



REVISTA

REALIDAD EDUCATIVA

ENERO 2026, v. 6, n.º 1, ISSN: 2452-6134



finis
Universidad Finis Terrae
Facultad de Educación, Psicología y Familia

Revista Realidad Educativa
e-ISSN: 2452-6134

Volumen 6, nº 1
DOI de número: 10.38123/rre.v6i1

Director y Editor General

Dr. Sebastián Escobar González

Consejo editorial

Dr. Danyal Farsani

Dra. Patricia Soto

Dr. (c) David Santibáñez

Dra. Verónica Gubbins

Dra. Carolina Álvarez

Dra. Ana María Yuvar-Carneiro

Mg. Marilú Marte

Consejo editorial internacional

Dr. Rafael Antonio Carreras,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Pablo di Leo,
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Juan de Dios Oyarzún,
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Dante Castillo,
Universidad de Santiago, Chile

Diseño Editorial
Francisca Monreal Palma

Edición Electrónica
Dra. Consuelo Salas Lamadrid

Corrección de estilo
Patricio Vareto Cabré

Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia. Santiago, Chile.

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias de la Familia
Universidad Finis Terrae

2026



Este contenido se publica bajo una licencia internacional Creative Commons
Reconocimiento No Comercial Sin Obras Derivadas 4.0.

Índice

Editorial

- Presentación 5

Investigación Educativa

- Trayectorias de egresados de Educación Media Técnico Profesional y su valoración de la formación recibida 10

Erick Vidal Muñoz

Manuel Pineda Torres

- Neurodiversidad: Problemas, tensiones y reflexiones para el sistema educativo 38

Elena Marulanda Páez

- Más allá del aula: Los paisajes de aprendizaje como motor de justicia simbólica para la infancia indígena desplazada en Bogotá 67

Johanna Marisol Ballen Benavides

Innovación Educativa

- Innovar desde la escuela: Condiciones culturales que impulsan el desarrollo profesional docente en el sistema público chileno 96

Ximena Silva Alvarado

- Comunidades que innovan colaborando: Percepciones docentes sobre competencias y condiciones para implementar el aprendizaje basado en proyectos en un colegio municipal de Vitacura 124

Elizabeth Richter Barragán

Belén Villaseca Araos

Docencia e inteligencia artificial generativa en educación superior en América Latina: Focos y vacíos de la investigación emergente (revisión sistemática 2023-2025)	153
Jorge Blake Angulo	
Feria de salud: Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos	190
Sandra Isabel Bittner Salgado	
Teatro e innovación: Percepciones docentes sobre la pedagogía teatral como metodología activa en las aulas chilenas	217
Valentina Carrasco Arellano	

Presentación

Con este décimo número, *Revista Realidad Educativa* consolida un proyecto editorial orientado a la producción y difusión de conocimiento crítico, situado y plural sobre los procesos educativos contemporáneos. A lo largo de este recorrido, la revista ha buscado acoger investigaciones y reflexiones que dialogan con los desafíos del campo educativo en contextos diversos, particularmente en América Latina, articulando enfoques teóricos, metodológicos y experiencias pedagógicas que interpelan tanto a la escuela como a las políticas y prácticas educativas en sentido amplio.

Siguiendo la estructura que hemos venido consolidando, el presente número se organiza en dos secciones: Investigación Educativa e Innovación Educativa, las cuales reúnen contribuciones que abordan trayectorias formativas, inclusión, justicia educativa, desarrollo profesional docente y transformación de las prácticas pedagógicas desde distintas escalas y perspectivas.

La sección Investigación Educativa ofrece tres artículos que analizan experiencias y problemáticas del área desde enfoques empíricos y reflexivos, poniendo énfasis en las trayectorias, los sujetos y los contextos en los que se configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El primer texto, “Trayectorias de egresados de Educación Media Técnico Profesional y su valoración de la formación recibida”, de Erick Vidal Muñoz y Manuel Pineda Torres, indaga en las percepciones de estos jóvenes respecto de sus trayectorias formativas y su situación posterior al egreso. A partir de una metodología mixta, el estudio caracteriza los espacios laborales y educativos en los que se insertan los egresados y profundiza en los significados atribuidos a la formación

recibida. Los resultados evidencian una alta valoración de los docentes de EMTP, el reconocimiento de los títulos de especialidad como una herramienta para enfrentar desafíos laborales y personales, y una apreciación positiva de las habilidades adquiridas, junto con el interés por continuar estudios en la educación superior.

El segundo artículo, “Neurodiversidad: Problemas, tensiones y reflexiones para el sistema educativo”, de Elena Marulanda Páez, presenta un ensayo que problematiza el paradigma de la neurodiversidad y analiza las razones de su limitado impacto en el ámbito educativo. A partir de la revisión de sus principios y de las dificultades conceptuales asociadas a términos como *neurodivergencia* y *neurotipicidad*, la autora propone, desde una mirada neuroconstructivista, una reconceptualización del paradigma que permita reducir resistencias y desventajas sin desconocer sus aportes.

Cierra esta sección la contribución de Johanna Ballen Benavides, “Más allá del aula: Los paisajes de aprendizaje como motor de justicia simbólica para la infancia indígena desplazada en Bogotá”. Basada en una experiencia pedagógica desarrollada en el nivel preescolar de una institución educativa distrital, el artículo reflexiona sobre la metodología de los “paisajes de aprendizaje” aplicada a responder a las barreras de inclusión que enfrentan niños y niñas indígenas de la comunidad Dóbida en condición de desplazamiento. Mediante un enfoque cualitativo y reflexivo, sustentado en la sistematización de experiencias, se evidencian resultados vinculados al fortalecimiento de la identidad, la comunicación intercultural, la conciencia ecológica y el sentido de pertenencia, así como a la articulación entre saberes ancestrales y derechos básicos de aprendizaje, destacando el potencial de esta propuesta para promover justicia simbólica y prácticas educativas culturalmente pertinentes.

La segunda sección de este número, Innovación Educativa, reúne cinco artículos que analizan condiciones, enfoques y experiencias asociados a la transformación de las prácticas pedagógicas, el desarrollo profesional docente y la incorporación de metodologías activas y tecnologías emergentes en distintos niveles y contextos educativos.

El texto de Ximena Silva Alvarado, “Innovar desde la escuela: Condiciones culturales que impulsan el desarrollo profesional docente en el sistema público chileno”, examina cómo el entorno cultural de los planteles influye en la participación del profesorado en instancias formativas institucionales. A partir del análisis de datos de la Encuesta TALIS 2018, y mediante regresión logística multivariante, el estudio identifica la colaboración y el liderazgo pedagógico como factores clave de la innovación educativa, destacando que esta no depende exclusivamente de recursos o tecnologías, sino de la transformación de las dinámicas culturales internas de las escuelas.

Por su parte, Elizabeth Richter Barragán y Belén Villaseca Araos presentan el artículo “Comunidades que innovan colaborando: Percepciones docentes sobre competencias y condiciones para implementar el aprendizaje basado en proyectos en un colegio municipal de Vitacura”, en el que se exploran las percepciones docentes respecto de las competencias necesarias para implementar metodologías innovadoras como el ABP. Mediante un estudio cualitativo y fenomenológico, las autoras identifican tanto una disposición favorable hacia la colaboración como la persistencia de barreras estructurales y culturales, subrayando la necesidad de fortalecer competencias clave para promover culturas de colaboración orientadas a la innovación.

El estudio de Jorge Blake Angulo, “Docencia e inteligencia artificial generativa en educación superior en América Latina: Focos y vacíos de la investigación emergente (revisión sistemática 2023-2025)”, analiza la producción científica inicial sobre la relación entre estas herramientas tecnológicas y la tarea docente en el nivel universitario de la región. Con base en una revisión sistemática de 35 estudios, el autor identifica una agenda investigativa centrada principalmente en la capacitación docente y los desafíos éticos del uso de las IA generativas, constatando la escasa atención a problemáticas macroestructurales como la desigualdad tecnológica y la ausencia de políticas institucionales al respecto, planteando así la necesidad de ampliar el foco de futuros estudios.

En “Feria de salud: Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos”, Sandra Bittner Salgado expone una dinámica de ABP implementada en la carrera de Kinesiología de la Universidad Finis Terrae, orientada a promover el rol preventivo del profesional y la actividad física en la salud. El artículo describe el diseño, desarrollo y evaluación de la experiencia, que se estructuró en cinco fases y culminó en una “Feria de salud”, destacando los resultados positivos en el desempeño estudiantil y el potencial del enfoque para fortalecer la autonomía, el trabajo colaborativo y la adquisición de conocimientos, junto con los desafíos asociados a la planificación y el acompañamiento docente.

Finalmente, Valentina Carrasco Arellano, en el artículo “Teatro e innovación: Percepciones docentes sobre la pedagogía teatral como metodología activa en las aulas chilenas”, analiza las percepciones de docentes en ejercicio y en formación respecto de la pedagogía teatral como metodología innovadora. Por medio de un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas, el estudio evidencia una valoración positiva de esta metodología y un interés por innovar en las prácticas pedagógicas, reforzando la importancia de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en metodologías activas contextualizadas.

Queremos agradecer especialmente a las y los autores por confiar sus contribuciones a *Revista Realidad Educativa*, así como a quienes participaron como pares evaluadores, cuyo trabajo riguroso y comprometido ha sido fundamental para la calidad académica de este décimo número. Extendemos un agradecimiento particular a Marilú Matte, decana de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, por el apoyo institucional sostenido a este proyecto editorial, y a Consuelo Salas Lamadrid, editora técnica de la revista. Asimismo, agradecemos al Centro de Innovación Docente de la Universidad Finis Terrae por contribuir al financiamiento de este nuevo número, haciendo posible el desarrollo de la sección Innovación Educativa. En este marco, reconocemos especialmente el trabajo de Macarena Alegría y Rocío Almendras, quienes gestionaron y articularon los aportes

que componen dicha sección, contribuyendo de manera decisiva a enriquecer el diálogo entre innovación pedagógica, investigación y práctica docente.

Dr. Sebastián Escobar González
Editor *Revista Realidad Educativa*
Enero 2026

Trayectorias de egresados de Educación Media Técnico Profesional y su valoración de la formación recibida

Trajectories of graduates from four EMTP establishments and their assessment of the training received

Erick Vidal Muñoz[✉] | Manuel Pineda Torres[✉]

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

RESUMEN

Este artículo busca conocer la percepción que tienen quienes fueron estudiantes de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) respecto de sus trayectorias formativas en la educación secundaria técnica y su situación actual, posterior al egreso. Se consideró el empleo de una metodología de investigación mixta, que posibilitó, en su fase cuantitativa, identificar y caracterizar los espacios laborales y educativos en los cuales se insertan los egresados, mientras que el enfoque cualitativo se utilizó para profundizar en los discursos asociados a la formación en la EMTP y su contribución a dichos espacios en la actualidad. Los resultados evidencian que los egresados expresan una alta valoración de sus docentes de EMTP y consideran la obtención de títulos de especialidad como una estrategia para enfrentar sus desafíos laborales y personales. En conclusión, se constata una valoración positiva de las habilidades adquiridas durante su formación escolar y un interés por proseguir sus trayectorias en la enseñanza superior.

Contacto:
evidalm@gmail.com
mpinedat@ucsh.cl

Palabras claves: trayectorias formativas, Educación Media Técnico Profesional, valoración de la enseñanza, trayectorias múltiples

ABSTRACT

This article seeks to understand the perceptions of technical-vocational secondary education (EMTP) students regarding their educational career paths in technical secondary education and their current post-graduation situation. A mixed-method research methodology was used, which enabled the quantitative phase to identify and characterize the work-educational spaces in which graduates are embedded. A qualitative approach was used to delve deeper into the discourses associated with EMTP training and its contributions to their current work-educational spaces. The results show that graduates highly value their EMTP teachers and view obtaining specialized degrees as a strategy to address their respective work-life challenges. In conclusion, mention can be made of the positive assessment of the skills acquired during their schooling, as well as their interest in continuing their careers in higher education.

Keywords: educational trajectories, Technical-Professional Secondary Education, teaching assessment, multiple trajectories

1. INTRODUCCIÓN

La educación técnica de nivel medio es una modalidad formativa que se estructuró a partir de la reforma educacional del año 1965 (Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Se orienta principalmente a la preparación de los jóvenes para el ingreso temprano al mundo laboral, aunque progresivamente se ha consolidado como un eslabón para la continuidad formativa en el nivel de educación superior, ya sea en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica.

La Educación Media Técnico Profesional (en adelante EMTP) corresponde a la formación diferenciada en los niveles de 3.^º y 4.^º medio. De acuerdo con cifras del MINEDUC (2024), la matrícula de esta modalidad representa un 35,6% de la oferta educacional total, es decir, 161 mil estudiantes cursan sus estudios en la EMTP. De ellos, un 54,5% son hombres y un 45,5% mujeres. En la EMTP

se ofertan 35 especialidades que se imparten en alrededor de 950 establecimientos del país.

Una particularidad de este tipo de formación es que históricamente ha estado destinada principalmente a los sectores socioeconómicos más vulnerables, ya que es tipificada como una oferta educacional que posibilita la movilidad social de las familias, sobre todo en contextos urbanos (MINEDUC, 2020a). Lo anterior se sustenta en lo señalado por la Agencia de la Calidad de la Educación (2016), que identifica una fuerte asociación entre la elección de la EMTP y factores como bajos ingresos familiares, bajos años de escolaridad de los padres y limitaciones en el capital cultural.

En la última década se han realizado estudios sobre la formación técnica en el país, en los que la EMTP constituye un componente relevante. Estos trabajos se han centrado tanto en sus aportes al conjunto de la formación técnica —media y superior, formal e informal— como en las debilidades o carencias que presenta para responder a las necesidades de los sectores productivos (Ortiz, 2011; Larrañaga et al., 2013; Bucarey y Urzúa, 2013; Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

El marco curricular vigente de la EMTP tiene como objetivo que los jóvenes desarrollen aprendizajes significativos en habilidades técnicas y de empleabilidad con un enfoque en competencias (MINEDUC, 2018), permitiendo una formación amplia y flexible, más acorde con las estructuras laborales postfordistas (Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Teniendo en cuenta que la incorporación temprana al campo laboral ya no es la única alternativa para los egresados, la EMTP se ha ido orientando hacia la continuidad formativa en la educación superior; sin embargo, esta estrategia sigue siendo ambigua tanto en las políticas nacionales como en los establecimientos (Sepúlveda y Valdebenito, 2014, MINEDUC, 2020a), lo cual impide un desarrollo acorde a las nuevas necesidades educacionales y/o laborales actuales, como lo advertían diagnósticos anteriores (Montecinos, 2019; Larrañaga et al., 2013; MINEDUC, 2011). Esta situación se refleja en la escasa articulación entre la formación general (Lenguaje, Matemáticas y otras asignaturas) y la diferenciada (propia de la especialidad técnica),

y en la carencia de un sistema de orientación vocacional, entre otras problemáticas.

En este escenario de la EMTP a nivel nacional, existe un aspecto que ha sido escasamente abordado, el cual hace referencia al sentido que los egresados atribuyen a su trayectoria formativa en el establecimiento educacional, y la resignificación que realizan de ella una vez que ingresan al mundo laboral y/o continúan su formación en la educación superior.

Lo anterior puede contrastarse con la función de los establecimientos de la EMTP, que en el caso de sus egresados se limita a facilitar la titulación en la especialidad cursada (MINEDUC, 2020b), sin contar con un seguimiento sistemático de sus trayectorias, ya sea por falta de personal destinado a esta labor o por la ausencia de mecanismos adecuados y actualizados (UCSH, 2014). En consecuencia, carecen de información sobre la situación de sus egresados y, con ello, de retroalimentación acerca de las fortalezas y debilidades de la formación recibida, así como de las competencias y conocimientos requeridos en el ámbito laboral o en la educación superior. Por lo tanto, resulta necesario estudiar, a partir de las trayectorias de los egresados —sea de continuidad formativa o de inserción laboral—, el aporte que la EMTP realiza en su formación.

En síntesis, y considerando los antecedentes presentados, esta investigación buscó conocer y reconstruir la trayectoria de los egresados de la EMTP a partir de las situaciones laborales y educativas en las que se encontraban insertos, con el fin de indagar en los aspectos formativos que valoraron durante su paso por este tipo de establecimientos. Lo anterior posibilita evaluar la formación que entrega la EMTP, tanto a nivel de sus contribuciones al mundo laboral o a la continuidad de estudios, como también en sus falencias, con el propósito de aportar a la mejora de las directrices de la EMTP en Chile.

2. ANTECEDENTES

A nivel internacional y nacional se han desarrollado diversas investigaciones sobre la EMTP y la formación técnica impartida por este tipo de establecimientos educativos, prestando atención a las trayectorias formativas de sus egresados.

En Argentina, los estudios destacan que la inserción laboral y/o la continuidad formativa superior depende de aspectos individuales del egresado, en un contexto de marcadas desigualdades y diferencias asociadas al desarrollo productivo de las provincias (Corica y Alfredo, 2021).

Además, se ha detectado que en Argentina existe un desacople entre la escuela y el mundo laboral, dado que los egresados de la enseñanza técnica se insertan en espacios laborales distintos a los de su formación escolar. No obstante, expresan una valoración positiva de esta modalidad educativa, considerándola una preparación para la vida, especialmente para desempeñarse en espacios laborales heterogéneos (Corica et al., 2023).

Por otro lado, Jacinto y colaboradores (2022), también en el contexto argentino, señalan que las trayectorias de los egresados de las escuelas secundarias técnicas están condicionadas por las desigualdades de los territorios en los que buscan insertarse laboralmente, en concordancia con los antecedentes previamente mencionados. Asimismo, destacan factores que inciden en dichas trayectorias, como los niveles de capital social, cultural y económico de las familias de origen, junto con las condiciones de los mercados laborales actuales, caracterizados por la inestabilidad, la informalidad y la precariedad.

En la misma línea, para el caso de la formación escolar técnica en México, Messina (2013) indica que la formación recibida no determina ni limita la libertad de los egresados, aunque sí condiciona los horizontes de sus trayectorias posteriores, ya sean formativas o laborales.

En Chile, la temática ha sido abordada de distintas perspectivas: por un lado, la formación técnica es visualizada como una oportunidad que brinda conocimientos y competencias pertinentes para la inserción laboral temprana; por otro lado, se advierten apreciaciones críticas de

esta modalidad, vinculadas tanto a la preparación académica recibida y su congruencia con la educación superior, como a la segregación académica y socioeconómica percibida por los propios egresados (Concha et al., 2021).

Sin embargo, en contraste con lo señalado, Ovalle (2023) ha relevado el papel importante que juega la EMTP en la continuidad hacia estudios superiores de carácter técnico, indicando que los estudiantes provenientes de esta modalidad evidenciarían una elección más definida sobre su continuidad formativa, así como un rendimiento académico acorde con las exigencias del nivel superior.

Desde la conceptualización teórica del objeto de estudio, se entiende que las transiciones de los jóvenes hacia la vida adulta en las últimas décadas no son lineales, como ocurría en el siglo XX, sino cada vez más complejas y subjetivas, caracterizadas por trayectorias formativas prolongadas que retrasan su incorporación al mundo laboral y, con ello, su rol de “adultos” (Hernández, 2017). Desde la perspectiva de los egresados de la EMTP, quienes han recibido una formación diferenciada técnico-profesional, al salir de los establecimientos deben tomar decisiones sobre sus vidas basándose en las expectativas y habilidades adquiridas, lo que influye en su inserción laboral y/o continuidad formativa.

En este marco, lo central de este estudio indagar cómo los egresados gestionan su tránsito, siendo influenciados tanto por los dispositivos institucionales como por sus propios procesos biográficos de socialización, los cuales, de manera articulada, intervienen en sus decisiones en el curso de su vida (Casal, 1996).

En relación con los procesos de formación en la EMTP, es posible destacar la adquisición de competencias que facilitarían al estudiante su inserción en el ámbito educativo y/o laboral. En este sentido, los centros educativos se constituyen como campos en los cuales los educandos conocen e interiorizan estrategias y sentidos prácticos, configurando, en definitiva, un *habitus*.

Bourdieu (2007) indica que el campo es todo espacio social que posee ciertas reglamentaciones y que delimita el actuar de los agentes;

en tanto, el *habitus* hace referencia a aquellas estructuras de carácter subjetivo que son internalizadas por un actor, y que le permiten llevar a cabo ciertas acciones en concordancia con el campo en el cual está inserto. Las acciones de un actor adquieren sentido y significado en la medida en que responden a las lógicas, posibilidades objetivas y expectativas de un campo.

En la interiorización de un *habitus* escolar, los docentes de los centros educativos juegan un papel fundamental, pues pueden ser entendidos como árbitros culturales y portadores del capital cultural legitimado en dicho espacio social, el cual los educandos interiorizan y reproducen (Bourdieu y Passeron, 1970). En este sentido, tanto en términos prácticos como teóricos, resulta interesante analizar cómo se efectúa este proceso de interiorización del *habitus*, y qué aspectos destacan los egresados de la EMTP.

Resulta relevante indagar cómo los egresados interiorizan estas estrategias y sentidos prácticos en la escuela, y en qué medida se corresponden o cumplen con las exigencias objetivas de otros campos sociales, ya sea el laboral o el de educación superior. Bourdieu (2007) señala que, debido a la constante autonomización de los campos sociales, las estrategias de los sujetos deben ir adaptándose a la multiplicidad de exigencias que plantean los contextos sociales en los cuales se desenvuelven.

Por lo tanto, esta investigación se interesa en analizar la correspondencia y pertinencia de las estrategias, conocimientos y competencias adquiridos por los estudiantes en la EMTP en relación con el mundo laboral y/o la educación superior. Esto permite dar cuenta de aquellos aspectos valorados por los egresados respecto de su formación y la relación con los docentes en la escuela, y, a su vez, evaluar cómo la interiorización de un *habitus* escolar contribuye o no a la realización de acciones en los campos laborales y educativos.

Desde la perspectiva del individuo, este se desarrolla tanto cronológicamente como a través de sus acciones y decisiones, lo que da lugar a la constitución de su propia “biografía”, la cual tiende a diferir de los procesos secuenciales establecidos por las distintas

instituciones sociales. Por medio de su subjetividad, el actor constituye su “biografía”, que refleja el tránsito de su vida y se configura a partir de la interdependencia entre él y las instituciones que han formado parte de ella (Kohli, 2007).

Además, el proceso biográfico va poniendo en relevancia la individualización, que conduce a la desestandarización de la trayectoria de vida, debido principalmente a los cambios que experimentan los individuos en una sociedad en constante transformación. Esto lleva a que los sujetos contrasten sus acciones con determinados referentes normativos, evaluando la posibilidad de reproducir o no los comportamientos transmitidos por la institución social a través de sus propias acciones.

Por lo tanto, a través del concepto de trayectorias es posible reconstruir las prácticas y expectativas generadas por los establecimientos EMTP, que posteriormente orientan la incorporación de los egresados al mundo laboral y/o su continuidad formativa. Mediante la biografía, se pueden identificar las condicionantes recibidas por el egresado a lo largo de su vida, así como los hitos significativos que han contribuido a configurar su realidad actual, tanto en el ámbito laboral como académico.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo utilizada fue mixta, considerando un diseño explicativo secuencial DEXPLIS (Hernández y Mendoza, 2018). Esto se traduce en aplicar primero un enfoque cuantitativo, que permitió realizar una aproximación exploratoria a la trayectoria formativa de los egresados, cuantificando e identificando los espacios laborales y educativos en los que se encuentran, así como caracterizando a los egresados de los establecimientos participantes. Posteriormente, desde un enfoque cualitativo, se abordaron sus discursos con respecto a los aspectos valorados de su formación escolar y su relevancia para el mundo laboral y educativo. Ambos enfoques son complementarios y permiten visualizar la complejidad del objeto de estudio aquí declarado.

Se consideró, además, un estudio de casos instrumental. Stake (2020) señala que esta estrategia posibilita el estudio de un caso en profundidad, considerando sus límites y componentes, lo que contribuye a describir y comprender un fenómeno general en un contexto particular. En este estudio se indagó en la trayectoria de continuidad laboral y/o formativa de egresados de establecimientos de EMTP de la Región Metropolitana. Dicha región concentra el 35,6% de la matrícula a nivel nacional (MINEDUC, 2024).

El acceso a los casos se realizó a partir de una muestra por conveniencia considerando un mismo sostenedor que contara con al menos tres establecimientos de EMTP en la Región Metropolitana. Para ello, se seleccionó la Fundación Romanos XII, que administra cuatro establecimientos estatales, bajo la modalidad de administración delegada (Decreto 3166/1980). Estos centros educativos proporcionaron bases de datos con información de sus egresados de los años 2017 al 2019, lo que permitió tomar contacto con los sujetos de interés y aplicar los instrumentos de producción de información detallados a continuación.

3.1. Producción de información cuantitativa

En un primer momento, se realizó un seguimiento de la totalidad de los egresados de los años 2017 al 2019 de los cuatro establecimientos, centrado en su trayectoria formativa en la educación superior; para ello se trabajó con las bases de datos públicas del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, que brindan acceso tanto a las matrículas de enseñanza secundaria como a las de educación superior. Dicho seguimiento se realizó por medio del MRUN (máscara del RUN del alumno), un identificador “único e intransferible” presente en las bases de datos públicas de nivel medio y superior en distintos años. Esta información permite contar con una primera aproximación a las trayectorias formativas de los egresados en los tres años posteriores a su egreso, incluyendo la proporcionalidad de ingreso a la educación superior.

En un segundo momento, se aplicó un cuestionario a una muestra específica. Su finalidad fue la caracterización y comparación de los encuestados sobre la base de información recogida de manera estructurada (Cea D'Ancona, 2001). En este sentido, resultó de interés conocer características laborales y/o educacionales de los egresados, según la trayectoria que estuvieran viviendo. Por ejemplo, en el caso de quienes se encontraban en el mundo laboral, se indagó sobre su estado de ocupación, área económica laboral en que se desenvuelven, tipo de contratación, antigüedad y carga horaria, entre otros aspectos; en tanto, para los estudiantes que están cursando estudios de educación secundaria, se exploraron sus motivaciones para la continuidad formativa en la educación superior, y si cursaban carreras relacionadas con su especialidad de educación secundaria u otras áreas, entre otros aspectos relevantes.

Asimismo, se desarrollaron instrumentos específicos adaptados según la situación laboral o académica en la que se encontraban los egresados, y se identificaron los siguientes tipos situacionales: 1) aquellos que solo trabajan o estudian, 2) aquellos que realizan ambas actividades, 3) cesantes que estudian, 4) cesantes que buscan trabajo y 5) aquellos que no trabajan ni estudian.

En este estudio las dimensiones consideradas fueron: caracterización de los estudiantes; trayectoria de continuidad formativa (ya sea en estudios acordes a su especialidad de enseñanza media o en carreras de otra área, o bien en educación superior); trayectoria laboral (espacio de trabajo y labores). Además, se consideraron ítems de valoración de la formación recibida por los egresados.

Para la validación del cuestionario se consignó la validez del constructo, es decir, se buscó medir mediante la encuesta aquellos conceptos identificados tanto en los antecedentes de la investigación como en su encuadre teórico (Corbetta, 2007). Esto se aseguró mediante la participación de investigadores especializados en EMTP, quienes revisaron y retroalimentaron el estudio, en particular el cuestionario.

3.2. Producción de información cualitativa

Dado que en esta investigación se buscó relevar el discurso de los egresados respecto de sus trayectorias formativas, se utilizó la técnica de entrevistas semiestructuradas. Esta técnica emplea preguntas predefinidas de carácter abierto, que funcionan como orientadoras; sin embargo, durante la interacción entre entrevistador y entrevistado, es posible que el primero formule nuevas preguntas que contribuyan a un mayor conocimiento y comprensión de los temas indagados (Hernández y Mendoza, 2018).

Las entrevistas abordaron temáticas relacionadas con la experiencia de formación en la EMTP (tanto su formación general, competencias técnicas y habilidades de empleabilidad); las oportunidades y limitaciones de dicha formación y sus implicancias para la inserción laboral y/o para los estudios de educación superior, así como la percepción de los distintos actores (docentes, familia, amigos, entre otros) en su trayectoria formativa. Las pautas de entrevista variaron en función de la condición laboral y/o educativa de cada entrevistado/a.

3.3. Muestra

La muestra se estructuró en tres momentos según el tipo de información recolectada. En el primero, se utilizaron las bases de datos públicas del Ministerio de Educación, considerando una muestra censal que incluyó a la totalidad de los egresados de los cuatro establecimientos en los años 2017 a 2019, lo que correspondió a 1238 estudiantes.

Tabla 1
Número de egresados por establecimiento

	Liceo 1	Liceo 2	Liceo 3	Liceo 4	Total
Año 2017	56	89	90	170	405
Año 2018	57	91	75	162	385
Año 2019	67	108	88	185	448
Total	180	288	253	517	1238

Fuente: Elaboración propia.

Para el segundo momento de la fase cuantitativa (cuestionario), la muestra fue de tipo no probabilística y por conveniencia, determinada por la disponibilidad de acceso a los casos (Hernández y Mendoza, 2018), correspondientes a las cohortes de egresados de establecimientos de EMTP. Para la conformación de la muestra final, se contó con el listado de egresados de los años 2017 a 2019 de los cuatro establecimientos, con un total de 1149 casos, de los cuales fue posible contactar a 441.

A la totalidad de los contactados se les liberó la encuesta *online*, obteniéndose 114 respuesta, lo que corresponde a una tasa de respuesta del 25,9%. La distribución por establecimiento fue la siguiente:

Tabla 2
Porcentaje de encuestas respondidas por establecimiento

	Liceo 1	Liceo 2	Liceo 3	Liceo 4	Total
Encuestas respondidas/ Contacto realizado	39,2%	28,4%	18,2%	7,8%	25,9%

Fuente: Elaboración propia.

Para la selección de informantes en la fase cualitativa, los casos se obtuvieron bajo el criterio de representación de las principales posiciones y/o trayectorias identificadas en la fase cuantitativa. Las tipologías de egresados y la cantidad de entrevistas realizadas fueron las siguientes:

Tabla 3
Tipología y número de los egresados entrevistados

Situación laboral y/o educacional	Cantidad de entrevistas
Egresados/as que realizan continuidad formativa en educación superior.	4
Egresados/as que están insertos en el mundo laboral	3
Egresados/as que no estudia ni trabajan.	1

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Análisis de información

Con respecto a la información cuantitativa, se realizaron principalmente análisis estadísticos descriptivos orientados a caracterizar las muestras de ambos momentos referidas a las trayectorias formativas. El análisis de los datos se efectuó mediante los *softwares* Excel y SPSS, extrayendo resultados principalmente a través de tablas de frecuencias y estadísticos descriptivos. La finalidad del análisis fue caracterizar a los egresados, sus trayectorias de continuidad formativa y/o laboral, así como la valoración de la formación recibida.

En cuanto a la información cualitativa, se llevó a cabo un análisis de contenido temático (Díaz, 2018). En términos procedimentales, este incluyó: .

- Identificación de las unidades de sentido presentes en las entrevistas aplicadas a los egresados.
- En segunda instancia, de forma paralela a la fase anterior, se construyeron los núcleos temáticos en los cuales se clasificaron aquellas unidades significativas.
- Finalmente, se reconocieron y describieron las relaciones existentes entre las categorías desarrolladas, además de los principales elementos que se encontraban presentes en estas.

El análisis cualitativo se realizó con el apoyo del *software* Atlas.ti. Para el análisis cualitativo se consideraron criterios de rigor científico. En cuanto a la confirmabilidad, se aseguró el respaldo físico y auditible de la información producida mediante entrevistas, lo que permite demostrar su efectiva realización. Respecto del criterio de voz y multivocalidad, el análisis procuró relevar las visiones y opiniones de los entrevistados en relación con el fenómeno de estudio (Conde, 2009).

En último término, se empleó la triangulación, entendida como la complementariedad de técnicas cuantitativas y cualitativas de producción de información, lo que posibilitó la articulación de los hallazgos obtenidos a partir de ambos análisis (Hernández y Mendoza, 2018).

En cuanto al aspecto ético, en primer lugar, tanto a los directores de los establecimientos seleccionados como a los sostenedores de dichos centros se les comunicó la finalidad del estudio.

En el caso de los egresados que participaron de la encuesta y/o en el proceso de entrevistas, se les presentaron y explicaron los objetivos del estudio y los tiempos requeridos para la entrega de información. Este conocimiento fue formalizado mediante la firma de un documento de consentimiento informado.

4. HALLAZGOS Y RESULTADOS

Como caracterización general del total de casos de egresados de los cuatro establecimientos de 2017 a 2019 (1238 casos), el ingreso de dichas cohortes a la enseñanza superior fue del 32,6% al año siguiente de su egreso, bajando a un 15,6% los que ingresaron a la educación superior al segundo año de su egreso. De quienes ingresan a la educación superior al año siguiente de su egreso, la mayoría lo hace en una carrera técnica (52%). Este porcentaje aumenta a 54,4 % entre quienes ingresan al segundo año posterior a su egreso.

Con respecto a las instituciones en las que los egresados continúan sus estudios en educación superior, la mayoría lo hace en institutos profesionales (63,8%), seguido de universidades (19,1%). El 49,6% cursa estudios en la misma área de su especialidad de enseñanza media, siendo las especialidades industriales las que presentan la mayor continuidad en su área (65,3%).

En cuanto a la caracterización a partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario *online* (114 casos), el 64% correspondió a hombres y un 36% a mujeres. La mayoría de los encuestados estudió especialidades como Electrónica, Mecánica Automotriz, y Vestuario y Confección textil.

Respecto del nivel educativo de sus padres, se observó que las madres presentan, en promedio, un mayor nivel educacional que sus padres.

Tabla 4
Nivel educacional de los padres de los encuestados

	Padre	Madre
Ed. Media incompleta o menos	47,7%	38,9%
Ed. Media completa	38,3%	44,2%
Ed. Superior incompleta y más	14,0%	16,8%

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto importante de la EMTP es la realización de su práctica profesional, requisito indispensable para la obtención del título como técnico de nivel medio. La mayoría de los encuestados declaró haberla realizado (84,2%). Entre quienes no realizaron su práctica, los principales motivos se relacionan, por ejemplo, con que: “Me interesó más seguir otra carrera en la educación superior” (6,1%) y “No me motiva terminar la especialidad que estudié en el liceo” (5,3%).

Con respecto a la situación en que se encontraban los encuestados, el detalle es el siguiente:

Tabla 5
Situación actual de los encuestados, en porcentaje

	Porcentaje
Solo estudio	21,1%
Solo trabajo	32,4%
Trabajo y estudio	14,9%
Cesante o buscando trabajo, pero no estudio	15,8%
Cesante o buscando trabajo, pero estudiando	7,0%
No estoy trabajando ni estudiando	8,8%

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Caracterización de los egresados en el mundo laboral

Al considerar el objetivo tradicional de la EMTP de “preparar para una temprana inserción laboral” es relevante señalar que la mayoría de los encuestados (63,1%) desarrolla o intenta desarrollar una actividad en el ámbito laboral posterior a su egreso.

Con respecto a los que ingresaron al mundo laboral, solamente un 33,3% trabaja en actividades relacionadas con la especialidad que estudiaron. Esto se ratifica en las entrevistas realizadas.

Entre los egresados insertos en el mundo laboral, se observa que la mayoría se encuentra empleada en el sector privado (39,2%), seguido por quienes ejercen su trabajo “por cuenta propia” (29,4%). En cuanto al tamaño de las organizaciones, predominan las empresas medianas (44,4%) como también las pequeñas empresas (35,2%). La mayoría de los egresados cumplen una jornada completa (75,9%) y cuentan con un contrato indefinido (43,2%), aunque un 24,3% señala estar laborando sin contrato. Por último, la mayoría señala recibir una remuneración mensual equivalente al sueldo mínimo de la época (51,0%).

En relación con el ingreso al mundo laboral, solo un 20% de los encuestados indica haber accedido gracias a la ayuda del establecimiento (ya sea a través de un docente o mediante la práctica profesional), mientras que la mayoría (52,2%) lo hizo por contacto de un familiar. Esta misma tendencia se refleja en los egresados que continuaron estudios: solo un 18,1% menciona que “los profesores del liceo le incentivaron” a seguir una carrera, mientras que el resto fue decisión personal (49,3%) o familiar (32,4%).

En cuanto a las tareas que habitualmente realizan en su lugar de trabajo, el 37,8% de los encuestados señala que las competencias laborales requeridas las adquirió en “la formación recibida en el liceo”, destacándose “capacidades de empleabilidad (como puntualidad, obedecer órdenes, trabajo en equipo, etcétera)” con un 85,7%. En contraste, las “capacidades técnicas (como conocimiento y manejo de software, equipamiento técnico, etcétera)” fueron señalados solo por un 28,9%.

4.2. Caracterización de los egresados en la educación superior

De los egresados que continuaron su trayectoria en la educación superior, solamente un 28,6% realizó continuidad formativa en la misma área de especialidad que estudiaron en educación media. Este patrón también se confirma en las entrevistas, donde la mayoría indica haber optado por la continuidad de sus estudios en áreas distintas a la especialidad que cursaron.

La continuidad formativa en la educación superior se realizó principalmente en Institutos Profesionales (55,1%), seguido por Universidades (34,7%), siendo una característica que fueran una institución acreditada (93,8%). Esta tendencia también se constata en los entrevistados que optaron por continuar estudios.

En cuanto al momento de ingreso a la educación superior, la mayoría señala que la efectuó inmediatamente al finalizar 4.º medio (72,3%), lo que es también ratificado por los entrevistados. Por último, se debe destacar que entre quienes ingresaron a la educación superior, un 38,9% declara que “los profesores del liceo le incentivaron” a seguir la carrera escogida.

4.3. Valorización por parte de los egresados de su formación recibida

Al ser consultados sobre distintos aspectos de la formación recibida, los egresados presentaron una evaluación positiva en todos los reactivos:

Con respecto a la formación general recibida (Lenguaje, Matemáticas y Ciencias), un 67,6% señala que es buena y muy buena (promedio de 5,1). Respecto de la evaluación a los docentes que imparten dicha formación, un 69,9% se posiciona en opiniones tales como buena y muy buena (promedio de 5,4). Esto se confirma en los discursos de los egresados entrevistados: “Encuentro que los profesores en sí estaban bastante preocupados de que nosotros aprendiéramos bien, por así decirlo. El profesor de Matemáticas, la profe de Historia que me toco en 4.º, estaban muy preocupados de que nosotros aprendamos bien sobre lo que nos estaban enseñando” (egresado que realiza continuidad

formativa en educación superior); “El compromiso que tienen los profes es lo que más destaco” (egresado inserto en el mundo laboral).

También es relevante destacar que la mayoría de los egresados que están en el mundo laboral valoran distintos aspectos de la formación recibida en los establecimientos de EMPT, como: “La disciplina adquirida en el liceo” (77,1% entre quienes solo trabajan y un 62,5% entre quienes trabajan y estudian); “Las habilidades y conocimientos técnicos” (73% entre quienes solo trabajan y un 68,8% entre quienes trabajan y estudian); “Los valores inculcados en el liceo” (86,1% entre quienes solo trabajan y un 62,5% entre quienes trabajan y estudian). En relación con este último aspecto, se observa una alta valoración (sobre el 95%) de los valores éticos y sociales (responsabilidad, honestidad, respeto, disciplina, iniciativa, entre otros), en ambos grupos de egresados.

Respecto de la especialidad cursada en la EMTP, los egresados valoran positivamente que sus profesores de área hayan sido un apoyo para su formación personal, con un 81,6% de acuerdo o totalmente de acuerdo. Asimismo, un 76,8% considera que estos docentes eran cercanos y respaldaban sus aspiraciones y decisiones futuras.

Este reconocimiento también fue destacado por los entrevistados, indistintamente de la situación en que se encontraban después de su egreso: “Los profesores igual estaban siempre ahí para apoyarnos en lo que quisiéramos, en cualquier proyecto” (egresado que realiza continuidad formativa en educación superior); “[...] que por el aprendizaje de los profesores, yo la encontré buena porque ellos no solamente nos enseñaban lo teórico, sino lo práctico, y yo encuentro que lo hacían bien y, por ejemplo, si nos equivocábamos, nos insistían que siguiéramos y que no abandonáramos lo que estábamos haciendo” (egresada que realiza continuidad formativa en educación superior). Percibían que los docentes estaban comprometidos con sus estudiantes: “Los profesores apoyaron a mis compañeros y a mí en aprender, y se tomaban el tiempo en explicarnos y enseñarnos” (egresado que está inserto en el mundo laboral); “Encuentro que los profesores en sí

estaban bastante preocupados de que nosotros aprendiéramos bien, por así decirlo” (egresado que no estudia ni trabaja).

Asimismo, los encuestados valoran positivamente tanto los conocimientos adquiridos en su especialidad y el desarrollo de habilidades por parte de los profesores (87,5%) como la forma en que estos enseñaban, lo que generaba entusiasmo por los contenidos (74,3%). Además, destacan la preocupación de los docentes por la situación personal de los estudiantes (72,7%). Este reconocimiento de la formación recibida es ratificado en las entrevistas: “La valorización ética del técnico, porque no solamente te enseñan hacer un oficio o profesión [...] sino que también se daba el enfoque de ser buenas personas, a que el trabajo fuera mucho más allá de simplemente enseñarle a alguien el cómo hacer algo” (egresado que realiza continuidad formativa en educación superior).

Lo anterior cobra relevancia, ya que los entrevistados, tanto los insertos en la educación superior como en el mundo laboral —vinculados o no directamente a la EMTP— destacan la utilidad de su formación recibida: “Todas las herramientas que me enseñaron en el colegio, en mi trabajo actual y en el anterior, me sirvieron mucho” (egresado que está inserto en el mundo laboral); “[...] en la elaboración de material, lo que le permite tener ese conocimiento previo con respecto a lo que estudia actualmente” (egresado que realiza continuidad formativa en educación superior).

Para los entrevistados, el acompañamiento docente fue significativo y dejó una huella en sus trayectorias: “Lo que puedo destacar es mucha preocupación por parte de los docentes, entregando tanto la motivación profesional como de apoyo” (egresado que realiza continuidad formativa en educación superior); “Uno tenía problemas personales igual, y nos apoyaban” (egresado que no estudia ni trabaja).

Por último, respecto de la contribución de la especialidad cursada a su trayectoria futura formativa y/o laboral, los egresados señalan que sus profesores de la especialidad los apoyaron tanto para conseguir empleo en el área que estudiaron (59,8%), como para motivarlos

a continuar estudios en educación superior en la misma área de la especialidad (66,4%).

Igualmente, los egresados señalan que “lo que les enseñaron” les permitió desarrollarse como personas (75,2%), desenvolverse adecuadamente en el mundo laboral (78,8%) y facilitar el curso de estudios superiores (77,9%).

Para los entrevistados, la obtención del título técnico de nivel medio se valora como un “piso” que les permite tanto buscar empleo: “Poder buscar trabajo y tener esa base de que estás con un título y puedes trabajar” (egresado que realiza continuidad formativa en educación superior) como también: “Tener los recursos para luego estudiar y poder pagar una carrera” (egresado inserto en el mundo laboral) e incluso emprender desafíos propios: “Desarrollar trabajos relacionados a la especialidad, como realizar una pyme” (egresado inserto en el mundo laboral). En este sentido, si bien predomina el interés por continuar una trayectoria en la educación superior, la obtención del título de especialidad técnica se presenta como una alternativa atractiva y útil, constituyéndose en una herramienta de movilidad tanto laboral como formativa: “Es que a final de cuentas yo entré a la especialidad porque era algo que me gustaba y que yo veía también en parte para mi futuro, como una base para, o sea, el título, para lo siguiente que quería estudiar o para mi futuro en sí; entonces, eso más que nada, como la base” (egresado que realiza continuidad formativa en educación superior).

Es destacable la valorización de los entrevistados sobre haber cursado su enseñanza media en un establecimiento técnico-profesional, pues tienen la percepción de que esta formación fue un dispositivo favorable para su desarrollo profesional futuro: “Yo, bueno, escogí estudiar en el liceo técnico porque obviamente así vas a salir con algo en lo que pudiera trabajar después de egresado y que me servía obviamente para pagar mis estudios independientes, seguir estudiando la misma carrera o estudiar otra diferente” (egresado que realiza continuidad formativa en educación superior).

La obtención del título técnico de nivel medio sigue siendo percibida por los entrevistados como un logro significativo: “La expectativa era más que nada terminar la carrera técnica que estudiamos en el liceo y después recibir la titulación, y esa fue como la meta que uno anhelaba” (egresado que realiza continuidad formativa en educación superior): “[...] un proceso de aprendizaje en el cual me vi beneficiado, porque obviamente para mí era un beneficio salir con un título de cuarto medio” (egresado inserto en el mundo laboral).

Las aspiraciones de los egresados se orientan mayoritariamente hacia la continuidad formativa en la educación superior (78,4%), aunque más de la mitad lo hace en áreas distintas a las que estudiaron en la EMTP (51,4%). Esto responde principalmente al deseo de acceder a mayores oportunidades laborales, así como a la posibilidad de beneficiarse de la gratuidad o de becas disponibles. Esto se ratifica en las entrevistas: “A mí siempre me ha gustado la psicología, aunque haya estudiado mecánica [...] y la gratuidad te facilita el poder estudiar algo” (egresado que realiza continuidad formativa en educación superior).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con relación a los resultados de esta investigación, estos evidencian que la EMTP hace aportes significativos a la formación secundaria técnica a sus estudiantes. La adquisición de conocimientos, habilidades técnicas y competencias personales resulta relevante para su desarrollo posterior, tanto para quienes se insertan en el mundo laboral —cumpliendo así con la finalidad que promueve el Estado para este tipo de enseñanza (MINEDUC, 2020a)—, como para quienes continúan sus estudios en educación superior, ya sea en carreras vinculadas a la especialidad cursada o en otras áreas (Ovalle, 2023).

Al igual que lo señalado por Jacinto et al. (2022), respecto de que las trayectorias de los egresados están condicionadas por factores externos al sistema formativo, en los resultados se observan dificultades para la prosecución de estudios y/o trayectorias laborales

en la especialidad de origen debido a problemáticas estructurales de los mercados de trabajo y/o productivos de la sociedad (Corica y Alfredo, 2021; Corica et al., 2023).

A pesar del contexto posterior al egreso con el que se encuentran, su paso por un establecimiento de EMTP resultó significativo para los egresados, no solo por la formación académica y técnica recibida, como ya se mencionó, sino también por el acompañamiento que les brindaron los docentes, especialmente los de la formación técnica. Y al igual que lo señalado por Corica et al., (2023) y Ovalle (2023), esta formación es valorada positivamente por los egresados de manera transversal, tanto por los que prosiguen estudios en el nivel terciario, como por quienes están insertos en el mundo laboral, o combinan ambas actividades. Sobre todo destaca la valoración de la figura del docente técnico, apreciado no solo por sus aportes en lo estrictamente técnico, sino también por su influencia en la formación personal.

En este sentido, cobra relevancia lo comentado por Bourdieu (2007) con respecto a la interiorización de un *habitus* escolar. La internalización de habilidades técnicas y valores, como la responsabilidad, la iniciativa, la honestidad y la disciplina, entre otros, junto con la valoración positiva de sus docentes, permiten evidenciar que el sentido práctico desarrollado por los estudiantes es coherente con las exigencias de la educación secundaria y del mundo laboral.

Pese a la progresiva autonomización de los campos que conforman una sociedad (Bourdieu, 2007), la EMTP, y en este caso el modelo de la Fundación Romanos XII, destaca por ofrecer un tipo de educación que dota a sus egresados de estrategias y habilidades que les permiten desenvolverse en campos formativos y laborales, en algunos casos distintos de la especialidad que cursaron.

Bourdieu y Passeron (1970) destacan el papel reproductor de la educación y de los docentes con respecto al *habitus* y al capital cultural legitimado. Si bien los estudiantes valoran la formación recibida, esta no determina de manera exclusiva su inserción laboral en el campo de la especialidad estudiada; ni asegura necesariamente que continúen estudios terciarios en dicha área. Tanto los entrevistados

como parte de los encuestados prosiguen sus trayectorias formativas en espacios laborales y educativos distintos a sus especialidades, lo que concuerda con lo señalado por Ovalle (2023) sobre la toma de decisiones de los jóvenes y sus prioridades individuales.

Por lo tanto, en cuanto a la formación recibida en la educación secundaria, ya fuera específica o con orientación a la inserción laboral después del egreso, se debe señalar que esta no determinó las trayectorias que realizaron una vez que salieron de la secundaria (Messina, 2013), y aunque hubo quienes siguieron en áreas afines a su especialidad, ya sea en el mundo laboral o en su continuidad formativa, otros emprendieron trayectorias en ámbitos distintos a los cursados durante la secundaria.

