de manera completa, arrojaron la siguiente información por autores de acuerdo a la búsqueda de sus antecedentes, campos de estudio con sus respectivos enfoques y definición conceptual del ABL:

FIGURA 2
ANTECEDENTES, CAMPOS DE ESTUDIO, ENFOQUES Y DEFINICIÓN DEL ABL



Fuente: Autores

Desde el análisis de los antecedentes, los documentos referenciados evidencian que tanto en el aprendizaje basado en proyectos como en el ABL se han realizado investigaciones con el objetivo de integrar la enseñanza con la resolución de problemas prácticos desde una perspectiva de proyectos educativos. En el aprendizaje situado, los autores han analizado cómo el contexto y la aplicación práctica influyen en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, en la educación basada en el lugar se consideran las características geográficas,

culturales y sociales del contexto. Esto demuestra la importancia de conectar la enseñanza con el entorno local y las experiencias reales de los estudiantes.

En el campo de la educación ambiental, se han explorado enfoques de eco-alfabetización que indagan cómo el ABL puede mejorar la enseñanza ambiental y la conciencia ecológica. Asimismo, en la sustentabilidad ambiental se han analizado las consecuencias del ABL en la promoción de prácticas sostenibles y la conciencia

sobre el medio ambiente. En cuanto a la cultura ambiental, también se ha recurrido al ABL para fomentar el cuidado del ambiente y de las tradiciones locales.

Otro campo de estudio es la educación rural, aquí el aprendizaje se ha centrado en contextos rurales, considerando las necesidades específicas de estas comunidades. En relación con la enseñanza de la geografía, se han propuesto estrategias basadas en el lugar para enseñar conceptos propios de la disciplina, como la ubicación espacial y la diversidad cultural. Por otra parte, en la formación para el trabajo, se ha buscado aplicar el ABL para desarrollar programas de formación profesional y habilidades laborales.

Para terminar, en la definición del ABL, los estudios han abordado su categorización a partir del análisis e implementación en diferentes contextos educativos, aunque no existe unanimidad conceptual.

APRENDIZAJE BASADO EN EL LUGAR: ANTECEDENTES

El concepto de ABL ha sido trabajado de manera progresiva desde el Siglo XXI, aunque sus antecedentes se remontan a finales del siglo XIX. Algunos pedagogos que propusieron una educación más vinculada a la experiencia, al entorno y a la participación social de los estudiantes, fueron John Dewey y William Kilpatrick (García y Basilotta, 2017).

John Dewey (Dewey, 1938, como se citó en Ahedo, 2018) en su análisis sobre el aprendizaje, resaltó la importancia de la experiencia y defendió la implementación de proyectos multidisciplinares que permitieran a los alumnos explorar diferentes conceptos y áreas de conocimiento. Además, hizo énfasis en el aprendizaje social, evidenciado a través de proyectos colaborativos. Según Dewey, el currículo debe ofrecer situaciones que promuevan el desarrollo continuo del estudiante, un objetivo que se alcanza por medio de la interacción entre los ámbitos físico y social con las necesidades, saberes e intereses de la población estudiantil (como se citó en Ruiz, 2013).

Por otra parte, Kilpatrick (Kilpatrick, 1918, como se citó en Cortés, 2005) compartía los principios de Dewey y sostenía que el aprendizaje basado en proyectos era la mejor manera de aprovechar el potencial de los alumnos. Según él, a través de tareas motivadoras, era posible alcanzar una enseñanza que tuviera en cuenta los principios del aprendizaje, las características del comportamiento, las posturas individuales de los estudiantes y la situación social en la que vivían. Además, incorporó el método de proyecto de las escuelas rurales del siglo XIX en el currículo escolar, pero este no lo consideró como un simple recurso o estrategia de enseñanza. Más bien, lo concibió como la unidad central del proceso educativo. Este método guía a los estudiantes desde sus intereses personales hacia los más amplios de la sociedad, valora la indagación y el descubrimiento como procedimientos fundamentales (como se citó en Feeney, et al., 2022).

De esta manera, el ABL se ha desarrollado como una evolución del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Este último surgió en las escuelas públicas de Estados Unidos entre 1880 y 1915, y se expandió posteriormente hacia Europa durante la primera mitad del siglo XX. El enfoque del ABP se centra en tareas y en el logro de un producto final a través de un proceso compartido de negociación entre los participantes¹. Sin embargo, el ABL agrega un elemento fundamental: situar el aprendizaje en contextos reales y auténticos que tengan relevancia para los estudiantes. Razón que les permite a los participantes conectar de manera significativa con su entorno natural y cultural.