Además, si bien la EMTP se conceptualiza como una instancia educativa orientada al tránsito “de la escuela al trabajo”, este paso se ve retrasado por expectativas relacionadas con mejores oportunidades ocupacionales y una preparación más sólida para el mundo laboral, entre otros factores declarados por las y los participantes del estudio. En este sentido, las transiciones hacia la vida adulta de los jóvenes no son lineales y no dependen solo de lo institucional o declarativo de la EMTP, sino que las dimensiones aspiracionales de cada individuo juegan un papel gravitante al respecto (Hernández, 2017; Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

La trayectoria formativa de los egresados no se encuentra coaccionada de manera rígida por los dispositivos institucionales, en este caso la EMTP o la inserción laboral temprana; no obstante, existe una interrelación entre la formación que ofrece la EMTP y las biografías individuales (Kohli, 2007). Esto implica que los elementos formativos —sobre todo la influencia de los docentes técnicos, destacada en los hallazgos del estudio— son valorados no únicamente en relación con los campos laborales y educativos específicos que los egresados cursaron en un momento determinado de sus vidas, sino también por su aporte a la capacidad de adaptación, versatilidad y desempeño en distintos contextos formativos y laborales (Bourdieu, 2007).

Por lo tanto, considerando la finalidad de este estudio y las experiencias de los participantes de los centros analizados, se puede señalar que las trayectorias de los egresados de la EMTP son múltiples y no necesariamente están asociadas a la disciplina cursada en la enseñanza secundaria; pese a ello, este tipo de educación es valorado de manera positiva por las personas que tuvieron la oportunidad de obtener un título técnico de nivel medio que se constituye en una herramienta significativa para su futuro. Asimismo, aunque las trayectorias muestren heterogeneidad prevalece el interés por continuar estudios en la educación superior como una forma de ampliar sus posibilidades ocupacionales a futuro, sin que ello implique desestimar la importancia del título técnico en caso de requerir una inserción laboral previa.

En este sentido, desde un nivel político institucional, se recomienda profundizar en los aportes que realizan los docentes en la formación de educación técnica de las especialidades, considerando con atención aquellas habilidades transversales tales como responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo, entre otras, que facilitan la adaptación y el desempeño en espacios laborales y educativos terciarios. Este rol formativo es clave en la construcción de las trayectorias futuras de los egresados; por lo tanto, su desarrollo profesional no debe acotarse al fortalecimiento pedagógico y técnico, sino también a priorizar ámbitos de orientación para acompañar integralmente a los jóvenes en formación.

Por último, y no menos importante, es necesario promover una mayor intencionalidad en la orientación de las trayectorias posteriores al egreso, tanto en el ámbito laboral como en la continuidad de estudios superiores, ya sea en el área de especialidad cursada en la EMTP o en otras disciplinas. Para ello, resulta fundamental diseñar dispositivos que potencien las oportunidades y contribuyan al bienestar de los egresados, más allá de su formación estrictamente disciplinar.

REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad. (2016). *Panorama de la educación media técnica profesional en Chile*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_TP_en_Chile.pdf
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción*. Labor.
- Bucarey, A. y Urzúa, S. (2012) El retorno económico de la Educación Media Técnico Profesional en Chile. *Estudios Públicos*, (129). <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/282>
- Casal Bataller, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (75), 295-318. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761453>
- Cea D'Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Concha, C., Sánchez, G. y Schilling, C. (2021). Del determinismo a la agencia: Relatos de estudiantes egresados de enseñanza media técnico profesional que acceden a la universidad. *Pensamiento Educativo*, 58(1). <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.2>
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill.
- Corica, A. y Alfredo, M. (2021). Mas de una década de la Ley de Educación Técnico Profesional en Argentina: Revisiones a partir de trayectorias educativo-laborales de egresados. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 61-88. <https://doi.org/10.15366/reps2021.6.1.003>

- Corica, A., Arancibia, M. y Miranda, A. (2023). La integralidad en la formación de las trayectorias laborales de egresados de la escuela secundaria técnica: La configuración de los procesos de inserción laboral en distintas jurisdicciones de Argentina. *Pro-Posições*, 34. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0049ES>
- Díaz, H. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142 <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Hernández, M. A. (2017). La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía. *Polis*, 16(46), 357-360. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30551302017>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-Hill.
- Jacinto, C., Robertí, E. y Martínez, M. (2022). Desigualdades multidimensionales en las trayectorias de jóvenes que egresaron de la educación técnica: Género, contexto geográfico y capital social y cultural. *Profesorado*, 26(3), 101-124. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.22832>
- Kohli, M. (2007). The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead. *Research in Human Development*, 4, 253-271.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussaillant, F. (2014) *Trayectorias educacional e inserción laboral de jóvenes de la educación media técnico profesional*. PNUD.
- Messina, G. (2013). Jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana. Un estudio de trayectorias. *Perfiles Educativos*, 35(141), 46-64.
- MINEDUC. (2018). *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*. Recuperado de: <http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Estrategia-Nacional-de-Formaci%C3%B3n-T%C3%ADcnico-Profesional.pdf>
- MINEDUC. (2020a). *Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional*. Centro de Estudios. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/EVIDENCIAS-46_2020_f02.pdf

- MINEDUC (2020b). *Decreto 546 que modifica Decreto n.º 2.516 exento, de 2007, del MINEDUC, que fija normas básicas del proceso de titulación de los alumnos y alumnas de enseñanza media técnico-profesional en la forma que indica.* <https://tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/DEX-N%C2%BA-546-DE-2020-MINEDUC-MODIFICA-DEX-N%C2%BA2516-DE-2007-QUE-FIJA-NORMAS-BASICAS-DL-PROCESO-DE-TITULACION-DE-ALUMNOS-Y-ALUMNAS-DE-E-MEDIA-TP.pdf>
- MINEDUC (2024). *Datos abiertos – Centro de Estudios del Ministerio de Educación.* <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- MINEDUC, (2011). *Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y claves de diagnóstico.* Centro de Estudios. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/548/MONO-466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montecinos, M. (2019). Enunciados sobre la educación media técnico-profesional y su lugar B en el dispositivo educacional. *Última década, 27*(52), 25-49. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200025>
- Ortiz, I. (2011). Situación ocupacional de los jóvenes egresados de la educación media: Comparación entre los egresados de la formación técnico-profesional y la humanista-científica. *Estudios Pedagógicos, 37*(2), 181-196.
- Ovalle, C. (2023). Impacto de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) en las decisiones vocacionales y en el desempeño de los estudiantes chilenos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos REDE, 20*(38-39), 93-113. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/2633>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis, 13*(38), 597-620. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200026>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019). *Educación técnico-profesional. ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo.* Ediciones UAH.

Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

UCSH. (2014). *Proyecto de fortalecimiento y articulación de la EMTP, 2013-2014. Informe final*. Universidad Católica Silva Henríquez.

Fecha de recepción: 8 de mayo de 2025

Fecha de aceptación: 18 de julio de 2025



Neurodiversidad: Problemas, tensiones y reflexiones para el sistema educativo

Neurodiversity: problems, tensions and reflections for the educational system

Elena Marulanda Páez[✉]

Pontificia Universidad Javeriana

RESUMEN

En este ensayo se problematiza el paradigma de la neurodiversidad, sus implicaciones y las razones por las que no ha tenido impacto en el ámbito educativo. Se exponen los principios, máximas y argumentos que sustentan este modelo, así como las dificultades y confusiones que han generado distintos términos actualmente empleados, derivados de él (por ejemplo, neurodivergencia, neurotipicidad). A la luz de estos análisis, y desde una mirada neuroconstructivista, se postula una reconceptualización del paradigma que busca minimizar sus desventajas y algunas de las resistencias generadas por desarrollos actuales, sin desatender sus fortalezas. Con base en estas reflexiones, se sugieren acciones que podrían impulsar a las escuelas a acercarse de manera real a los colectivos con trayectorias diversas del desarrollo, ajustándose a sus necesidades y respetando tanto su voz como a las personas que las encarnan.

Palabras clave: educación inclusiva, neuroconstructivismo, neurodiversidad, neurodivergencia, sistemas educativos.

Contacto:
emarulanda@javeriana.edu.co

ABSTRACT

This essay discusses the neurodiversity paradigm, its implications and the reasons why it has not taken hold in the educational sector. The principles, maxims and arguments behind this model are collected and some difficulties and confusions generated by the different terms currently used, derived from it (e.g., neurodivergence, neurotypicality), are shown. In the light of these analyses, and from a neuroconstructivist perspective, a reconceptualization of the paradigm is postulated that seeks to minimize the disadvantages and some of the resistances that its current developments have generated, without neglecting its strengths. Based on these reflections, we propose some actions that could be promoted, so that schools can truly get closer to groups with diverse developmental trajectories and adjust to their needs, respecting their voice and the people who are in them.

Keywords: inclusive education, neuroconstructivism, neurodiversity, neurodivergence, educational systems.

INTRODUCCIÓN

La idea de la neurodiversidad surgió en la década de los 90 del siglo pasado, en el seno de colectivos de personas autistas¹ y como un rechazo a las prácticas segregadoras de que han sido objeto, dadas las falsas creencias que abundan sobre esta trayectoria de vida. Aunque su origen se le ha adjudicado a Judy Singer y Harvey Blume, hoy se sabe que emergió mucho antes, en el marco del movimiento de vida independiente que diversos activistas autistas lideraron en los Estados Unidos y algunos países europeos, con el ánimo de reivindicar el

1 Aunque en la literatura académica, y con el objeto de reducir estigmas, se ha acogido casi universalmente la denominación de “persona con autismo”, en el seno del movimiento de vida independiente norteamericano, encabezado por activistas que se autorreconocen como autistas, se considera que esa expresión enfatiza ideas de segregación. Por el contrario, estos grupos han reivindicado el autismo como parte de su identidad, buscando despojarlo de los estereotipos que aún abundan sobre el mismo y que se han extendido a la discapacidad, en general. De este modo, consideran más apropiado que se les denomine “personas autistas”. Dado que este texto versa sobre la neurodiversidad, se les enunciará de esta manera, acogiendo su voz y perspectiva.

autismo como parte de la diversidad humana (Botha et al., 2024; McGee, 2012). La neurodiversidad incluyó así distintos modos de procesamiento de la información, entre los cuales cabían las denominadas personas neurotípicas y aquellas autistas (Chapman, 2021; Norbury y Sparks, 2013). Más adelante, en el siglo XXI, el concepto se extendió a otros colectivos con discapacidad y comenzó a fortalecerse como un nuevo paradigma, afincado en el modelo sociaecológico. Cabe acotar que se propuso como respuesta y en contraposición a la mirada médico-rehabilitadora que, por décadas, ha dominado las prácticas educativas y clínicas empleadas para abordar a todas aquellas personas con trayectorias de desarrollo vinculadas a la discapacidad (McGee, 2012).

Pese a que la idea de lo neurodiverso lleva más de treinta años inmersa en los discursos académicos y científicos y, cada vez más, los maestros reconocen, al menos en el discurso, la heterogeneidad de las aulas de clase y la importancia de acoger estudiantes con distintas características, seguimos enfrentando numerosas barreras sociales y actitudinales que impiden que el estudiantado con discapacidad reciba el reconocimiento y la atención educativa que precisa. De otro lado, las concepciones que subyacen a la neurodiversidad se han banalizado y simplificado, lo que ha hecho que esta denominación se emplee sin discriminación para distintos colectivos de individuos, desdibujando su sentido y connotación originales, así como la complejidad que implica (Sonuga-Barke y Thapar, 2021). Distintos autores han reclamado el uso del término para incluir, en igualdad de condiciones, las diversidades culturales y étnicas, equiparándolas con el autismo u otras discapacidades, como si todas aquellas personas que pertenecen a estos distintos colectivos requirieran los mismos apoyos por parte de los distintos sectores de la sociedad (Botha et al., 2024; Pellicano y den Houting, 2022). Si bien todos son, en primer lugar, sujetos de derechos y personas, es evidente que un individuo autista o con discapacidad intelectual exige unas atenciones educativas que no son iguales ni pueden equipararse a aquellas que debemos dar a

un miembro de, por ejemplo, una comunidad lingüística o étnica particular (Marulanda, 2013).

Así, este ensayo busca clarificar a qué se refiere la neurodiversidad y todo lo que se deriva de este nuevo paradigma que acoge a personas con distintas discapacidades y no solo a individuos autistas. Pese a su vigencia y aceptación, sus planteamientos han generado confusiones respecto de los límites de los términos que se emplean actualmente, y aún no se han podido suprimir en el marco de lo neurodiverso ideas como las de “trastorno”, “alteración” o “déficit”, por conceptos como “diferencia” o “neurodivergencia” (Chapman, 2021; Callanan y Waxman, 2013). Otro aspecto que ha resultado problemático se relaciona con si el término “neurodiversidad” debería seguirse enunciando en singular o, en función de los distintos colectivos que comprende, emplearse el plural (Norbury y Sparks, 2013).

De este modo, el ensayo pone en discusión lo problemático de intentar acompañar lo neurodivergente con la neurotipicidad, en tanto se desdibujan las necesidades e identidades asociadas, por citar un ejemplo, a ser autista o sordo. Asimismo, no queda claro que lo neurotípico aluda únicamente a lo más frecuente, por lo que el término aún se confunde con la idea ya desterrada de “normalidad” (Sonuga-Barke y Thapar, 2021).

Ante estas y otras dificultades que se plantearán más adelante, la autora propone una nueva denominación que recoge de manera más precisa las ideas esenciales de la neurodiversidad, eliminando sus desventajas: *trayectorias diversas del desarrollo+*. Al cierre del texto se enfatizarán los beneficios que ofrece esta propuesta y por qué resulta más adecuada para orientar las prácticas pedagógicas de las escuelas que la noción de neurodivergencia e, incluso, la de neurodiversidad.

PROPIUESTA DE ANÁLISIS

El paradigma de la neurodiversidad: ¿Cuáles son sus principios y máximas?

La neurodiversidad, como nuevo paradigma de comprensión de lo humano, ha buscado inicialmente reivindicar los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, se asienta en diversos principios y máximas, más allá de constituirse en una mera expresión destinada a acoger a personas cuya neurobiología es distinta a la de la mayoría (Kapp et al., 2013; Pellicano y den Houting, 2022). De modo más concreto, podemos decir que lo neurodiverso se basa en los principios de heterogeneidad, identidad, no causalidad, renovación y transformación, colectividad y construcción de nichos y sistemas, y supresión de barreras y estereotipos, entre los más importantes (Chapman, 2021; Sonuga-Barke y Thapar, 2021). La heterogeneidad implica que ningún individuo es igual a otro y, por tanto, que la trayectoria de vida de cada persona es producto de una neurobiología particular, moldeada por la interacción constante en los contextos en los que él o ella se desenvuelve y sus propios atributos o características. En esa medida, aunque desde una perspectiva anatómica global todos nacemos con un sistema nervioso muy similar y nuestros neocórtes apena se diferencian entre sí (e incluso respecto de los de los primates no humanos) (Fouts, 1999), las experiencias y relaciones que construimos con nuestros entornos, especialmente con quienes nos cuidan durante los primeros años de la vida, generarán modificaciones en nuestra neurobiología, así como en la forma en que nos desarrollamos como seres humanos (Feldman, 2019). En consecuencia, no hay dos cerebros exactamente iguales, incluso entre individuos con genética idéntica, como la de dos gemelos monocigóticos (Karmiloff-Smith, 2012). De esto deviene que cada individuo es único y su trayectoria de vida también, por lo que la norma sería la diversidad y no la homogeneidad (Karmiloff-Smith, 2013).

El principio de identidad sostiene que ninguna persona se define solamente por la trayectoria de vida que la constituye; cada

individuo es mucho más que sus características o particularidades. Toda persona es, ante todo, sujeto de derechos, ciudadano, tiene voz y voto y un proyecto de vida y objetivos de realización personal que pueden modificarse con el tiempo, aunque siempre permanezcan presentes a lo largo del ciclo vital (Simarro, 2013). Los adultos no son los únicos con un proyecto de vida; niños y niñas, adolescentes y jóvenes también lo construyen, aunque muchas veces de manera no explícita, debido a que no se les consulta al respecto (Schalock y Verdugo, 2003). De otro lado, este principio también sostiene que, aunque un individuo sea autista, sordociego o tenga una discapacidad intelectual, su trayectoria de vida no debería dar lugar a expectativas rígidas, invariables y homogéneas sobre sus comportamientos, desempeños o características y, menos aún, a estereotipos o estigmas. Muy al contrario, sería necesario enfocarse en brindarle todos aquellos apoyos e interacciones que maximicen su calidad de vida, siempre respetando su propia voz y sus objetivos vitales (Kapp et al., 2013).

A tenor de estos argumentos, ninguna trayectoria de vida puede considerarse el resultado acabado de un único factor (como la discapacidad), puesto que todas las personas se construyen a partir de una multiplicidad de experiencias, relaciones y factores (biológicos, culturales, vinculares, entre otros.). Por ello, el paradigma de la neurodiversidad aboga por la no causalidad, en el entendido de que ser una persona con discapacidad no constituye, por sí mismo, la causa de ningún comportamiento, rasgo o atributo. Cada individuo es un sistema que se modifica constantemente como resultado de las interrelaciones de múltiples elementos innatos y contextuales (Campos, 2018). De ahí que toda conducta es opaca, en la medida en que no refleja de modo inequívoco una función psicológica particular o una determinada actividad neural.

Es bien sabido que las personas están en constante cambio y transformación. Un error habitual al interactuar con individuos con discapacidad es utilizar modelos adultos, estáticos y estereotipados, sobre lo que implica tener autismo u otras discapacidades (Norbury y Sparks, 2013). Con frecuencia, condenamos a las personas de estos

colectivos (niños, niñas, adolescentes o adultos) a ciertos estigmas y modos de ser que, habitualmente, poco coinciden con sus fortalezas, atributos, destrezas o necesidades (Echeita, 2019). Por ejemplo, se suele pensar que un individuo con discapacidad intelectual nunca podrá tomar decisiones de modo independiente y calificado, o que no podrá aprender habilidades de razonamiento lógico; que alguien con autismo vivirá siempre en la soledad; o que una persona con discapacidad física no podrá practicar deportes o actividades que impliquen movimiento corporal. A la luz de estas creencias, no es sorprendente que se condene al fracaso a quienes atraviesan estas trayectorias y se enfrentan a retos que no se ajustan a nuestras expectativas, como cuando vemos estudiantes con discapacidad intelectual cursando estudios universitarios, personas autistas con familia e hijos, o usuarios de sillas de ruedas jugando fútbol o baloncesto, y pensamos que no lo harán bien o que no deberían estar allí, sino en otras actividades. En este sentido, otro de los principios del paradigma de la neurodiversidad, el de la renovación y transformación, nos recuerda que todo individuo (con y sin discapacidad) se desarrolla de manera constante y permanente, especialmente si se trata de un niño, una niña, un adolescente o un joven. Asimismo, nos comina a no leer las conductas, características o necesidades de niños, niñas y adolescentes desde modelos de funcionamiento cognitivo adulto, a la vez que nos invita a asumir que toda persona, dado que es el producto de múltiples factores en interacción constante, se encuentra siempre en proceso de cambio (Campos, 2018; Marulanda et al., 2023).

El paradigma de la neurodiversidad también se asienta en la idea de “construcción de nichos” y colectividad, al desplazar la mirada desde los individuos aislados y su neurobiología hacia los grupos de personas en los que se construyen y en las relaciones que establecen con sus contextos. Así, nadie es producto solo de sus dotes innatas. La persona es, por defecto, parte constitutiva de un todo más amplio: las comunidades. Esas relaciones que tejemos unos con otros, con los contextos en los que nos movemos y con los distintos artefactos culturales que nos rodean, constituyen parte de los nichos que creamos

(McGee, 2012; Pellicano y den Hunting, 2022). Estos se entienden como todos aquellos entornos en los que elaboramos vínculos de distintas naturalezas, usamos, modificamos y creamos ocurrencias culturales, y damos lugar a normas y acuerdos, entre otros (Meltzoff y Prinz, 2002). Los contextos pueden resultar atípicos si carecen de la accesibilidad suficiente para los grupos que interactúan con ellos. Desde la lectura del paradigma de la neurodiversidad, así como desde el modelo sociaecológico de la discapacidad, estos entornos generan limitaciones al no ofrecer a los individuos oportunidades y facilitadores que les permitan cumplir satisfactoriamente sus propósitos de vida. Se caracterizan por desplegar barreras de distinto orden que impiden que cualquier sujeto interactúe de manera clara y autónoma con el entorno y todo lo que este ofrece (Marulanda et al., 2022). De aquí surge el último de los principios del paradigma neurodiverso enunciado más arriba, según el cual la neurodiversidad promueve la supresión de obstáculos y garantiza accesibilidad cognitiva, esto es, entornos comprensibles para cualquier individuo (Marulanda y Collazos, 2024).

A la luz de lo antes expuesto, este nuevo paradigma se opone a considerar las distintas discapacidades como “carencias de” o “alteraciones” o “déficits”, con los estigmas que estas miradas comportan, para pasar a considerarlas *diferentes maneras de desarrollo* (Pellicano y den Houting, 2022). Estas no son superiores, inferiores, mejores o peores que lo considerado más frecuente y, por ende, no constituyen deficiencias. Exigirán, en cambio, entornos, apoyos e interacciones que se ajusten a lo que requieran las personas que las viven, de modo que no surjan limitaciones, sino, más bien, oportunidades. En este marco, las limitaciones emergen cuando los individuos se relacionan con entornos que imponen, mayoritariamente, barreras y, en consecuencia, no son propicios ni favorables a las demandas y metas de quienes los habitan (Marulanda y Collazos, 2025a). En esta lógica, no existen limitaciones *per se* ni inherentes a los sujetos, sino más bien, estas se configuran cuando los contextos son atípicos, es decir, cuando no se ajustan ni acomodan a lo que las personas necesitan (Echeita, 2008;

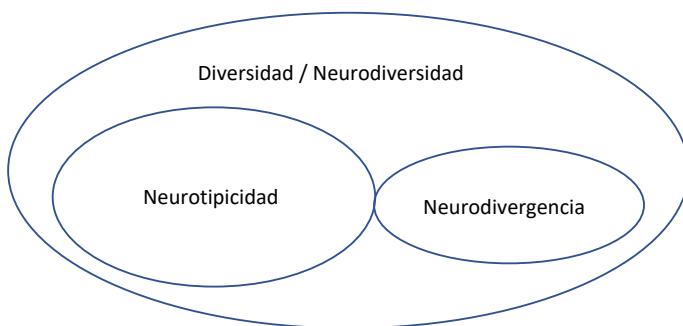
2019). A esas maneras diferentes de desarrollarse se les ha denominado *neurodivergencias* (Botha et al., 2024) o *di(≠)capacidades* (Echeita, 2019). Más allá de la etiqueta que elijamos para denominarlas, ambas nociones remiten no solo a la heterogeneidad propia de lo neurodiverso, sino también a las necesidades que precisan los distintos colectivos de personas que se inscriben en estas categorías y a las adaptaciones que deben realizar los entornos para atenderlas. De este modo, se evita patologizar aquellas diferencias que no se correspondan con lo que, en apariencia, resulta más frecuente.

A la luz de este panorama, las máximas que estarían en la base de los planteamientos de la neurodiversidad pueden condensarse en cuatro, a saber: (1) la neurodiversidad reconoce la heterogeneidad y las múltiples diferencias que subyacen a lo humano, como un rasgo inherente a la especie y no como una excepción o minoría; (2) ser neurodiverso implica distintas posibilidades y trayectorias de desarrollo (por ejemplo, ser neurotípico o neurodivergente), y ninguna es inferior o carente respecto a las otros; (3) no hay sujetos limitados o deficitarios: los que pueden resultar atípicos por no acoplarse a las demandas de las personas y sus desarrollos son los contextos; (4) ninguna trayectoria de vida es resultado de un único factor, por lo que la persona siempre debe comprenderse desde las comunidades o nichos que la configuran (Norbury y Sparks, 2013; Pellicano y den Houting, 2022).

Visto de manera global, el paradigma de la neurodiversidad se asienta en diversos conceptos, cuyas relaciones podríamos plantear como sigue. Por una parte, tendríamos la *diversidad*, que acogería las diferentes características de las comunidades a las que pertenecemos, como, por ejemplo, las cosmovisiones culturales, espirituales, políticas, de género o sexuales con las que nos sentimos identificados. La *neurodivergencia* aludiría, como ya se ha señalado, a formas de desarrollo que no se corresponden con lo más frecuente o típico. Remite a las distintas neurobiologías que podrían caracterizar diversas trayectorias de vida (por ejemplo, el autismo, otras discapacidades como la intelectual, las trayectorias de vida asociadas al TDAH,

la dislexia, etcétera) y a las adaptaciones que deberían realizar los entornos para ocuparse oportunamente de lo que requieren aquellas personas que se inscriban o identifiquen con ellas. La *neurodiversidad* incluiría a quienes se consideren neurodivergentes, así como a quienes presentan un desarrollo que se corresponda con lo más frecuente o *neurotípico* (Botha et al., 2024; Kapp et al., 2013). Una manera de ilustrar los vínculos entre estos conceptos se presenta en la figura 1.

Figura 1
Relaciones entre neurodiversidad, neurodivergencia y neurotipicidad



Fuente: Elaboración propia

Neurodiversidad y neurodivergencia: ¿Verdaderas reivindicaciones de la diferencia?

Pese a la relevancia de lo que propone este nuevo paradigma, las nociones de neurodiversidad y, en mayor medida, la de neurodivergencia, resultan problemáticas por distintas razones. Por una parte, no están claras las fronteras ni las diferencias entre diversidad y neurodiversidad. Como ya se anotaba previamente, la diversidad se refiere a las distintas características sociales y culturales con las que cada persona se identifica, dependiendo de las comunidades en las que se desarrolla, mientras que la neurodiversidad se relaciona con las diferentes neurobiologías de cada individuo. Aun así, y dado que

este paradigma reconoce abiertamente que nadie es producto solo de aquello que trae en su genoma, pues los entornos desempeñan un rol central en el proceso de desarrollo humano, resulta llamativo el énfasis de la idea de neurodiversidad fundada mayormente en factores biológicos. Asimismo, al separar a quienes tienen trayectorias de vida “distintas a lo más frecuente o a lo típico” de quienes son neurotípicos (Kapp et al., 2013), se crea una dicotomía en la que pareciera haber una expectativa hacia un desarrollo esperado que, además, se juzga como más prevalente, y se asigna homogeneidad a quienes forman parte de este grupo, mientras que la diferencia se percibe como un rasgo exclusivo de quienes son neurodivergentes. En consecuencia, aquello que propone el paradigma de la neurodiversidad parece verse limitado por la definición misma del concepto. Más adelante, en este ensayo se ofrecerá una alternativa terminológica que, más allá de las palabras, busca subsanar las contradicciones que subyacen a las expresiones actuales. A continuación, se examinará con mayor detalle por qué se han perpetuado en las enunciaciones actuales estas ideas que se pretende desterrar.

ANÁLISIS

Resistencias al paradigma de la neurodiversidad: Una idea-meme que no se ha roto

En 1976, Richard Dawkins, reconocido etólogo y profesor de la Universidad de Oxford, propuso la idea de que, además de los genes, existían replicadores de la cultura, a los cuales denominó *memes*. Cabe señalar que esta propuesta nada tiene que ver con las imágenes, mensajes o videos que se difunden por internet, que aluden al concepto intuitivo del término (RAE, 2024). Por el contrario, los memes, según el planteamiento de Dawkins (2002) y otros investigadores cognitivos (Aunger, 2004; Dennett, 2015), constituyen elementos o artefactos culturales —como creencias, valores, pensamientos o informaciones— que se aprenden en las relaciones con otras personas y se transmiten de generación en generación. Los estereotipos y

cosmovisiones característicos de distintas culturas formarían parte de estos. Los memes se resisten a la evidencia y a los hechos, por lo que se perpetúan entre los individuos sin mayor cuestionamiento ni interpellación. Así lo enuncia Dawkins: “nada es más letal para ciertos tipos de memes que una tendencia a buscar evidencias [...] El meme para una fe ciega asegura su propia perpetuación por el simple e inconsciente recurso de desalentar una investigación racional” (2002, p. 258). El mecanismo de *selección cultural* haría que ciertas ideas sobrevivan en determinadas culturas, pese a que la ciencia o el nuevo conocimiento las pongan en tela de juicio. Esta tendencia a resistir lo que cuestiona nuestras creencias, haciendo que minimicemos, ignoremos o reinterpretamos nuevas ideas para ajustarlas a lo que ya pensamos, se ha denominado *sesgo de confirmación* (Dartnell, 2024; Kahneman, 2011) y forma parte de la manera en que procesamos buena parte del mundo. Este sesgo, junto con muchos otros que gobiernan la manera rápida, superficial, automática e implícita con que acogemos ideas y cosmovisiones en las comunidades donde nos construimos, es un rasgo de nuestro aparato cognitivo y corresponde, en parte, a lo que en cognición se ha denominado *sistema 1* (Kahneman, 2011). Dado que poseemos la habilidad para leer e interpretar el mundo desde la perspectiva de otros y desarrollamos, muy tempranamente, la comprensión de creencias distintas a las propias (Wellman, 2021), resulta muy frecuente que demos por cierto o verdadero lo que otros nos dicen, ya sea por efecto de su autoridad, reconocimiento social o el vínculo afectivo que tenemos con ellos, sin cuestionarlo o detenernos a comprobar su veracidad. A este error del pensamiento, propio de la evolución de nuestra especie, se lo ha denominado *falacia ad verecundiam* (Bargh, 2018).

Así, una idea-meme ampliamente difundida en distintas culturas del planeta es la creencia de que la discapacidad constituye una carencia o un déficit, entendido como una “falta de algo que se juzga necesario” (RAE, 2024). Y eso “necesario” se ha vinculado, con frecuencia, a las habilidades de razonamiento lógico-matemático, asociadas históricamente a la noción de “ser inteligente”, y que

constituyeron el núcleo de las definiciones de inteligencia y de sus formas de medición que predominaron desde el siglo XIX y que, aún hoy, continúan vigentes (Rodríguez, 2013). Hacia fines de 1890, gracias a los aportes de Alfred Binet y Francis Galton, la valoración de la inteligencia se orientaba a identificar a los más destacados, hábiles y aptos, a fin de potenciarlos mediante una educación adecuada, así como reconocer a los considerados débiles para apoyarlos y aproximarlos a la normalidad (Rodríguez, 2013; Sattler, 1992). Esta creencia sigue indemne en la mayoría de los sistemas educativos y en el abordaje que, todavía hoy, se hace desde el sector salud respecto de la discapacidad (Marulanda et al., 2023).

Muy probablemente, debido a los sesgos que condicionan nuestra manera de procesar la información, esta idea ha prevalecido a pesar de los intentos de replantearla desde el paradigma de la neurodiversidad. Además, como han evidenciado diversos estudios experimentales en psicología cognitiva, tendemos a utilizar un código binario “sí/no” para tomar decisiones, basado en polos opuestos (por ejemplo, bueno-malo, fuerte-débil, activo-pasivo) (Bargh, 2018). A los criterios que empleamos habitualmente para valorar el mundo, se les denominó *evaluación, potencia y actividad*, respectivamente (Bargh, 2018, p. 176). Osgood, ya en la década de 1940, constató que la evaluación era el factor más influyente en nuestras decisiones cotidianas, y este hallazgo se ha corroborado en años posteriores y recientemente (Bargh, 2018). Unido a ello, parece claro que, aunque los atributos y circunstancias que nos rodean poseen múltiples matices, nuestro sistema 1, dada su tendencia a la facilidad cognitiva, habitualmente se inclina a juzgar solo en términos extremos (Kahneman, 2011). En este marco, la discapacidad, pese a la diversidad de sus manifestaciones, suele valorarse negativamente y como algo indeseable, en contraposición a la idea de “capacidad”, concebida como el ideal (Verdugo, 2002). Así, la discapacidad se patologiza hasta invisibilizarse, en lugar de situarla como una diferencia y de reconocerse las potencialidades que puede traer consigo cuando se aportan los apoyos y ajustes

necesarios por parte de los entornos con los que se interactúa a diario (Untoiglich, 2013).

La escuela, y los maestros en particular, tienden a situarse en estos extremos cuando interactúan y despliegan sus prácticas pedagógicas con estudiantes neurotípicos y neurodivergentes. Estudios recientes han mostrado que los docentes suelen considerar a estos últimos como débiles, pasivos y una influencia indeseable para quienes son típicos, pues consideran que pueden retrasar sus aprendizajes o afectar la adquisición progresiva de habilidades intelectuales (Pérez y Marulanda, 2023). En buena parte del discurso docente, predominan metáforas conceptuales como “las capacidades están arriba y las discapacidades abajo” o “las capacidades son puertas que se abren y las discapacidades son cárceles” (Marulanda y Collazos, 2025b), especialmente cuando afirman que el alumnado con discapacidad estaría mejor en escuelas poco exigentes o especializadas, o que deberían contar con profesionales expertos que se adapten a sus necesidades y les ofrezcan preferentemente el aprendizaje de habilidades ocupacionales, dado que, a su juicio, la mayoría no está preparada para adquirir competencias académicas, menos aún en escuelas ordinarias (Marulanda et al., 2022; Marulanda y Collazos, 2024, 2025a). Estas ideas se extienden, también, a cuidadores y familias (Cuéllar y Marulanda, 2023).

Al hilo de lo anterior, es factible que las tensiones en torno a la idea de neurodiversidad y las dificultades asociadas al término neurodivergencia conserven, de modo implícito, algunas de las creencias que intentan cuestionar, motivo por el cual podríamos inferir que no han calado suficiente o, incluso, se han malinterpretado. La neurodivergencia supone una exclusión de la neurotipicidad de quienes presentan desarrollos “no frecuentes” (Marulanda y Collazos, 2025b), lo que los segregan, *per se*. De nuevo, se parte del hecho de que quien es neurodivergente no pertenece a la mayoría, idea que renueva la dicotomía que se quiere desvirtuar y afianza el imaginario de homogeneidad entre quienes son neurotípicos, situando la expectativa en alcanzar “un buen desarrollo”, en lugar de reconocer la diversidad

de maneras posibles de transitar el ciclo vital. Asimismo, al ubicar el prefijo *neuro* como parte central de la definición, se enfatizan los factores neurobiológicos, desconociendo el papel de la cultura en la construcción misma del término. Esto último coloca el foco de nuevo en el individuo y en sus características innatas, aspecto que, precisamente, se busca resignificar.

Por todo lo anterior, se considera oportuno revisar los términos y proponer nuevas denominaciones que reflejen con mayor precisión los principios y máximas del paradigma neurodiverso. Es claro que este aspira a reconocer y posicionar a los colectivos con discapacidad como sujetos de derechos, liberándolos de los estigmas asociados a la discapacidad y desvinculándolos de la mirada médica-rehabilitadora (Marulanda et al., 2023). Un aspecto clave del paradigma es la transformación de las prácticas pedagógicas, clínicas y de cuidado desde las cuales se aborda a las personas con discapacidad. Para ello, se hace vital reconocer y hacer explícita la idea-meme de que la discapacidad es inferioridad, con el propósito de identificar cómo transformarla y qué interacciones genera, de modo que el paradigma de la neurodiversidad logre la acogida que persigue. Siguiendo a Kahneman (2011) y a Hawkins (2023), esto solo es posible mediante el uso del *sistema 2*, el otro modo de procesamiento que orienta nuestro aparato cognitivo para enfrentar el mundo y tomar decisiones. A diferencia del sistema 1, el sistema 2 es consciente, deliberado y reflexivo, pero requiere ser activado por los sujetos, dado que es limitado en la cantidad de información que puede manejar y se caracteriza por su lentitud y esfuerzo (Kahneman, 2011). En ese sentido, solo si el sistema 2 hace conscientes las creencias que transitán por el 1 y los sesgos que de ellas se derivan es posible revisarlas y trabajar en pro de transformarlas, para así impactar nuestro quehacer cotidiano. Esa revisión debe estar atravesada por las emociones que sostienen y perpetúan aquellas creencias que damos por sentadas (Damasio, 2021), de manera que se identifique su origen y las razones por las que las consideramos verdaderas, incluso cuando dominamos otros discursos o conocemos teorías alternativas. Solo así será posible

comenzar a visibilizar el impacto de nuestras prácticas y las ideas que las sustentan, dando paso, paulatinamente, a otras idea-meme (Cañas et al., 2023).

Un nuevo salto: “De persona neurodivergente” a “persona con una trayectoria diversa del desarrollo+”

En el marco de las consideraciones anteriores, vale la pena repensar si los términos de neurodiversidad, neurodivergencia y neurotipicidad son consistentes con los planteamientos del paradigma neurodiverso. Derivado de los argumentos esgrimidos previamente, la autora propone retomar el término *trayectoria diversa del desarrollo*, gestado inicialmente en el neuroconstructivismo (Callanan y Waxman, 2013; Karmiloff-Smith, 2013) y añadir otro más, denominado *trayectoria diversa del desarrollo+* (Marulanda et al., 2023).

El neuroconstructivismo surge de la convergencia entre el constructivismo piagetiano y la neurobiología (Karmiloff-Smith, 1992, 2013) y coloca en el centro el desarrollo del individuo (Campos, 2018). Se fundamenta en la idea de que nuestro aparato cognitivo es modular², aunque en un sentido distinto del que le dio su proponente inicial, Jerry Fodor (1986). Este autor definió el módulo cognitivo como “un sistema compacto que comporta mecanismos computacionales privativos de un determinado dominio” (Fodor, 1986, pp. 62-63). En contraste, para Karmiloff-Smith (1992, 2012, 2013) la modularización es un proceso progresivo y ocurre a lo largo

2 La hipótesis de la modularidad fue propuesta, originalmente, por Jerry Fodor en la década de los 70. Para este investigador cognitivo los módulos poseían una serie de particularidades entre las que cabe resaltar el encapsulamiento informativo, su carácter automático, innato, rápido, de procesamiento obligatorio, el hecho de que poseen una arquitectura cerebral fija y son específicos de dominio e impenetrables a influencias de otros módulos, o de lo que Fodor denominó “sistemas centrales”. Desde su perspectiva, se nace con módulos ya prefijados, cuyo despliegue se da a través de estadios ontogenéticamente definidos. Entre los sistemas modulares más citados por el autor se encuentran los sistemas de entrada, los cuales dan lugar, entre otros, a la percepción y al desarrollo del lenguaje oral (Fodor, 1986). Posterior a la publicación de la propuesta fodoriana, surgieron múltiples hipótesis alternativas a la modularidad, una de las cuales fue la de Karmiloff-Smith (1992).

de la ontogénesis, en cuyo seno las interacciones con el ambiente son vitales. Así, su idea de modularidad se conoce como *emergente*, y es una de las bases centrales del neuroconstructivismo. Los individuos nacen con ciertas restricciones computacionales que hacen a ciertos circuitos y redes cerebrales más relevantes o aptos para procesar una clase de estímulos, pero su especificidad de dominio se configura luego de una repetida cantidad de interacciones con distintos entornos y con las propias regularidades y características de estos (Karmiloff-Smith, 2013). Así, el desarrollo ontogenético sería dependiente de la experiencia y, por ende, de las restricciones y regularidades que ofrezcan los ambientes (Campos, 2018).

El neuroconstructivismo parte, entre otros supuestos, de la idea de plasticidad cognitiva, en el sentido de que todo cerebro se transforma y cablea de modos distintos, en función de las experiencias que cada persona construye en interacción con lo que la rodea (Feldman, 2019). Entre sus principios se encuentran el de *interdependencia*, que concibe el desarrollo humano como resultado de la interrelación entre factores de distinto tipo (biológicos, físicos, sociales, culturales, entre otros). En este sentido, la cronotopía es clave para comprender cómo avanza la ontogenia y de qué forma pueden darse distintas interacciones que transformen las trayectorias vitales de las personas a lo largo del tiempo. Este modelo de desarrollo se basa también en la *asistematicidad*, es decir, en la ausencia de correspondencia perfecta y unívoca entre los niveles conductual y cognitivo. De este modo, dos conductas distintas pueden tener su origen en procesos cognitivos semejantes, mientras que una misma conducta, en dos personas diferentes, puede asentarse en procesos cognitivos disímiles (Campos, 2018). En la medida en que las conductas son, además, manifestaciones indirectas de mecanismos computacionales a los que no tenemos acceso sino en el laboratorio y en situaciones experimentales altamente controladas, ningún comportamiento puede ser leído como resultado directo de un proceso cognitivo particular (Karmiloff-Smith, 2012).

Otro de los principios que sustentan el neuroconstructivismo es el *rechazo a la hipótesis de la normalidad residual*, según la cual

toda persona con discapacidad (en este caso) presenta ciertas funciones alteradas o deficitarias y otras que operan de manera típica o esperada. Desde este modelo, toda trayectoria de vida no típica supone transformaciones no solo en determinadas funciones psicológicas que no responden a las restricciones neurocognitivas típicas o a determinadas contingencias o configuraciones ambientales específicas —lo que supone, de entrada, un funcionamiento cognitivo distinto—, sino también en aquellos procesos cognitivos que podrían considerarse no afectados (Campos, 2018; Karmiloff-Smith, 2013). En consecuencia, ofrecer apoyos a una persona en quien se sospecha una discapacidad o con una discapacidad ya diagnosticada, exige hacerlo en tantos contextos como sea posible e impactando tanto las funciones psicológicas en las que se requieran ayudas, como en aquellas que, al relacionarse con sus fortalezas o talentos, podrían contribuir a potenciar su desarrollo, ya que este se da en cascada, es decir, mediante los múltiples efectos de unas funciones sobre otras (Campos, 2018). El neuroconstructivismo también *rechaza la idea de continuidad modular*, al sostener que los módulos emergen del desarrollo y no son el punto de partida (Campos, 2018). Así, los posibles fenotipos asociados a trayectorias del desarrollo no típicas no están prefijados desde el nacimiento, sino que van desplegándose a lo largo de la vida y resultan altamente sensibles a las características de los contextos sociales en los que se desenvuelva cada individuo (Campos, 2018).

En el marco de las consideraciones anteriores, se propone entonces adoptar la idea de *trayectorias diversas del desarrollo* para aludir a todas las posibles trayectorias vitales de cada una de las personas que constituyen nuestra especie. Acogiéndonos a los lineamientos del neuroconstructivismo, el desarrollo será consecuencia de una constante interacción entre dos tipos de restricciones: (1) aquellas impuestas “de fuera a dentro” y que tendrían que ver con las contingencias ambientales propias de los entornos y de los cuidadores que entretengan la vida de cada individuo; y (2) aquellas “de dentro a fuera” y que son las particularidades neurobiológicas y computacionales propias de los

procesos psicológicos que se irán desplegando en el tiempo (Campos, 2018; Carey, 2009). En este sentido, la historia biológica, social y física de cada persona será única y dará lugar a una trayectoria de vida irrepetible. Por ejemplo, y aunque ya conocemos que existen ciertas restricciones léxicas innatas que nos ayudan a etiquetar y adquirir los significados de las palabras de aquellas lenguas a las que estemos expuestos (por ejemplo, la exclusividad mutua, la correspondencia rápida, la restricción del objeto completo y la restricción taxonómica), estas se activarán de diferentes modos en cada persona, dependiendo de los contextos y los cuidadores con los que interactúe. Así, aunque dos individuos nazcan con igual potencial de desplegar al máximo la neurobiología asociada a estos atributos, no tendrán el mismo desarrollo si uno de ellos es institucionalizado y cuenta con cuidadores variables y poco sensibles a sus necesidades, mientras que el otro pertenece a un ambiente contingente y enriquecido (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Incluso si los contextos de interacción parecieran semejantes, habrá diferencias en los vínculos, las relaciones y las experiencias que cada uno experimente, lo que determinará distintas trayectorias de vida (Marulanda et al., 2023).

Ahora bien, todo sujeto busca el bienestar y la calidad de vida, entendidos como aquellos escenarios en los que se puede construir un proyecto de realización personal, fijarse metas y encontrar entornos que faciliten su consecución (Waldinger y Schulz, 2024). Esta idea se vincula con la noción de *capacidad combinada* que propone Nussbaum (2012), según la cual las destrezas de las personas surgen de las capacidades internas y de su manifestación, dependiendo de las condiciones sociales, políticas y económicas que las rodeen. De este planteamiento se sigue que el “funcionamiento con bienestar” ocurre cuando una capacidad interna (o varias) interactúa con condiciones contextuales apropiadas, contribuyendo al logro de un propósito o meta. También es cierto que, para desarrollarnos como seres humanos, necesitamos construir ciertas habilidades esenciales que permitan alcanzar nuestros objetivos vitales. La capacidad para adquirir el lenguaje, desarrollar habilidades sociales y comunicativas, razonar

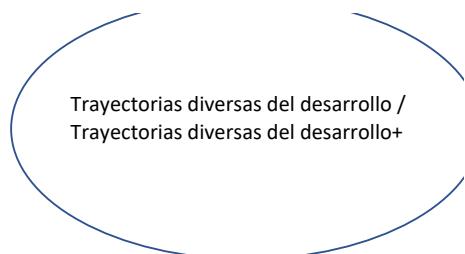
lógicamente y potenciar las funciones ejecutivas, especialmente la autorregulación emocional, se considera fundamental para lograr el bienestar (Waldinger y Schulz, 2024). Las ciencias cognitivas han probado suficientemente las graves consecuencias de no contar con lenguaje o con habilidades comunicativas propiamente humanas (Losure y Basil, 2013) y se ha constatado también que construir relaciones afectivas sanas y duraderas en el tiempo constituye un factor que mejora significativamente la salud física y mental de las personas (Haidt, 2024).

Así pues, ciertas trayectorias de vida requieren que los contextos introduzcan adaptaciones o ajustes que se acomoden a las necesidades de desarrollo de quienes las atraviesan. Estas adaptaciones incluyen todas aquellas experiencias, artefactos e interacciones que les permitan a los sujetos adquirir las habilidades esenciales descritas previamente, de modo que puedan trazar su proyecto de realización personal y, con él, los objetivos y metas que persigan (Simarro, 2013). En este marco se ubican las denominadas neurodivergencias, así como todas las personas que, según las circunstancias que las rodean en un momento dado, requieren de algún tipo de apoyo particular. Con el ánimo de agruparlas a todas y no perder de vista la relevancia de los apoyos, proponemos emplear la expresión *trayectoria diversa del desarrollo+*, aludiendo con el signo “+” a las ayudas que se deben proporcionar a ciertos individuos, según sus características y particularidades, y el momento vital por el que atraviesan.

Estas nuevas denominaciones permiten resignificar a las personas neurodivergentes como sujetos de derechos y alejarlas de estigmas y estereotipos, sin desconocer que sus modos de desarrollo requieren ciertos ajustes de los entornos para que puedan alcanzar bienestar. Asimismo, permiten visibilizar los apoyos como herramientas y recursos propios de lo humano que no son exclusivos de los individuos con discapacidad, ya que cualquier persona puede requerirlos en algún momento de su vida y por razones muy variadas (por ejemplo, un niño que esté atravesando el duelo por la muerte de un ser querido, un adolescente con una crisis depresiva o un joven que se fracturó

una pierna) (Echeita, 2019). Las relaciones entre todos estos términos se ilustran en la Figura 2.

Figura 2
Una propuesta alternativa a los conceptos que sustentan el paradigma de la neurodiversidad



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Un punto “final” para seguir andando: ¿Qué hacer para reivindicar las trayectorias diversas del desarrollo+ en las aulas?

La escuela sigue siendo, hoy por hoy, un escenario privilegiado para acompañar, construir y entrelazar el desarrollo a lo largo de distintos momentos del ciclo vital (Rivière, 2003). Los niños ingresan al sistema educativo cada vez más pequeños y permanecen allí hasta iniciada la edad adulta, casi de manera continua (Tenti, 2021). Dado el amplio reconocimiento que ha ganado la diversidad en las últimas décadas y, con esta, las neurodivergencias, o como hemos convenido en llamarlas, las trayectorias diversas del desarrollo+, además de las múltiples transformaciones sociales que hoy nos sitúan ante realidades con abundancia de tecnología, nuevos modelos pedagógicos y más cercanía de la neurociencia a la educación (Blakemore y Frith, 2001), es preciso repensar las escuelas desde otros lentes. Aunque aún

perviven los etiquetados como “modelos pedagógicos tradicionales” y muchas escuelas se vuelven más tradicionales a medida que avanza la escolaridad, las nuevas necesidades de la sociedad y los avances de la ciencia exigen una escuela renovada. Esta escuela reconstruye el papel del maestro en el aula, las estrategias de aprendizaje e, incluso, cuestiona los aprendizajes mismos, dejando de lado el excesivo énfasis que históricamente se ha puesto en habilidades académicas y de razonamiento para incluir habilidades sociales y emocionales como esenciales para la formación integral (Alba-Pastor, 2018).