Otro antecedente importante del ABL es la teoría del aprendizaje situado, que argumenta la influencia de las relaciones sociales y con el entorno en los procesos educativos. Inspirada en los estudios de Jean Lave y Etienne Wenger sobre las comunidades de práctica. De acuerdo con Ávalos (2011) “Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten una preocupación o pasión por algo que realizan y que, en la medida en que interactúan entre sí en forma regular, aprenden como mejorar esta actividad. Esta definición no supone que los docentes en general constituyan comunidades de práctica por el hecho de ejercer la enseñanza. Se requie-

¹ El aprendizaje por proyectos tiene sus orígenes históricos en el movimiento de la educación vocacional en los campos de la arquitectura y el arte durante el Renacimiento italiano del siglo XVI. Sin embargo, su redefinición y difusión ocurre en el siglo XX, debido al trabajo de John Dewey (1859-1952) quien en 1910 publicó “How We Think”, en el cual desarrolló la propuesta de aprender mediante la solución de problemas siguiendo el método científico. Otro pedagogo influyente para este enfoque fue William Kilpatrick (1871-1965), quien en 1918 publicó “The Project Method”, en el que introduce el término “proyecto” como una forma de organizar el currículo a partir de la participación activa de los estudiantes. Para ampliar la información véase el texto: Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida (Díaz, 2006).

re que los une algo más: un foco, un tema de interés o una tarea que realizar" (p. 239). Entonces, estas comunidades son grupos de personas con intereses comunes que aprenden de manera conjunta a través de la participación activa, lo que promueve un aprendizaje colaborativo y situado.

La teoría del aprendizaje situado hace énfasis en el valor de aprender en entornos significativos (Vásquez, 2011; Riscanevo, 2016). Sus principios teóricos se relacionan con el enfoque sociocultural de Vygotsky, quien sostiene que el conocimiento es contextual, es decir, surge de la actividad, el entorno y la cultura. (Mota y Villalobos, 2007). Algunos trabajos que desarrollan la conceptualización del aprendizaje situado y sus vínculos con el aprendizaje en el lugar, son: Díaz (2003); Sagástegui (2004); Cid y Marcillo (2023); Isoard y Herrerías (2014), los cuales dan importancia a la construcción conjunta de significados a partir de comunidades de práctica centradas en el contexto social y la experiencia cultural.

En efecto, el aprendizaje situado busca crear grupos de práctica entre estudiantes, docentes, familias, y otros actores. Estas comunidades no solo comparten conocimientos, también colaboran en la construcción de significados y en la resolución de problemáticas relevantes para su realidad local. "Las comunidades de práctica refieren a la creación de un ambiente de aprendizaje en el que los participantes se comunican activamente sobre y se comprometen con las habilidades que involucra la experticia en un campo determinado. Que el aprendizaje sea productivo depende de las oportunidades que los aprendices poseen de participar legítimamente en la comunidad de prácticas que están aprendiendo" (Bermúdez 2022, p. 7).

El aprendizaje situado se basa en la interacción entre actividades, conocimiento y cultura dentro de un contexto social (Páramo, 2010). Este tipo de aprendizaje se entiende como un procedimiento de apropiación y adaptación cultural, en el cual, el lugar se presenta como un espacio diseñado para facilitar las dinámicas educativas. Según Páramo et al., (2015), entornos como la escuela, el hogar, el trabajo y la ciudad, funcionan como comunidades de práctica que establecen principios y reglas esenciales para la formación de los sujetos. Por lo tanto, el aprendizaje se lleva a cabo en un marco físico y social que tiene un papel significativo en la educación.

López et al., (2021) argumentan que el aprendizaje situado vincula diferentes áreas del conocimiento y pro-

mueve un enfoque interdisciplinario, respetando la diversidad cultural y atendiendo a los requerimientos e intereses de los estudiantes. Por su parte, Niemeyer (2006) analiza cómo el aprendizaje situado puede mejorar la integración social de los estudiantes, destacando el papel de las comunidades de práctica.

A través de su implementación, se busca establecer indicadores de calidad que fomenten el desarrollo personal y una educación emancipadora. El autor concluye que el aprendizaje situado puede optimizar las políticas y prácticas educativas.

Tanto el Aprendizaje situado como el ABL se fundamentan en elementos como la naturaleza, el territorio, la cultura, la historia y la comunidad. Algunos de sus beneficios en común, son: fomentan la motivación, el interés y la curiosidad de los estudiantes hacia su entorno; el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación; la promoción de la conexión con el medio natural y social; y la construcción del sentido de pertenencia y responsabilidad. Además, integran diversas disciplinas, favoreciendo una metodología multidisciplinaria que valora la diversidad cultural y se ajusta a las realidades del entorno.

Un tercer antecedente es la educación basada en el lugar (EBL). Aparece el trabajo de Duarte (2003), que define la EBL como un enfoque que se basa en el espacio y el contexto del sujeto, y que busca fomentar ambientes de aprendizaje cimentados en principios y valores. Para García (2023), la EBL tiene como eje la experiencia del territorio en el aprendizaje. Ibarra (2023) a través de una propuesta de intervención desde la EBL, busca recuperar los saberes ancestrales del pueblo indígena Wayuu e incorporarlos en el currículo escolar: "La educación basada en el lugar, considera la integración de los aspectos ambientales del lugar, tales como: los aspectos sociales, políticos, económicos, históricos y culturales" (Ibarra, 2023, p. 118).