Con todo, sigue siendo muy problemático que los docentes cambien la mirada hacia sus estudiantes y gestionen espacios pedagógicos que verdaderamente incluyan a personas con trayectorias diversas del desarrollo+, y no solo las integren (Marulanda et al., 2023). La autora de este texto considera que una de las principales barreras actitudinales se asocia a las falsas creencias de muchos maestros con respecto a la neurodivergencia y la diversidad e, incluso, su desconocimiento de lo que constituye el desarrollo humano y, por qué no decirlo, lo que plantea el neuroconstructivismo al respecto, cuyos argumentos hemos recogido someramente en este escrito. Si bien falta mayor alfabetización en torno a estos temas, también es crucial trabajar en las cosmovisiones de los maestros y las emociones que genera en ellos afrontar la diversidad en las aulas. En este sentido, una primera tarea indispensable de cara a instalar con más fuerza el paradigma neurodiverso, tal como se ha reconceptualizado aquí, consiste en identificar las ideas-meme y las metáforas conceptuales que alimentan los imaginarios de los profesores, con el fin de hacerlas explícitas y, desde la reflexión y los afectos, movilizarlos a construir nuevas creencias. Es preciso comenzar a instalar y compartir otras ideas-meme que, al contrario de magnificar la exclusión y la segregación, consigan disminuirlas, ofreciendo a las personas con trayectorias diversas del desarrollo+ verdaderas oportunidades educativas inclusivas.

Otro aspecto clave será gestar espacios formativos para los docentes en los que, a partir de metodologías pedagógicas innovadoras, se les capacite en estas nuevas formas de comprender el desarrollo y

aprender a ver a los niños, adolescentes y jóvenes como personas en constante transformación, alejados de modelos adultos estáticos y de la hipótesis de normalidad residual descrita más arriba, desde la cual ciertas trayectorias de vida se encasillan en características inmutables, generalmente asociadas a déficits y carencias, que parecen no modificarse pese a las experiencias que ofrece la escuela (Marulanda et al., 2023). Es perentorio que los docentes cambien la mirada de la homogeneidad en el aula por la de heterogeneidad —de las escuelas y de la sociedad, en general— y se hagan conscientes de lo relevante que es fomentar contextos de aprendizaje en los que abunden herramientas y recursos para personas con trayectorias diversas del desarrollo+, aprovechando la formación en habilidades de muy distintos tipos y no solo intelectuales.

Finalmente, todos aquellos “signos de alerta” que aquí preferimos denominar *necesidades tempranas* que un niño o un adolescente manifieste al cursar una trayectoria diversa del desarrollo+, deben constituirse en una herramienta para preguntarnos qué ajustes y qué apoyos deben construirse y desplegarse en los entornos que los rodean para favorecer su bienestar y calidad de vida. Estas necesidades pueden detectarse tanto en la familia como en la escuela, sin que resulte indispensable un diagnóstico clínico que confirme el nombre de la trayectoria (aunque este puede ser importante), y el centro de atención siempre será el individuo en las comunidades en que transita y se teje, y no una visión de sujeto aislado. Por ello, la prioridad en todos los contextos en los que un niño, una niña, un adolescente o un joven se desenvuelva será ayudarle a construir las habilidades esenciales que le garanticen bienestar, además de contar con su voz para que elabore su propio proyecto de vida, contados los objetivos y metas que desea alcanzar a corto, mediano y/o largo plazo.

Este nuevo paso hacia la idea de trayectoria diversa del desarrollo+, entendida como la reivindicación de lo neurodivergente en tanto forma legítima de transitar el ciclo vital que comporta ciertas necesidades y apoyos contextuales, nos recuerda que somos mucho más heterogéneos de lo que solemos pensar y sitúa de nuevo un gran

foco sobre lo que constituye la vida humana. Poner el centro en el camino de desarrollo que siguen las personas, dando pesos similares tanto a lo innato como a lo ambiental, sin desvirtuar ni maximizar ninguno de estos factores, nos enseña que todo individuo es posibilidad y nadie es carencia, si realmente nos disponemos a mirarlo desde los lentes de la neurodiversidad y a asumir con total convicción acciones tendientes a sembrar y cultivar acciones que promuevan sus principios y máximas. Solo si cooperamos unos con otros y nos fijamos la meta de reconocernos en la diversidad —desde la reflexión que nos permite el sistema 2—, podremos hacer de esta sociedad y del sistema educativo un espacio que cultive talentos y fortalezas y, con ellos, permita atender las necesidades de otros y las propias. Este escenario es el que exige la educación inclusiva como objetivo de desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, 2015). Ya no podemos negarnos a cumplirlo, si queremos justicia y equidad.

REFERENCIAS

- Alba-Pastor, C. (Coord.) (2018). *Diseño universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Aunger, R. (2004). *El meme eléctrico. Una nueva teoría sobre cómo pensamos*. Paidós.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2001). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- Bargh, J. (2018). *¿Por qué hacemos lo que hacemos? El poder del inconsciente*. Penguin Random House.
- Botha, M., Chapman, R., Giwa-Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A. y Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, 28(6), 1591-1594. <https://doi.org/10.1177/1362361324123787>

- Callanan, M. y Waxman, S. (2013). Commentary on Special Section: Deficit or difference? Interpreting Diverse Developmental Paths. *Developmental Psychology, 49*(1), 80-83. <https://doi.org/10.1037/a0029741>
- Campos, R. (2018). Si quieres avanzar, ten una buena maestra. Annette Karmiloff-Smith: La mirada desde el desarrollo. *Infancia y Aprendizaje, 41*(1), 90-137. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1401318>
- Cañas, L. H., Cuéllar, A., Lozano, M. K., Yate, A., Ovalle, N. V., Uribe, L. Y. y Marulanda, E. (2023). *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford.
- Chapman, R. (2021). Neurodiversity and the social ecology of mental functions. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1360-1372. <https://doi.org/10.1177/1745691620959833>
- Cuéllar, A. y Marulanda, E. (2023). Educación inclusiva desde la visión de las familias. Las creencias de padres y madres de niños y niñas con y sin discapacidad. En L. H. Cañas, A. Cuéllar, M. K. Lozano, A. Yate, N. V. Ovalle, L. Y. Uribe y E. Marulanda. (2023). *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianos* (pp. 108-138). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Damasio, A. (2021). *Sentir y saber. El camino de la conciencia*. Destino.
- Dartnell, L. (2024). *Ser humano. Cómo nuestra biología ha moldeado la historia universal*. Debate.
- Dawkins, R. (2002). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Salvat Ciencia.
- Dennett, D. (2015). *Bombas de intuición y otras herramientas de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 9-18. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>

- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Feldman, L. (2019). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Morata.
- Fouts, R. (1999). *Primos hermanos. Lo que me han enseñado los chimpancés acerca de la condición humana*. Ediciones Grupo Zeta.
- Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa. Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Paidós.
- Hawkins, D. R. (2023). *La explicación del mapa de la conciencia*. El Grano de Mostaza.
- Kapp, S. K., Lynch, G. L., Sherman, L. E. y Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49(1), 59-71. <https://doi.org/10.1037/a0028353>
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Alianza.
- Karmiloff-Smith, A. (2012). Brain: The neuroconstructivism approach. En E. K. Farran y A. Karmiloff-Smith (Eds.), *Neurodevelopmental disorders across the lifespan. A neuroconstructivist approach* (pp. 37-58). Oxford.
- Karmiloff-Smith, A. (2013). *From constructivism to neuroconstructivism: the activity-dependent structuring of the human brain*. Oxford.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Morata.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Losure, M. y Basil, T. (2013). *Wild boy: the real life of the savage of Aveyron*. Candlewinck.
- Marulanda, E. (2013). :Inclusión educativa o educación inclusiva?: Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana*, 791, 70-78.

- Marulanda, E., Basto, C. y Hernández, M. I. (2022). ¿Lejos del verano? Creencias de una muestra de maestros colombianos sobre discapacidad. *Siglo Cero*, 53(1), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20225312949>
- Marulanda, E., Aguilar, M. Y., Florido, H. E., Martínez, N., Niño, C. y Salcedo, O. (2023). *El sueño de una educación inclusiva para todas y todos. Una mirada al decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Marulanda, E. y Collazos, J. (2024). Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos. Un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad. *Psicología desde el Caribe*, 41(3), 1-45. <https://doi.org/10.14482/psdc.41.3.369.015>
- Marulanda, E. y Collazos, J. (2025a, en prensa). Creencias sobre el estudiantado con discapacidad y el rol docente en una muestra de maestros de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Educación*.
- Marulanda, E. y Collazos, J. (2025b, en preparación). Metáforas conceptuales que subyacen a las ideas de inclusión en las escuelas ordinarias. Una mirada a las narrativas de maestros colombianos.
- McGee, M. (2012). Neurodiversity. *Contexts*, 11(3), 12-13. <https://doi.org/10.1177/1536504212456175>
- Meltzoff, A. N. y Prinz, W. (2002). *The imitative mind. Development, evolution and brain bases*. Cambridge.
- Norbury, C. F. y Sparks, A. (2013). Difference or disorder? Cultural issues in understanding neurodevelopmental disorders. *Developmental Psychology*, 49(1), 45-58. <https://doi.org/10.1037/a0027446>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Unesco). (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Pellicano, E. y den Houting, J. (2022). Annual Research Review: Shifting from ‘normal science’ to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 381-396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>
- Pérez, M. A. y Marulanda, E. (2023). El lenguaje figurado como herramienta, puente y semilla: Metáforas conceptuales sobre los usos no literales del lenguaje en el discurso oral de maestras de educación infantil. En E. Marulanda, M. Belinchón, J. M. Igoa y F. A. Gómez-Hernández (Eds.), *Lenguaje figurado y educación. Creencias implícitas, usos e implicaciones prácticas* (pp. 77-94). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Real Academia Española (RAE). (2024). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- Rivière, A. (2003). Educación y modelos de desarrollo. En M. Belinchón y J. M. Ruiz-Vargas (Coords.), *Obras escogidas. Volumen III. Metarrepresentación y semiosis* (pp. 243-284). Médica Panamericana.
- Rodríguez, M. (2013). *Historia de la inteligencia. Las neuronas, las computadoras y el fin de la sabiduría*. Capital Intelectual.
- Sattler, J. (1992). *Evaluación infantil. Fundamentos cognitivos. Volumen I*. Manual Moderno.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza.
- Simarro, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Síntesis.

- Sonuga-Barke, E. y Thapar, A. (2021). The neurodiversity concept: is it helpful for clinicians and scientists? *The Lancet Psychiatry*, 8(7), 1-6. [http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00167-X](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00167-X)
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.
- Verdugo, M. A. (Dir.), (2002). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo XXI Editores.
- Waldinger, R. y Schulz, M. (2024). *Una buena vida*. Planeta.
- Wellman, H. M. (2021). *Leer la mente. Cómo la infancia nos enseña a entender a las personas*. Ediciones UC.

Fecha de recepción: 10 de julio de 2025

Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2025



Más allá del aula: Los paisajes de aprendizaje como motor de justicia simbólica para la infancia indígena desplazada en Bogotá

Beyond the classroom: Learning landscapes as an engine of symbolic justice for displaced indigenous children in Bogota

Johanna Marisol Ballen Benavides[✉]

Universidad de Baja California, México

RESUMEN

Este artículo de reflexión presenta una experiencia pedagógica desarrollada en el nivel preescolar de la Institución Educativa Distrital Néstor Forero Alcalá, en Bogotá, que busca responder a las barreras de inclusión vividas por niños y niñas indígenas de la comunidad Dóbida en condición de desplazamiento. El propósito fue diseñar e implementar una estrategia innovadora basada en la herramienta pedagógica de los *paisajes de aprendizaje* con el fin promover la participación activa, el reconocimiento cultural y el desarrollo integral de la infancia desde una perspectiva intercultural, sensorial y situada. La metodología empleada en la investigación corresponde a un enfoque cualitativo de tipo reflexivo, sustentado en la sistematización de experiencias pedagógicas mediante la ruta y las estaciones de aprendizaje. Los resultados evidencian que el uso de recursos simbólicos, narrativos y

Contacto:
jballen@educacionbogota.edu.co

sensoriales permitió fortalecer la identidad, la comunicación intercultural, la conciencia ecológica y el sentido de pertenencia de los estudiantes, así como articular los saberes ancestrales con los derechos básicos de aprendizaje. Se concluye que los paisajes de aprendizaje constituyen una alternativa pedagógica potente para transformar las prácticas docentes tradicionales, promover la justicia simbólica y construir una escuela más inclusiva y culturalmente pertinente.

Palabras clave: educación inclusiva, infancia indígena, innovación pedagógica, paisajes de aprendizaje, resolución de problemas, interculturalidad

ABSTRACT

This reflection article presents a pedagogical experience developed at the preschool level of the Néstor Forero Alcalá Educational Institution District, in Bogotá, which seeks to respond to the barriers to inclusion experienced by indigenous children from the Dóbida community, in conditions of displacement. The purpose was to design and implement an innovative strategy based on learning landscapes to promote active participation, cultural recognition, and the integral development of children from an intercultural, sensory, and situated perspective. The methodology used corresponds to a qualitative approach of a reflective type, based on the systematization of pedagogical experiences through the learning route and stations. The results show that the use of symbolic, narrative, and sensory resources made it possible to strengthen the students' identity, intercultural communication, ecological awareness, and sense of belonging, as well as to articulate ancestral knowledge with basic learning rights. It is concluded that learning landscapes represent a powerful pedagogical alternative to transform traditional teaching practices, promote symbolic justice, and build a more inclusive and culturally relevant school.

Keywords: inclusive education, indigenous childhood, pedagogical innovation, learning landscapes, problem solving, and interculturality

INTRODUCCIÓN

La escuela pública colombiana enfrenta el desafío de acoger a una infancia cada vez más diversa, marcada por procesos de desplazamiento forzado y exclusión cultural. En contextos urbanos como la localidad de Engativá, Bogotá, esta realidad se evidencia con fuerza

en instituciones como la IED Néstor Forero Alcalá, donde niños y niñas de la comunidad indígena Dóbida encuentran múltiples barreras que invisibilizan sus lenguas, cosmovisiones y trayectorias de vida. Esta situación demanda propuestas pedagógicas innovadoras que reconozcan sus saberes, fortalezcan su identidad y garanticen su derecho a una educación intercultural desde los primeros años.

Si bien existe un cuerpo creciente de literatura sobre educación inclusiva, son escasas las experiencias concretas y sistematizadas que aborden la inclusión de la infancia indígena en situación de desplazamiento mediante metodologías innovadoras en el nivel preescolar. La mayoría de las investigaciones y políticas en este campo se han centrado en enfoques normativos, prácticas de integración escolar o experiencias en niveles educativos superiores, sin atender de manera específica las necesidades, identidades y saberes propios de la primera infancia indígena en contextos urbanos de movilidad forzada. Esta omisión resulta especialmente relevante si se considera que la primera infancia es una etapa decisiva en la configuración de la identidad cultural, la transmisión intergeneracional de saberes y el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Estudios recientes en América Latina destacan que las pedagogías interculturales y las propuestas educativas con comunidades indígenas contribuyen a generar espacios de aprendizaje que dialogan con la lengua, la cosmovisión y los saberes ancestrales, promoviendo así formas de inclusión más profundas que trascienden el acceso escolar (Pérez-Pérez et al., 2024; Santiago Martínez y Mendieta Ramírez, 2025). Estos enfoques, en coherencia con los principios planteados por Booth y Ainscow (2011) en el *Index for Inclusion*, proponen prácticas educativas centradas en la participación activa de las comunidades, la construcción colectiva del conocimiento y el reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza pedagógica.

Desde esta perspectiva, avanzar en propuestas que integren metodologías innovadoras con comunidades indígenas desplazadas en el nivel preescolar implica no solo adaptar la escuela a las diferencias culturales, sino también transformar las prácticas pedagógicas para

situarlas en la experiencia territorial y comunitaria. Esto supone generar paisajes de aprendizaje que garanticen justicia simbólica, amplíen las oportunidades educativas y reconozcan a la infancia indígena como protagonista de procesos de inclusión reales y culturalmente pertinentes.

Este artículo busca contribuir a llenar ese vacío mediante la presentación de una experiencia situada que combina los paisajes de aprendizaje con el diálogo de saberes y la participación comunitaria como estrategia para una educación más equitativa, pertinente y transformadora. Desde un enfoque interdisciplinario, se articulan elementos culturales, sensoriales y afectivos que potencian el desarrollo integral del niño, en consonancia con los pilares básicos del aprendizaje en la primera infancia. Se plantea que esta experiencia, más allá de su impacto local, constituye una propuesta replicable en otros escenarios educativos de Bogotá, al situar al niño como centro del proceso y promover la construcción de una escuela plural y dialogante. La experiencia pedagógica “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” se sustenta en un enfoque metodológico que reconoce la educación como una práctica situada, experiencial, inclusiva y culturalmente pertinente.

La propuesta toma como eje la noción de *paisajes de aprendizaje* planteada por Alfredo Hernando (2017), entendida como una metodología activa que diseña entornos personalizados en los que convergen lo cognitivo, lo emocional y lo físico, generando itinerarios de aprendizaje flexibles, colaborativos y adaptativos. Esta estrategia resulta especialmente pertinente para contextos educativos diversos como el de la IED Néstor Forero Alcalá, donde conviven niños y niñas de la comunidad indígena Dóbida en condición de desplazamiento forzado. Inspirada en la pedagogía de Loris Malaguzzi (1993), esta experiencia concibe el entorno como un “tercer maestro” capaz de provocar, mediar y sostener procesos de aprendizaje profundo. Los espacios están diseñados para integrar la naturaleza, el juego simbólico, la narración de leyendas ancestrales y la exploración sensorial, de modo que los niños dispongan de múltiples lenguajes para expresarse, conectarse con su cultura y construir conocimiento.

Esta visión se alinea con la pedagogía de John Dewey (1938), para quien la educación debe estar enraizada en la experiencia, el entorno vital y la acción del estudiante como protagonista.

A diferencia de las prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en la transmisión unidireccional de contenidos y en estructuras rígidas de evaluación, los paisajes de aprendizaje proponen entornos flexibles, dinámicos y culturalmente receptivos que reconocen y valoran la diversidad de saberes, trayectorias y formas de aprender. Esta perspectiva los convierte en una estrategia más adecuada para la inclusión cultural, ya que permite que niñas, niños y comunidades participen activamente desde sus contextos, lenguajes y experiencias propios, favoreciendo el diálogo intercultural y la construcción colectiva del conocimiento.

El diseño de los paisajes de aprendizaje en esta experiencia se apoya en un entramado teórico interdisciplinar que articula enfoques pedagógicos, socioculturales y decoloniales. Cada autor no solo inspira la propuesta, sino que orienta decisiones concretas en la configuración de las estaciones pedagógicas, los procesos de mediación y la integración de saberes diversos. Desde la pedagogía de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi (1993) plantea que el ambiente es el *tercer maestro*, junto al educador y los niños. Esta idea se traduce en el diseño de estaciones que no son simples espacios físicos, sino entornos relationales y estéticamente cuidados, capaces de suscitar curiosidad, exploración libre y diálogo con los materiales. Las estaciones son pensadas como provocaciones que invitan a interactuar desde lo sensorial, lo simbólico y lo afectivo, respetando los ritmos y trayectorias de aprendizaje de cada niño.

John Dewey (1938) sostiene que el aprendizaje significativo surge de la experiencia, especialmente cuando está conectada con la vida y el entorno del sujeto. Este principio se concreta en la propuesta mediante actividades que emergen del contexto local, los intereses infantiles y la participación activa, propiciando un aprendizaje experiencial, reflexivo y situado. Los paisajes se convierten así en

escenarios para “aprender haciendo”, con sentido y en relación directa con la realidad del territorio.

Por su parte, Jean Lave y Etienne Wenger (1991) argumentan que el conocimiento se construye en comunidades de práctica, es decir, a través de la participación en actividades sociales compartidas. En el diseño de los paisajes, esto se refleja en la valorización del aprendizaje colaborativo, el rol de los cuidadores, sabedores y adultos como referentes cercanos, y el fortalecimiento de vínculos entre generaciones. Las estaciones no aíslan al niño, sino que lo sitúan en redes de intercambio y co-construcción del saber.

Desde una perspectiva crítica y decolonial, Catherine Walsh (2005) interpela la educación tradicional al visibilizar cómo reproduce lógicas eurocéntricas y excluyentes. Propone, en cambio, un diálogo de saberes que reconozca las epistemologías indígenas y afrodescendientes como fundamentales para una pedagogía intercultural. Esta mirada se concreta en los paisajes al incorporar lenguas originarias, cantos, relatos, símbolos, rituales y prácticas ancestrales que resignifican la experiencia educativa desde lo propio.

Finalmente, Boaventura de Sousa Santos (2009) aporta el concepto de *ecología de saberes*, que llama a superar la monocultura del conocimiento científico occidental y a valorar la pluralidad de saberes existentes. Este principio orienta la construcción de las estaciones como espacios de encuentro horizontal entre saberes escolares, populares y comunitarios, promoviendo una pedagogía más democrática, contextualizada y socialmente comprometida.

La Investigación Acción Participativa (IAP) constituye un enfoque metodológico especialmente pertinente para este estudio, en tanto posibilita la co-construcción del conocimiento entre investigadores, educadores, familias, comunidades y niños, reconociendo a todos como sujetos activos y corresponsables del proceso investigativo. A diferencia de los métodos tradicionales de investigación educativa, centrados en la observación externa y el análisis distante, la IAP busca transformar la realidad desde adentro, a través de la articulación entre

la reflexión crítica y la acción colectiva (Fals Borda, 1987; Kemmis y McTaggart, 2005).

Este enfoque resulta coherente con la perspectiva intercultural y de justicia simbólica que orienta la experiencia, ya que propicia un diálogo horizontal de saberes y la reconstrucción conjunta de prácticas pedagógicas situadas. En este sentido, la IAP no solo se concibe como una estrategia de investigación, sino también como una práctica emancipadora que fortalece la autonomía de las comunidades y legitima las voces de la infancia indígena desplazada como productoras de conocimiento (Freire, 1997; Hernández, 2014). De este modo, el proceso investigativo se convierte en un escenario de aprendizaje colectivo donde la acción educativa y la transformación social se entrelazan.

Su énfasis en la participación de la comunidad permite que las voces y saberes locales —en este caso, de la comunidad indígena Dóbida— orienten el diseño, desarrollo y análisis de la experiencia pedagógica. Esta metodología favorece la construcción colectiva de soluciones contextualizadas, la validación de epistemologías propias y el fortalecimiento de vínculos entre escuela, territorio y cultura. En coherencia con la metodología de Investigación Acción Participativa, la experiencia de aula no se limita a implementar una estrategia didáctica, sino que construye conocimiento desde y con la comunidad. La participación de los niños, docentes, familias y sabedores indígenas fortalece la pertinencia cultural del proceso, permitiendo que el paisaje de aprendizaje sea un espacio de co-creación, inclusión y transformación. A través de actividades como la feria del agua, la siembra en la huerta, el diseño del “Código del guardián” y las asambleas de saberes, se favorece el desarrollo de competencias comunicativas, científicas, ciudadanas y socioemocionales desde un enfoque holístico e intercultural.

El paisaje de aprendizaje “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” se desarrolló en la Institución Educativa Néstor Forero Alcalá, ubicada en la localidad de Engativá en la ciudad de Bogotá, Colombia, reconocida por su apuesta pedagógica hacia la inclusión,

la convivencia y el respeto por la diversidad cultural. La experiencia se configuró como una intervención pedagógica situada, con enfoque intercultural, enmarcada en la metodología de la Investigación Acción Participativa, la cual permitió articular la reflexión crítica con la acción educativa y la voz de los participantes como sujetos transformadores del proceso (Fals Borda, 1987; Kemmis y McTaggart, 2005). Participaron 24 niñas y niños del nivel de transición uno, entre ellos tres pertenecientes al pueblo Embera Dobida, comunidad indígena desplazada desde el Chocó y actualmente asentada en esta localidad. Esta composición del grupo permitió vivenciar la diversidad cultural y lingüística como punto de partida para construir escenarios pedagógicos de encuentro, donde los saberes ancestrales y las experiencias urbanas dialogaron desde el reconocimiento mutuo. Las trayectorias marcadas por el desplazamiento evidenciaron la necesidad de que la escuela se constituyera en un espacio de reparación simbólica, capaz de acoger las historias, lenguas y memorias de la infancia indígena.

En este contexto, el paisaje de aprendizaje se estructuró mediante estaciones pedagógicas que promovieron la participación activa, la exploración y la expresión simbólica de los niños y niñas en torno al agua y la naturaleza. Las estaciones se consolidaron como paisajes de justicia simbólica, donde los saberes indígenas y escolares se entrelazaron para reconstruir sentidos de pertenencia, cuidado y comunidad. La IAP permitió que los educadores, las familias y la comunidad Embera Dobida co-construyeran estrategias pedagógicas que reconocen a la infancia no como receptora de conocimiento, sino como protagonista de procesos de inclusión y transformación cultural (Freire, 1997; Walsh, 2009b). De esta forma, la experiencia trascendió el aula para convertirse en un proceso de aprendizaje colectivo, en el que la escuela se reconfiguró como territorio de diálogo, memoria y esperanza, reafirmando la necesidad de pensar la educación infantil como un espacio de justicia simbólica y de reconstrucción del vínculo entre cultura, territorio y vida.

La implementación metodológica adoptó un enfoque cualitativo de carácter reflexivo, sustentado en la sistematización de experiencias

pedagógicas como estrategia para comprender, narrar y resignificar los procesos educativos vividos en contexto. Desde esta perspectiva, la sistematización se entiende como una práctica investigativa crítica que permite recuperar las experiencias desde las voces de sus protagonistas y reconstruir su sentido transformador (Jara, 2018). En coherencia con los planteamientos del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (APPEAL), este proceso se asumió no solo como una descripción ordenada de los hechos, sino como una forma de producción colectiva de conocimiento pedagógico situado, que articula acción, reflexión y transformación social.

La experiencia se desarrolló en diálogo con un líder de la comunidad integrado al contexto educativo, docentes del nivel preescolar y actores comunitarios, lo que favoreció una lectura intercultural de los procesos y una comprensión profunda de los significados que los niños, niñas y familias atribuyeron al aprendizaje. De esta manera, la sistematización permitió valorar críticamente el proyecto “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” desde una perspectiva de justicia simbólica e inclusión educativa, reconociendo su potencial para resignificar las prácticas pedagógicas en contextos de diversidad cultural. En este sentido, los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) se incorporan como guía curricular, no como límite, sino como una plataforma desde la cual se diversifican los caminos de aprendizaje según los contextos culturales y las trayectorias de vida de los estudiantes. Se reconoce que la inclusión educativa, tal como la conciben Booth y Ainscow (2002), no es un estado, sino un proceso que requiere eliminar barreras y adaptar las prácticas pedagógicas a la diversidad real de los estudiantes. Así, la propuesta trasciende la lógica integradora para constituirse en un ejercicio de justicia educativa (Freire, 1970; Apple, 2011), donde la escuela se transforma en un espacio de reconocimiento, dignificación y resistencia cultural frente a la exclusión estructural que han vivido históricamente las comunidades indígenas.

Como parte del diseño metodológico de esta experiencia, se desarrolló una **plantilla interactiva del paisaje de aprendizaje** utilizando

la plataforma Genially¹, con el objetivo de integrar visualmente las rutas pedagógicas, las estaciones temáticas y los elementos culturales propios del contexto. Esta herramienta no solo facilita la organización del proceso educativo, sino que también potencia la exploración autónoma y el vínculo con los saberes ancestrales, al permitir que docentes y estudiantes naveguen por las distintas actividades de manera dinámica e intuitiva. La plantilla, estructurada en torno a las tres rutas centrales del proyecto —memoria cultural, cuerpo y movimiento, y naturaleza-agua—, se convierte en una guía flexible para replicar o adaptar el enfoque en otros contextos educativos interculturales.

En el proceso de documentación y análisis de la experiencia se emplearon diversas herramientas cualitativas, entre ellas bitácoras de campo, registros fotográficos y videográficos, evidencias del trabajo infantil y observaciones estructuradas. Las bitácoras fueron diligenciadas por las docentes y el líder de la comunidad al finalizar cada jornada, con el propósito de registrar hallazgos significativos, intervenciones espontáneas, tensiones pedagógicas, reflexiones y ajustes metodológicos. Para fortalecer la fiabilidad y validez del proceso, se realizó triangulación entre los distintos actores —docentes, mediador comunitario y equipo de acompañamiento— y se desarrollaron espacios de reflexión colectiva orientados a interpretar los registros desde una mirada colaborativa y contextual.

Las categorías de análisis emergieron de manera inductiva a partir del cruce entre los objetivos del proyecto, los principios pedagógicos y las evidencias empíricas recolectadas. A través de procesos de codificación abierta y acuerdos colectivos, el equipo pedagógico identificó categorías articuladoras que atraviesan la dinámica de cada experiencia, tales como la participación infantil, la territorialidad, el diálogo de saberes, la agencia cultural y la apropiación del espacio educativo. Estas categorías no se concibieron como variables

1 Herramienta en línea que permite crear contenido digital interactivo y animado.

independientes, sino como procesos interrelacionados que configuran el sentido pedagógico y comunitario del proyecto.

Adicionalmente, se empleó el muro virtual Padlet como herramienta de registro, sistematización y socialización. Este espacio digital sirvió como repositorio interactivo para organizar y compartir evidencias —fotografías, notas, productos de los niños, videos cortos y reflexiones del equipo docente—, facilitando la visualización del proceso en tiempo real y promoviendo la construcción colaborativa de significado. Padlet también funcionó como medio para generar el diálogo con otros actores institucionales y académicos, ampliando el alcance y la comprensión de la experiencia más allá del aula.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Durante doce semanas se implementó un paisaje de aprendizaje denominado “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza”, estructurado en torno a ocho rutas con los siguientes nombres: *La voz del río, Guardianes de la lluvia, Saberes de la tierra, La naturaleza y la vida, Manos que pintan la naturaleza, Cuidadores de la naturaleza, El agua nos une y Festival de la cosecha*. Cada ruta funcionó como una estación simbólica donde se integraron vivencias culturales, conocimiento científico, narrativas identitarias y mediaciones sensibles. Durante las primeras cuatro semanas de implementación, las experiencias de aprendizaje se centraron en la sensibilidad y emocionalidad, la memoria cultural y el juego como mediación pedagógica. Las rutas se organizaron en torno a actividades generadoras que se desarrollaron en paralelo, permitiendo conexiones múltiples entre el conocimiento ancestral indígena y los Derechos Básicos de Aprendizaje para transición.

El paisaje de aprendizaje “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” se alinea profundamente con las bases curriculares de la educación inicial, al promover una pedagogía situada, inclusiva, lúdica y culturalmente sensible. La articulación entre el enfoque intercultural, el juego, la participación y el cuidado del entorno permite no solo

desarrollar competencias integrales en la infancia, sino también contribuir a la construcción de justicia educativa en contextos de alta vulnerabilidad social y cultural. A continuación se analiza cada una de estas rutas. Se inició con la ruta uno denominada *La voz del río*, en donde, desde la cosmología indígena la actividad generadora fue “Leyenda indígena-narrativas orales”, dando protagonismo a la narración oral en lengua Dóbida, compartida por un sabedor indígena, que luego fue recreada por los niños a través de dramatizaciones, dibujos y juegos de roles. Esta acción fortaleció el sentido de identidad y la conexión emocional con sus raíces. Paralelamente, comenzó el trabajo con la huerta, que promovió el reencuentro con la tierra como territorio de aprendizaje, articulando conocimientos sobre biodiversidad, ciclos naturales y cuidado ambiental. Según Dewey (1938), el aprendizaje se enriquece cuando se conecta con las vivencias del niño. En esta etapa, los estudiantes no solo conocieron nuevas historias, sino que reconocieron su valor como parte de su identidad cultural.

Desde una perspectiva pedagógica, estas actividades permitieron activar el pensamiento simbólico, esencial en la etapa preescolar, y promover el reconocimiento de saberes ancestrales como fuentes válidas de conocimiento. La mediación docente fue clave para establecer conexiones entre el contenido cultural de las leyendas y los entornos vivenciales del aula, lo que facilitó la comprensión intercultural y la construcción de identidad. Como plantea Bruner (1997), la narrativa no solo transmite cultura, sino que también configura el yo.

La exploración de los elementos naturales se desarrolló en la ruta dos, denominada *Guardianes de la lluvia*, centrada en el reconocimiento del agua como fuente de vida, conocimiento y vínculo con la naturaleza. En esta estación, la actividad generadora consistió en una serie de experimentos y experiencias sensoriales con el agua, orientados a estimular la curiosidad, la formulación de preguntas y el pensamiento científico en la primera infancia. Actividades como “La era de hielo”, “Sensaciones frías” y “Monstruos en el agua” promovieron el asombro frente a los fenómenos naturales y fortalecieron competencias de observación, predicción y análisis del entorno. La exploración libre

del agua como elemento vital facilitó la comprensión de los ciclos naturales desde una perspectiva experiencial, reforzando la idea de que el conocimiento científico en la infancia debe partir del contacto directo con el entorno. Se favoreció así el pensamiento crítico, la conciencia ambiental y la autorregulación emocional, al vincular las sensaciones corporales con emociones como el miedo o la sorpresa.

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje científico temprano se entiende como un proceso en el que los niños construyen significados a partir de la manipulación y la exploración activa de su entorno (Piaget, 1977; Harlen, 2004). En este sentido, las experiencias sensoriales con el agua posibilitaron aprendizajes integrales que articularon la exploración corporal, el lenguaje y la expresión artística, favoreciendo la comprensión de relaciones causa-efecto y el desarrollo del pensamiento crítico (Cañal, 2000). Estas prácticas, además de estimular la curiosidad y la creatividad, contribuyeron a la formación de una *conciencia ecológica temprana*, entendida como la capacidad de reconocer la interdependencia entre los seres vivos y el ambiente (García y Bonil, 2018).

La presencia del sabedor indígena en el contexto escolar, y específicamente en el aula de transición uno, dio origen a la ruta número tres, *Saberes de la tierra*, donde el diálogo de saberes y el intercambio cultural como actividad generadora permitió la participación directa de algunas familias Dóbida del nivel preescolar. Actividades como la construcción de collares rituales, la práctica de juegos tradicionales o la elaboración de símbolos con significados espirituales posibilitaron una pedagogía del encuentro (Freire, 1996), en la que los saberes indígenas no fueron instrumentalizados, sino respetados y compartidos. Esta participación fue la base para el diálogo de saberes. La organización de jornadas intergeneracionales, en las que se compartieron juegos, símbolos y costumbres, permitió resignificar el aula como un espacio de encuentro y valoración mutua. Actividades como experimentos con agua, juegos con pigmentos naturales y la creación de un “código del guardián” consolidaron aprendizajes en torno a la ciudadanía ambiental, el respeto por la vida y la convivencia responsable. Walsh

(2009a) señala que la interculturalidad crítica se construye a partir del diálogo entre saberes, no desde la imposición curricular. Este diálogo fue esencial para resignificar la escuela como espacio de encuentro.

Este enfoque promovió el desarrollo de competencias interculturales como la escucha activa, el diálogo respetuoso y la valoración de la otredad, favoreciendo un clima escolar democrático y plural. La experiencia evidenció que el diálogo de saberes no debe limitarse únicamente a la interacción con el etnoeducador, sino que puede y debe ampliarse a otros actores institucionales y comunitarios que acompañan los procesos educativos desde diversas instancias. La articulación interinstitucional reafirma la necesidad de pensar la escuela como un ecosistema abierto, donde múltiples saberes —ancestrales, pedagógicos, científicos y comunitarios— se entrecruzan para dar respuesta a los desafíos de la inclusión y la equidad educativa. Desde este enfoque, el aula deja de ser un espacio cerrado y homogéneo para convertirse en un territorio compartido, donde convergen voces diversas que aportan a la construcción colectiva del conocimiento y al bienestar de la infancia.

A partir de la tercera semana se implementaron las actividades correspondientes a la ruta cuatro, titulada *La naturaleza y la vida*, integrando de manera colaborativa los grupos del mismo nivel preescolar. En las semanas dos y tres, la actividad generadora denominada “La huerta de los guardianes” convocó a los niños y niñas a explorar los procesos vitales de la naturaleza a través de experiencias como “Exploradores de la naturaleza”, “Semillas y plántulas para sembrar” y la lectura dramatizada de “El capibara loco”. Estas actividades, fundamentadas en el aprendizaje experiencial, promovieron la observación, el cuidado y la comprensión de los ciclos de vida, fortaleciendo la relación sensible entre los niños y su entorno (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

La integración de los diferentes grupos favoreció el trabajo cooperativo y la construcción colectiva de saberes, aspectos esenciales para el desarrollo de una educación ambiental situada (Novo, 2009). En este contexto, la huerta escolar se constituyó no solo como un

espacio pedagógico, sino también como un territorio simbólico de aprendizaje, donde la siembra y el cuidado de las plantas permitieron vivenciar valores de reciprocidad, respeto por la vida y corresponsabilidad ecológica. La siembra en la huerta escolar no solo conectó a los niños con la tierra, sino que permitió incorporar conocimientos ancestrales sobre el cultivo, el agua y el tiempo. Como plantea Malaguzzi (1993), el entorno debe ser un espacio estético y provocador de sentidos; la huerta cumplió ese papel como aula viva. Los niños desarrollaron empatía ecológica, pensamiento lógico y coordinación motriz al interactuar con los ciclos de siembra, riego y cosecha. Además, esta ruta fue particularmente inclusiva para niños y niñas con diversidades sensoriales o motrices, al ofrecer múltiples formas de participar a través de los sentidos.

El pensamiento creativo del paisaje se evidenció en la ruta cinco, *Manos que pintan la naturaleza*, donde, a partir de la actividad generadora “Los colores del arcoíris”, se desarrolló una secuencia de actividades que integraron arte, naturaleza y matemática a través del color. Estampados de hojas, seriaciones, cuentas y pigmentos vegetales permitieron vincular el arte natural con procesos de pensamiento lógico-matemático y expresión emocional. En esta ruta se promovió la comunicación no verbal, la creatividad y la inclusión de distintos lenguajes expresivos. La propuesta fue clave para visibilizar los talentos de niños con estilos diversos de aprendizaje, favoreciendo una estética del reconocimiento y la autoexpresión.

En la ruta seis, *Cuidadores de la naturaleza*, la actividad generadora “Código del guardián” invitó a los niños y niñas a reflexionar sobre la responsabilidad con el entorno y la convivencia. A partir de experiencias significativas como “El día de campo de Don Chanchito”, “Compromisos con la tierra” y diversas dramatizaciones y debates sobre normas, los participantes co-construyeron un “código del guardián” con compromisos para el cuidado del ambiente. Estas actividades favorecieron el desarrollo ético de la infancia, al fortalecer competencias ciudadanas orientadas a la sostenibilidad y la resolución pacífica de conflictos. Desde la pedagogía crítica, se reconoce en esta

experiencia el potencial de la infancia como sujeto político capaz de proponer acuerdos, asumir responsabilidades y transformar su entorno mediante prácticas de justicia ambiental y social (Giroux, 2004).

A través del arte natural y el juego con pigmentos vegetales, los niños representaron fenómenos naturales y expresaron sus percepciones, integrando ciencia, estética y cultura. Estas actividades dieron lugar a manifestaciones de escritura simbólica y narrativa gráfica, en las que los niños plasmaron sus vivencias del paisaje de aprendizaje mediante dibujos secuenciales, libros colectivos, mandalas y cuentos con semillas. Esta dimensión narrativa fortaleció la memoria cultural, el pensamiento secuencial y la construcción de sentido.

Finalmente, la ruta del *Festival de la cosecha*, con la actividad generadora “Feria de semillas y alimentos”, promovió la integración de los padres, hermanos, abuelos, quienes dieron a conocer sus propios saberes sobre semillas, plantas, alimentación y otros códigos culturales propios de diversas regiones. Este cierre del proyecto se vivió como una gran asamblea pedagógica y emocional, donde las familias compartieron sus aprendizajes, los niños presentaron sus producciones y la comunidad educativa reconoció el valor de lo vivido.

El paisaje de aprendizaje “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza”, a través de sus ocho rutas, logró articular la diversidad cultural, el juego, el arte, la ciencia y la participación comunitaria en una experiencia educativa profunda, situada y transformadora. Las evidencias recopiladas en el Padlet dan cuenta de una narrativa pedagógica coherente con los principios de la educación intercultural, la justicia simbólica y la construcción de ciudadanía desde la primera infancia.

Estas experiencias no solo enriquecieron el desarrollo cognitivo, sino que también favorecieron la expresión emocional, el trabajo colaborativo y la valoración de la diversidad. Como sostiene Hernando (2018), los paisajes de aprendizaje permiten conectar lo local con lo global y lo personal con lo colectivo. En nuestro caso, esta metodología posibilitó construir un aula diversa, creativa y profundamente humana. El análisis de los resultados, documentado en los cuadros de ruta y categorías de análisis, da cuenta de transformaciones significativas:

mayor participación de los niños indígenas, fortalecimiento de vínculos afectivos y colaborativos entre estudiantes diversos, incorporación de las familias como agentes pedagógicos y apertura institucional hacia la educación intercultural.

Tabla 1
Análisis de resultados por ruta de aprendizaje

Ruta de aprendizaje	Actividad generadora	Semana	Actividades de aprendizaje	Alcances del resultado de aprendizaje	Desarrollo de competencias y resultados para el aprendizaje	Observaciones
La voz del río	Leyenda indígena	1 - 3 - 5 - 8	Leyenda de la Madre Tierra, La araña, Cuentos fantásticos, Las semillas y la Madre Tierra.	Reconocimiento de saberes ancestrales, respeto por la diversidad cultural, comprensión simbólica de la naturaleza.	Desarrollo de la empatía, escucha activa, pensamiento simbólico, identidad cultural.	Requiere mediación sensible para la interpretación de símbolos culturales y su vínculo con el entorno.
Guardianes de la lluvia	Experimentos con agua	4 - 5 - 6 - 7	La era de hielo, Sensaciones frías, Juegos con agua y jabón, Alimentos y agua, Monstruos en el agua.	Comprensión del agua como elemento vital y recurso a cuidar, observación de estados del agua.	Curiosidad científica, pensamiento crítico, desarrollo sensorial, conciencia ambiental.	Ideal para fomentar el asombro y la exploración libre; puede articularse con educación emocional sobre el miedo, la sorpresa, etcétera.
Saberes de la tierra	Diálogo de saberes	1 - 3 - 5 - 8 - 9	Costumbres de la comunidad, Juego tradicional, Saberes de la Pachamama, Cosmovisión, Símbolos, Collares, La araña tejedora.	Valoración de la diversidad étnica y cultural, visibilización del conocimiento ancestral.	Competencias interculturales, diálogo respetuoso, autoestima positiva, pensamiento reflexivo.	Requiere trabajo previo sobre respeto a la diferencia; favorece el reconocimiento de lo propio y lo colectivo.
La naturaleza y la vida	La huerta de los guardianes	2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8	Exploradores, Siembra, El capibara loco, Peinados locos, Sensorialidad, Nubes, Partes de la planta.	Observación directa del entorno, conexión con la vida, conocimiento de ciclos naturales.	Empatía con la naturaleza, motricidad fina y gruesa, pensamiento lógico, comunicación verbal.	Ideal para incluir a niñas/os con diversidad sensorial o motriz; vincula lo lúdico con lo científico y emocional.
Manos que pintan la naturaleza	Los colores del arcoíris	3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10	Estampado de hojas, Cuentas, Arcoíris, Huerta, Huellas, Seriaciones, Conteo, Plantarte e imaginarte, Pinturas naturales, Erizos de colores.	Reconocimiento estético de la naturaleza, asociación entre arte y ecología, apropiación del color como lenguaje.	Creatividad, coordinación visomotriz, pensamiento lógico-matemático, autorregulación emocional.	Fortalece la imaginación, la expresión y la inclusión desde el arte en niños/as con distintas formas de comunicarse.

Ruta de aprendizaje	Actividad generadora	Semana	Actividades de aprendizaje	Alcances del resultado de aprendizaje	Desarrollo de competencias y resultados para el aprendizaje	Observaciones
Cuidadores de la naturaleza	El código del guardián	2 - 3 - 5 - 7 - 9 - 10 - 11 - 12	Compromisos, Don Chanchito, Día en la huerta, Código con la Pachamama, Juego de roles.	Interiorización de valores ecológicos y sociales, construcción de normas propias.	Ciudadanía activa, responsabilidad, trabajo en equipo, resolución de conflictos.	Cierre reflexivo y proppositivo; fomenta el autorreconocimiento como actores de cambio y cuidado del entorno.
El agua nos une	Asamblea comunitaria	8 - 9 - 10	Asamblea comunitaria, Narración de experiencias, Relatos orales, Intercambio con familias y comunidad.	Comparte y respeta las experiencias de otros niños/as sobre el cuidado del agua y la naturaleza; valora la diversidad.	Participación democrática, escucha activa, reconocimiento de prácticas culturales diversas.	Espacio integrador y dialógico; fortalece la oralidad, la identidad y la construcción de comunidad en torno al agua como bien común.
El festival de la cosecha	Feria de semillas y alimentos	11 - 12	Exhibición de productos, Cantos y danzas, Relatos de siembra, Ofrendas simbólicas, Cocina colectiva, Feria escolar.	Reconoce los aprendizajes vividos, expresa gratitud hacia la Madre Tierra y celebra el trabajo colectivo.	Expresión artística, memoria cultural, trabajo en equipo, valoración del alimento y del territorio.	Cierre celebrativo; conecta la escuela con la comunidad y resignifica los saberes ancestrales a través del arte, el alimento y la narración simbólica.

El análisis de las rutas de aprendizaje revela una construcción pedagógica situada, coherente y profundamente articulada con las realidades culturales, simbólicas y territoriales de la infancia indígena desplazada. Cada ruta integra experiencias significativas que vinculan el juego, la expresión, el diálogo de saberes y la exploración del entorno como fuentes legítimas de conocimiento. Las actividades generadoras y de refuerzo promovieron el desarrollo de competencias interculturales, ambientales, emocionales y ciudadanas, facilitando la apropiación del aprendizaje desde la vivencia, el cuerpo y la comunidad. Asimismo, se evidencia que el trabajo con las familias y el reconocimiento del entorno como territorio educativo contribuyeron a resignificar la escuela como un espacio de inclusión, reciprocidad y justicia simbólica. Esta propuesta pedagógica, lejos de replicar modelos homogéneos, responde con sensibilidad y creatividad a las condiciones específicas de los niños y niñas Dóbida, convirtiendo cada ruta en una experiencia transformadora.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la experiencia pedagógica “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” pueden organizarse en torno a seis dimensiones clave que emergieron del análisis reflexivo de las rutas de aprendizaje, las evidencias documentadas y las interacciones observadas a lo largo del proceso. Estas dimensiones evidencian transformaciones en la práctica docente, así como avances significativos en la participación, la construcción de conocimiento y el fortalecimiento de identidades.

1. Conexión crítica con la literatura: Validación y resignificación teórica

Los resultados de la experiencia “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” permiten establecer una articulación crítica con los referentes teóricos que la sustentan. En la dimensión del vínculo familia-escuela-comunidad, se constata que la co-construcción de saberes trasciende el plano teórico para convertirse en una estrategia concreta de transformación educativa. Tal como plantea Rockwell (2009), la educación situada cobra sentido cuando la escuela reconoce los contextos culturales de los estudiantes como parte activa del proceso pedagógico. En este caso, la participación de las familias Dóbida en actividades como el relato de leyendas o el intercambio de saberes rituales legitimó su rol como portadoras de conocimiento, reconfigurando el aula como un espacio de reconocimiento intercultural.

Asimismo, los resultados en la dimensión de expresión simbólica y narrativa confirman los planteamientos de Bruner (1997), quien entiende la narrativa como una herramienta central para la construcción del yo y la comprensión del mundo. Las actividades de dramatización y representación gráfica permitieron a los niños articular emociones, memorias y saberes en relatos propios, fortaleciendo su identidad y agencia simbólica. La experiencia también ratifica los aportes de Walsh (2009a) sobre la interculturalidad crítica, al demostrar que los saberes ancestrales no deben incorporarse como elementos accesorios, sino como principios estructurantes de la acción pedagógica. En

coherencia con De Sousa Santos (2010b), la escuela se configura aquí como un espacio de ecología de saberes, donde coexisten diversas epistemologías en condiciones de equidad.

2. Implicaciones pedagógicas: Transformación de las prácticas docentes

Uno de los aportes más significativos de esta experiencia fue la resignificación del rol docente. Inspirado en el enfoque de Reggio Emilia, el maestro asumió una función de “mediador sensible” (Malaguzzi, 1993), capaz de leer el contexto, provocar la curiosidad infantil y facilitar la expresión a través de múltiples lenguajes. Esto se tradujo en una transición desde una pedagogía basada en la instrucción hacia una más flexible, centrada en la experiencia, el juego y la escucha activa. El uso de estaciones de aprendizaje, recursos naturales, rituales comunitarios y la integración de la lengua Dóbida promovieron una educación contextualizada que respondió a las trayectorias vitales de los estudiantes. Este cambio también implicó una revisión de las prácticas evaluativas, privilegiando la observación, la documentación pedagógica y la autoevaluación simbólica.

3. Implicaciones para la inclusión: Transformación afectiva y cultural

Los resultados evidencian que la inclusión educativa no se limita a eliminar barreras físicas ni a garantizar el acceso al aula. Como advierten Booth y Ainscow (2002), incluir es también transformar las relaciones simbólicas y afectivas que se construyen en el espacio escolar. En esta experiencia, la posibilidad de expresarse en lengua originaria, de ver representadas sus costumbres y de ser acompañados por sus familias generó en los niños un sentido de pertenencia y dignificación cultural. La inclusión fue entendida como un proceso de reconocimiento mutuo, en el que la diversidad se celebró como riqueza y no como obstáculo. Esta comprensión afectiva de la

inclusión transformó el aula en un espacio de acogida, respeto y justicia simbólica.

4. Innovación y replicabilidad: Un modelo flexible y contextualizable

El modelo de paisajes de aprendizaje demuestra ser una alternativa pedagógica innovadora, pero también replicable y adaptable. Su estructura abierta, basada en rutas temáticas, estaciones sensoriales y mediaciones significativas, permite ajustarlo a diferentes contextos culturales, rurales o urbanos. La posibilidad de organizar las actividades de forma visual, mediante plataformas como Genially o Padlet, facilita su apropiación por parte de otros docentes y comunidades educativas. Este carácter replicable se refuerza por el hecho de que la experiencia no requirió de recursos extraordinarios, sino de una transformación intencional del enfoque pedagógico. Como señala Hernando (2017), innovar no siempre implica el uso tecnología avanzada, sino rediseñar el sentido del aprendizaje a partir de las necesidades reales de los estudiantes.

5. Articulación institucional y comunitaria: Sostenibilidad del proyecto

Otro hallazgo relevante fue el impacto de la articulación interinstitucional en la sostenibilidad de la propuesta. En la Institución Educativa Distrital Néstor Forero Alcalá, ubicada en Bogotá y caracterizada por su atención a población diversa en contextos de vulnerabilidad y desplazamiento, esta articulación se concretó en una red de apoyos pedagógicos y comunitarios que fortalecieron la implementación del proyecto. La participación de la comunidad académica permitió ampliar los espacios de acompañamiento metodológico, diversificar las estrategias didácticas y consolidar procesos de formación docente en torno al enfoque intercultural.

En este escenario, el rol del sabedor indígena resultó decisivo, pues su liderazgo trascendió la labor pedagógica para convertirse en un eje

de articulación cultural y comunitaria. Su capacidad para integrar los saberes propios con los conocimientos escolares, generar confianza en las familias y orientar a otros docentes en la comprensión del enfoque otorgó legitimidad y coherencia al proyecto. Esta proyección permitió que el trabajo pedagógico se extendiera a otros niveles educativos dentro de la institución, promoviendo la apropiación institucional del enfoque intercultural y su vinculación con las políticas distritales de inclusión. De este modo, la articulación multidimensional consolidó una red de apoyo sostenible que aseguró la continuidad del proyecto más allá de la experiencia puntual, posicionando la inclusión como una política educativa, institucional y culturalmente pertinente.

6. Aportes a las políticas educativas: Hacia un currículo plural

La experiencia aporta elementos concretos para repensar las políticas educativas desde una perspectiva de saberes múltiples. No se trata de incorporar contenidos culturales de manera superficial, sino de reconstruir el sentido del currículo a partir de las epistemologías propias de los pueblos y comunidades. El enfoque intercultural no puede limitarse a efemérides o celebraciones simbólicas, sino que debe permear la planificación, la evaluación y la gestión escolar.

Asimismo, esta experiencia pone de relieve la urgencia de políticas que fomenten la flexibilidad curricular, el reconocimiento de las lenguas originarias, la formación docente en clave intercultural y la producción de materiales pedagógicos pertinentes. Tal como lo plantea De Sousa Santos (2010a), se requiere una descolonización del saber escolar que restituya la dignidad epistemológica de los pueblos históricamente marginados. En suma, no solo fue una experiencia pedagógica significativa, sino también una propuesta transformadora que invita a construir una escuela más humana, plural y comprometida con la justicia educativa.

“Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” demuestra el potencial de los paisajes de aprendizaje como una estrategia pedagógica capaz de promover procesos educativos inclusivos,

significativos y transformadores en el nivel preescolar. Su carácter flexible, integrador y contextualizado permite abordar de manera articulada las dimensiones física, emocional, cognitiva, social y ética del desarrollo infantil. Esta propuesta pedagógica, sustentada en la metodología de paisajes de aprendizaje, se configura como una práctica educativa coherente con los principios de inclusión, pertinencia cultural y educación emocional. A través de la articulación de saberes ancestrales, experiencias sensoriales y dinámicas de juego, se favorece el desarrollo de competencias asociadas a los Derechos Básicos de Aprendizaje, especialmente en torno a la formación de la identidad, la comunicación, la exploración del contexto cercano y la participación activa de los niños y niñas.

Inspirados en Hernando (2017), los paisajes de aprendizaje se conciben como entornos personalizados, dinámicos y flexibles que posibilitan que los niños aprendan desde su diversidad, explorando intereses y construyendo significados propios. En la experiencia pedagógica desarrollada, cada eje generador —como la leyenda indígena, la huerta escolar, los experimentos con agua o el código del guardián— se configuró como una estación simbólica y pedagógica que integra lo sensorial, lo cognitivo y lo emocional. Este enfoque favoreció el desarrollo de competencias integrales alineadas con los DBA del nivel, al promover la comprensión de narraciones y la expresión simbólica en las actividades de oralidad y leyenda indígena; la exploración del medio natural y el cuidado del entorno en las experiencias con la huerta y la naturaleza; y la formación ciudadana y socioemocional mediante los juegos de rol del “código del guardián”, que impulsaron la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos. De esta manera, los paisajes de aprendizaje se consolidaron como un entramado pedagógico que articula la experiencia, la emoción y el pensamiento, potenciando aprendizajes significativos y contextualizados.

Además, este paisaje de aprendizaje se caracteriza por su dimensión inclusiva, al visibilizar la cultura Dóbida en el aula, mediante el uso de su lengua, costumbres y relatos. Esta acción pedagógica no solo

garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación con enfoque diferencial, sino que transforma las dinámicas escolares, promoviendo el reconocimiento mutuo y la valoración de la diferencia como fuente de conocimiento. Luego de doce semanas de trabajo pedagógico continuo, se han fortalecido vínculos significativos no solo entre los estudiantes, sino también con sus familias, quienes pasaron de ser observadores a convertirse en agentes activos del proceso educativo. La inclusión de estos actores en actividades como la narración oral, la siembra colectiva o los juegos tradicionales permitió una reconstrucción comunitaria del aprendizaje, consolidando el sentido de pertenencia y el reconocimiento del saber familiar como parte del currículo vivo.

Particularmente relevante fue la participación del sabedor indígena Dóbida, quien no solo acompañó las rutas con los niños y niñas de preescolar, sino que extendió su labor de sensibilización y formación hacia otros niveles de la institución educativa. Su presencia contribuyó a posicionar la interculturalidad no como una unidad temática aislada, sino como un principio transversal que transforma las prácticas pedagógicas y reconfigura los imaginarios sobre la diferencia cultural. A través de talleres, círculos de palabra y momentos rituales, ha sembrado en la escuela una conciencia sobre la necesidad de construir una educación plural, donde las epistemologías indígenas no sean subordinadas, sino protagonistas del aprendizaje.

Esta experiencia ha trascendido el aula para convertirse en un proceso institucional de apertura, diálogo y transformación. “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” ha revelado el potencial de los paisajes de aprendizaje no solo para desarrollar competencias, sino también para sembrar justicia, afecto y reconocimiento desde la primera infancia. La implementación de esta propuesta generó transformaciones tangibles en el aula: los niños y niñas Dóbida expresaron un mayor sentido de pertenencia, participaron activamente, retomaron el uso de su lengua materna y compartieron sus conocimientos con confianza. De manera paralela, las familias, que inicialmente se mostraban

distantes de la escuela, comenzaron a vincularse a las actividades, aportando sus saberes ancestrales y fortaleciendo la construcción colectiva. No obstante, estos avances evidencian la necesidad de consolidar un trabajo más interdisciplinar con las familias y con otros actores comunitarios, de modo que el compromiso con la educación de los niños y niñas se asuma de manera corresponsable dentro del contexto institucional.

REFLEXIONES FINALES

Las reflexiones finales de esta experiencia tienen el propósito de resaltar no solo los logros alcanzados, sino también el horizonte ético y político que implica la apuesta por una educación verdaderamente inclusiva y transformadora. “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” no constituyó una intervención episódica, sino una experiencia estructurada desde una visión pedagógica crítica y comprometida con los derechos de la infancia indígena desplazada. Su relevancia radica en haber convertido el aula en un escenario de diálogo entre culturas, lenguajes y saberes, abriendo caminos concretos hacia la descolonización del currículo y la democratización del conocimiento.

La experiencia demostró que los paisajes de aprendizaje constituyen una herramienta pedagógica poderosa para promover la inclusión educativa en contextos culturalmente diversos. Su carácter flexible, sensorial y colaborativo permitió articular saberes ancestrales, emociones, juego y exploración, generando aprendizajes significativos en los niños y transformaciones profundas en la escuela. Se confirma así que una metodología centrada en la diversidad no solo enriquece el proceso educativo, sino que significa a los sujetos históricamente excluidos.

Uno de los logros más notables fue el cuestionamiento de las prácticas homogeneizadoras de la escuela. La experiencia propició un cambio en la mirada institucional, promoviendo espacios de participación activa para las familias y el reconocimiento de la cultura Dóbida como parte legítima del currículo. Esto fortaleció los lazos entre estudiantes, docentes y comunidad, fomentando

un ambiente de respeto, afecto y corresponsabilidad educativa. La cultura indígena dejó de ser un objeto de estudio para convertirse en sujeto pedagógico.

A pesar de los logros alcanzados, el proceso evidenció desafíos importantes. La necesidad de formación docente continua en enfoques interculturales, la escasez de materiales educativos pertinentes y la ausencia de lineamientos claros en políticas públicas fueron obstáculos recurrentes. Sin embargo, estos retos se transformaron en oportunidades de aprendizaje: se reconoció la importancia de la reflexión pedagógica colectiva, del trabajo en red y de la producción local de recursos. Para futuras implementaciones, será clave fortalecer estos aspectos mediante alianzas con instituciones formadoras y organismos gubernamentales.

Un aspecto relevante de esta experiencia fueron las actividades de refuerzo, pues no solo cumplieron una función pedagógica de consolidación de aprendizajes, sino que también se constituyeron en oportunidades clave para fortalecer la expresión infantil, la resignificación simbólica del conocimiento y la apropiación del entorno desde una mirada sensible e intercultural. Uno de los elementos más valiosos fue la participación de las familias, especialmente de madres, padres y cuidadores, quienes, con gran interés, ingenio y creatividad, estimularon a los niños y niñas a narrar, representar y comunicar sus vivencias mediante diversos lenguajes: el dibujo, el juego, la oralidad, el cuerpo y la tecnología.

Este acompañamiento familiar evidenció una red afectiva que, al extenderse más allá del aula, permitió integrar la voz de la comunidad en el proceso educativo. Sin embargo, también se visibilizaron las tensiones y desigualdades que emergen cuando la escuela se conecta con el ámbito doméstico y comunitario, especialmente en contextos caracterizados por condiciones de precariedad, necesidades básicas insatisfechas y escaso acceso a espacios culturales o pedagógicos de calidad. Para muchas familias, las demandas de subsistencia —como el trabajo informal, el cuidado de otros hijos o la falta de recursos

tecnológicos— limitan el tiempo y la posibilidad real de acompañar los procesos formativos de sus hijos.

Por ello, si bien el compromiso de algunas familias fue ejemplar y enriquecedor, se hace urgente fortalecer la articulación con otras instancias de atención, protección y acompañamiento integral desde lo institucional, tales como organizaciones comunitarias, agentes territoriales, programas de infancia y entidades de salud y bienestar. Solo así será posible garantizar una continuidad educativa que no dependa exclusivamente de la disponibilidad o condiciones del hogar, y que logre responder de manera equitativa a las múltiples realidades de la niñez en territorios vulnerables.

Esta experiencia aporta a la construcción de una escuela más justa, en la cual la diversidad no solo se acepta, sino que se celebra. Reafirma la necesidad de avanzar hacia una educación que garantice el derecho de ser reconocido desde la diferencia y que ofrezca espacios de aprendizaje dignos para todos los niños y niñas. En este sentido, propone una visión de ciudad que se construye desde la infancia, donde la justicia educativa no sea una utopía, sino una práctica cotidiana. Como señala De Sousa Santos (2010a), descolonizar el saber es un paso fundamental para democratizar la escuela y construir un futuro más equitativo. La expansión de esta propuesta requerirá esfuerzos institucionales en formación docente, adecuación curricular y generación de materiales interculturales. Sin embargo, sus beneficios —en términos de cohesión social, desarrollo integral y justicia educativa— justifican plenamente su ampliación.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W. (2011). *Educación y poder*. Morata.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). CSIE.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2010b). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. Siglo XXI Editores.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. MacMillan.
- Fals Borda, O. (1987). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2004). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hernando, A. (2017). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CLACSO.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). Sage Publications.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. Cambridge Press.

- Malaguzzi, L. (1993). El ambiente como tercer maestro. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 125-134). Ablex Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Transición*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Pérez-Pérez, C. S., García-Pérez, S. A. y Olguín-Neria, A. (2024). Experiencia educativa. Preservar la lengua Hñähñu desde el núcleo familiar con alumnos de preescolar indígena del Valle del Mezquital. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 3(1), 45-50. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v3i1.70>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Santiago Martínez, S. y Mendieta Ramírez, A. (2025). Prácticas pedagógicas interculturales en la educación indígena. Experiencias docentes en nivel primaria. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 3(1), 186-206. <https://doi.org/10.71770/gh7rrn25>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la educación. En *La interculturalidad en la educación. Perspectivas y propuestas pedagógicas* (pp. 47-63). Ministerio de Educación del Ecuador / UNESCO.
- Walsh, C. (2009a). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Educación y Pedagogía*, 21(54), 139-154.
- Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2025
Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2025



Innovar desde la escuela: Condiciones culturales que impulsan el desarrollo profesional docente en el sistema público chileno

Innovating from Within: Cultural Conditions that Foster Teacher Professional Development in Chile's Public School System

Ximena Silva Alvarado[✉]

Universidad Diego Portales, Chile

RESUMEN

Este artículo analiza la influencia de las condiciones culturales escolares —liderazgo instruccional, colaboración profesional y gestión de recursos— en la participación de docentes en actividades formales de desarrollo profesional (DPD) en escuelas públicas chilenas. A partir de un análisis secundario de los datos de la Encuesta TALIS (Teaching and Learning International Survey) de 2018, y mediante una regresión logística multivariante, se identifican factores organizacionales que inciden en el DPD. Los hallazgos revelan que la colaboración entre docentes y el liderazgo pedagógico son impulsores clave de la participación, mientras que la escasez de recursos no presenta un efecto significativo. Estos resultados sugieren que la innovación educativa no depende exclusivamente de nuevas tecnologías o recursos externos, sino también de la transformación de las dinámicas culturales internas

Contacto:
ximena.silva1@mail_udp.cl

de las escuelas. Fomentar entornos colaborativos y liderazgos pedagógicos comprometidos emerge como una estrategia efectiva, sostenible y replicable para fortalecer el aprendizaje profesional y promover el cambio educativo desde dentro del sistema escolar.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, cultura escolar, liderazgo instruccional, colaboración profesional, innovación educativa

ABSTRACT

This article examines how school-level cultural conditions—specifically instructional leadership, professional collaboration, and resource management—affect teachers' participation in formal professional development (PD) activities in Chilean public schools. Drawing on secondary data from the 2018 OECD TALIS survey and using multivariate logistic regression analysis, the study identifies key organizational factors influencing PD participation. Findings show that collaborative cultures and instructional leadership significantly increase the likelihood of teacher engagement in PD, while resource scarcity has no statistically significant effect. These insights suggest that educational innovation is not solely driven by external tools or technologies, but also by reshaping internal school cultures. Promoting collaborative environments and pedagogical leadership represents a sustainable and scalable pathway for advancing professional learning and educational transformation from within the school system.

Keywords: teacher professional development, school culture, instructional leadership, teacher collaboration, educational innovation

I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha producido un giro en la percepción del rol docente, transitando desde una mirada tecnocrática hacia otra que reconoce al profesor como un agente crítico, reflexivo y estratégico del proceso educativo. Esta transformación no solo es conceptual, sino que se vincula estrechamente con los actuales desafíos de la innovación educativa, donde el protagonismo docente resulta central para impulsar mejoras sostenidas en el aprendizaje (Hargreaves, 2000; Flores y Day, 2006; Hargreaves y Fullan, 2012).

La evidencia empírica respalda esta perspectiva, mostrando que la calidad de la docencia constituye el principal factor intraescuela que influye en los resultados de los estudiantes (Leithwood et al., 2004; National College for School Leadership, 2006, citado en CEPPE, 2009). En este contexto, el desarrollo profesional docente (DPD) se consolida como una herramienta clave para fortalecer dicha calidad.

No obstante, en América Latina —y particularmente en Chile— persisten deficiencias estructurales en la formación inicial y condiciones laborales desfavorables, lo que refuerza la urgencia de implementar políticas de formación continua que no solo capaciten, sino que transformen la cultura profesional docente (Ávalos, 2011; Vaillant, 2016). A pesar de los esfuerzos normativos, la participación en actividades de DPD en Chile sigue siendo baja en comparación con el promedio de los países de la OCDE, ubicándose entre los tres más rezagados según los resultados de TALIS 2018, la encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje aplicada cada cuatro años por dicho organismo. Hasta la fecha, este constituye el ciclo más reciente con datos disponibles, dado que los resultados de TALIS 2024 aún no han sido publicados (OECD, 2019).

Este artículo sostiene que dicha baja participación no puede explicarse únicamente por factores individuales o externos, sino que responde también a condiciones contextuales presentes en las escuelas públicas. En particular, se examina cómo ciertos aspectos de la cultura escolar —como el liderazgo instruccional, la colaboración profesional y la gestión de recursos— pueden favorecer (o inhibir) entornos innovadores, promoviendo una mayor participación docente en procesos formales de aprendizaje profesional.

II. ANTECEDENTES NORMATIVOS Y CONTEXTO DEL DPD EN CHILE

En Chile, el desarrollo profesional docente (DPD) es reconocido como un derecho desde la promulgación de la Ley 20903 (2016), que creó un sistema nacional orientado a fortalecer la profesionalidad docente.

Este sistema promueve la formación continua, tanto individual como colectiva, contextualizada en la realidad escolar, e incorpora principios como la colaboración, la innovación y la ética profesional. Sin embargo, a pesar de estas transformaciones normativas —incluido el aumento del tiempo no lectivo y el fortalecimiento de la reflexión pedagógica—, la implementación del DPD ha enfrentado limitaciones importantes.

Diversos estudios evidencian que la formación continua se desarrolla de manera fragmentada, con escasa planificación diagnóstica y débil contextualización (Avalos, 2011; Vaillant, 2016). A ello se suma una baja valoración social de la profesión docente, condiciones laborales precarias y deficiencias en la formación inicial (Cabezas et al., 2019; Carrasco y Flores, 2019). Estas tensiones han dificultado el despliegue de un DPD significativo en las escuelas públicas.

Desde un enfoque ecológico del aprendizaje (Bronfenbrenner, 1987), se plantea que el desarrollo docente no puede comprenderse sin considerar los sistemas interrelacionados que lo condicionan, desde las políticas públicas hasta la cultura organizacional escolar. Esta perspectiva ha sido aplicada en investigaciones recientes que analizan cómo los contextos educativos, en distintos niveles, influyen en las oportunidades de aprendizaje profesional docente, tanto en América Latina como en Chile (Aguirre-Canales et al., 2021; González-Sanmamed et al., 2019; Jackson, 2013). Estos estudios muestran que factores organizacionales como el liderazgo, la colaboración y la gestión de recursos no constituyen meros aspectos administrativos, sino componentes culturales que median la posibilidad de que los docentes participen en procesos de desarrollo profesional significativo. En esta línea, autores como Bronfenbrenner (1987) destacan que la complejidad de los sistemas educativos afecta directamente en las identidades profesionales y en las trayectorias de aprendizaje docente. Así, las condiciones culturales de las escuelas —incluidas las normas compartidas, las relaciones profesionales y las prácticas organizativas— podrían desempeñar un rol clave en facilitar o limitar la participación en el desarrollo profesional.

III. JUSTIFICACIÓN Y ENFOQUE DEL ESTUDIO

Este estudio busca aportar evidencia empírica sobre cómo las condiciones culturales de las escuelas públicas influyen en la participación docente en actividades formales de desarrollo profesional, a partir de un enfoque organizacional y ecológico del aprendizaje. En un escenario donde la formación continua es un derecho reconocido por ley, pero su implementación presenta debilidades, comprender el rol del contexto institucional resulta clave para orientar políticas efectivas.

La investigación se enfoca en tres factores —liderazgo instruccional, colaboración profesional y gestión de recursos—, dimensiones que permiten concebir las escuelas no como estructuras burocráticas, sino como comunidades que aprenden y generan cultura profesional. Para ello, se realizó un análisis cuantitativo a partir de la encuesta internacional TALIS 2018 (Teaching and Learning International Survey), un estudio comparativo aplicado en Chile por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que recogió información mediante cuestionarios estructurados dirigidos a docentes y directivos sobre sus condiciones de trabajo y entornos escolares.

La muestra de este estudio se restringió a 87 escuelas municipales (52,1% de la muestra nacional), con un total de 856 docentes, distribuidos mayoritariamente en contextos urbanos (71,8%) y, en menor medida, rurales (28,2%). Este recorte respondió a los cambios normativos derivados de la Ley 21040, con el objetivo de garantizar consistencia en la dependencia administrativa de los establecimientos. El análisis de estos datos permite identificar patrones que podrían guiar los Planes Locales de Formación en el marco del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), contribuyendo a un diseño más contextualizado y significativo.

En Chile, diversas investigaciones han abordado el desarrollo profesional docente, especialmente desde la perspectiva de la formación inicial y continua (Agencia de Calidad de la Educación, 2017; Carrasco y Flores, 2019; CPEIP, 2021). Asimismo, se han documentado los avances normativos recientes, como la Ley 20903 que creó el Sistema

de Desarrollo Profesional Docente, así como estudios que destacan los bajos niveles de participación de los docentes en comparación con el promedio de la OCDE, según TALIS 2013 y 2018 (OCDE, 2018).

Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se ha centrado en aspectos individuales de la formación o en el marco de políticas nacionales, sin profundizar en cómo las condiciones organizacionales y culturales de las escuelas —liderazgo instruccional, colaboración profesional y gestión de recursos— influyen en las oportunidades de participación docente en actividades de DPD. Este estudio busca precisamente llenar ese vacío, aportando evidencia empírica sobre el papel de estas condiciones culturales en las escuelas públicas chilenas.

IV. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir del marco político y normativo que reconoce el derecho al desarrollo profesional docente en Chile, y considerando la persistente brecha respecto de los estándares de la OCDE, esta investigación plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo influyen las condiciones culturales de las escuelas públicas en la probabilidad de participación de los docentes en actividades formales de desarrollo profesional en Chile?

V. OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar la influencia de las condiciones culturales de las escuelas municipales en la probabilidad de participación docente en actividades formales de DPD en Chile.

Objetivos específicos

- Describir la prevalencia de variables culturales de las escuelas relevantes para el estudio, a saber: liderazgo directivo instruccional, colaboración profesional y gestión de recursos materiales y de personal.

- Estimar la asociación entre las condiciones de la cultura escolar (liderazgo directivo instruccional, colaboración profesional docente y gestión de recursos materiales y de personal) y la probabilidad de participación en actividades de DPD en escuelas municipales de Chile.
- Identificar las condiciones culturales estudiadas como facilitadores u obstaculizadores de la participación en DPD a nivel de cultura escolar en escuelas públicas de Chile, a partir de los resultados obtenidos.

VI. MARCO ANALÍTICO

1. Profesionalización y desarrollo profesional docente

La profesionalización docente implica un compromiso con la mejora continua del desempeño, más allá de las expectativas mínimas (Pratte y Rury, 1991). Vaillant (2016) señala que esta se sustenta en condiciones laborales dignas, formación de calidad y una gestión orientada a fortalecer las capacidades docentes. El desarrollo profesional docente (DPD), definido como el proceso destinado a mejorar conocimientos, habilidades y actitudes con impacto en el aprendizaje (Guskey, 2002), se considera un indicador clave de calidad (Hilel y Ramírez-García, 2022).

Autores como Eroglu y Kaya (2021) y Vaillant y Marcelo (2015) destacan el carácter continuo del DPD, vinculado al aprendizaje permanente. Desimone et al. (2002) identifican condiciones efectivas del DPD: enfoque en contenidos, aprendizaje activo, participación colectiva y duración sostenida. La coherencia entre la formación docente y los objetivos escolares también es crucial (Day et al., 2006; Hallinger, 2005).

El DPD puede ser formal o informal (TALIS, 2009; López-Calvo y Cubeiro, 2022). Mientras el primero se asocia a actividades estructuradas y certificables, el segundo ocurre en la práctica cotidiana mediante colaboración, observación y retroalimentación (Freeman, 1982).

Hoyle (citado en Sime Poma, 2004) vincula la profesionalidad con la reflexión crítica, la colaboración y la participación en comunidades de práctica.

2. El contexto y la escuela como espacio de aprendizaje profesional

Desde la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), el DPD debe analizarse considerando las interacciones entre los distintos niveles del entorno escolar. El aprendizaje profesional emerge de las relaciones sociales, culturales y organizacionales que lo posibilitan (González-Sanmamed et al., 2019; Jackson, 2013). Guskey (2002) destaca el rol del “quién, cuándo, dónde y por qué” del contexto, mientras que Day et al. (2006) identifican dimensiones personales, profesionales y situacionales que configuran el entorno docente.

Johnson y Golombek (2016) argumentan que el conocimiento docente se construye mediante procesos de internalización de experiencias sociales. Así, el DPD implica una transformación mediada por la interacción con otros. Scribner (1999) y Eraut (1994) proponen que el aprendizaje está condicionado por prioridades organizacionales, presupuestos, estructuras horarias y climas escolares.

3. La escuela como organización que aprende

Las organizaciones que aprenden se caracterizan por su capacidad de adaptarse, reflexionar y mejorar colectivamente (Senge y Argyris, citado en Bolívar, 2000). En el ámbito escolar, este enfoque permite comprender la escuela como una comunidad que construye una cultura profesional compartida, en la que liderazgos distribuidos, revisión crítica y colaboración docente favorecen el aprendizaje organizacional (Ulloa y Mena, 2016). Desde esta perspectiva, condiciones como visión común, trabajo colegiado y estructuras participativas —identificadas por Leithwood et al. (1998)— no solo definen a una escuela que aprende, sino que además constituyen factores culturales clave que inciden en las oportunidades de desarrollo profesional docente.

4. Condiciones culturales escolares que influyen en el DPD

4.1. LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

El liderazgo escolar centrado en la instrucción es uno de los factores más relevantes para el DPD. Según el MINEDUC (2015), los directivos deben identificar necesidades formativas y promover instancias de aprendizaje continuo. Estudios clásicos (Leithwood et al., 2004; Robinson et al., 2008; Elmore, 2008) y actuales (Kilag y Sasan, 2023) coinciden en que el liderazgo instruccional —mediante metas claras, retroalimentación, apoyo y cultura colaborativa— influye positivamente en la mejora docente.

4.2. GESTIÓN DE RECURSOS

La disponibilidad de recursos materiales, humanos y temporales es esencial para viabilizar el DPD. Lohman (citado en Sime Poma, 2004) identificó barreras como falta de tiempo, recursos y motivación. La literatura señala que los contextos con menores recursos, como escuelas rurales o con alta vulnerabilidad, enfrentan mayores dificultades para sostener procesos de desarrollo profesional (Howley y Howley, 2005; Buczynski y Hansen, 2010; Fischer et al., 2018).

4.3. COLABORACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

La colaboración entre docentes potencia el aprendizaje mutuo y la mejora escolar. Avalos (citado en De la Vega, 2019) y van Veen et al. (2012) destacan la interacción, la retroalimentación y la toma de decisiones compartida como aspectos clave. Hargreaves y Fullan (2012) vinculan esta colaboración con el desarrollo del “capital decisorio”, necesario para actuar eficazmente en contextos complejos. Estudios recientes (Kilag y Sasan, 2023; Opfer, 2016) muestran que las escuelas con mayor cooperación docente tienden a reportar mayor participación en actividades de DPD.

5. Variables de control: Localización geográfica y género del directivo

Además de las variables culturales, se consideran dos variables de control relevantes.

Localización geográfica: La literatura señala que escuelas rurales enfrentan mayores barreras para el acceso al DPD debido a limitaciones de infraestructura, conectividad y financiamiento (Du Plessis y Mestry, 2019). También en contextos urbanos, la distribución de recursos puede afectar la implementación del DPD (Johnson y Fargo, 2010).

Género del director/a: Estudios metaanalíticos (Hallinger et al., 2016; Dady y Bali, 2014) han encontrado diferencias en los estilos de liderazgo según el género, siendo las directoras más proclives a estilos participativos y de apoyo al liderazgo instruccional, lo que podría incidir en la promoción del DPD dentro de las escuelas.

VII. HIPÓTESIS

A partir de la revisión teórica y considerando el objetivo general y la pregunta de investigación, la presente tesis pretende indagar en las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Un mayor nivel de liderazgo directivo instruccional estará positiva y significativamente relacionado con una mayor probabilidad de participación en el desarrollo profesional docente (DPD), controlando por las demás variables del modelo.

Hipótesis 2: Un mayor nivel de cultura de colaboración profesional docente estará positiva y significativamente relacionado con una mayor probabilidad de participación en DPD, controlando por las demás variables del modelo.

Hipótesis 3: Una mayor escasez de recursos materiales y humanos estará negativa y significativamente relacionada con una mayor probabilidad de participación en DPD, controlando por las demás variables del modelo.

H 3a: Una mayor escasez de recursos materiales estará negativa y significativamente relacionada con una mayor probabilidad de participación en DPD, controlando por las demás variables del modelo.

H 3b: Una mayor escasez de recursos humanos estará negativa y significativamente relacionada con una mayor probabilidad de participación en DPD, controlando por las demás variables del modelo.

Hipótesis 4: Se espera que un mayor nivel de liderazgo directivo instruccional, una mayor colaboración profesional docente y una menor escasez recursos materiales y humanos estén positiva y significativamente relacionados con una mayor probabilidad de participación en DPD, controlando por el género del director/a y la localización geográfica de la escuela.

VIII. MARCO METODOLÓGICO

1. Diseño muestral de la encuesta

Este estudio adopta un enfoque metodológico cuantitativo, a partir del análisis secundario de datos provenientes de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS 2018), aplicada por la OCDE. TALIS indaga en las percepciones y condiciones laborales de docentes y directivos de la educación básica en 48 países. En el caso de Chile, la encuesta se aplicó entre octubre de 2017 y enero de 2018 a una muestra representativa de 1.963 docentes de 7.º y 8.º básico y 169 directivos.

Se utilizaron los cuestionarios estructurados para docentes (57 ítems) y directivos (45 ítems). TALIS emplea un diseño muestral probabilístico bietápico y estratificado: en una primera etapa se seleccionaron 200 escuelas, y en la segunda, una muestra aleatoria de hasta 20 docentes por establecimiento. Las exclusiones incluyeron escuelas rurales extremas, unidades de educación especial y docentes con licencia prolongada o en funciones de reemplazo.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y MUESTRA FINAL

Debido a la transición legal provocada por la Ley 21040 y la consecuente redefinición de las dependencias escolares en 2018, este estudio se focalizó exclusivamente en escuelas públicas municipales, que representaban el 52,1% de la muestra original de TALIS. La muestra analizada incluye 856 docentes pertenecientes a 87 escuelas públicas, de las cuales un 71,8% se ubica en zonas urbanas y un 28,2% en zonas rurales. El número de docentes por escuela varía entre 4 y 19, con un promedio de 9 a 10 por unidad.

2. Limitaciones metodológicas y decisiones analíticas

Esta investigación se basa en el análisis secundario de datos de la encuesta TALIS 2018. Considerando el contexto normativo chileno, particularmente los cambios en la dependencia administrativa de las escuelas derivados de la Ley 21040, se decidió por restringir la muestra a establecimientos de dependencia pública. Esto permitió evitar ambigüedades en la clasificación de colegios y enfocarse en el grupo más representativo y comparable: 87 escuelas municipales y 856 docentes.

Se reconocen limitaciones asociadas al diseño de TALIS, como la exclusión de escuelas especiales y rurales extremas, así como de docentes suplentes o con licencia prolongada. Además, la variable dependiente —participación en desarrollo profesional docente (DPD)— presenta una distribución desbalanceada: un 78,2% reporta haber participado, mientras que un 21,8% declara no haberlo hecho. Aunque este desequilibrio podría afectar la sensibilidad del modelo logístico, se optó por mantener la variable dicotómica por dos razones: (1) refleja fielmente la situación nacional tras políticas que incentivan el DPD; y (2) permite al modelo generalizar hacia los casos menos frecuentes (no participación).

El análisis se realizó exclusivamente a nivel escuela, estandarizando las variables independientes mediante los cuestionarios aplicados a los directivos. Las escalas se construyeron siguiendo las guías del

plan de análisis de TALIS y fueron validadas empíricamente. Se incorporaron variables de control, como la localización geográfica y el género del directivo, descartando otras —por ejemplo, motivación prosocial docente— por falta de medición válida en el instrumento.

Estas decisiones buscan salvaguardar la validez interna y externa del estudio, aun cuando limitan su generalización a otros contextos o dependencias educativas. Asimismo, debe considerarse una limitación temporal importante: los datos utilizados corresponden al ciclo TALIS 2018, previo a transformaciones políticas, sociales y culturales significativas ocurridas en Chile a partir del estallido social de 2019 y globalmente, con la pandemia de Covid-19. Estos procesos han modificado sustancialmente las condiciones de ejercicio docente y las dinámicas escolares; por ello, los hallazgos que se presentan reflejan la situación previa a estos cambios y deben interpretarse en consecuencia. Estudios futuros podrían contrastar estos resultados con los datos de TALIS 2024, actualmente en proceso de análisis, para examinar cómo estas transformaciones recientes han impactado en las condiciones culturales que favorecen el desarrollo profesional docente.

3. Variables del estudio

Las variables del estudio se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1
Variables del estudio

Variables	Tipo de variable
Liderazgo instruccional	independiente
Cultura profesional colaborativa	independiente
Escasez de recursos materiales	independiente
Escasez de recursos humanos	independiente
Localización geográfica de la escuela	control
Género del director/a	control
Participación en actividades de DPD	dependiente

Fuente: Elaboración propia

4. Procesamiento de datos

Para realizar todos los análisis se utilizaron SPSS y RStudio. La manipulación inicial de las bases de datos, la recodificación y la construcción de índices y escalas se hizo en SPSS.

Posteriormente, se unieron en una única base, las bases de escuela, filtrada solo incluyendo escuelas públicas y de docentes a través de la función merge de RStudio a través del ID escuela.

Los análisis descriptivos, bivariados y de regresión se realizaron en RStudio.

5. Metodología

Este artículo utiliza un modelo de regresión logística binaria multivariante para analizar la influencia de variables escolares en la probabilidad de participación docente en actividades formales de desarrollo profesional (DPD). La elección de esta técnica responde al carácter dicotómico de la variable dependiente (participa/no participa) y al interés por estimar el efecto conjunto de múltiples predictores, controlando posibles factores de confusión.

El modelo estima odds ratios (OR) para cada variable independiente, permitiendo identificar factores de riesgo ($OR > 1$) o de protección ($OR < 1$) respecto de la participación docente en DPD, en línea con enfoques utilizados en estudios sociales y de salud (Hosmer et al., 2013; García Pérez et al., 2010).

Las variables independientes se sitúan en el nivel escuela: liderazgo directivo instruccional, cultura profesional colaborativa, escasez de recursos materiales y escasez de personal. La mayoría de ellas proviene del cuestionario aplicado a los directores, a excepción de la cultura profesional colaborativa, que corresponde al promedio de respuestas de docentes por escuela, permitiendo aproximar un indicador agregado.

La unidad de análisis se mantiene a nivel de individuo (docente), ya que la variable dependiente corresponde a su participación individual en DPD. Sin embargo, el modelo considera la estructura jerárquica de los datos al incorporar variables contextuales de nivel escuela.

Se incluyen dos variables de control: la localización geográfica del establecimiento (urbano/rural) y el género del director/a, seleccionadas por su relevancia en la literatura previa.

IX. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Tabla 2
Descriptivos de variables independientes del modelo

Variables (índices)	Mínimo	Máximo	Media	Desviación	Coeficiente de variación
Liderazgo directivo instruccional	16	44	32,02	5,66	17,70%
Escasez de personal (recursos humanos)	2	8	4,10	1,56	38,05%
Escasez de recursos materiales	4	16	6,81	2,83	41,55%
Cultura profesional colaborativa	4	24	11,15	4,65	41,70%

Fuente: Elaboración propia

Como muestra la Tabla 2, el análisis descriptivo de los índices (variables independientes), da cuenta de lo siguiente. En relación con el liderazgo directivo instruccional, se observa una puntuación promedio de 32,02 en una escala de 16 a 44, lo que indica un nivel moderado. Este puntaje refleja prácticas como la colaboración con docentes, la observación de clases, la retroalimentación pedagógica y la promoción de instancias de cooperación para enfrentar problemas de disciplina, desarrollar nuevas metodologías y fortalecer el compromiso con el DPD. El coeficiente de variación obtenido (17,7%) muestra una consistencia moderada respecto de la media, lo que sugiere cierta homogeneidad en las percepciones de los participantes.

Respecto de la escasez de personal, que se enfoca en la percepción de escasez de docentes calificados y competentes, la media es de 4,10, lo que indica una percepción de escasez de personal que es moderada (en una escala que va de 2 a 8). Su coeficiente de variación de 38,05%

muestra una variabilidad relativamente mayor de esta variable en comparación con la media.

En cuanto a la escasez de recursos materiales, esta tiene una media de 6,81, en una escala a de 4 a 16 puntos, lo que refleja una percepción más cercana a la percepción de baja escasez. El coeficiente de variación de 41,55% indica que hay diferencias relevantes en las percepciones sobre la escasez de recursos materiales.

Por último, respecto de la cultura profesional colaborativa, que evalúa la presencia de una cultura profesional colaborativa mediante la enseñanza conjunta de los docentes, la observación de clases de otros colegas y el aprendizaje profesional colaborativo, entre otros, tiene una media de 10,02, con valores entre 4 y 24. El coeficiente de variación de 41,70% indica que hay diferencias notables en las percepciones sobre la existencia de una cultura profesional colaborativa entre los miembros de las escuelas.

En la Tabla 3 se muestran las correlaciones entre las variables independientes del modelo (índice de liderazgo instruccional, índice de escasez de recursos materiales, índice de escasez de recursos humanos e índice de cultura profesional colaborativa).

Tabla 3
Correlaciones entre variables independientes del modelo

Correlaciones		Liderazgo instruccional	Escasez de recursos materiales	Escasez de recursos humanos	Cultura profesional colaborativa
Liderazgo instruccional	Correlación Pearson	1	-0.086	-0.049	0.240*
	Sig. (bilateral)		(0.430)	(0.653)	(0.000)
Escasez de recursos materiales	Correlación Pearson	-0.086	1	0.408**	-0.015
	Sig. (bilateral)	(0.430)		(0.000)	(0.659)

Correlaciones		Liderazgo instruccional	Escasez de recursos materiales	Escasez de recursos humanos	Cultura profesional colaborativa
Escasez de recursos humanos	Correlación Pearson	-0.049	0.408**	1	-0.028
	Sig. (bilateral)	(0.653)	(0.000)		(0.409)
Cultura profesional colaborativa	Correlación Pearson	0.101	-0.015	-0.028	1
	Sig. (bilateral)	(0.003)	(0.659)	(0.409)	

*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Fuente: Elaboración propia

La matriz muestra, en su mayoría, correlaciones débiles entre las distintas variables independientes. Sin embargo, es posible destacar lo siguiente: mientras el liderazgo instruccional presenta correlaciones negativas, aunque débiles, con la escasez de recursos materiales y humanos, la correlación entre liderazgo instruccional y cultura profesional colaborativa es positiva, si bien ninguna de estas relaciones es estadísticamente significativa. Esto concuerda con la literatura revisada anteriormente, que identifica tanto el liderazgo instruccional como la cultura profesional colaborativa como facilitadores del aprendizaje organizacional en las escuelas y entre sus miembros (docentes, estudiantes, entre otros). Sin embargo, la correlación no es estadísticamente significativa.

Por su parte, la correlación entre escasez de recursos materiales y escasez de recursos humanos es 0.408, lo que indica una relación positiva y moderada entre ambas variables, y resulta estadísticamente significativa. Esto también es esperable según la literatura y considerando que, de acuerdo con la operacionalización, ambas escalas se derivan de la misma pregunta. No obstante, es importante poder hacer la distinción entre ambos tipos de recursos: los materiales se relacionan

principalmente con las condiciones estructurales de las escuelas, mientras que el factor humano está más directamente vinculado con la cultura escolar.

Por último, la cultura profesional colaborativa correlaciona negativamente con la escasez de materiales y de recursos humanos; sin embargo, estas correlaciones son débiles y no alcanzan significancia estadística.

X. RESULTADOS DE REGRESION LOGÍSTICA BINARIA MULTIVARIANTE

A continuación, se presentan los resultados de los seis modelos de regresión logística, los cuales permiten contrarrestar las hipótesis planteadas en esta investigación. Cada modelo presenta los resultados de la regresión entre la variable independiente y la probabilidad de DPD formal, controlando por la ruralidad de la escuela y el género del director/a.

Tabla 4
Resumen de modelos de regresión logística binaria multivariante

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Intercepto	1.25	0.88	0.53	3.67	3.41	0.52
Liderazgo instruccional	1.03*	-	1.02	-	-	1.02
Cultura profesional colaborativa	-	1.11*	1.10*	-	-	1.10*
Escasez de recursos materiales	-	-		0.98	-	0.99
Escasez de recursos humanos	-	-		-	0.98	1.00
Ruralidad de la escuela	1.05	1.15	1.18	1.01	1.33	1.21
Género del director/a	1.33	1.10	1.11	1.34	1.03	1.12

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
AIC	856.25	853.63	853.74	851.11	872.96	853.08
BIC	875.06	872.45	877.26	869.89	870.05	881.46
Log likelihood	-424.12	-422.81	-421.87	-421.55	-421.63	-417.29
Deviance	848.24	845.63	843.74	843.10	843.26	834.58
N. ^o observaciones	817	817	817	810	810	810

Signif. codes: 0 ‘***’ 0.001 ‘**’ 0.01 ‘*’ 0.05 ‘.’ 0.1 ‘ ’ 1

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis 1: Se confirma que un mayor nivel de liderazgo directivo instruccional está asociado positivamente a una mayor probabilidad de participación docente en actividades de desarrollo profesional (DPD), con un aumento del 3% por cada punto adicional en la escala de liderazgo, controlando por género del director y ruralidad de la escuela.

Hipótesis 2: También se valida que la cultura profesional colaborativa tiene un impacto significativo, incluso más fuerte: un punto adicional en esta escala se asocia con un 11% más de probabilidad de participación en DPD. Este efecto se mantiene incluso al controlar por liderazgo y variables contextuales, posicionándose como el factor más robusto.

Hipótesis 3 (a y b): No se encuentra evidencia estadísticamente significativa de que la escasez de recursos materiales o humanos influya negativamente en la participación en DPD formal. Ambas variables resultan no significativas en todos los modelos.

Hipótesis 4: Al integrar todas las variables, únicamente la cultura profesional colaborativa mantiene su efecto significativo. El liderazgo pierde significancia al combinarse con otras variables, lo que sugiere que su efecto puede estar mediado por dinámicas colaborativas internas. La escasez de recursos continúa sin incidir, y las variables

de control (género del director y ruralidad) tampoco presentan influencia significativa.

XI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados sugieren que el liderazgo instruccional constituye un factor clave para fomentar la participación docente en actividades de desarrollo profesional. Este tipo de liderazgo, al centrarse en la mejora de la práctica pedagógica, promueve un entorno escolar que facilita el aprendizaje continuo, la reflexión y la motivación del cuerpo docente (Bolívar, 2000; Elmore, 2008; Glickman et al., 2010; Kilag y Sasan, 2023). En línea con el paradigma de las organizaciones que aprenden, se destaca la importancia de que los líderes escolares gestionen no solo personas, sino capacidades profesionales, generando condiciones propicias para el desarrollo y la retención del talento docente.

La cultura de colaboración emerge como el principal predictor de participación en DPD formal. Esta práctica institucionalizada permite el aprendizaje situado y compartido, reforzando el carácter colectivo del saber docente (Opfer, 2016; Vezub, 2016). Prácticas como la observación entre pares, el trabajo en comunidades de aprendizaje o las mentorías promueven la desprivatización de la enseñanza y fortalecen el profesionalismo docente. La colaboración, cuando es planificada y frecuente, se consolida como una vía efectiva para el desarrollo profesional, particularmente en contextos escolares exigentes. Además, puede explicar la pérdida de significancia del liderazgo cuando ambas variables se modelan simultáneamente, al capturar efectos similares desde un plano cultural compartido.

Contrario a lo esperado por la literatura, ni la escasez de recursos humanos ni materiales mostró una relación significativa con la participación en DPD. Esto sugiere que, aunque necesarios, los recursos no son suficientes por sí solos para fomentar la formación continua. La gestión estratégica, la cultura organizacional y el liderazgo parecen ser más determinantes. A pesar de desafíos estructurales comunes, como la alta rotación o la falta de reemplazos, algunas escuelas han

implementado soluciones eficaces, como plantillas de reemplazo regulares, lo que podría explicar la homogeneidad en las percepciones.

Ni el género del directivo ni la localización geográfica resultaron significativos en la probabilidad de participar en DPD. Sin embargo, se observó que los docentes de escuelas rurales tienden a participar ligeramente más en comparación con sus pares urbanos, lo que contradice ciertos supuestos previos. Dada la especificidad y heterogeneidad de estas escuelas, se recomienda profundizar en estudios posteriores para comprender mejor las condiciones que favorecen u obstaculizan el DPD en contextos rurales.

XII. CONCLUSIONES

Este artículo ha analizado cómo las condiciones culturales de las escuelas públicas influyen en la participación docente en actividades formales de desarrollo profesional (DPD), relevando elementos clave desde una perspectiva contextualizada.

Los resultados muestran que la disponibilidad de recursos materiales o humanos no constituye una barrera sustantiva para el DPD. En cambio, factores como el liderazgo instruccional y, sobre todo, la colaboración profesional entre docentes como variables críticas. Las culturas escolares que promueven el trabajo conjunto, la reflexión compartida y la desprivatización de la práctica docente son significativamente más propensas a fomentar la participación sostenida en instancias formativas.

En este sentido, se confirma la relevancia de la cultura profesional colaborativa como motor del aprendizaje continuo en los establecimientos escolares. La evidencia respalda que estructuras como tutorías, observación entre pares y comunidades de práctica no solo facilitan el intercambio técnico, sino que enriquecen la dimensión pedagógica y emocional del trabajo docente.

Asimismo, el liderazgo pedagógico de los equipos directivos cumple un rol central al actuar como facilitador de procesos reflexivos e impulsar la motivación para el desarrollo profesional, especialmente

cuando dicho liderazgo se ejerce desde una lógica orientada a la mejora instruccional y contextualizada.

Aunque se esperaría que la escasez de recursos operara como un freno al DPD, este estudio sugiere que su efecto es marginal frente al peso de la cultura institucional. Este hallazgo abre interrogantes sobre el potencial transformador de las dinámicas relacionales y organizacionales, aun en contextos estructuralmente desfavorecidos.

En términos metodológicos, y pese a las limitaciones asociadas a la muestra y al enfoque cuantitativo, este trabajo ofrece líneas claras para futuras investigaciones. Se sugiere avanzar hacia estudios comparativos con datos TALIS 2024, diseños multinivel que integren variables individuales —como agencia profesional o motivación— y estudios mixtos que exploren prácticas escolares situadas.

Asimismo, se destaca el potencial de los estudios de caso en escuelas rurales o multigrado para explorar más a fondo cómo se configura el DPD en escenarios menos estudiados, así como investigaciones cualitativas sobre prácticas específicas de colaboración docente que potencien aprendizajes sostenibles. Estos caminos podrían aportar evidencia valiosa para el diseño de políticas públicas más sensibles a la realidad de las comunidades escolares.

Finalmente, y en el marco de los desafíos actuales en educación, promover culturas escolares colaborativas y liderazgos instruccionales efectivos no solo refuerza la profesionalización docente, sino que constituye una vía concreta de innovación educativa. Lejos de depender únicamente de recursos materiales, los resultados de este estudio sugieren que la innovación en las formas de aprender entre docentes —a través de comunidades, mentorías o reflexión compartida— puede tener mayor impacto que las estrategias tradicionales de formación individual y descontextualizada. Así, el fortalecimiento de las capacidades organizacionales internas aparece como un eje transformador, estratégico y sostenible para el cambio educativo.