La colaboración y la participación colectiva son fundamentales tanto en los entornos escolares como fuera de estos. Por lo cual, la EBL enfatiza en la creación de procesos que atiendan las necesidades y características de los estudiantes, considerando las contribuciones de la comunidad para la toma de decisiones en la planificación institucional (Ramírez, 2017). Fuera de la escuela, se destacan las redes de cooperación que apoyan el logro de objetivos comunes. Sobre este panorama, se presentan oportunidades para involucrar a la comunidad local

en una educación dialógica que responda a las realidades sociales (Bustos, 2011).

Algunos autores que abordan la EBL desde el aprendizaje de los estudiantes en medio del ambiente de los contextos locales y la manera en que interactúan entre ellos y con su entorno, son Barraza y Castaño (2012); Domínguez y López (2017). En esta misma línea, se identifican propuestas como las de Tapia et al., (2022); y Lopera (2017), que buscan transformar el espacio comunitario en el principal escenario para los procesos formativos e integrar la EBL con las tradiciones y contribuciones de la comunidad local en los programas educativos, para hacer que el aprendizaje sea más relevante y significativo.

La EBL revaloriza el entorno comunitario donde se encuentra ubicado el centro educativo, centrándose en él y buscando hacer de ese lugar el principal contexto para el aprendizaje: "La educación basada en el lugar es el proceso de utilizar la comunidad local y el medioambiente como punto de partida para enseñar conceptos en artes lenguaje, matemáticas, estudios sociales, ciencias y otras materias en todo el plan de estudios. Enfatizando experiencias prácticas de aprendizaje en el mundo real" (Sobel, 2022, p.4). Entre las características principales de la EBL, se identifican su enfoque holístico, su carácter multi e interdisciplinario, su abordaje experencial que promueve la participación de los estudiantes en la comunidad, su énfasis en la colaboración y su conexión con el espacio físico y cultural (Sánchez y Murga, 2019).

Asumir el enfoque de la EBL conlleva desarrollar una intervención educativa que tenga como plataforma de acción el contexto social de los estudiantes. De acuerdo con Fernández (2020), en este proceso se debe tener en cuenta el desarrollo sostenible, el cumplimiento de las necesidades sociales y la consolidación de una ciudadanía activa. De este modo, los estudiantes recurren a estrategias de indagación, se involucran en actividades creativas para la resolución de problemas en el lugar y asumen posturas críticas y reflexivas frente a los conflictos (Pages y Santisteban, 2010).

En consecuencia, la EBL y el ABL comparten principios fundamentales, como la integración del currículo con el entorno local y la valoración del contexto y la experiencia como elementos decisivos para el aprendizaje. Estos enfoques se enriquecen con la participación activa de la comunidad educativa. Asimismo, promueven la resolución de problemas concretos, para que los estudiantes conecten su aprendizaje con el entorno. De esta forma, se fomenta un aprendizaje más

aplicable a las realidades personales y comunitarias, considerando el contexto social y físico como una extensión del aula.

Esta primera revisión de la literatura sobre el ABL ha permitido identificar tres antecedentes fundamentales que han enriquecido su conceptualización y práctica durante el siglo XXI. El aprendizaje por proyectos, con su enfoque práctico y colaborativo, ha demostrado ser un precursor original del ABL, fomentando la exploración activa y la resolución de problemas del entorno. Por su parte, el aprendizaje situado ha aportado a la comprensión de que el conocimiento se adquiere mejor en contextos auténticos y significativos, una propuesta relacionada con los principios del ABL. Por último, la EBL ha dejado ver la importancia de integrar el entorno local en los procesos educativos, haciendo que el aprendizaje sea más acorde a la experiencia de los estudiantes. Estos tres antecedentes han contribuido a que el ABL se posicione dentro de las dinámicas educativas actuales como un enfoque innovador que promueve un aprendizaje integral más allá del aula, para extenderse a la comunidad y la globalidad.

CAMPOS DE ESTUDIO Y ENFOQUES DEL ABL: UNA LECTURA DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

En Iberoamérica se destacan investigaciones que han contribuido a la conceptualización teórica del ABL, desde el campo de la educación ambiental. Sobre este panorama, es pertinente mencionar los trabajos que han explorado la dimensión ambiental desde una mirada pedagógica, con el objetivo de comprender cómo la educación y la sociedad interactúan con el medio ambiente.

Desde el enfoque de la alfabetización ecológica, Peniche y Pérez (2022) abogan por la creación de un currículo que haga frente a la crisis socio ambiental de las sociedades actuales. Los autores acuden al ABL para acercar el plan de estudios al ambiente: "Antes de que los estudiantes sean introducidos a un conocimiento disciplinario más avanzado, ellos deberían ser inmersos en hábitats y comunidades tal como estos ocurren, fuera de los límites construidos en los salones de clases como los ríos, las montañas, los conucos, los humedales, los jardines, los bosques, los lagos, las islas" (Peniche y Pérez, 2022, p. 274).

Parra (2018) también aborda la eco-alfabetización, en este caso, como una práctica pedagógica que vincula el

trabajo colaborativo, para aprovechar la educación ambiental a partir del entorno donde se desarrolla la práctica educativa. Para ello propone cinco proyectos de aula de carácter transversal e inter-disciplinar basados en el lugar y con incidencia global. Por otra parte, Pascuas et al. (2020) asumen la alfabetización ecológica como un enfoque que busca proteger los ecosistemas mediante la adopción de comportamientos sostenibles. Los docentes desarrollan una aplicación didáctica-tecnológica, diseñada para fomentar prácticas ambientales responsables en una institución educativa de la Amazonía colombiana.

El documento de Montoya y Russo (2007) aborda la noción de lugar desde la eco-alfabetización. Los autores lo consideran como un núcleo de desarrollo que facilita un aprendizaje territorializado. De manera similar, González (2022) explora la eco-alfabetización, aplicándola a la enseñanza de la traducción con actividades que relacionan el lenguaje con el lugar y el ambiente. Finalmente, Morales et al. (2019) desarrrollan un programa educativo centrado en la alfabetización ecológica, orientado a fomentar un pensamiento estructurado y consciente en los estudiantes con relación al ecosistema, partiendo de la categoría del lugar.

En relación a la función del docente en el proceso de aprendizaje, algunos autores destacan su función como promotor del ABL, con reflexiones orientadas hacia la sustentabilidad ambiental como enfoque de análisis. Los trabajos de González et al., (2015); Aznar et al., (2014); Litzner y Rieb, (2019); y Segalás y Sánchez, (2019), enfatizan en la necesidad de fortalecer valores como el respeto a la biodiversidad, la conciencia y la responsabilidad ambiental, los cuales están presentes en los diversos escenarios de aprendizaje. De acuerdo con sus premisas, en el contexto de la educación ambiental, es innegociable adoptar una perspectiva sustentable tanto local como global.

Batres (2020) argumenta que para ser efectiva, la educación ambiental debe trascender las aulas. Esta debe centrarse en la participación de la comunidad, en la cosmovisión y en la creación colectiva de soluciones a los desafíos ambientales desde una perspectiva local. Por tal razón, presenta una experiencia de participación basada en la cultura ambiental, que surge del trabajo comunitario y la práctica docente, con el fin de asumir la educación ambiental como un proceso holístico, contextualizado y significativo.

Para finalizar, Duarte (2009) propone una relación entre el ambiente, las instituciones escolares y la comunidad

para fortalecer la cultura ambiental. Asumir este enfoque, permite ir más allá de lo biológico y físico, e incluye la construcción de identidades, la interacción con el entorno y la reflexión personal. Además, destaca la relevancia del aprendizaje basado en el lugar para comprender el ambiente como un contexto unificado, facilitando así la conexión entre el entorno natural, la comunidad y el ámbito educativo.

Desde estos postulados, se puede afirmar que la educación ambiental ha influido en la conceptualización del ABL. Esto se debe a la relevancia que le otorga al entorno en sus investigaciones. En general, el lugar constituye un campo de acción entre la educación y el ambiente, ya que permite la exploración del espacio como parte del proceso de aprendizaje. Igualmente, es válido considerar las prácticas educativas orientadas a la alfabetización ecológica, la sustentabilidad y la cultura ambiental como enfoques de análisis del ABL.

EL ABL, LA EDUCACIÓN RURAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

El siguiente campo de estudio del ABL es la educación rural. Aquí aparece el trabajo de García y Garzón (2022), quienes, desde las capacidades humanas propuestas por Martha Nussbaum, acuden al aprendizaje en el lugar para facilitar la unión entre los sujetos, las comunidades y contextos. Las autoras presentan las oportunidades didácticas que ofrecen los contextos rurales, al argumentar que permiten la unión entre la enseñanza, las capacidades humanas y el espacio físico.

Por su parte, Peirano et al. (2015) sugieren la modernización de la educación rural desde la perspectiva del desarrollo sostenible, para con ello superar las brechas sociales entre el campo y la ciudad.

Se destaca la implementación de una pedagogía inclusiva, utilizando el aprendizaje en el lugar y la tecnología, con el fin de promover un avance equitativo y asegurar aprendizajes de calidad que respeten la identidad rural y fomenten la cooperación comunitaria. Marqués et al. (2020) exponen la evaluación de un proyecto educativo para el cuidado del patrimonio cultural a partir del aprendizaje en el lugar en una escuela rural de La Coruña, España. En la investigación se emplea la identidad inclusiva como un enfoque que respeta la diversidad cultural y las tradiciones locales.