En este sentido, avanzar hacia políticas de formación docente más conectadas con la realidad organizacional de las escuelas requiere reconocer que los mayores motores de innovación no residen

necesariamente en los recursos externos, sino en las capacidades internas de colaboración, liderazgo y reflexión profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre-Canales, V., Gamarra-Vásquez, J., Lira-Seguín, N. y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: Una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Avalos B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching And Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Editorial La Muralla.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Buczynski, S., Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>
- Cabezas, V., Hochschild, H. y Medeiros, M. (2019). Los desafíos pendientes en la ejecución de la nueva política docente: ¿Es suficiente con la Ley? En A. Carrasco y L. Flores, *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (pp. 29-67). Ediciones UC.
- Carrasco, A. y Flores, L. (2019). *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Ediciones UC.
- CEPPE-Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063003>

- CPEIP (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. y Gu, Q. (2006). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Open University Press.
- Dady, N. y Bali, T. A. (2014). Analyzing Gender Difference in Leadership Styles and Behaviour of Heads of Schools in Tanzania. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4, 156-164. <https://iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/12499>
- De la Vega Rodríguez, L. F. (2019). *Mejorar la educación: Aprendizajes desde la investigación educativa*. RIL Editores.
- Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Suk Yoon, K. y Birman, B. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(24), 81-112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Du Plessis, P. y Mistry, R. (2019). Teachers for rural schools - a challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39(Supplement 1), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns1a1774>
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. En: B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership*. Volume 2. OECD.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press.
- Eroğlu, E. y Dönmez Kaya, E. (2021). Barreras del desarrollo profesional docente: Una investigación cualitativa. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 743-757. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.743>
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, E., Foster, B., Frumin, K., Lawrenz, F., Levy, A. J. y McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>

- Flores, M.A. y Day, C. 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Freeman, D. (1982). Observing teachers: Three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*, 16(1), 21-27.
- García Pérez, R., García Pino, G., González Ballester, D. y García Moreno, R. (2010). Modelo de regresión logística para estimar la dependencia según la escala de Lawton y Brody. *SEMERGEN - Medicina de Familia*, 36(7), 365-371. <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-familia-semergen-40-articulo-modelo-regresion-logistica-estimar-dependencia-S1138359310001322>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. y Ross-Gordon, J. M. (2010). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (8^a ed.). Allyn and Bacon.
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I. y Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 70-81. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hallinger, P., Dongyu, L. y Wang, W.-C. (2016). Gender Differences in Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 567-601. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0013161X16638430>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hilel, A. y Ramírez-García, A. (2022). The Relationship between Professional Environmental Factors and Teacher Professional Development in Israeli Schools. *Education Sciences*, 12(4), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci12040285>

- Howley, A. y Howley, C. (2005). High-Quality Teaching: Providing for Rural Teachers' Professional Development. *The Rural Educator*, 2(26). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ783825.pdf>
- Jackson, N. (2013). The Concept of Learning Ecologies. <https://doi.org/10.1016/j.micron.2007.02.006>
- Johnson, C. C. y Fargo, J. D. (2010). Urban School Reform Enabled by Transformative Professional Development: Impact on Teacher Change and Student Learning of Science. *Urban Education*, 45(1), 4-29. <https://doi.org/10.1177/0042085909352073>
- Johnson, K. E. y Golombok, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641447>
- Kilag, O. K. T. y Sasan, J. M. (2023). Unpacking the Role of Instructional Leadership in Teacher Professional Development. *Advanced Qualitative Research*, 1(1), 63-73. <https://doi.org/10.31098/aqr.v1i1.1380>
- Leithwood, K., Leonard, L. y Sharrar, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Ley 20903. (1 de abril de 2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. <https://bcn.cl/27gm2>
- López-Calvo, S. y Cubeiro, J. C. (2022). Actividades formales para el desarrollo profesional docente: Estudio de caso desde las ecologías de aprendizaje. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(0), 146-156. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8903>
- MINEDUC (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- OCDE (2018). *Nota País Chile. Resultados 2018*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_CHL_es.pdf
- OCDE (2018). *TALIS 2018. Questionnaires*. <https://www.oecd.org/education/talis2018questionnaires.html>

- OCDE (2018). *TALIS 2018. Technical Report*. https://www.oecd.org/education/talis_2018_Technical_Report.pdf
- Opfer, D. (2016). *Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013*. OECD Publishing, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/08/conditions-and-practices-associated-with-teacher-professional-development-and-its-impact-on-instruction-in-talis-2013_g17a285a/5jlss4r0lrg5-en.pdf
- Pratte, R. y Rury, J. L. (1991). Teachers, professionalism, and craft. *Teachers College Record*, 93(1), 59-72. <https://doi.org/10.1177/016146819109300111>
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Sime Poma, L. (2004). Rutas para el desarrollo profesional docente. *Educación*, 13(25), 61-75. <https://doi.org/10.18800/educacion.200402.003>
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266. <https://doi.org/10.1177/0013161X99352004>
- Ulloa, D. y Mena, I. (2016). *La escuela como una organización que aprende*. [Ficha Valoras], Universidad Católica de Chile. www.valoras.uc.cl
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2015). *El A, B, C, D de la formación docente*. Narcea.
- Van Veen, K., Zwart, R. y Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. En M. Kooy y K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3-21). Routledge.

Vezub, L. (2016). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE Unesco. http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3n%20Primaria/Publicacions/El_desarrollo_prof_docente centrado_en_la_escuela.pdf

Fecha de recepción: 9 de mayo de 2025

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2025



Comunidades que innovan colaborando: percepciones docentes sobre competencias y condiciones para implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos en un colegio municipal de Vitacura

Communities that Innovate through
Collaboration: Teachers' Perceptions
of Competencies and Conditions for
Implementing Project-Based Learning in
a Municipal School in Vitacura

Elizabeth Richter Barragán^B Belén Villaseca Araos^B

Universidad Finis Terrae, Chile

RESUMEN

Las instituciones educativas en Chile enfrentan desafíos significativos para responder a las demandas del siglo XXI, especialmente en lo que respecta a la innovación pedagógica. Esta investigación exploró las percepciones de los docentes del colegio “Antártica Chilena” sobre las competencias que favorecen la implementación de metodologías innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en el contexto del trabajo colaborativo. Mediante un estudio cualitativo y fenomenológico, se aplicaron entrevistas

Contacto:
e.richter.profe@gmail.com
belen.villaseca@gmail.com

semiestructuradas y grupos focales con docentes del establecimiento. Los hallazgos evidencian que, aunque existe una disposición favorable hacia la colaboración, persisten barreras estructurales y culturales que dificultan la implementación de innovaciones como el ABP. Asimismo, se identificó la necesidad de fortalecer competencias clave —como la comunicación efectiva, el pensamiento creativo y la apertura al cambio— para promover una cultura de colaboración para la innovación. Finalmente, se propone un modelo teórico orientado a fomentar el desarrollo de culturas de colaboración para la innovación.

Palabras clave: colaboración docente, innovación educativa, competencias profesionales, aprendizaje basado en proyectos (ABP).

ABSTRACT

Educational institutions in Chile face significant challenges in responding to the demands of the 21st century, particularly with regard to pedagogical innovation. This study explored the perceptions of teachers at Colegio “Antártica Chilena” concerning the competencies that support the implementation of innovative methodologies, such as Project-Based Learning (PBL), within a collaborative teaching context. Employing a qualitative, phenomenological research design, data were collected through semi-structured interviews and focus groups with the school’s faculty. The findings indicate that, while there is a general willingness to engage in collaborative practices, structural and cultural barriers persist, hindering the effective adoption of pedagogical innovations like PBL. Key competencies—such as effective communication, creative thinking, and openness to change—were identified as crucial for fostering a collaborative culture of innovation. Based on these insights, the study proposes a theoretical model aimed at promoting the development of collaborative cultures for educational innovation.

Keywords: teacher collaboration, educational innovation, professional competencies, project-based learning (PBL)

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas de enseñanza básica y media en Chile han experimentado transformaciones sociales aceleradas que desafían las prácticas docentes tradicionales. A pesar de los esfuerzos por incorporar

metodologías “activas” e innovadoras, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), persiste una disonancia entre las demandas formativas del siglo XXI y la estructura organizacional escolar, aún marcada por una enseñanza fragmentada por asignaturas.

La implementación efectiva de innovaciones pedagógicas como el ABP requiere docentes que posean competencias que trascienden el dominio disciplinar, incluyendo habilidades de comunicación, pensamiento creativo y trabajo colaborativo. El *Marco para la Buena Enseñanza* (MINEDUC, 2021) subraya la importancia de estas competencias, entendidas como desempeños que integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y que se desarrollan progresivamente a lo largo del ejercicio profesional docente.

El trabajo colaborativo entre docentes constituye un componente esencial para fomentar prácticas pedagógicas innovadoras. Según Ávalos (2009), la docencia es un esfuerzo colectivo, mientras que el MINEDUC (2021) señala que la colaboración profesional tiene el potencial de generar innovación en las prácticas pedagógicas. En este marco, el trabajo colaborativo docente se configura como una condición importante para favorecer la conformación de comunidades orientadas a la innovación. Por ello, resulta especialmente relevante conocer y analizar las percepciones del profesorado respecto de estas competencias y condiciones que favorecen la creatividad e innovación en el ámbito escolar.

La presente investigación, realizada el año 2022, tuvo como objetivo general develar las percepciones docentes sobre las competencias y condiciones que favorecen la colaboración para la implementación de prácticas innovadoras y creativas, como el ABP, en el colegio “Antártica Chilena”, de la comuna de Vitacura. Los objetivos específicos fueron: describir las percepciones de los docentes respecto de sus propias competencias y las de sus pares en relación con la colaboración para la innovación; identificar las condiciones en las que se desarrolla la colaboración entre profesores con fines creativos; y establecer las implicaciones del trabajo colaborativo para la innovación y el

desarrollo de la creatividad en la implementación del ABP, así como su impacto en la cultura escolar y profesional.

Desde un enfoque metodológico cualitativo, se llevó a cabo un estudio mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes que estaban implementando el ABP en el colegio. El análisis de contenido de las intervenciones del grupo de estudio permitió develar las percepciones y experiencias de los docentes en relación con las competencias necesarias para la colaboración y la innovación educativa en su contexto escolar.

Los hallazgos de esta investigación permitieron la creación de un modelo teórico de desarrollo profesional docente orientado a promover la creación de una cultura de colaboración para la innovación capaz de responder a las demandas educativas contemporáneas y a las orientaciones del sistema educativo chileno. Si bien este modelo fue diseñado a partir de las percepciones de los docentes de un contexto escolar específico, puede ser considerado como un referente para otras realidades educativas que estén buscando promover, instalar o consolidar comunidades de aprendizaje orientadas a la innovación pedagógica.

MARCO CONCEPTUAL

La educación en el contexto del siglo XXI

El presente siglo representa un escenario cada vez más dinámico y desafiante para el ejercicio de la profesión docente. Los contextos sociopolíticos, culturales y las expectativas en torno a la eficacia de los sistemas escolares generan ciertas tensiones estructurales y sistémicas que requieren ser abordadas para avanzar hacia sistemas educativos eficaces. Según Marchesi (2007):

las tensiones que vive en la actualidad el sistema educativo son expresión de las transformaciones sociales y las nuevas exigencias que se plantean para la formación de las nuevas generaciones. El acceso a la información y al conocimiento, los cambios de la familia y de los propios alumnos, las modificaciones en el mercado laboral, los valores sociales emergentes...

son algunas de las características de la sociedad del siglo XXI que afectan, sin duda, al ejercicio de la profesión docente. (p.13)

Sin embargo, la transformación de las aulas ha avanzado a un ritmo considerablemente más lento que los vertiginosos cambios de la sociedad actual. Se observa, entonces, una desarmonía entre las transformaciones propias del mundo globalizado y la evolución del sistema escolar, que intenta dar respuesta a las crecientes demandas y expectativas que la sociedad deposita en las escuelas. En este afán, no han sido pocos los esfuerzos del sistema escolar chileno para implementar innovaciones que permitan avanzar hacia una educación más eficaz, como ocurre, por ejemplo, con la incorporación de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en cada una de las asignaturas de las *Bases curriculares* de tercero y cuarto medio, promulgadas en el año 2019, en donde se destaca la importancia de que los estudiantes vinculen sus aprendizajes con la vida cotidiana. De este modo, surgen desafíos para los equipos directivos y docentes, quienes se ven enfrentados a la necesidad de transformar sus prácticas pedagógicas para responder de mejor manera las exigencias actuales.

Las habilidades del siglo XXI

En este sentido, los educadores adquieren un rol de gran relevancia para movilizar a las escuelas hacia prácticas pedagógicas que fomenten el desarrollo de las denominadas “habilidades del siglo XXI”, entendidas como aquellos aprendizajes que los estudiantes necesitan desarrollar para desenvolverse en la sociedad actual y que promueven la formación de personas integrales, autónomas, capaces de diseñar proyectos de vida y transferir sus aprendizajes a los diferentes contextos en que se desenvuelven (Montt, 2018). El profesorado está, por tanto, llamado a gestionar sus prácticas pedagógicas y conducirlas hacia este enfoque. Esto supone un accionar transformador que requiere que los propios docentes posean las competencias que les permitan abordar estos desafíos.

En este contexto, el perfil docente que se necesita en el siglo XXI implica un enfoque centrado en competencias (Borjas et al., 2019). Dicho de otro modo, la eficacia de los equipos docentes en la implementación de prácticas orientadas a la creatividad y la innovación educativa dependerá no solo del “saber” o dominio del contenido disciplinar para impartir una asignatura de manera aislada, sino de la capacidad de los docentes para liderar y gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje de naturaleza interdisciplinaria, enfocados en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI.

La competencia docente

Para delimitar el concepto de “competencia”, consideraremos los nuevos Estándares de la Profesión Docente establecidos en el *Marco para la Buena Enseñanza*, el cual define la competencia como los desempeños demostrados, tanto por docentes como por estudiantes, que involucran el despliegue de conocimientos, habilidades y destrezas, junto con actitudes, valores y formas de comunicación. Estas competencias implican un desarrollo progresivo y articulado de dichos componentes (MINEDUC, 2021). Además, se conciben como procesos dinámicos que continúan desarrollándose tanto durante la formación inicial como a lo largo del ejercicio de la profesión:

La competencia profesional se aprende y se desarrolla en el tiempo, en un proceso cílico orientado a responder de manera flexible a las nuevas necesidades educativas que surgen de un contexto social, político y científico en constante cambio. El aprendizaje de la docencia se desarrolla a través de: (a) reflexión sobre y desde la experiencia individual y colectiva; (b) retroalimentación de estudiantes, pares y docentes directivos; (c) participación en instancias de desarrollo profesional que permiten acceder a nuevos conocimientos sobre el aprendizaje y desarrollo en contextos diversos, y sobre la disciplina que enseña, su didáctica y evaluación; (d) innovación pedagógica; y (e) políticas educacionales [...]

Los estándares del MBE amplían el repertorio de estrategias, técnicas, recursos didácticos, conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales

que permiten al docente, a través de un trabajo individual y colectivo, crear oportunidades efectivas para el aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes y para promover su participación en la comunidad escolar y la sociedad (MINEDUC, 2021 p.13)

Asimismo, la labor de los educadores comienza a concebirse en forma cada vez más colaborativa que individual: la docencia es un trabajo colectivo. Los aprendizajes de los estudiantes son el resultado de la intervención de un grupo de docentes que, en forma diacrónica o sincrónica, trabaja con y sobre los mismos alumnos (Ávalos, 2009). Esta dimensión colectiva del quehacer docente potencia la innovación, ya que el trabajo colaborativo, como instancia de aprendizaje profesional, tiene el potencial de generar innovación en las prácticas pedagógicas. (MINEDUC, 2021 p. 58).

Colaboración docente, innovación pedagógica y autoeficacia

La innovación, en términos generales, consiste en hacer las cosas de manera diferente. En el ámbito educativo, alude a la posibilidad de implementar cambios que añadan valor al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de responder de forma más pertinente a las necesidades del contexto (MINEDUC, 2021). En este sentido, la innovación educativa implica nuevas formas de afrontar los problemas y desafíos que surgen en el ámbito escolar a fin de contribuir a la mejora del proceso educativo y procurar la satisfacción de los distintos actores involucrados, como estudiantes, familias, maestros, administradores educativos, investigadores y responsables de formular políticas educativas (Palacios Núñez et al., 2021, p. 137).

A su vez, desde la institucionalidad, el documento referido a los Estándares para la Profesión Docente señala que: “La innovación rara vez es producto del trabajo individual, puesto que aborda la solución a un problema complejo” (MINEDUC, 2021 p. 58). En esta misma línea, resulta relevante la relación que se establece entre la innovación educativa y la colaboración docente, que se entiende como un accionar coordinado entre personas, orientado a resolver un problema o alcanzar

un propósito común. Esta colaboración implica el intercambio de experiencias, la observación mutua, la retroalimentación entre colegas y la conformación de espacios de diálogo centrados en la mejora de las prácticas pedagógicas. Asimismo, requiere el desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento, así como el fortalecimiento de la confianza y el compromiso individual con el proceso compartido (MINEDUC, 2021).

Si se concibe la innovación educativa como un propósito común, resulta pertinente relacionar la colaboración docente con la generación de innovaciones orientadas a la mejora del aprendizaje en el contexto escolar. A su vez, las habilidades y actitudes desplegadas por los docentes en estos procesos implican el desarrollo de su autoeficacia. Bandura (1977) plantea que la autoeficacia es la percepción que tienen las personas —en este caso, los docentes— sobre su capacidad para incidir en los acontecimientos que afectan sus vidas, constituyendo un factor clave de su motivación, desempeño y bienestar emocional, así como de su propia satisfacción respecto de su quehacer —en este caso, los educadores respecto del impacto que sus acciones generan en el aprendizaje de sus estudiantes—. Este concepto cobra especial relevancia en tanto “engloba todo un conjunto de creencias que tiene el profesor sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos” (Rodríguez et al., 2009).

De igual modo, la colaboración docente supone abrir al colectivo una práctica que normalmente se desarrolla de manera privada dentro del aula (Müller et al., 2023); por tanto, colaborar supone la voluntad de desprivatizar el ejercicio docente:

Desprivatizar la práctica implica generar contextos de confianza donde se potencia la planificación, observación y retroalimentación entre pares, y se avanza de una lógica individual a una de aprendizaje colaborativo para la mejora pedagógica. (p. 1)

Desde el sistema educativo y su marco regulatorio han surgido directrices explícitas sobre el rol de la colaboración en el desarrollo profesional docente. En tal sentido, los nuevos Estándares para la

Profesión Docente, derivados de la actualización del *Marco para la Buena Enseñanza* (MINEDUC, 2021), abordan la necesidad de potenciar el trabajo colaborativo entre docentes con miras a promover la innovación educativa y mejorar los aprendizajes. Así lo establece el dominio D, estándar 11, que señala: “Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes” (MINEDUC, 2021 p. 61).

A pesar de los lineamientos ministeriales orientados a fomentar la colaboración docente, el escenario actual aún presenta desafíos significativos. Un estudio realizado por MIDE UC (Castillo et al., 2022), que aplicó la encuesta TALIS a 1.963 docentes pertenecientes a 7.º y 8.º año básico, concluyó que las prácticas colaborativas entre profesores se desarrollaban con baja frecuencia, evidenciando una colaboración aún débil. Asimismo, el estudio reveló que cuando los docentes muestran mayores niveles de colaboración profesional, estos se asocian a la disminución del estrés profesional, situación que contribuye a generar un ambiente emocional más saludable y propicio para las interacciones pedagógicas (Castillo et al., 2022).

La colaboración docente representa una transformación profunda del ejercicio profesional, al requerir su apertura al colectivo y el tránsito desde una lógica individual hacia una práctica compartida, reflexiva y orientada a la mejora continua. Si bien los estudios evidencian que estas prácticas aún son incipientes en el sistema escolar chileno, los marcos normativos actuales reconocen su valor estratégico e impulsan su fortalecimiento como eje del desarrollo profesional docente y como condición habilitante para la innovación pedagógica.

Comunidades de aprendizaje

Un efecto derivado del fomento de la colaboración docente es la implementación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en los establecimientos educacionales. Estas comunidades representan

una estrategia de mejora que actúa como vía de transformación educativa, sustentada en componentes fundamentales como el liderazgo distribuido, una cultura colaborativa, la formación docente alineada con las necesidades del estudiantado, la indagación pedagógica, la reflexión sobre la práctica y el uso sistemático de evidencia (Krichesky y Murillo, 2011). Las CPA aspiran a la instalación de una cultura de colaboración basada en un liderazgo compartido. Su consolidación impacta significativamente al contribuir a liberar el aprendizaje. Esta idea, desarrollada por Rincón-Gallardo (2022), plantea que el liderazgo para liberar el aprendizaje “consiste menos en implementar las políticas y lineamientos del sistema educativo y más en catalizar y sostener movimientos que redefinen fundamentalmente cómo pensamos y practicamos el aprendizaje, la enseñanza y el liderazgo en aulas, escuelas, y sistemas educativos” (Rincón-Gallardo, 2022, p. 87).

En síntesis, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se configuran como una herramienta clave para impulsar transformaciones profundas en la cultura escolar mediante el pensamiento creativo y la innovación. Su implementación no solo promueve el desarrollo profesional docente a través del liderazgo distribuido, sino que también permite repensar colectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una lógica más participativa y reflexiva. Su objetivo es superar las barreras propias de una organización escolar tradicional basada en asignaturas separadas, y avanzar hacia una planificación, desarrollo e implementación de mejoras desde enfoques interdisciplinarios y colectivos.

Condiciones para la colaboración y la creación de comunidades de aprendizaje

Una interrogante clave al reflexionar sobre la colaboración para la innovación es qué elementos contextuales la hacen posible, es decir, qué condiciones permiten su desarrollo en el ámbito educativo. Entendemos por condiciones aquellas circunstancias indispensables para que una escuela pueda transitar hacia una cultura de colaboración orientada a

la innovación. Por ejemplo, es fundamental contar con condiciones estructurales que faciliten el trabajo colaborativo. En este sentido, resulta especialmente importante disponer de tiempo exclusivo para estas instancias y priorizar temáticas como la retroalimentación entre docentes y el desarrollo de habilidades colaborativas, entre otros aspectos (Müller et al., 2023).

El Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP

Una innovación que ha tomado fuerza al alero de las *Bases curriculares* es la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la cual promueve el desarrollo de “experiencias de aprendizaje centradas en los intereses y necesidades de los/as estudiantes, que se organizan en torno a un desafío significativo que vincula los Objetivos de Aprendizaje del currículum con problemáticas reales” (Sotomayor et al., 2021, p. 3). Para impulsar experiencias significativas e interdisciplinarias es clave el trabajo colaborativo entre docentes, ya que ellos son quienes guiarán a sus estudiantes tanto en la construcción de conocimientos como en el desarrollo de las habilidades necesarias para la vida en sociedad.

Para implementar una metodología innovadora como el ABP, se hace indispensable que los docentes posean competencias para comunicarse de manera eficiente, integrarse en equipos de trabajo colaborativo y desarrollar un pensamiento creativo. Este último se define como la capacidad de generar y aplicar nuevas ideas en contextos específicos, o de percibir situaciones existentes de una manera nueva, identificando explicaciones alternativas y estableciendo nuevos vínculos que generen un resultado positivo para la resolución de problemas (MINEDUC, 2021, p. 70). A su vez, la creatividad puede entenderse como el conjunto de acciones o actividades realizadas por las personas que dan lugar a resultados considerados, en mayor o menor medida, como innovadores, únicos, valiosos o con sentido (Elisondo, 2018).

Una problemática que surge en la implementación de esta metodología es que, por su naturaleza interdisciplinaria, entra en tensión con la lógica organizativa por asignaturas que domina tanto en

el currículum como en la estructura administrativa de las instituciones educativas y, en consecuencia, en la cultura institucional de las escuelas. Es decir, por un lado, se organizan equipos docentes por áreas del conocimiento y se imparte el currículum de manera parcelada por asignatura, mientras que, por otro, se impulsa una metodología cuya base es la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo. Esta incongruencia genera dificultades a la hora de implementar este tipo de metodologías, ya que implica un cambio muy significativo en las formas de trabajo de los equipos docentes, tradicionalmente estructurados bajo una lógica de segregación disciplinar o área del conocimiento, donde cada asignatura del currículum avanza de manera independiente, sin interrelación con las demás. La transición hacia un enfoque organizativo interdisciplinario requiere la colaboración y la integración de elementos curriculares, personales, profesionales y de gestión. Este último implica tanto el involucramiento activo de los equipos directivos de las escuelas como el desarrollo de un liderazgo distribuido en el marco de las comunidades de aprendizaje.

En conclusión, el marco teórico revisado permite comprender los desafíos que enfrenta la educación en el siglo XXI, caracterizada por un escenario de constante transformación que exige a escuelas y docentes responder con prácticas pedagógicas pertinentes e innovadoras. En este contexto, se vuelve imprescindible el desarrollo de competencias docentes orientadas a la formación integral del estudiantado y al fomento de habilidades clave para el siglo XXI. La innovación pedagógica, especialmente mediante metodologías como el ABP, requiere no solo de habilidades individuales, sino también de una cultura colaborativa que potencie el trabajo conjunto entre docentes. Si bien en el sistema escolar chileno estas prácticas aún se observan de manera incipiente, los marcos normativos actuales promueven decididamente su fortalecimiento. En este sentido, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje emergen como una vía estratégica para transformar la cultura institucional desde una lógica colectiva e interdisciplinaria, promoviendo la mejora continua y liberando el aprendizaje al interior de las escuelas.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Paradigma y enfoque

Esta investigación se desarrolló desde un paradigma hermenéutico reflexivo, orientado a la comprensión profunda y argumentada de las experiencias docentes en contextos determinados (Serón y Jiménez, 1992). La innovación colaborativa fue abordada como un fenómeno cargado de sentido, situado en una comunidad específica y sin intención de generalización. Aplicado a contextos escolares donde interactúan diversos actores con visiones propias, este paradigma permitió develar sentidos encubiertos que facilitaron una comprensión más integral de las experiencias docentes y de sus vínculos con el desarrollo personal y profesional (Ríos Saavedra, 2018).

En consonancia con este marco, se empleó un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, centrado en las diversas formas en que los docentes experimentaron la colaboración y la innovación mediante la implementación de la innovación educativa correspondiente al ABP. Este enfoque buscó no solo identificar qué entendían los participantes por colaboración e innovación, sino también cómo las vivieron, estableciendo una relación entre el sujeto y su experiencia (González-Ugalde, 2014). El objetivo fue interpretar sus percepciones desde su propia perspectiva, valorando la riqueza de sus vivencias (Aguirre y Jaramillo, 2012; Fuster, 2019).

Instrumento y muestra del estudio

El instrumento principal para el levantamiento de percepciones fue una entrevista semiestructurada, adecuada para explorar en profundidad la experiencia docente en torno a las metodologías activas, particularmente el ABP (González-Ugalde, 2014). El cuestionario incluyó 15 preguntas agrupadas en tres dimensiones: colaboración docente, condiciones creativas para la innovación, y articulación entre colaboración, creatividad y metodologías activas.

Su contenido fue validado por dos expertos en educación, quienes propusieron ajustes para mejorar la claridad, la coherencia interna y la pertinencia respecto del contexto del estudio. Como resultado, se reformularon preguntas que podían inducir respuestas dicotómicas o abordaban múltiples temas, y se incorporó una pregunta narrativa para profundizar en las vivencias de los participantes.

Colaboración docente	Colaboración docente con fines creativos	Relación entre colaboración docente, creatividad y metodologías activas
Este ítem consideró 5 preguntas, destinadas a identificar y describir las percepciones de los docentes sobre sus propias competencias y las de sus pares en relación con la colaboración para la innovación.	Este ítem incluyó 4 preguntas, orientadas a identificar las condiciones bajo las cuales ocurre la colaboración con fines creativos.	Este último ítem planteó 6 preguntas para establecer las implicaciones del trabajo colaborativo en la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y su impacto en la cultura escolar y profesional de los docentes

En el estudio participaron 13 docentes del colegio “Antártica Chilena”, establecimiento de dependencia municipal ubicado en la comuna de Vitacura. Desde el año 2019 se ha promovido la incorporación de prácticas educativas innovadoras, lineamiento que ha sido liderado y gestionado desde el Departamento de Educación Municipal de la comuna. En una primera etapa, la encargada de innovación municipal convocó, por medio del equipo de gestión del colegio, a docentes del segundo ciclo de enseñanza básica para participar en un plan piloto de perfeccionamiento en metodologías activas, específicamente Aprendizaje Basado en Proyectos. Posteriormente, tras este primer proceso de acompañamiento, se convocó a cursar un diplomado de ABP en la Universidad de los Andes, en el cual participaron todos los docentes del establecimiento. Esta formación tuvo como fin incorporar progresivamente la metodología del ABP en todos los niveles, desde los cursos superiores hasta los inferiores de la enseñanza.

Para llevar a cabo la implementación de la metodología activa, el equipo de gestión reorganizó los horarios docentes, integrando tres nuevas horas no lectivas destinadas específicamente al trabajo con ABP. Así, se estableció un horario semanal fijo para que los docentes pudieran reunirse a planificar, coordinar y evaluar las clases que llevaban a cabo con esta metodología.

En esta investigación, se consideró a 13 docentes que habían implementado al menos dos proyectos con ABP entre 5.^o y 8.^o básico y que contaban con formación especializada en la metodología, adquirida mediante el diplomado impartido por la Universidad de los Andes. Además, los docentes trabajaban de manera colaborativa, con el acompañamiento de un coordinador de innovación designado por la Municipalidad. Las entrevistas se realizaron en forma individual y presencial, fueron grabadas y, posteriormente, transcritas de manera íntegra, previa firma de consentimiento informado según los protocolos de la investigación.

Análisis de resultados

El análisis de datos se realizó mediante la metodología fenomenológica interpretativa descrita por Duque y Aristizábal (2019). Se procedió a una lectura analítica de las transcripciones, formulando comentarios iniciales, seguidos de la identificación de temas emergentes y la construcción de categorías interpretativas. Los relatos personales solicitados a los docentes permitieron acceder a sentidos más profundos vinculados a sus vivencias, temores y aprendizajes, reconociendo el valor simbólico de la anécdota como una vía privilegiada de acceso al significado (Van Manen, 2003).

Durante agosto de 2022 se realizaron las entrevistas presenciales a los 13 docentes participantes. Estas fueron registradas en formato audiovisual y contaron con el consentimiento informado de cada entrevistado. Se centraron en tres dimensiones: colaboración docente, colaboración con fines creativos y la relación de ambas con metodologías activas e innovadoras. A continuación, se presentan las principales

categorías emergentes del análisis. Para profundizar la comprensión de cada categoría se ofrecen las referencias de intervenciones específicas de algunos participantes del estudio, las que aparecen identificadas con un código numérico.

1. COLABORACIÓN DOCENTE

Las respuestas revelan una concepción compartida de la colaboración docente como un proceso continuo, que comprende desde la instancia del diseño curricular hasta la etapa de reflexión sobre la práctica, una vez implementada el proyecto. Los docentes perciben la colaboración no como algo puntual o episódico, sino como una parte esencial y transversal de su quehacer. Además, asocian la colaboración con el fortalecimiento del aprendizaje y a la construcción de comunidades de aprendizaje. En este sentido, uno de los participantes señaló que: “la colaboración es como una estrategia, una metodología de trabajo que implica intervención conjunta de las distintas disciplinas en pro de generar comunidades de aprendizaje y fortalecer, enriquecer los procesos de aprendizaje en el aula” (Participante 11).

Se evidenció que la colaboración se concibe como una actividad que requiere un compromiso por parte de los docentes. A medida que estos consideran que ciertas tareas forman parte de su identidad profesional, es más probable que las asuman con disposición y demuestren un compromiso activo en su realización (Cáceres et al., 2021), lo que posibilita la creación de comunidades de aprendizaje que promuevan cambios en la cultura de enseñanza, mediante la apertura de la práctica docente y la toma de decisiones compartida (Krichesky y Murillo, 2011).

Respecto de las competencias necesarias para la colaboración, los docentes participantes destacaron habilidades interpersonales como la empatía, el respeto, la escucha activa y la claridad comunicativa, así como competencias profesionales como el dominio metodológico y la disposición a aprender. Resaltan también actitudes como la apertura, el liderazgo, la flexibilidad y la adaptación al cambio. Uno de los participantes del estudio lo sintetiza de la siguiente manera:

Ya yo soy superflexible en esos términos, ya no trato de imponer mi forma de hacer las cosas, sino que en el fondo es llegar a acuerdos y que trabajemos como en comunión. Yo creo que la flexibilidad es estar dispuesta a los cambios. (Participante 10)

Asimismo, lo que los docentes esperan de sus pares al conformar una comunidad de aprendizaje para la implementación de una innovación como el ABP es el despliegue de la autoeficacia, la que se operacionaliza principalmente mediante el compromiso, la responsabilidad, la autonomía y la motivación que los docentes exhiben en las interacciones. La motivación, a su vez, toma un rol preponderante como motor de la acción colaborativa, tal como se expresa en la siguiente cita:

Que el otro docente sea profesional en lo que realiza y que le guste lo que hace. Que aborde la asignatura con pasión, con ganas, que se dedique, porque ahí es más fácil hacer un trabajo colaborativo. (Participante 9)

Finalmente, se indagó sobre el valor de la colaboración y su vínculo con la innovación pedagógica. La mayoría de los participantes considera que la colaboración es fundamental, ya que enriquece la enseñanza, fomenta la reflexión conjunta y permite abordar la diversidad estudiantil. Como indica un docente:

Uy, mucha, mucha, mucha, mucha importancia. Yo creo que es lo más relevante para poder llevar a cabo y, sobre todo, metodología innovadora [...] Siempre cuando uno trabaja en común acuerdo y en pro de los estudiantes, yo creo que el trabajo colaborativo es lo más importante. (Participante 3)

Es así como la colaboración aparece como un proceso intencionado que impulsa transformaciones metodológicas y fortalece el aprendizaje compartido, en línea con Grau (2016), quien la define como una actividad conjunta orientada por un objetivo común.

2. CONDICIONES PARA LA COLABORACIÓN CON FINES DE CREATIVIDAD E INNOVACIÓN

Para explorar las condiciones que posibilitan la colaboración orientada a la creatividad y la innovación, se abordaron las percepciones docentes sobre qué es lo que constituye una práctica pedagógica creativa. Esta se entiende como una acción situada y adaptada a las características del grupo curso: “[...] lo que tú hagas sea realmente dirigido hacia el grupo que te tocó en ese momento, independiente del año y nivel” (Participante 2). Asimismo, esta vinculación con el contexto de los estudiantes favorecería la motivación al aprendizaje: “Yo creo que es como tratar de ver la forma primero de cómo llamar la atención del alumno, que puede ser a partir de aprender de algo que le guste, que generalmente lo ve cotidiano” (Participante 1).

Entre las percepciones de los docentes que formaron parte del estudio también se destaca el uso de metodologías lúdicas y reflexivas, que promuevan la creación de los propios estudiantes: “[...] presentarle a los estudiantes actividades que sean lúdicas, como que lo lleven a la reflexión, a algo que ellos mismos puedan pensar y crear” (Participante 8).

Estas ideas se relacionan estrechamente con la perspectiva sociocultural de la creatividad (Elisondo, 2018), que la concibe como una práctica situada, mediada por el contexto y los intercambios culturales. Es decir, la creatividad emergiría desde las interacciones docentes orientadas a generar prácticas pedagógicas que, a su vez, inviten a los estudiantes a desplegar su propia creatividad.

Respecto de las condiciones que permiten la creatividad colaborativa —es decir, lo que se necesita para que esta ocurra—, el tiempo en común entre docentes fue señalado como un factor esencial:

En la creatividad, obviamente, tiene que haber tiempo, o sea, tiempo, instancias que lleven a la reflexión, a querer mejorar la práctica, o sea, una instancia de reflexión que sea como un trabajo guiado de este tema para que uno tienda a buscar distintas maneras de llevar a cabo la práctica, buscar distintas formas, y, obviamente, en conjunto con

otras disciplinas, otras áreas, porque así uno también puede darle una mirada distinta a la propia asignatura. (Participante 4)

También se mencionaron la motivación, la formación continua y el acceso a espacios de actualización como factores clave. Para el profesorado de la institución, contar con espacios de tiempo para reunirse y crear colaborativamente, así como que quienes participen en dichas interacciones tengan la suficiente motivación, resulta indispensable para hacer surgir la creatividad en su contexto escolar.

Del mismo modo, la creatividad individual se considera fundamental para innovar, sin embargo, también se entiende como una capacidad que se potencia colectivamente: “[...] para innovar, necesitas tener un pensamiento más creativo [...]” (Participante 11). “[...] cuando un profesor decide innovar [...] surgen más ideas porque el otro empieza a modificar la primera idea”. Así, en las interacciones focalizadas en la creatividad, esta parte en lo individual pero se nutre de lo colectivo, ya que crear con otros implica considerar el conocimiento del otro y abrirse al cambio tanto desde lo individual como desde lo colectivo.

En resumen, las percepciones de los participantes sobre las condiciones que favorecen la creatividad y la innovación pedagógica se centran en la motivación, el compromiso y la existencia de tiempos compartidos que permitan visibilizar experiencias docentes y dialogar para transitar de la creatividad individual hacia un ejercicio colectivo.

3. RELACIÓN ENTRE COLABORACIÓN, CREATIVIDAD Y METODOLOGÍAS ACTIVAS

Para indagar en las implicancias del trabajo colaborativo en la implementación del ABP, se consultó a los participantes sobre barreras, efectos y aprendizajes vinculados a la práctica de esta metodología.

Las principales barreras para la colaboración docente se relacionan con la falta de tiempo para coordinar, reflexionar y crear en conjunto, así como factores personales, como la falta de compromiso o afinidad entre colegas. Estas dificultades repercuten directamente en la distribución de la carga laboral:

Entonces, la principal barrera fue cuando el colega con que tú estás en el equipo no trabaja y no respeta su trabajo, no respeta los tiempos, no se compromete, porque la persona que sí lo hace termina totalmente desgastada, estresada...”. (Participante 9)

En esa línea, Vidal Martínez et al. (2010) destacan que la motivación es una fuerza decisiva que moviliza y sostiene el comportamiento en contextos exigentes.

Respecto de la creatividad, el tiempo y los recursos —materiales, físicos y personales— también se identifican como obstáculos. Igualmente, salir de lo tradicional y adoptar nuevas prácticas demanda apertura y confianza: “Yo siento que uno de los obstáculos principales para el trabajo colaborativo es la afinidad. A mí me cuesta trabajar con una persona con la cual no me llevo tan bien [...] me siento quizás cuestionada, me paso el rollo” (Participante 4).

Sin embargo, cuando la colaboración docente se consolida, el impacto en la implementación de ABP es significativo: mejora la organización, permite alcanzar los objetivos de manera más efectiva y fortalece la motivación del estudiantado, como lo indica un docente: “ABP es una metodología que requiere un vínculo entre las personas que trabajan [...] Se requiere que estas dos personas o más personas se conozcan, aunque sea un poco, para generar un poco de colaboración” (Participante 11). Además, los docentes actúan como modelos: “Los estudiantes que están participando en ABP lo perciben, lo huelen, y actúan de la misma manera que actúan los docentes” (Participante 2).

En términos de desarrollo profesional, la experiencia colaborativa es valorada positivamente. Amplía herramientas pedagógicas, favorece el pensamiento colectivo y fortalece la disposición a trabajar interdisciplinariamente: “Creo que esta metodología trajo al colegio más costumbre de hacer trabajo colaborativo [...] Creo que la gente está mucho más abierta a recibir colaboración de otro colega” (Participante 3). Esto coincide con Grau (2013), quien sostiene que el trabajo colaborativo permite integrar saberes diversos y alcanzar

soluciones de mayor calidad. Así, los docentes reconocen que una cultura de colaboración orientada a la innovación contribuye a su desarrollo profesional, en línea con lo planteado por Fullan (2020) : “En las organizaciones exitosas, la cultura se basa en el aprendizaje diario incorporado en la interacción cotidiana” (p. 70).

En cuanto al impacto en la cultura escolar, las respuestas son mixtas. Algunos docentes observan avances en la autonomía del estudiantado y en la valoración de todas las asignaturas. Otros perciben que aún existe resistencia, especialmente entre quienes no están dispuestos a cambiar sus prácticas: “Creo que en algunos docentes que siempre están dispuestos a aprender algo nuevo, ha impactado positivamente [...], pero para el docente que no quiere cambiar nada, no sé si le impacta mucho” (Participante 9).

En conclusión, los hallazgos del estudio evidencian que la colaboración docente, entendida como un proceso continuo y transversal, es altamente valorada por los profesionales del colegio “Antártica Chilena”, ya que fortalece el aprendizaje y promueve comunidades reflexivas e interdisciplinarias. Asimismo, la creatividad pedagógica se concibe como una práctica situada que requiere condiciones tanto estructurales como actitudinales —como tiempo compartido, motivación y apertura— para desplegarse colectivamente. Finalmente, la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos emerge como una oportunidad significativa para articular colaboración y creatividad, aunque enfrenta barreras como la falta de tiempo o la afinidad entre colegas. No obstante, cuando estas condiciones son superadas, se propician transformaciones metodológicas, se enriquece el desarrollo profesional docente y se impulsa una cultura escolar más innovadora, en la medida en que exista disposición genuina al cambio y al trabajo colaborativo.

PROPIUESTA TEÓRICA

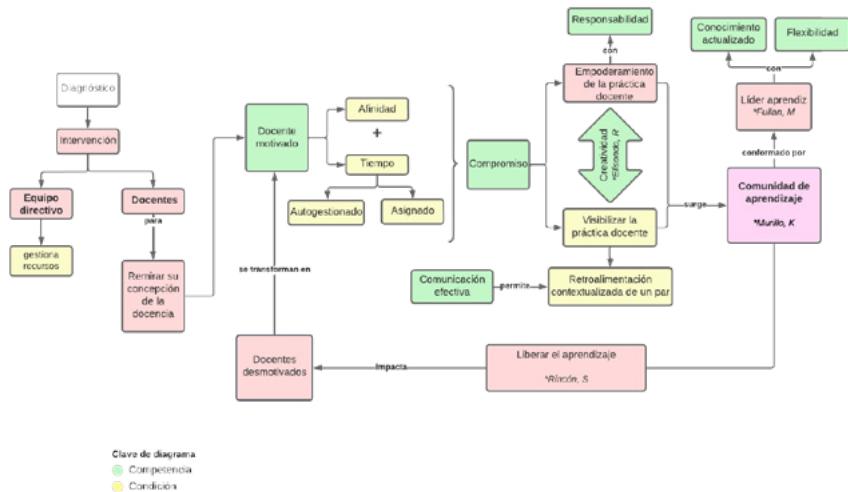
Modelo para el desarrollo de comunidades de aprendizaje para la innovación

Los resultados del estudio realizado sugieren una interrelación dinámica entre determinadas competencias y condiciones que favorecen la instalación y el desarrollo de comunidades de aprendizaje enfocadas en la innovación educativa. La siguiente tabla muestra las competencias y condiciones identificadas a partir de las percepciones de los docentes participantes del estudio:

Competencias necesarias para el desarrollo de colaboración para la innovación	Condiciones necesarias para que ocurra la colaboración para la innovación
<ul style="list-style-type: none">• Motivación• Compromiso• Responsabilidad• Flexibilidad• Creatividad• Conocimiento actualizado• Comunicación efectiva	<ul style="list-style-type: none">• Afinidad• Tiempo (asignación de horas y auto-gestión)• Instancias para la retroalimentación y reflexión entre pares.• Visibilización

Estas competencias y condiciones se organizaron en un flujo que transita desde un diagnóstico inicial hacia a la conformación de comunidades de aprendizaje orientadas a la innovación. Este flujo constituye un modelo teórico para la instalación y el desarrollo de culturas de colaboración en equipos docentes con foco en la innovación educativa, al que denominaremos modelo “Colaborar para innovar”.

Figura 1: Modelo “Colaborar para innovar”



El flujo propuesto se inicia con una fase diagnóstica. En esta, se hace indispensable el involucramiento del equipo de gestión o directivo, así como también contar con docentes que, desde la reflexión y el diálogo, desarrollen una mirada crítica sobre sus prácticas pedagógicas y su contexto organizativo y pedagógico, en búsqueda de oportunidades de mejora. Posteriormente, se transita hacia una intervención con un doble liderazgo: por un lado, el equipo de gestión o directivo, que guía y coordina la asignación de espacios y tiempos para que los docentes; por otro, los docentes que lideran la innovación en las aulas a partir de la reflexión pedagógica sobre su propia praxis.

De este ejercicio, surge la motivación, entendida como una apertura a la colaboración con otros, en la cual resulta clave la afinidad o coincidencia de intereses y características entre docentes. Una condición necesaria para que dicha colaboración ocurra es contar con tiempo suficiente; estas asignaciones de tiempo deben ser establecidas desde el ámbito institucional, por el equipo de gestión

o directivo, y también tener un correlato desde la autogestión de los docentes de manera eficaz.

Los docentes con altos grados de motivación despliegan compromiso y responsabilidad, lo que les permite distribuir el trabajo de forma equitativa y generar una interdependencia positiva dentro del equipo. Así, estos docentes motivados, comprometidos y responsables avanzan hacia un empoderamiento profesional que los transforma en líderes aprendices: aquellos que crean las condiciones para que todos aprendan, al tiempo que aprenden con otros sobre lo que funciona y lo que no (Rincón-Gallardo, 2022) . El líder aprendiz genera espacios para la creatividad mediante la implementación de innovaciones, las cuales, a su vez, deben ser visibilizadas dentro de la comunidad para propiciar una retroalimentación orientada a la mejora continua de las prácticas pedagógicas con foco en la eficacia. Estas interacciones requieren el despliegue de habilidades de comunicación efectiva, conocimientos actualizados y flexibilidad. Así se logra consolidar una comunidad de aprendizaje, tal como la describen Krichesky y Murillo (2011), que promueve cambios en la cultura de la comunidad.

La consolidación de una comunidad de aprendizaje impacta positivamente en la motivación de otros docentes que inicialmente no estaban comprometidos, y contribuye a liberar el aprendizaje. Esta idea, desarrollada en Rincón-Gallardo (2022), propone que el liderazgo para liberar el aprendizaje “consiste menos en implementar las políticas y lineamientos del sistema educativo y más en catalizar y sostener movimientos que redefinen fundamentalmente cómo pensamos y practicamos el aprendizaje, la enseñanza y el liderazgo en aulas, escuelas, y sistemas educativos” (p. 87).

CONCLUSIONES

El estudio realizado permitió develar las percepciones de un grupo de docentes del Colegio “Antártica Chilena” respecto de las competencias y las condiciones necesarias para llevar a cabo la colaboración docente

orientada a la innovación pedagógica. Los participantes del estudio tenían la experiencia de haber implementado la metodología del ABP durante los últimos dos años, lo que aportó una perspectiva muy valiosa respecto de los factores que consideran favorable para esa implementación como de aquellos que suponen una barrera u obstáculo. Los docentes valoraron positivamente la oportunidad de compartir sus percepciones y mostraron entusiasmo y buena disposición para participar en las entrevistas, que visualizaron como un espacio para volver a mirar y reflexionar sobre la experiencia de estos dos años y proyectar innovaciones futuras.

Resulta muy interesante considerar nuevas perspectivas sobre las posibilidades de organización de una comunidad educativa, más allá de la lógica tradicional en la que se conforman equipos o departamentos según el área del conocimiento o asignaturas. Los desafíos contemporáneos invitan a redefinir la orgánica de la escuela y, con ello, a liberar el aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje constituyen una oportunidad para poner en movimiento una cultura de colaboración para la innovación, en la cual resulta muy importante relevar la interdisciplinariedad, puesto que esta enriquece a las comunidades. Además, se evidenció que los participantes valoran el trabajo colaborativo para la innovación tanto porque los enriquece profesionalmente como porque impacta positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

En este mismo sentido, la investigación permitió evidenciar la importancia del vínculo emocional y de sentido que los docentes deben establecer con las innovaciones que implementan. Los modelos “importados” o “impuestos” no logran generar este vínculo y, por tanto, carecen del potencial transformador suficiente, ya que no desarrollan un compromiso genuino. La verdadera innovación debería nacer desde el interior de la comunidad educativa y estar diseñada en función de sus necesidades y contexto.

Las competencias de los docentes y las condiciones para innovar se interrelacionan en las distintas etapas de conformación de una comunidad de aprendizaje. Según los participantes de este estudio,

entre las principales competencias necesarias para desarrollar la colaboración orientada a la innovación se encuentran la motivación, el compromiso, la responsabilidad, la flexibilidad, la creatividad, el conocimiento actualizado y la comunicación efectiva. Con respecto a las condiciones, los participantes valoran la afinidad entre pares, la asignación y gestión de tiempo, las instancias para retroalimentación y la visibilización de las prácticas innovadoras como facilitadores de la colaboración para la innovación. Consolidar una comunidad de aprendizaje tiene un efecto multiplicador en tanto transmite la motivación e invita a otros docentes a hacerse parte. Este efecto es clave para avanzar hacia una cultura de colaboración enfocada en la innovación.