Otro campo de estudio del ABL se encuentra en la enseñanza de la geografía. Retana (2023) propone el trabajo

de campo como un enfoque que fortalece las habilidades geográficas desde el contexto. La propuesta busca integrar las experiencias de los estudiantes con su entorno, al permitirles ser agentes activos en la comprensión y transformación de su entorno. Asimismo, Torres et al. (2021) exponen la implementación de una práctica de campo para la enseñanza de la geografía a partir del ABL. Según los autores, este enfoque facilita la integración de la teoría con la realidad, enriqueciendo el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, estos estudios revelan que la educación rural y la enseñanza de la geografía son esenciales para el ABL, ya que conectan el aprendizaje con el contexto físico y cultural de los estudiantes. Al fortalecer la identidad comunitaria y conservar el patrimonio local, se promueve la participación educativa y el apoyo mutuo para el aprendizaje colaborativo. Por medio de enfoques como la práctica de campo, el ABL utiliza el entorno para facilitar la comprensión y transformación territorial.

EL ABL EN LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

La formación para el trabajo se consolida en un campo de estudio que permite la inserción del ABL. Es pertinente mencionar las investigaciones de Fernández (2019), Veloso et al. (2015), Segura (2016) y Ruiz (2022), quienes integran dinámicas educativas con el contexto laboral para capacitar a empleados por medio de propuestas de profesionalización. Según los investigadores, es imprescindible incluir las realidades de los escenarios empresariales en los cuales se interactúa. Por lo tanto, han surgido propuestas educativas basadas en el lugar de trabajo.

Fernández (2019) expone las fases de diseño, ejecución y evaluación de un programa formativo para fortalecer las competencias digitales de profesionales en salud. En la construcción del programa, se vincula la multi-alfabetización como un enfoque educativo basada en el entorno laboral. Asimismo, el documento de Veloso et al. (2015) tiene como finalidad identificar las variables involucrados en la transferencia de aprendizaje en el lugar de trabajo a través de la multi-alfabetización.

Por otra parte, Segura (2016) propone una estrategia de formación para mejorar las oportunidades de empleabilidad y aumentar los ingresos de los trabajadores. Esta propuesta se enfoca en el contrato de aprendizaje, con el objetivo de fortalecer las relaciones laborales que se

tejen al interior dentro de las empresas. Para terminar, Ruiz (2022) asume las estadías en las empresas como un enfoque que permite examinar el nivel de empleabilidad de los técnicos egresados de las universidades tecnológicas de México.

En resumen, la formación para el trabajo enriquece el ABL, ya que facilita la conexión entre el aprendizaje y el mundo laboral. También, fomenta habilidades aplicables y relevantes para el entorno de los trabajadores, situación que genera dinámicas de formación a partir de las vivencias cotidianas en el lugar de trabajo.

DEFINICIÓN DEL ABL

La interacción constante y la participación activa de las comunidades en los diferentes contextos educativos enriquecen el aprendizaje. De tal manera, el ABL ha despertado el interés de educadores, investigadores y formuladores de políticas educativas. Su propósito radica en conectar el aprendizaje con el entorno. Además, permite a los estudiantes transformar su experiencia de aprendizaje, promover la autenticidad y les brinda herramientas para comprender y actuar en su realidad.

Según Aranda (2015), el ABL es un método de instrucción pluridisciplinario de apropiación cultural, que logra la sostenibilidad curricular en términos de recursos, personas y espacios, con base en la experiencia: “Lo principal es el aprendizaje basado en el lugar, ya que captura y despierta la imaginación de los estudiantes y contribuye a una relación de compañerismo y compromiso cívico. Toda una serie de herramientas se proporciona a los maestros a fin de que puedan planear e instrumentar un currículum sostenible” (Aranda, 2015, p. 379).

Dada la naturaleza conflictiva del lugar, como un recurso clave para despertar emociones y la spontaneidad de los procesos de aprendizaje, Pedrouzo y Castro (2021) definen el ABL de la siguiente manera: “Se asume el aprendizaje basado en el lugar (Place Based Learning) como un enfoque pedagógico multi-disciplinario favorable, que crea y refuerza vínculos comunitarios y fomenta la participación democrática de las personas” (p. 17).

Por su parte, Pulido y Olivera (2018) exponen una perspectiva sobre la educación ambiental y su influencia en el desarrollo sostenible a través del ABL, para ellos: “En este enfoque didáctico, el estudiante no conceptualiza el lugar (ambiente) dentro de las instalaciones de la institución; sino, su lugar es la comunidad y sociedad” (p. 339).

En tanto, Silva y Alsina (2023) invitan a diseñar proyectos educativos que se desarrollen en contextos reales y con metodologías activas como el ABL. De la misma forma, Torres et al., (2021) entienden el ABL como una metodología activa que enfatiza en el contexto local, lo que permite una mayor participación del lugar en la formación del estudiante y en la optimización de los procesos académicos. Para los autores, esta metodología se fundamenta en seis principios: de lo local a lo global y viceversa, centrado en el estudiante, basado en problemas, pensamiento creativo, la comunidad como aula, aproximación inter-disciplinaria.

Para Reigeluth (2012), el ABL es asumido como un enfoque educativo que utiliza el entorno compuesto por lugares, objetos y personas para facilitar el aprendizaje. Este enfoque permite a los estudiantes auto dirigir su aprendizaje y aplicar conocimientos en contextos prácticos y tangibles, para enriquecer la experiencia educativa. Cruz (2021) define el ABL como un enfoque multivel que facilita el entendimiento de los componentes organizacional, grupal e individual a partir de prácticas analíticas, activas y cooperativas, llevadas a cabo por estudiantes y docentes tanto en el aula como fuera de esta. De acuerdo con Cruz (2021):

Asumir el aprendizaje basado en el lugar como un enfoque para abordar las oportunidades de aprendizaje a través de una comunidad local, es una estrategia clave que puede conducir a un aprendizaje más efectivo. Siguiendo este enfoque, cualquier lugar puede ser rico en oportunidades de aprendizaje, y el papel del docente es actuar como intermediario entre los estudiantes y las comunidades locales y sus principales actores. Esto ayuda a los estudiantes a conectar los conceptos teóricos de sus cursos con los problemas y desafíos prácticos en sus propias comunidades. (p. 37).

Ruiz (2022) precisa el aprendizaje basado en el lugar como un recurso que permite adquirir habilidades orientadas a la solución de problemas. En consecuencia, los aprendizajes que interiorizan los estudiantes se manifiestan en habilidades que contribuyen a la construcción de conocimientos prácticos. Para terminar, Retana (2023) define el ABL como un modelo educativo que reconoce un rol activo para los estudiantes, al aprovechar el entorno y utilizar los vínculos que se establecen entre las personas y el medio en los procesos de aprendizaje.

En conclusión, la variedad de definiciones dadas al ABL por parte de los académicos, evidencia la riqueza y la

competencia de esta categoría en el ámbito educativo. Al ser descrito como enfoque, método-logía, modelo, recurso y método, el ABL demuestra su potencial y relevancia para poder ser implementado en diversos escenarios. Además, la capacidad del ABL para moldearse y adaptarse a las condiciones específicas de cada contexto, fomenta el aprendizaje significativo y contextualizado.

DISCUSIÓN

La revisión sistemática realizada revela que las investigaciones sobre el ABL se encuentran en constante construcción. Los antecedentes identificados, como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje situado y la educación basada en el lugar, establecen las bases teóricas del ABL. Además, los campos de estudio: educación ambiental, educación rural, enseñanza de la geografía y formación para el trabajo, demuestran su aplicabilidad en diversas áreas. Los enfoques de análisis, que abarcan desde la alfabetización ecológica hasta la multi-alfabetización, reflejan la amplitud de su impacto.

La falta de consenso en la definición del ABL resalta la flexibilidad y adaptabilidad a diferentes entornos educativos. Por otra parte, la escasez de literatura que aborda de manera directa el ABL en el contexto iberoamericano, sugiere una oportunidad para seguir sistematizando las experiencias e investigaciones. A pesar de las publicaciones realizadas durante siglo XXI, aún se requieren más revisiones de la literatura para complementar su conceptualización. Esto indica que el ABL es un campo de estudio emergente con un potencial significativo para enriquecer la práctica educativa en múltiples escenarios. Entonces, la discusión actual debe centrarse en cómo definir y aplicar el ABL de manera que se aprovechen sus cualidades y su efectividad.

De manera adicional, el ABL beneficia tanto a los estudiantes como a las comunidades en las cuales tiene lugar la práctica educativa. Al vincular el aprendizaje con el lugar, se fomenta una interpretación más completa de los retos y beneficios locales. En efecto, los proyectos escolares pueden girar en torno al ABL para abordar problemas reales, como la conservación del medio ambiente, la revitalización de áreas rurales y urbanas, o la promoción de la cultura local.

Igualmente, el ABL conduce a una educación multidisciplinaria que integra áreas como las ciencias sociales, ciencias naturales, artes y humanidades. Aunque se basa en lo local, también facilita conexiones regionales y globales. Situación que permite a los estudiantes comparar

su entorno local con otros contextos, aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación. Por otra parte, el ABL busca desarrollar estrategias de evaluación que consideren los desafíos locales para la formación del estudiante. Por lo tanto, la evaluación se convierte en una oportunidad para aplicar el conocimiento en lugares reales. En resumen, en un mundo cada vez más complejo y globalizado, el ABL representa un enfoque educativo de gran relevancia y pertinencia. Al conectar el aprendizaje con el entorno local, su implementación aporta a la formación de una ciudadanía global, de prácticas pedagógicas contextualizadas, de una integración interdisciplinaria y una evaluación más auténtica.

CONCLUSIONES

En este artículo, se ha realizado una exploración sobre el ABL y su relevancia en la educación contemporánea. A través de una revisión sistemática se han identificado sus antecedentes teóricos, campos de aplicación y enfoques analíticos. En este sentido, los resultados in-

dican que el ABL es un campo de estudio reciente con un potencial significativo en el ámbito iberoamericano. Su flexibilidad y adaptabilidad a diferentes contextos, lo convierten en un enfoque valioso para conectar el aprendizaje con el entorno de los estudiantes. Por lo anterior, la relevancia del ABL es notable, y su impacto en la práctica educativa se manifiesta en la conexión entre el aprendizaje y los entornos locales.