Construir comunidades de aprendizaje requiere desarrollar un proceso que fomente el despliegue de competencias docentes y la generación de condiciones adecuadas. Este recorrido queda plasmado en el modelo “Colaborar para innovar”, el cual articula un trayecto que comienza con la motivación y transita por diversas instancias hasta llegar a consolidar una comunidad de aprendizaje. Esa articulación se sustenta tanto en los hallazgos del diagnóstico inicial como en los referentes teóricos de esta investigación. Si bien el modelo fue construido a partir de las percepciones de los docentes participantes en el estudio, este puede ser utilizado como referencia por otras instituciones que estén iniciando procesos de transformación orientados hacia la mejora educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre García, J. y Jaramillo Echeverri, L. (2013). Tesis de la carga teórica de la observación y constructivismo. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 47, 74-82. <https://www.moebio.uchile.cl/47/aguirre.html>
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En D. Vaillant y C. Vélaz de Medrano (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEL.

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. General Learning Press
- Borjas, M., Gómez, I., Bejarano, M. T. y Rodríguez, J. (2019). Bienestar docente y competencias de la profesión de la docencia. *Opción, revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía, Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología*, 35(89-2), 1023-1051.
- Cáceres, C., Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.402761>
- Castillo, C., Gelber, D., Contreras, J. y Escribano, R. (2022). ¿Cómo colaboran los docentes en Chile? El estrés como factor asociado. *Midevidencias*, 25(1), 1-6. <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/MIDevidencias-N25.pdf>
- Duque, H. y Aristizábal Díaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/2956>
- Elisondo, R. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y sociedad*, 27(12), 145-166. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98611>
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata, S.L.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267>
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>
- Grau, V. (2013). Colaboración en el aula: relación con el aprendizaje y socialización. *CEPPE Centro de estudios de políticas y prácticas en educación*, 15, 1-4. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17481/Colaboracionenelaula-Grau.pdf>

- Grau, V. (2016). Trabajo colaborativo en el aula. Perspectivas para la investigación y pedagogía en Chile. *CEPPE Policy Brief, 6* (CEPPE UC.), 1-6. http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE_N6-Trabajo-colaborativo-en-el-aula_Perspectivas-para-la-investigacion-y-pedagogia-en-Chile.pdf
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- MINEDUC y CPEIP. (2017). *Incremento del tiempo no lectivo*. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones-Horas-No-Lectivas.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Estándares pedagógicos*. CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Pedagogicos-Basica.pdf>
- Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. (2019). *Bases Curriculares: 3º y 4º medio*. MINEDUC.
- Montt, P. (2018). Las competencias para un mundo en constante cambio: Habilidades del Siglo XXI. *Ceremonia Celebración Día del Profesor Civil de la Armada de Chile*. Consejo Nacional de Educación. https://www.cned.cl/sites/default/files/conferencia_armada_16-10-2018.pdf
- Müller, M., Volante, P., Salinas, A. y Coloma, F. (2023). Colaboración docente como núcleo del desarrollo profesional. *Temas de la Agenda Pública, 18*(168), 1-16.
- Palacios Núñez, M., Toribio López, A. y Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219/2193>

- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal.
- Rincón-Gallardo, S. (2022). Liderazgo para liberar el aprendizaje durante y más allá de la pandemia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y D. Segovia (Eds.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis: aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 75-91).
- Ríos Saavedra, T. (2018). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educacionales*, 7(1), 51-66. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177>
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art01.pdf>
- Serón, J. M. y Jiménez, R. (1992). Paradigmas de investigación en educación hacia una concepción crítico-constructiva. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 9, 105-128.
- Sotomayor, C., Vaccaro, C., Téllez, A., Fundación Chile, Centro Innovación del Ministerio de Educación, y Embajada de Estados Unidos en Chile. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos: un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. Fundación Chile. <https://fch.cl/wp-content/uploads/2021/10/ABP-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-aprendizajes.pdf>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experimentación Vivida*. Idea Books.
- Vidal Martínez, F., García, J. y Pacheco, I. (2010). La motivación de los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 937-942. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326098>

Fecha de recepción: 21 de junio de 2025
Fecha de aceptación: 22 de julio de 2025



Docencia e inteligencia artificial generativa en educación superior en América Latina: Focos y vacíos de la investigación emergente (revisión sistemática 2023-2025)

Teaching and generative artificial intelligence in higher education in Latin America: Focus areas and gaps in emerging research (systematic review 2023-2025)

Jorge Blake Angulo 

Universidad de los Andes, Chile

RESUMEN

Este artículo analiza la “primera ola” de investigación (enero 2023-abril 2025) sobre inteligencia artificial generativa (IAG) y docencia en Educación Superior en América Latina, centrándose en la perspectiva del profesorado. Mediante una revisión sistemática se analizaron 35 estudios, cuyos hallazgos revelan un campo dominado por dos temas: la “necesidad crítica de capacitación y formación docente” (54%) y los “desafíos éticos y de integridad académica” (54%). La discusión argumenta que esta producción científica configura una agenda reactiva, centrada en desafíos “micropedagógicos”, como el plagio estudiantil y el dominio instrumental de la herramienta. Se concluye que esta

Contacto:
jblake@uandes.cl

urgencia inicial ha tendido a invisibilizar problemáticas “macroestructurales” clave para la región, como la desigualdad tecnológica (17%) y la ausencia de políticas institucionales (20%). Finalmente, se identifica la necesidad de una agenda investigativa futura que supere la lógica instrumental y aborde el sentido de la práctica docente en la era de la IAG.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, Educación Superior, América Latina, revisión sistemática

ABSTRACT

This article analyzes the “first wave” of research (January 2023 - April 2025) on Generative Artificial Intelligence (GenAI) and teaching in Higher Education in Latin America, focusing on the faculty perspective. Through a systematic review, 35 studies were analyzed. The findings reveal a field dominated by two themes: the “Critical Need for Faculty Training and Development” (54%) and the “Ethical and Academic Integrity Challenges” (54%). The discussion argues that this scientific output constitutes a reactive agenda focused on “micro-pedagogical” challenges (namely, student plagiarism and the instrumental mastery of the tool). The article concludes that this initial urgency has obscured critical “macro-structural” challenges for the region, such as technological inequality (17%) and the need for institutional policies (20%). Finally, it identifies the need for a future research agenda that moves beyond instrumental logic and addresses the meaning of teaching practice in the GenAI era.

Keywords: generative artificial intelligence, higher education, Latin America, systematic review

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La inteligencia artificial en el panorama de la Educación Superior

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la Educación Superior no es un fenómeno reciente. Durante más de tres décadas, este campo ha acumulado un importante corpus de investigación (Bond et al., 2024; Zawacki-Richter et al., 2019), centrado principalmente en el desarrollo de sistemas de tutoría inteligente (ITS) y otras aplicaciones educativas. Desde hace años, estas tecnologías pioneras ya evidenciaban

el potencial de la IA para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, la revisión sistemática de Zawacki-Richter et al. (2019) demostró que, antes de la reciente explosión mediática en torno a ChatGPT, la IA ya se aplicaba en cuatro áreas principales: el perfilado y la predicción del desempeño estudiantil, la evaluación automatizada, el desarrollo de sistemas adaptativos y, por supuesto, los sistemas de tutoría inteligente.

El atractivo fundamental de estas herramientas radica en su capacidad para responder a dos de los mayores anhelos de la pedagogía contemporánea: la personalización del aprendizaje y la optimización de la eficiencia docente (Rahiman y Kodikal, 2024; Zawacki-Richter et al., 2019). A nivel global, la promesa de la IA ha sido la de superar el modelo de “talla única” para ofrecer experiencias educativas ajustadas a las necesidades, ritmos y estilos de cada estudiante. Simultáneamente, ha ofrecido a los docentes la posibilidad de automatizar tareas administrativas y de evaluación que consumen una gran cantidad de tiempo —como la calificación o el seguimiento del progreso estudiantil—, liberándolos para enfocarse en interacciones pedagógicas de mayor valor (Crompton y Burke, 2023; Rahiman y Kodikal, 2024). Este potencial dual ha consolidado a la IA como una de las tecnologías emergentes más prometedoras en la reflexión prospectiva sobre el futuro de la educación.

1.2. La singularidad de la inteligencia artificial generativa (IAG) y su impacto reciente

Si bien la IA ha tenido una evolución sostenida, la masificación de la inteligencia artificial generativa (IAG) a finales de 2022, con el lanzamiento público de modelos de lenguaje extensos (LLM) como ChatGPT, representó un punto de inflexión radical. Este avance no fue una mera mejora incremental, sino una disruptión que sacó a la IA de los laboratorios de investigación especializados y la catapultó al centro del discurso público y de la práctica cotidiana (Bond et al., 2024). La capacidad de estas herramientas para generar texto, código,

imágenes y conversaciones coherentes y verosímiles ha capturado la imaginación colectiva y, al mismo tiempo, ha provocado una profunda inquietud en el ámbito académico.

El impacto de la IAG ha sido inmediato y de gran alcance, intensificando el debate sobre su rol en los procesos de enseñanza, aprendizaje y, de manera muy particular, en la evaluación. La principal preocupación que ha dominado la conversación inicial es la amenaza a la integridad académica (Bhullar et al., 2024; Bond et al., 2024). La facilidad con la que los estudiantes pueden utilizar estas herramientas para generar trabajos, ensayos y respuestas a evaluaciones ha puesto en jaque los métodos tradicionales de valoración del conocimiento, convirtiendo el plagio y la deshonestidad académica en los desafíos más visibles y urgentes para las instituciones (Bhullar et al., 2024). Este nuevo escenario obliga a docentes y administradores a replantear no solo cómo evaluar, sino también qué enseñar, promoviendo un giro hacia competencias como el pensamiento crítico, la verificación de información y el uso ético de la tecnología (Bhullar et al., 2024).

1.3. IAG en educación en América Latina y justificación de la investigación

Ante este panorama de cambio acelerado, se vuelve imperativo sistematizar y comprender el emergente campo investigativo. La rápida proliferación de estudios sobre IAG en la Educación Superior —especialmente evidente en el significativo aumento de publicaciones durante 2021 y 2022 a nivel global (Crompton y Burke, 2023)— subraya la necesidad de organizar y sintetizar este conocimiento. En este contexto, la revisión sistemática se justifica como la herramienta metodológica idónea para trazar la extensión, el alcance y la naturaleza de la investigación actual, identificar sus conceptos centrales y detectar ámbitos que requieren una mayor exploración.

El presente estudio se justifica, en primera instancia, por su foco geográfico específico en América Latina. Las grandes revisiones internacionales, si bien resultan fundamentales, a menudo revelan

una escasa representación de la investigación proveniente de esta región (Bond et al., 2024). Este enfoque regional es crucial, pues la IAG no aterriza en un vacío, sino en un contexto con desafíos estructurales propios. La revisión de Salas-Pilco y Yang (2022), realizada antes de la masificación de la IAG, ya había confirmado que la producción científica sobre IA en la región se encontraba dispersa y que la incorporación desigual de esta tecnología se insertaba en un escenario atravesado por tensiones sociales, económicas, políticas y culturales. La literatura más reciente, ya en la etapa post-ChatGPT, profundiza en este contexto particular, identificando una respuesta institucional aún incipiente, visible en el “pobre abordaje de los sesgos algorítmicos o de protección de datos en las políticas de aplicación” (Gallent-Torres et al., 2023) y en la escasa atención a la “gobernanza tecnológica” en la investigación (*ídem*). A ello se suman barreras de infraestructura, como las “limitaciones en la conectividad a internet” y una marcada disparidad de recursos entre universidades públicas y privadas (De la Torre y Baldeon-Calisto, 2024). Este estudio responde directamente a esa necesidad, centrando su análisis en la literatura producida en y sobre América Latina para comprender los desafíos y oportunidades desde una perspectiva contextualizada, considerando las realidades socioeconómicas y educativas propias —como las altas tasas de deserción educativa y las brechas de acceso—, que la IA podría tanto mitigar como exacerbar (Salas-Pilco y Yang, 2022).

Es dentro de este complejo escenario de brechas estructurales y vacío de políticas donde la literatura emergente sitúa al cuerpo docente como un punto de tensión crítico. Distintos estudios *previos* ya identifican las “deficiencias en la formación del docente” como uno de los “principales obstáculos” para la implementación (Gallent-Torres et al., 2023), señalando la “ausencia de capacitación específica” como una barrera fundamental (de la Torre y Baldeon-Calisto, 2024). Un estudio más reciente incluso cuantifica esta brecha, al reportar que menos de la mitad de los profesores universitarios se sienten preparados para incorporar IAG en su prácticas pedagógicas (Tiglla, 2025).

Finalmente, la justificación de esta revisión radica en su enfoque temporal (enero de 2023 a abril de 2025) y temático. Al centrarnos en la “primera ola” de producción académica posterior a la disruptión de la IAG, buscamos sistematizar cómo la comunidad académica está respondiendo a este fenómeno. A diferencia de revisiones previas que cubrían un espectro más amplio de la IA (Salas-Pilco y Yang, 2022), nuestro interés se centra en cómo la comunidad académica está investigando específicamente el impacto disruptivo de la IAG en la docencia universitaria, y particularmente desde la perspectiva del profesorado. Este enfoque es crucial para comprender cómo los docentes están enfrentando los desafíos asociados a la IA en educación, los cuales ya se avizoraban antes de la era post-ChatGPT en la región. Analizar críticamente estos hallazgos es fundamental para orientar una adopción tecnológica que sea reflexiva, ética y pertinente para la Educación Superior en América Latina (Bond et al., 2024).

1.4. Objetivo y pregunta de investigación

Con base en la justificación anterior, el objetivo general de este artículo es sistematizar la literatura publicada entre enero de 2023 y abril de 2025 sobre la presencia de la inteligencia artificial generativa en la docencia en Educación Superior en América Latina, con énfasis en la perspectiva de los profesores, identificando los principales temas, tipos de evidencia y vacíos de conocimiento, para posteriormente analizar, a partir de ellos, los desafíos y las oportunidades que esta tecnología plantea a la región. El estudio se orienta mediante la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los focos temáticos de la investigación publicada entre enero de 2023 y abril de 2025 sobre la inteligencia artificial generativa en docencia en Educación Superior en América Latina desde la perspectiva de los docentes?

1.5. Estructura del artículo

El presente artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se expone la metodología, sección en la que se describe el diseño

de la revisión sistemática, la estrategia de búsqueda, las fuentes de información consultadas, los criterios de inclusión y exclusión, y los procedimientos de extracción y análisis de datos. En segundo lugar, la sección resultados presenta el mapa de la literatura identificada, comenzando con una descripción cuantitativa general y profundizando luego en las ocho categorías temáticas que emergieron del análisis de los 35 artículos seleccionados. Posteriormente, la discusión interpreta estos hallazgos, los contrasta con literatura relevante y reflexiona críticamente sobre las oportunidades y los desafíos para la docencia en la región, sintetizando los aportes principales de la revisión y proponiendo una agenda para futuras indagaciones.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño de la investigación

Para responder a la pregunta de investigación, se implementó un diseño de revisión sistemática de la literatura siguiendo las directrices generales de Petticrew y Roberts (2006) alineadas con el protocolo PRISMA: 1. Definir una pregunta específica y relevante; 2. Realizar una búsqueda exhaustiva y reproducible; 3. Seleccionar y evaluar estudios con criterios explícitos; y 4. Sintetizar la evidencia de forma sistemática. Este enfoque se eligió por su capacidad para organizar de manera rigurosa y transparente la evidencia existente en un campo de estudio emergente y dinámico como la aplicación de la IAG en la Educación Superior latinoamericana. A diferencia de una revisión narrativa tradicional, la revisión sistemática utiliza un método explícito, replicable y orientado a minimizar el sesgo, permitiendo una síntesis fiable del conocimiento actual. El propósito de este diseño fue identificar, evaluar y sintetizar la investigación relevante disponible sobre el tema, con el fin de examinar cómo se ha investigado el fenómeno, identificar lagunas en la investigación y proporcionar una base sólida para futuras indagaciones.

2.2. Estrategia de búsqueda y fuentes de información

Se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en cinco bases de datos y motores de búsqueda académicos para asegurar una cobertura amplia y representativa de la literatura. Las fuentes consultadas¹ fueron Scopus, Web of Science, Redalyc, ERIC y Google Scholar. La decisión de incluir Google Scholar², además de las bases de datos tradicionales, se decidió de manera estratégica tras búsquedas exploratorias iniciales que arrojaron un número limitado de artículos en las cuatro primeras fuentes. Si bien esta incorporación permitió un mapeo más extenso y completo de la literatura emergente, se reconoce el riesgo metodológico asociado a la calidad científica potencialmente más heterogénea de los estudios indexados en esa plataforma.

Los términos de búsqueda se formularon tanto en español como en inglés, combinando conceptos clave mediante operadores booleanos. Estos términos incluyeron “inteligencia artificial generativa”, “docentes”, “profesores”, “Educación Superior”, “universidad”, así como los nombres de los países de América Latina. En el Anexo 1, se presenta la estrategia de búsqueda completa y detallada utilizada en cada base de datos con el fin de garantizar la trazabilidad y replicabilidad del proceso.

2.3. Criterios de inclusión y exclusión de estudios

Para la selección de los estudios se establecieron criterios de elegibilidad explícitos, con el objetivo de asegurar la relevancia y especificidad de la muestra. Los criterios incluidos fueron:

- **Tipo de publicación:** Artículos científicos con resultados de investigación empírica.

1 Inicialmente se consideró también Scielo, pero tras realizar múltiples búsquedas y constatar la ausencia de artículos elegibles no identificados en las demás fuentes, se decidió excluir esta base de datos.

2 La búsqueda en Google Scholar arrojó un total de 9.040 resultados.

- **Periodo de publicación:** Estudios publicados o aceptados para publicación entre enero de 2023 y abril de 2025.
- **Enfoque geográfico:** Investigaciones centradas en uno o más países de América Latina.
- **Relevancia temática:** Artículos cuyo foco principal fuera la IAG en el contexto de la docencia en Educación Superior desde la perspectiva de docentes.

Por contrapartida, los criterios de exclusión fueron: estudios no centrados en la docencia, investigaciones sobre IA no generativa, trabajos enfocados en niveles educativos distintos al superior, estudios no enfocados en la perspectiva docente, publicaciones sin componente de análisis empírico, y aquellas fuera del periodo o de la región geográfica delimitada.

2.4. Proceso de selección de estudios y extracción de datos (*charting*)

El proceso de selección de artículos se desarrolló en varias fases, siguiendo un protocolo estricto para garantizar la objetividad. En primer lugar, se realizó la búsqueda en las bases de datos. A continuación, se llevó a cabo un cribado inicial basado en la revisión de títulos y resúmenes a fin de descartar los artículos evidentemente irrelevantes. Los estudios que superaron esta primera fase se incluyeron en una base de datos de cribado.

Posteriormente, se completó una matriz con las variables título, autor, año, resumen y país, lo que permitió una segunda revisión más profunda, en la cual se aplicaron rigurosamente los criterios de inclusión y exclusión, depurando la lista de candidatos. Los artículos que superaron esta etapa fueron seleccionados para su lectura a texto completo. Finalmente, la lectura completa de estos trabajos permitió determinar su inclusión en la revisión, conformando la muestra definitiva de estudios que cumplían con todos los criterios de

elegibilidad. El flujo completo del proceso de selección se encuentra disponible en el Anexo 2.

2.5. Síntesis y análisis de la información

El análisis de los datos extraídos de los 35 artículos seleccionados se realizó en dos etapas complementarias. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis numérico descriptivo para caracterizar la literatura identificada. Este análisis permitió describir la distribución de los estudios según el año de publicación, el país y el tipo de metodología empleada, ofreciendo así una visión cuantitativa del panorama investigativo.

En segundo lugar, se realizó un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) para sintetizar los hallazgos cualitativos presentes en la literatura. Este proceso se desarrolló en varios pasos, siguiendo una aproximación de tipo “convencional” o inductiva de acuerdo con la clasificación de Hsieh y Shannon (2005): primero, se imputó inductivamente un “tema” principal a cada artículo, que englobara sus hallazgos más relevantes; en algunos casos se imputó más de un “tema”. Luego, estos temas se listaron y se agruparon por afinidad, generando categorías emergentes. Finalmente, se redactó una síntesis narrativa (Popay et al., 2006) para cada categoría temática, integrando lo que la literatura ha encontrado en relación con la pregunta de esta investigación. Este enfoque narrativo permitió no solo resumir los datos, sino también construir un relato coherente sobre el estado del arte sobre la IAG en la docencia en América Latina en el contexto de la Educación Superior.

2.6. Limitaciones de la revisión sistemática

Es importantes reconocer las limitaciones inherentes a este estudio para contextualizar adecuadamente sus hallazgos. En primer lugar, como revisión sistemática, su objetivo principal fue determinar la extensión, el alcance y la naturaleza de la literatura existente, sacrificando profundidad en favor de amplitud. Entre los 35 artículos revisados, es natural que en algunos se dé un tratamiento

más detallado a cuestiones que esta revisión solo aborda de manera general, dado que esta priorizó la identificación de macrocategorías temáticas. Por ejemplo: algunos estudios permiten analizar con mayor precisión distintas herramientas basadas en IAG, más allá de las más interfaces de generación de texto más conocidas, distinguiendo el aporte específico de plataformas especializadas en funciones o tareas pedagógicas concretas.

En segundo lugar, una limitación significativa se deriva de la estrategia de búsqueda. Como se detalla en la metodología, un alto porcentaje de los artículos seleccionados (60%) se obtuvo por medio de Google Scholar. Si bien esta decisión fue deliberada para capturar una gama más amplia de literatura emergente —especialmente aquella publicada en revistas regionales no indexadas en bases de datos altamente selectivas como Scopus o Web of Science—, también implica una mayor heterogeneidad en la calidad y el rigor metodológico de los estudios incluidos.

Finalmente, es importante recordar que el marco temporal de esta revisión (enero 2023-abril 2025) comprende la ola inicial de producción académica en respuesta a la IAG. El campo está evolucionando a una velocidad vertiginosa, por lo que esta sistematización representa una fotografía de un momento muy específico. Es posible que la investigación futura se desplace, cambiando el balance temático que aquí hemos reportado.

3. RESULTADOS DE LA REVISIÓN

3.1. Descripción general de la literatura revisada

El proceso de búsqueda y selección de estudios se realizó de manera sistemática para asegurar la pertinencia y rigurosidad de la muestra. La búsqueda inicial en las fuentes de información arrojó un total de 108 artículos potencialmente elegibles. Tras una primera revisión de títulos y resúmenes, 87 de estos trabajos pasaron a la fase de cribado detallado, en la cual se aplicaron los criterios de inclusión

y exclusión. Como resultado, se seleccionaron 43 artículos para su lectura a texto completo. Finalmente, tras esta última revisión, se conformó la muestra definitiva de 35 estudios que constituyen el corpus de la presente revisión.

El análisis cuantitativo de los 35 artículos seleccionados revela un campo de investigación en expansión. La distribución temporal muestra que un 14% (n=5) de los trabajos fue publicado en 2023, 69% (n=24) en 2024 y el 17% (n=6) en los primeros cuatro meses de 2025. Desde el punto de vista geográfico³, la investigación se concentra principalmente en México, que aporta el 29% de los artículos (n=10), seguido por Ecuador con un 17% (n=6) y un conjunto de estudios cuyos datos abarcan dos o más países de América Latina (17%).

Desde una perspectiva metodológica, el panorama es equilibrado. Los enfoques cuantitativos representan el 40% de los estudios y los cualitativos un 34%, en tanto que los estudios mixtos corresponden a un 26%. Por su parte, el análisis temático evidencia las principales preocupaciones de la investigación, agrupadas en ocho categorías emergentes que se analizan en las secciones siguientes. En términos cuantitativos, de entre las categorías identificadas, en un 54% de los artículos está presente la categoría “Desafíos éticos y de integridad académica” y en una misma proporción de artículos la categoría “Necesidad crítica de capacitación y formación docente”, siendo estas las dos más frecuentes. Les siguen las “Percepciones, actitudes y niveles de adopción docente”, con un 43%, y los “Beneficios de productividad y eficiencia docente”, presente en el 31% de los estudios. En contraste, las categorías “Limitaciones y riesgos de la calidad de la información” (20%), “Necesidad de políticas y guías institucionales” (20%) y “Brechas de acceso y desigualdad tecnológica” (17%) son las menos

3 Cabe recordar que la búsqueda se realizó en inglés y español, sin incluir portugués. Aunque esto podría haber dejado eventualmente literatura proveniente de la producción científica brasileña, es importante notar que la cadena de búsqueda en bases de datos como Scopus y Web of Science incluyó explícitamente los términos “Brazil” y “Brasil”. Por lo tanto, el diseño de la revisión sí intentó capturar la investigación realizada en o sobre Brasil, siempre y cuando estuviera publicada en los idiomas seleccionados (inglés o español).

abordadas en la literatura revisada. A continuación, examinaremos cada una de las ocho categorías temáticas emergentes.

3.2. Beneficios de productividad y eficiencia docente

Esta categoría agrupa los hallazgos que identifican a la inteligencia artificial generativa como una herramienta poderosa para optimizar el trabajo del profesorado. La literatura coincide en que su principal beneficio radica en la capacidad de automatizar tareas rutinarias y administrativas, como la planificación de clases, la creación de contenidos educativos y la calificación (Abbasi et al., 2024; Macias, 2025). Los estudios muestran que la IAG serviría como un asistente eficaz para organizar ideas, buscar conceptos, mejorar la redacción de documentos o dosieres educativos y generar borradores para guiones o evaluaciones (Andreoli et al., 2024; Valderrey, 2024). Esto se traduce en un significativo ahorro de tiempo y un aumento general de la productividad, permitiendo reducir ciclos de desarrollo de materiales de meses a semanas (Andia et al., 2024). Al liberar a los docentes de estas tareas, la IAG favorece que concentren más tiempo y energía en actividades de mayor valor pedagógico, como la discusión crítica en el aula y la interacción directa con los estudiantes (Diaz et al., 2024).

3.3. Desafíos éticos y de integridad académica

Esta categoría se centra en las preocupaciones y los riesgos más significativos asociados con el uso de la IA en la educación. El tema predominante en la literatura es la amenaza a la integridad académica, siendo el plagio y la deshonestidad estudiantil las inquietudes más mencionadas por los docentes (Alarcon-Llontop et al., 2023; Sosa et al., 2024; Morán-Ortega et al., 2024; Carranza et al., 2024; Fernández-Miranda et al., 2024; Ramírez y Casillas, 2024). Un estudio incluso reportó una correlación positiva muy fuerte entre el uso de la IA y el fraude académico según la percepción docente (Puche, 2025). Más allá del plagio emergen otros dilemas, como la privacidad de los datos de los estudiantes, el riesgo de que la IA amplifique sesgos sociales y

la creciente dependencia tecnológica (Sosa et al., 2024; Rivadeneira et al., 2024). También se destaca la dificultad para diferenciar el trabajo original del generado por la máquina (Andreoli et al., 2024) y la preocupación por la posible pérdida de la autoría pedagógica del docente (Carranza et al., 2024).

3.4. Necesidad crítica de capacitación y formación docente

Esta constituye una de las categorías más transversales y relevantes de la investigación. La gran mayoría de los artículos señalan que la falta de preparación del profesorado es una barrera fundamental para la integración exitosa de la IA (Sosa et al., 2024; Villanueva y Boy, 2024; Benavides-Lara et al., 2025). Se considera “fundamental” y “crucial” que los docentes reciban una capacitación adecuada que les permita utilizar estas herramientas de manera eficaz (Mullo et al., 2024; Soriano et al., 2025). Los estudios revelan una brecha importante: un bajo porcentaje de profesores se siente adecuadamente preparado y un alto número ha tenido que recurrir a la autoformación, manifestando que la formación institucional existente es insuficiente (Perezchica-Vega et al., 2024). Asimismo, se señala que la capacitación debe centrarse principalmente en competencias de alfabetización tecnológica y en metodologías de enseñanza apoyadas con IA (Espinoza-Cedeño et al., 2024).

3.5. Limitaciones y riesgos de la calidad de la información

Esta categoría aborda los problemas inherentes a la fiabilidad y precisión del contenido generado por la IA. Un hallazgo recurrente es la aparición de “alucinaciones”, información que, aunque parece correcta, es falsa, especialmente en productos académicos asistidos por IA elaborados por estudiantes. Destaca el caso de la invención de referencias bibliográficas (García-Peña et al., 2024; Andreoli et al., 2024). Asimismo, los estudios han identificado sesgos en los datos, información fáctica incorrecta y datos desactualizados, lo que puede derivar en contenidos carentes de profundidad o de una

comprensión adecuada del contexto disciplinar. Por ello, los hallazgos concluyen que es indispensable una supervisión humana detallada y la intervención de expertos para validar los resultados (Andia et al., 2024; Portuguez-Castro y Marchena, 2025). En la misma línea, algunos docentes manifiestan dudas sobre la veracidad y fiabilidad de los contenidos y muestran incertidumbre respecto de la confiabilidad general de las herramientas (Bernilla, 2024; Carranza et al., 2024).

3.6. Percepciones, actitudes y niveles de adopción docente

En esta categoría se clasifican los estudios que exploran cómo los docentes perciben, sienten y adoptan la IAG. Las actitudes son complejas y a menudo ambivalentes, evidenciando una dualidad entre el reconocimiento de su potencial y la expresión de preocupaciones y temores (Bernilla, 2024; Vera, 2023; 2024; Mateus et al., 2024; Guerschberg y Gutiérrez, 2024). Las percepciones varían según diversos factores (Nevárez y Elizondo, 2025), como el conocimiento previo de la tecnología (Santiago-Ruiz, 2023), donde una mayor familiaridad se correlaciona con actitudes más positivas (Socorro, 2024). También influye el nivel de estudios, ya que docentes con posgrados tienden a reconocer más beneficios (Sosa et al., 2024), y la edad, siendo los docentes más jóvenes quienes muestran un mayor dominio de las herramientas (Olayo-Valles, 2024). Si bien hay una adopción creciente de la AI (Jurado-Enríquez et al., 2025), existe un sector del profesorado que la rechaza o la considera una amenaza (Chávez et al., 2023).

3.7. Impacto y aplicaciones en el aprendizaje estudiantil

Esta categoría se enfoca en los efectos de la IAG sobre los estudiantes desde la perspectiva docente. Uno de los potenciales más destacados es la capacidad de personalizar el aprendizaje, adaptando los contenidos al ritmo y necesidades individuales de cada alumno (Bustos-Moyano et al., 2024; Sánchez et al., 2025). Algunos estudios reportan que la interacción con estas herramientas —cuando se acompaña de un

encuadre pedagógico adecuado y supervisión docente— puede influir positivamente en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y la creatividad, además de mejorar la producción de textos (Onofre et al., 2024). También se ha observado un impacto favorable en los resultados académicos y en la motivación estudiantil (Acuña, 2024). Sin embargo, la literatura igualmente alerta sobre riesgos importantes, como el uso de la IAG como un atajo o instrumento de plagio que puede disminuir las habilidades de pensamiento crítico (señalado antes como beneficio) y fomentar la pasividad intelectual. Un factor decisivo identificado transversalmente es la forma en que los estudiantes usan la herramienta, ya sea como un atajo (o directamente como instrumento de plagio), es decir, como un sustituto con el que eluden el esfuerzo cognitivo, o como un apoyo para el aprendizaje (Morán-Ortega et al., 2024; Rivadeneira et al., 2024), por ejemplo, solicitando a la IAG que actúe como un agente crítico de un producto académico de su autoría.

3.8. Necesidad de políticas y marcos institucionales

Esta categoría, de menor presencia en la literatura revisada, agrupa los hallazgos que señalan carencias a nivel organizacional. La investigación evidencia que la mayoría de las instituciones de Educación Superior referidas en los contextos de investigación no contarían, de acuerdo a la perspectiva de los docentes, con políticas, regulaciones o directrices claras sobre el uso de la IAG (Rivadeneira et al., 2024). La insuficiencia de un marco institucional definido genera incertidumbre y dificulta la integración coherente y segura de la tecnología. Algunos estudios concluyen que es urgente que las instituciones desarrollen políticas que aprovechen el potencial de la IAG (y de la IA en general) y, a su vez, regulen los desafíos éticos relacionados con el plagio, la seguridad de los datos y la equidad (Morán-Ortega et al., 2024; de la Torre y Baldeon-Calisto, 2024). La ausencia de estas guías constituye un obstáculo que afecta negativamente la productividad docente y la correcta implementación de la tecnología en el aula.

3.9. Brechas de acceso y desigualdad tecnológica

Finalmente, esta categoría —al igual que la anterior, con menor presencia en el corpus de artículos analizados— se centra en los desafíos estructurales que condicionan la implementación de la IA. La brecha digital se identifica como una “barrera crucial” en el contexto de América Latina. La falta de una infraestructura tecnológica adecuada y la desigualdad en el acceso a dispositivos e internet de calidad limitan la aplicación de la IAG, especialmente en ciertos países de la región, con el riesgo de profundizar las desigualdades sociales existentes (Taipicaña et al., 2024). Los hallazgos también evidencian brechas en el conocimiento y uso de estas herramientas vinculadas a factores de género y generacionales (Arteaga, 2023). Esto plantea la necesidad de abordar la integración de la IAG desde una perspectiva contextualizada y equitativa para evitar que se amplíen las desigualdades en la educación (Sánchez y Carbajal, 2023).

4. DISCUSIÓN

4.1. La agenda reactiva y los vacíos de la investigación

Esta revisión sistemática se propuso responder a la pregunta: ¿Cuáles son los focos temáticos de la investigación publicada entre enero de 2023 y abril de 2025 sobre la inteligencia artificial generativa en docencia en Educación Superior en América Latina? La respuesta que emerge de los 35 estudios analizados indica un campo de investigación aún en desarrollo. Los hallazgos confirman que la IAG se presenta como una herramienta de doble filo, encapsulada en una tensión significativa. Por un lado, la literatura identifica el potencial para optimizar la labor docente (31% de los artículos), evidenciando beneficios como el aumento de la productividad y la personalización del aprendizaje, en consonancia con las promesas históricas de la IA —aun antes de ser generativa— de trascender el modelo de “talla única” y optimizar la eficiencia educativa. Sin embargo, este potencial se ve limitado por barreras críticas.

El análisis temático revela que la “primera ola” de investigación regional está dominada por una agenda predominantemente reactiva, centrada en dos preocupaciones inmediatas que eclipsan a las demás: los desafíos éticos y de integridad académica, y la necesidad crítica de capacitación docente, ambas presentes en el 54% de los artículos.

1. La preocupación por la integridad académica alinea la respuesta latinoamericana con la reacción global inicial, donde la amenaza del plagio y la dishonestidad se identificó como el desafío más urgente. La literatura regional confirma este estado de “shock” inicial frente a la irrupción de la IAG.
2. La contundencia de la necesidad de capacitación (54%) es aún más reveladora. Este hallazgo no surge en un vacío: valida y amplifica las advertencias que la investigación regional ya señalaba *antes* de la disruptión de la IAG. Como se indicó en la introducción, estudios previos ya identificaban las deficiencias en la formación del profesorado como un obstáculo sistémico para la adopción tecnológica en la región. La IAG no *creó* esta brecha de competencias, sino que actuó como un catalizador que expuso una vulnerabilidad estructural preexistente en el cuerpo docente.

Sin embargo, el hallazgo más significativo de esta revisión podría no residir en lo que la literatura analiza, sino en aquello que omite. Existe una desconexión notable entre los desafíos estructurales específicos de América Latina —mencionados brevemente en la introducción— y los focos temáticos de la investigación post-ChatGPT. Los temas que abordan las barreras sistémicas, como la necesidad de políticas y guías institucionales (20%) y las brechas de acceso y desigualdad tecnológica (17%), son los menos frecuentes en el corpus analizado.

Esta escasez resulta preocupante. La literatura previa ha sido enfática en que la IA en la región no aterriza en un vacío, sino en un contexto de profundas desigualdades sociales, brechas de conectividad y disparidad de recursos entre universidades. Los resultados de esta revisión sugieren que la “primera ola” de investigación, al centrarse

en la urgencia “micropedagógica” del aula —como el plagio y la falta de dominio técnico—, podría estar pasando por alto los desafíos “macroestructurales” que determinan la viabilidad y equidad de la adopción tecnológica en América Latina. Al relegar las brechas de acceso a un plano secundario, la agenda investigativa emergente corre el riesgo de formular soluciones pedagógicas y formativas aplicables únicamente a un segmento privilegiado de la Educación Superior, ignorando las advertencias sobre el riesgo de reforzar las desigualdades existentes.

Las futuras investigaciones deben trascender la agenda reactiva. Se necesitan estudios que exploren cómo la herramienta (IAG) se inserta en el sistema educativo en su conjunto, considerando tanto la institución como el contexto socioeconómico. Es preciso complementar los análisis de percepción con diseños longitudinales y experimentales que midan el impacto real en el aprendizaje; llenar el vacío investigativo sobre políticas institucionales, ahondando en cómo las universidades pueden crear marcos de gobernanza tecnológica que gestionen los riesgos éticos asociados a la IAG; abordar sistemáticamente la brecha de desigualdad, evaluando cómo esta tecnología se inserta en contextos de baja conectividad o en instituciones con recursos limitados; y fomentar que los docentes no solo utilicen la IAG, sino que investiguen y documenten sus prácticas, generando evidencia situada, pertinente y replicable en la región.

4.2. La (ausente) pregunta por el sentido de la IAG en la docencia

La discusión anterior identificó los vacíos estructurales de la investigación y su agenda predominantemente reactiva. Vale la pena, entonces, dar un paso más allá y analizar *esta misma reactividad*. Para ello, es necesario examinar con mayor detención las dos categorías dominantes: la “necesidad crítica de capacitación” y los “desafíos éticos”. La prominencia de estos temas y el modo en que se abordan, más allá de un análisis descriptivo, constituye tal vez un síntoma que

revela una comprensión particular —y posiblemente superficial— de la disrupción tecnológica.

En primer lugar, la literatura revisada enmarca el desafío ético casi exclusivamente como un problema de *vigilancia y control del estudiante*, centrando la preocupación en la deshonestidad académica. Sin embargo, llama la atención el elocuente silencio sobre el uso ético (o poco ético) de la IAG por parte de los *propios docentes*. Esta asimetría en el escrutinio ético resulta reveladora.

En segundo lugar, la “necesidad de capacitación” se presenta con un carácter de urgencia que parece presuponer una solución meramente instrumental. La literatura refleja una ansiedad por “aprender a usar” la herramienta. Aquí resuena la advertencia heideggeriana: el problema de la técnica no es, en esencia, técnico. La investigación regional parece estar desconectada de esta reflexividad epistemológica sobre el uso de la IAG en el contexto de la docencia universitaria. Los hallazgos configuran una narrativa implícita en la que la disrupción de la IAG se aborda desde una fractura: la ética se externaliza como un problema del *estudiante*, mientras que la capacitación se internaliza como un problema *técnico* del *docente*.

Lo que se echa de menos es, precisamente, la conexión entre ambas dimensiones: una reflexión ética —y epistemológica— sobre la práctica docente misma. La investigación futura no puede limitarse a preguntar cómo los profesores aprenden a *operar* la IAG; debe inquirir cómo reflexionan críticamente sobre su *sentido*. ¿Qué significa ser docente en la era de la IAG? ¿Para qué queremos aprender IAG? ¿Cómo incide esta mediación en el vínculo pedagógico, la autoridad intelectual o el propósito mismo de la evaluación? Estas no son preguntas técnicas, sino interrogantes profundamente humanas que requieren el concurso insustituible de las Humanidades y las Ciencias Sociales si se pretende siquiera esbozar una respuesta mínimamente razonable.

Esta falta de profundidad crítica se evidencia también en el optimismo tecnológico de la categoría “beneficios” (31%). Tomemos, por ejemplo, la “personalización del aprendizaje” mediante retroalimentación automatizada. La literatura en general celebra la *eficiencia* de que

una máquina retroalimente al estudiante, pero ¿es la eficiencia el valor pedagógico supremo? ¿Qué implica, para el vínculo humano, delegar esa labor de acompañamiento y corrección?

Más aún, esta promesa de eficiencia se enfrenta a lo que Mezzadri (2025), en el contexto de la investigación, denomina la “paradoja de la IA ética”. La literatura asume que la IAG ahorra tiempo al docente. Sin embargo, el uso ético y profesionalmente responsable de la IAG exige una supervisión humana rigurosa (Mezzadri, 2025). Si un docente, por responsabilidad ética, debe revisar en detalle toda la retroalimentación generada por una IAG para un estudiante —validando su precisión, tono y pertinencia pedagógica—, ¿existe realmente un beneficio neto en términos de tiempo? ¿O termina, como sugiere la paradoja, realizando las mismas tareas que pretendía delegar en la IA? La literatura regional revisada parece no abordar, al menos no significativamente, ninguna de estas interrogantes.

Al delegar tareas que pueden ser “tediosas”, pero que son constitutivas de la relación pedagógica, el docente corre el riesgo de “ausentarse”, de autoeliminarse de esa relación. Como sugiere Matthew Crawford (2023), usar la máquina para estos actos puede ser una forma de “no presentarse” (*not show up*). Es, en última instancia, una manera de sucumbir a la tentación de “ahorrarnos el problema de vivir” —o, en este contexto, el problema de enseñar—, delegando la relación educativa a un poder tutelar automatizado.

Por lo tanto, la agenda de investigación futura debe trascender la lógica instrumental. No basta con investigar los “usos” o la “percepciones” de la herramienta. Se requiere una agenda crítica que explore:

1. dimensión ético-epistemológica de la *práctica docente* con IAG, superando la fijación actual en la deshonestidad estudiantil.
2. La experiencia vivida del vínculo pedagógico cuando está mediado por la IAG, tanto desde la perspectiva docente como estudiantil.

3. Estudios empíricos que pongan a prueba la “paradoja de la eficiencia” en la docencia: cuantificar el tiempo real que invierten los docentes que supervisan éticamente los productos de la IAG y evaluar críticamente el supuesto de la eficiencia ganada.
4. Investigaciones, desde la filosofía y la sociología de la educación, sobre el impacto antropológico de la IAG en los conceptos fundamentales de “evaluar”, “escribir” y “aprender”.

En conclusión, la integración de la IAG no constituye una mera actualización tecnológica; es un catalizador que obliga a las instituciones de Educación Superior a confrontar sus modelos pedagógicos, sus responsabilidades éticas y sus brechas estructurales. Los hallazgos de esta revisión, que muestran a un profesorado situado en el epicentro de esta tensión, son síntomáticos: revelan tanto la demanda urgente de respuestas instrumentales —capacitación y control ético del estudiante— como la profunda necesidad de una reflexión crítica sobre el *sentido* mismo de la práctica docente y el riesgo de ignorar las desigualdades sistémicas.

El desafío para la comunidad académica, por tanto, es doble: consiste en desplazar la conversación desde la reacción inmediata del aula hacia una reflexión más sistemática y, a la vez, asegurar que esta reflexión no sea meramente técnica, sino esencialmente humanista. Solo así será posible orientar una adaptación verdaderamente humana de esta poderosa tecnología.

REFERENCIAS

- Abbasi, M., Davis, M. M., Melgarejo Heredia, R. y Ordoñez Camacho, D. A. (2024). Artificial intelligence: A look back to the future in university education. In E. Villacis, C. Ayarza, J. Bucheli, S. Yazdani y A. Singh (Eds.), *Proceedings of International Structural Engineering and Construction*, 11(1), EPE-11. [https://doi.org/10.14455/ISEC.2024.11\(1\).EPE-11](https://doi.org/10.14455/ISEC.2024.11(1).EPE-11)

- Acuña Fretes, E. D. (2024). Inteligencia artificial: Conocimientos, aplicaciones y utilidades en el aprendizaje en Educación Superior en la ciudad de Pilar. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 5(1), 157-181. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i1.68>
- Alarcon-Llontop, L.-R., Pasapera-Ramírez, S. y Torres-Mirez, K. (2023, July 17-21). The ChatGPT application: Initial perceptions of university teachers. *21st LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology*, Buenos Aires, Argentina. <https://dx.doi.org/10.18687/LACCEI2023.1.1.336>
- Andia Andia, R. D., Malpica Farfan, R. A. y Pacheco Chacaltana, G. G. (2024). La inteligencia artificial generativa en el proceso de diseño y producción de recursos educativos digitales para la educación superior: Un estudio de caso del curso piloto “Designing Educational Innovation Projects” de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. <http://hdl.handle.net/10757/676191>
- Andreoli, S., Aubert, E., Gladkoff, L., Perillo, L. y Cherbabaz, M. C. (2024). Alquimia didáctica: La interacción de docentes universitarios con la inteligencia artificial generativa. *TIES, Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, (10), 37-60. <https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2024.10.16>
- Arteaga, J. E. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la IA generativa: implicaciones para el aprendizaje personalizado en América Latina. *Ethos Scientific Journal*, 1(1), 56-69. <https://doi.org/10.63380/esj.v1n1.2023.22>
- Benavides-Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J., Escalante Rivas, N., del Pilar Martínez Hernández, A. M. y Sánchez Mendiola, M. (2025, enero-febrero). Presencia y uso de la inteligencia artificial generativa en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 26(1). <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2025.26.1.10>
- Bernilla Rodriguez, E. B. (2024). Docentes ante la inteligencia artificial en una universidad pública del norte del Perú. *Educación*, 33(64), 8-28. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M001>

- Bhullar, P. S., Joshi, M. y Chugh, R. (2024). ChatGPT in higher education - a synthesis of the literature and a future research agenda. *Education and Information Technologies*, 29, 21501-21522. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12723-x>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W. y Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(4). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bustos-Moyano, O., Morales-Barrientos, P., Tapia-Gallardo, H., Medina-González, P. y Escobar-Cabello, M. (2024). El podcast como apoyo al razonamiento profesional evaluado por la inteligencia artificial. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(52), 29-42. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2214>
- Carranza Alcántar, M. D. R., Macías González, G. G., Gómez Rodríguez, H., Jiménez Padilla, A. A., Jacobo Montes, F. M. (2024). Percepciones docentes sobre la integración de aplicaciones de IA generativa en el proceso de enseñanza universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 22(2):158-176. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.22027>
- Chávez Solís, M. E., Labrada Martínez, E., Carbajal Degante, E., Pineda Godoy, E. y Alatristre Martínez, Y. (2023). Inteligencia artificial generativa para fortalecer la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 767-784. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1113>
- Crawford, M. B. (2023, 16 de abril). *AI as self-erasure*. Substack. <https://mcrawford.substack.com/p/ai-as-self-erasure>
- Crompton, H. y Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(22). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>

- De la Torre, A. y Baldeon-Calisto, M. (2024). Generative artificial intelligence in Latin American higher education: a systematic literature review. En 2024 12th International Symposium on Digital Forensics and Security (ISDFS). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISDFS60797.2024.10527283>
- Díaz Vera, J. P., Molina Izurieta, R., Bayas Jaramillo, C. M. y Ruiz Ramírez, A. K. (2024). Asistencia de la inteligencia artificial generativa como herramienta pedagógica en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 12(26), 61-76. <https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.006>
- Espinoza-Cedeño, M. J., Hermida-Mendoza, L. N., Intriago-Cedeño, M. E. y Pico-Macías, E. P. (2024). Ventajas y desventajas de la inteligencia artificial en la Educación Superior. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(3), 1001-1013. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.1001-1013>
- Fernández-Miranda, Marina, Román-Acosta, Daniel, Jurado-Rosas, Adolfo A., Limón-Domínguez, Dolores y Torres-Fernández, Cristóbal. (2024). Artificial Intelligence in Latin American Universities: Emerging Challenges. *Computación y Sistemas*, 28(2), 435-450. Epub 31 de octubre de 2024.<https://doi.org/10.13053/cys-28-2-4822>
- Gallent-Torres, C., Zapata-González, A. y Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2), art. M5. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- García-Peña, F. J., Llorens-Largo, F. y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9-38. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Guerschberg, L. y Gutiérrez, Y. E. (2024). Representaciones sociales de estudiantes y docentes universitarios sobre los usos académicos de herramientas de inteligencia artificial generativa. *Campo Universitario*, 5(10). Recuperado a partir de www.campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/113

- Hsieh, H. F. y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jurado-Enríquez, E. L., Vargas-Prado, K. F., Melgarejo Ángeles, W. E., Aniceto Norabuena, Úrsula R. y Villacorta Granados, T. G. (2025). Inteligencia artificial generativa en el proceso de enseñanza del docente universitario. *European Public & Social Innovation Review, 10*, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1612>
- Macias Galeas, I. (2025). Entre la eficiencia y la ética: Uso de la inteligencia artificial en la construcción de programas de clase. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 13*(1), 103-117. <https://doi.org/10.34070/rif/.v13.i1.2025.408.103-117>
- Portuguez-Castro, M. y Marchena Sekli, G. (2025). Empowering educators: A multi-case study investigating the transformative integration of generative AI tools for teaching in business education. *Journal of Education for Business, 100*(4), 170-180. <https://doi.org/10.1080/08832323.2025.2470731>
- Mateus, J.-C., Lugo, N., Cappello, G. y Guerrero-Pico, M. (2024). Communication Educators Facing the Arrival of Generative Artificial Intelligence: Exploration in Mexico, Peru, and Spain. *Digital Education Review, 45*, 106-114. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.106-114>
- Mezzadri, D. (2025). The paradox of ethical AI-assisted research. *Journal of Academic Ethics, 23*, 2653-2667. <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09671-7>
- Morán-Ortega, S.-A., Ruiz-Tirado, S.-G., Simental-López, L.-M. y Tirado-López, A.-B. (2024). Barreras de la Inteligencia Artificial generativa en estudiantes de educación superior. Percepción docente. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 12*(25), 26-37. <https://doi.org/10.36825/RITI.12.25.003>
- Mullo López, A. H., Balseca Mera, J. M. y Caicedo Reinoso, N. E. (2024). Retos y oportunidades de la IA en la formación de profesionales en comunicación. *Razón y Palabra, 28*(119), 28-43. <https://doi.org/10.26807/rp.v28i119.2107>

- Nevárez Montes, J. y Elizondo-García, J. (2025). Faculty acceptance and use of generative artificial intelligence in their practice. *Frontiers in Education*, 10, 1427450. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1427450>
- Olayo-Valles, J. A. (2024). Diseño de curso de formación docente sobre la implementación de ChatGPT en educación superior. *Revista NeyArt*, 2(3), 14-30. <https://doi.org/10.61273/neyart.v2i3.59>
- Onofre, P. J., Orona Hinojos, J. M., Reyes Morales, G., Macías Ávila, E., Flores Leal, A. y Álvarez Jiménez, B. (2024). Educational Innovation in Mexico: Enhancing Learning with Artificial Intelligence, Applying ChatGPT in Higher Education Institutions, Professor-Student Collaboration. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6210-6228. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11819
- Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A. y Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: Usos y opiniones de los profesores. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-593>
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Popay, J., Roberts, H. M., Sowden, A. J., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K. y Duffy, S. (2006). *Guidance on the Conduct of Narrative Synthesis in Systematic Reviews: A Product from the ESRC Methods Programme*. Lancaster University. <https://doi.org/10.13140/2.1.1018.4643>
- Puche Villalobos, D. J. (2025). La inteligencia artificial y el fraude académico en el contexto universitario. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(11), 73-93. <https://doi.org/10.59654/kg944e15>
- Rahiman, H. U. y Kodikal, R. (2024). Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education. *Cogent Education*, 11(1), 2293431. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293431>
- Ramírez Martinell, A. y Casillas Alvarado, M. A. (2024). Percepciones docentes sobre la inteligencia artificial generativa: El caso mexicano. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 5(2), 44-55. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art4>

- Rivadeneira, L., Bellido de Luna, D. y Fernández, C. (2024). Exploring the Role of ChatGPT in Higher Education Institutions: Where does Latin America Stand? *Digital Government: Research and Practice*. <https://doi.org/10.1145/3689370>
- Salas-Pilco, S. Z. y Yang, Y. (2022). Artificial intelligence applications in Latin American higher education: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(21). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00326-w>
- Sánchez, K. W., Santos Suárez, R. C., Herrera Espinoza, A. J., Escobar Pilataxi, J. W. y Cedeño Salazar, P. A. (2025). La inteligencia artificial generativa en la educación superior: Oportunidades en el siglo XXI. *South Florida Journal of Development*, 6(5), 01-18. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n5-046>
- Sánchez Mendiola, M. y Carbajal Degante, E. (2023). La inteligencia artificial generativa y la educación universitaria. ¿Salió el genio de la lámpara? *Perfiles Educativos*, 45(Especial), 70-86. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.Especial.61692>
- Santiago-Ruiz, E. (2023). Writing with ChatGPT in a context of educational inequality and digital divide. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 19(3), 28-38.
- Socorro Ovalles, J. A. (2024). Actitudes del profesorado ante el uso y manejo de la inteligencia artificial generativa (IAG) de modo eficiente. *Vitalia*, 5(3), 1183-1213. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.325>
- Soriano Centeno, A. F. , Sarchi Guerrero, J. A., Contreras Chiquito, E. K. y Rojas Rojas, J. A. (2025). La percepción de los docentes sobre las capacidades y desafíos asociados al uso de la inteligencia artificial generativa como práctica innovadora en la gestión docente. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON*, 5(3), 323-331. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.599>
- Sosa, P. N., Jiménez, V. E. y Riego, A. (2024). El análisis de la percepción de los profesores respecto al uso de la inteligencia artificial. *Revista EDUCA UMCH* (24), 66-77. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.293>

- Taipicaña Vergara, J. A., Hidalgo Achig, M. F., Sinchiguano Molina, G., Salguero Núñez., C. S. y Chiguano Umajinga, N. R. (2024). Factors impacting the integration of AI in Ecuadorian higher education: perspectives and implications. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(4), e24075. <https://doi.org/10.51798/sijis.v5i4.868>
- Tiglla Tumbaico, B. D. (2025). Impacto de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la personalización del aprendizaje en universidades latinoamericanas. *Alpha International Journal*, 3(1), 18-30. <https://doi.org/10.63380/aij.v3n1.2025.55>
- Valderrey Loroño, M. D. (2024). Inteligencia artificial algorítmica: Una aproximación para los actores de la educación universitaria. *Revista Scientific*, 9(32), 340-360. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.16.340-360>
- Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>
- Vera, F. (2024). Integración de la inteligencia artificial generativa en la Educación Superior. *Transformar*, 4(4), 36-46. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/108>
- Villanueva Figueroa, R. E. y Boy Barreto, A. M. (2024). Aportes de la inteligencia artificial en la educación superior universitaria: Una revisión sistemática. *Universciencia*, 22(65), 7-22.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education - where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Fecha de recepción: 16 de junio de 2025

Fecha de aceptación: 3 de noviembre de 2025



ANEXOS

Anexo 1. Estrategia de búsqueda

Se diseñó una estrategia de búsqueda exhaustiva y sistemática, adaptada a la sintaxis de cada una de las cinco bases de datos consultadas (Scopus, Web of Science, Redalyc, ERIC y Google Scholar). La búsqueda combinó términos en español e inglés mediante operadores booleanos para maximizar la cobertura.

Los términos se agruparon en cuatro componentes conceptuales clave. Un quinto componente (foco del estudio: percepciones, usos, desafíos, oportunidades, innovación educativa) no se incluyó en la cadena de búsqueda a fin de evitar una restricción excesiva de los resultados, optando por una selección más amplia en la fase inicial de la revisión.

Componentes de la búsqueda:

1. Componente 1: Tecnología (IAG)

- Términos: “Inteligencia Artificial Generativa”, “IA generativa”, “ChatGPT”, “modelos de lenguaje extensos”, “LLM”, “Generative Artificial Intelligence”, “Generative AI”, “Large Language Models”.

2. Componente 2: Actores (Docentes)

- Términos: docente*, profesor*, instructor*, catedrático*, académico*, teacher*, instructor*, faculty, educator*. (El asterisco * se utiliza como comodín para incluir variaciones como “docentes”, “profesorado”, etcétera).

3. Componente 3: Contexto (Educación Superior)

- Términos: “Educación Superior”, universit*, “enseñanza superior”, “higher education”, “tertiary education”, “university”.

4. Componente 4: Geografía (América Latina)

- Términos: “América Latina”, “Latin America” O los nombres de los países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, “El Salvador”, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, “República Dominicana”, Uruguay, Venezuela.

Cadena de búsqueda:

a) Sintaxis para Scopus:

TITLE-ABS-KEY ((“Generative Artificial Intelligence” OR “Generative AI” OR “ChatGPT” OR “Large Language Model*” OR “Inteligencia Artificial Generativa” OR “IA generativa”)) AND TITLE-ABS-KEY ((teacher* OR instructor* OR faculty OR educator* OR docente* OR profesor* OR catedrático* OR académico*)) AND TITLE-ABS-KEY ((“higher education” OR universit* OR “tertiary education” OR “Educación Superior”)) AND TITLE-ABS-KEY ((“Latin America” OR “América Latina” OR Argentina OR Bolivia OR Brazil OR Chile OR Colombia OR “Costa Rica” OR Cuba OR Ecuador OR “El Salvador” OR Guatemala OR Honduras OR Mexico OR Nicaragua OR Panama OR Paraguay OR Peru OR “Dominican Republic” OR Uruguay OR Venezuela)) AND (PUBYEAR > 2022 AND PUBYEAR < 2026) AND (DOCTYPE(ar) OR DOCTYPE(ch)) AND (LANGUAGE(english) OR LANGUAGE(spanish))

b) Sintaxis para Web of Science

Nota: La búsqueda se enfocó en el campo TS (Topic) para una máxima cobertura.

TS=((“Generative Artificial Intelligence” OR “Generative AI” OR “ChatGPT” OR “Large Language Model*” OR “Inteligencia Artificial Generativa” OR “IA generativa”)) AND TS=((teacher* OR instructor* OR faculty OR educator* OR docente* OR profesor* OR catedrático* OR académico*)) AND TS=((“higher education” OR universit* OR “tertiary education” OR “Educación Superior”)) AND TS=((“Latin America” OR “América Latina” OR Argentina OR Bolivia OR Brazil OR Chile OR Colombia OR “Costa Rica” OR Cuba OR Ecuador OR “El Salvador” OR Guatemala OR Honduras OR Mexico OR Nicaragua OR Panama OR Paraguay OR Peru OR “Dominican Republic” OR Uruguay OR Venezuela))

Filtros adicionales en la plataforma:

- Periodo de tiempo: 2023-2025
- Idiomas: Inglés, Español.

c) Sintaxis para Redalyc

- Paso 1: Búsqueda en la caja principal.
 - Cuatro combinaciones de los términos más relevantes:
 - (“Inteligencia Artificial Generativa” OR “ChatGPT”) AND (docentes OR profesores) AND (“Educación Superior” OR “universidad”)
- Paso 2: Filtros en el panel izquierdo.
 - Año: Seleccionar 2023, 2024, 2025.
 - País: Países de América Latina de la lista.

- Idiomas: Español, Inglés.

d) Sintaxis para ERIC

Nota: La búsqueda se realizó en todos los campos (*any field*) para ser exhaustiva.

((“Generative Artificial Intelligence” OR “Generative AI” OR “ChatGPT” OR “Large Language Models”) AND (teacher* OR instructor* OR faculty OR educators) AND (“higher education” OR university)) AND (“Latin America” OR Argentina OR Bolivia OR Brazil OR Chile OR Colombia OR “Costa Rica” OR Ecuador OR “El Salvador” OR Guatemala OR Honduras OR Mexico OR Nicaragua OR Panama OR Paraguay OR Peru OR Uruguay OR Venezuela)

Filtros adicionales en la plataforma:

- Publication date: 2023-2025.

3) Sintaxis para Google Scholar

Nota: La revisión de artículos abarcó las primeras 100 páginas de resultados de búsqueda.

Intitle: (“Inteligencia Artificial Generativa” OR “IA generativa” OR “ChatGPT” OR “Generative AI”) (docente* OR profesor* OR instructor* OR académico* OR teacher* OR faculty) (“Educación Superior” OR universidad OR university) (“Latin America” OR Argentina OR Bolivia OR Brasil OR Chile OR Colombia OR “Costa Rica” OR Ecuador OR “El Salvador” OR Guatemala OR Honduras OR Mexico OR Nicaragua OR Panama OR Paraguay OR Peru OR Uruguay OR Venezuela)

Anexo 2: Flujo del proceso de selección de estudios

Para documentar el proceso de selección de manera transparente, se elaboró el siguiente flujo:

1. IDENTIFICACIÓN

- **Registros identificados en bases de datos**
 - Scopus: 31 resultados de búsqueda, 8 artículos inicialmente elegibles.
 - WoS: 13 resultados de búsqueda, 5 artículos inicialmente elegibles.
 - Redalyc: 32 resultados de búsqueda, 10 artículos inicialmente elegibles.
 - ERIC: 7 resultados de búsqueda, 3 artículos inicialmente elegibles.
 - Google Scholar: 9.040 resultados de búsqueda, 82 artículos inicialmente elegibles.
 - Total artículos inicialmente elegibles: 108.

Nota: Las fuentes se revisaron en el orden del listado precedente. Durante el proceso, los artículos encontrados en más de una fuente fueron registrados solo una vez y en relación con la primera fuente en la que aparecieron.

- **Total de registros para cribado:**
 - De los 108 registros iniciales, se filtró para fase de cribado un total de 87 artículos.

2. CRIBADO (*SCREENING*)

- **Registros cribados:** 87 artículos
- **Registros seleccionados para lectura completa:** 43 artículos
- **Registros excluidos de lectura completa:** 44 artículos

3. ELEGIBILIDAD

- **Registros evaluados para elegibilidad:** 43 artículos
- **Registros elegidos:** 35 artículos
- **Registros excluidos:** 8 artículos

4. INCLUSIÓN

- **Registros incluidos en la revisión:** 35 artículos

5. DESCRIPCIÓN DE ARTÍCULOS

Tabla 1. Distribución de artículos por categoría temática (cada artículo puede estar incluido en más de una categoría)

Categoría temática	N.º de artículos	Artículos según categoría temática (%)
1. Beneficios de productividad y eficiencia docente	11	31%
2. Desafíos éticos y de integridad académica	19	54%
3. Necesidad crítica de capacitación y formación docente	19	54%
4. Limitaciones y riesgos de la calidad de la información	7	20%
5. Percepciones, actitudes y niveles de adopción docente	15	43%
6. Impacto y aplicaciones en el aprendizaje estudiantil	9	26%
7. Necesidad de políticas y guías institucionales	7	20%
8. Brechas de acceso y desigualdad tecnológica	6	17%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Distribución de artículos por año de publicación

Año	N.º de artículos	Distribución de artículos por año de publicación (%)
2023	5	14%
2024	24	69%
2025	6	17%
TOTAL	35	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Distribución de artículos por país

País (estandarizado)	Frecuencia	Porcentaje
República Dominicana	1	3%
Argentina	2	6%
Paraguay	2	6%
América Latina	6	17%
Ecuador	6	17%
México	10	29%
Perú	5	14%
Chile	2	6%
Venezuela	1	3%
TOTAL	35	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Distribución de artículos por metodología

Tipo de metodología (estandarizado)	N.º de artículos	Distribución de artículos por tipo de metodología (%)
Cuantitativo	14	40%
Cualitativo	12	34%
Mixto	9	26%
TOTAL	35	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Distribución de artículos por fuente

Fuente	Frecuencia	Porcentaje
Scopus	6	17%
WoS	3	9%
Redalyc	4	11%
Eric	1	3%
Google Scholar	21	60%
TOTAL	35	100%

Feria de salud: Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos

Health Fair: an experience on project-based learning

Sandra Isabel Bittner Salgado^b

Universidad Finis Terrae

RESUMEN

El perfil de egreso de Kinesiología de la Universidad Finis Terrae destaca la importancia de la actividad física en la salud de la población y el rol preventivo del profesional. Bajo este enfoque, se implementó una experiencia de aprendizaje basado en proyectos (ABP) con estudiantes de primer y cuarto año de la carrera durante 2023 y 2024, quienes diseñaron e implementaron una intervención en la comunidad universitaria. Esta actividad incluyó educación sobre los beneficios de la actividad física y la evaluación de la condición física realizada por los estudiantes a los asistentes a la feria. El proyecto se desarrolló a lo largo de un semestre, en cinco fases, con una duración total de tres meses, y finalizó con una feria, una instancia de reflexión grupal, una autoevaluación y una coevaluación. Los resultados evidenciaron un buen desempeño estudiantil, con mejoras en las calificaciones en el segundo año de aplicación respecto de la primera intervención. Se concluye que el aprendizaje basado en proyectos favorece la autonomía, el trabajo colaborativo y la adquisición de conocimientos disciplinares, aunque demanda una alta dedicación docente a la planificación, el seguimiento y la retroalimentación en la etapa de elaboración de los proyectos. En este marco, el proceso reflexivo final por parte de los estudiantes constituye un aspecto fundamental para el éxito de la actividad.

Contacto:
sbittner@uft.cl

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, método de proyectos, metodologías activas, kinesiología

ABSTRACT

The Physical Therapy graduation profile at Universidad Finis Terrae highlights the importance of physical activity in population health and the preventive role of the professional. Within this framework, a project-based learning experience was implemented with first- and fourth-year students during 2023 and 2024. These students designed and carried out an intervention targeting the university community. The activity included education on the benefits of physical activity and physical fitness assessments conducted by the students for visitors at the fair. The project was developed over the course of the semester, structured into five phases, with a total duration of three months. The process concluded with a fair, group reflection, self-assessment, and peer evaluation. The results show good student performance, with improved grades in the second year of implementation compared to the first intervention. It is concluded that project-based learning promotes autonomy, collaborative work, and acquisition of disciplinary knowledge, although it requires a significant investment of time and effort from faculty in planning, monitoring, and providing feedback throughout the development of the projects. The final reflective process carried out by students is considered a key element for the success of the activity.

Keywords: project-based learning, project method, active methodologies, physical therapy

1. INTRODUCCIÓN

Las necesidades formativas de los futuros profesionales, junto con las demandas que enfrenta la universidad referidas a su vinculación con el entorno, han impulsado el desarrollo de metodologías que permitan abordar ambos desafíos de manera simultánea. En este contexto, resulta prioritario acercar al estudiantado a la realidad de su futura profesión, lo que supone que las metodologías que combinan una alta participación de los estudiantes con un enfoque contextual realista adquieren un rol relevante en la formación. Estas

metodologías contribuyen no solo en los aspectos conceptuales y procedimentales propios de la disciplina a estudiar, sino también en el desarrollo de competencias genéricas altamente valoradas en el ámbito laboral, como el trabajo colaborativo y la responsabilidad (Johnsen et al., 2024), que son fundamentales para la construcción del profesionalismo (Epstein y Hundert, 2002).

De esa manera, metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABPr), el aprendizaje basado en proyectos (ABPy) y el aprendizaje y servicio (A+S) surgen como alternativas para responder a estos propósitos. El ABP corresponde a una metodología de trabajo grupal en la que los estudiantes deben resolver problemas propios de la profesión, analizando una situación, investigando y proponiendo una solución grupal consensuada (Lermandá, 2016). En el caso del ABPr, si bien también implica resolver un problema o responder una interrogante, la solución debe materializarse en un producto final que se presenta a una población externa al docente de la asignatura. En un nivel más avanzado se encontraría el A+S, donde el trabajo propio del ABPr se desarrolla en el contexto de una necesidad planteada por un socio comunitario externo; por tanto, la población objetivo de la intervención define su requerimiento y la institución formativa, a través de los estudiantes de la asignatura, colabora en su resolución.

La carrera de Kinesiología forma parte de la Facultad de Medicina de la Universidad Finis Terrae, institución privada de orientación católica cuya misión es la formación integral de su estudiantado y la preparación de egresados con alto compromiso social capaces de generar impacto en su entorno. Considerando estos aspectos, la carrera de Kinesiología promovió una oportunidad de desarrollo colaborativo entre distintos niveles y diseño una actividad de ABPy, cuyo público objetivo fue la comunidad universitaria, incluyendo estudiantes, académicos, personal administrativo y de aseo, así como otros asistentes que asistieran a la jornada. El propósito de este proyecto fue generar instancias de difusión y educación sobre los beneficios de la actividad física, y se complementó con la evaluación de distintos factores de la condición física de los asistentes. Esta intervención,

denominada “Feria de Salud”, se llevó a cabo en dos oportunidades con la participación conjunta de estudiantes de primer y cuarto año, quienes abordaron temáticas acordes a su nivel de avance curricular, complementándose entre sí para alcanzar los objetivos propuestos.

El objetivo de este trabajo fue analizar el potencial del ABPy como estrategia de innovación curricular en la carrera de Kinesiología, mediante el diseño, ejecución y análisis de una “Feria de Salud” desarrollada conjuntamente por estudiantes de primer y cuarto año, orientada a la promoción de la actividad física en contextos reales. Este artículo presenta los fundamentos teóricos del ABPy, el proceso de diseño e implementación de la actividad y los principales aspectos a considerar para optimizar futuras intervenciones educativas de esta naturaleza.

2. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje basado en proyectos (ABPy, o *Project-Based Learning*, PjBL, por su sigla en inglés) es una metodología centrada en el estudiante, sustentada en tres principios fundamentales del enfoque constructivista: el aprendizaje se construye en función del contexto específico, los estudiantes participan activamente en su proceso formativo y los objetivos de aprendizaje se alcanzan mediante la interacción social y el intercambio de conocimientos (Kokotsaki et al., 2016). En el marco del ABPy, los estudiantes abordan y resuelven problemas en contextos reales, lo que permite vincular el proceso formativo con tareas auténticas y significativas del mundo laboral y social, promoviendo así un compromiso genuino con el aprendizaje (Andriyani et al., 2019).

A través del ABPy, los contenidos curriculares se transforman en proyectos concretos en los que el estudiantado debe elaborar un producto final que evidencie actividades diseñadas y resueltas manera creativa. Esta metodología les permite aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales, enfrentarse a problemas de distinto grado de complejidad y responder a preguntas significativas

mediante la creación de productos y recursos innovadores de alta calidad (Bautista-Vallejo et al., 2017). Las actividades o desafíos propuestos en este enfoque metodológico estimulan el uso activo de conocimientos y habilidades previas, favoreciendo así un aprendizaje significativo y contextualizado (Andriyani et al., 2019). Al tratarse de una metodología activa, el núcleo del ABPy es el estudiantado y su proceso formativo, pero para que esta participación activa se produzca, es indispensable contar con proyectos bien definidos y un proceso pedagógico planificado que oriente y estructure el aprendizaje del estudiante (Bautista-Vallejo et al., 2017).

Con el fin de asegurar que los desafíos sean pertinentes y contextualizados, es importante considerar la incorporación de socios comunitarios, a partir de cuyas necesidades reales o problemas concretos se definan los proyectos que desarrollarán los estudiantes. Esta estrategia aproxima el ABPy al enfoque de aprendizaje y servicio (A+S), ya que exige que los proyectos representen un aporte tangible a dichos actores sociales. Cuanto mayor sea el grado derealismo y relevancia del proyecto, mayor será también el nivel de compromiso del estudiantado con el proceso de diseño e implementación (Lee et al., 2014).

Si bien el realismo y la contextualización constituyen elementos clave para la efectividad del ABPr, gran parte del éxito de su implementación dependerá de la capacidad del docente para conducir, motivar y orientar el proceso de aprendizaje. Se ha evidenciado que la ausencia de un andamiaje pedagógico adecuado puede generar altos niveles de frustración y desmotivación entre los estudiantes (Kokotsaki et al., 2016; Lee et al., 2014). En consecuencia, la planificación minuciosa y consciente de cada una de las etapas y actividades del proyecto es esencial para mantener la motivación y garantizar una participación sostenida, dado que permite distribuir la carga cognitiva mediante avances graduales y realistas para el estudiantado (Kokotsaki et al., 2016).

Un aspecto relevante del ABPy es que no solo se limita al conocimiento declarativo o teórico de una asignatura, sino que su

diseño, basado en el trabajo grupal, favorece el desarrollo de otras competencias en los estudiantes, como la creatividad y el pensamiento innovador, la colaboración y el trabajo en equipo (Chen et al., 2022; Johnsen et al., 2024), el pensamiento crítico (Tafakur et al., 2023; Pazos-Yerovi y Aguilar-Gordón, 2024), las habilidades comunicacionales, la motivación, la capacidad de resolver problemas y la autoconfianza (Yusri et al., 2024; Andriyani et al., 2019; Larmer, 2022; Balleisen et al., 2024), todos elementos de alta importancia para la inserción laboral, especialmente en un mundo profesional en constante cambio que exige adaptabilidad.

No obstante, la implementación de estas estrategias no es necesariamente sencilla, dado que se ha identificado resistencia por parte del estudiantado frente al trabajo colaborativo y a la necesidad de asumir un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje. En muchos casos, los estudiantes manifiestan una preferencia por clases expositivas tradicionales, donde se limitan a tomar apuntes y seguir instrucciones, en lugar de involucrarse en procesos de exploración, creación y resolución autónoma de problemas (Lee et al., 2014). Es importante destacar que el rol del docente es crucial en la preparación de cualquier metodología que implique el trabajo grupal, dado que, de no haber una estructura, tareas y objetivos definidos, los estudiantes tenderán a funcionar de manera limitada, realizando un trabajo en grupo más que un verdadero trabajo en equipo (Williams et al., 2019).

Desde la perspectiva docente, también se han observado resistencias, particularmente en lo referido a la evaluación en el marco del ABPy. Esta metodología requiere alejarse de las formas tradicionales de evaluación, como los exámenes escritos, e implica valorar dimensiones más complejas y menos estructuradas, como las habilidades socioemocionales, la creatividad y el trabajo en equipo. Muchos docentes perciben estas áreas como ajena a su campo de especialización, lo que genera incomodidad y dificultades al momento de diseñar instrumentos y criterios de evaluación adecuados (Lee et al., 2014). Esta barrera ha sido descrita en la literatura como parte

de los obstáculos que deben superarse al implementar cualquier innovación pedagógica, entre los cuales se incluyen las propias creencias del docente, las herramientas pedagógicas disponibles, el apoyo institucional, los recursos materiales y económicos requeridos, así como el temor a que los resultados de la experiencia no cumplan con las expectativas (Palmer y Giering, 2024).

En 2010, Larmer propuso siete elementos esenciales para el desarrollo efectivo del aprendizaje basado en proyectos (ABPy), los cuales han sido ampliamente utilizados como guía para su implementación pedagógica. Estos componentes permiten estructurar experiencias de aprendizaje significativas, fomentando tanto el compromiso como el desarrollo de competencias clave en los estudiantes:

1. **Necesidad de saber:** El docente debe generar motivación y despertar el interés del estudiantado al introducir el proyecto mediante estímulos contextuales, tales como videos, fotografías, debates o noticias de actualidad. Una simple presentación basada en instrucciones puede resultar insuficiente y desmotivadora.
2. **Pregunta orientadora (pregunta motor):** Tras la introducción del tema, se plantea una pregunta que desafíe intelectualmente al estudiante y lo motive a buscar soluciones. Esta puede adoptar la forma de una pregunta abierta que estimule el debate o una interrogante más directa orientada a la resolución de un problema concreto.
3. **Protagonismo y toma de decisiones por parte del estudiante:** Aunque el proyecto se centra en un desafío común, es fundamental otorgar a los estudiantes cierto grado de autonomía, permitiéndoles tomar decisiones, elegir enfoques o asumir roles según sus intereses y fortalezas.
4. **Desarrollo de habilidades del siglo XXI:** El diseño del proyecto debe contemplar explícitamente el fortalecimiento de competencias transversales como la colaboración, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y el uso pertinente

de tecnologías, habilidades esenciales para la vida profesional y personal en contextos contemporáneos.

5. **Investigación e innovación:** El proceso debe incluir la búsqueda activa de información y la investigación sobre las temáticas abordadas, promoviendo soluciones creativas e innovadoras a los problemas planteados.
6. **Retroalimentación y revisión:** A lo largo del desarrollo del proyecto, tanto el profesorado como los compañeros deben proporcionar retroalimentación continua, utilizando rúbricas u otros instrumentos de evaluación formativa para guiar el proceso y fomentar la mejora progresiva.
7. **Presentación pública del producto final:** El resultado del proyecto debe ser expuesto ante una audiencia externa, lo que añade realismo y valor social a la experiencia. Esta audiencia puede estar compuesta por socios comunitarios, integrantes de la comunidad universitaria, padres o miembros de la población beneficiaria, dependiendo del contexto y naturaleza del proyecto.

Una revisión de la literatura realizada por Kokotsaki y colaboradores (2016) concluye con seis recomendaciones para la implementación del ABPy: (1) apoyo al estudiante: los estudiantes deben recibir orientación y apoyo efectivos, con énfasis en la gestión del tiempo y la autorregulación; (2) apoyo al docente: se deben proporcionar redes de colaboración y oportunidades de desarrollo profesional, destacando la importancia del acompañamiento de docentes más experimentados; (3) trabajo en grupo efectivo: un trabajo grupal de alta calidad asegura que los estudiantes comparten niveles equivalentes de participación y responsabilidades; (4) balancear las instrucciones didácticas con el trabajo autónomo facilitará que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios antes de asumir el trabajo independiente; (5) dar énfasis en la evaluación reflexiva, la autoevaluación y la evaluación de pares, monitorizando y registrando

regularmente los avances del trabajo; y (6) dar la posibilidad de elegir y fomentar la autonomía ayudará a los estudiante a desarrollar un sentido de propiedad y control sobre su aprendizaje.

Existen experiencias en el uso de ABPy en la enseñanza de los beneficios de la actividad física sobre la salud, aunque principalmente en estudiantes de educación primaria (Hastie et al., 2017), donde se observó un rendimiento superior de los estudiantes que participaron en actividades diseñadas por la metodología de ABPy. El ABPy es una estrategia muy utilizada en educación escolar, que se ha expandido a la educación superior.

Considerando los aspectos teóricos mencionados previamente, se diseñó una experiencia de aprendizaje basado en proyectos siguiendo los 7 pasos de Larmer (2010), aplicados de las siguiente manera: (1) *Necesidad de saber*: se explicó a los estudiantes la brecha de conocimiento y la relevancia de su rol profesional en la temática abordada; (2) *Pregunta orientadora*: se entregaron diversos temas a los estudiantes, con una pregunta orientadora inicial para cada uno; (3) *Protagonismo y toma de decisiones por parte del estudiante*: los estudiantes definieron qué actividades realizarían, y el rol de cada uno en la Feria; (4) *Desarrollo de habilidades del siglo XXI*: El trabajo grupal escaló progresivamente hacia la colaboración entre ambas secciones de primer año, y finalmente, con cuarto año. Se solicitó expresamente el uso de plataformas como Google Drive y Canva, con materiales educativos principalmente digitales; (5) *Investigación e innovación*: El proceso se inició con la búsqueda de la información teórica de cada grupo, y siguió con el diseño innovador de la manera cómo se educaría a la población sobre el tema; (6) *Retroalimentación y revisión*: se realizaron dos evaluaciones formativas por parte del docente, tres sumativas intermedias y una autoevaluación y coevaluación formativa, entregando *feedback* oportuno y oportunidades de mejora; y (7) *Presentación pública del producto final*: la experiencia terminó con la implementación de la Feria dirigida al público objetivo. El proceso se explicará con mayor detalle a continuación.

3. METODOLOGÍA

La “Feria de Salud” fue concebida como una actividad pedagógica que integraba simultáneamente a estudiantes de distintos cursos de la carrera, con el objetivo de promover aprendizajes significativos tanto en primer año como en cuarto año de Kinesiología. El diseño de la actividad se centró en los resultados de aprendizaje de la asignatura Introducción a la Kinesiología, correspondiente al primer semestre del plan de estudios, la cual busca proporcionar una visión general del quehacer profesional del kinesiólogo en el contexto del sistema de salud chileno. En particular, uno de sus resultados de aprendizaje establece que el estudiante “describe los diferentes campos de acción del kinesiólogo dentro del sistema de salud chileno, tanto en sus funciones de prevención, recuperación y rehabilitación, con énfasis en la actividad física”. Asimismo, se explicita como criterio de evaluación la capacidad para “explicar los beneficios de la actividad física en la prevención de condiciones de salud”.

Es relevante señalar que el perfil de egreso de la carrera de Kinesiología de la Universidad Finis Terrae (2025) enfatiza el rol protagónico del egresado en la promoción de estilos de vida activos, considerando la actividad física como un eje central de su intervención profesional, en particular en el ámbito de la prevención y la promoción de la salud.

Simultáneamente, los estudiantes de cuarto año, en el séptimo semestre de la carrera, cursan la asignatura Gimnasia Kinésica, cuyo enfoque formativo está orientado al desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión de los efectos del ejercicio físico sobre el organismo humano. Entre los resultados de aprendizaje de esta asignatura se contemplan aspectos como que el estudiante sea capaz de evaluar la condición física de sujetos sanos o con patologías, así como de diseñar programas de entrenamiento individualizados para personas con enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT).

A partir de esta articulación curricular, y dado que ambas asignaturas se cursan durante el primer semestre cada año, se diseñó una actividad integradora cuyo eje central fue la educación

en salud desde la perspectiva de la actividad física por parte de los estudiantes de primer año, complementada con evaluaciones de la condición física realizadas por estudiantes de cuarto año. Esta propuesta buscó enriquecer la experiencia del público asistente a la Feria, transformando la instancia en una intervención educativa más completa y personalizada. Como valor agregado, algunos estudiantes avanzados ofrecieron consejería sobre actividad física basada en las evaluaciones realizadas, con la asesoría de los docentes responsables, entregando recomendaciones a los participantes.

Tabla 1
Resultados de aprendizajes involucrados

Primer año	Cuarto año
Explica los beneficios de la actividad física para la prevención de condiciones de salud.	Evaluá la condición física de un sujeto sano y/o con patología mediante la selección de distintas metodologías existentes en concordancia a la condición particular de cada paciente.

Fuente: Programas de asignatura de la carrera de Kinesiología, Universidad Finis Terrae.

La experiencia involucró a la totalidad de los estudiantes de primer y cuarto año de la carrera de Kinesiología durante los años 2023 y 2024. En el caso de primer año, participaron aproximadamente entre 82 y 84 estudiantes cada año. Por su parte, en cuarto año, se incorporaron cerca de 50 estudiantes cada año. En conjunto, considerando ambas versiones de la actividad, participaron alrededor de 170 estudiantes de primer año y 100 estudiantes de cuarto año.

El desarrollo del proyecto se extendió desde marzo hasta junio, iniciándose en la primera semana del semestre académico y concluyendo con la realización de la “Feria de Salud”. Para organizar adecuadamente el proceso, se implementó una planificación por fases, cada una de las cuales incluyó objetivos específicos y evaluaciones formativas o sumativas, de acuerdo con el nivel de avance de la actividad. A continuación, se exponen las fases correspondientes al trabajo estructurado para los estudiantes de primer año.

Diseño metodológico y desarrollo por fases

Como fase preliminar, denominada *fase 0*, se llevó a cabo la conformación de los grupos de trabajo. En primer año, cada una de las dos secciones fue subdividida en seis grupos de aproximadamente siete estudiantes cada uno. Dado que esta asignación se realizó durante la primera semana de clases, cuando los estudiantes aún no se conocían, la distribución fue realizada directamente por la docente a cargo. En cambio, en cuarto año, los estudiantes se organizaron en seis grupos, esta vez siguiendo criterios de afinidad personal entre los participantes.

Una vez establecidos los grupos, se solicitó la designación de un(a) líder por equipo, quien asumió la responsabilidad de representar al grupo en las comunicaciones oficiales, registrar uno de los temas disponibles para la Feria (detallados en la Tabla 2) y gestionar la entrega de los productos solicitados.

Con el propósito de fortalecer la articulación pedagógica entre distintos niveles formativos, se plantearon temas que pudieran vincular a los estudiantes de primer y de cuarto año, facilitando así la interacción, la colaboración y la complementariedad entre ambos. No obstante, cabe señalar que en algunos casos no fue posible establecer una relación temática plenamente coherente. En primer año, tanto la sección A como la sección B trabajaron de manera paralela sobre los mismos temas, mientras que en cuarto año se asignó un único grupo por cada tema. Una vez realizada esta distribución temática, se dio inicio al trabajo por fases.

Tabla 2
Temas de trabajo por grupo

Primer año	Cuarto año
Riesgos de tener un alto porcentaje de grasa corporal.	Evaluación de la composición corporal (impedanciometría, antropometría).
Aplicación de la encuesta de actividad física (IPAQ)	Evaluación de la condición física para la salud.

Primer año	Cuarto año
Beneficios de la actividad física en la salud mental.	Consejería sobre actividad física y tecnologías de bajo costo para estimularla. Evaluación y entrenamiento aeróbico.
Beneficios de la actividad física en el aprendizaje, memoria y concentración. Importancia de la masa muscular para la salud metabólica.	Evaluación y entrenamiento de fuerza.
ECNT: qué es la diabetes <i>mellitus-II</i> , Hipertensión arterial y obesidad.	Evaluación de factores de riesgo cardiovascular.

Fuente: Elaboración propia

Este artículo se centrará en la experiencia de los estudiantes de primer año, cuyas fases se resumen en la Tabla 3.

FASE 1: BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

El objetivo de esta fase fue la elaboración de un marco teórico por parte de los grupos de primer año, a partir de una búsqueda guiada de información científica y confiable. Para ello, se entregaron directrices claras sobre los criterios de calidad de las fuentes, la extensión del documento, el formato, las normas de citación bibliográfica y una rúbrica de evaluación del desempeño. El trabajo se realizó en un documento compartido de Google Drive habilitado por la docente responsable, en el cual todos los integrantes del grupo debían participar activamente. Este recurso permitió monitorear los aportes individuales y constituyó, además, un criterio de evaluación personal.

La duración de esta fase fue de un mes, periodo en el cual se estableció una revisión formativa del equipo docente en la tercera semana, con retroalimentación orientada a la mejora del producto final. Tras la entrega final, cada estudiante completó una pauta de autoevaluación y coevaluación grupal, cuyos resultados fueron contrastados con la participación individual evidenciada en el documento de Google Drive. De esta manera, se alertó a quienes mostraron una contribución insuficiente respecto de la posibilidad de reprobar el proyecto en caso de mantener su bajo compromiso.

FASE 2: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En esta etapa, los grupos diseñaron una actividad de carácter educativo destinada a implementarse en un *stand* durante la Feria. La propuesta debía ser atractiva, clara, y fomentar la participación de los asistentes. Los estudiantes recibieron información sobre la duración de la actividad (3 horas) y debían incluir en su propuesta: tipo de actividad, materiales requeridos, presupuesto estimado, sistema de turnos para la atención del *stand* y asignación de roles individuales dentro del equipo. Asimismo, debían acreditar la coordinación con los estudiantes de cuarto año mediante evidencia de comunicación (correos electrónicos, mensajes u otros medios). La evaluación de esta fase tuvo un carácter formativo y se aplicó a través de una pauta de cotejo específica.

FASE 3: DISEÑO DE MATERIAL INFORMATIVO Y PUESTA EN COMÚN

Los grupos de primer año de las secciones A y B que compartían el mismo tema se fusionaron para elaborar una propuesta conjunta. Además de los elementos solicitados en la fase anterior, debían incluir ahora el diseño de materiales informativos, específicamente: (1) un *post* para Instagram, destinado a la difusión de la Feria en redes sociales institucionales; y (2) un afiche con los contenidos más relevantes, que también sirviera como soporte visual del *stand*. Esta estrategia buscó fomentar la capacidad de comunicación y negociación entre los grupos, enriquecer la propuesta y optimizar la distribución de los costos de implementación de la actividad. Esta fase fue evaluada de manera sumativa mediante una pauta de cotejo que incorporó los nuevos elementos requeridos.

FASE 4: PRESENTACIÓN ORAL

En esta fase, los grupos realizaron exposiciones orales de manera separada en las secciones A y B. La finalidad fue compartir los contenidos investigados con el resto de los compañeros, cumpliendo, por un lado, con los aspectos conceptuales relevantes de la disciplina y, por otro lado, reforzando habilidades comunicacionales, como

forma de preparación para la interacción con la comunidad durante la Feria. Los criterios de evaluación incluyeron: tiempo máximo de exposición, cantidad de diapositivas y de texto por lámina, claridad expositiva, capacidad para responder preguntas y la inclusión de una actividad final que asegurara la atención del público (por ejemplo, mediante plataformas como Kahoot, Socrative o Mentimeter). La evaluación se realizó utilizando una pauta de cotejo específica para presentaciones orales.

FASE 5: IMPLEMENTACIÓN DE LA FERIA

La fase final correspondió a la ejecución de la “Feria de Salud”, en la que los estudiantes participaron activamente durante una jornada, interactuando con la comunidad universitaria. Además de explicar los beneficios de la actividad física, se desarrollaron juegos, competencias y otras dinámicas que incentivaban la participación mediante premios y obsequios. Desde las 08:00 h, los estudiantes montaron sus respectivos *stands*, organizaron turnos según la disponibilidad horaria de cada curso y, al finalizar la jornada, fueron responsables de la limpieza y orden del espacio. La evaluación fue de carácter sumativo y se aplicó mediante una pauta de cotejo. Al cierre de la jornada, se realizó una instancia reflexiva guiada por la docente, en la que los estudiantes compartieron aprendizajes y sugerencias de mejora. Posteriormente, se aplicó una nueva coevaluación global que abarcó desde la fase 1 hasta la 5. Aquellos estudiantes que obtuvieran una calificación inferior a 4,0 en esta instancia recibirían nota mínima (1,0) en la actividad, de acuerdo con las normas informadas desde el inicio del proyecto.

Tabla 3
Resumen de evaluaciones y fases del trabajo

Fase	Objetivo	Evaluaciones	Ponderación
Fase 1	Marco teórico	Feedback formativo (semana 3)	-
		Rúbrica sumativa (semana 4)	20%
		Pauta de auto y coevaluación (semana 4)	-
Fase 2	Propuesta de intervención	Pauta de cotejo formativa	-
Fase 3	Puesta en común y diseño de material	Pauta de cotejo sumativa	10%
Fase 4	Presentación oral	Pauta de cotejo sumativa	30%
Fase 5	Implementación	Pauta de cotejo sumativa	30%
		Autoevaluación	5%
		Coevaluación	5%

Fuente: Elaboración propia

Cada fase del proyecto fue evaluada, ya sea de manera formativa o sumativa, con instrumentos diseñados específicamente para esta experiencia. Para la revisión del contenido teórico y su informe escrito se aplicó una rúbrica de desempeño, mientras que para las entregas de planificación, la presentación oral y la implementación de la Feria, se utilizaron pautas de cotejo. En el caso de las pautas de autoevaluación y coevaluación, se utilizaron escalas de apreciación. Todos los instrumentos fueron entregados a los estudiantes con anticipación, con el fin de favorecer el logro de los aprendizajes esperados.

4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN Y/O RESULTADOS

La “Feria de Salud” ha sido implementada en dos ocasiones, en el marco de una innovación curricular vinculada al nuevo plan de estudios de

la carrera de Kinesiología, iniciado en 2023. Esto implica que se trata de una experiencia en desarrollo, sujeta a ajustes y mejoras en función de los aprendizajes derivados de cada ejecución. En ese sentido, la segunda versión de la actividad incorporó diversas modificaciones basadas en los resultados y observaciones obtenidos durante su primera implementación. Como parte de un proceso iterativo propio de las innovaciones educativas, ya se están considerando ajustes adicionales para una tercera edición.

De manera general, los resultados obtenidos en la segunda versión muestran una mejora en las calificaciones asociadas a los distintos criterios de evaluación establecidos para la actividad, como se puede observar en la Tabla 4. Sin embargo, es importante señalar que este incremento en el rendimiento no puede atribuirse exclusivamente a las mejoras implementadas en el diseño de la experiencia, ya que también se observó una mayor proactividad y compromiso en la cohorte de estudiantes que ingresó en 2024, en comparación con la de 2023.

Tabla 4
Resultados evaluaciones 2023-2024

Fase	Ponderación	2023	2024
Fase 1	20%	4,2	4,6
Fase 2	-	-	-
Fase 3	10%	5,4	5,8
Fase 4	30%	5,5	5,8
Fase 5	30%	6,9	7,9
Autoev	5%	5,7	6,5
Coev	5%	6,5	6,7

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La fase 2 no tiene calificaciones ya que corresponde a una etapa con evaluación formativa, por lo que los estudiantes recibieron únicamente la pauta de cotejo acompañada de *feedback*, sin asignación de calificación.

Desde una perspectiva cualitativa, a partir de los resultados de la evaluación docente y de la actividad reflexiva final, se identificaron diversas dimensiones relevantes en el desarrollo de la actividad, las cuales permiten profundizar la comprensión de la experiencia

estudiantil y los efectos del proceso formativo más allá de los resultados cuantitativos:

- *Motivación estudiantil:* Aunque al inicio se evidenciaron dificultades en la comprensión del propósito de la actividad, lo que se tradujo en avances y entregas realizadas de manera mecánica y únicamente para cumplir con lo programado, en los días previos a la implementación se observó un cambio significativo en la actitud de los estudiantes. Estos se mostraron más comprometidos y preocupados por presentar una actividad de calidad y bien organizada. Tras la realización de la feria, los estudiantes manifestaron altos niveles de satisfacción y entusiasmo, además de expresar identificación con su futuro rol profesional, evidenciado en frases como: “me sentí kinesiólogo” o “es lo más cercano a la carrera que hemos tenido”, lo que da cuenta del impacto positivo de la experiencia en su identidad profesional emergente.
- *Desarrollo de habilidades comunicacionales:* Durante la fase de exposición oral de los trabajos (fase 4), se observaron dificultades en aspectos como volumen, modulación, articulación, lenguaje corporal y memorización de los contenidos. Estas observaciones fueron incorporadas en un informe de retroalimentación global, que incluyó recomendaciones específicas para su mejora. Sin embargo, durante la jornada de la Feria, a pesar de una inicial inseguridad al momento de comunicar los contenidos, los estudiantes demostraron una progresiva adquisición de confianza y desenvolvimiento, lo que se tradujo en una mejora sustancial tanto en la claridad expositiva como en el dominio de la información compartida con el público.
- *Trabajo en equipo:* Esta dimensión, habitualmente crítica en experiencias colaborativas, mostró variabilidad entre los distintos grupos: algunos funcionaron de manera más individualizada, mientras que otros se desempeñaron con más cohesión. No obstante, la implementación de estrategias específicas —como

evaluaciones diferenciadas, la designación de un líder por grupo y la asignación clara de roles y funciones— permitió fomentar una cultura de colaboración más efectiva. Esto favoreció una dinámica de trabajo orientada a un objetivo común, más allá de la mera suma de los esfuerzos individuales.

- *Visibilización de la profesión:* Si bien este aspecto no se encontraba entre los objetivos de aprendizaje declarados, emergió como un efecto colateral altamente positivo. La actividad permitió que estudiantes y académicos de otras carreras conocieran de manera más directa el rol del kinesiólogo, contribuyendo así a una mayor visibilidad y posicionamiento de la carrera dentro del campus universitario.

Áreas de mejora y limitaciones

En relación con los resultados obtenidos en el segundo año de implementación de la actividad, y pese a las mejoras introducidas respecto de la versión anterior, es posible identificar ciertos aspectos que aún presentan deficiencias y que, por tanto, constituyen oportunidades de mejora para futuras ediciones. Entre ellos destacan los siguientes:

- *Coordinación con estudiantes de cuarto año:* La articulación entre las asignaturas involucradas ha resultado compleja en ambas versiones, aun cuando se dictan durante el mismo semestre. Las diferencias en las dinámicas de trabajo y en los equipos docentes han dificultado la planificación conjunta de actividades intermedias, generando incertidumbre y un nivel adicional de estrés, especialmente entre los estudiantes de primer año. A ello se suma que estos deben presentar, de acuerdo con la pauta, evidencia concreta de dicha coordinación, lo que incrementa significativamente su carga académica.
- *Estructuración del trabajo en cuarto año:* Vinculado al punto anterior, se constata la necesidad de estructurar de manera más clara y sistemática el trabajo correspondiente a la asignatura

de cuarto año. Esto permitiría establecer fases y estrategias de comunicación más coherentes, favoreciendo una colaboración más efectiva. Asimismo, se espera que los estudiantes de cuarto año asuman un rol más activo como tutores de los estudiantes de primer año, fortaleciendo así el aprendizaje colaborativo y el sentido de acompañamiento en la formación.

- *Dominio de herramientas básicas:* Se han detectado dificultades en el uso de herramientas digitales (por ejemplo, Google Drive y bases de datos), así como en aspectos formales de la escritura académica, tales como el formato de las referencias bibliográficas, el uso correcto del parafraseo y la comprensión del concepto de plagio. Si bien estos contenidos se abordan en asignaturas del primer semestre, se imparten con posterioridad al inicio del proyecto, lo que pone de manifiesto la necesidad de ofrecer instancias de apoyo en estas áreas de manera previa.
- *Retroalimentación intermedia:* En la segunda versión se implementaron dos instancias formativas de entrega intermedia. No obstante, se evidenció la necesidad de incrementar la retroalimentación, particularmente en relación con los materiales diseñados por los estudiantes. Es fundamental que estos cumplan con criterios de calidad tanto en su forma como en su contenido. En ambas versiones del proyecto, los productos generados presentaron limitaciones —tales como deficiencias en el diseño gráfico, errores ortográficos y de redacción, y debilidades en la calidad de la información— que impidieron su utilización en redes sociales.
- *Instrumentos de evaluación:* Entre la primera y la segunda versión se introdujeron mejoras en los instrumentos de evaluación mediante la incorporación de indicadores más específicos, lo que permitió una mejor valoración del desempeño estudiantil. Sin embargo, persisten limitaciones en la capacidad discriminativa de los instrumentos, lo que dificulta la distinción entre un

desempeño alto y uno regular, tanto en la evaluación individual como en la grupal.