Asimismo, como alcance derivado de la investigación, se espera contribuir al discernimiento de las comunidades científicas, enriquecer el currículo escolar, los programas de investigación y la academia por medio de la sistematización teórica de la categoría. En conclusión, el ABL invita a pensar la práctica docente más allá del aula y a brindar herramientas conceptuales a los estudiantes para afrontar los desafíos de la actualidad a partir de un conocimiento contextualizado. Por lo anterior, los resultados de la revisión proporcionan una visión integral y actualizada del aprendizaje basado en el lugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahedo, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16, (24), 125-140. <https://doi.org/10.14516/fde.510>
- Aranda, J. (2015). La alfabetización ecológica como nueva pedagogía para la comprensión de los seres vivientes. *Revista Luna Azul*, 41, (1), 365-384. <https://doi.org/10.17151/luaz.2015.41.20>
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47, (2), 237-252. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.49>
- Aznar, M., Ull, M., Piñero, A., y Martínez, M. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: desafíos y oportunidades. *Educación XXI*, 17, (1), 2014, 133-158. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10708>
- Barraza, L. y Castaño, C. (2012). ¿Puede la enseñanza de la ciencia ayudar a construir una sociedad sostenible? *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 16, (2), 45-58.
- Batres, S. (2020). Educación ambiental en el lugar de interés y con la participación de las personas. *Letras Verdes*, 28, (1), 106-124. <https://doi.org/10.17141/letrasverdes.28.2020.4719>
- Bermúdez, J. (2022). Cuando el objeto de aprendizaje es la enseñanza. La co-enseñanza en una comunidad de aprendizaje para la formación docente inicial en una didáctica específica. *Praxis Educativa*, 26, (2), 1-26. <https://doi.org/10.19137/praxeducativa-2022-260209>
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, (2), 105-114.
- Cid, M. y Marcillo, D. (2023). El aprendizaje situado: una oportunidad para la práctica pedagógica innovadora, crítica y reflexiva. *Revista Científica Hallazgos*, 8, (3), 316-329. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i3.639>
- Cortés, S. (2005). El método de proyecto como experiencia de innovación en aula. *Geo-enseñanza*, 10, (1), 107-118.
- Cruz, S. (2021). Aprendizaje basado en el lugar: Construir un enfoque multinivel basado en empresas. *Revista Lusofana de Educación*, 53, (2), 33-47.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, (2), 105-117.
- Díaz, F. (2006). Enseñanza Situada, vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill Interameri-cana.
- Domínguez, A. y López, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43, (4), 49-68. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, (2), 97-113. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- Duarte, R. (2009). El deporte y la recreación como medios para la educación ambiental. La experiencia de cátedra ambiental en la Facultad de Ciencias del Deporte. *Gestión y Ambiente*, 12, (3), 133-142.
- Fernández, A. (2019). La formación en competencias digitales de los profesionales de la salud en el lugar de trabajo. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 30, (2), 1-23.
- Fernández, J. (2020). Ecosistemas de innovación social-patrimonial: definición y estudio de casos. *Revista PH*, 99, (2), 64-97. <https://doi.org/10.33349/2020.99.4286>
- Feeney, S., Machicado, G., y Larrosa, L. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes. *Praxis Educativa*, 26, (3), 1-23. <https://doi.org/10.19137/praxeducativa-2022-260308>
- García, A. (2023). Una educación para el rehabilitar: perspectivas sobre educación intercultural bilingüe en Chile. *Cauriensa*, 18, (1), 765-786. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.765>

García, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35, (1), 113-131.
<https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

García, M. y Garzón, I. (2022). Articulando el enfoque de capacidades humanas a la educación en ciencias en contexto rural: análisis de producciones académicas 2010-2021. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18, (2), 197-220.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.9>

Gómez, M., y Armas, J. (2023). La educación basada en el lugar y el desarrollo sostenible. La práctica del profesorado de educación infantil a partir de un grupo de discusión. Narcea.

González, E., Meira, P., y Martínez, C. (2015). Sustentabilidad y universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la Educación Superior*, 44, (175), 69-93.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.09.002>

González, R. (2022). Ecoalfabetización en el aula de traducción: apuntes y propuestas. *Trans: Revista de Traductología*, 26, (2), 263-280.
<https://doi.org/10.24310/TRANS.2022.v26i1.13589>

Ibarra, M. (2023). Trayectoria de aprendizaje de la amplitud angular: una incorporación de saberes ancestrales Wayuu y agrimensura. *Revista Temas y Matices*, 17, (28), 116-131.
<https://doi.org/10.48075/rtm.v17i28.31304>

Isoard, M., y Herrerías, C. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 43, (2), 1-16.

Litzner, L. y Rieb, W. (2019). La educación para el desarrollo sostenible en la universidad boliviana. Percepciones del profesorado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31, (1), 149-173.
<https://doi.org/10.14201/teri.19037>

Lopera, M. (2017). Experiencia de formación del profesorado basada en el contexto ciudad-escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 74, (1), 41-58.
<https://doi.org/10.35362/rie741625>

López, N., Álvarez, L., Echeverri, M., y Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Revista Tesis Psicológica*, 16, (1), 178-201.
<https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>

Marqués, X., Castro, B., y López, R. (2020). Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula Abierta*, 49, (1), 25-34.
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.25-34>

Montoya, C. y Russo, R. (2007). Eco-alfabetización: una herramienta de educación ambiental. *Revista Comunicación*, 16, (2), 82-85.

Morales, R., Rojas, M., Pérez, A. y Muñoz, R. (2019). Alfabetización ecológica y transferencia de habilidades del pensamiento: modelo DPCOS en el ámbito universitario. *Aula de Encuentro*, 21, (1), 198-215.
<https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.11>

Mota, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto sociocultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskiana. *EDUCERE*, 11, (38), 411-418.

Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 34, (1), 99-121.

Page, M., Mckenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 9, (74), 790-799.
<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Pages, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES*, 30, (82), 281-309.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>

Páramo, A. (2010). Aprendizaje situado: creación y modificación de prácticas sociales en el espacio público urbano. *Psicología & Sociedad*, 22, (1), 130-138.
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000100016>

- Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. y Camargo, A. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente*, 18, (34), 320-335. <https://doi.org/10.17081/psico.18.34.508>
- Parra, S. (2018). Eco-alfabetización. *Infancias Imágenes*, 17, (1), 117-124. <https://doi.org/10.14483/16579089.11621>
- Pascuas, Y., Perea, H. y García, B. (2020). Eco-alfabetización y gamificación para la construcción de cultura ambiental: TECO como estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25, (87), 123-148.
- Pedrouzo, A. y Castro, B. (2021). Del Pazo de Meirás a la Matanza de Oseira: intervención educativa sobre memoria, patrimonio y conflicto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, (3), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91335>
- Peirano, C., Puni, S., y Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6, (1), 53-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7>
- Peniche, S. y Pérez, H. (2022). La Universidad de Guadalajara y la inclusión de la perspectiva ecológica en el currículum y los programas de gestión universitaria. *Intersticios sociales*, 23, (1), 2022, 263-291. <https://doi.org/10.55555/IS.23.392>
- Pulido, V. y Olivera, E. (2018). Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20 (3), 333-346. <https://doi.org/10.18271/ria.2018.397>
- Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 36, (51), 79-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *Revista de Educación a Distancia*, 32, (1), 1-22.
- Retana, D. (2023). Aprendizaje Basado en el Lugar (ABL) y el aprovechamiento de la experiencia cotidiana: revisión de una propuesta didáctica de trabajo de campo para aprender Geografía. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 27, (1), 1-27. <https://doi.org/10.15359/rp.27.5>
- Riscanevo, L. (2016). La teoría de la práctica social del aprendizaje en la formación de profesores de matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7, (1), 93-110. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5635>
- Rodríguez, O. y Rey, C. (2017). Los problemas sociales y su contextualización en el proceso educativo escolar: una necesidad actual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17, (2), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28150>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11, (15), 103-124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Ruiz, E. (2022). La estadía en la empresa, el aprendizaje basado en el trabajo en las universidades tecnológicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52, (2), 147-182. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.496>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica de Educación Sinética*, 24, (1), 30-39.
- Sánchez, M. y Murga, M. (2019). Place - Based Education: una estrategia para la sostenibilidad curricular de la educación superior. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71, (2), 154-174. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68295>
- Segalás, J. y Sánchez, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1, (1), 1-16. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1204

Segura, J. (2016). Aportes para la medición del impacto de la política de formación para el trabajo: propuesta para la evaluación del contrato de aprendizaje en Colombia. *Revista Finanzas y Política Económica*, 8, (2), 349-378.
<https://doi.org/10.14718/revfinanzpolitecon.2016.8.2.7>

Silva, M. y Alsina, A. (2023). STEAM para la sostenibilidad: integrando la educación estadística y científica en un contexto rural. *Revista Innovaciones Educativas*, 25, (39), 188-204.
<https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4728>

Sobel, D. (2022). Aprendizaje basado en el entorno. Cómo conectar las aulas con la comunidad. Fundación Arquia.
Tapia, M., Meléndez, C., y Yuni, J. (2022). Una experiencia de escolarización en el contexto rural en la Puna Argentina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21, (47), 12-30.
<https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147001>

Torres, M., Aguado, I., y Ormaetxea, O. (2021). Práctica de campo en la asignatura de Geografía Económica mediante aprendizaje basado en proyectos y en el lugar. *Didáctica Geográfica*, 23, (1), 17-47.
<https://doi.org/10.21138/DG.632>

Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47, (1), 51-68.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.71>

Veloso, A., Silva, M., y Caetano, A. (2015). Factores que afectan la transferencia del aprendizaje para el lugar de trabajo. *Revista de Administración de Empresas*, 55, (2), 188-201.
<https://doi.org/10.1590/S0034-759020150208>