Por otra parte, se reconoce una serie de limitaciones estructurales que complejizan la implementación de la actividad. Entre las principales se encuentran:

- *Condiciones temporales:* La realización de la Feria en el mes de junio, correspondiente a la temporada invernal, genera condiciones climáticas desfavorables que ponen en riesgo la ejecución de la actividad al aire libre. En caso de ser necesario, esta debe trasladarse a un espacio cerrado dentro de la universidad —alternativa prevista por la organización—, opción que reduce significativamente la visibilidad y el alcance de la actividad.
- *Recursos humanos docentes:* La elevada cantidad de estudiantes participantes, junto con la heterogeneidad de sus conocimientos y habilidades, demandan al equipo docente una alta carga de trabajo para poder ofrecer retroalimentación oportuna y pertinente. En consecuencia, se requiere contar con un equipo académico ampliado que apoye en dichas tareas y contribuya a asegurar la calidad del proceso formativo.
- *Recursos económicos:* Las actividades desarrolladas por los estudiantes conllevan costos individuales que no son cubiertos por la Escuela. A pesar de promover el uso de tecnologías digitales como alternativa a la impresión de material gráfico (folletos, trípticos, entre otros), persisten gastos asociados a elementos como decoración, premios y materiales para juegos, los cuales pueden representar una barrera para la participación plena de algunos estudiantes.

5. DISCUSIÓN

El ABPy constituye una metodología activa que promueve el desarrollo de múltiples competencias en los estudiantes. La experiencia

implementada muestra resultados que son consistentes con aquellos reportados en la literatura especializada, especialmente en relación con el fortalecimiento de habilidades transversales. Los estudiantes de primer año lograron diseñar material informativo y actividades pertinentes, considerando las características de la población objetivo y los temas asignados, evidenciando habilidades de organización, trabajo colaborativo y creatividad. La interacción con los asistentes a la Feria educativa promovió el uso de un lenguaje más formal y contribuyó al fortalecimiento de competencias comunicativas, las cuales se profundizaron a lo largo del tiempo destinado a dicha interacción. Estos aspectos se alinean con lo planteado en la revisión de Guo y colaboradores (2020).

Un componente relevante en la implementación de la segunda versión fue la incorporación de una instancia de reflexión posterior a la actividad, lo que constituyó una mejora sustancial respecto de la versión inicial. En la primera aplicación, los estudiantes manifestaron, a través de la evaluación docente, una percepción negativa acerca de la carga de trabajo y su utilidad, considerándola poco significativa en comparación con una clase teórica tradicional. En contraste, en la segunda versión se promovió una reflexión orientada a los aprendizajes transversales, como las habilidades comunicativas y el trabajo en equipo, lo que permitió a los estudiantes valorar positivamente la experiencia y reconocerla incluso como una instancia formativa para la aplicación de herramientas propias del ejercicio profesional. Este es un aspecto fundamental de la metodología, como lo indican Larmer y Mergendoller (2010). La reflexión final llevó a que los estudiantes valoraran la actividad como algo relevante funcional a la profesión, hallazgo que se alinea con lo planteado por Vega y Pleguezuelos (2022).

En relación con la equidad en el aula, esta metodología contribuye a su promoción a través del trabajo grupal, permitiendo que cada estudiante aporte desde sus fortalezas individuales (Silva, 2020). Esto facilita la creación de un producto final que difícilmente se habría alcanzado de manera individual. Asimismo, desde una perspectiva económica, la distribución equitativa de los gastos, junto con la

creatividad colectiva, refuerza esta dimensión de equidad al posibilitar la participación de estudiantes que, por su situación socioeconómica, podrían haber quedado excluidos.

No obstante, se identificaron aspectos pedagógicos susceptibles de mejora para futuras implementaciones. En particular, se observan debilidades en la etapa inicial del proyecto, atribuibles al limitado dominio de los estudiantes de primer año de competencias relacionadas con la búsqueda de información confiable, la redacción académica y la citación bibliográfica, lo que vuelve necesaria la incorporación de apoyos específicos en estas áreas. Asimismo, se requiere un acompañamiento más intensivo, mediante sesiones presenciales, especialmente con aquellos estudiantes de primer año que muestran reticencia a realizar consultas ante las dudas que presentan. La literatura indica que este comportamiento suele vincularse a ansiedad social y temor a la evaluación negativa, asociado a factores como la percepción de juicio por parte del docente o de los compañeros, el miedo a parecer ignorante y la baja autoeficacia académica (Cooper et al., 2018). Una estrategia potencial para mitigar este efecto es la implementación de un sistema de preguntas anonimizado, que reduce la ansiedad de los estudiantes (Iosub et al., 2025).

Finalmente, la carga docente asociada a esta metodología representa un desafío logístico y económico significativo. La entrega oportuna de retroalimentación formativa, así como el acompañamiento en la resolución de conflictos grupales, son elementos fundamentales para el éxito de la estrategia y contribuyen a una mayor equidad educativa (Silva, 2020). Este aspecto ha sido identificado como recurrente en diversas innovaciones pedagógicas, en comparación con el modelo tradicional de clases expositivas (Tekian et al., 2020; Palmer y Giering, 2024), y plantea dificultades prácticas cuando un solo docente está a cargo de más de 90 estudiantes.

6. CONCLUSIONES

El ABPy se presenta como una metodología eficaz para el logro de los resultados de aprendizaje declarados, al promover habilidades fundamentales para el desarrollo profesional, como el trabajo colaborativo, la creatividad y la toma de decisiones. No obstante, para asegurar el éxito de esta estrategia, es fundamental considerar los recursos humanos docentes requeridos, ya que la planificación adecuada, el fomento de la motivación estudiantil y la retroalimentación continua constituyen elementos clave para una experiencia de aprendizaje significativa, tanto para el estudiantado como para los participantes en actividades como la “Feria de Salud”. La implementación de estas estrategias, si bien requiere un esfuerzo importante desde lo logístico y de seguimiento del proceso, genera espacios de interacción entre estudiantes de primer año y cuarto año, enriqueciendo su formación académica.

Las principales limitaciones de esta metodología se relacionan con la disponibilidad de tiempo por parte del cuerpo docente. En particular, durante el primer año es necesario implementar una tutoría más estructurada, lo cual resulta difícil de llevar a cabo con un único docente. Adicionalmente, factores logísticos como la coordinación de horarios compatibles, la modificación de actividades de otras asignaturas, la disponibilidad de espacios físicos y las condiciones climáticas constituyen elementos críticos que determinan la factibilidad de ejecutar la actividad.

Como proyección, esta actividad podría ser implementada o transferida a otras poblaciones específicas fuera de la comunidad universitaria que requieran una intervención de este tipo, estableciendo convenios con socios comunitarios, de manera de que la experiencia evolucione de un aprendizaje basado en proyectos a un enfoque de proyecto de aprendizaje y servicio, aportando de manera más directa a la mejora de la calidad de vida de la población. Asimismo, se identifican áreas de mejora, como el fortalecimiento del trabajo en equipo y el desarrollo de la capacidad reflexiva de los estudiantes, aspectos en

los que sería pertinente establecer mecanismos más estructurados de acompañamiento y seguimiento para potenciar esta habilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andriyani, R., Shimizu, K. y Widiyatmoko, A. (2019). The effectiveness of Project-based Learning on students' science process skills: A literature review. *Journal of Physics: Conference Series*, 1321(3), 032121. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1321/3/032121>
- Balleisen, E. J., Howes, L. y Wibbels, E. (2024). The impact of applied project-based learning on undergraduate student development. *Higher Education*, 87, 1141-1156. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01057-1>
- Bautista-Vallejo, J. M., Espigares-Pinazo, M. J. y Hernández-Carrera, R. M. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ante el reto de una nueva enseñanza de las ciencias. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 10(3), 43-60.
- Chen, S.-Y., Lai, C.-F., Lai, Y.-H. y Su, Y.-S. (2022). Effect of project-based learning on development of students' creative thinking. *International Journal of Electrical Engineering and Education*, 59(3), 232-250. <https://doi.org/10.1177/0020720919846808>
- Cooper, K. M., Downing, V. R. y Brownell, S. E. (2018). The influence of active learning practices on student anxiety in large-enrollment college science classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0123-6>
- Epstein, R. M. y Hundert, E. M. (2002). Defining and Assessing Professional Competence. *JAMA*, 287(2), 226-235. <https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226>
- Guo, P., Saab, N., Post, L. y Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Hastie, P. A., Chen, S. y Guarino, A. J. (2017). Health-Related Fitness Knowledge Development Through Project-Based Learning.

- Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 119-125. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0151>
- Iosub, V., Lovell, E., MacLean, S. y McIndoe, J. S. (2025). Ask Away! Empowering Students to Ask Anonymous In-Class Questions. *Journal of Chemical Education*, 102(7), 2951-2956. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c01089>
- Johnsen, M. M. W., Sjølie, E. y Johansen, V. (2024). Learning to Collaborate in a Project-based Graduate Course: A Multilevel Study of Student Outcomes. *Research in Higher Education*, 65(3), 439-462. <https://doi.org/10.1007/s11162-023-09754-7>
- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2010). 7 Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68(1), 34-37.
- Larmer, J. (2022). Project-based learning may increase equity. *Techniques: Connecting Education y Careers*, 97(1), 52-55.
- Lermandá, C. (2016). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una experiencia pedagógica en medicina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 6(11), 127-143. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/197>
- Lee, J. S., Blackwell, S., Drake, J. y Moran, K. A. (2014). Taking a Leap of Faith: Redefining Teaching and Learning in Higher Education Through Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1426>
- Palmer, M. S. y Giering, J. A. (2024). Characterizing Pedagogical Innovation in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 49(3), 453-473. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09681-6>
- Pazos-Yerovi, E. I. y Aguilar-Gordón, F. D. R. (2024). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 313-340. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2658>

- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 46. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Tafakur, T., Retnawati, H. y Shukri, A. A. M. (2023). Effectiveness of project-based learning for enhancing students critical thinking skills: A meta-analysis. *JINoP (Jurnal Inovasi Pembelajaran)*, 9(2), 191-209. <https://doi.org/10.22219/jinop.v9i2.22142>
- Tekian, A., Harden, R. M., Cook, D. A., Steinert, Y., Hunt, D. y Norcini, J. (2020). Managing the tension: From innovation to application in health professions education. *Medical Teacher*, 42(3), 333-339. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1687871>
- Universidad Finis Terrae. (2025). Perfil de egreso carrera de Kinesiología. <https://admision.finis.cl/carrera/kinesiologia/>
- Vega, J. y Pleguezuelos, C. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: Experiencia interdisciplinar entre Inglés y Diseño Gráfico en pre-grado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REX*, 21(46), 416-428. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.023>
- Yusri, R., Yusof, A. M. y Sharina, A. (2024). A systematic literature review of project-based learning: research trends, methods, elements, and frameworks. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(5), 3345-3359. <http://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.27875>
- Williams, J. M., Cera, J. N. M. T. y Shore, B. M. (2019). High-Achieving Students' Expectations About What Happens in Classroom Group Work: A Review of Contributing Research. *Roeper Review*, 41(3), 156-165. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1622165>

Fecha de recepción: 19 de junio de 2025
Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2025



Teatro e innovación: Percepciones docentes sobre la pedagogía teatral como metodología activa en las aulas chilenas

Theatre and innovation: teachers' perceptions of drama-based pedagogy as an active methodology in Chilean classrooms

Valentina Carrasco 

Universidad de Barcelona, España

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consiste en analizar las percepciones que tienen docentes en ejercicio y en formación sobre metodologías innovadoras como la pedagogía teatral, evaluando posibles limitaciones y desafíos que enfrentan para implementarla en un liceo público de la comuna de Independencia, en Santiago de Chile. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas, aplicadas a una muestra de once participantes. Los resultados evidencian una valoración positiva y un interés por parte del profesorado por mejorar e innovar sus prácticas pedagógicas, reconociendo los beneficios de la pedagogía teatral. A la luz de estos hallazgos, se refuerza la necesidad de fortalecer la formación inicial y el perfeccionamiento docente continuo en metodologías innovadoras y activas que respondan a las necesidades del contexto educativo actual.

Palabras clave: innovación educativa, metodologías activas, pedagogía teatral, percepciones docentes

Contacto:
vicarrasco@uc.cl

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the perceptions of in-service and pre-service teachers regarding innovative methodologies such as drama-based pedagogy, considering the potential limitations and challenges they encounter when being implemented in a public high school in the municipality of Independencia, Santiago, Chile. A qualitative approach was employed, using semi-structured interviews conducted within a sample of ten participants. The results indicate positive perceptions and a strong interest among teachers towards improving and innovating their pedagogical practices, recognizing the benefits of drama-based pedagogy. Based on these findings, the study highlights the need to strengthen both initial teacher education and continuous professional development in innovative and active methodologies that respond to the current educational context.

Keywords: educational innovation, active methodologies, drama-based pedagogy, teacher perceptions

INTRODUCCIÓN

Las constantes transformaciones del mundo globalizado exigen una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y su capacidad para responder a los desafíos contemporáneos. En este marco, la innovación educativa emerge como una dimensión clave. Macanchí (2020) la conciben como un proceso planificado orientado a cambiar y mejorar pensamientos y prácticas en instituciones educativas mediante transformaciones curriculares, metodológicas y evaluativas, según las necesidades de cada contexto. Ello requiere una actualización permanente del profesorado y propuestas educativas que reconozcan la realidad de las y los estudiantes, así como su papel activo en la construcción del conocimiento (Béjar, 2014; Garcés, 2020). En el escenario posterior a la pandemia, esta necesidad se agudiza debido a las dificultades de adaptación al retorno presencial, el rezago en los aprendizajes y el aumento de la desmotivación escolar (Santander y Schreiber, 2022). Sin embargo, estudios advierten que un alto porcentaje

de docentes egresados no cuentan con estrategias pertinentes para enfrentar estos desafíos (Valenzuela et al., 2018).

La UNESCO (2014) sostiene que innovar implica superar enfoques academicistas y promover el protagonismo estudiantil como vía para alcanzar aprendizajes de calidad. En esta misma línea, el MINEDUC (2022) enfatiza que la innovación educativa contribuye a la integralidad de los aprendizajes. En este escenario, las metodologías activas se consolidan como estrategias innovadoras, ya que sitúan al estudiante como agente central de su aprendizaje, fomentan la colaboración, la exploración, el pensamiento crítico y la curiosidad (Bernal y Martínez, 2009; Bisquerra, 2012; Judson, 2017; Huerta, 2019; Asunción, 2019). Estas metodologías también permiten integrar las artes en educación, generando experiencias que promueven habilidades clave del siglo XXI, como la creatividad y la imaginación (UNESCO, 2006).

Entre estas metodologías, la pedagogía teatral, entendida como una didáctica que emplea recursos provenientes del teatro con fines educativos y que fusiona los lenguajes artísticos con los pedagógicos. Laferrière (1999) subraya que el teatro debe estar presente tanto en la formación de docentes como en la trayectoria escolar de los estudiantes. En esta línea, Sánchez (2017) afirma que “el teatro se estructura como el soporte que permite enseñar el territorio de los afectos, volcando su aporte artístico en el campo educacional” (p. 66), con el objetivo de enriquecer y dinamizar los procesos de enseñanza a través de la creatividad.

Numerosas investigaciones han demostrado los beneficios de esta metodología en el ámbito escolar. Entre los más destacados se encuentran el desarrollo la autonomía, la conciencia corporal, la creatividad, la comunicación, el trabajo colaborativo y la socialización (Amaya y Fernández, 2020; Baldwin, 2014; García-Huidobro, 2018; Motos y Alfonso-Benlliure, 2018; Tejerina, 2012). Asimismo, la pedagogía teatral constituye un mecanismo eficaz para integrar contenidos curriculares, pues posiciona al juego teatral y a la exploración corporal como instancias educativas esenciales, transformando la

experiencia escolar en un proceso activo, significativo y placentero (Motos y Alfonso-Benlliure, 2019). Campesino (2019) la considera fundamental para el desarrollo cognitivo y Winner et al. (2014) concluyen que la educación teatral potencia el desempeño general a través de la mejora de “actitudes y hábitos mentales, que luego se extienden a todas las materias académicas” (p. 145). De manera complementaria, la evidencia señala que posee un impacto positivo en el rendimiento verbal y en el desarrollo del pensamiento crítico, habilidades esenciales para la formación integral del estudiantado (UNESCO, 2022).

Durante los últimos años, en Chile se han implementado iniciativas ministeriales que promueven el teatro en contextos educativos formales. Entre ellas destacan las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), la creación del electivo de Interpretación y Creación en Teatro para III ° y IV ° medio (2019), la Propuesta de Actualización Curricular que contempla la creación de una nueva asignatura de Artes Escénicas para los niveles de 1° básico a II° medio (2024) y la Política Nacional de Educación Artística (2024).

Pese a estos avances, persisten vacíos en la implementación sistemática de la pedagogía teatral dentro de las prácticas docentes (Villanueva et al., 2022), y tampoco se visualiza como una prioridad en los programas formativos universitarios ni en instancias de capacitación profesional (Prádena-García et al., 2024).

En este marco, la problemática de investigación se centra en la escasa presencia de metodologías como la pedagogía teatral en las prácticas docentes, así como en su limitada incorporación en la formación inicial y el perfeccionamiento docente. Según Educarchile, MINEDUC y Fundación Chile (2022), el 83% de los docentes manifiesta necesitar más herramientas para abordar el desarrollo socioemocional del estudiantado mientras que un 56% considera que las universidades deberían incluir metodologías de enseñanza innovadoras en sus programas formativos. A partir de lo expuesto, la pregunta que guía esta investigación es: ¿cuáles son las percepciones de docentes en ejercicio y en formación respecto del uso de la pedagogía

teatral como metodología innovadora en el aula? El estudio busca conocer las apreciaciones de ambos grupos sobre la pedagogía teatral, identificando su nivel de conocimiento, así como las posibilidades y desafíos de implementación, con el propósito de aportar al debate sobre innovación pedagógica.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un paradigma hermenéutico-reflexivo, orientado a comprender y analizar las experiencias, concepciones y expectativas de docentes en ejercicio y futuros educadores en contextos escolares. Valorar sus percepciones y el sentido que otorgan a la práctica docente permite un acercamiento a vivencias pedagógicas contextualizadas (Sánchez, 2013) y aporta al conocimiento situado en los procesos de indagación educativa (García, 2007). Esta perspectiva posibilita “situar al sujeto de la investigación en otras posiciones [...] que le pueden permitir partir de su experiencia y de la experiencia de los otros” (Planella, 2005, p. 9). En esta línea, el estudio adopta un enfoque cualitativo, pues se centra en las diversas percepciones de un sujeto de estudio específico. Tal como sostiene Ramírez (2011), dicho enfoque favorece la comprensión de la realidad educativa y la interpretación de inquietudes en torno a la innovación, constatando la pertinencia de la pedagogía teatral en las expectativas que poseen docentes en ejercicio y futuros docentes respecto de esta metodología.

Para la recolección de información se aplicaron entrevistas semiestructuradas que permitieron indagar en creencias y preconcepciones sobre la innovación educativa. Considerando la premisa de que la entrevista es un proceso comunicativo que recoge elementos autobiográficos y experienciales de los entrevistados, su carácter semiestructurado hace de ella un “instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto” (Tonon, 2012, p. 50). Así, el valor de esta práctica dialógica facilita la “representación individual y subjetiva de lo relevante para cada persona” (Ibarra-Sáiz,

et al., 2023, p. 503). El instrumento incluyó preguntas abiertas, las cuales se organizaron en tres dimensiones: (A) Percepciones sobre innovación educativa en el aula; (B) Percepciones sobre la pedagogía teatral; y (C) Percepciones sobre desafíos frente al uso de metodologías innovadoras en el aula. A continuación, se presentan las preguntas que componen el instrumento.

Tabla 1
Preguntas de pauta para la entrevista

Dimensión	Preguntas
Innovación educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiende por innovación educativa? 2. ¿Qué relevancia le da su institución educativa a la innovación? ¿De qué forma se expresa o se visualiza? 3. ¿En qué situaciones o experiencias docentes visualiza la innovación en el aula? 4. ¿Considera que existe una relación entre innovación educativa y mejora en el logro de aprendizaje de sus estudiantes?
Pedagogía teatral	<ol style="list-style-type: none"> 1. La pedagogía teatral es una metodología activa que plantea el teatro y el juego dramático como recursos centrales de la práctica pedagógica. A partir de esto, ¿qué conocimientos posee respecto de la pedagogía teatral? 2. ¿Cuál ha sido su experiencia en la aplicación de la pedagogía teatral en el aula? ¿Podría compartir un ejemplo concreto de alguna actividad o estrategia utilizada? 3. ¿Qué beneficios considera que se pueden obtener al implementar la pedagogía teatral en el aula? 4. ¿Considera que es posible implementar la pedagogía teatral como una metodología constante dentro de su práctica pedagógica y en el contexto en que se desempeña?
Dificultades y desafíos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los desafíos y obstáculos que enfrentan los docentes para implementar metodologías innovadoras, como la pedagogía teatral, en el aula? 2. ¿Cuáles son las principales dificultades que visualiza en su contexto institucional que podrían frenar la implementación de metodologías innovadoras? 3. ¿Qué condiciones considera que serían necesarias para facilitar la incorporación sistemática de metodologías innovadoras, como la pedagogía teatral, en su práctica docente? 4. ¿Ha recibido algún tipo de capacitación o apoyo en temáticas referidas a la innovación educativa? De ser así, ¿consideras que estas han sido útiles?

La muestra estuvo compuesta por un total de once participantes, distribuidos de este modo: cuatro docentes de enseñanza media en ejercicio, sin experiencia en pedagogía teatral, de las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemática, de un liceo público de la comuna de Independencia; cuatro estudiantes de pedagogía en práctica profesional en la misma institución; y tres docentes con formación en esta metodología que se desempeñan en contextos educativos diversos. La selección de los entrevistados respondió al propósito de contrastar percepciones entre quienes cuentan con experiencia pedagógica en innovación, docentes sin especialización formal en esta materia y estudiantes en proceso de formación inicial.

Los datos fueron organizados según los principios de la teoría fundamentada, comprendida como procedimiento y método inductivo de análisis de la información. Esta propone un proceso de análisis, interpretación y comparación constante y simultánea de datos para reconocer características, interrelaciones y elementos para la construcción de nuevas categorías a partir de patrones comunes (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). La evidencia recopilada se examinó desde una perspectiva fenomenológica interpretativa, dado que esta “busca comprender los significados asociados a la experiencia vivida” (Duque y Aristizábal, 2019, p. 2) y, por lo tanto, permite evaluar el modo en que nuestro sujeto de estudio se vincula con la innovación y la pedagogía teatral en sus prácticas pedagógicas. Según Flick (2004), la riqueza de este enfoque radica en la relevancia que se otorga tanto a las relaciones sociales como al conocimiento de los participantes de la investigación, sin desatender el contexto concreto en que se inscriben sus experiencias.

Para desarrollar el análisis de los resultados, los datos obtenidos se organizaron según las dimensiones establecidas en las entrevistas descritas con anterioridad. La tabla siguiente presenta el procedimiento analítico desarrollado, en el cual se pueden observar los códigos sustantivos, los códigos conceptuales, los procesos sociales básicos referidos a conceptualizaciones teóricas y, finalmente, la categoría central que integra los elementos relevantes y se constituye en el

tema principal de este estudio. Estas categorías fueron utilizadas para agrupar y organizar el análisis de resultados.

Tabla 2
La emergencia de la categoría central a través de la teoría fundamentada

Familias y subfamilias de códigos sustantivos	Códigos conceptuales	Procesos sociales básicos	Categoría central
DIMENSIÓN I: Percepciones sobre innovación educativa en el aula			
1. Percepciones sobre innovación educativa			
Nuevas estrategias no tradicionales en el aula. Metodologías activas para potenciar el aprendizaje. Aplicación de nuevas tecnologías en prácticas docentes. Actividades lúdicas y desafiantes en la planificación de clase.	Innovación educativa concebida como la implementación de estrategias y metodologías novedosas en el aula.		La pedagogía teatral como metodología innovadora lúdica, eficaz para mejorar las prácticas docentes en diversos contextos institucionales, que favorece el desarrollo cognitivo, expresivo y emocional de estudiantes.
2. Relevancia de la innovación en instituciones educativas	Innovación educativa varía según el contexto institucional y la disposición docente.	La innovación educativa, como la implementación de metodologías y estrategias que mejoran la enseñanza y el aprendizaje.	
Valoración por docentes en actualización continua. Apertura paulatina frente a la innovación educativa. Creación de espacios para compartir prácticas pedagógicas.	Innovación educativa valora protagonismo de estudiante, emociones y su realidad.		
3. Experiencias innovadoras	Innovación educativa genera beneficios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la dimensión cognitiva y emocional.		
Valoración de la dimensión socioemocional de estudiantes. Planificación de clases con flexibilidad curricular. Descubrimiento de nuevas estrategias y desarrollo profesional.			
4. Relación entre innovación y logro de aprendizajes			
Mejoras en resultados académicos. Aumenta la motivación por el aprendizaje. Favorece ambientes lúdicos y amenos. Considera necesidades diversas de aprendizaje.			

Familias y subfamilias de códigos sustantivos	Códigos conceptuales	Procesos sociales básicos	Categoría central
DIMENSIÓN II: Percepciones sobre la pedagogía teatral			
1. Percepciones sobre pedagogía teatral Escasa experiencia sobre la pedagogía teatral en docentes. Motivación por la prosecución de estudios sobre pedagogía teatral entre los docentes. Valoración del juego como experiencia de aprendizaje.	Pedagogía teatral como metodología escasamente conocida. Pedagogía teatral como expresión de innovación lúdica y corporal en el aula.		
2. Experiencias con pedagogía teatral Juegos dramáticos y de roles, expresión corporal, sensibilización auditiva y musical, y trabajo en equipo.	Pedagogía teatral como sinónimo de juego teatral facilitador del aprendizaje.	La Pedagogía Teatral como una metodología que genera beneficios socioafectivos y académicos en estudiantes.	
3. Beneficios sobre pedagogía teatral Mejoras en trabajo colaborativo y relación entre pares. Desarrollo de la creatividad y la imaginación. Incrementa la interacción positiva de estudiantes con los aprendizajes.	Pedagogía teatral genera beneficios como la autopercepción, el trabajo colaborativo y el logro de aprendizajes.		
4. Posibilidad de implementar la pedagogía teatral en la escuela Necesidad de formación y capacitación docente en metodologías innovadoras. Visiones distintas acerca de la aplicación de metodologías innovadoras en el aula. Desafíos en torno al abordaje curricular desde la pedagogía teatral. Posibilidad de implementar la pedagogía teatral debido a la versatilidad del teatro.	Pedagogía teatral desarrolla habilidades asociadas a la creatividad. Implementación de la pedagogía teatral varía según niveles de formación docente.		

Familias y subfamilias de códigos sustantivos	Códigos conceptuales	Procesos sociales básicos	Categoría central
DIMENSIÓN III: Percepciones sobre los desafíos y dificultades frente al uso de metodologías innovadoras			
1. Desafíos y obstáculos en la implementación de la pedagogía teatral Disponibilidad de tiempo para la planificación y diseño. Carencia de capacitaciones para la implementación de la pedagogía teatral. Existencia de prejuicios frente a la pedagogía teatral. Relevancia de la motivación docente en la innovación.	Desafíos vinculados a la formación docente en metodologías innovadoras. Obstáculos en condiciones laborales que favorezcan el desarrollo de innovación educativa.		
2. Fortalezas y debilidades personales que favorecen y dificultan el uso de la pedagogía teatral Interés docente por la formación continua. Creatividad docente y apropiación curricular. Apertura al diálogo.	Docentes consideran que la innovación educativa depende del interés individual. Docentes consideran que para innovar en el aula se necesita manejo de grupo y habilidades comunicativas.		Las metodologías innovadoras, como la pedagogía teatral, pueden aplicarse en distintos contextos educativos.
3. Dificultades del contexto institucional en la implementación de la pedagogía teatral Voluntad institucional para aplicar nuevas metodologías. Valoración de la dimensión cultural y artística en los establecimientos. Carencia de acompañamiento y monitoreo de prácticas pedagógicas.	Influencia de la cultura institucional en la apertura hacia nuevas formas de enseñanza y la valoración de las artes.		
4. Formación profesional en innovación educativa Formación profesional autodidacta y autofinanciada. Realización de capacitaciones de enfoque tradicional y de modo esporádico.	Necesidad de formación docente en pedagogía teatral coherente con estrategias innovadoras.		

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

I. Percepciones sobre la innovación educativa en el aula

Los hallazgos revelan que tanto docentes en ejercicio como en formación comprenden la innovación educativa, en una primera aproximación, como el uso de herramientas tecnológicas en el aula. Sin embargo, también la asocian con procesos como la planificación y ejecución de la enseñanza. Una de las participantes la define como “todas aquellas estrategias que no son las acostumbradas que ayudan para el logro de aprendizajes y desarrollar más habilidades” (Docente 4).

En los relatos, innovar implica abandonar el modelo expositivo centrado en el docente y favorecer metodologías activas que desarrollen las llamadas habilidades del siglo XXI. Como señala una entrevistada, estas prácticas permiten “potenciar incluso otro tipo de habilidades, sobre todo aquellas enfocadas en la socialización, el diálogo y la concentración” (Docente especialista 1).

Asimismo, los participantes vinculan la innovación educativa con la motivación y el aprendizaje socioemocional. Consideran que innovar requiere atender los intereses, formas de aprender y contextos del estudiantado, lo que impacta positivamente en su participación. En palabras de una docente, “al incorporar estrategias innovadoras, se sienten más motivados a participar y reconocen actividades más auténticas y desafiantes, lo que logra un aprendizaje significativo” (Docente 1).

Desde la formación inicial, se enfatiza que “es más significativo aprender haciendo cosas que les gustan. La escuela puede ser más que solo ir a estudiar” (Estudiante en formación 1). Además, se destaca que las metodologías activas permiten atender mejor a la diversidad, especialmente a estudiantes con necesidades educativas especiales: “si se aplican metodologías activas, se podrían lograr mejores resultados, especialmente con estudiantes que aprenden de forma distinta” (Estudiante en formación 2).

Por último, existe consenso respecto de la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas como respuesta a las transformaciones culturales. Innovar se percibe como una forma de dar sentido al proceso educativo: “las generaciones van cambiando, entonces debemos adecuarnos a las formas de aprendizaje que tienen nuestros estudiantes, identificar sus necesidades y darle un sentido a lo que enseñamos” (Docente 4).

II. Percepciones sobre la pedagogía teatral

En general, los y las docentes entrevistados reconocen un conocimiento limitado de la pedagogía teatral. Aunque algunos han escuchado el término en contextos formales o informales, no logran vincularlo con un marco teórico ni con una didáctica sistematizada. Una de las docentes en formación indica que “sobre el teatro en educación, en específico, no lo he visto en la carrera, pero fuera de la universidad he conocido experiencias en que, para contar una historia o contenido se dramatiza, por ejemplo” (Docente en formación 2). De forma similar, una docente en ejercicio comenta: “No tuve formación específica en la universidad, pero creo que sí la he aplicado en clases” (Docente 3), mientras que otra reconoce: “Creo que no tengo experiencia en el uso de esta metodología. Quizás lo hago, sin saber que lo hago” (Docente 4). Incluso quienes sí cuentan con especialización coinciden en esta idea, señalando que “la aplicaba y no sabía que la aplicaba antes de estudiarlo” (Docente especialista 2).

Las experiencias que los y las docentes asocian con la pedagogía teatral incluyen la simulación de roles, la expresión corporal, el uso de elementos musicales y las dramatizaciones, generalmente para iniciar una unidad o como actividad motivadora. Los beneficios que reconocen se concentran en el ámbito socioemocional: autopercepción, trabajo en equipo, socialización y creación de espacios de confianza. Como señala una docente: “Al tener un espacio de confianza y seguridad, se pierde el miedo al error o a hacer el ridículo. Se generan espacios

de contención y de escucha. Una persona que se siente más segura va a participar más y va a lograr aprendizajes más significativos” (Docente 1). Asimismo, se destaca su contribución al desarrollo de habilidades comunicativas y relacionales: “habilidades de oralidad, creatividad y el fortalecimiento de lazos entre pares, porque estas actividades trabajan también la confianza en el equipo” (Docente 2). Por otro lado, valoran su aporte a la motivación y comprensión de contenidos: “Con esto [pedagogía teatral] aumenta mucho la participación: “Motivar a los estudiantes mejora su participación e interés en las clases, [...], lo que mejora directamente sus aprendizajes” (Docente especialista 1).

El juego aparece como un elemento central, especialmente por su potencial para facilitar la comprensión de contenidos. Al respecto, una de las entrevistadas manifiesta que, en educación, “es necesario dar la importancia que merece al juego. En educación inicial siempre se juega. Ahí están todas las bases del aprendizaje. A veces se pierde esa noción. El juego nos enseña a solucionar problemas, a aprender normas” (Docente especialista 3). Desde la percepción de docentes en formación se reconoce que “la educación a través del juego es importante, pero no se da tanto en el aula. Implica romper patrones y es una innovación. Es volver a considerar lo que les gusta a los niños, que es jugar” (Docente en formación 2).

III. Percepciones sobre desafíos y dificultades frente al uso de metodologías innovadoras

Los entrevistados coinciden en que es factible implementar la pedagogía teatral y otras metodologías innovadoras, aunque advierten desafíos importantes en su ejecución. Un obstáculo frecuente es el desconocimiento formal de la metodología, cuestión que atribuyen a su ausencia durante la formación universitaria inicial. Sobre ello, uno de los docentes especialistas afirma que: “debería ser parte de la formación de los profes y debería estar en las mallas al menos un

semestre de forma obligatoria” (Docente especialista 2). Además, los docentes en ejercicio señalan la escasa disponibilidad de instancias de perfeccionamiento profesional en estas metodologías, ya que las capacitaciones ofrecidas por sus instituciones se enfocan, principalmente, en currículum y evaluación.

En cuanto a las dificultades materiales, se menciona el limitado tiempo disponible para planificar, la sobrecarga administrativa, el alto número de estudiantes por curso y la falta de recursos para acceder a capacitaciones o postítulos: “hay muchas cosas que no nos enseñan en la universidad, pero que podemos aprender ahora, lo que requiere un esfuerzo extra de tiempo y, muchas veces, de recursos económicos” (Docente 4).

En el ámbito de la gestión escolar, el respaldo y la voluntad de los equipos directivos se perciben como un factor decisivo. Los entrevistados observan diferencias significativas en la cultura escolar de cada escuela. Esto se evidencia en que algunas muestran apertura y flexibilidad, mientras que otras priorizan el rendimiento en evaluaciones estandarizadas por sobre la innovación metodológica. Como señala una docente especialista, “los desafíos son el currículum, la apertura de los equipos de gestión a este tipo de estrategias, la disposición de los estudiantes y el desafío mayor que es tratar de concientizar a la comunidad de que la sala de clases puede ser un espacio distinto” (Docente especialista 1).

Pese a estas limitaciones, los participantes del estudio destacan que la pedagogía teatral es una metodología versátil y adaptable a diversos contextos escolares: “el teatro tiene una cualidad, puede hacerse donde sea, puede entrar en cualquier colegio” (Docente especialista 3). Asimismo, enfatizan que “no requiere mayores implementos ni recursos. Se puede utilizar para trabajar en el logro de cualquier objetivo, aunque sea de manera sencilla con actividades breves” (Docente 1).

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio evidencian una valoración positiva hacia las metodologías innovadoras, en particular hacia la pedagogía teatral, incluso cuando los docentes manifiestan tener un conocimiento limitado sobre ella. Las percepciones destacan que las metodologías activas favorecen el logro de aprendizajes significativos al situar al estudiante, sus intereses y su contexto en el centro del proceso educativo. En ese sentido, coinciden en que es una metodología lúdica relevante que requiere ser cotidiana y sistemática gracias a su aporte al desarrollo de diversas habilidades comunicativas y sociales. Esta mirada dialoga con lo propuesto por Dawson y Lee (2018), para quienes la pedagogía del drama teatral promueve aspectos cognitivos, afectivos y sociales, y con la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018), que plantea que innovar mediante lenguajes artísticos teatrales estimula funciones cognitivas superiores.

En este marco, el juego se configura para los docentes como una estrategia pedagógica que permite implementar experiencias integradoras. Como plantea Motos (2009), Behncke (2017) y Villalba (2023), el juego dramático y teatral es una oportunidad de descubrimiento caracterizada por la libertad de expresión y la posibilidad de reinventar la propia identidad. Los relatos docentes enfatizan que, desde la primera infancia, el aprendizaje se produce no solo mediante el contacto con otros, sino que a través de la capacidad de imaginar situaciones, personajes y mundos posibles. En esta línea, Slade (1978) sostiene que el juego es la actividad preferente y natural de la infancia y debe constituir la base de toda educación, mientras que Murillo (2009) subraya que su valor no se restringe a la niñez, sino que se proyecta a todas las etapas de la vida. Del mismo modo, Navarro y Núñez (2007) destacan que el juego dramático favorece la exploración de emociones en distintos contextos, convirtiéndose en una herramienta clave para la educación emocional en el aula.

Al vincular estos postulados con los hallazgos de la investigación, los participantes advierten que existe una progresiva disminución de enfoques y estrategias lúdicas y teatrales en niveles educativos superiores, lo cual limita el potencial formativo de las escuelas y representa una pérdida de oportunidades de aprendizaje significativo. Esta tendencia se acentúa a medida que avanza la edad del estudiantado, lo que suele asociarse a la presión por cumplir con la cobertura curricular y alcanzar resultados en evaluaciones estandarizadas, en detrimento de experiencias de aprendizaje más creativas. Frente a ello, es necesario repensar tanto las prácticas pedagógicas como las políticas educativas vigentes para asegurar que el juego teatral mantenga su continuidad a lo largo de la trayectoria escolar.

En cuanto a la formación inicial y el perfeccionamiento docente en metodologías innovadoras, como la pedagogía teatral, los resultados muestran un interés generalizado por incorporarlas y profundizar en su aprendizaje. De igual modo, se manifiesta la necesidad de innovar para fortalecer las estrategias de enseñanza orientadas a mejorar la calidad en educación, en coherencia con lo que la literatura sugiere (Aguinda-Alvarado et al., 2023; Macías-Galeas, 2024). Sin embargo, también se evidencian importantes vacíos formativos y la ausencia de capacitaciones sistemáticas, lo que coincide con el diagnóstico realizado por Elige Educar (2021) y refrenda las recomendaciones de la UNESCO (2024) respecto del desarrollo de competencias en innovación para garantizar el acceso al arte y la cultura. Asimismo, Valenzuela et al. (2015) destacan la motivación como una competencia docente clave para dar sentido al aprendizaje, y en esta dirección, las metodologías innovadoras, como la pedagogía teatral, buscan potenciar esa dimensión en el aula. En ese sentido, y en concordancia con lo que señalan Errázuriz-Larraín y Fermanois-Schmutzter (2021), la formación docente requiere de una actualización que incorpore estrategias, metodologías y recursos y evaluaciones orientadas a promover la educación artística y a través de las artes en consonancia con las necesidades que plantea la realidad educativa actual.

Los hallazgos de este estudio refuerzan la idea de que la pedagogía teatral, como metodología activa e innovadora, no debe ser considerada únicamente como una estrategia complementaria, sino como una herramienta con la capacidad de transformar dinámicas al interior del aula, fortalecer aprendizajes socioemocionales y favorecer una educación más inclusiva y democrática. Para ello, es imprescindible que su implementación sea respaldada y legitimada por un marco político educativo que promueve su uso de modo transversal en todos los niveles escolares.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de docentes en ejercicio y en formación sobre la innovación educativa y el uso de la pedagogía teatral en aulas chilenas. Los resultados expresan una valoración positiva ante metodologías activas y una disposición favorable a la reflexión crítica respecto de las propias prácticas pedagógicas. La pedagogía teatral es reconocida como una metodología que potencia habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y la socialización, así como competencias comunicativas, gracias a su carácter lúdico y su capacidad de generar un ambiente de aprendizaje motivador. No obstante, aun cuando exista interés docente por desarrollar prácticas innovadoras en el aula, es indispensable garantizar condiciones estructurales que permitan su implementación, incluyendo una formación inicial articulada con la realidad del sistema escolar chileno, instancias de formación continua y lineamientos institucionales claros.

Finalmente, la pedagogía teatral, entendida como una teoría general de la educación teatral, continúa siendo un campo de exploración y de construcción constante en cuanto a sus métodos y estrategias de aplicación. Su consolidación requiere del compromiso activo de docentes para actualizar sus prácticas, pero también de un respaldo institucional y social que reconozca a las artes y el teatro como

componentes esenciales del aprendizaje. Solo mediante un esfuerzo colectivo de comunidades escolares y responsables de políticas educativas será posible avanzar hacia una educación con mayor sensibilidad y creatividad, en la que el teatro y las artes ocupen un lugar central en la formación integral de los y las estudiantes.

LIMITACIONES

Sobre las limitaciones de esta investigación, cabe señalar que los resultados responden a un contexto escolar específico caracterizado por la apertura a la innovación y por cierta flexibilidad en relación con la cobertura curricular. Debido a ello, no es posible extrapolar los hallazgos a otras realidades educativas. Además, la muestra se compone de un grupo reducido de docentes respecto de la cantidad total que posee el establecimiento. Asimismo, es un estudio restringido, ya que solo contiene percepciones de profesores de las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemática, dejando al margen las experiencias de otras disciplinas.

Los objetivos propuestos en el estudio se enfocaron en identificar las percepciones docentes, sin contemplar un análisis sistemático de experiencias pedagógicas ni el seguimiento de secuencias didácticas consideradas innovadoras por medio de otros instrumentos adicionales de recogida de información, tales como observación de clases, bitácoras o encuestas.

IMPLICACIONES

Esta investigación resulta valiosa y relevante para comprender las percepciones de docentes en ejercicio y en formación sobre el uso de herramientas teatrales como estrategia de innovación educativa. La sistematización de los hallazgos aporta evidencia para fortalecer la incorporación de prácticas artísticas en el aula y abre un camino para consolidar el lugar del teatro en el sistema escolar chileno.

El estudio contribuye a clarificar cómo los docentes conciben la innovación y qué tipo de estrategias innovadoras están diseñando, lo que enriquece el debate sobre metodologías activas y su potencial para el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas.

En cuanto a las implicancias para futuras investigaciones, los hallazgos sugieren ampliar el alcance del análisis, trasladando el foco hacia el estudiantado como sujeto de estudio a fin de explorar sus percepciones y experiencias con metodologías innovadoras, así como sus valoraciones referidas a experiencias teatrales. Del mismo modo, se identifica la necesidad de complementar la investigación con estudios de carácter cuantitativo que permitan medir el impacto de estas metodologías en el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias específicas.

Por último, el estudio es un insumo inicial que puede servir como base para la construcción de lineamientos curriculares que promuevan la incorporación formal de la pedagogía teatral en instituciones educativas. Asimismo, ofrece elementos pertinentes para la discusión sobre la formación inicial y el perfeccionamiento docente. Un análisis comparativo de mallas curriculares y de experiencias formativas en educación superior permitiría reconocer la presencia de metodologías como la pedagogía teatral —u otras— y diseñar propuestas que sirvan de guía para su difusión e implementación sistemática en los espacios educativos.

REFERENCIAS

- Aguinda-Alvarado, G. R., Alvarado-Shiguango, Y. G., Chumape Malaber, F. M., Shiguango-Tapuy, L. G., & Shiguango-Salazar, I. L. (2023). Innovación educativa: Importancia de las estrategias metodológicas para fortalecer las formas de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 10560-10571. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6140

- Amaya, L. y Fernández, D. (2020). La pedagogía teatral como herramienta de aprendizaje. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (8). <https://doi.org/10.18537/ripa.08.04>
- Asunción, S. (2019). Metodologías activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65-80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación: Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Morata.
- Béjar, M. Ofelia. (2014). El profesor y la innovación educativa. *Didac*, 65, 4-10.
- Bernal, M. y Martínez, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía* (14). <http://dx.doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790>
- Behncke, R. (2017). *1,2,3 por mí y por todos mis compañeros. La seriedad del juego en educación*, Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3TCpshn>
- Bisquerra, R. (2012). Educación emocional. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (337), 5-8. <https://bit.ly/479RrbC>
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Campesino, J. (2019). *Introducción a la pedagogía teatral*. INBAL, CITRU. <https://bit.ly/3GTKctt>
- Dawson, K. y Lee, B. K. (2018). Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum. Intellect.
- Duque, H. y Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Educarchile, FCH, (2022). *3.ª Encuesta Vinculando aprendizajes. Informe de resultados*. Ministerio de Educación, Educarchile. <https://bit.ly/41ykWTg>

- Elige Educar (2021). Innovación educativa en el aula: Transformando la enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI. Resumen ejecutivo. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Errázuriz-Larraín, L. H., Fermanois-Schmutz, J. (2021) Formación docente en educación artística: Un desafío cultural pendiente en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(1), 49-69.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Garcés, M. (2020). Reflexiones para repensar la práctica pedagógica. UNAE. <http://bit.ly/3ttwQRB>
- García, C. M., (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes. Olhar de Professor, 10(1), 63-90.
- García-Huidobro, V. y Compañía La Balanza. (2018). *Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula*. Ediciones UC.
- Huerta, M. (2019). Educación emocional en clave de integración. Una aportación a la innovación educativa. *Revista Panamericana Pedagogía*, 27. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i27.1681>
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A. y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522.
- Judson, G. (2017). En el aprendizaje, las emociones también son importantes. En A. Grimaldo (Ed.). *Educación imaginativa, una aproximación a Kieran Egan*. Morata.
- Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Revista Educación Social*, 13, 54-65. <https://bit.ly/3NGfgkp>
- Macanchí, M., Bélgica, O. y Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad* 12(1). <https://bit.ly/41BILJL>
- Macías, I. (2024). Innovación educativa en el siglo XXI: Revolucionando el aula. *Yachana Revista Científica*, 13(2), 98-118. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v13.n2.2024.925>

- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio & Ministerio de Educación. (2024). *Política Nacional de Educación Artística 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl>
- Ministerio de Educación. (2022). *Innovación para la transformación y fortalecimiento de los aprendizajes y el desarrollo integral*, Red de Innovación para la Transformación Educativa, Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3TA1SC9>
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: Fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14. <https://bit.ly/41BmCv8>
- Motos, T. y Alfonso-Benlluire, V. (2018). Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1). <http://bit.ly/3IibC0q>
- Motos, T. y Alfonso-Benlluire, V. (2019). El teatro como recurso para afrontar los retos de la adolescencia. *Didacticae*, 5, 115-129. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.115-129>
- Murillo, M. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 16. <https://bit.ly/48colef>
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica: Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, N.º Extra-12. <https://doi.org/10.35362/rie36122739>
- Prádena-García, Y., Espinoza, K. G., Vargas-Rojas, P., Torres, C. y Cortés-Silva, N. (2024). Teatro como innovación educativa en un establecimiento educacional chileno: Un estudio de caso. *Revista Prâksis*, 1, 286-315. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3591>
- Ramírez, E. A. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4(1), 81-91. <https://bit.ly/3TEi8lv>
- Sánchez, C. (2017). *Drama para el aprendizaje creativo*. Pedagogía Teatral en Acción. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia Revista Interdisciplinaria*, 16. <https://bit.ly/482nVFT>

- Santander Salmon, E. S. y Schreiber Parra, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(5), 4095-4106. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378
- Slade, P. (1978). Expresión Dramática Infantil, Aula XXI, Santillana.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3TFjlcq>
- Tejerina, I. (2012). El teatro y los niños en sus dimensiones psicopedagógicas. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 52. <https://bit.ly/3vm7pBX>
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1). <https://bit.ly/3tC0LqM>
- UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI, UNESCO. <https://bit.ly/3NGszkL>
- UNESCO. (2016). Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”, Texto 1: Innovación Educativa, UNESCO. <https://bit.ly/3TDp7Lm>
- UNESCO. (2022). *Propuestas para la educación artística. Orientaciones de política pública*.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile, ONU. <https://bit.ly/3NFRmVX>
- UNESCO. (2024). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*
- Valenzuela, J. P., Muñoz, G. y Montoya, J. (2018). ¿Qué sabemos sobre los efectos de la participación en educación parvularia en el desarrollo de los niños y niñas? *Educação e Pesquisa*, 44, e179652. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179652>
- Villalba, H. (2023). El teatro como un relato provocador en el aula de clase. *Colección Maestría en Educación, Universidad La Gran Colombia*, 191. <https://bit.ly/3vbz2xI>

- Villanueva, F., Ponce, C. y Faúndez, C. (2022). Teatro y educación en Chile: Perspectivas para la formación docente. *Revista de Educación Artística Contemporánea*, 14(2), 45-62. <https://doi.org/10.1234/reac.2022.14203>
- Winner, E., Goldstein, T y Vincent-Lancrin, S. (2014), *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. Centro para la Investigación e Innovación Educativas OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264224902-es>

Fecha de recepción: 14 de junio de 2025
Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2025



